

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ
ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΤΗΣ ΑΓΩΓΗΣ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

**ΔΙΔΑΚΤΙΚΕΣ ΕΦΑΡΜΟΓΕΣ ΓΙΑ ΤΗΝ ΠΑΡΑΓΩΓΗ ΚΕΙΜΕΝΩΝ
ΥΠΟΚΕΙΜΕΝΙΚΗΣ ΑΠΕΙΚΟΝΙΣΤΙΚΗΣ ΠΕΡΙΓΡΑΦΗΣ:
ΕΡΕΥΝΑ ΣΤΟΝ ΓΡΑΠΤΟ ΛΟΓΟ ΠΑΙΔΙΩΝ 10-14 ΕΤΩΝ**

ΔΙΔΑΚΤΟΡΙΚΗ ΔΙΑΤΡΙΒΗ

που υποβλήθηκε στο Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης
του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων

ΕΥΑΓΓΕΛΟΣ ΑΝ. ΤΣΕΚΟΣ

Τριμελής Συμβουλευτική Επιτροπή

Ιωάννης Φύκαρης, Επίκ. Καθηγητής Τμήματος Φιλολογίας
Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, Εποπτεύων

Γεώργιος Καψάλης, Καθηγητής, ΠΤΔΕ Πανεπιστημίου Ιωαννίνων,
Συνεπιβλέπων

Σταύρος Καμαρούδης, Αναπληρωτής Καθηγητής, ΠΤΔΕ Πανεπιστημίου
Δυτικής Μακεδονίας, Συνεπιβλέπων

ΙΩΑΝΝΙΝΑ 2020

Επταμελής Εξεταστική Επιτροπή

Ιωάννης Φύκαρης, Επίκ. Καθηγητής Τμήματος Φιλολογίας
Πανεπιστημίου Ιωαννίνων

Γεώργιος Καψάλης, Καθηγητής, ΠΤΔΕ Πανεπιστημίου Ιωαννίνων

Σταύρος Καμαρούδης, Αναπληρωτής Καθηγητής, ΠΤΔΕ Πανεπιστημίου
Δυτικής Μακεδονίας

Παπαδοπούλου Σμαράγδα, Καθηγήτρια ΠΤΔΕ Πανεπιστημίου
Ιωαννίνων

Σπαντιδάκης Ιωάννης, Καθηγητής ΠΤΔΕ Πανεπιστημίου Κρήτης

Κωτόπουλος Τριαντάφυλλος, Αναπληρωτής Καθηγητής ΠΤΝ
Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας

Μαυρίδης Δημήτριος, Επίκουρος Καθηγητής ΠΤΔΕ Πανεπιστημίου
Ιωαννίνων

Αφιέρωση

Η διδακτορική αυτή διατριβή αφιερώνεται στην οικογένειά μου και σε όσους
βοήθησαν στην επιτυχή περάτωσή της

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

Κατάλογος πινάκων	6
Περίληψη	7
Abstract	8
Εισαγωγή.....	9

ΜΕΡΟΣ Α΄: ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1 ΕΠΙΣΚΟΠΗΣΗ ΣΧΟΛΙΚΩΝ ΕΓΧΕΙΡΙΔΙΩΝ ΓΙΑ ΤΗΝ ΥΠΟΚΕΙΜΕΝΙΚΗ ΑΠΕΙΚΟΝΙΣΤΙΚΗ ΠΕΡΙΓΡΑΦΗ.....	13
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2 ΠΡΟΓΕΝΕΣΤΕΡΕΣ ΕΡΕΥΝΕΣ ΓΙΑ ΤΗΝ ΑΞΙΟΠΟΙΗΣΗ ΤΗΣ ΑΠΕΙΚΟΝΙΣΤΙΚΗΣ ΠΕΡΙΓΡΑΦΗΣ	16
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3 ΟΡΙΣΜΟΣ ΤΟΥ ΥΠΟΚΕΙΜΕΝΙΚΟΥ ΑΠΕΙΚΟΝΙΣΤΙΚΟΥ ΚΕΙΜΕΝΟΥ	
Ορισμός του υποκειμενικού απεικονιστικού κειμένου.....	19
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4 ΘΕΩΡΗΣΕΙΣ ΓΙΑ ΤΙΣ ΝΟΗΤΙΚΕΣ ΕΙΚΟΝΕΣ	
Περίληψη κεφαλαίου	28
4.1. Εννοιολογικός προσδιορισμός των νοητικών εικόνων	30
4.2. Εννοιολογική προσέγγιση των νοητικών εικόνων στην ελληνορωμαϊκή αρχαιότητα	33
4.3. Ψυχολογικός προσδιορισμός των νοητικών εικόνων	39
α) Richardson, Wundt, James και Titchener.....	39
β) Freud και Ψυχολογία Gestalt.....	40
γ) Συμπεριφοριστική θεώρηση	40
δ) Θεωρία του Jean Piaget για τις νοητικές εικόνες	41
ε) Η θεωρία του Pasqual-Leone για τις νοητικές εικόνες	44
στ) Η θεωρία του Fischer για τις νοητικές εικόνες.....	45
ζ) Η θεωρία των Εμπειρικών Βιωματικών Δομών για τις νοητικές εικόνες	46
η) Η θεωρία της Διπλής Κωδικοποίησης για τις νοητικές εικόνες.....	47
4.4. Οι ιδιότητες των νοητικών εικόνων	51
α) Οι χωρικές ιδιότητες των νοητικών εικόνων.....	51
β) Το μέγεθος των νοητικών εικόνων στον ανθρώπινο νου	52
4.5. Οι τύποι των νοητικών εικόνων και η σχέση τους με τη στόχευση και την συνειδητότητα – σύγχρονες θεωρίες.....	58
4.6. Η υπόθεση του αναλογικού και προτασιακού κώδικα – περιγραφική θεωρία.....	60
4.7. Αυτοματοποιημένη σχηματοποίηση των νοητικών εικόνων στο ανθρώπινο νου	62

4.8. Μακροχρόνια μνήμη και νοητικές εικόνες κατά τον Kosslyn.....	67
---	----

**ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5: ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ ΠΑΡΑΓΩΓΗΣ ΥΠΟΚΕΙΜΕΝΙΚΩΝ
ΑΠΕΙΚΟΝΙΣΤΙΚΩΝ ΚΕΙΜΕΝΩΝ ΜΕ ΤΗΝ ΑΞΙΟΠΟΙΗΣΗ ΤΗΣ
ΚΕΙΜΕΝΟΚΕΝΤΡΙΚΗΣ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗΣ**

Περίληψη κεφαλαίου	69
5.1. Η αξιοποίηση της κειμενοκεντρικής προσέγγισης για την περιγραφή.....	70
5.2. Η τριμερής διάρθρωση του κειμένου της υποκειμενικής απεικονιστικής Περιγραφή.....	80
5.3. Διδακτική πρόταση τριμερούς διάρθρωσης της κειμενικής παραγράφου στην υποκειμενική απεικονιστική περιγραφή	83
5.4. Το μοντέλο της περιγραφικής ακολουθίας κατά τον J-Madam.....	89
5.5. Οπτικός γραμματισμός (Visual Literacy)	105
5.6. Συμβολή των τεχνικών θεατρικής αγωγής στην επίτευξη της ικανότητας υποκειμενικής απεικονιστικής περιγραφής	115
α) Ανήλικοι θεατές.....	115
β) Στόχοι της θεατρικής αγωγής	116
γ) Τεχνικές ενεργοποίησης μαθητών στη θεατρικής αγωγής	116
Ανακεφαλαίωση-Συμπεράσματα Θεωρητικού μέρους.....	116

ΜΕΡΟΣ Β΄ : ΕΡΕΥΝΑ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1: Μεθοδολογία της έρευνας	122
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2: Επεξεργασία και ανάλυση δεδομένων.....	128
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3: Συμπεράσματα της έρευνας.....	218
Βιβλιογραφία	221
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ (έγκριση έρευνας, ερωτηματολόγιο, πίνακες δεδομένων).....	236

ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΠΙΝΑΚΩΝ

1. Τύποι των νοητικών εικόνων κατά τον Jean Piaget
2. Οι νοητικές και γλωσσικές λειτουργίες των δύο εγκεφαλικών ημισφαιρίων
3. Ενδεικτικά δομικά μέρη παραγράφου ενός απεικονιστικού κειμένου
4. Ενδεικτικό περιεχόμενο παραγράφου ενός απεικονιστικού κειμένου
5. Ενδεικτικό περιεχόμενο του κυρίου μέρους ενός απεικονιστικού κειμένου
6. Διδακτικές δραστηριότητες για την εφαρμογή του οπτικού γραμματισμού κατά την Anne Bamford
7. Φύλο (ΠΕ70)
8. Ηλικία (ΠΕ70)
9. Υπηρεσιακά έτη (ΠΕ70)
10. Χρόνια από την απόκτηση του βασικού τίτλου σπουδών (ΠΕ70)
11. Τάξη στην οποία διδάσκετε (ΠΕ70)
12. Σημειώστε τα πτυχία που κατέχετε (ΠΕ02)
13. Φύλο (ΠΕ02)
14. Ηλικία (ΠΕ02)
15. Υπηρεσιακά έτη (ΠΕ02)
16. Χρόνια από την απόκτηση του βασικού τίτλου σπουδών (ΠΕ02)
17. Τάξη στην οποία διδάσκετε (ΠΕ02)
18. Σημειώστε τα πτυχία που κατέχετε (ΠΕ02)

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η παρούσα διδακτορική διατριβή επικεντρώνεται στην αξιοποίηση της κειμενοκεντρικής απεικονιστικής προσέγγισης, στη βάση του προτύπου μοντέλου της περιγραφικής κειμενικής ακολουθίας του Jean Michel Adam, στο οποίο προστέθηκε η παράλληλη ψυχική συμμετοχή του περιγράφοντος στη διαδικασία της περιγραφής. Η ερευνητική έμφαση της διατριβής και, συνεπώς, η ουσιαστική πρωτοτυπία της έγκειται στη διερεύνηση των στάσεων και απόψεων των εκπαιδευτικών των ανωτέρων τάξεων του Δημοτικού σχολείου (Ε και ΣΤ') και των πρώτων τάξεων του Γυμνασίου (Α και Β'), ως προς τη δυνατότητα αξιοποίησης του προαναφερόμενου προτύπου μοντέλου του Jean Michel Adam συνδυαστικά με την τριμερή διάρθρωση της ψυχής του περιγράφοντος και την τριμερή διάρθρωση του γραπτού λόγου κατά τη διδασκαλία του μαθήματος της Νεοελληνικής Γλώσσας στους μαθητές των αντίστοιχων τάξεων αναφοράς, με τελικό στόχο την υποκειμενική κειμενική απεικόνιση.

Λέξεις κλειδιά: διδασκαλία Νεοελληνικής Γλώσσας, κειμενοκεντρική προσέγγιση, ψυχική συμμετοχή, περιγραφική κειμενική απεικόνιση.

ABSTRACT

The present PhD dissertation focuses on the utilization of the genre-based approach at the basis of Jean-Michel Adam's standard model of descriptive textual sequence, in which the person, who is currently described, concurrent mental participation in the process of description has been added. The investigative emphasis of the dissertation and consequently its substantial originality lies in the research of educators' attitudes and opinions who teach in the final grades of primary school (fifth and sixth grade) and the first grades of secondary school (first and second grade) with regard to the utility of above-mentioned Jean-Michel Adams' standard textual model in combination with the tripartite structure of the currently described persons' soul and the tripartite structure of the written language during Modern Greek Language teaching to students of the reference classes aiming eventually at the subjective textual representation.

Keywords: Modern Greek Language teaching, genre-based approach, mental participation, descriptive textual representation.

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Αφετηρία της διατριβής αυτής αποτέλεσε ο προβληματισμός σχετικά με τη δυνατότητα δημιουργίας διδακτικής εφαρμογής για την υποκειμενική απεικονιστική περιγραφή κειμένων από μαθητές των Ε' και ΣΤ' τάξεων του Δημοτικού σχολείου και των Α' και Β' τάξεων του Γυμνασίου. Η διδακτική εφαρμογή αυτή στηρίχθηκε στην αξιοποίηση της κειμενοκεντρικής προσέγγισης.

Ο κύριος άξονας της παρούσας διατριβής είναι η δυνατότητα αξιοποίησης της κειμενοκεντρικής απεικονιστικής προσέγγισης, στη βάση του προτύπου μοντέλου της περιγραφικής ακολουθίας του Jean Michel Adam στη διδασκαλία του μαθήματος της Νεοελληνικής Γλώσσας των Ε' και ΣΤ' τάξεων του Δημοτικού σχολείου και Α' και Β' τάξεων του Γυμνασίου. Οι συγκεκριμένες τάξεις επιλέχθηκαν με βάση τα ακόλουθα κριτήρια: α) οι μαθητές έχουν την ικανότητα γραφής κειμένων, β) μπορούν να έχουν αυτόνομη πρόσβαση σε ανάλογες κειμενικές πηγές και αναφορές, γ) υπάρχει ένα επαρκές ηλικιακό εύρος τεσσάρων (4) ετών, ώστε να μπορούν να εξαχθούν ασφαλείς ερευνητικές εκτιμήσεις και διαπιστώσεις¹.

Η **καινοτομία** της παρούσας διδακτορικής διατριβής έγκειται στην ενδυνάμωση του μοντέλου του Jean Michel Adam συνδυαστικά από ψυχικής άποψης με τη τριμερή διάρθρωση της ψυχής του περιγράφοντος και από άποψης δομικών σχημάτων του γραπτού λόγου με την τριμερή διάρθρωση του γραπτού λόγου, κατά τη διδασκαλία του μαθήματος της Νεοελληνικής Γλώσσας, δηλαδή με την ψυχική συμμετοχή του περιγράφοντος στη διαδικασία της κειμενικής περιγραφής στο πλαίσιο συγκεκριμένων δομικών σχημάτων του περιγραφικού γραπτού λόγου.

Η **πρωτοτυπία** της διδακτορικής διατριβής τεκμηριώνεται από τα ακόλουθα κριτήρια. Η σχετική ελληνική αλλά και διεθνής βιβλιογραφία δεν αναδεικνύει επαρκώς τη δυνατότητα βελτίωσης της συγγραφής απεικονιστικών περιγραφικών κειμένων από μαθητές του Δημοτικού και του Γυμνασίου βασισμένη στη κειμενοκεντρική προσέγγιση, μέσω της παράλληλης συνολικής ψυχικής συμμετοχής των μαθητών των προαναφερθέντων ηλικιακών ομάδων. Στη βάση αυτή η διδακτορική διατριβή καλύπτει ένα σημαντικό βιβλιογραφικό κενό στον χώρο της ελληνικής και διεθνούς διδακτικής πράξης και εκπαίδευσης και, ως εκ τούτου, το όλο εγχείρημα κρίνεται πρωτότυπο.

¹Φύκαρης, Ι. (2014). *Διδακτικές προσεγγίσεις στα Ολιγοθέσια Δημοτικά Σχολεία*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Δέσποινας Κυριακίδη.

Η ερευνητική έμφαση της διατριβής έγκειται στη διερεύνηση των στάσεων και απόψεων των εκπαιδευτικών των ανωτέρων τάξεων του Δημοτικού σχολείου και των πρώτων τάξεων του Γυμνασίου ως προς τη δυνατότητα αξιοποίησης του προτύπου μοντέλου της περιγραφικής κειμενικής ακολουθίας του Jean Michel Adam, συνδυαστικά με τη τριμερή διάρθρωση της ψυχής του περιγράφοντος και την τριμερή διάρθρωση του γραπτού λόγου στη διδασκαλία του μαθήματος της Νεοελληνικής Γλώσσας, στους μαθητές των αντίστοιχων τάξεων αναφοράς, με τελικό στόχο την υποκειμενική κειμενική απεικόνιση, σε μαθητές των Ε' και ΣΤ' τάξεων του Δημοτικού σχολείου και Α' και Β' τάξεων του Γυμνασίου. Παράλληλα, διερευνάται ο βαθμός αποδοχής της κειμενικής απεικονιστικής προσέγγισης από τους εκπαιδευτικούς των τάξεων αναφοράς στο μάθημα της Νεοελληνικής Γλώσσας.

Η διατριβή αποτελείται από δύο μέρη. Το πρώτο είναι το θεωρητικό και το δεύτερο το ερευνητικό μέρος.

Στο πρώτο κεφάλαιο του θεωρητικού μέρους γίνεται η επισκόπηση των σχολικών εγχειριδίων των τάξεων αναφοράς ως προς το θέμα της υποκειμενικής απεικονιστικής περιγραφής.

Στο δεύτερο κεφάλαιο του θεωρητικού μέρους αποτυπώνεται η κύρια κατεύθυνση της μέχρι τώρα έρευνας όσον αφορά την αξιοποίηση της απεικονιστικής περιγραφής.

Στο τρίτο κεφάλαιο μέσα από την ανάλυση των σχετικών παραμέτρων (των βασικών στοιχείων της περιγραφής, δηλαδή του ορισμού της, των ειδών, των μορφών και της γλώσσας της κειμενικής περιγραφής, καθώς και του προσδιορισμού της ως αυτόνομου κειμενικού είδους) γίνεται ο ορισμός του υποκειμενικού απεικονιστικού κειμένου, που είναι το είδος του περιγραφικού κειμένου, το οποίο αποτελεί το αντικείμενο της παρούσας διατριβής.

Στο τέταρτο κεφάλαιο του θεωρητικού μέρους αναλύονται διαχρονικά οι θεωρήσεις για τις νοητικές εικόνες αρχικά μέσα από κείμενα της αρχαίας ελληνικής φιλολογίας και στη συνέχεια μέσα από κείμενα νεότερων φιλοσόφων έως και τις σύγχρονες επιστημονικές θεωρήσεις για το θέμα αυτό. Αυτό που επιχειρείται από την ανάλυση αυτή είναι να διαπιστωθεί το πώς η αξιοποίηση των νοητικών εικόνων από μαθητές του Δημοτικού και του Γυμνασίου συμβάλλει, ώστε οι μαθητές αυτοί να επιτύχουν την παραγωγή υποκειμενικών απεικονιστικών κειμένων.

Στο πέμπτο κεφάλαιο παρουσιάζεται αναλυτικά η διδακτική πρόταση που δομήθηκε με την αξιοποίηση της κειμενοκεντρικής προσέγγισης και, ειδικότερα, με

το πρότυπο μοντέλο της περιγραφικής ακολουθίας του Jean Michel Adam. Επίσης, αναλύεται το πώς η συγκεκριμένη κειμενική δόμηση συμβάλλει στην επίτευξη της ικανότητας του οπτικού γραμματισμού.

Στο ερευνητικό μέρος της παρούσας διατριβής, αρχικά παρουσιάζεται η μεθοδολογία της έρευνας. Αναφέρονται ο σκοπός, οι επιμέρους στόχοι, τα ερευνητικά ερωτήματα και ο περιορισμός της έρευνας. Επίσης διατυπώνεται η ερευνητική μέθοδος και αναφέρεται ο τρόπος της δειγματοληψίας (η μέθοδος δειγματοληψίας, το μέγεθος του δείγματος, τα κριτήρια επιλογής του δείγματος). Αναφέρονται τα ερευνητικά εργαλεία και τα αντίστοιχα κριτήρια αξιολόγησής τους. Καταγράφεται η τήρηση όλων των κανόνων της ερευνητικής δεοντολογίας, σύμφωνα με τις προδιαγραφές του Ινστιτούτου Εκπαιδευτικής Πολιτικής². Τέλος, αναφέρονται το χρονοδιάγραμμα διεξαγωγής της έρευνας και ο κρατικός φορέας στο πλαίσιο του (Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων) οποίου υλοποιήθηκε η έρευνα.

Στη συνέχεια γίνεται η παρουσίαση της επεξεργασίας και της ανάλυσης των ερευνητικών δεδομένων. Κατόπιν, παρατίθενται τα συμπεράσματα που προέκυψαν από την συγκεκριμένη έρευνα.

Στο τέλος παρατίθενται σχετικό παράρτημα των δεδομένων της έρευνας, η ελληνόγλωσση, καθώς και η ξενόγλωσση βιβλιογραφία που χρησιμοποιήθηκε.

²Πράξη υπ. αριθ. 01/07-01-2015 του Δ.Σ. του Ι.Ε.Π., όπως τροποποιήθηκε με την υπ. αριθμ. 16/12-04-2018 Πράξη του Δ.Σ. του Ι.Ε.Π.

ΜΕΡΟΣ Α
ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

Κεφάλαιο 1 Επισκόπηση των σχολικών εγχειριδίων για την υποκειμενική απεικονιστική περιγραφή

Στα κείμενα των εγχειριδίων της Νεοελληνικής Γλώσσας στην Ε' τάξη του Δημοτικού σχολείου παρατηρούνται τα εξής. Στο πρώτο τεύχος της γλώσσας³ και του τετραδίου εργασιών⁴ υπάρχουν πολλά στοιχεία με τα οποία μπορεί να δομηθεί μια υποκειμενική απεικονιστική περιγραφή και τα στοιχεία αυτά είναι εγκατεσπαρμένα στα εγχειρίδια αυτά. Δεν υπάρχει βέβαια μια συστηματικά καταγεγραμμένη προσέγγιση της συγγραφής μιας υποκειμενικής απεικονιστικής περιγραφής, αλλά οπωσδήποτε ο μαθητής με τα στοιχεία που του δίδονται αρχίζει να κατανοεί και να εμπεδώνει γνωστικά στοιχεία αυτού του είδους του γραπτού λόγου. Αναφέρονται τα ακόλουθα σχετικά με τα βασικά στοιχεία του υποκειμενικού περιγραφικού λόγου.

Αρχικά, υπάρχουν διάφορες περιγραφικές δυνατότητες, όπως π.χ. η περιγραφή γεγονότων, ζώων, έργων Τέχνης, κατασκευών. Διά μέσου αυτών ο μαθητής αρχίζει να συνειδητοποιεί ότι η περιγραφή δεν είναι μονοδιάστατη, αλλά μπορεί να προσλάβει διάφορες μορφές.

Εκτός, όμως, από αυτές τις περιγραφικές δυνατότητες οι συντάκτες των κειμένων αναφοράς υπεισέρχονται και σε αλλά πιο ουσιαστικά στοιχεία της περιγραφής. Μετά από ένα περιγραφικό κείμενο με τίτλο «ο Φίλος μας ο Άνεμος» (πρώτη ενότητα, σχολικού εγχειριδίου μαθητή Νεοελληνικής γλώσσας Ε' τάξης Δημοτικού) υπάρχουν μεταξύ άλλων και οι εξής επισημάνσεις. «*Αφού διαβάσετε προσεκτικά το κείμενο και παρατηρήσετε την εικόνα, περιγράψτε έναν κυκλαδίτικο μύλο*»(πρώτη ενότητα, σχολικού εγχειριδίου μαθητή Νεοελληνικής γλώσσας Ε' τάξης Δημοτικού). Με την επισήμανση αυτή ο μαθητής παρακινείται εμμέσως να εστιάσει την προσοχή του στην καταγραφή εικόνων που είναι η «σπονδυλική στήλη» ενός περιγραφικού κειμένου. Στη συνέχεια οι συντάκτες του βιβλίου θέτουν το ερώτημα «*ποια συναισθήματα και ποιες σκέψεις προκαλεί στους μαθητές ο ανεμόμυλος*»(πρώτη ενότητα, σχολικού εγχειριδίου μαθητή Νεοελληνικής γλώσσας Ε' τάξης Δημοτικού). Με την παρατήρηση αυτή υποδεικνύεται στο μαθητή ότι σε μια περιγραφή δεν αρκεί η καταγραφή της εικόνας/εικόνων της εξωτερικής πραγματικότητας, αλλά απαιτείται και η ψυχική συμμετοχή του περιγράφοντος.

Και στο τετράδιο εργασιών γίνεται το ίδιο, καθώς προτείνεται να γίνει μια περιγραφή της πόλης σε μια υποθετική βόλτα με μια φίλη, την Άλκηστη (πρώτη ενότητα, τετραδίου εργασιών μαθητή Νεοελληνικής γλώσσας Ε' τάξης Δημοτικού), στην οποία ζητείται η περιγραφή εικόνων και η παράλληλη καταγραφή σκέψεων και συναισθημάτων.

³ Ιορδανίδου, Άννα, κ. ά. (2018). *Γλώσσα Ε' Δημοτικού, της Γλώσσας Ρόδι και Ροδάκι*. Αθήνα: Ινστιτούτο Τεχνολογίας Υπολογιστών και Εκδόσεων «Διόφαντος», σ.12.

⁴ Ιορδανίδου, Άννα, κ. ά. (2018). *Γλώσσα Ε' Δημοτικού, της Γλώσσας Ρόδι και Ροδάκι. Τετράδιο Εργασιών*. Αθήνα: Ινστιτούτο Τεχνολογίας Υπολογιστών και Εκδόσεων «Διόφαντος», σ.25.

Σχετικά με της τα βιβλία της ΣΤ΄ τάξης του Δημοτικού σχολείου παρατηρούνται τα εξής. Στο α τεύχος του βιβλίου της Νεοελληνικής Γλώσσας της τάξης αυτής όσα αναφέρονται για τα περιγραφικά κείμενα δεν είναι παρά επανάληψη για εμπέδωση των όσων διδάχτηκαν οι μαθητές στην προηγούμενη τάξη. Παράδειγμα αποτελεί το κείμενο «ο Ναυαγός» (πρώτη ενότητα, σχολικού εγχειριδίου μαθητή Νεοελληνικής γλώσσας ΣΤ΄ τάξης Δημοτικού). Με βάση μια έγχρωμη φωτογραφία ζητείται οι μαθητές να γράψουν τις εντυπώσεις τους από την αυτή έγχρωμη φωτογραφία, η οποία απεικονίζει ένα τοπίο σε ένα έρημο νησί. Ζητείται από τους μαθητές να καταγράψουν εικόνες, καθώς και τη συναισθηματική φόρτισή τους από τις εικόνες αυτές⁵.

Ωστόσο, στο β τεύχος καταγράφονται νέα στοιχεία που εμπλουτίζουν τη συγγραφή των υποκειμενικών απεικονιστικών κείμενων. Έτσι υπάρχει ένα κείμενο της Φωτεινής Φραγκούλη «39 Καφενεία και ένα Κουρείο» στο οποίο οι συντάκτες του βιβλίου αναφέρουν ότι η συγγραφέας δεν χρησιμοποιεί μόνο οπτικές εικόνες, αλλά και ακουστικές, οσφρητικές και γευστικές εικόνες⁶ (έβδομη ενότητα, σχολικού εγχειριδίου μαθητή Νεοελληνικής γλώσσας ΣΤ΄ τάξης Δημοτικού). Από τους συγγραφείς δεν γίνεται καθόλου μνεία για απτικές εικόνες, δηλαδή για εικόνες αφής.

Στο β τεύχος του τετραδίου εργασιών των μαθητών για το μάθημα της Νεοελληνικής Γλώσσας δίδεται ένα υποτυπώδες διάγραμμα περιγραφής προσώπου και επισημαίνεται για πρώτη φορά η τρίμερης δομή στον γραπτό λόγο, δηλαδή ο πρόλογος, το κύριο μέρος και ο επίλογος(ενδέκατη ενότητα, τετραδίου εργασιών μαθητή Νεοελληνικής γλώσσας ΣΤ΄ τάξης Δημοτικού). Πολύ θετική αυτή η δομική υπόδειξη, αλλά στο κύριο μέρος (δεύτερο συννεφάκι και τρίτο συννεφάκι) δεν υπάρχει κάποια σαφής διδακτική οδηγία, ώστε να μάθει ο μαθητής να συνδέει τις εικόνες με τις ψυχικές αντιδράσεις⁷.

Στο βιβλίο της Γλώσσας της Α΄ τάξης του γυμνασίου γίνεται λόγος και για τα περιγραφικά κείμενα εκτός από τα αφηγηματικά και τα επιχειρηματολογικά κείμενα. Για την περιγραφή αφιερώνονται ουσιαστικά οι σελίδες 40 και 43 έως 46 της τρίτης ενότητας που έχει ως τίτλο «Ταξίδι στον Κόσμο της Φύσης»⁸. Δίδεται ένα κείμενο

⁵ Ιορδανίδου, Άννα, κ.ά. (2017). *Γλώσσα ΣΤ΄ Δημοτικού, Λέξεις...Φράσεις...Κείμενα (τεύχος Α)*. Αθήνα: ΟΕΔΒ, σσ.7-8.

⁶ Ιορδανίδου, Άννα, κ.ά. (2017). *Γλώσσα ΣΤ΄ Δημοτικού, Λέξεις...Φράσεις...Κείμενα (τεύχος Β)*. Αθήνα: ΟΕΔΒ, σ 14.

⁷ Ιορδανίδου, Άννα, κ.ά. (2017). *Γλώσσα ΣΤ΄ Δημοτικού, Λέξεις...Φράσεις...Κείμενα(τεύχος Β), Τετράδιο Εργασιών*. Αθήνα: ΟΕΔΒ, σ.17.

⁸ Αγγελάκος, Κ. κ.ά.(2017). *Νεοελληνική Γλώσσα Α΄ Γυμνασίου*. Αθήνα: Ινστιτούτο Τεχνολογίας Υπολογιστών και Εκδόσεων «Διόφαντος», σ.σ. 40-46.

από τουριστικό οδηγό με τίτλο «Ας γνωρίσουμε τη Σαλαμίνα» και παρατίθενται στοιχεία της περιγραφής. Αρχικά, αναφέρεται ότι η περιγραφή συνδέεται κυρίως με το χώρο. Στη συνέχεια, γίνεται μνεία για το σημείο της περιγραφής που μπορεί να είναι είτε σταθερό είτε κινητό και αναφέρεται για την γλώσσα της περιγραφής ότι χαρακτηρίζεται από ζωντάνια, ακρίβεια, παραστατικότητα και σαφήνεια. Κυρίως όμως αναφέρεται ότι η περιγραφή ακολουθεί πορεία από το γενικό στο μερικό, από γενικές εικόνες σε πιο λεπτομερειακές. Σημειωτέον ότι όλη αυτή η υποενότητα λειτουργεί ως παράγραφος με θεματική πρόταση και λεπτομέρειες/σχόλια.

Σχετικά με τη Β΄ τάξη του γυμνασίου παρατηρούνται τα εξής. Στα περιεχόμενα της πέμπτης ενότητας γίνεται αναφορά για την οργάνωση και τη συνοχή της περιγραφής⁹. Ωστόσο, δεν δίδονται συγκεκριμένες οδηγίες για την οργάνωση και τη συνοχή της περιγραφής, αλλά καταγράφονται δύο γενικές ερωτήσεις προς τους μαθητές με βάση ένα περιγραφικό κείμενο¹⁰. Στο τετράδιο εργασιών (πέμπτη ενότητα, τετραδίου εργασιών μαθητή Νεοελληνικής γλώσσας Β΄ τάξης Γυμνασίου) δίδεται το κείμενο το γραφείο του συλλόγου των καθηγητών για το οποίο δίδεται η παρατήρηση να προσέξουν οι μαθητές την οργάνωση του συγκεκριμένου κειμένου χωρίς να δίδεται κάποια συγκεκριμένη διδακτική οδηγία στους μαθητές για την οργάνωση του περιγραφικού κειμένου¹¹.

Γενικότερα, από την επισκόπηση των σχολικών εγχειριδίων παρατηρείται ότι δεν υπάρχει στην Ε΄ τάξη του δημοτικού σχολείου στα σχολικά εγχειρίδια από την αρχή ένα σταθερό διδακτικό μοντέλο για την υποκειμενική απεικονιστική περιγραφή, η διδασκαλία του οποίου θα βοηθήσει τους μαθητές να ανταποκρίνονται στον γραπτό τους λόγο στο εκάστοτε περιγραφικό αντικείμενο που τους δίδεται. Κυρίως απουσιάζει ένα ενιαίο μοντέλο για τις υποκειμενικές απεικονιστικές περιγραφές το οποίο να συμπεριλαμβάνει δομικά σχήματα για τον περιγραφικό γραπτό λόγο των μαθητών, την καταγραφή συνολικών εικόνων, επιμερισμένων εικόνων-και απτικών- και τη συνολική κατά το δυνατόν ψυχική συμμετοχή των μαθητών κατά τη διαδικασία της περιγραφής.

⁹ Γαβρηλίδου, Μ. (2018). *Νεοελληνική Γλώσσα Β΄ Γυμνασίου*. Αθήνα: Ινστιτούτο Τεχνολογίας Υπολογιστών και Εκδόσεων «Διόφαντος», σ.5.

¹⁰ Γαβρηλίδου, Μ. (2018). *Νεοελληνική Γλώσσα Β΄ Γυμνασίου*. Αθήνα: Ινστιτούτο Τεχνολογίας Υπολογιστών και Εκδόσεων «Διόφαντος», σ.83.

¹¹ Γαβρηλίδου, Μ. (2018). *Νεοελληνική Γλώσσα Β΄ Γυμνασίου, Τετράδιο Εργασιών*. Αθήνα: Ινστιτούτο Τεχνολογίας Υπολογιστών και Εκδόσεων «Διόφαντος» σ. 47.

Κεφάλαιο 2 Προγενέστερες έρευνες για την αξιοποίηση της απεικονιστικής περιγραφής

Αναφορικά με την αξιοποίηση της απεικονιστικής περιγραφής έχουν υλοποιηθεί έρευνες στον ελληνικό αλλά και στον διεθνή χώρο, οι οποίες εστιάζουν στην εικονιστική προσέγγιση του περιγραφικού γραπτού λόγου. Επικεντρώνονται, κυρίως, στην αξιοποίηση των πολυτροπικών (multimodal) και όχι μονοτροπικών τεχνικών στη διδασκαλία για την περιγραφική κειμενική προσέγγιση.

Μια τέτοια έρευνα είναι της Eva Mestre-Mestre, η οποία επικεντρώθηκε στη διδασκαλία της αγγλικής ως ξένης γλώσσας. Η ερευνήτρια ασχολήθηκε με εικονογραφημένα κείμενα. Ειδικότερα, αξιοποιώντας την περιγραφική χρήση του λόγου, ως πλαίσιο διδακτικής εφαρμογής (descriptive framework) από τον εκπαιδευτικό, εξέτασε τον ρόλο της εικόνας για τη δημιουργία μηνύματος ή μηνυμάτων στην αγγλική γλώσσα. Αξιοποιώντας τα κείμενα αυτά ζήτησε από τους μαθητές να επιλέξουν εικονογραφημένα κείμενα, για να περιγράψουν μια κατάσταση¹². Η ομοιότητα της έρευνας αυτής με την έρευνα της παρούσας διατριβής έγκειται στο ότι σε γλωσσικό μάθημα αξιοποιήθηκε η χρήση της εικόνας και του περιγραφικού λόγου για τη δημιουργία νοητικών εικόνων. Ωστόσο, η χρήση αυτή επικεντρώθηκε στον εκπαιδευτικό και όχι στους μαθητές.

Επίσης, ο Kamini Jaipal διενήργησε αντίστοιχη έρευνα στις φυσικές επιστήμες. Ειδικότερα, ανέλυσε μια διδασκαλία Βιολογίας (Grade 11), ως προς το φαινόμενο της χημειοσύνθεσης¹³. Κατά τη διδασκαλία η αξιοποίηση παράλληλων διδακτικών στρατηγικών (multiple modalities) συνέβαλε στη δημιουργία εικόνων που συμβάλλουν στην κατανόηση δυσνόητων φυσικών φαινομένων¹⁴. Η έρευνα του Jaipal παρουσιάζει ομοιότητες με την έρευνα της παρούσας διδακτορικής διατριβής, ως προς τα εξής σημεία. Για την κατανόηση ενός σύνθετου φαινομένου αξιοποιήθηκε ο συνδυασμός εικόνας και περιγραφικού λόγου, με σκοπό τη δημιουργία νοητικών εικόνων οι οποίες συμβάλλουν στη γενικότερη μαθησιακή διαδικασία. Η συγκεκριμένη έρευνα, όμως, επικεντρώθηκε στις διδακτικές τεχνικές που αξιοποίησε βιολόγος εκπαιδευτικός.

¹²Mestre-Mestre, E. (2015). «The construction of meaning in the Second Language Classroom. A Multimodal discourse analysis». *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 173:228–233.

¹³Jaipal, K. (2009). «Meaning Making Through Multiple Modalities in a Biology Classroom: A Multimodal Semiotics Discourse Analysis». *Science Education*, 94, 48–72.

¹⁴Jaipal, K. (2009). ό.π.

Επιπλέον, στην έρευνά του ο Jehad Alshwaik κινείται στην ίδια κατεύθυνση, αξιοποιώντας στη διδασκαλία των μαθηματικών ένα σχήμα από ένα ευρύτερο πλαίσιο σχημάτων, που σχετίζονται με το μάθημα των μαθηματικών, το EDSM (Evolution of the Discourse of School Mathematics). Επικεντρώθηκε σε βιβλία γεωμετρίας στην Παλαιστίνη για μαθητές 10 έως 16 ετών. Διαπίστωσε ότι, με τη βοήθεια των συγκεκριμένων βιβλίων η δημιουργία εικόνων είναι βασική για την ανάπτυξη της ικανότητας των μαθητών να κατανοούν και να αξιολογούν τα μαθηματικά κείμενα¹⁵. Και σε αυτή την έρευνα διαπιστώνεται η σημασία του σχηματισμού νοητικών εικόνων από τους μαθητές στην κατανόηση των μαθηματικών εννοιών.

Ως προς την ελληνική βιβλιογραφία, η Μαρία Δημάση ερεύνησε την πολυτροπικότητα στα σχολικά εγχειρίδια της Αγγλικής και της Γαλλικής γλώσσας στην Α΄ Γυμνασίου. Παρατήρησε ότι, παρόλο που τα αντίστοιχα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών - Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών δεν αναφέρονται ρητά στην πολυτροπικότητα, τα αντίστοιχα βιβλία την αξιοποιούν σε σημαντικό βαθμό¹⁶. Συνεπώς, και σε αυτήν την έρευνα συμπεριλαμβάνεται η έννοια της εικόνας και της πολυτροπικότητας ως μέσων επίτευξης των αντίστοιχων διδακτικών στόχων.

Επίσης, ο Βασίλειος Ζαγκότας μελέτησε τον οπτικό σχεδιασμό στο σχολικό εγχειρίδιο Ιστορίας της ΣΤ΄ τάξης του Δημοτικού σχολείου. Ο οπτικός σχεδιασμός εφαρμόστηκε στην εικονογράφηση του συγκεκριμένου βιβλίου. Τα μεγέθη των εικόνων (μεγάλες, μεσαίες, μικρές) συνδέθηκαν με συγκεκριμένες ενότητες του βιβλίου δίνοντας ένα ενιαίο οπτικό αποτέλεσμα. Επιπλέον, κατά τα 2/3 τους οι εικόνες ήταν έγχρωμες και κυρίως περιγραφικές. Από τα συμπεράσματα της έρευνας προκύπτει ότι ο εκπαιδευτικός μπορεί να αξιοποιήσει στη διδασκαλία του σε μεγάλο βαθμό τις εικόνες του βιβλίου και μέσω της διαλογικής μορφής της διδασκαλίας να διδάξει τους μαθητές αντίστοιχα ιστορικά γεγονότα μόνο μέσω των εικόνων¹⁷.

Συγκριτικά με την έρευνά μας, παρατηρούνται οι εξής ομοιότητες. Γίνεται αναφορά σε περιγραφικές εικόνες και σε διδακτικές τεχνικές, με στόχο τη δημιουργία

¹⁵Alshwaikh, J. (2016). «Investigating the geometry curriculum in Palestinian textbooks: towards multimodal analysis of Arabic mathematics discourses». *Research in Mathematics Education*, 18 (2), 165-181.

¹⁶Δημάση, Μ. & Χατζηδήμου, Κ. (2015). *Η αξιοποίηση της πολυτροπικότητας στη διδασκαλία των ξένων γλωσσών. Η περίπτωση των εγχειριδίων για τη διδασκαλία της Αγγλικής και της Γαλλικής γλώσσας στην Α΄ Γυμνασίου*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Αφοί Κυριακίδη, σ.σ. 129-141.

¹⁷Ζαγκότας, Β. (2016). *Η πολυαισθητηριακή δυναμική της εικόνας στη διδακτική διαδικασία. Έρευνα στο σχολικό εγχειρίδιο Ιστορίας της ΣΤ΄ τάξης του Δημοτικού Σχολείου*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Δέσποινα Κυριακίδη, σ.σ. 321-327.

νοητικώνεικόνων από τους μαθητές. Ωστόσο, η έρευνα επικεντρώνεται στην αξιοποίηση των εικόνων από τον εκπαιδευτικό και σε κείμενα αφηγηματικού τύπου, όπως είναι τα ιστορικά κείμενα.

Στη δική του έρευνα ο Παύλος Ναζάρ μελέτησε τη χρήση της εικόνας και της πολυτροπικότητας στο πλαίσιο της θρησκευτικής εκπαίδευσης. Διαπίστωσε την υψηλή αξία της χρήσης της εικόνας και των κατάλληλων ερωτήσεων στην κατάκτηση νέων μαθησιακών στόχων ως προς το θέμα του μαθήματος με βάση τις παλαιότερες προσλαμβάνουσες παραστάσεις φοιτητών της Θεολογικής Σχολής του Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών¹⁸. Και σε αυτήν την έρευνα παρατηρείται η αξιοποίηση της πολυτροπικότητας και της εικόνας, από τον εκπαιδευτικό, με στόχο την επίτευξη των επιδιωκόμενων διδακτικών στόχων.

Από τα παραπάνω προκύπτει ότι, όσον αφορά την αξιοποίηση της εικόνας και του περιγραφικού λόγου η έρευνα έχει στραφεί στην αξιοποίησή τους κατά την πολυτροπική διδασκαλία από τον εκπαιδευτικό. Δηλαδή, της πολυτροπικής διδασκαλίας, των πολυεγγραμματισμών και του οπτικού γραμματισμού. Στη βάση αυτή ο εκπαιδευτικός μέσω του περιγραφικού λόγου ή των εικόνων επιδιώκει να βοηθήσει τους μαθητές του στο να αξιοποιούν τις εικόνες, ώστε να μπορούν ευκολότερα να προσεγγίσουν το διδασκόμενο αντικείμενο και να το καταστήσουν γνώση.

Στη βάση όλων των προαναφερθέντων η έρευνα, που εκπονήθηκε στο πλαίσιο της παρούσας διδακτορικής διατριβής, θεωρείται πρωτότυπη, καθώς μετακινεί το ενδιαφέρον στον περιγραφικό γραπτό λόγο των μαθητών. Επιδιώκει, δηλαδή, να αποτυπώσει τις στάσεις και τις απόψεις των εκπαιδευτικών, σχετικά με τη βελτίωση του μαθητικού περιγραφικού λόγου.

Αντικείμενο μελλοντικών ερευνών με αφορμή τα πορίσματα της έρευνας, που παρουσιάζονται στην παρούσα διδακτορική διατριβή, μπορεί να αποτελέσει η δυνατότητα παραγωγής περιγραφικού γραπτού λόγου από τους μαθητές, βάσει του μοντέλου διδασκαλίας του Jean Michel Adam, όπως ολοκληρώθηκε στην παρούσα διατριβή, και η διερεύνηση των στάσεων των εκπαιδευτικών των ξένων γλωσσών, ως προς την αξιοποίηση του συγκεκριμένου μοντέλου στο αντικείμενό τους.

¹⁸Ναζάρ, Π. (2017). «Η χρήση των πολυτροπικών κειμένων στο Μάθημα των Θρησκευτικών: Το παράδειγμα της εικόνας». *Πρακτικά Πρώτου Συνεδρίου Θεολόγων*, 1: 267-271.

Κεφάλαιο 3 Ορισμός του υποκειμενικού απεικονιστικού κειμένου

α) Ορισμός, είδη και μορφές της κειμενικής περιγραφής

Σύμφωνα με τις λεξικογραφικές πηγές^{19,20,21,22,23}, με τον όρο «περιγραφή» νοείται κάθε προσπάθεια για γλωσσική αναπαράσταση, με προφορικό ή γραπτό λόγο, των εξωτερικών ή εσωτερικών ερεθισμάτων που δεχόμαστε, ως άνθρωποι. Τα εξωτερικά ερεθίσματα ο άνθρωπος τα αντιλαμβάνεται μέσω των βιωμάτων του, στη συνέχεια τα επεξεργάζεται νοητικά και, τελικά, επιχειρεί να τα απεικονίσει για τον ακροατή ή αναγνώστη του. Η ανωτέρω διαδικασία μπορεί να πραγματοποιηθεί για το παρόν, το παρελθόν ή το μέλλον και να αναφέρεται σε πραγματικά ή φανταστικά ερεθίσματα²⁴.

Η κειμενική περιγραφή διακρίνεται σε *είδη*²⁵, ανάλογα:

α) *Με την κατάσταση του περιγραφόμενου στον χώρο*: σε στατική, εξελικτική και μικτή περιγραφή. Στη στατική περιγραφή τα περιγραφόμενα είναι ακίνητα στον χώρο. Η στατική περιγραφή διακρίνεται σε δύο επιμέρους κατηγορίες: στο πρώτο, τα περιγραφόμενα είναι στατικά και αμετάβλητα ως προς την εξωτερική τους μορφή, (π.χ. η περιγραφή μόνο του χώρου ενός εκδρομικού τοπίου), ενώ στο δεύτερο τα περιγραφόμενα είναι επίσης ακίνητα, αλλά μεταβάλλονται ως προς την εξωτερική τους μορφή (π.χ. η πλήρης περιγραφή ενός ιερού ναού). Μια πλήρης περιγραφή θα οδηγούσε τον περιγράφοντα στην αναπαράσταση τόσο της εξωτερικής όψης του ναού, όσο και του εσωτερικού του ναού). Κατά την εκτέλεση της εξελικτικής περιγραφής τα περιγραφόμενα μεταβάλλουν διαδοχικά όψη, επειδή δεν είναι ακίνητα στο χώρο. Π.χ. η περιγραφή ενός αθλήματος ή μιας εορταστικής εκδήλωσης αποτελεί εξελικτική περιγραφή. Η μικτή περιγραφή αποτελεί τη συνύπαρξη των δύο προηγούμενων ειδών, της στατικής και της εξελικτικής²⁶.

β) *Με το περιεχόμενο της κειμενικής περιγραφής*: σε αμιγή περιγραφή, σε διηγηματική περιγραφή και σε περιγραφική διήγηση. Στην αμιγή περιγραφή ο σκοπός του περιγράφοντος είναι μόνο να αποδώσει επαρκώς τα ερεθίσματα που επιδιώκει να

¹⁹Α.Π.Θ.: Ινστιτούτο Νεοελληνικών Σπουδών (Ίδρυμα Μανόλη Τριανταφυλλίδη) (1999). *Λεξικό της Κοινής Νεοελληνικής*. Θεσσαλονίκη: Ζήτη, σ. 1056

²⁰Λιαντίνης, Δ. (1998). *Λεξικό της Νέας Ελληνικής Γλώσσας*. Αθήνα: Κέντρο Λεξικογραφίας, σ. 1390.

²¹Γκίκας Σ., Δρακόπουλος, Δ., Ευαγγέλου Ι. & Ρώμας, Χ. (1997). *Λεξικό Λογοτεχνικών όρων*. Αθήνα: Σαββάλας, σ. 236.

²²*Oxford English Dictionary* (2010). (3rd edition). Oxford: Oxford University Press, σ. 1670.

²³Abrams M. (1993). *A Glossary of Literary Terms*. Fort Worth: Harcourt Brace College, σ. 360.

²⁴Μπαλούμης, Ε. (1970). *Η Περιγραφή*. Αθήνα: Αμερικανικό Κολλέγιο Θηλέων, σ. 7.

²⁵Ματσαγγούρας, Η. (2004). *Κειμενοκεντρική Προσέγγιση του Γραπτού Λόγου*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη, σ.σ. 377-382.

²⁶Μπαλούμης, Ε. (1970). *Η Περιγραφή*. Αθήνα: Αμερικανικό Κολλέγιο Θηλέων, σ.σ. 9-13.

περιγράφει στον ακροατή ή τον αναγνώστη του. Διηγηματική περιγραφή είναι η περιγραφή, κατά την οποία στην περιγραφή παρεμβάλλονται εξιστορούμενα γεγονότα ή και άλλα στοιχεία συναφή προς το περιγραφόμενο (στοιχεία παραδοσιακά, μυθολογικά κ.ά.). Στην περιγραφική διήγηση ουσιαστικά βρισκόμαστε μεταξύ της περιγραφής και της αφήγησης²⁷. Σε αυτό το είδος της περιγραφής στη διήγηση παρεμβάλλονται και περιγραφές ως αφηγηματικές παύσεις, κατά τη διάρκεια των οποίων ο χρόνος της αφήγησης «παγώνει»^{28,29}. Ο Gerard Genette³⁰ στην αφηγηματολογική θεώρηση που ανέπτυξε ο ίδιος, κατατάσσει αυτές τις περιγραφές στους λεγομένους ρυθμούς επιβράδυνσης της εξέλιξης της πλοκής του έργου, πράγμα που δημιουργεί και την αύξηση της έντασης της αγωνίας (suspense) στον δέκτη του αφηγήματος, καθώς αναμένει τη συνέχιση της πλοκής του έργου.

γ) *Με την υπόσταση των περιγραφόμενων*: σε πραγματική περιγραφή, όταν το περιγραφόμενο αντικείμενο είναι υπαρκτό στον φυσικό κόσμο, σε φανταστική περιγραφή, όταν το περιγραφόμενο αναπλάθεται με τη φαντασία του ανθρώπου, και σε μικτή, όταν εμπεριέχονται στοιχεία και πραγματικής και φανταστικής περιγραφής³¹.

Επίσης διακρίνονται οι εξής *μορφές*^{32,33} της περιγραφής ανάλογα με τον βαθμό εμπλοκής του περιγράφοντος σε αυτήν: η αντικειμενική και η υποκειμενική.

Αναλυτικότερα, στην αντικειμενική περιγραφή αυτός που περιγράφει, λόγω των κειμενικών συμβάσεων δεν αναμειγνύεται προσωπικά ή δεν δηλώνει τη στάση του απέναντι σε αυτό που περιγράφεται. Σε αυτή τη μορφή της περιγραφής³⁴ κυριαρχεί το τρίτο ρηματικό πρόσωπο, καθώς το ρηματικό αυτό πρόσωπο περιορίζει την έννοια του υποκειμενικού στοιχείου στον λόγο και αναδεικνύει το αντικείμενο της περιγραφής. Επίσης και στις αντικειμενικές περιγραφές παρατηρείται ενδεχόμενη αναφορά του χώρου, του χρόνου και της εξωτερικής όψης των περιγραφόμενων³⁵.

²⁷Οπ. π., σ.σ. 14-16.

²⁸Φαρίνου-Μαλαματάρη, Γ. (1987). *Αφηγηματικές Τεχνικές στον Παπαδιαμάντη*. Αθήνα: Εκδόσεις Κέδρος, σ. 146.

²⁹Τζούμα, Α. (1997). *Εισαγωγή στην Αφηγηματολογία*. Αθήνα: Εκδόσεις Συμμετρία, σ. 72.

³⁰Genette, G. (1972). *Figures III*. Paris: Editions du Seuil.

³¹Μπαλούμης, ό. π., σ.σ. 17-18.

³²Μητσικοπούλου, Β. (1999β). *Γένη και είδη του λόγου. Περιγραφή, Γλωσσικός Υπολογιστής* (τόμος 1), Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας (διαθέσιμο στο διαδίκτυο: www.komvos.edu.gr).

³³Παπαδοπούλου, Σ. (2005). *Η Ολική Γλώσσα*. Αθήνα: Εκδόσεις Τυπωθήτω-Γ.Δαρδανός, σ.σ. 181-182.

³⁴De Beaugrande, R. & Dressler, W. (1981). *Introduction to Text Linguistics*. London: Longman, p. 184.

³⁵Fontanier, P. (1977). *Les Figures du Discours*. Paris: Editions du Seuil.

Σε χρηστικές περιπτώσεις (π.χ. περιγραφή προϊόντων για πώληση, περιγραφές για επιστημονικούς λόγους) χρησιμοποιείται ειδική ορολογία και παρατηρείται απουσία της μεταφορικής χρήσης της γλώσσας, καθώς επιχειρείται μια πιστή αναπαράσταση της πραγματικότητας. Οι αντικειμενικές περιγραφές δίνουν μια φωτογραφική αναπαράσταση της πραγματικότητας. Οι περιγραφές αυτές ονομάζονται και χρηστικές περιγραφές, καθώς η προθετικότητα του γράφοντος ή του ομιλητή είναι να απεικονίσει το αντικείμενο της περιγραφής στον αναγνώστη ή ακροατή του για χρηστικούς λόγους. Για παράδειγμα, η περιγραφή του σήματος μιας εταιρείας που κατατίθεται σε ένα πρωτοδικείο ή ένα κείμενο, στο οποίο καταγράφεται ο οπλισμός μιας στρατιωτικής μονάδας, για να ολοκληρωθεί μια τελετή παράδοσης-παραλαβής ή ένα δελτίο πρόγνωσης του καιρού αποτελούν κείμενα αντικειμενικής περιγραφής. Η αντικειμενική περιγραφή χρησιμοποιείται και στα λήμματα εγκυκλοπαιδειών, στα τεχνολογικά κείμενα και στα επιστημονικά κείμενα (π.χ. περιγραφές πειραμάτων, ανατομικές περιγραφές)³⁶.

Αντίθετα, στην υποκειμενική περιγραφή³⁷ αυτός που περιγράφει, δεν μένει αμέτοχος σε αυτό που περιγράφεται, αλλά ανάλογα με τον σκοπό του, την οπτική του και την ψυχολογική του κατάσταση αντιμετωπίζει και σχολιάζει κατά τη διαδικασία της περιγραφής τα πράγματα^{38,39}. Η υποκειμενική περιγραφή προσιδιάζει περισσότερο σε λογοτεχνικά και αισθητικά φορτισμένα κείμενα⁴⁰. Ειδικότερα, στην υποκειμενική περιγραφή δεν επιχειρείται μόνο μια φωτογραφική απεικόνιση της πραγματικότητας, αλλά δίνεται και εκφράζεται η υποκειμενική θεώρηση του συγγραφέα ή του ομιλητή για τα αντικείμενα της περιγραφής⁴¹. Στην υποκειμενική περιγραφή κυριαρχεί το πρώτο ρηματικό πρόσωπο, καθώς το ρηματικό αυτό πρόσωπο αντιπροσωπεύει τη διάσταση της υποκειμενικότητας στην γλώσσα. Επίσης παρατηρείται συχνά η μεταφορική και συμβολική χρήση της γλώσσας, καθώς, για να εκφραστεί η υποκειμενική θεώρηση του συγγραφέα ή του ομιλητή, η γλώσσα πρέπει

³⁶Ματσαγγούρας, Η. (2004). *Κειμενοκεντρική Προσέγγιση του Γραπτού Λόγου*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη, σ. 380.

³⁷Οπ. π., σ. 379- 382.

³⁸Τζιαφέτας, Θ. (1990). «Η Γλώσσα της Περιγραφής». *Τα εκπαιδευτικά*, 18, σ. 30.

³⁹Καψάλης, Γ. Δ. (2014). *Η Γλώσσα μας: Α Λυκείου*. Ρέθυμνο: Εργαστήριο Διαπολιτισμικών και Μεταναστευτικών Μελετών, σ.σ. 94-95.

⁴⁰Adam, J. M. (1989). *Le Texte descriptif*. Paris: Nathan University.

⁴¹De Beaugrande, R. & Dressler, W. (1981). *Introduction to Text Linguistics*. London: Longman, p. 184.

να αποδώσει σύνθετες ψυχολογικές καταστάσεις, με αποτέλεσμα να αποκτά μια περισσότερο πολυσημική διάσταση⁴².

Επισημαίνεται ότι η διάκριση των δύο μορφών της περιγραφής γίνεται για μεθοδολογικούς λόγους και ότι δεν ισχύει σε απόλυτο βαθμό στη ζωή. Είναι βέβαιο ότι κατά λογική αναγκαιότητα και στις αντικειμενικές περιγραφές το περιγραφόμενο ή τα περιγραφόμενα δημιουργούν στον περιγράφοντα εσωτερικά ερεθίσματα (π.χ. τελετές παραλαβής παράδοσης), αλλά οι κειμενικές συμβάσεις περιορίζουν τον συγγραφέα ή τον ομιλητή να τα εκφράσει. Επιπλέον, στις κατάλληλες επικοινωνιακές περιστάσεις υπάρχει ανάμιξη των δύο αυτών μορφών⁴³.

Η ορολογία «αντικειμενική-υποκειμενική», όπως είδαμε, απαντά στη βιβλιογραφία και αξιοποιείται στη διατριβή αυτή, σύμφωνα με τα προαναφερθέντα, ώστε να γίνει αναφορά στα κείμενα που αφορούν τη διατριβή αυτή. Στα κείμενα αυτά ο περιγράφων εμπλέκεται ψυχικά στην περιγραφική διαδικασία.

β) Η περιγραφή ως κειμενικό είδος

Γίνεται αποδεκτό^{44,45} ότι τα κείμενα, ανάλογα με τον ρόλο που διαδραματίζουν στο περικειμενικό περιβάλλον τους, μπορούν να κατηγοριοποιηθούν σε κειμενικά είδη («genres»). Δηλαδή, σε συστηματικές «κανονικότητες» οργανωτικών και εκφραστικών κειμενικών στοιχείων. Παρόμοιοι όροι είναι ο «κειμενικός τύπος» και ο «τύπος λόγου».

Έχουν επιχειρηθεί πολλών ειδών ταξινομήσεις των κειμένων που δύνανται να κατηγοριοποιηθούν σε δύο ομάδες. Η πρώτη ομάδα ως ταξινομική βάση⁴⁶ θέτει τον τρόπο έκφρασης του λόγου και η δεύτερη ομάδα ως ταξινομική βάση θέτει γλωσσικά κριτήρια που δεν σχετίζονται με τον τρόπο έκφρασης του λόγου. Στην πρώτη ομάδα αντιστοιχεί η εμφανής αντίθεση προφορικού και γραπτού λόγου. Στον προφορικό λόγο η επικοινωνιακή πράξη διαδραματίζεται στον ίδιο χωρο-χρονικό περιβάλλον μεταξύ των διαλεγόμενων, ενώ στον γραπτό λόγο κυρίως ο δέκτης γίνεται κοινωνός του γλωσσικού μηνύματος σε υστερότερη χρονική στιγμή από τη στιγμή της παραγωγής του. Δηλαδή, ο γραπτός λόγος στερείται του ανάλογου καταστατικού

⁴²Ματσαγγούρας, Η. (2004). *Κειμενοκεντρική Προσέγγιση του Γραπτού Λόγου*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη, σ. 377.

⁴³De Beaugrande, R. & Dressler, W. (1981). *Introduction to Text Linguistics*. London: Longman. p. 184.

⁴⁴Knapp, P. & Watkins, M. (2005). *Genre, Text, Grammar: technologies for teaching and assessing writing*. Sydney: UNSW Press.

⁴⁵Devitt, A.J. (2004). *Writing genres*. Carbondale, Southern: Illinois University Press.

⁴⁶Γεωργακοπούλου, Α. & Γούτσος, Δ. (2011). *Κείμενο και Επικοινωνία*. Αθήνα: Εκδόσεις Πατάκης, σ. 61

περιβάλλοντος με τον προφορικό. Παρόλο, όμως, που οι διαφορές προφορικού και γραπτού λόγου είναι εμφανείς, θεωρείται ότι δεν υπάρχουν απόλυτες διαφορές μεταξύ του προφορικού και γραπτού λόγου, λαμβάνοντας τον λόγο ως μια ολότητα, ενώ οι όποιες διαφοροποιήσεις ανάμεσα στους δύο τύπους λόγου χαρακτηρίζονται ως διαβαθμίσεις. Σε αυτό συντελεί και το γεγονός ότι οι ερευνητές⁴⁷ δεν έχουν προσδιορίσει ένα συγκεκριμένο σύνολο οργανωτικών και εκφραστικών κειμενικών στοιχείων, το οποίο να οριοθετεί με ακρίβεια τους δύο αυτούς τύπους του λόγου. Η δεύτερη ομάδα αντιμετωπίζει επαρκέστερα το ζήτημα της ταξινόμησης των κειμενικών ειδών.

Όπως προαναφέρθηκε, η δεύτερη ομάδα, που αποτελεί τη σύγχρονη επιστημονική τάση, θέτει ως ταξινομική βάση γλωσσικά κριτήρια ασύνδετα με τον τρόπο έκφρασης του λόγου. Με την ανωτέρω ταξινομική βάση στην αρχαιότητα διακρίθηκαν τρία γένη του λόγου: η περιγραφή, η αφήγηση και η επιχειρηματολογία⁴⁸. Προσπάθειες ομαδοποίησης των κειμενικών ειδών έγιναν από αρκετούς (Kinneavy (1971), Longacre (1976), Werlich (1976), De Beaugrande & Dressler (1981), Biber (1988), Hatim & Manson (1990), Martin & Rothery (1991), Adam (1999) κ.ά.) και χαρακτηρίζονται από την έντονη τάση ετερογένειας ως προς τα κριτήρια σύστασης και ορισμού των κειμενικών ειδών. Η πιο συστηματική προσπάθεια ταξινόμησης βασισμένη σε ενδογενή γλωσσικά κριτήρια⁴⁹ επιχειρήθηκε από τον Longacre⁵⁰, ο οποίος διέκρινε τέσσερις βασικούς κειμενικούς τύπους: αφηγηματικά, εκθετικά, διαδικαστικά και παραινετικά κείμενα. Στα αφηγηματικά και διαδικαστικά κείμενα εντοπίζει την ύπαρξη χρονολογικού πλαισίου που απουσιάζει από τα εκθετικά και παραινετικά κείμενα. Στα διαδικαστικά και παραινετικά κείμενα διαπιστώνει την ύπαρξη διαδοχής και προβολής, δηλαδή αναφορά στο μέλλον ή σε υποθετικούς χρόνους, στοιχεία που απουσιάζουν από τα αφηγηματικά και εκθετικά κείμενα.

Εκείνο που ενδιαφέρει στην παρούσα διδακτορική διατριβή είναι ότι ταξινομήσεις, όπως του Kinneavy⁵¹ (1971), του Werlich⁵² (1976), των De Beaugrande & Dressler⁵³ (1981), του Adam⁵⁴ (1999) αλλά και οι αναφορές στο Διαθεματικό

⁴⁷Tannen, D. (επιμ.) (1982). *Coherence in Spoken and Written Discourse*. Norwood, NJ: Ablex Press.

⁴⁸Γούτσος, Δ. (2012). *Γλώσσα-Κείμενο, Ποικιλία, Σύστημα*. Αθήνα: Εκδόσεις Κριτική, σ. 115

⁴⁹Οπ. π., σ. 116.

⁵⁰Longacre, R. (1976). *An Anatomy of speech Notions*. Lisse: Peter de Ridder.

⁵¹Kinneavy, J. (1971). *A theory of discourse*. New York: Norton.

⁵²Werlich, E. (1976). *A text grammar of English*. Heidelberg: Quelle and Meyer.

⁵³De Beaugrande, R. & Dressler, W. (1981). *Introduction to Text Linguistics*. London: Longman.

Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ.) και των ανάλογων Αναλυτικών Προγραμμάτων Σπουδών (Α.Π.Σ.) της Νεοελληνικής Γλώσσας για το Δημοτικό Σχολείο, θεωρούν ότι τα περιγραφικά κείμενα αποτελούν ένα αυτοτελές κειμενικό είδος στη βάση της προσέγγισης που υιοθετείται από τις Ιορδανίδου Άννα και Χατζηλουκά – Μαύρη Ειρήνη⁵⁵ για τα ζητήματα διδασκαλίας του γραπτού λόγου στο Δημοτικό σχολείο. Πιο συγκεκριμένα η προσέγγιση αυτή ασχολείται με ζητήματα ομαδοποίησης των κειμένων και της σειράς της διδασκαλίας τους. Σε ένα πρώτο επίπεδο η προσέγγιση αυτή αποσαφηνίζει κειμενογλωσσολογικούς όρους, οι οποίοι παρόλο που χρησιμοποιούνται συχνά, στην ουσία τους παραμένουν ασαφείς, γιατί επικαλύπτονται, με αποτέλεσμα να μη δηλώνεται το ακριβές νόημα τους. Με τον όρο «είδος λόγου» από την Ιορδανίδου νοείται το γενικό σύνολο των λειτουργικών «κανόνων», εντός του περικειμένου, για την κατασκευή νοημάτων. Υπάρχουν δύο βασικά είδη λόγου: ο αναφορικός λόγος και ο κατευθυντικός λόγος. Η πρόταση αυτή συμφωνεί με τα Δ.Ε.Π.Π.Σ. και Α.Π.Σ.⁵⁶ της Νεοελληνικής Γλώσσας για το Δημοτικό σχολείο, καθώς τα θεσμικά αυτά κείμενα αναγνωρίζουν ως κυρίαρχα είδη λόγου τον αναφορικό και τον κατευθυντικό λόγο. Ο αναφορικός λόγος αναφέρεται σε αντικείμενα, ανθρώπους, γεγονότα, καταστάσεις και από την άποψη της λειτουργίας του δηλώνει την παροχή ποικίλων πληροφοριών από τον πομπό προς το δέκτη της επικοινωνιακής περίστασης. Ο κατευθυντικός λόγος από την άλλη πλευρά κατευθύνει προς τη διαμόρφωση ή/και τη μεταβολή μιας άποψης ή στάσης απέναντι σε ένα «θέμα», δηλαδή επιτελεί τη λειτουργία του επηρεασμού του δέκτη από τον πομπό (πειθώ). Τα αμιγώς περιγραφικά κείμενα ανήκουν στον αναφορικό λόγο. Ως κειμενικό είδος ορίζεται από τους ανωτέρω μελετητές η διαδικασία και το προϊόν για (και από) τη δόμηση πλαισιωμένου λόγου, δηλαδή λόγου, ο οποίος μπορεί να επιτελέσει τις επικοινωνιακές λειτουργίες του στο ανάλογο κοινωνικοπολιτισμικό περιβάλλον. Στην παρούσα διατριβή, για να ολοκληρωθεί η πρόταση της ομαδοποίησης των συγκεκριμένων κειμένων, προστίθεται ο όρος «αντικείμενο-κατηγορία», δηλαδή οι επιμέρους «δυναμικές» εφαρμογές των κειμενικών ειδών,

⁵⁴Adam, J. M. (1999). *Τα κείμενα: Τύποι και Πρότυπα* (μτφρ. Γιάννης Παρίσης). Αθήνα: Εκδόσεις Πατάκης, σσ. 119-128.

⁵⁵Χατζηλουκά-Μαύρη, Ε. & Ιορδανίδου, Α. (2009). «Ζητήματα διδασκαλίας του γραπτού λόγου στο Δημοτικό σχολείο». *Νέα Παιδεία-Γλώσσα* 131, σσ. 75-82.

⁵⁶Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων Ελλάδας/Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2003 α, β). Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών της Ελληνικής Γλώσσας για το Δημοτικό Σχολείο, *Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ.) και Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών Υποχρεωτικής Εκπαίδευσης (Α.Π.Σ.)* (Τόμος Α'), Αθήνα, σσ. 21-60.

όπως για παράδειγμα στην περίπτωση της περιγραφής αποτελούν οι αντικειμενικές περιγραφές των ανθρώπων. Επίσης, η έννοια του κειμενικού είδους αφορά και τις ποικίλες «υλικές οντότητες» των πραγματώσεων των κειμενικών ειδών (όπως για παράδειγμα περιγραφές σε λογοτεχνικά κείμενα, επιστημονικά κείμενα, δημοσιογραφικά άρθρα κ.ο.κ.).

Από τα παραπάνω συνάγεται ότι τα περιγραφικά κείμενα αποτελούν ένα αυτόνομο κειμενικό είδος. Σε αυτό το κειμενικό είδος με βάση τα είδη της περιγραφής ως προς το περιεχόμενό της εντάσσονται και κείμενα, στα οποία η προθετικότητα του συγγραφέα είναι η κειμενική απεικόνιση. Δηλαδή, μόνο η απόδοση των εικονιστικών ερεθισμάτων που ο συγγραφέας επιδιώκει να απεικονίσει λαμβάνοντας τον χαρακτήρα των απεικονιστικών κειμένων⁵⁷. Αξιοποιώντας τα όσα προαναφέρθηκαν για τις μορφές της περιγραφής στην παρούσα διδακτορική διατριβή δίνεται για το «υποκειμενικό απεικονιστικό κείμενο» ο εξής λειτουργικός ορισμός: Είναι ένα κείμενο, στο οποίο στόχος του συγγραφέα είναι η απεικόνιση των εικονιστικών ερεθισμάτων που επιδιώκει να απεικονίσει ο συγγραφέας ή ο ομιλητής και στο οποίο παράλληλα ενυπάρχει και η υποκειμενική θεώρηση του συγγραφέα απέναντι στα ερεθίσματα αυτά. Γενικότερα, από όσα προαναφέρθηκαν στην παρούσα διδακτορική διατριβή, δίνεται ο ακόλουθος λειτουργικός ορισμός για το «υποκειμενικό απεικονιστικό κείμενο». Γίνεται, συνεπώς, αντιληπτό ως ένα αυτοτελές περιγραφικό κείμενο στο οποίο κάποιος προσπαθεί να αναπαραστήσει εικόνες συμμετέχοντας και ο ίδιος ψυχικά στη διαδικασία της περιγραφής των εικόνων. Από γλωσσικής άποψης στο κείμενο αυτό παρουσιάζονται τα γλωσσικά χαρακτηριστικά (γλωσσικοί τροποποιητές) ενός περιγραφικού κειμένου.

Από τα παραπάνω προκύπτει ότι τα υποκειμενικά απεικονιστικά κείμενα αποτελούν ένα αυτόνομο κειμενικό είδος που μπορεί να παραχθεί από τους μαθητές. Επομένως, αυτό το κειμενικό είδος αποτελεί έναν από τους διδακτικούς στόχους του γλωσσικού μαθήματος τόσο στην πρωτοβάθμια όσο και στην δευτεροβάθμια εκπαίδευση.

⁵⁷Οπ. π.

γ) Η γλώσσα της περιγραφής

Με τον όρο «γλώσσα της περιγραφής»⁵⁸ νοούνται τα συγκεκριμένα γλωσσικά χαρακτηριστικά, που υπάρχουν σε κάθε περιγραφικό κείμενο και που λογικά αποτελούν το δικό τους λειτουργικό syllabus⁵⁹. Τα χαρακτηριστικά αυτά ομαδοποιούνται στους λεγόμενους γλωσσικούς τροποποιητές⁶⁰, οι οποίοι θα αναφερθούν παρακάτω. Στα περιγραφικά κείμενα και, ειδικότερα, στα αντικείμενα της περιγραφής αποδίδονται σταθερές ή προσωρινές ιδιότητες. Συνεπώς, στις περιγραφές, όσον αφορά τις σταθερές ιδιότητες, ενυπάρχει η ύπαρξη τροποποιητών ονοματικών φράσεων, δηλαδή επιθέτων⁶¹. Όσον δε αφορά τις προσωρινές ιδιότητες, ενυπάρχει η αντίστοιχη ύπαρξη των τροποποιητών ρηματικών φράσεων, δηλαδή επιρρημάτων. Επίσης, καθώς με την περιγραφή επιχειρείται με τον λόγο η αναπαράσταση των περιγραφόμενων αντικειμένων, στις περιγραφές αφθονούν και τα ουσιαστικά που αναπαριστούν τα αντικείμενα της περιγραφής⁶². Ακόμα, επειδή στην περιγραφή λόγω της έλλειψης δράσης- κάτι που εξηγείται από την ουσία της περιγραφής, αφού ο σκοπός του περιγράφοντος είναι η γλωσσική αναπαράσταση των γνωρισμάτων ενός αντικειμένου- ο χρόνος φαίνεται να έχει «παγώσει», αυτό έχει ως συνέπεια στα περιγραφικά κείμενα να κυριαρχούν οι ενεστωτικές και οι εξακολουθητικές ρηματικές μορφές, καθώς προσδίδουν αχρονική διάσταση στον λόγο⁶³. Επιπλέον, συχνά χρησιμοποιούνται τα βοηθητικά ρήματα και ρήματα με στοιχειώδη σημασιολογικά χαρακτηριστικά (κυρίως τα ρήματα είμαι και έχω), τα οποία συνδέουν τα αντικείμενα της περιγραφής με τους προσδιορισμούς τους⁶⁴. Συνακόλουθα, στις περιγραφές αφθονούν οι εννοιολογικές συνδέσεις μεταξύ των περιγραφόμενων και επιθέτων, επιρρημάτων και κατηγορηματικών προσδιορισμών, καθώς τα επίθετα, τα επιρρήματα και οι κατηγορηματικοί προσδιορισμοί αποδίδουν χαρακτηριστικές ιδιότητες στα περιγραφόμενα αντικείμενα. Άλλοτε τους προσδίδουν μόνιμες ή/και διαφοροποιητικές ιδιότητες, άλλοτε προσωρινές ιδιότητες, ενίοτε δε τα παρουσιάζουν ως στοιχεία μιας ευρύτερης ομάδας, (π.χ. ένα παραδοσιακό κτήριο ως

⁵⁸Μητσικοπούλου, Β. (1999β). Γένηκαιείδη..., ό. π.

⁵⁹Hutchinson, T., & Waters, A. (1987). Language Descriptions. In *English for Specific Purposeses*. Cambridge: Cambridge University Press, p.p 24-38

⁶⁰Μητσικοπούλου, Β. (1999 β), Γένη και είδη..., ό. π.

⁶¹Καψάλης, Γ. Δ. (2014). *Η Γλώσσα μας Ά Λοκείου*. Ρέθυμνο: Εργαστήριο Διαπολιτισμικών και Μεταναστευτικών Μελετών, σ.σ. 93-94.

⁶²Μητσικοπούλου, Β. (1999 β). Γένη και είδη..., ό. π.

⁶³Οπ. π.

⁶⁴Οπ. π.

παράδειγμα όλων των παραδοσιακών κτηρίων μιας πόλης) και ενίοτε ως υποσύνολα μιας γενικότερης τάξης⁶⁵.

Η «γλώσσα της περιγραφής»⁶⁶ κυμαίνεται από το πιο απλό έως το πιο σύνθετο ύφος, δηλαδή από το πιο καθημερινό έως το πιο επίσημο, σύνθετο και υψηλό ύφος. Στην πρώτη περίπτωση θα κυριαρχεί το παρατακτικό ύφος, ενώ στην δεύτερη ο υποταγμένος λόγος. Επίσης, κυρίως σε περιγραφικά κείμενα επιστημονικού και τεχνικού χαρακτήρα κυριαρχεί το ειδικό λεξιλόγιο, για να περιγραφεί επαρκώς το αντικείμενο ή τα αντικείμενα της περιγραφής⁶⁷. Φυσικά, οι παραπάνω διαπιστώσεις σχετικά με τη γλώσσα των περιγραφικών κειμένων συναποτελούν το ιδιαίτερο «ύφος» της περιγραφής το οποίο έχει ως στόχο να υπηρετήσει την ακρίβεια και τη σαφήνεια στην περιγραφή⁶⁸, προκειμένου τα περιγραφόμενα αντικείμενα να περιγραφούν με την κατάλληλη επάρκεια, ώστε να γίνουν κατανοητά από τον αναγνώστη ή τον ακροατή.

⁶⁵Γεωργακοπούλου, Α. & Γούτσος, Δ. (2011). *Κείμενο και Επικοινωνία*. Αθήνα: Εκδόσεις Πατάκης, σ. 35.

⁶⁶Καψάλης, Γ. Δ. (2014). *Η Γλώσσα μας: Ά Λυκείου*. Ρέθυμνο: Εργαστήριο Διαπολιτισμικών και Μεταναστευτικών Μελετών, σ.σ. 87-94.

⁶⁷Beeler, E. (2012). *The Language of Discription*. Spain: Visuaria Puplishing.

⁶⁸Καψάλης, Γ. Δ. (2014). *ΗΓλώσσαμας: Άλυκείου*. Ρέθυμνο: Εργαστήριο Διαπολιτισμικών και Μεταναστευτικών Μελετών, σ.σ. 90-93.

Κεφάλαιο 4: Θεωρήσεις για τις νοητικές εικόνες

Περίληψη κεφαλαίου

Στο παρόν κεφάλαιο παρουσιάζονται οι θεωρήσεις που αναπτύχθηκαν σχετικά με τις νοητικές εικόνες. Οι θεωρήσεις αυτές παρουσιάζονται αναλυτικά, καθώς οι νοητικές εικόνες μπορούν να αξιοποιηθούν από τους μαθητές, ώστε να επιτύχουν την παραγωγή υποκειμενικών απεικονιστικών κειμένων. Αυτό συμβαίνει, διότι, εάν κάποιος θέλει να αναπαραστήσει μεταγενέστερα αυτό που επιθυμεί να περιγράψει, θα πρέπει να ανακαλέσει από τη μνήμη του το αντίστοιχο μνημονικό περιεχόμενο σχηματίζοντας νοητικές εικόνες. Συνεπώς, πρόκειται για μια νοητική διεργασία.

Η εξελικτική προσέγγιση αυτής της διεργασίας επιχειρείται στο παρόν κεφάλαιο δίνοντας έμφαση και στη διαχρονική σκιαγράφιση των νοητικών εικόνων. Αρχικά, επιχειρείται η προσέγγιση της έννοιας των νοητικών εικόνων. Στη συνέχεια, σκιαγραφείται η έννοια των νοητικών εικόνων μέσα από τα κείμενα των αρχαίων Ελλήνων φιλοσόφων των Αρχαϊκών και Κλασικών χρόνων, της Ελληνιστικής περιόδου και της περιόδου των Ρωμαϊκών χρόνων και τα κείμενα νεότερων φιλοσόφων. Συγκεκριμένα, καταγράφονται οι απόψεις για τις νοητικές εικόνες του Σιμωνίδη του Κείου, του Πλάτωνα, του Αριστοτέλη, των Επικούρειων Φιλοσόφων, των Νεοπλατωνικών Φιλοσόφων και του Πλωτίνου, αλλά και νεότερων φιλοσόφων που αφορούν τις νοητικές εικόνες. Ακολουθεί ο ψυχολογικός προσδιορισμός των νοητικών εικόνων, όπου έμφαση δίνεται στις απόψεις των Richardson και Wundt, του Φρόντ και της Ψυχολογίας Gestalt, της Συμπεριφοριστικής θεώρησης, του Jean Piaget, του Pasqual Leone, του Fischer, των Εμπειρικών Βιοματικών Δομών και της Διπλής Κωδικοποίησης του Allan Paivio. Επίσης, παρουσιάζονται οι ιδιότητες αποτύπωσης των νοητικών εικόνων στον ανθρώπινο νου σχετικά με τα χαρακτηριστικά και το μέγεθος των εικόνων του φυσικού κόσμου και αναφέρονται οι δυνατοί τύποι των νοητικών εικόνων σε σύνδεση με την ανθρώπινη συνείδηση και τις σχετικές σκόπιμες ενέργειες (Kosslyn, Shepard, Farah, Luria, Badeley, κ.ά.). Επιπλέον, εκτίθεται η υπόθεση του αναλογικού και προτασιακού κώδικα που υποστηρίχθηκε βασικά από τους Kosslyn, Ball & Reiser και τους Champers & Reiser, ως μία υπόθεση παράλληλης όχι μόνο κωδικοποίησης, αλλά και αποκωδικοποίησης των νοητικών εικόνων. Καταληκτικά παρουσιάζεται η θεωρία της αυτοματοποιημένης σχηματοποίησης των νοητικών εικόνων στον ανθρώπινο νου (Sasoski, Goetz, Bridge, Olivarez, Fatemi, κ.ά.) και οι απόψεις του Kosslyn για τη

μακρόχρονη μνήμη για τις νοητικές εικόνες (βασική πηγή για το πρώτο κεφάλαιο συνολικά: *Stanford Encyclopedia of Philosophy*).

4.1 Εννοιολογικός προσδιορισμός των νοητικών εικόνων

Βασικό αντικείμενο προσέγγισης και διερεύνησης της παρούσης διδακτορικής διατριβής είναι η έννοια των νοητικών εικόνων στη σκέψη του μαθητή της Ε' και ΣΤ' τάξης του Δημοτικού σχολείου και της Α' και Β' τάξης του Γυμνασίου.

Αναλυτικότερα, όπως διαπιστώνεται στις εργασίες των Galton⁶⁹ και Faw⁷⁰, από τους μελετητές αυτούς υποστηρίζεται η έλλειψη δυνατότητας οπτικής εικονοποίησης ή ακόμα και η απουσία της σε κάποιους ανθρώπους. Αντίθετα, οι περισσότεροι μελετητές, όπως για παράδειγμα οι Brewer & Schomer-Aikins⁷¹ και Marks⁷², δέχονται ότι η νοητική δημιουργία των οπτικών εικόνων πραγματοποιείται διαρκώς στην καθημερινή δραστηριοποίηση των ανθρώπων και πολύ συχνά ο κάθε άνθρωπος σχηματίζει κάποια νοητική εικόνα στον νου του. Συνακόλουθα, εκ πρώτης όψεως λόγω της καθημερινής κοινής πείρας, ο προσδιορισμός της έννοιας των οπτικών εικόνων φαίνεται εύκολος.

Ωστόσο, η ακριβής επιστημονική διατύπωση του ορισμού της έννοιας των νοητικών εικόνων παρουσιάζει δυσχέρειες, λόγω της εμπλοκής στην ερμηνεία του ετερογενών επιστημονικών κλάδων, όπως της φιλοσοφίας, της ψυχολογίας, των καλούμενων γνωστικών επιστημών και των νευροεπιστημών και της συνακόλουθης διαφορετικής οπτικής γωνίας, ανάλογα με την οποία ο κάθε μελετητής ερευνά το φαινόμενο αυτό.

Προκειμένου να επιτευχθεί ο προσδιορισμός της έννοιας των νοητικών εικόνων, η επικέντρωση δίνεται στα βασικά χαρακτηριστικά της έννοιας αυτής αντλώντας στοιχεία από επιστημονικούς κλάδους, που σχετίζονται με αυτήν την έννοια. Ο προσδιορισμός των βασικών χαρακτηριστικών της έννοιας αυτής θα παρουσιαστεί με τέτοιο τρόπο, ώστε αυτά να γίνουν κατά το δυνατόν καλύτερα κατανοητά.

Σύμφωνα με τον Gordon⁷³ «οι νοητικές εικόνες αποτελούν την αντίληψη των μορφών ή χρωμάτων ή ήχων ή οσμών ή κινήσεων ή γεύσεων στην απουσία ενός

⁶⁹Galton, F. (1880). «Statistics of Mental Imagery». *Mind*, 5, 301-318.

⁷⁰Faw, B. (2009). «Conflicting Intuitions May be Based on Differing Abilities: Evidence from Mental Imaging Research». *Journal of Consciousness, Studies*, 16(4), 45-68.

⁷¹Brewer, W. & Schommer-Aikins, M. (2006). «Scientists Are Not Deficient in Mental Imagery: Gal on Revised». *Review of General Psychology*, 10, 130-146.

⁷²Marks, D. (1999). «Consciousness, Mental Imagery and Action». *British Journal of Psychology*, 90, 567-585.

⁷³Gordon, R. (1972). «The Function & Nature of Imagery». *Very Private world*, 5, 64-82.

ακριβούς εξωτερικού ερεθίσματος, που θα μπορούσε να είχε προκαλέσει τέτοια αντίληψη». Εκείνο που είναι σημαντικό στην προσέγγιση του Gordon είναι ότι δεν αντιλαμβάνεται τις νοητικές εικόνες ως ένα μονοδιάστατο φαινόμενο, το οποίο περιορίζεται μόνο στα εξωτερικά εικονιστικά ερεθίσματα, αλλά ως ένα πολυδιάστατο αισθητηριακό φαινόμενο.

Κατά τον Kosslyn⁷⁴, «οι νοητικές εικόνες είναι λειτουργικές αντιπροσωπεύσεις, οι χαρακτηριστικές ιδιότητες των οποίων μπορούν να επηρεάσουν τις γνωστικές διαδικασίες».

Ο Hodes⁷⁵ θεωρεί τις νοητικές εικόνες ως «αποτέλεσμα της αντίληψης ή της φαντασίας» και επικεντρώνεται στις οπτικές ιδιότητες των εικόνων, τις οποίες συνδυάζει με χωροχρονικά δεδομένα.

Μελετητές όπως ο Kosslyn, ο Richardson, ο Reisberg διακρίνουν τρία επίπεδα βίωσης και υποθετικής αναπαράστασης των νοητικών εικόνων.

Συγκεκριμένα:

- 1) «Μια ενσυνείδητη αισθητηριακή βίωση της νοητικής εικόνας».
- 2) «Υποθετική αναπαράσταση της νοητής εικόνας στο νου που της δίνει νοητική υπόσταση».
- 3) «Υποθετικές εσωτερικές αισθητηριακές αναπαραστάσεις των εξωτερικών ερεθισμάτων».

Κατά τους Richardson⁷⁶, Finke⁷⁷ και Thomas⁷⁸ «μια νοητή εικόνα είναι ένα νοητικό βίωμα κατά το οποίο κάποιο αντικείμενο, γεγονός ή συμβάν που έγινε αντιληπτό μέσω των αισθήσεων, αναπαρίσταται στον νου χωρίς το αντικείμενο, το γεγονός ή το συμβάν να λειτουργεί πλέον ως άμεσο ερέθισμα των αισθήσεων».

Γενικότερα, η νοητική εικόνα, εννοιολογικά κυρίως, συνδέεται με τα εξωτερικά εικονιστικά ερεθίσματα, τα οποία δεχόμαστε, από την άποψη ότι, (Klatzky, Lederman & Matula⁷⁹, Reisberg⁸⁰, Jeannerod⁸¹ και Bensafi⁸²), οι

⁷⁴Kosslyn, S. M. (1980). *Image and Mind*, Cambridge, MA: Harvard University Press, σ. 91.

⁷⁵Hodes, C. (1990). *The Introduction, Use and Effectiveness of Mental Imagery as an Instructional Variable*. MI: National Center for Research on Teaching Learning, σ. 16.

⁷⁶Richardson, J. (1999). *Mental Imagery*. Hore: Psychology Press.

⁷⁷Finke, R. (1989). *Principles of Mental Imagery*. Cambridge, MA: MIT Press, σ.σ. 80-81.

⁷⁸Thomas, N. (2003). «Mental Imagery, Philosophical Issues». In Nadel, L. (Ed): *Encyclopedia of Cognitive Science*, 2, Macmillan, σ.σ. 1147-1153.

⁷⁹Klatzky, R., Lederman, S. & Matula D. (1991). «Imagined Haptic Exploration in Judgements of Object Properties». *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory and Cognition*, 17, 314-322.

⁸⁰Reisberg, D. (1992). *Auditory Imagery*. Hillsdale, N. J.: Erlbaum.

νοητικές εικόνες μπορεί να σχηματισθούν στον εγκέφαλο και με τη μορφή ακουστικών, οσφρητικών, γευστικών ή απτικών εικόνων.

Έχει παρατηρηθεί⁸³ ότι κατά τη διάρκεια του ύπνου και τη στιγμή που ένας άνθρωπος εγείρεται παρατηρούνται φαινόμενα δημιουργίας νοητικών εικόνων, οι οποίες δημιουργούνται στον ανθρώπινο εγκέφαλο.

Συνεπώς και σύμφωνα με τα ανωτέρω η δημιουργία νοητικών εικόνων προκύπτει ως ένα σύνολο νοητικών διεργασιών, οι οποίες μπορούν να κατανοηθούν από τον άνθρωπο μέσω διδακτικής και μαθησιακής διαδικασίας, προκειμένου να γίνουν ευκολότερα αντιληπτές αλλά και να αξιοποιούνται ανάλογα από τον άνθρωπο και, ειδικότερα, από τον μαθητή. Η αξιοποίηση νοητικών εικόνων από μαθητές συμβάλλει, ώστε να επιτύχουν την παραγωγή απεικονιστικών κειμένων, ζήτημα και αντικείμενο στο οποίο εστιάζει η παρούσα διδακτορική διατριβή.

⁸¹Jeannwrod, M. (1994). «The Representiny Brain: Neural Correlates of Motor Intention and Imagery». *Behavioral and Brain, Sciences*, 17, 187-245.

⁸²Bensafi, M., Porter, J., Pouliot, S. et al. (2003). «Olfactomotor Activity During Imagery Mimics that During Perception». *Nature Neuvroscience*, 6, 1142-1144.

⁸³Wright, E. (1983). «Inspecting Images». *Philosophy*, 58, 57-72.

4.2 Εννοιολογική προσέγγιση των νοητικών εικόνων στην Ελληνορωμαϊκή αρχαιότητα

Ο πρώτος που διαπίστωσε τις πολύ ισχυρές ιδιότητες των εικόνων και τη σχέση τους με τη μνήμη ήταν ο Έλληνας λυρικός ποιητής Σιμωνίδης από την Κέα. Ο Σιμωνίδης⁸⁴ ήταν ονομαστός για τη σοφία του σε πρακτικά θέματα και θεωρούνταν ένας από τους προδρόμους της σοφιστικής διαφώτισης. Σύμφωνα με τον Κικέρωνα⁸⁵ η σημασία των νοητικών εικόνων για τον άνθρωπο διαπιστώθηκε, όταν ο Σιμωνίδης κλήθηκε στην περιοχή της Θεσσαλίας σε ένα συμπόσιο, για να απαγγείλει ένα ποίημα, που συνέθεσε ο ίδιος προς τιμήν των προσκεκλημένων. Συνέβη, όμως, ένα απρόσμενο περιστατικό. Αφού ο Σιμωνίδης απήγγειλε το ποίημά του, απουσίασε για λίγο από την αίθουσα του συμποσίου και στο διάστημα εκείνο η οροφή της αίθουσας του συμποσίου κατέρρευσε και καταπλάκωσε τους συνδαιτυμόνες. Σε αρκετούς, μάλιστα, από αυτούς τα σώματά τους είχαν κατακρεουργηθεί σε τέτοιον βαθμό, ώστε δεν ήταν δυνατή η αναγνώρισή τους. Όμως, ο Σιμωνίδης σκέφθηκε πως θα μπορούσε να τους αναγνωρίσει με τη βοήθεια της μνήμης του δημιουργώντας στον νου του τη νοητική εικόνα του τραπεζιού, όπως την είχε απεικονίσει νοητικά κατά την απαγγελία του ποιήματός του. Συνακόλουθα, με βάση τη θέση που είχε ο κάθε άνθρωπος στο τραπέζι, ο Σιμωνίδης κατόρθωσε να τους αναγνωρίσει με ακρίβεια. Μάλιστα, ο Σιμωνίδης με αφορμή το γεγονός αυτό χωρίς να έχει αυτήν την πρόθεση εφηύρε μια γενικότερη μνημονική τεχνική, κατά την οποία, αν κάποιος θέλει να εξασκήσει την ικανότητα να θυμάται εικόνες σε έναν τόπο, θα πρέπει να επιλέγει τους τόπους και να τους διαμορφώνει σε τρόπο, ώστε να είναι σε θέση να τους ανακαλεί με τις εικόνες την κατάλληλη στιγμή. Αυτή η τεχνική δημιουργίας νοητικών εικόνων αποτέλεσε τη βάση της αποκαλούμενης μνημονικής τεχνικής της *μεθόδου του τόπου*. Αυτή η τεχνική αξιοποιήθηκε από τους ρήτορες όλων των εποχών, από τα ελληνικά κλασικά χρόνια μέχρι και τη ρωμαϊκή εποχή⁸⁶.

Μια ικανοποιητική περιγραφή της μεθόδου του τόπου δίνει ο Κικέρωνας⁸⁷. Ουσιαστικά, με τη μνημονική αυτή τεχνική, ο ρήτορας απομνημόνευε τα βασικά στοιχεία του λόγου του με τη σειρά, με την οποία τα είχε απεικονίσει νοητικά σε έναν τόπο. Εξελκτικά οι τεχνικές που αφορούσαν τις νοητικές εικόνες αποτέλεσαν κυρίως

⁸⁴Easterling, P. & Knox, B. (1999). *Ιστορία της Αρχαίας Ελληνικής Λογοτεχνίας* (Μτφρ. Μαρία Κονομή). Αθήνα: Εκδόσεις Παπαδήμας, σ.σ. 300-305.

⁸⁵Κικέρωνας, *De Oratore*, II, lxxxvi.

⁸⁶Κικέρωνας, *De Oratore*, II, lxxxvi.

⁸⁷Κικέρωνας, *De Oratore*, II, lxxxvi.

υλικό για την πνευματική άσκηση των ρητόρων, ενώ δεν έπαψαν να αποτελούν αναπόσπαστο τμήμα της μεθόδου του τόπου, καθώς οι ρήτορες χρησιμοποιούσαν τις νοητικές εικόνες συνεκδοχικά, για να επαναφέρουν στη μνήμη τους ευρύτερες εικονιστικές παραστάσεις και να δημιουργήσουν ανάλογα τμήματα του ρητορικού λόγου⁸⁸. Για παράδειγμα, επαναφέροντας ο ρήτορας στη μνήμη του τη νοητική εικόνα της θεάς Αθηνάς θυμόταν ότι σε ένα συγκεκριμένο σημείο του λόγου του θα έπρεπε να αναφερθεί στην πόλη της Αθήνας. Η σύγχρονη έρευνα⁸⁹ ενισχύει τη μνημονική τεχνική του Σιμωνίδα καταδεικνύοντας ότι η μνημονική τεχνική της μεθόδου του τόπου έχει θετική επίδραση στη βελτίωση της μνημονικής ικανότητας των ανθρώπων και, ειδικότερα, των παιδιών. Επί του θέματος των νοητικών εικόνων τοποθετήθηκαν με διαπιστώσεις και άλλοι φιλόσοφοι και μελετητές της ελληνικής αρχαιότητας.

Σε φιλοσοφικό επίπεδο ο Πλάτωνας ασχολήθηκε με το ζήτημα των νοητικών εικόνων. Στον *Θεαίτητο*⁹⁰ αναφέρεται στο θέμα με τον εξής τρόπο. Υποστηρίζει ότι «στην ψυχή των καλλιτεχνών που ασχολούνται με τη ζωγραφική, σχηματίζονται νοητικές εικόνες». Αυτές τις ονομάζει εσωτερικές εικόνες. Μάλιστα, παρουσιάζει την ενδιαφέρουσα φιλοσοφική ιδέα ότι η μνήμη μοιάζει με μια κέρινη βάση, στην οποία οι αντιλήψεις και οι σκέψεις σφραγίζουν εντυπώσεις επάνω στο κερί με το σχήμα των νοητικών εικόνων⁹¹.

Επίσης, ο Πλάτων στον *Φίληβο*⁹² αναφορικά με τα εξωτερικά εικονιστικά ερεθίσματα που δέχεται ο άνθρωπος και ανάλογα με τον τρόπο με τον οποίο αυτά αποτυπώνονται στο νου του, αναφέρεται μεταφορικά σε «εσωτερικές καλλιτεχνικές εικόνες».

Ακόμα, στον *Τίμαιο*⁹³ αναφέρει ότι το λογικό μέρος της ψυχής, το λογιστικόν, ελέγχει το μέρος της ψυχής, στο οποίο εδράζονται οι επιθυμίες του ανθρώπου, το επιθυμητικόν, με το να προκαλεί ευχάριστες ή δυσάρεστες εσωτερικές εικόνες στο ανθρώπινο σκεπτόν προκαλώντας ανάλογες αντιδράσεις.

⁸⁸Κικέρωνας, *De Oratore*, II, lxxxvi

⁸⁹Maguire, E., Valentine, E., Wilding, J. & Kapur, N. (2003). «Routes to Remembering: The Brains behind Superior Memory». *Nature Neuroscience*, 6, σ.σ. 90-95.

⁹⁰Πλάτωνας. *Θεαίτητος*, 25 α

⁹¹Πλάτωνας. *Θεαίτητος*, 25 α

⁹²Πλάτωνας. *Φίληβος*, 121 b

⁹³Πλάτωνας. *Τίμαιος*, 435 c

Μια θεώρηση των νοητικών εικόνων παρουσιάζει ο Πλάτων με την περίφημη Αλληγορία του Σπηλαιού στην Πολιτεία⁹⁴ του, όπου ο Σωκράτης παρουσιάζει την εικόνα κάποιων δεσμοτών, που κατοικούν από παιδιά σε ένα σπηλαιώδη τόπο και είναι αλυσοδεμένοι και στα πόδια και στους αυχένες με τρόπο, ώστε να μπορούν να βλέπουν μόνο μπροστά αδυνατώντας να στρέφουν τα κεφάλια τους δεξιά ή αριστερά λόγω των δεσμών τους. Ο Σωκράτης αναπτύσσοντας την Αλληγορία του Σπηλαιού στον Γλαύκωνα, τον μεγαλύτερο αδελφό του Πλάτωνα, αναφέρει ότι στην πλάτη των συγκεκριμένων δεσμοτών ψηλά και μακριά καίει μια φωτιά και ανάμεσα στη φωτιά και στους δεσμώτες είναι χτισμένο ένα τοιχίο. Πίσω από το τοιχίο αυτό βαδίζουν άνθρωποι και μεταφέρουν αντικείμενα κάθε είδους, με αποτέλεσμα λόγω της φωτιάς οι δεσμώτες να βλέπουν τις σκιές των αντικειμένων πίσω από το τοιχίο (είδωλα). Ο Σωκράτης καλεί τον Γλαύκωνα να φανταστεί την απελευθέρωση ενός δεσμώτη και την άνοδό του στον επάνω κόσμο και στο φως του ήλιου, όπου θα έβλεπε πλέον την πραγματική υπόσταση των πραγμάτων και τελευταίο θα αντίκριζε τον ήλιο που συμβολίζει την Ιδέα του Αγαθού. Ο Σωκράτης αναφέρει ότι, αν ο συγκεκριμένος δεσμώτης ξανακατέβαινε στο σπήλαιο, μέσα από τη δημιουργία των νοητικών εικόνων που είχε αντικρίσει στον επάνω κόσμο θα μπορούσε να εξηγήσει την πραγματική υπόσταση των πραγμάτων στους υπόλοιπους δεσμώτες και να τους οδηγήσει από το «σκοτάδι» της αμάθειας στο «φως» της γνώσης. Στην Πολιτεία ο Πλάτων, με αφορμή τις νοητικές εικόνες, εξετάζει και το γνωσιολογικό φιλοσοφικό ζήτημα θέλοντας να αποδείξει ότι οι αισθήσεις είναι αναξιόπιστες πηγές της αληθινής γνώσης και ότι η αληθινή γνώση ενυπάρχει στον άνθρωπο.

Ως προς το ζήτημα των νοητικών εικόνων και ο Αριστοτέλης από την πλευρά του προσπαθεί να παρουσιάσει τη δική του αντιμετώπιση για το θέμα αυτό.

Στο φιλοσοφικό σύστημα του Αριστοτέλη η λέξη που αντιστοιχούσε με την έννοια των νοητικών εικόνων, ήταν η λέξη «φαντάσματα». Στο έργο του *Περί Μνήμης*⁹⁵ ο Αριστοτέλης περιγράφει τις νοητικές εικόνες ως «*αποτυπώσεις σε κέρνα προπλάσματα*». Στο *Περί Ονείρων*⁹⁶ έργο του προσδιορίζει τις εικόνες ως «*ένα κατάλοιπο των πραγματικών εντυπώσεων*» και στο *Περί Ψυχής*⁹⁷ ως «*μια κίνηση που προκαλείται από μία πραγματική δραστηριότητα των αισθητηριακών φαινομένων*». Μάλιστα, ο ίδιος εισήγαγε την έννοια της νοητικής διάστασης της φαντασίας, η οποία

⁹⁴ Πλάτωνας. *Πολιτεία*, 514a-520e

⁹⁵ Αριστοτέλης. *Περί μνήμης*, 450 a-b

⁹⁶ Αριστοτέλης. *Περί Ονείρων*, 461 b

⁹⁷ Αριστοτέλης. *Περί Ψυχής*, 429a 1-3

είναι υπεύθυνη για την παραγωγή και την υπενθύμιση των νοητικών εικόνων.

Από τα παραπάνω έργα του Αριστοτέλη διαφαίνεται ότι στη φιλοσοφική θεώρηση του Αριστοτέλη οι νοητικές εικόνες κατέχουν βασικό ρόλο, κυρίως, όσον αφορά τη γνωστική διάσταση της ψυχής.

Ο Αριστοτέλης, επίσης, επισημαίνει ότι οι νοητικές εικόνες έχουν βαρύνοντα ρόλο στην ανάκληση περασμένων ανθρώπινων εμπειριών⁹⁸. Υποστηρίζει την άποψη ότι είναι αδύνατο να σκεφτεί ένας άνθρωπος χωρίς να σχηματοποιήσει προηγουμένως στον νου του μια νοητική εικόνα⁹⁹. Ο Αριστοτέλης διατυπώνει την άποψη ότι οι νοητικές εικόνες συνδέονται άμεσα με τις επιθυμίες και την παροχή κινήτρων στους ανθρώπους¹⁰⁰. Συγκεκριμένα αναφέρει ότι η διατήρηση της επιθυμίας για ένα αντικείμενο που δεν είναι παρόν στις αισθήσεις πραγματοποιείται στην ψυχή του ανθρώπου διαμέσου της αναπαράστασης της νοητικής εικόνας του¹⁰¹. Επιπλέον, όσον αφορά τη γλωσσική διάσταση των νοητικών εικόνων, ο Αριστοτέλης θεωρεί τις προφορικές λέξεις ως «σύμβολα των εσωτερικών εικόνων»¹⁰², ενώ αναφέρεται στο γεγονός ότι «πολλά είδη ζώων μπορούν να μορφοποιήσουν νοητικές εικόνες»¹⁰³

Κατά την ελληνιστική περίοδο και, ειδικότερα, κατά τις πρώτες περιόδους της ρωμαϊκής κυριαρχίας, αυτοί που ασχολήθηκαν με το ζήτημα της εικονοποίησης ήταν οι Επικούρειοι. Οι απόψεις τους είναι γνωστές σήμερα κυρίως από έναν οπαδό της επικούρειας φιλοσοφικής σκέψης, τον ποιητή Λουκρήτιο. Ο Λουκρήτιος αναφέρει ότι οι Επικούρειοι ήταν βαθύτατα επηρεασμένοι από την ατομική θεωρία του Δημόκριτου. Πίστευαν^{104,105} ότι όλα τα αντικείμενα αποτελούνταν από μεγάλες ποσότητες ατόμων, τα οποία βρίσκονται σε διαρκή κίνηση. Λόγω της κίνησης αυτής τα άτομα φεύγουν από τις επιφάνειες των αντικειμένων με τη μορφή δεσμών λεπτής ομίχλης. Αυτές οι δέσμες λεπτής ομίχλης είναι γνωστές στη φιλοσοφική ορολογία των Επικούρειων με τον λατινικό όρο *simulacra*¹⁰⁶, δηλαδή εικόνες ή είδωλα. Κατά τους Επικούρειους τα *simulacra* είναι το γενεσιουργό αίτιο της δημιουργίας των νοητικών εικόνων. Οι Επικούρειοι πίστευαν¹⁰⁷ ότι τα *simulacra* διατηρούσαν την

⁹⁸ Αριστοτέλης. *Περί Ψυχής*, 432a 8-12

⁹⁹ Αριστοτέλης. *Περί Μνήμης*, 450a1

¹⁰⁰ Αριστοτέλης. *Περί Ψυχής*, 431a 15-30

¹⁰¹ Αριστοτέλης. *Περί Ψυχής*, 431a 15-30

¹⁰² Αριστοτέλης. *Περί Ερμηνείας*, 16a5-9

¹⁰³ Αριστοτέλης. *Περί Ψυχής*, 428a 10-20

¹⁰⁴ Λουκρήτιος. *De Rerum Natura*, IV 54-238

¹⁰⁵ Λουκρήτιος. *De Rerum Natura*, IV 722-822

¹⁰⁶ Λουκρήτιος. *De Rerum Natura*, IV 722-822

¹⁰⁷ Λουκρήτιος. *De Rerum Natura*, IV 722-822

εξωτερική μορφή των αντικειμένων, από τα οποία προέρχονταν και, εισερχόμενα στους οφθαλμούς των όντων οδηγούσαν στον σχηματισμό των νοητικών εικόνων των αντίστοιχων αντικειμένων.

Επί του θέματος οι Νεοπλατωνικοί, παρόλο που επηρεάστηκαν από το έργο του Πλάτωνα, δεν αντιμετώπισαν τον Αριστοτέλη με αρνητικό πνεύμα¹⁰⁸. Αντίθετα, γνωρίζοντας τη μαθητεία του στην Πλατωνική Ακαδημία, τον θεώρησαν ως έναν διορατικό συνεχιστή εντός του πλατωνικού έργου, ο οποίος, όμως, διατηρούσε τη δική του κριτική στάση απέναντι στις φιλοσοφικές ιδέες του δασκάλου του¹⁰⁹. Συνεπώς, ενώ ο Αριστοτέλης, όπως είδαμε προηγουμένως, παρουσίασε τη δική του θεώρηση για το θέμα αυτό, οι Νεοπλατωνικοί στηρίχθηκαν στις διαπιστώσεις του Αριστοτέλη¹¹⁰. Ο Πλωτίνος¹¹¹ απέρριψε τη δυνατότητα των εξωτερικών εικονιστικών ερεθισμάτων από μόνα τους να αφήσουν εικονιστικές εντυπώσεις στην ψυχή του ανθρώπου. Επίσης, διαμόρφωσε την άποψη, ως ιδεαλιστής, ότι οι νοητικές εικόνες σχηματίζονται από εσωτερικές εικονιστικές αναπαραστάσεις¹¹².

Από την περίοδο των Νεοπλατωνικών κι έπειτα στη μοντέρνα φιλοσοφία εκείνος που πρώτος ασχολήθηκε με το θέμα των νοητικών εικόνων σε σχέση με την έννοια των ιδεών, ήταν ο Καρτέσιος, κατά τον οποίο ο σχηματισμός των ιδεών δεν συμπίπτει με το σχηματισμό των νοητικών εικόνων¹¹³. Ο Καρτέσιος¹¹⁴ υποστήριξε την άποψη ότι η δημιουργία των νοητικών ιδεών δεν βασίζεται στο υλικό των ερεθισμάτων που προσκομίζουν οι αισθήσεις, αλλά στο υλικό των εσωτερικών αναπαραστάσεων των ερεθισμάτων που δημιουργεί ο νους.

Εκείνο που αξίζει να αναφερθεί είναι ότι ο Καρτέσιος στο έργο του Πραγματεία περί του Ανθρώπου (1664) περιγράφει τον βιολογικό μηχανισμό της αντίληψης των οπτικών ερεθισμάτων. Στο έργο αυτό δηλώνει ότι ένα εικονιστικό ερέθισμα σχηματίζεται στον αμφιβληστροειδή χιτώνα του οφθαλμού, με αποτέλεσμα τα οπτικά νεύρα να μορφοποιούν ένα ανάλογο εικονιστικό ερέθισμα, το οποίο μεταφέρεται από το ψυχικό υγρό μέσω των νευρικών ινών στον «πευκοειδή» αδένα του εγκεφάλου. Ο «πευκοειδής» αδένας ήταν ένας αδένας που βρίσκεται στο κέντρο του εγκεφάλου και

¹⁰⁸Karamanolis, G. (2006). *Plato and Aristotle in Agreement?*. Oxford: Oxford University Press.

¹⁰⁹Karamanolis, G. (2006). *Plato and Aristotle in Agreement?*, ό. π.

¹¹⁰Αριστοτέλης. *Περί Ερμηνείας*, 16a5-9

¹¹¹Emilsson, E. (1988). *Plotinus on Sense Perception: A philosophical study*. Cambridge: Cambridge University Press.

¹¹²Emilsson, E. K. (1988). *Plotinus on Sense Perception*, ό. π.

¹¹³Descartes, R. (1641). *Meditations*. Oxford: Oxford University Press, p. 53.

¹¹⁴Descartes, R. (1641). *Meditations*. Oxford: Oxford University Press, p. 31.

διαδραμάτιζε καθοριστικό ρόλο για τη σχηματοποίηση των νοητικών εικόνων στην ψυχή του ανθρώπου¹¹⁵.

Ο Berkley¹¹⁶ πίστευε ότι οι νοητικές εικόνες βοηθούν τον ανθρώπινο νου στον σχηματισμό των ευρύτερων εννοιών. Επιπλέον, ο Hobbes¹¹⁷ θεωρεί ότι οι νοητικές εικόνες είναι ημιαισθητηριακές παραστάσεις που σχηματίζονται στον ανθρώπινο νου από τα εξωτερικά αντικείμενα. Σε αυτό το έργο του θεωρεί ότι η ανθρώπινη σκέψη δεν είναι τίποτα άλλο παρά ένας «εκπαιδευτής των φαντασιώσεων» του ανθρώπου, «φαντασιώσεων» που συνδέονται άμεσα με τις νοητικές εικόνες. Ο Hobbes συχνά ταύτιζε τις νοητικές εικόνες με τις ιδέες.

Από την πλευρά του ο Locke¹¹⁸ δεν ασχολήθηκε με τους μηχανισμούς δημιουργίας των νοητικών εικόνων, παρόλο που συνέδεσε πολύ στενά τις ιδέες με τις νοητικές εικόνες, θεωρώντας τις ιδέες ως εικόνες που σχηματίζονται στον νου του ανθρώπου.

Τέλος, ο Καντ¹¹⁹ πιστεύει ότι οι νοητικές εικόνες σχηματίζονται στον ανθρώπινο νου μόνο μέσω της φαντασιακής διαδικασίας του «σχήματος», το οποίο δίνει υπόσταση στις νοητικές εικόνες.

¹¹⁵Descartes, R. (1641). *Meditations*, Oxford: Oxford University Press, p. 31.

¹¹⁶Berkeley, G. (1734). *A Treatise Concerning the Principles of Human Knowledge*. London, XII.

¹¹⁷Hobbes, T. (1651). *Leviathan*, United Kingdom: Penguin, p. 12.

¹¹⁸Locke, J. (1700). *An Essay Concerning Human Understanding*. Oxford: Oxford University Press.

¹¹⁹Kant, I (1993). *Critique of Pure Reason*. London: Macmillan, B 180.

4.3 Ψυχολογικός προσδιορισμός των νοητικών εικόνων

Στο υποκεφάλαιο αυτό επιχειρείται ο συνοπτικός προσδιορισμός των νοητικών εικόνων με την αξιοποίηση των πορισμάτων της επιστήμης της Ψυχολογίας. Συγκεκριμένα, αξιοποιούνται οι διαπιστώσεις των Richardson, Wundt, James, Titchener, Freud, της Ψυχολογίας Gestalt, της Συμπεριφοριστικής θεώρησης, Jean Piaget, Pasqual-Leone, Fischer, της θεώρησης των Εμπειρικών Βιωματικών Δομών και Allan Paivio.

α) Richardson, Wundt, James και Titchener

Ο Allan Richardson¹²⁰ υποστηρίζει την άποψη ότι οι νοητικές εικόνες δημιουργούνται με την «ημιαντιληπτική» και «ημιαισθητική» εμπειρία που με την συνείδησή μας τις γνωρίζουμε και που εξακολουθούν να υφίστανται ακόμα και αν απουσιάζουν «οι συνθήκες του ερεθίσματος». Συνεπώς ο Richardson θεωρεί τις νοητικές εικόνες ως συνειδητές καταστάσεις.

Αντίθετα, ο Wilson Wundt¹²¹ διενεργώντας επιστημονικά πειράματα για τις νοητικές εικόνες συνέδεσε τις νοητικές εικόνες κυρίως με τις ανθρώπινες αισθήσεις. Κατά τον Wundt, οι ανώτερες πνευματικές διεργασίες στηρίζονται κατά ένα μεγάλο μέρος στις νοητικές εικόνες.

Ο Richardson¹²² περιέγραψε τους τύπους των νοητικών εικόνων, οι οποίοι θα προσδιορίζουν στη συνέχεια και την ικανότητα σχηματισμού τους. Διέκρινε τέσσερις βασικούς τύπους εικόνων: Μετα – εικόνες, Ειδητικές εικόνες, Εικόνες μνήμης, Εικόνες φαντασίας.

Μετα-εικόνες είναι εκείνες οι εικόνες που συνεχίζουν να εμφανίζονται στο ανθρώπινο μάτι και μετά την απουσία της πραγματικής εικόνας. Όσον αφορά τις ειδητικές εικόνες, πρόκειται για εκείνες τις εικονιστικές παραστάσεις που διατηρούνται στη μνήμη με έντονη ζωηρότητα και αποτελούν ισχυρά ερεθίσματα για τη δημιουργία νέων σκέψεων και συναισθημάτων στον άνθρωπο.

Ο William James θεωρούσε ότι σε κάποιους ανθρώπους οι νοητικές διεργασίες δεν βασίζονταν κυρίως στις νοητικές αναπαραστάσεις, αλλά σε άλλους

¹²⁰Richardson, J. (1999). *Mental Imagery*. Hove: United Kingdom, Psychology Press.

¹²¹Wundt, W. (1912). *An Introduction to Psychology* (2nd edn). New York: Macmillan Press (Translated from the German).

¹²²Richardson, J. (1999). *Mental Imagery*, ό.π.

τρόπους εικονοποίησης, τις «λεκτικές εικόνες του εσωτερικού λόγου», όπως τις αποκαλούσε ο ίδιος¹²³.

Ο Edward B. Titchener απέρριψε τους ισχυρισμούς του Berkeley για τις νοητικές εικόνες ότι αυτές είναι τα «βασικά οχήματα» για τη δημιουργία της ανθρώπινης σκέψης, ότι βάσει αυτών δημιουργούνται τα γλωσσικά νοήματα και ότι οι νοητικές εικόνες είναι κομβικής σημασίας για τη δόμηση της σκέψης και της γλώσσας. Για τον Titchener η δημιουργία των νοητικών εικόνων αποτελείται από τη νόηση, τα συναισθήματα και τις αισθήσεις¹²⁴.

β) Freud και Ψυχολογία Gestalt

Από την πλευρά του ο Sigmund Freud¹²⁵ μέσα από την παρατήρηση των ασθενών του θεώρησε ότι οι νοητικές εικόνες που του ανέφεραν αποτελούσαν ένα μέρος των νευρικών καταστάσεων που τους παρουσιάζονταν.

Στη Γερμανία και κυρίως οι Γερμανοί ψυχολόγοι Kurt Koffka και Wolfgang Köhler ίδρυσαν τη Σχολή Ψυχολογίας Gestalt¹²⁶. Οι μορφολογικοί ψυχολόγοι διενήργησαν ψυχολογικά πειράματα, από όπου διαπίστωσαν ότι ο ανθρώπινος νους έχει και την τάση να αντιλαμβάνεται τα πράγματα ολιστικά ως μία συνολική μορφή (Gestalt) και όχι τμηματικά. Αυτή η ψυχολογική αρχή της συμπλήρωσης μπορεί να μεταφερθεί και κατά τη νοητική διαδικασία της αναδημιουργίας των νοητικών εικόνων, με την έννοια ότι ο ανθρώπινος νους, όταν αναπλάθει νοητικά ένα εικονιστικό ερέθισμα, πάντοτε κινείται προς την κατεύθυνση της ολοκλήρωσης της εικόνας, όσο και αν τα εικονιστικά ερεθίσματα που προσκομίζουν οι αισθήσεις στον νου, είναι μερικά¹²⁷.

γ) Συμπεριφοριστική θεώρηση

Από την ανάλυση που ακολουθεί προκύπτει ότι η Συμπεριφοριστική θεώρηση επηρεασμένη από τον J. Watson εκτός από τον B.F. Skinner διατήρησε μια έντονα

¹²³James, W. (1980) *The Principles of Psychology*. New York: Holt. Harvard University Press.

¹²⁴Titchener, E.B. (1909) *Lectures on the Experimental Psychology of the Thought Process*, New York: Macmillan.

¹²⁵Martin, J. (2007). Review of Lawley J. & Tompkins P.: *Metaphors in mind: Transformation Through Symbolic Modeling*. London: Developing Press, p.p. 201-211.

¹²⁶Φράγκος, Χ. (2002). *Ψυχοπαιδαγωγική*. Αθήνα: Εκδόσεις Gutenberg, σ.σ. 286-290.

¹²⁷Οπ. π., σ. 288.

αρνητική στάση απέναντι στο ζήτημα των νοητικών εικόνων, επειδή οι νοητικές εικόνες δεν θεωρήθηκαν αντικείμενο επιστημονικής εξέτασης¹²⁸.

Ο J. Watson¹²⁹ αντιλήφθηκε τις νοητικές εικόνες ως το πρώτο σημείο αντίθεσης στις άλλες Ψυχολογικές θεωρήσεις και στη Συμπεριφοριστική θεώρηση. Ο Watson υποστήριξε την απουσία ύπαρξης των νοητικών εικόνων θεωρώντας αυτές ως δημιούργημα θρησκευτικών δοξασιών και προκαταλήψεων.

Εκτός από τον B.F. Skinner, οι περισσότεροι συμπεριφοριστές ψυχολόγοι επηρεασμένοι από τον Watson δεν ασχολήθηκαν ιδιαίτερα με το θέμα των νοητικών εικόνων. Αντίθετα με τον Watson, ο B.F. Skinner¹³⁰ δεν απέρριψε την ύπαρξη των νοητικών εικόνων θεωρώντας αυτές ως μια μορφή της ανθρώπινης συμπεριφοράς. Ο Skinner ίσως θεωρούσε τις νοητικές εικόνες το πιο δύσκολο φαινόμενο για την ανάλυση της ανθρώπινης συμπεριφοράς και πιθανώς γι' αυτό δεν ανέπτυξε ευρεία πειραματική έρευνα στο φαινόμενο αυτό. Στο έργο του *Notebooks* (1980) αναφέρεται σε ακουστικές και μουσικές εικόνες που βίωσε ο ίδιος αποδεχόμενος έτσι έμμεσα την πολυαισθητηριακή διάσταση των εικόνων¹³¹. Εκείνο που πρέπει να τονιστεί σχετικά με το έργο του Skinner, είναι ότι στο βιβλίο του *About Behaviorism* (1974) χρησιμοποιεί τον όρο «imaging», με την έννοια της δημιουργίας των νοητικών εικόνων μέσω της φαντασίας, αλλά και τον όρο «visualization» που μπορεί να αποδοθεί με τον όρο οπτικοποίηση και αφορά τη δημιουργία των νοητικών εικόνων μέσω του νου. Συνακόλουθα ο Skinner φαίνεται ότι ταυτίζει αυτές τις δυο έννοιες¹³².

δ) Η θεωρία του Jean Piaget για τις νοητικές εικόνες

Από την πλευρά της γνωστικής ψυχολογίας και ειδικότερα για τον Piaget¹³³ η νοητική εικόνα, που ανήκει στο μορφικό ή σχηματιστικό πεδίο των γνωστικών λειτουργιών, είναι μια μορφική ανάκληση ενός στοιχείου της πραγματικότητας που μετατρέπεται σε μια συγκεκριμένη νοητική αισθητή μορφή. Η όλη ανάλυση που ακολουθεί βασίζεται στο έργο του Jean Piaget *Mental Imagery in the Child* (1971).

¹²⁸Watson, J.(1913b). «Image and Affection in Behavior». *Journal of Philosophy, Psychology and Scientific Methods* 10, p.p. 421-8.

¹²⁹Οπ. π.

¹³⁰Skinner, B. F. (1953). *Science and Human Behavior*. New York: The Free Press.

¹³¹Skinner, B. F. (1980). *Notebooks*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

¹³²Skinner, B. F. (1974).*About Behaviorism*. New York: Knopf.

¹³³Piaget, J. & Inhelder, B. (1971). *Mental Imagery in the child*. New York: Basic Books.

Κατά τον Piaget¹³⁴, η ενεργητική άποψη της νοημοσύνης περιλαμβάνει: α) τα αισθησιοκινητικά σχήματα, β) τις εσωτερικευμένες νοητικές ενέργειες και γ) τις λογικές πράξεις. Από τα τρία αυτά επίπεδα της νοημοσύνης εκείνο που μας ενδιαφέρει, είναι οι εσωτερικευμένες νοητικές ενέργειες, διότι σχετίζονται άμεσα με τις νοητικές εικόνες. Ουσιαστικά, οι ενέργειες αυτές αποτελούν προέκταση των αισθησιοκινητικών σχημάτων στο επίπεδο της αναπαράστασης. Οι ενέργειες αυτές χαρακτηρίζουν την πρώτη περίοδο της αναπαραστασιακής νοημοσύνης που διαρκεί από τα δύο μέχρι τα πέντε χρόνια.

Όσον αφορά τις νοητικές εικόνες ο Piaget¹³⁵ τις συνέδεσε με την έννοια της μίμησης. Υποστήριξε ότι η εικονική αναπαράσταση που έχει νόημα προκύπτει από την εσωτερίκευση της μίμησης. Η πορεία της μίμησης κατά την αισθησιοκινητική περίοδο παρουσιάζει το πώς συνδέονται οι νοητικές εικόνες με τη μίμηση. Στην αρχή της αισθησιοκινητικής περιόδου το νήπιο μπορεί να αντιληφθεί την μίμηση, εφόσον αυτή συνδυάζεται με τα μέλη του σώματος, που θα πραγματοποιήσουν την υπό μίμηση κίνηση. Για παράδειγμα, το νήπιο των δύο-τριών μηνών προσπαθεί να μιμηθεί άμεσα τις κινήσεις των δακτύλων του πατέρα του. Στο τέλος της αισθησιοκινητικής περιόδου η κίνηση γίνεται ετεροχρονισμένη. Δηλαδή, το αισθησιοκινητικό μοντέλο αναπαράγεται από το νήπιο σε χρόνους μεταγενέστερους από την αρχική παρατήρησή του. Για παράδειγμα το νήπιο πηγαίνει στο μπάνιο και κάνει ότι πλένει τα δόντια του. Αυτό σημαίνει ότι οι αρχικές μιμήσεις που έχουν εσωτερικευθεί, διατηρούνται στο νοητικό επίπεδο ως σχηματοποιημένα ή συμπυκνωμένα πλάνα της συμπεριφοράς του αισθησιοκινητικού μοντέλου, δηλαδή ως μια σειρά από νοητικές εικόνες που τελικά οδηγούν το νήπιο να αναπλάθει τη συμπεριφορά του μοντέλου, όταν αυτό απουσιάζει. Στην περίπτωση αυτή οι εικόνες γίνονται τα σημαίνοντα και οι ακολουθίες των ενεργειών τα σημαίνόμενα.

Επίσης, ο Piaget¹³⁶ προσδιόρισε ένα πολύ βασικό χαρακτηριστικό των νοητικών εικόνων. Αυτά είναι τα λεγόμενα από τον ίδιο «στατικά κατάλοιπα τους», από τα οποία θεωρούσε, δηλαδή, ότι οι νοητικές εικόνες δεν μπορούν ως εικόνες από μόνες τους να διατηρήσουν την κίνηση ως κάτι συνεχές. Κατά τον Piaget, δεν μπορούμε να απεικονίσουμε νοητικά την περιστροφική κίνηση μιας ρόδας ως μια συνέχεια χωρίς τα στατικά κατάλοιπα των νοητικών εικόνων. Ο νους μπορεί να

¹³⁴Οπ. π.

¹³⁵Οπ. π.

¹³⁶Piaget, J. & Inhelder, B. (1971). *Mental Imagery in the child*. New York: Basic Books.

απεικονίσει μόνο τη σειρά των στατικών καταλοίπων, οι οποίες συνθέτουν την οποιαδήποτε κίνηση.

Στη θεώρηση του Piaget¹³⁷ η νοητική εικόνα, ως ένα από τα είδη της συμβολικής ή σημειωτικής λειτουργίας, είναι απαραίτητη, για να υπάρξει νοητική λειτουργία εκτός από την λειτουργία της άμεσης αντίληψης. Χωρίς τη συμβολική λειτουργία δε θα μπορούσε να σχηματιστεί η σκέψη και δεν θα μπορούσε να εκφραστεί προς το περιβάλλον.

Στο συμβολικό νοητικό επίπεδο η νοητική εικόνα αναλαμβάνει έναν ειδικότερο ρόλο και αυτός είναι ότι η αναπαράσταση μέσα από τη γλώσσα συμπληρώνεται από την αναπαράσταση μέσα από τις νοητικές εικόνες, όταν τα γλωσσικά σύμβολα δεν μπορούν να αποδώσουν πιστά την εξωτερική πραγματικότητα.

Ο Piaget κατηγοριοποίησε τους τύπους των νοητικών εικόνων. Τα ταξινομικά και διαιρετικά του κριτήρια ήταν δύο ειδών. Βασίστηκε σε κριτήρια που αφορούν τη δομή, και κριτήρια που αφορούν τον αναπαραστατικό χαρακτήρα των νοητικών εικόνων, όπως παρουσιάζονται στον πίνακα που ακολουθεί¹³⁸.

ΠΙΝΑΚΑΣ 1

ΚΡΙΤΗΡΙΑ	ΕΙΔΗ ΝΟΗΤΙΚΩΝ ΕΙΚΟΝΩΝ
ΔΟΜΙΚΑ	<p>Στατικές εικόνες: Είναι οι εικόνες των αντικειμένων, όπως αυτά υπάρχουν στο χώρο και στο χρόνο σε μια δεδομένη θέση και σε μια δεδομένη στιγμή.</p> <p>Κινητικές εικόνες: Είναι οι εικόνες που αναπαριστούν την κίνηση ή την μετατόπιση των αντικειμένων μέσα στο χώρο και το χρόνο από μια δεδομένη θέση σε μια άλλη ή σε άλλες θέσεις σε σειρά.</p> <p>Μετασχηματιστικές εικόνες: Είναι οι εικόνες που αναπαριστούν τις αλλαγές ή τις μεταμορφώσεις, στις οποίες θα μπορούσε να υποστεί ένα σταθερό αντικείμενο στη διάσταση του χρόνου.</p>

¹³⁷Οπ. π.

¹³⁸Piaget, J. & Inhelder, B. (1971). *Mental Imagery in the child*. New York: Basic Books.

<p>ΑΝΑΠΑΡΑΣΤΑΤΙΚΟΣ ΧΑΡΑΚΤΗΡΑΣ</p>	<p>Αναπαραγωγικές εικόνες: Είναι οι εικόνες που αναπαριστάνουν αντικείμενα ή γεγονότα, τα οποία είναι ήδη γνωστά στον άνθρωπο.</p> <p>Προβλεπτικές εικόνες: Είναι οι εικόνες που απεικονίζουν νοητικά γεγονότα που δεν είχαν γίνει αντιληπτά προηγουμένως από τον άνθρωπο.</p>
---------------------------------------	--

Πίνακας 1: Τύπο νοητικών εικόνων κατά τον Jean Piaget: Piaget, J. & Inhelder, B. (1971), *Mental Imagery in the Child*, New York, Basic Books, p.154

Με βάση την τυπολογία αυτή ο Piaget ερεύνησε τους τύπους των νοητικών αυτών εικόνων σε σχέση με τη νοητική ανάπτυξη των παιδιών. Κατέληξε στο συμπέρασμα ότι οι γνωστικές δομές ασκούν μεγαλύτερες επιδράσεις στις νοητικές εικόνες από ό,τι οι νοητικές εικόνες στις γνωστικές δομές, δηλαδή πρέπει να αναπτυχθούν οι γνωστικές δομές στον κατάλληλο βαθμό, για να μπορέσει το άτομο να αφομοιώσει κατάλληλα τις νοητικές εικόνες. Αφού έχουν οικοδομηθεί οι δομές των λογικών πράξεων, τότε το άτομο μπορεί να συλλάβει, να επεξεργαστεί και να αφομοιώσει τις δυναμικές απόψεις της πραγματικότητας¹³⁹.

Συγκεκριμένα και, σύμφωνα με τον Piaget, όσον αφορά τις νοητικές εικόνες, το παιδί μέχρι τον έβδομο χρόνο της ζωής του προσκολλάται ισχυρά στις στατικές παραστάσεις της πραγματικότητας και απεικονίζει μόνο στατικές εικόνες, δηλαδή δυσκολεύεται να σχηματοποιήσει κινητικές και μετασχηματιστικές εικόνες¹⁴⁰. Συνακόλουθα, από την ανωτέρω διαπίστωση συνδυαστικά με τα όσα προαναφέρθηκαν για τα είδη της περιγραφής κατά λογική αναγκαιότητα προκύπτει ότι από την ηλικία των επτά ετών είναι εφικτή η διδακτική αξιοποίηση όλων των ειδών της περιγραφής τόσο της στατικής, όσο και της εξελικτικής και της μικτής¹⁴¹.

ε) Η θεωρία του Pasqual-Leone για τις νοητικές εικόνες

Από την πλευρά του ο Pasqual-Leone¹⁴² αντιμετωπίζει τις νοητικές εικόνες σε συνάρτηση με την ανθρώπινη ευφυΐα. Η όλη ανάλυση που ακολουθεί στηρίζεται στο έργο του Pasqual-Leone *Constructive Problems for Constructive Theories: The*

¹³⁹Piaget, J. & Inhelder, B. (1971). *Mental Imagery in the child*. New York: Basic Books.

¹⁴⁰Οπ. π.

¹⁴¹Οπ. π.

¹⁴²Pascual-Leone, J. (1950). «Constructive problems for constructive theories: The current relevance of Piaget's work and a critique of information-processing simulation psychology». In R. Kluwe and H. Spada (Eds.): *Developmental Models of thinking*, 17, 263-269.

Current Relevance of Piaget's Work and a Critique of Information-processing Simulation Psychology (1950).

Κατά τον Pasqual-Leone (1950) η ανθρώπινη ευφυΐα αποτελείται από δύο επίπεδα. Το πρώτο επίπεδο αναφέρεται στις μορφές, δηλαδή σε όλες τις μορφικές εσωτερικές αναπαραστάσεις του εξωτερικού κόσμου (νοητικές εικόνες) και στο φάσμα των δυνατοτήτων του ανθρώπου να τις τροποποιεί. Το δεύτερο επίπεδο αναφέρεται στις ικανότητες της ανθρώπινης νοημοσύνης να αξιοποιεί τις εσωτερικές αυτές αναπαραστάσεις¹⁴³. Ο Pasqual-Leone διακρίνει πέντε κύριες δεξιότητες αξιοποίησης των εσωτερικών παραστάσεων. Η πρώτη αφορά τη δυνατότητα της ανθρώπινης νόησης να ενεργοποιεί και να επεξεργάζεται τις εσωτερικές μορφικές αναπαραστάσεις για την επίτευξη ενός υποκειμενικού στόχου. Η δεύτερη αφορά την ισχύ της ανθρώπινης ευφυΐας να τροφοδοτεί τον νου με τις σχετικές προς τον ανωτέρω στόχο εσωτερικές μορφικές αναπαραστάσεις. Η τρίτη αναφέρεται στη δυνατότητα διατήρησης τόσο των εσωτερικών αναπαραστάσεων, όσο και όλων των νοητικών επεξεργασιών που πραγματώνονται σε αυτές. Η τέταρτη προσδιορίζει μια τάση του ανθρώπινου νου που προσεγγίζεται σε γενικές γραμμές και από τη Μορφολογική Ψυχολογία, καθώς αφορά την τάση να αξιοποιεί καλύτερα οργανωμένες και ομαδοποιημένες πληροφορίες παρά μεμονωμένες. Η τελευταία ικανότητα σχετίζεται με τους ομοιογενείς τρόπους, με τους οποίους ο άνθρωπος επεξεργάζεται όλες τις εσωτερικές αναπαραστάσεις. Μάλιστα, ο Pasqual-Leone διέκρινε τις εσωτερικές μορφικές αναπαραστάσεις σε συνειδητές και ασυνειδητές. Στις συνειδητές παραστάσεις κατατάσσει τα αμιγώς γνωστικά σχήματα (νοητικές εικόνες), ενώ στις ασυνειδητές παραστάσεις περιλαμβάνει τα αμιγώς συναισθηματικά σχήματα, δηλαδή τα αισθήματα και τα κίνητρα, αλλά και τις φυσιολογικές αντιδράσεις που δημιουργούνται στο άνθρωπο από αυτά¹⁴⁴.

στ) Η θεωρία του Fischer για τις νοητικές εικόνες

Στο επίκεντρο της γνωστικής θεώρησης του Fischer¹⁴⁵ βρίσκονται οι ικανότητες του ανθρώπου, οι οποίες ουσιαστικά είναι ακολουθίες ενεργειών τόσο εσωτερικών, όσο και εξωτερικών. Στο έργο του *A Theory of Cognitive Development: The Control and Construction of Hierarchies of Skills* (1980), ο Fischer θεωρεί

¹⁴³Οπ. π

¹⁴⁴Pasqual-Leone, J., (1950). ό.π.

¹⁴⁵Fischer, K. (1980). «A theory of cognitive development: The control and construction of hierarchies of skills». *Psychological Review*, 87, 477-531.

καθοριστική για τις ικανότητες την επίδραση του πεδίου, δηλαδή του περιβάλλοντος, μέσα στο οποίο δημιουργήθηκαν. Κατ' αυτόν τον τρόπο οι ικανότητες δεν νοούνται χωρίς την επίδραση του αντίστοιχου πεδίου¹⁴⁶.

Σύμφωνα με τον Fischer, οι ικανότητες αναπτύσσονται σε τέσσερα επίπεδα ή κύκλους: τον ανακλαστικό κύκλο, τον αισθησιοκινητικό κύκλο, τον αναπαραστατικό κύκλο, που σχετίζεται με τις νοητικές εικόνες, και τον αφηρημένο κύκλο¹⁴⁷.

Γενικότερα, ο Fischer είναι επηρεασμένος σε αυτό το θέμα από τις μελέτες του Kurt Lewin¹⁴⁸. Ο Kurt Lewin διατύπωσε τη θεωρία του πεδίου, σύμφωνα με την οποία «οι ψυχολογικές δυνάμεις» που αναπτύσσονται στον άνθρωπο οφείλουν την γέννηση και τη δημιουργία τους στο «πεδίο», δηλαδή στις επιδράσεις του περιβάλλοντος πάνω στον άνθρωπο¹⁴⁹. Κατά την ανωτέρω έννοια ο Fischer ανήκει σε εκείνο το ρεύμα των ψυχολόγων που δέχονται τις απόψεις του Lewin για την καταλυτική επίδραση του περιβάλλοντος στην ανθρώπινη συμπεριφορά. Από τα παραπάνω κατά λογική αναγκαιότητα προκύπτει ότι το εξωτερικό περιβάλλον επιδρά σημαντικά τις νοητικές διεργασίες που συνδέονται με τη δημιουργία των νοητικών εικόνων¹⁵⁰.

ζ) Η θεωρία των Εμπειρικών Βιωματικών Δομών για τις νοητικές εικόνες

Η θεωρία των Εμπειρικών Βιωματικών Δομών (Evans, Postle, Freire) θεωρεί ότι η νοητική ανάπτυξη, σε αντίθεση με τον Fischer, πραγματώνεται σε τρία στάδια. Η κατώτερο ανάλυση βασίζεται στο έργο του Δημητρίου Ανδρέα *Γνωστική Ανάπτυξη: Piaget και Νεοπιαζετιανοί*. Το πρώτο στάδιο αφορά στρατηγικές επεξεργασίας δεδομένων από τον ανθρώπινο νου. Αυτό που παρουσιάζει ενδιαφέρον είναι το δεύτερο στάδιο, καθώς συνδέεται με τις νοητικές εικόνες. Στο δεύτερο στάδιο πραγματώνεται η εσωτερική μορφική αναπαράσταση της πραγματικότητας μέσω των νοητικών εικόνων. Από τις πέντε Εμπειρικές Βιωματικές Δομές που έχουν επισημανθεί ερευνητικά, εκείνη που μας ενδιαφέρει στη μελέτη μας είναι η εικονική-χωροταξική Εμπειρική Βιωματική Δομή, η οποία αντιστοιχεί στο δεύτερο στάδιο που προαναφέρθηκε και ανταποκρίνεται στο φαινόμενο της βίωσης των νοητικών εικόνων εστιάζοντας και στις χωροχρονικές αλληλεξαρτήσεις τους¹⁵¹.

¹⁴⁶Οπ. π

¹⁴⁷Fischer, K. (1980). A theory of cognitive development, ό.π.

¹⁴⁸Φράγκος, Χ., Π., (2002). *Ψυχοπαιδαγωγική*. Αθήνα: Εκδόσεις Gutenberg, σ.σ. 290-293.

¹⁴⁹Οπ. π.

¹⁵⁰Fischer, K. (1980). A theory of cognitive development, ό.π.

¹⁵¹Οπ. Αναφ. στο Δημητρίου, Ανδρέας. (1993). *Γνωστική Ανάπτυξη (μοντέλα-εφαρμογές-μέθοδοι)*, Τόμος 1: *Piaget και Νεοπιαζετιανοί*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Art of Text, σσ. 382-384.

Η θεωρία των Εμπειρικών Βιωματικών Δομών υποστηρίζει την άποψη ότι μέσω της εικονικής-χωροταξικής Εμπειρικής Βιωματικής Δομής ο άνθρωπος μπορεί να επεξεργαστεί τις νοητικές εικόνες με τον τρόπο που επεξεργάζεται και τα αντικείμενα του εξωτερικού κόσμου. Δηλαδή, να τους μεταβάλλει την θέση τους στο χώρο, να τις περιστρέφει, να τις αναστρέφει κλπ¹⁵².

η) Η θεωρία της Διπλής Κωδικοποίησης του Allan Paivio για τις νοητικές εικόνες.

Ο Καναδός ψυχολόγος Allan Paivio¹⁵³ μελέτησε τις νοητικές εικόνες σε σχέση με την ανθρώπινη μνήμη. Με τον Paivio η Πειραματική Ψυχολογία στρέφει το ενδιαφέρον της σε μεγάλο βαθμό στην επίδραση των νοητικών εικόνων στην ανθρώπινη μνήμη. Βέβαια, η στροφή αυτή συνδέεται και με τη μεταγενέστερη έκδοση δύο βιβλίων που επηρέασαν σημαντικά τότε τους πειραματικούς ψυχολόγους. Το πρώτο βιβλίο ήταν του Αμερικανού Frances Yates¹⁵⁴ που εκδόθηκε το 1966, με τον τίτλο *The Art of Memory* και στο οποίο, ουσιαστικά, ο Yates κάνει μια ιστορική αναδρομή για το πώς η μέθοδος του τόπου των κλασικών ρητόρων που είδαμε σε προηγούμενο κεφάλαιο, χρησιμοποιούνταν στους πνευματικούς κύκλους του Ευρωπαϊκού χώρου. Επίσης, ο Ρώσος νευρολόγος Alexander Romanovitch Luria¹⁵⁵ και ο Bruner¹⁵⁶ παρουσίασαν στο ευρύ κοινό τον Ρώσο δημοσιογράφο Shereshevsky, ο οποίος γεννήθηκε το 1886, πέθανε το 1958 και είχε εκπληκτικές μνημονικές ικανότητες, που οφείλονταν στην πολύ ισχυρή νοητική του δύναμη να δημιουργεί νοητικές εικόνες. Το φαινόμενο αυτό το διαπραγματεύτηκαν αναλυτικότερα στο βιβλίο τους *The mind of a Mnemonist*, που εκδόθηκε το 1987¹⁵⁷. Τα δύο αυτά βιβλία κίνησαν το ενδιαφέρον των πειραματικών ψυχολόγων, οι οποίοι άρχισαν και οι ίδιοι να ερευνούν πειραματικά τις επιδράσεις των νοητικών εικόνων στην ανθρώπινη μνήμη επηρεασμένοι σε μεγάλο βαθμό από τη θεωρία της Διπλής Κωδικοποίησης του Allan Paivio.

¹⁵² Δημητρίου, Ανδρέας. (1993). *Γνωστική Ανάπτυξη (μοντέλα-εφαρμογές-μέθοδοι), Τόμος 1: Piaget και Νεοπιαζετιανοί*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις ArtofText, σσ. 382-384.

¹⁵³ Paivio, A. (1986). *Mental Representations: A Dual Coding Approach*. New York: Oxford University Press.

¹⁵⁴ Yates, F. (1966). *The Art of Memory*. Chicago: University of Chicago Press, pp. 27-40.

¹⁵⁵ Luria, A. & Bruner, J. (1987). *The mind of a Mnemonist: A Little Book About A Vast Memory*. Harvard: Harvard University Press.

¹⁵⁶ Οπ. π.

¹⁵⁷ Οπ. π.

Η θεωρία της Διπλής Κωδικοποίησης¹⁵⁸ μπορεί να συνοψιστεί στα εξής βασικά σημεία. Αρχικά, ο κώδικας είναι ένα «εργαλείο» της ανθρώπινης νόησης, για να μπορεί να πραγματώσει εσωτερικές αναπαραστάσεις. Σύμφωνα με τα ανωτέρω ο Ραίνιο σε αντίθεση με τις θεωρίες της κοινής κωδικοποίησης που ήταν επηρεασμένες από τον Νεομπιχεβιορισμό και θεωρούσαν ότι η μνήμη κωδικοποιούσε, οργάνωνε, αποθήκευε και ανακαλούσε πληροφορίες μόνο μέσω του λεκτικού υλικού, υποστήριξε ότι ο ανθρώπινος νους πραγματοποιεί εσωτερικές αναπαραστάσεις αξιοποιώντας δύο διακριτούς, αλλά διαδραστικούς κώδικες, δηλαδή τον λεκτικό κώδικα και τον κώδικα των εικόνων. Σύμφωνα με τον ίδιο, οι δύο αυτοί κώδικες συναποτελούν την ανθρώπινη μνήμη. Συνακόλουθα, αναπτύσσονται δύο είδη μνήμης, η λεκτική και η εικονική μνήμη. Κατά τον Ραίνιο ένα εξωτερικό ερέθισμα μπορεί να αποθηκευτεί είτε στη λεκτική μνήμη είτε στην εικονική μνήμη μόνο, είτε ταυτόχρονα και στη λεκτική και στην εικονική μνήμη. Εκείνο που είναι ιδιαίτερα ενδιαφέρον, είναι ότι, όταν ένα ερέθισμα αποθηκεύεται και στη λεκτική και στην εικονική μνήμη, η εικονική μνήμη βοηθά στην καλύτερη λειτουργία των μνημονικών δυνατοτήτων του ανθρώπου, όσον αφορά τη διαχείριση του λεκτικού υλικού. Επίσης, ο Ραίνιο¹⁵⁹ διαπίστωσε ότι οι εικόνες αποτελούν πολύ σημαντικό «υποστηρικτικό υλικό» και για τη διαδικασία της νόησης γενικότερα. Δηλαδή, οι εικόνες αξιοποιούνται από την ανθρώπινη νόηση όχι μόνο σε επίπεδο μνήμης, αλλά και για την καλύτερη κατανόηση των ιδεών. Ένα εξωτερικό ερέθισμα ενεργοποιεί συνειρμικά τους δύο κώδικες, εάν έχει κωδικοποιηθεί και στους δύο κώδικες, οπότε επιτρέπεται η νοητική επεξεργασία του, καθώς οι κώδικες το αντιπροσωπεύουν εσωτερικά τόσο σε εικονικό όσο και σε λεκτικό υλικό¹⁶⁰. Το ερέθισμα είναι εκείνο που θα καθορίσει το ποιες νοητικές εικόνες θα ενεργοποιηθούν και με ποιο τρόπο θα αλληλεπιδράσουν με τις πληροφορίες του λεκτικού κώδικα¹⁶¹.

Επί του θέματος ο Sadoski¹⁶² μελετώντας τις σχέσεις ανάμεσα στη νοητική εικονοποιία και στην κατανόηση και ανάκληση μιας ιστορίας υποστηρίζει ότι οι νοητικές εικόνες επιδρούν στις λεκτικές διαδικασίες, αλλά και οι λεκτικές διαδικασίες επιδρούν στις νοητικές εικόνες. Και οι δύο κώδικες, λεκτικός και εικονικός,

¹⁵⁸Paivio, A. (1986). *Mental Representations: A Dual Coding Approach*, ό.π.

¹⁵⁹Paivio, A. (2000). *Imagery and Text*. United Kingdom: Routledge.

¹⁶⁰Οπ. π.

¹⁶¹Paivio, A. (2000). *Imagery and Text*. United Kingdom: Routledge

¹⁶²Sadoski, M., & Paivio, A., (1994). «A dual coding view of imagery and verbal processes in reading comprehension». In R. B. Ruddell, M. R. Ruddell, & H. Singer (Eds.): *Theoretical Models and processes of reading*, 20, 582-601.

δραστηριοποιούνται κατά τον ίδιο τρόπο. Έχουν τη δυνατότητα να κωδικοποιήσουν, να οργανώσουν, να αποθηκεύσουν και να επαναφέρουν στη μνήμη λεκτικά και μη λεκτικά ερεθίσματα. Ο κώδικας που επεξεργάζεται τα μη λεκτικά ερεθίσματα δημιουργεί εικονογενείς εσωτερικές αναπαραστάσεις, δηλαδή σχετίζεται με την κωδικοποίηση των εξωτερικών εικόνων και τη δημιουργία νοητικών εικόνων. Εκείνο που είναι αξιοσημείωτο είναι ότι ο εικονικός κώδικας δεν δομείται με τη μορφή μεμονωμένων εικόνων, αλλά με τη δομή ομάδων εικόνων με κοινά χαρακτηριστικά¹⁶³.

Ως προς την πολυαισθητηριακή φύση των νοητικών εικόνων οι Ραίνιο και Sadoski διαπίστωσαν τα παρακάτω. Ο Ραίνιο πιστεύει ότι ο εικονικός κώδικας επεξεργάζεται τις πληροφορίες και κωδικοποιεί σε πέντε επίπεδα: το οπτικό, το ακουστικό, το απτικό, το γευστικό και το οσφρητικό¹⁶⁴. Επίσης, ο Sadoski¹⁶⁵ θεωρεί ότι οι νοητικές εικόνες δεν περιορίζονται μόνο στις οπτικές νοητικές εικόνες, αλλά στις εικόνες που μπορούν να αναπαρασταθούν με τον τρόπο που τις δεχόμαστε από τα αισθητήρια όργανά μας.

Συμπερασματικά, από τις διαπιστώσεις των Ραίνιο και Sadoski και από πλευράς ψυχολογικού προσδιορισμού των νοητικών εικόνων διαπιστώνεται ότι αυτές κωδικοποιούνται παράλληλα τόσο στον γλωσσικό όσο και στον μνημονικό κώδικα και ότι διαμορφώνονται στον ανθρώπινο νου πολυαισθητηριακά.

Τα ανωτέρω μπορούν να αξιοποιηθούν διδακτικά και παιδαγωγικά ως εξής. Αρχικά, προκύπτει ότι σύμφωνα με τις αρχές της Ψυχοθεραπείας Gestalt¹⁶⁶ στην περίπτωση που παρουσιάζεται στους μαθητές μια εικόνα, αυτή δεν θα παρουσιάζει μεμονωμένα στοιχεία της, αλλά θα παρουσιάζεται συνολικά η εικόνα/εικόνες που επιχειρείται να περιγράψει ο μαθητής. Επίσης δεν πρέπει να μη επισημαίνονται μόνο τα επιμέρους στοιχεία της εικόνας, αλλά μέσω του επιμερισμού να προβάλλεται η εικόνα/εικόνες ως ολότητα από τον περιγράφοντα μαθητή.

Σύμφωνα με τον Skinner υπάρχουν και ακουστικές ή μουσικές εικόνες. Οι εικόνες αυτές, όπως προκύπτει λογικά, μπορούν να αξιοποιηθούν διδακτικά από τον

¹⁶³Οπ. π.

¹⁶⁴Ραίνιο, Α. (1986). *Mental Representations: A Dual Coding Approach*. New York: Oxford University Press.

¹⁶⁵Sadoski, M., (1989). «An exploratory study of the relationships between reported imagery and the comprehension and recall of a story». *Reading Research Quarterly*, 19, 110-123.

¹⁶⁶Γιαμαρέλου, Γ., Δίπλας, Γ., Κωνσταντινίδου, Α., Μπάλλιου, Δ. & Χατζηλάκου, Κ. (2013). *Εισαγωγή στην ψυχοθεραπεία Gestalt: Βασικές έννοιες, αρχές και εφαρμογές*. Αθήνα: Gestalt Foundation (Κέντρο ψυχοθεραπείας και εκπαίδευσης).

εκπαιδευτικό μέσω οπτικοακουστικών μέσων (π.χ. το κελάηδημα ενός πουλιού, ο ήχος ενός καταρράκτη κ.λ.π). Στη συνέχεια μπορεί να ζητηθεί από τους μαθητές, κατά τη διαδικασία της συγγραφής ενός απεικονιστικού κειμένου, να συμπεριλάβουν και ακουστικές εικόνες.

Επίσης, σύμφωνα με τις θεωρίες των Pasqual-Leone¹⁶⁷ και Allan Paivio¹⁶⁸ προτείνεται η κατά το δυνατόν συχνότερη συγγραφή απεικονιστικών κειμένων από τους μαθητές, διότι ενισχύεται έτσι η ευφυΐα τους και μέσω της εικονικής μνήμης ενισχύεται η γενικότερη μνημονική τους λειτουργία.

Επιπρόσθετα, κατά τον Piaget¹⁶⁹ τα παιδιά μέχρι την ηλικία των επτά ετών προσκολλώνται σε στατικές εικόνες. Ως εκ τούτου μέχρι την ηλικία αυτή κρίνεται παιδαγωγικά αδόκιμο να ζητούνται συχνά από τους μαθητές να περιγράψουν εικόνες σε εξέλιξη (κινητικές), ούτε μετασχηματιστικές εικόνες, δηλαδή εικόνες που αλλάζουν ή γενικότερα υφίστανται αλλαγές κατά τη διάρκεια του χρόνου.

¹⁶⁷Pasqual-Leone, όπ. π.

¹⁶⁸Paivio, A. (1986). *Mental Representations: A Dual Coding Approach*. New York: Oxford University Press.

¹⁶⁹Piaget, όπ. π.

4.4 Οι ιδιότητες των νοητικών εικόνων

Στο υποκεφάλαιο αυτό θα αναλυθούν οι ιδιότητες των νοητικών εικόνων. Αρχικά, θα αναλυθούν οι χωρικές ιδιότητες των νοητικών εικόνων, δηλαδή το γεγονός ότι οι εικόνες του εξωτερικού κόσμου αναδημιουργούνται στον ανθρώπινο νου με τις ιδιότητές τους αναλλοίωτες. Επίσης, θα αναλυθούν οι ιδιότητες των νοητικών εικόνων σχετικά με το μέγεθος των φυσικών εικόνων στον ανθρώπινο νου.

α) Οι χωρικές ιδιότητες των νοητικών εικόνων

Ο Kosslyn¹⁷⁰ μελέτησε τις χωρικές ιδιότητες των νοητικών εικόνων. Στο πείραμα που διεξήγαγε ο Kosslyn, πραγματοποιήθηκε μια άσκηση δημιουργίας νοητικών εικόνων ενός χάρτη και κάποιων αντικειμένων που βρίσκονταν πάνω στον χάρτη σε αντιστοιχία με ένα πραγματικό χάρτη και με πραγματικά αντικείμενα που βρίσκονταν πάνω στον χάρτη. Το πείραμα απέδειξε ότι ο ανθρώπινος νους έχει την τάση να αποδίδει τις χωρικές ιδιότητες των εξωτερικών οπτικών εικόνων στις νοητικές οπτικές εικόνες. Δηλαδή, όσον αφορά τη χωρική διάταξη των οπτικών νοητικών εικόνων, παρατηρήθηκε ότι ο ανθρώπινος νους έχει την τάση να αποδίδει τις νοητικές εικόνες με παρόμοιο τρόπο με τις φυσικές εικόνες¹⁷¹.

Η ανωτέρω έρευνα του Kosslyn¹⁷² αποδεικνύει κάτι που λογικά φαίνεται αυτονόητο. Δηλαδή, ότι ένα εξωτερικό εικονιστικό ερέθισμα απεικονίζεται ως μια νοητική εικόνα στο νου μας με τις ιδιότητες που έχει στον εξωτερικό χώρο που βρίσκεται. Βέβαια, η διαφοροποίηση είναι ότι πλέον αυτό είναι επιστημονικά αποδεδειγμένο από τη σχετική μελέτη του Kosslyn και δεν αποτελεί απλά ένα λογικό συμπέρασμα. Εκείνο που ενδιαφέρει, στην παρούσα διατριβή, από την έρευνα του Kosslyn είναι ότι οι εξωτερικές εικόνες απεικονίζονται ως εσωτερικές νοητικές εικόνες όχι μόνο ως προς τα χωρικά τους δεδομένα, αλλά και ως προς τις ιδιότητες τους, δηλαδή σχήματα, εικονίδια, χρώματα που υπάρχουν μέσα στις ευρύτερες εικόνες της εξωτερικής πραγματικότητας¹⁷³. Επομένως, καθώς ο ανθρώπινος νους συλλαμβάνει ένα εικονιστικό ερέθισμα ως ολότητα, παράλληλα το συλλαμβάνει και με τις διακριτικές «εικονιστικές» λεπτομέρειες του. Συνακόλουθα, όπως προκύπτει

¹⁷⁰Kosslyn, St. (1994). *Image and Brain*. Cambridge.MA: Harvard University Press, 1-25

¹⁷¹Οπ. π.

¹⁷²Οπ. π.

¹⁷³Οπ. π.

λογικά, είναι δυνατός ο επιμερισμός μιας ευρύτερης εικόνας σε μικρότερα εικονίδια που εμπεριέχονται σε μια ευρύτερη εικόνα¹⁷⁴.

β) Οι ιδιότητες των νοητικών εικόνων σχετικά με το μέγεθος των φυσικών εικόνων στον ανθρώπινο νου

Όσον αφορά την προσέγγιση των νοητικών εικόνων ως προς το μέγεθός τους, επισημαίνεται από την έρευνα^{175,176,177} ότι ο ανθρώπινος νους, όταν του προβάλλονται μεγαλύτερα εξωτερικά εικονιστικά ερεθίσματα, έχει την τάση να δημιουργεί με ταχύτερο ρυθμό και με μεγαλύτερη ευκρίνεια οπτικές νοητικές εικόνες. Σχετικά με το μέγεθος των νοητικών εικόνων έχουν παρατηρηθεί^{178,179,180} οι αρχές της αναλογίας και του ισομορφισμού. Δηλαδή ο ανθρώπινος νους μέσω της νοητικής εικονοποίησης αναπαριστά τις φυσικές εικόνες ως νοητικές εικόνες με ανάλογο μέγεθος.

Κατά τον Finke¹⁸¹ υπάρχουν τρία είδη ισομορφικής απόδοσης των νοητικών εικόνων: ο λειτουργικός ισομορφισμός, ο δομικός ισομορφισμός και ο ισομορφισμός αλληλεπίδρασης.

Στον λειτουργικό ισομορφισμό συναντάται κυρίως η θεωρία της λειτουργικής ισορρόπησης που αναπτύχθηκε βασικά από τον Shepard¹⁸². Ο Shepard μέσω του λειτουργικού ισομορφισμού θεωρεί ότι οι οπτικές νοητικές εικόνες, όπως σχηματίζονται στον ανθρώπινο νου, αποδίδουν τις φυσικές εικόνες κατά τρόπο γενικό και όχι συγκεκριμένο, δηλαδή δεν αποδίδουν τις λεπτομερειακές χαρακτηριστικές εικονικές ιδιότητες της δομής των εξωτερικών εικονιστικών ερεθισμάτων, αλλά τα γενικά τους χαρακτηριστικά. Μάλιστα, ο Shepard στη θεωρία του αυτή διαπίστωσε

¹⁷⁴Οπ. π.

¹⁷⁵Shepard, R. (1975). «Form, formation, and transformation of internal representations». In R. Solso (Eds), *Information Processing and Cognition*, 25, 87-122.

¹⁷⁶Shepard, R. & Cooper, L. (1982). *Mental images and their transformations*. Cambridge, MA: MIT Press.

¹⁷⁷Shepard, R. N., & Chipman, S. (1970). «Second-order isomorphism of internal representations». In R. Solso (Eds): *Information Processing and Cognition*, 25, 130-145

¹⁷⁸Saltz, E., & Finkelstein, Ch. (1974). «Does imagery retard conceptual behavior? *Child Development*» 45, 1093-1097.

¹⁷⁹Hollenberg, C. K., (1970). «Functions of visual imagery in the learning and concept formations of children». *Child development*, 41, 1003-1015.

¹⁸⁰Baddeley, A., Grant, S., Wight, E., Thomson, N. (1975). «Imagery and visual working memory». In P.M.A. Rabbitt & Dornic (Eds.): *Attention and Performance*, 5, 205-217.

¹⁸¹Finke, R. (1985). «Theories relating mental imagery to perception». *Psychological Bulletin*, 98, 236-259.

¹⁸²Shepard, R. N., & Cooper, L., όπ. π.

ότι υπάρχει ένα ειδικό σύστημα αποθήκευσης και ανάκλησης των οσφρητικών νοητικών εικόνων¹⁸³.

Κύριος εκφραστής του δομικού ισομορφισμού είναι ο Kosslyn¹⁸⁴. Ο Kosslyn και η ερευνητική του ομάδα διενήργησαν πειράματα με οπτικούς χάρτες (visualmaps) και κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι ο ανθρώπινος εγκέφαλος μπορεί να αποδώσει όλες τις ιδιότητες των φυσικών εικόνων σε νοητικές εικόνες. Συνακόλουθα, σε αντίθεση με τον λειτουργικό ισομορφισμό, ο δομικός ισομορφισμός πρεσβεύει την άποψη ότι οι νοητικές εικόνες δεν αποτελούν γενικότερες εσωτερικές αναπαραστάσεις των φυσικών εικόνων, αλλά αποδίδουν λεπτομερώς τα διάφορα πληροφοριακά στοιχεία των φυσικών εικόνων.

Ο ισομορφισμός της αλληλεπίδρασης, όπως θα αναλυθεί στη συνέχεια, κινείται συμπληρωματικά και ενισχύει τη θεωρία της Διπλής Κωδικοποίησης του Allan Paivio¹⁸⁵, καθώς υποστηρίζει ότι τα συστήματα λεκτικής και εικονικής αναπαράστασης λειτουργούν με την επίδραση των ίδιων νευροβιολογικών μηχανισμών. Οι ερευνητές στράφηκαν προς δύο κύριες κατευθύνσεις: το κατά πόσο η νοητική εικονοποιία βοηθά τις νοητικές λειτουργίες και το κατά πόσο η παράλληλη χρήση πολλαπλών λειτουργιών του εικονικού και του λεκτικού συστήματος δρα ανασταλτικά για τις ανθρώπινες νοητικές λειτουργίες.

Αυτοί που ασχολήθηκαν συστηματικά με την πρώτη εκδοχή του ισομορφισμού της αλληλεπίδρασης, είναι οι Farah¹⁸⁶ και Luria¹⁸⁷, οι οποίοι απέδειξαν ότι η νοητική εικονοποίηση, που πραγματώνεται από τον ανθρώπινο νου για τη δημιουργία εννοιών, βοηθά στην καλύτερη πρόσληψη των εννοιών αυτών. Συγκεκριμένα, σχετικά με τον ανωτέρω ισομορφισμό η Farah πραγματοποίησε το εξής πείραμα. Μέσω μιας οθόνης παρουσιάζονταν τα γράμματα T και H, ενώ παράλληλα ζητούνταν να σχηματιστούν οι νοητικές εικόνες των γραμμάτων αυτών. Όταν προβάλλονταν το γράμμα H, τα υποκείμενα της έρευνας δεν παρουσίαζαν τις ίδιες προσληπτικές ικανότητες για τον σχηματισμό της νοητικής εικόνας συγκριτικά με το γράμμα T. Αντίθετα, είχαν βελτιωμένες προσληπτικές ικανότητες για τον

¹⁸³Οπ. π.

¹⁸⁴Arditi, A.&Kosslyn, S. (1988). «Mental imagery and sensory experience in congenital blindness». *Neuropsychologia*, 26 (1), 1-12.

¹⁸⁵Paivio, A. (1991). «Dual Coding Theory. Retrospect and current status». *Canadian Journal of Psychology*, 45, 255-287.

¹⁸⁶Farah, M. (1985). «Psychological evidence for a shared representation medium for mental images and percepts». *Journal of Experimental Psychology*, 114, 91-103.

¹⁸⁷Luria, A. (1968). *The mind of a memorist*. New York: Basic Books.

σηματισμό της νοητικής εικόνας του γράμματος T, όταν τους προβάλλονταν η εικόνα του γράμματος T για την δημιουργία εννοιών¹⁸⁸.

Αντίθετα οι Shepard & Chipman¹⁸⁹ και Badeley¹⁹⁰ ερεύνησαν τις δυσχέρειες που προκαλεί η νοητική απεικόνιση στις αντιληπτικές διαδικασίες. Οι πρώτοι, αξιοποιώντας τη νοητική αναπαράσταση ενός χάρτη, απέδειξαν ότι η ταυτόχρονη ενεργοποίηση απεικονιστικών νοητικών διεργασιών και εννοιολογικών διεργασιών δυσχεραίνει τις νοητικές διεργασίες του ανθρώπου. Επίσης, ο Badeley κινήθηκε προς την ίδια γραμμή κατεύθυνσης με τους Shepard & Chipman. Απέδειξε, δηλαδή ότι και σε χωρικά δεδομένα η παράλληλη ενεργοποίηση εικονοποιητικών και αντιληπτικών νοητικών δομών δυσχεραίνει την ενάργεια των νοητικών διεργασιών.

Επίσης, οι έρευνες του Kosslyn έχουν στραφεί και προς την έννοια της ισοδυναμίας των αντιληπτικών και απεικονιστικών νοητικών δυνατοτήτων του ανθρώπου, με την έννοια του ισομορφισμού των δυνατοτήτων αυτών, κυρίως, σε χωροταξικό επίπεδο. Με τις έρευνες αυτές ασχολήθηκαν οι Morris & Hampson¹⁹¹. Οι ερευνητές αυτοί πειραματίστηκαν με υποκείμενα, τα οποία είχαν καλλιεργήσει ιδιαίτερα τις δεξιότητές τους σχετικά με τις νοητικές εικόνες. Τα υποκείμενα αυτά τα ονόμασαν ειδητικά υποκείμενα, δηλαδή υποκείμενα που μπορούν να σχηματίζουν οπτικές νοητικές εικόνες με τόση ενάργεια και λεπτομέρειες, ώστε να μπορούν να συγκριθούν με τα εικονιστικά ερεθίσματα του φυσικού κόσμου. Χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελεί το πείραμα με ένα δεκαπεντάχρονο κορίτσι. Στο κορίτσι αυτό παρουσιάζονταν πολλά σχήματα τετραγώνων και κύκλων και είχε την ικανότητα να τα αναπαριστά νοητικά, να μετακινεί νοητικά το ένα πάνω στο άλλο και να διαπιστώνει αν είχαν ανάλογο μέγεθος¹⁹². Ωστόσο, οι ενήλικες που δεν είναι ειδητικά υποκείμενα, δηλαδή υποκείμενα έρευνας που δεν έχουν καλλιεργήσει τις δεξιότητές τους σχετικά με τις νοητικές εικόνες, φαίνονται να έχουν μειωμένες ικανότητες ως προς τον χειρισμό και τον έλεγχο των νοητικών εικόνων σε συνθετότερα επίπεδα χειρισμού των νοητικών εικόνων. Γενικά, ο ισομορφισμός ως θεωρία επιβεβαιώνει την άποψη ότι οι νοητικές δυνατότητες εικονοποίησης των ανθρώπων αλληλεπιδρούν και ενισχύουν τις αντιληπτικές νοητικές δυνατότητες του ανθρώπου¹⁹³.

¹⁸⁸Οπ. π.

¹⁸⁹Shepard, R. & Chipman, S., ό.π.

¹⁹⁰Badeley, A., Grant, S., Wight, E., & Thomson, N., όπ.π.

¹⁹¹Morris, D. & Hampson, P. (1983). *Imagery and Consciousness*. London: Academic Press.

¹⁹²Οπ. π.

¹⁹³Οπ. π.

Η διαπίστωση αυτή επιβεβαιώνεται και από τα κατωτέρω ψυχοφυσιολογικά και νευρογλωσσολογικά δεδομένα. Τα ψυχοφυσιολογικά στοιχεία αφορούν την μέτρηση του ηλεκτρικού εγκεφαλικού δυναμικού που προκαλείται από την παρουσίαση εξωτερικών ερεθισμάτων. Τη μέθοδο αυτή αξιοποίησε στα πειράματά της η Farah¹⁹⁴ μέσω ηλεκτροεγκεφαλογραφικών ευρημάτων. Τα ευρήματα αυτά κατέδειξαν ότι σε λεκτικές ασκήσεις το αριστερό ημισφαίριο επεξεργάζεται γλωσσικά την άσκηση, ενώ το δεξί ημισφαίριο αδρανοποιείται, οπότε έχουμε τη λεγόμενη καταγραφή του άλφα ρυθμού του ηλεκτροεγκεφαλογραφήματος. Αντίθετα, τα χωροταξικού τύπου προβλήματα ενεργοποιούν την αντίστροφη δραστηριοποίηση του εγκεφάλου. Από τη Farah διαπιστώθηκε ότι κατά την νοητική απεικόνιση παρουσιαζόταν αυξημένη δραστηριότητα στους ινιακούς λοβούς και στις οπίσθιες βρεγματικές και κροταφικές περιοχές του εγκεφάλου¹⁹⁵.

Σύμφωνα και με τους Bogen¹⁹⁶ και Springer και Deutsch¹⁹⁷ το ηλεκτρικό δυναμικό εντοπίζεται στους ινιακούς λοβούς και των δύο ημισφαιρίων, καθώς το αριστερό ημισφαίριο επεξεργάζεται τα λεκτικά ερεθίσματα.

Από νευρογλωσσολογική άποψη, όπως παρουσιάζεται στον πίνακα που ακολουθεί, το αριστερό ημισφαίριο εξειδικεύεται στη σειριακή-αναλυτική σκέψη με λέξεις, στην επαγωγική και απαγωγική συλλογιστική πορεία, στην οπτική μνήμη και το δεξί στην ολιστική-συνθετική σκέψη με εικόνες, στη φαντασία, τη δημιουργικότητα, την αναγνώριση ολιστικού τύπου προσώπων και πολύπλοκων σχεδίων, τη διαισθητική σκέψη, τη σκέψη δηλαδή που ακολουθεί τυχαία διαδοχή και την καλλιτεχνική έκφραση. Συνεπώς καθημερινές νοητικές διεργασίες απαιτούν τη δραστηριοποίηση και των δύο εγκεφαλικών ημισφαιρίων¹⁹⁸.

Πίνακας 2 Οι νοητικές και γλωσσικές λειτουργίες των δύο εγκεφαλικών ημισφαιρίων:

Πήτα, Ρ. (1998). *Ψυχολογία της Γλώσσας*. Αθήνα: Εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα, σ. 98.

¹⁹⁴Farah, M., & Peronnet, F., Gono, M. & Giard, M. (1988). «Electropsychophysiological evidence for a shared representational medium for visual images and visual percepts». *Journal of Experimental Psychology*, 117, 248-257.

¹⁹⁵Joseph, R. (1992). *The right brain and the unconscious*. New York: Plenum Press.

¹⁹⁶Bogen, J. (1990). «Partial hemispheric independence with the neocommissures intact». In C. Threerathen (ed.), *Brain circuits and Functions of the Mind*, 10, 97-111.

¹⁹⁷Springer, S. & Deutsch, G. (1993). *Linkes, rechtes Gehirn. Funktionelle Asymetrien*. Heidelberg: Spectrum Akademischer Verlag.

¹⁹⁸Πήτα, Ρ. (1998). *Ψυχολογία της Γλώσσας*. Αθήνα: Εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα, σ.σ. 98-99.

ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΑ	ΑΡΙΣΤΕΡΟ ΗΜΙΣΦΑΙΡΙΟ	ΔΕΞΙ ΗΜΙΣΦΑΙΡΙΟ
ΕΛΕΓΧΟΣ	δεξί ημιμόριο του σώματος (αισθητικά και κινητικά)	αριστερό ημιμόριο του σώματος (αισθητικά και κινητικά)
ΑΝΤΙΛΗΨΗ	αντίληψη του χρόνου	οπτική αντίληψη του χώρου
ΓΛΩΣΣΑ	προφορικό και γραπτό λόγο, συμβολισμό, γλωσσική κατανόηση και παραγωγή	κατανόηση μεταφορικών εννοιών και χιούμορ, συναισθηματική φόρτιση, μελωδικότητα και επιτονισμό λόγου
ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑ	λεκτική επικοινωνία	μη λεκτική, παραλεκτική επικοινωνία
ΜΝΗΜΗ	λεκτική μνήμη	οπτική μνήμη
ΝΟΗΤΙΚΗ ΕΠΕΞΕΡΓΑΣΙΑ	σειριακή-αναλυτική σκέψη με λέξεις	ολιστική-συνθετική σκέψη με εικόνες
	λογική διαδοχή (από το μερικό στο ολικό)	διαισθητική σκέψη (με τυχαία διαδοχή)
	επεξεργασία ακουστικών ερεθισμάτων	διάκριση πολύπλοκων ακουστικών τόνων
	αντίληψη, επεξεργασία λεπτομερειών	αναγνώριση ολιστικού τύπου προσώπων και πολύπλοκων σχεδίων
ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑ	ελεγχόμενη συμπεριφορά	παρορμητική συμπεριφορά: αισθήματα, συγκινήσεις
ΤΡΟΠΟΣ ΣΚΕΨΗΣ	λογική (επαγωγική, απαγωγική)	φαντασία, δημιουργικότητα
ΤΟΜΕΙΣ	μαθηματικά, γραμματική-σύνταξη	καλλιτεχνική έκφραση (μουσική, χορός, τραγούδι, χρώματα)

Η Barbara Vitale¹⁹⁹ στη μελέτη της *Οι Μονόκεροι Υπάρχουν-Το Δεξί Ημισφαίριο του Εγκεφάλου και η Συμβολή του στη Μάθηση*, αξιοποιώντας στοιχεία της βιολογικής δομής της μάθησης στο πλαίσιο της οργάνωσης εκπαιδευτικών προγραμμάτων για τα Δημοτικά Σχολεία της Αμερικής, εκτός από τα παραπάνω χαρακτηριστικά παρατηρεί επιπρόσθετα ότι το αριστερό ημισφαίριο έχει επίγνωση του χρόνου και λειτουργεί με υπαρκτά ερεθίσματα, ενώ αντίθετα το δεξί ημισφαίριο δεν έχει επίγνωση του χρόνου και λειτουργεί με φανταστικά ερεθίσματα.

Η σχέση ανάμεσα στις αντιληπτικές διεργασίες του ανθρώπινου εγκεφάλου και στις διεργασίες νοητικής εικονοποίησης έχει διερευνηθεί και από τον Zeki²⁰⁰ που εξετάζει διεξοδικά τις δυνατότητες νοητικής επεξεργασίας των νοητικών εικόνων. Ειδικότερα, διαπίστωσε ότι η επεξεργασία αυτή γίνεται τμηματικά, όσον αφορά τις εικόνες που δέχεται ο ανθρώπινος εγκέφαλος από τον φυσικό κόσμο σχετικά με τα επιμέρους στοιχεία των εικόνων αυτών. Επιπρόσθετα, διαπίστωσε ότι υπάρχουν εξειδικευμένοι νευρώνες, οι οποίοι δραστηριοποιούνται στις διαδικασίες

¹⁹⁹Vitale, B. (1987). *Οι Μονόκεροι υπάρχουν (Το Δεξί Ημισφαίριο του Εγκεφάλου και η Συμβολή του στη Μάθηση* (μτφρ. Γεώργιος Παπαναστασίου). Αθήνα: Εκδόσεις Θυμάρη.

²⁰⁰Zeki, S. (1992). «The visual image in mind and brain». *Scientific American*, 43-50.

της νοητικής εικονοποίησης. Ανάλογες διαδικασίες παρατήρησε και στην επεξεργασία των λεκτικών ερεθισμάτων.

Συμπερασματικά και συγκεραστικά, σύμφωνα με τα όσα ανωτέρω διατυπώθηκαν από τους Shepard, Cooper, Chipman και Kosslyn, όσο πιο μεγαλύτερα είναι τα εικονιστικά ερεθίσματα από τον εξωτερικό φυσικό κόσμο, τόσο συντομότερα και ευκρινέστερα σχηματίζονται οι νοητικές εικόνες από τα υποκείμενα της έρευνας. Ως εκ τούτου, όταν προβάλλονται εικόνες κατά τη διδασκαλία με σκοπό τη συγγραφή υποκειμενικών απεικονιστικών κειμένων, δόκιμο είναι να προβάλλονται οι εικόνες αυτές σε όσο το δυνατόν μεγαλύτερη μεγέθυνση. Επιπλέον, ο επιμερισμός των εξωτερικών εικόνων αποτελεί μια νοητική διεργασία που συμβάλλει στην αποθήκευση και αναπαράσταση των νοητικών εικόνων.

4.5 Οι τύποι νοητικών εικόνων και η σχέση τους με τη στόχευση και τη συνειδητότητα

Στο υποκεφάλαιο αυτό θα εξετασθούν οι απόψεις του μελετητή Birtch στο έργο του *The Nature of Visual Mental Images* (1999) αναφορικά με τις νοητικές εικόνες σε συνάρτηση με τις εξής δύο ανθρώπινες παραμέτρους, τη συνείδηση και τις σκόπιμες ενέργειες του ανθρώπου.

Ο Anthony Birtch²⁰¹ μελέτησε αναλυτικότερα τους τύπους των νοητικών εικόνων σε σχέση με τη συνειδησιακή κατάσταση του ανθρώπου και τις σκόπιμες ενέργειές του. Εκτός από τους τύπους που διέκρινε ο Richardson (μετα-εικόνες, ειδητικές εικόνες, εικόνες μνήμης, εικόνες φαντασίας), ο Birtch πρότεινε και τους εξής τύπους νοητικών εικόνων: τις εικόνες παραισθήσεων και ψευδαισθήσεων. Παράδειγμα αυτών των εικόνων αποτελεί η δημιουργία φανταστικών εικόνων οάσεων από ανθρώπους που βρέθηκαν στην έρημο και δίψασαν. Κατά τον Birtch οι εικόνες ψευδαίσθησης και παραισθήσης δεν υπόκεινται πάντοτε στον έλεγχο της συνείδησης του ανθρώπου και δεν συνδυάζονται πάντοτε με μια σκόπιμη ενέργειά του. Σε αυτές τις περιπτώσεις το σκόπιμο περιεχόμενό τους το χαρακτήρισε ως άγνωστο και υποστήριξε την άποψη ότι συχνά τέτοιου είδους εικόνες σχηματίζονται σε ανθρώπους που έχουν ψυχικά νοσήματα²⁰².

Βέβαια, η προσπάθεια για την απόλυτη κατηγοριοποίηση των νοητικών εικόνων σε μετα-εικόνες, ειδητικές εικόνες, εικόνες μνήμης και εικόνες φαντασίας δεν ανταποκρίνεται απόλυτα στην πραγματικότητα, καθώς δεν υπάρχουν αμιγείς μετα-εικόνες, ειδητικές εικόνες, εικόνες μνήμης ή φαντασίας. Κάποια οπτική νοητική εικόνα, η οποία έχει αποθηκευτεί στη μνήμη και αποτελεί εικόνα μνήμης, μπορεί να αξιοποιηθεί από τους νοητικούς μηχανισμούς της φαντασίας και να μεταβληθεί σε εικόνα παραισθήσης ή ψευδαισθήσης διατηρώντας παράλληλα τα χαρακτηριστικά της και ως ειδητικής εικόνας, δηλαδή ως εικόνας που αναδημιουργείται με ενάργεια και ολοκληρωμένα στον νου του ανθρώπου²⁰³.

Οι σύγχρονες εκτελεστικές θεωρίες υποστηρίζουν την άποψη ότι η αντίληψη είναι μια μορφή δράσης του οργανισμού στα ερεθίσματα του περιβάλλοντος²⁰⁴. Ο οργανισμός αντιδρά συνειδητά και ενεργά στα ερεθίσματα του περιβάλλοντός του και

²⁰¹Birch, T. (1999). *The nature of visual mental images*. New York: New York University Press, pp. 284-310.

²⁰²Οπ. π.

²⁰³Οπ. π.

²⁰⁴ Land, M.F. & Tatler, B.W. (2009). *Looking and acting: Vision and eye movements in natural behaviour*. Oxford: Oxford University Press.

κατά τον Meyer το περιβάλλον προξενεί στο οργανισμό συνειδητές αντιληπτικές εμπειρίες²⁰⁵. Συνεπώς η νοητική εικονοποίηση αποτελεί μια συνειδητή αντιληπτική εμπειρία του οργανισμού που προκαλείται από συγκεκριμένες πληροφορίες του περιβάλλοντός του.

²⁰⁵Meyer, K. (2011). Primary Sensory Cortices, Top-down Projectons and Concious Experiences. *Progress in Neurobiology* (94) 408-417.

4.6 Η υπόθεση του αναλογικού και προτασιακού κώδικα

Σύμφωνα με τους Kosslyn, Ball, Champers, Finke²⁰⁶ η υπόθεση του αναλογικού και προτασιακού κώδικα αφορά την κωδικοποίηση και αποκωδικοποίηση των οπτικών νοητικών εικόνων. Η υπόθεση αυτή έχει παρόμοια βάση με τη θεωρία της διπλής κωδικοποίησης του Allan Paivio²⁰⁷, αλλά διαφέρει από αυτήν ως προς τον αναλογικό κώδικα που σχετίζεται με την κωδικοποίηση και αποκωδικοποίηση των νοητικών εικόνων. Γενικότερα, σύμφωνα με την υπόθεση του αναλογικού και προτασιακού κώδικα, οι νοητικές εικόνες μπορούν να κωδικοποιηθούν και να αποκωδικοποιηθούν στον ανθρώπινο νου εξαιτίας της ύπαρξης δύο κωδίκων. Ο πρώτος είναι ο προτασιακός κώδικας, κατά τον οποίο τα εξωτερικά εικονιστικά ερεθίσματα μπορούν να κωδικοποιηθούν και να αποκωδικοποιηθούν από τον προτασιακό κώδικα, «μια εξειδικευμένη νοητική γλώσσα», η οποία είναι υπεύθυνη για την επεξεργασία των νοητικών εικόνων. Ο δεύτερος κώδικας που σχετίζεται με τη διαδικασία κωδικοποίησης και αποκωδικοποίησης των νοητικών εικόνων είναι ο αναλογικός κώδικας, ο οποίος κωδικοποιεί και αποκωδικοποιεί σε εικονική βάση τα εξωτερικά εικονιστικά ερεθίσματα. Ο αναλογικός κώδικας κωδικοποιεί και αποκωδικοποιεί τις νοητικές εικόνες όχι ελεύθερα, αλλά αναλογικά. Δηλαδή, οι νοητικές εικόνες είναι «πανομοιότυπα αντίγραφα» των οπτικών εικόνων του εξωτερικού κόσμου.

Την υπόθεση του αναλογικού και προτασιακού κώδικα πειραματικά υποστήριξαν οι Kosslyn, Ball & Reiser²⁰⁸. Οι μελετητές αυτοί στήριξαν την υπόθεση αυτή πραγματοποιώντας το ακόλουθο πείραμα. Πρόβαλαν στα υποκείμενα της έρευνας που ήταν επιλεγμένα από το γενικό πληθυσμό την εικόνα ενός νησιού, στο οποίο υπήρχαν επτά αντικείμενα σε επτά διαφορετικές θέσεις του νησιού. Στη συνέχεια ζήτησαν από τα υποκείμενα της έρευνας να σχηματίσουν με τον νου τους τη νοητική εικόνα του νησιού και των επτά αντικειμένων. Έπειτα, τους ζητήθηκε να συνδέσουν με μια νοητή γραμμή τα επτά αντικείμενα από το πρώτο μέχρι το τελευταίο και να σχεδιάσουν αυτή τη γραμμή. Χρονομέτρησαν τη διάρκεια

²⁰⁶Kosslyn, S. M., Ball, T. M. & Reiser, B. J. (1978). «Visual images preserve metric spatial information: Evidence from studies of image scanniry», *Journal of experimental Psychology*, **4**(1), pp. 47-60.

²⁰⁷Paivio, όπ. π.

²⁰⁸Kosslyn, S. M., Ball, T. M. & Reiser, B. J. (1978). όπ. π.

σχεδιασμού αυτής της νοητικής γραμμής και παρατήρησαν ότι είναι ισόχρονη με την σχεδίαση αυτής της γραμμής στον πραγματικό χάρτη του νησιού²⁰⁹.

Οι Chambers & Reisberg²¹⁰ ασχολήθηκαν με τον προτασιακό κώδικα. Διαπίστωσαν ότι οι οπτικές νοητικές εικόνες δεν αποθηκεύονται ως αναλογικές εικόνες, αλλά ως «περιγραφικά κωδικοποιημένες οντότητες» από μια «ειδική περιγραφική γλώσσα του εγκεφάλου που εξειδικεύεται σε αυτές τις διαδικασίες». Βέβαια, αυτό που υποστήριξαν είναι ότι με τις αισθήσεις μας δεν προσλαμβάνουμε τις οπτικές νοητικές εικόνες ως εικονικό υλικό μόνο, αλλά φαίνεται ότι ο ανθρώπινος νους έχει πιο εξελιγμένες δυνατότητες και μετασχηματίζει το εικονικό αυτό υλικό σε «περιγραφικά κωδικοποιημένες νοητικές οντότητες» και με τον τρόπο αυτό τις αποθηκεύει στη μακρόχρονη μνήμη.

Σχετικά με την αρχή της αναλογίας ο Finke²¹¹ παρουσίασε τέσσερις επιμέρους δυνατότητες της αναλογικότητας. Η πρώτη είναι η χωρική ισοδυναμία, δηλαδή το μέγεθος, η απόσταση και η τοποθεσία σε μια νοητική εικόνα είναι ανάλογη με τη φυσική εικόνα. Η δεύτερη είναι η δομική ισοδυναμία, δηλαδή η νοητική εικόνα έχει ανάλογο μέγεθος από την άποψη της διάστασης με την αναπαριστώμενη εικόνα. Η τρίτη είναι η μετασχηματιστική ισοδυναμία, δηλαδή οι νοητικές εικόνες μπορούν να μετασχηματιστούν με βάση τα χωρικά μεγέθη των εικόνων του πραγματικού κόσμου. Επόμενη και τελευταία δυνατότητα είναι η αντιληπτική ισοδυναμία, δηλαδή οι νοητικές εικόνες κατά την ανάκλησή τους και ανάπλασή τους στη μνήμη σχηματίζονται αναλογικά με τις οπτικές εικόνες του πραγματικού κόσμου.

Στην περιγραφική του θεωρία ο Zenon Pylyshyn διατυπώνει μια εντελώς διαφορετική άποψη για την υπόσταση των νοητικών εικόνων. Βασισμένος κυρίως στο έργο των Simon και Newell για την τεχνητή νοημοσύνη πιστεύει ότι οι νοητικές εικόνες δεν είναι πιστές εικονικές αναπαραστάσεις των οπτικών ερεθισμάτων, αλλά ένα είδος περιγραφής των ερεθισμάτων αυτών²¹².

²⁰⁹Οπ. π.

²¹⁰Chambers, D., & Reisberg, D. (1985). «Can mental images be ambiguous?». *Journal of Experimental Psychology*, 11(3), 317-328.

²¹¹Finke, R. (1989). *Principles of Mental Imagery*. Cambridge: MIT Press, pp. 236-259.

²¹²Pylyshyn, Z. W. (1978). Imagery and Artificial Intelligence. *Minnesota Studies in the Philosophy of Science* (9) 19-55.

4.7 Αυτοματοποιημένη σχηματοποίηση των νοητικών εικόνων στον ανθρώπινο νου

Έρευνες^{213,214,215} που διεξήχθησαν σχετικά με τον αυτόματο σχηματισμό των νοητικών εικόνων στον ανθρώπινο νου στόχευσαν, όπως φαίνεται στην ανάλυση που ακολουθεί, στη διερεύνηση του αυτοματοποιημένου σχηματισμού των νοητικών εικόνων.

Αρχικά, το θέμα αυτό του αυτόματου σχηματισμού των νοητικών εικόνων διερευνήθηκε από τον Sadoski^{216,217}. Ο Sadoski πραγματοποίησε το ακόλουθο πείραμα. Χώρισε τα υποκείμενα της έρευνας σε δύο ομάδες που αποτελούνταν από μαθητές των τελευταίων τάξεων του Δημοτικού σχολείου. Στις δύο ομάδες δόθηκε η ίδια ιστορία. Στην πρώτη ομάδα η ιστορία ήταν εικονογραφημένη, ενώ στη δεύτερη δεν ήταν. Από τους μαθητές ζητήθηκε να αναγνώσουν φωναχτά τις ιστορίες χωρίς όμως να τους έχουν πει από πριν ότι θα ερωτηθούν για ζητήματα που αφορούν τη δημιουργία νοητικών εικόνων, ώστε να ερευνηθεί ο αυθόρμητος σχηματισμός των νοητικών εικόνων. Το πείραμα απέδειξε ότι οι μαθητές που είχαν διαβάσει την εικονογραφημένη ιστορία είχαν περισσότερες δυνατότητες νοητικής εικονοποίησης σε σύγκριση με τους μαθητές που είχαν διαβάσει τη μη εικονογραφημένη ιστορία. Όπως προκύπτει λογικά, η ανωτέρω έρευνα καταδεικνύει τη σημασία της εικονογράφησης, καθώς η εικονογράφηση ενισχύει τις δεξιότητες της νοητικής εικονοποίησης.

Ανάλογη έρευνα διεξήγαγαν και οι Long, Winograd & Bridge²¹⁸ χρησιμοποιώντας στο πείραμά τους ειδητικά υποκείμενα από την άποψη της ικανότητας σχηματισμού νοητικών εικόνων. Δηλαδή, αξιοποίησαν τα ευρήματα ερευνών, σύμφωνα με τα οποία κάποιοι μαθητές έχουν αυξημένες ικανότητες νοητικής εικονοποίησης σε σύγκριση με άλλους, οι οποίοι έχουν περιορισμένες δυνατότητες νοητικής εικονοποίησης. Οι πρώτοι μαθητές στις έρευνες χαρακτηρίζονται ως ειδητικά υποκείμενα. Συνακόλουθα, διαχώρισαν τα υποκείμενα

²¹³Sadoski, M. (1983). «An exploratory study of the relationships between reported imagery and the comprehension and recall of a story». *Reading Research Quarterly*, 19, pp. 110-123.

²¹⁴Sadoski, M., (1985). «The natural use of imagery in story comprehension and recall: Replication and Extension». *Reading Research Quarterly*, 30, pp. 658-667.

²¹⁵Sadoski, M., Goetz, E., Olivarez, A., Lee, S. & Roberts, N. (1990). «Imagination in story reading: The role of imagery, verbal recall, story analysis, and processing levels». *Journal of Reading Behavior*, 22, pp. 55-70.

²¹⁶Sadoski, M., (1983)... όπ. π.

²¹⁷Sadoski, M., (1985)... όπ. π.

²¹⁸Long, S., Winograd, P. & Bridge, C. (1989). «The effects of reader and text characteristics on reports of imagery during and after reading». *Reading Research Quarterly*, 24, pp. 353-372.

της έρευνας σε ειδητικά και μη ειδητικά. Οι Long, Winograd & Brridge εστίασαν την έρευνά τους όχι τόσο στην εικονογράφιση, όσο στο είδος των κειμένων που αξιοποίησαν. Από τα σχολικά εγχειρίδια του Δημοτικού σχολείου επέλεξαν ένα ποίημα και τρία αφηγηματικά κείμενα. Δηλαδή αξιοποίησαν αισθητικά φορτισμένα κείμενα και εντόπισαν μέρη των κειμένων, όπου υπήρχε μεγαλύτερη δυνατότητα νοητικής εικονοποίησης από τους μαθητές. Ζήτησαν από αυτά να αναγνώσουν φωναχτά τα κείμενα και να σχηματίσουν νοητικές εικόνες. Εκείνο που είναι ιδιαίτερα σημαντικό είναι ότι επιβεβαιώθηκαν οι υποθέσεις τους ότι σε τμήματα των κειμένων, στα οποία υπήρχαν αναλυτικές περιγραφές και περισσότερη λογοτεχνική χρήση της γλώσσας κυρίως μέσω του μεταφορικού λόγου, τόσο τα ειδητικά, όσο και τα μη ειδητικά υποκείμενα δημιουργούσαν νοητικές εικόνες αναλογικά με τις δυνατότητές τους²¹⁹.

Η ικανότητα αυθόρμητης δημιουργίας νοητικών εικόνων αποτέλεσε αντικείμενο μελέτης και τριών ακόμη διαφορετικών επί μέρους ερευνών. Στην πρώτη οι Sadoski, Goetz, Olivarez, Lee & Roberts²²⁰ ζήτησαν από τα υποκείμενα της έρευνας να μελετήσουν μια εκτενή αφήγηση και να αναπαραστήσουν τις νοητικές εικόνες κάθε είδους όχι μόνο μετά την ανάγνωση, αλλά και μετά την πάροδο σαράντα οκτώ ωρών. Λόγω της έκτασης της αφήγησης αυτής μετά από σαράντα οκτώ ώρες, ενώ είχαν αποδυναμωθεί οι ακριβείς δυνατότητες της επαναδιήγησης της αφήγησης, οι δυνατότητες της νοητικής εικονοποίησης της αφήγησης παρέμεναν παρόμοιες με τις δυνατότητες που είχαν τα υποκείμενα της έρευνας πριν την πάροδο των σαράντα οκτώ ωρών²²¹. Συνεπώς, η ανάγνωση δημιούργησε στα υποκείμενα της έρευνας αντίστοιχες νοητικές εικόνες, οι οποίες διατηρήθηκαν στην μνήμη των υποκειμένων της έρευνας.

Στη δεύτερη έρευνα οι Sadoski, Goetz & Kangiter²²² μελέτησαν τη σύνδεση των νοητικών εικόνων με το συναισθηματικό φορτίο που αυτές προκαλούν με τη μνημονική δυνατότητα ανάκλησης νοηματικών δομών συγκεκριμένων τύπων κειμένων. Στα υποκείμενα της έρευνας δόθηκαν λογοτεχνικά και δημοσιογραφικά κείμενα και μετά την ανάγνωση των κειμένων αυτών από τους ίδιους, τους ζητήθηκε

²¹⁹Οπ. π.

²²⁰Sadoski, M., Goetz, E., Olivarez, A., Lee, S. & Roberts, N. (1990). «Imagination in story reading: The role of imagery, verbal recall, story analysis, and processing levels». *Journal of Reading Behavior*, 22, pp. 55-70.

²²¹Οπ. π.

²²²Sadoski, M., Goetz, E., & Kanigiser, S., (1988). «Imagination in story response: Relationships between imagery, affect, and structural importance», *Reading Research Quarterly*, 23 (3), pp.320-337.

να σχηματίσουν ανάλογες νοητικές εικόνες. Οι ερευνητές παρατήρησαν ότι τα τμήματα των κειμένων που δημιούργησαν ζωηρές νοητικές εικόνες και συναισθηματική φόρτιση στα υποκείμενα της έρευνας, μπορούσαν να ανακληθούν με μεγαλύτερη ευκολία σε σχέση με άλλα τμήματα των κειμένων ανεξάρτητα από τον τύπο του κειμένου.

Στην τρίτη έρευνα οι Goetz, Sadoski, Fatemi & Bush²²³ συνέδεσαν την έννοια των νοητικών εικόνων με την επάρκεια του κάθε κειμένου. Το δείγμα της έρευνάς τους αποτέλεσαν φοιτητές, οι οποίοι μελέτησαν την αρθρογραφία του ημερήσιου τύπου. Μετά τη μελέτη του εκάστοτε άρθρου με βάση το επιμέρους περιεχόμενο που είχε το άρθρο, επακολουθούσε μια γενική συζήτηση. Στη γενική συζήτηση οι ερευνητές διερεύνησαν από τους φοιτητές τη δυνατότητα σχηματισμού νοητικών εικόνων ανάλογα με την πρόκληση ενδιαφέροντος, τη συναισθηματική διέγερση, τον βαθμό κατανόησης, τον βαθμό σπουδαιότητας, την οικειότητα του ύφους και την ποιότητα γραφής του εκάστοτε κειμένου. Οι ερευνητές αυτοί διαπίστωσαν ότι η δυνατότητα δημιουργίας νοητικών εικόνων συνδέεται άμεσα με το κατά πόσο το κείμενο προκαλεί ενδιαφέρον στον αναγνώστη, είναι κατανοητό και τον διεγείρει συναισθηματικά και έχει κατάλληλο ύφος.

Καταληκτικά και συγκεραστικά των όσων αναφέρθηκαν επισημαίνεται ότι σχετικά με τη δυνατότητα αποθήκευσης «ποσότητας» νοητικών εικόνων από τον ανθρώπινο νου, χρήσιμα συμπεράσματα εξάγονται από τη θεωρία της Διπλής Κωδικοποίησης του Allan Paivio²²⁴ σχετικά με τις νοητικές εικόνες. Ουσιαστικά, ο Paivio υποστήριξε ότι η ανθρώπινη μνήμη βασίζεται σε δυο «κώδικες»: τον *λεκτικό* και τον *εικονικό*. Δηλαδή, ο σχηματισμός εικόνων στον νου είναι και μια κεντρική «οδός» για την δημιουργία και την ολοκλήρωση της ανθρώπινης μνήμης. Επομένως, η μνημονική δυνατότητα αναπαράστασης εικονιστικών ερεθισμάτων που έχουν αποτυπωθεί στην βραχυχρόνια και μακροχρόνια μνήμη των μαθητών τους επιτρέπει να αναπαραστήσουν με το γραπτό και το προφορικό λόγο τα ερεθίσματα αυτά²²⁵.

Από την εξέταση που προηγήθηκε σχετικά με τη μορφή των νοητικών εικόνων παρατηρούνται τα εξής. Αναφορικά με την πολυαισθητηριακότητα των νοητικών εικόνων οι ψυχολόγοι δεν αποδέχονται μόνο την οπτική διάσταση των

²²³Goetz, E., T., Sadoski, M., Fatemi, Z., & Bush, R., (1994). «That's news to me: Readers' responses to brief newspaper articles», *Journal of Reading Behavior*, **26**, pp. 125-138.

²²⁴Paivio, όπ. π.

²²⁵Όπ. π.

νοητικών εικόνων αλλά την πολυαισθητηριακή διάσταση τους. Επίσης, ο Shepard²²⁶ παρατήρησε ότι το μέγεθος της διάστασης των εικόνων οδηγεί τον ανθρώπινο νου σε ταχύτερους ρυθμούς δημιουργίας νοητικών εικόνων και σε ευκρινέστερη απόδοση τους στον εγκέφαλο. Επομένως, από αυτό προκύπτει το συμπέρασμα ότι όσο μεγαλύτερες εικόνες προβάλλονται τόσο καλύτερα απεικονίζονται στον ανθρώπινο νου.

Συνοδευτικά η θεωρία του ισομορφισμού παρέχει τα εξής δεδομένα. Οι ινιακοί λοβοί του εγκεφάλου είναι επιφορτισμένοι με την επεξεργασία των εικονικών και των λεκτικών πληροφοριών. Επομένως, κατά την επεξεργασία των οποιοδήποτε εικόνων στη διδασκαλία πρέπει να μειώνεται η παράλληλη λεκτική πληροφορία στον μέγιστο δυνατό βαθμό, διότι η ταυτόχρονη επιβάρυνση των ινιακών λοβών του εγκεφάλου οδηγεί στην μη άρτια απεικόνιση των νοητικών εικόνων στο νου μας. Άρα, κατά τις διαδικασίες αξιοποίησης εικόνων για τη συγγραφή ενός υποκειμενικού απεικονιστικού κειμένου σκόπιμο είναι ο εκπαιδευτικός να επικεντρώνεται στην εικονική πληροφορία και να μην επιφορτίζει ιδιαίτερα το μαθητή με λεκτικές πληροφορίες.

Τέλος, όσον αφορά κυρίως τις μελέτες του Shadoski (1998) παρατηρείται ότι αρχικά οι “ζωηρές” νοητικές εικόνες, δηλαδή αυτές που κάνουν εντύπωση, αποτυπώνονται τόσο στη βραχύχρονη όσο και στη μακρόχρονη μνήμη. Επομένως, μπορούν να ανακληθούν κατά τη διαδικασία παραγωγής κειμένων υποκειμενικής απεικονιστικής περιγραφής. Πιο έντονα καταγράφονται εκείνες οι εικόνες, οι οποίες έχουν συνδεθεί ιδιαίτερα με κάποιο συναισθηματικό βίωμα του ανθρώπου που τις αποτύπωσε στο νου του. Ίσως, αυτό θα μπορούσε να αξιοποιηθεί διδακτικά στην ειδική αγωγή και ειδικότερα στην περίπτωση της δυσλεξίας για την καλύτερη μνημονική αποτύπωση των γραμμάτων του αλφαβήτου. Από τις δύο πρώτες έρευνες του Sadoski, αρχικά, προκύπτει το συμπέρασμα ότι η εικονογράφηση ενός κειμένου οδηγεί τα υποκείμενα της έρευνας στο να έχουν παραπάνω δυνατότητες στη δημιουργία νοητικών εικόνων. Επομένως, κατά λογική αναγκαιότητα κρίνεται σκόπιμο, όταν ζητείται από τους διδασκόμενους να συγγράψουν περιγραφικά κείμενα, να αξιοποιείται από τους εκπαιδευτικούς σχετικό με το θέμα «υλικό» από εικόνες. Επίσης, επειδή από τις έρευνες του Sadoski αποδείχθηκε ότι η ανάγνωση αισθητικά φορτισμένων κειμένων οδηγεί στην επίταση του φαινομένου της

²²⁶Shepard, όπ. π.

εικονοποιίας, ομοίως λογικά κρίνεται δόκιμο πριν ή κατά τη διάρκεια της διεξαγωγής της διδασκαλίας, με σκοπό τη συγγραφή περιγραφικών κειμένων, ο εκπαιδευτικός να αξιοποιεί αντίστοιχα λογοτεχνικά ή άλλα κείμενα, μέσω των οποίων οι μαθητές θα βοηθηθούν στη δημιουργία νοητικών εικόνων²²⁷.

Στο επόμενο υποκεφάλαιο παρουσιάζεται ειδικότερα η διαδικασία αποθήκευσης των νοητικών εικόνων στην μακρόχρονη μνήμη του ανθρώπου σε μια προσπάθεια να εξετασθούν αναλυτικότερα οι διαδικασίες αποθήκευσης των νοητικών εικόνων στην ανθρώπινη μνήμη.

²²⁷Shadoski (1998)...όπ. π.

4.8 Μακρόχρονη μνήμη και νοητικές εικόνες κατά Kosslyn

Σύμφωνα με τον Kosslyn²²⁸ (1980), η νοητική εικονοποίηση βασίζεται σε εγκεφαλικές διεργασίες συγκεκριμένων χαρτογραφημένων περιοχών του εγκεφάλου. Στο υποκεφάλαιο αυτό θα εκτεθούν τα ερευνητικά αποτελέσματα που βασίσθηκαν κυρίως στις μελέτες του Kosslyn.

Ειδικότερα την επίδραση ενός εικονιστικού ερεθίσματος στη μακρόχρονη μνήμη του ανθρώπου μελέτησε ο Kosslyn με την οιονεί *εικονοποιητική* (quasi-pictorial) θεωρία του, η οποία αρχικά ξεκίνησε σαν υπολογιστικό μοντέλο και στη συνέχεια προχώρησε σαν νευροβιολογικό μοντέλο. Ο Kosslyn²²⁹ αξιοποίησε έναν οπτικό ρυθμιστή (visual buffer), για να ερευνήσει το θέμα. Συγκεκριμένα, στα υποκείμενα της έρευνας έδειξε την εικόνα μιας αλεπούς και μελέτησε τον τρόπο, με τον οποίο αυτή η εικόνα αποθηκεύεται στη μακρόχρονη μνήμη. Ο Kosslyn περιγράφει την όλη διαδικασία που χρησιμοποιεί ο εγκέφαλος σαν ένα πρόγραμμα υπολογιστή με γραφικά²³⁰. Με τη βοήθεια των «βαθιών» αναπαραστάσεων του εγκεφάλου η εικόνα αυτή αποθηκεύτηκε στη μακρόχρονη μνήμη των υποκειμένων της έρευνας με τη μορφή εικονοποιητικών δεδομένων. Ειδικότερα η κεντρική περιοχή του εγκεφάλου που επιφορτίζεται με την όλη διαδικασία χαρακτηρίζεται ως VI περιοχή. Ωστόσο, έχουν χαρτογραφηθεί και άλλες ειδικότερες περιοχές του εγκεφάλου που είναι υπεύθυνες για αυτή τη διαδικασία²³¹.

Σε νεότερη μελέτη²³² ο Bridge απέδειξε ότι και τυφλοί άνθρωποι μπορούν να αναπτύξουν ομαλή νοητική εικονοποίηση ή να βιώσουν ζωντανές νοητικές εικόνες με τη μορφή των φαντασιώσεων. Ζητούμενο αποτελεί για τους ερευνητές η πλήρης χαρτογράφηση των περιοχών του εγκεφάλου που επιφορτίζονται με όλη τη σχετική δραστηριότητα.

Από τα παραπάνω προκύπτει ότι η παρουσίαση εικόνων κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας συμβάλλει στην εντύπωσή τους στη μακρόχρονη μνήμη των διδασκομένων. Συνεπώς στην περίπτωση που χρειασθεί να γράψουν ένα απεικονιστικό κείμενο μπορούν να ανακαλέσουν από τη μακρόχρονη μνήμη τις

²²⁸Kosslyn, S. (1980)...όπ. π.

²²⁹Kosslyn, S. (1980). *Image and Mind*...ό.π., p 6.

²³⁰Οπ. π.

²³¹Kosslyn, S., Thomson, W. & Ganis, G. (2006). *The case for Mental Imagery*. Oxford: Oxford University Press.

²³²Bridge, A., et al (2012). «Vivid visual mental imagery in the absence of the primary visual context». *Journal of Neurology*, 259 (6), p.p. 1062-1070.

σχετικές εικόνες, να τις σχηματίσουν νοητικά και με βάση αυτές να συγγράψουν το κείμενο.

Συνολικά, από την ανωτέρω ανάλυση προκύπτουν συγκεκριμένες παιδαγωγικές και διδακτικές αρχές για την αξιοποίηση των νοητικών εικόνων από τους μαθητές, ώστε αυτοί να επιτύχουν την παραγωγή υποκειμενικών απεικονιστικών κειμένων. Αποδεικτικό αυτής της εφαρμογής αποτελεί η διδακτική πρόταση που ακολουθεί για την παραγωγή υποκειμενικών απεικονιστικών κειμένων από μαθητές Ε' και ΣΤ' τάξεων του Δημοτικού Σχολείου και Α' και Β' τάξεων του Γυμνασίου, που βασίζεται στην αξιοποίηση της κειμενοκεντρικής προσέγγισης και ειδικότερα στο πρότυπο μοντέλο της περιγραφικής κειμενικής ακολουθίας του Jean Michel Adam, με την παράλληλη ψυχική συμμετοχή του περιγράφοντος στην όλη διαδικασία της περιγραφής.

Κεφάλαιο 5: Διδακτική προσέγγιση παραγωγής υποκειμενικών απεικονιστικών κειμένων με την αξιοποίηση της κειμενοκεντρικής προσέγγισης

Περίληψη κεφαλαίου

Στο κεφάλαιο αυτό παρουσιάζεται διδακτική προσέγγιση που έχει ως στόχο τη βελτίωση της δημιουργίας κειμένων υποκειμενικής απεικονιστικής περιγραφής από μαθητές Ε' και ΣΤ' τάξεων του Δημοτικού σχολείου και Α' και Β' τάξεων του Γυμνασίου.

Στο υποκεφάλαιο 3.1 παρουσιάζεται το πώς αξιοποιείται η θεωρία της κειμενοκεντρικής προσέγγισης στη διδασκαλία για την παραγωγή απεικονιστικών κειμένων. Παράλληλα, αναφέρεται η θεωρία του Πλάτωνα για την τριμερή διαίρεση της ψυχής, θεωρία που προσδιορίζει τις βασικές ψυχικές λειτουργίες του περιγράφοντος κατά τη διαδικασία της περιγραφής. Τέλος, αναφέρονται τα σύγχρονα πορίσματα των νευροεπιστημών, τα οποία επιβεβαιώνουν με ενδογενή βιολογικά κριτήρια πλέον τις τρεις διαστάσεις της ανθρώπινης ψυχής. Στα υποκεφάλαια 3.2 και 3.3 η έμφαση δίνεται στα δομικά κειμενικά στοιχεία τόσο σε επίπεδο κειμένου, όσο και σε επίπεδο παραγράφου αντίστοιχα, τα οποία μπορούν να αξιοποιηθούν, για να οργανωθούν οι περιγραφικές έννοιες σε ένα υποκειμενικό απεικονιστικό κείμενο. Παρουσιάζεται η ιστορική προέλευση των στοιχείων αυτών και αναδεικνύεται η χρηστική τους αξία στα υποκειμενικά απεικονιστικά κείμενα. Στο υποκεφάλαιο 3.4 η επικέντρωση γίνεται στο μοντέλο της περιγραφικής ακολουθίας του J. M. Adam. Ο Adam, αφού μελέτησε έναν επαρκή αριθμό περιγραφικών κειμένων, παρατήρησε ότι σε αυτά εμφανίζεται μια συγκεκριμένη σειρά κειμενικών λειτουργιών. Αυτή τη σειρά των λειτουργιών αυτών μας την αποδίδει στο πρότυπο της περιγραφικής ακολουθίας του, το οποίο μπορεί να αξιοποιηθεί διδακτικά, για να οργανωθεί συνολικότερα η περιγραφή σύμφωνα με τη διδακτική μας προσέγγιση. Στο υποκεφάλαιο 3.5 επιχειρείται η ανάδειξη του *οπτικού γραμματισμού* (visualliteracy), που αποτελεί κι έναν από τους στόχους διδασκαλίας της γλώσσας στην τυπική εκπαίδευση για την επίτευξη της ικανότητας συγγραφής υποκειμενικών απεικονιστικών κειμένων από μαθητές των ανωτέρων τάξεων του Δημοτικού σχολείου και των δύο πρώτων τάξεων του Γυμνασίου. Τέλος, στο υποκεφάλαιο 3.6 σκιαγραφούνται τεχνικές θεατρικής αγωγής που βοηθούν στην επίτευξη της ικανότητας της απεικονιστικής περιγραφής.

5.1 Αξιοποίηση της θεωρίας της κειμενοκεντρικής προσέγγισης στη διδασκαλία για την παραγωγή υποκειμενικών απεικονιστικών κειμένων

Η θεωρία της συστημικής λειτουργικής γλωσσολογίας (FSL)^{233,234,235} αναπτύχθηκε από τον Άγγλο γλωσσολόγο Michael Alexander Kirkwood Halliday, ο οποίος επηρεάστηκε από τη λεγόμενη Σχολή του Λονδίνου. Η Σχολή αυτή αναπτύχθηκε υπό την επίδραση των απόψεων των Bronislaw Kasper Malinowski και J.R. Firth.

Ο Halliday εμπνεύστηκε τη θεωρία του από το δάσκαλό του J.R. Firth. Η θεωρία αυτή επηρέασε Άγγλους γλωσσολόγους (J.R. Martin, Chrstian Matthiessen, Ruqaiya Hasan κ. ά.) και Αυστραλούς που ανέπτυξαν τη λεγόμενη κειμενοκεντρική προσέγγιση της Σχολής του Σίδνεϊ (Mary Kalantzis, Bill Cope, Jennifer Hammond κ. ά.).

Σε ό,τι αφορά την παρούσα διδακτορική διατριβή τα βασικά σημεία της θεωρίας περιγράφονται ως εξής. Η συστημική λειτουργική γλωσσολογία αποδίδει μεγάλη σημασία στη λειτουργικότητα. Η βαρύτητα δίνεται στην έννοια «κείμενο», διότι το κείμενο είτε του προφορικού είτε του γραπτού λόγου είναι το μέσον, δια του οποίου ο πομπός επικοινωνεί στον δέκτη μήνυμα ή μηνύματα²³⁶.

Ειδικότερα, υπό την επίδραση της θεωρίας της συστημικής λειτουργικής γλωσσολογίας αναπτύχθηκε η κειμενοκεντρική προσέγγιση²³⁷ της Σχολής του Σύδνεϊ, η οποία εξαπλώθηκε στη Μεγάλη Βρετανία, την Αμερική και το Ισραήλ. Στη βάση της προσέγγισης αυτής η έμφαση δεν δίνεται στις ποικίλες διαφορές που έχουν τα κείμενα, καθώς αυτά υπηρετούν πολλούς κοινωνικούς σκοπούς. Αντίθετα, η εστίαση γίνεται στα κοινά χαρακτηριστικά των κειμένων, τα οποία συγκροτούν τα κειμενικά είδη. Η γνώση των κοινών χαρακτηριστικών των κειμένων που ανήκουν στο ίδιο είδος βοηθά στην παραγωγή κειμένων για την επίτευξη ανάλογων κοινωνικών

²³³Halliday M.A.K. & Hassan R. (1989). *Language Context and Text: Aspect of Language in a Social-Semiotic perspective*. Oxford: OUP.

²³⁴Halliday M.A.K. & Matthiessen, C. (2004). *An Introduction to Functional Grammar* (2nd Ed). London: Arnold.

²³⁵O'Donnell, M. (2012). «Introduction to Systemic Functional Linguistics for Discourse Analysis». *Language*, 5, pp. 1-8.

²³⁶Καμαρούδης, Σ.-Χοντολίδου, Ε. (επιμ.) (1996). *Σημειωτική και Εκπαίδευση*. Θεσσαλονίκη: Παρατηρητής, σ.σ. 45-51.

²³⁷Cope, B. & Kalantzis M. (2011). *The Powers of Literacy: A Genre Approach to Teaching Writing*. London & New York: Routledge.

σκοπών²³⁸. Χαρακτηριστικά οι Cope και Kalantzis αναφέρουν «*Η τυποποίηση των κοινωνικών στόχων και η τυποποίηση των κοινών χαρακτηριστικών των κειμένων δημιουργεί τα κειμενικά είδη. Δεν πρέπει να γνωρίζει κανείς τόσο τη γλώσσα γενικά, αλλά περισσότερο να είναι ικανός να χρησιμοποιεί τη γλώσσα*»... «*Είναι αναγκαίο να αξιοποιεί κανείς το κείμενο κοινωνικά, για να πετυχαίνει κοινωνικούς σκοπούς*»... «*Το να μαθαίνει κανείς νέα κειμενικά είδη του δίνει τη γλωσσική δυνατότητα να συμμετέχει σε νέα βασίλεια κοινωνικής δραστηριότητας και δύναμης*»²³⁹. Αξίζει να σημειωθεί ότι η κειμενοκεντρική προσέγγιση δίνει έμφαση στην απόκτηση κειμενικών δεξιοτήτων που μελλοντικά μπορεί να αξιοποιηθούν από τους εκπαιδευόμενους με στόχο την επίτευξη διάφορων κοινωνικών στόχων. Σύμφωνα με τη θεωρία αυτή, στη διδασκαλία του μαθήματος της γλώσσας, ο εκπαιδευτικός ασκεί συστηματική διδασκαλία των κειμενικών ειδών και μάλιστα πρέπει να είναι άριστος γνώστης των λειτουργιών του γλωσσικού συστήματος όντας ο ίδιος γλωσσικό πρότυπο. Η θεωρία αυτή επιχειρεί να προτείνει ένα νέο παιδαγωγικό παράδειγμα και να οριοθετήσει ένα νέο παιδαγωγικό χώρο²⁴⁰.

Όσον αφορά τον γραπτό λόγο, που αποτελεί αντικείμενο της παρούσας διατριβής, οι θεωρητικοί της κειμενοκεντρικής προσέγγισης^{241,242,243,244,245,246,247,248,249,250} θεωρούν και τη διαδικασία αυτή ως μια σκόπιμη κοινωνική πράξη εξαρτώμενη φυσικά από τη συνολική περικειμενική κοινωνική κατάσταση. Σύμφωνα με τον Hyon²⁵¹ υπάρχουν τρεις «Σχολές» της

²³⁸Οπ. π.

²³⁹Cope, B. & Kalantzis M. (2011). *The Powers of Literacy: A Genre Approach to Teaching Writing*. London, New York: Routledge, pp. 1-22.

²⁴⁰Οπ. π.

²⁴¹Hyland, K. (2003a). «Genre-based pedagogies: A social response to process». *Journal of Second Language Writing*, 12 (1). pp.17-29.

²⁴²Hyland, K. (2003b). *Second Language Writing*. Cambridge: Cambridge University Press.

²⁴³Hyland, K. (2007). *Genre and Second Language Writing*. USA: University of Michigan Press.

²⁴⁴Johns, A. (2003). Genre and ESL/EFL Composition Instruction, In Kroll, B. (Ed.), *Exploring the Dynamics of Second Language Writing*, Cambridge: Cambridge University Press, pp. 195-217.

²⁴⁵Paltridge, B. (1996). «Genre, text type and the language learning classroom, *ELT*». *Journal*, 50 (3), pp.237-243.

²⁴⁶Paltridge, B. (2000). «Making Sense of Discourse Analysis Gold Coast». *Antiopean Educational Enterprises*, pp.105-126.

²⁴⁷Paltridge, B. (2001). *Genre and the Language Learning Classroom*. Ann Arbor: University of Michigan Press.

²⁴⁸Paltridge, B. (2002). «Genre, Text Type and the English for Academic Purposes». In A.M. Johns (Ed.): *Genre in the Classroom: multiple perspectives*, Mahwah, N.J, L.Erlbaum, pp.73-90.

²⁴⁹Paltridge, B. (2007). «Approaches to Genre in ELT». In J. Cummins & C. Davison (Eds.): *International Handbook of English Language Teaching*, 15, pp.931-943.

²⁵⁰Cope, B. & Kalantzis M. (2011)... Οπ. π.

²⁵¹Hyon, S. (1996). «Genres in three traditions: Implications for ESL». *TESOL Quarterly*, 30 (4), pp. 693-722.

κειμενοκεντρικής προσέγγισης: η ESP (English for Specific Purposes) είναι η Σχολή που βασίστηκε στην κειμενοκεντρική θεωρία του Swales, η NGR (New Rhetoric Group) Σχολή ή Σχολή της «Νέας Ρητορικής» που στηρίχθηκε στις στρουκτουραλιστικές θεωρίες της Βόρειας Αμερικής και η Σχολή του Σύδνεϋ. Αναφορικά με την ESP Σχολή, πρέπει να αναφερθεί ότι οι περισσότεροι ερευνητές²⁵² στράφηκαν κυρίως προς τη διερεύνηση των χαρακτηριστικών των κειμενικών ειδών που αφορούν επαγγελματικούς και ακαδημαϊκούς κοινωνικούς σκοπούς και κατά συνέπεια τα χαρακτηριστικά της Σχολής αυτής δεν αφορούν την παρούσα διδακτορική διατριβή. Για τη Σχολή της «Νέας Ρητορικής»^{253,254,255} τα κειμενικά είδη σε κοινωνικές περιστάσεις βάσει των εθνογραφικών, κυρίως, χαρακτηριστικών τους είναι τόσο πολύπλοκα και συνδεδεμένα με την κοινωνική ζωή, ώστε είναι πολύ δύσκολο να αποσπαστούν από τις κοινωνικές συνθήκες και να διδαχθούν ως αυτοτελή κειμενικά είδη κατά τη διδασκαλία της Γλώσσας στο σχολείο, ανάλογα με τις αναφορές του Αναλυτικού Προγράμματος. Θεωρούν ότι τα κειμενικά είδη μπορούν να αποτελέσουν τις γενικές κατευθύνσεις διδασκαλίας που μπορούν να αξιοποιηθούν κατά περίπτωση από τον εκπαιδευτικό. Η Σχολή του Σύδνεϋ αξιοποιεί τη προαναφερθείσα θεώρηση των κειμενικών ειδών και στοχεύει στη συστηματική δημιουργία Αναλυτικών Προγραμμάτων και αντίστοιχου διδακτικού υλικού για τους μαθητές. Στη βάση αυτή αξιοποιούνται οι θεωρήσεις της Σχολής του Σύδνεϋ, όπως περιγράφηκαν αναλυτικά παραπάνω, για τη βελτίωση της παραγωγής υποκειμενικών απεικονιστικών κειμένων από τους μαθητές.

Συγκεκριμένα, όπως προκύπτει από την ανάλυση των αρχών της Σχολής του Σύδνεϋ, τα κοινά κειμενικά χαρακτηριστικά των υποκειμενικών απεικονιστικών κειμένων στον παραδειγματικό άξονα του κειμένων αυτών είναι η κατά το δυνατόν καλύτερη (ποσοτικά και ποιοτικά) αναπαράσταση εικόνων του εξωτερικού κόσμου, καθώς και η ψυχική συμμετοχή του περιγράφοντος, δηλαδή η ένταξη στο περιγραφικό κείμενο της «ψυχικής κίνησης» αυτού που περιγράφει, με αναφορά των ενδεχόμενων ψυχικών αντιδράσεων, που προκαλούνται από τις εικόνες αυτές. Το

²⁵²Cheng, A. (2006). «Understanding learners and learning in ESP genre-based writing instruction». *English for Specific Purposes*, 25 (1), pp.76-89.

²⁵³Freedman, A. (1994). «Any one for tennis?». In A. Freedman (Ed.): *Genre and the new rhetoric*. London, Taylor & Francis, pp.43-51.

²⁵⁴Freedman, A. & Medways, P. (1994). «"Do as I say"». In A. Freedman (Ed.): *Genre and the new rhetoric*. London:Taylor & Francis, pp.52-66.

²⁵⁵Freedman, A. (1999). «Beyond the text: Towards understanding the teaching and learning of genres». *Tesol Quarterly*, 33 (4), pp.764-767.

«μήνυμα» στη συγκεκριμένη περίπτωση είναι να αναπαραστήσει ο πομπός (μαθητής) στον δέκτη (εκπαιδευτικό) όσο το δυνατόν καλύτερα τις εικόνες του εξωτερικού κόσμου που θέλει να περιγράψει συμμετέχοντας παράλληλα και ο ίδιος στην όλη διαδικασία ψυχικά.

Οι προϋποθέσεις «αποτελεσματικότητας» ενός περιγραφικού κειμένου, στο οποίο εμπλέκεται ο περιγράφων ψυχικά, είναι η χρήση εικόνας/εικόνων, η κατά το δυνατόν πληρέστερη αναπαράστασή τους και η ψυχική συμμετοχή του περιγράφοντος στην όλη διαδικασία. Στις περιπτώσεις που ζητείται να συγγραφεί ένα τέτοιο κείμενο, ο εκπαιδευτικός σκόπιμο είναι να ενθαρρύνει την αξιοποίηση των παραπάνω στοιχείων από τους μαθητές με τους κατάλληλους διδακτικούς χειρισμούς.

Σχετικά με την ψυχική συμμετοχή του περιγράφοντος αξιοποιούνται στοιχεία από την πλατωνική θεωρία για τις τρεις διαστάσεις της ανθρώπινης ψυχής, καθώς μέσω αυτών προσδιορίζονται οι νοητικές διεργασίες (πιο απλά σκέψεις), οι συναισθηματικές αντιδράσεις και οι επιθυμίες ως διακριτές «οντότητες» της ανθρώπινης ψυχής, «οντότητες» που μπορούν να αξιοποιηθούν στη συγκεκριμένη διδακτική περίπτωση. Η ύπαρξη των διαστάσεων αυτών της ψυχής επιβεβαιώνεται και από τα σύγχρονα νευροβιολογικά δεδομένα.

Ο Πλάτων²⁵⁶ στη μέση περίοδο της φιλοσοφικής συγγραφικής του δραστηριότητας, συγγράφει το φιλοσοφικό διάλογο *Πολιτεία ή Περί Δικαίου*. Ο Πλάτων απογοητευμένος από τα πολιτικά πράγματα της εποχής του σχημάτισε την πεποίθηση ότι όλα τα πολιτεύματα της εποχής του ήταν διεφθαρμένα. Διαμόρφωσε την άποψη ότι μόνο με την εφαρμογή της ιδέας της δικαιοσύνης θα μπορούσε να υπάρξει υγιής πολιτική ζωή. Στον διάλογο αυτόν ο Πλάτωνας εκθέτει τις απόψεις του για την ιδεώδη πολιτεία, την Καλλίπολιν, που διασφαλίζει στον πολίτη της τον άριστον βίον²⁵⁷. Ουσιαστικά το ιδανικό πολίτευμα που δημιουργεί ο Πλάτωνας στην *Πολιτεία*, είναι η πολιτειακή ενσάρκωση της ιδέας της δικαιοσύνης. Έτσι το βασικό θέμα του φιλοσοφικού αυτού διαλόγου είναι η φύση της δικαιοσύνης²⁵⁸. Στον διάλογο ανάμεσα στους βασικούς ομιλητές, ο Αδείμαντος, ο μεγαλύτερος αδελφός του Πλάτωνα, διατύπωσε την άποψη ότι, για να φωτιστούν καλύτερα τα προβλήματα που τέθηκαν στη συζήτηση, είναι αναγκαίο να αποσαφηνιστούν οι έννοιες της

²⁵⁶Easterlihg, P & Kkox, B. (1999). *Ιστορία της Αρχαίας Ελληνικής Λογοτεχνίας*. Αθήνα: Εκδόσεις Παπαδήμας, σ.σ. 647-649

²⁵⁷Οπ. π., σ.σ. 648.

²⁵⁸Freedman, A. (1999)...Οπ. π.

δικαιοσύνης και της αδικίας²⁵⁹. Ο Σωκράτης στο γενικότερο πλαίσιο του εγχειρήματος της διασάφησης της έννοιας της δικαιοσύνης διακρίνει τρεις κύριες λειτουργικές δυνάμεις της ψυχής. «*Τόδε δε ήδη χαλεπόν, ει τω αυτώ τούτων έκαστα πράττομεν ή τρισίν ούσιν άλλο άλλω· μανθάνομεν μεν ετέρω, θυμούμεθα δε άλλω των εν ημίν, επιθυμούμεν δ' αυ τρίτωτινί των περί την τροφήν τε και γέννησιν ηδονών και όσα τούτων αδελφά... Όλη τη ψυχή καθ' έκαστον αυτών πράττομεν, όταν ορμήσωμεν· ταύτ' έσται τα χαλεπά διορίσασθαι αξίως λόγου*»²⁶⁰. Συνεπώς, ο πλατωνικός Σωκράτης προέβη σε μια τριμερή διαίρεση των ψυχικών λειτουργιών, το λογιστικόν που αντιστοιχεί στη λογική διάνοηση του ανθρώπου, το θυμοειδές που αντιστοιχεί στη συναισθηματική διάσταση του ανθρώπου, και το επιθυμητικόν που έλκει και οδηγεί τον άνθρωπο στις απολαύσεις, δηλαδή αντιστοιχεί στις επιθυμίες του ανθρώπου.

Η ιδέα του Πλάτωνα για τις τρεις λειτουργικές «δυνάμεις» της ψυχής εμφανίζεται για πρώτη φορά στον πλατωνικό διάλογο *Φαίδρο*²⁶¹. Στον *Φαίδρο* η ψυχή παρουσιάζεται σαν ένα άρμα με δύο άλογα. Ο ηνίοχος αφορά το λογιστικόν μέρος της ψυχής, το καλό άλογο το θυμοειδές και το κακό άλογο είναι το επιθυμητικόν. Αυτές οι διαστάσεις είναι είδη, δηλαδή μορφές της ψυχής.

Ο Αριστοτέλης συνέγραψε το έργο *Ηθικά Νικομάχεια*. Το έργο αυτό του Αριστοτέλη ουσιαστικά αποτελεί μια πραγματεία για το πώς ο άνθρωπος θα κατορθώσει να επιτύχει το ύψιστο αγαθό, δηλαδή την ευδαιμονία²⁶². Εκείνο που ενδιαφέρει στα πλαίσια της διατριβής αυτής είναι ότι ο Αριστοτέλης, προκειμένου να τεκμηριώσει τη θεωρητική του προσέγγιση για το ζήτημα αυτό, στο πρώτο βιβλίο των *Ηθικών Νικομαχείων* προβαίνει και αυτός σε μια τριμερή διαίρεση της ψυχής, που ουσιαστικά αντιστοιχεί με την τριμερή διαίρεση του Πλάτωνα. «*Εοικε, δε και άλλη τις ψυχή άλογος είναι μετέχουσα μεντοι πη του αλόγου*»²⁶³. «*Φαίνεται δη και το άλογον διττόν· το δ' επιθυμητικόν και όλως ορεκτικόν μετέχει πως, η κατήκοον έστιν αυτού και πειθαρχικόν*»²⁶⁴. Συνακόλουθα, η διμερής διαίρεση της ψυχής κατέληξε ουσιαστικά σε μια τριμερή διαίρεση που συμπεριλαμβάνει τις εξής διαστάσεις της ανθρώπινης ψυχής: α) ένα καθαρά άλογον μέρος της ψυχής, το οποίο είναι υπεύθυνο για τη διατροφή και την βιολογική ανάπτυξη του ανθρώπου, β) ένα μέρος που μετέχει και

²⁵⁹Easterlihg, P.&Knox, B. (1999). *Ιστορία της Αρχαίας Ελληνικής Λογοτεχνίας*. Αθήνα: Εκδόσεις Παπαδήμας, σ.σ. 647.

²⁶⁰Πλάτων. *Πολιτεία*, 436a

²⁶¹Πλάτων. *Φαίδρος*, 320 B.

²⁶²Easterling, P.& Knox, B... Όπ. π., σσ. 695-699.

²⁶³Αριστοτέλης. *Ηθικά Νικομάχεια*, 1102a 14-16

²⁶⁴Αριστοτέλης. *Ηθικά Νικομάχεια*, 1102b 34-37

του αλόγου και του ελλόγου έχοντος που ο Αριστοτέλης το ονόμασε επιθυμητικόν και σχετίζεται με τις ηθικές αρετές που περιγράφουν το χαρακτήρα του ανθρώπου και γ) ένα καθαρά έλλογον έχον μέρος της ψυχής που σχετίζεται με τις διανοητικές αρετές που αντιστοιχούν στη λογική διάνοηση του ανθρώπου²⁶⁵. Το επιθυμητικόν περιλαμβάνει τις επιθυμίες του ανθρώπου, καθώς ο Αριστοτέλης το ονομάζει με μια γενικότερη ονομασία ορεκτικόν, δηλαδή αυτό που εκφράζει τις επιθυμίες του ανθρώπου²⁶⁶. Όπως προαναφέρθηκε, το επιθυμητικόν αφορά τις ηθικές αρετές του ανθρώπου. Όμως, κατά τη θεώρηση του Αριστοτέλη, η ηθική αρετή είναι άρρηκτα συνυφασμένη με την κατάκτηση της μεσότητας ανάμεσα σε δύο ακραίες καταστάσεις, την έλλειψη και την υπερβολή. Συχνά, όμως, στο φιλοσοφικό σύστημα του Αριστοτέλη οι δύο αυτές ακραίες καταστάσεις εκφράζουν συναισθηματικές καταστάσεις του ανθρώπου, όπως για παράδειγμα είναι η αοργησία, δηλαδή η συναισθηματική κατάσταση απόλυτης ηρεμίας, και η οργιλότης, δηλαδή η συναισθηματική κατάσταση έντονης οργής. Συνακόλουθα, ο Αριστοτέλης στον χαρακτήρα του ανθρώπου συγκαταλέγει και τις συναισθηματικές διαθέσεις. Άλλωστε, ο ίδιος στο δεύτερο βιβλίο των *Ηθικών Νικομαχείων* αναφέρει χαρακτηριστικά: «Λέγω δε την ηθικήν· αυτή γαρ έστι περί πάθη και πράξεις...»²⁶⁷.

Η παραπάνω διερεύνηση για τις τρεις διαστάσεις της ψυχής στην παρούσα διατριβή δεν έγινε για θεωρητικούς λόγους. Σκοπός της διερεύνησης αυτής είναι να αξιοποιηθεί η τριμερής διαίρεση της ψυχής στη διδακτική πράξη με τρόπο, ώστε μέσω αυτής να προκύψουν διδακτικές εφαρμογές στη διδασκαλία του γραπτού λόγου.

Και αυτό, διότι ο άνθρωπος σε καθημερινή βάση δέχεται πολλά εξωτερικά ερεθίσματα. Όμως, ο άνθρωπος δεν είναι *tabula rasa* -ένας άγραφος πίνακας- που απλά αποτυπώνει τα εξωτερικά εικονιστικά ερεθίσματα που δέχεται. Η ψυχή του ανθρώπου μοιάζει με ένα «ζωντανό οργανισμό» που, συνηθέστατα, «απαντά» στα εικονιστικά ερεθίσματα που δέχεται²⁶⁸. Η πλατωνική θεωρία για τη ψυχή, όπως αναλύθηκε προηγουμένως, αναφέρει τις βασικές ψυχικές λειτουργίες που αντιδρούν στα εξωτερικά αυτά ερεθίσματα. Έτσι παρέχει μια «τεχνική», που μπορεί να αξιοποιηθεί στη διδακτική πράξη. Πιο συγκεκριμένα, ένα εξωτερικό ερέθισμα πιθανόν μπορεί να προκαλέσει στη ψυχή του ανθρώπου είτε νοητικές αντιδράσεις,

²⁶⁵ Αριστοτέλης. *Ηθικά Νικομάχεια*, 1102b 34-37

²⁶⁶ Αριστοτέλης. *Ηθικά Νικομάχεια*, 1102b 35

²⁶⁷ Αριστοτέλης. *Ηθικά Νικομάχεια*, 1106b 16-17

²⁶⁸ Wellek, R. & Warren, A. (1980). *Θεωρία Λογοτεχνίας* (Μτφρ. Δεληγιώργης Σταύρος). Αθήνα: Εκδόσεις Δίφρος, σ.σ. 219-240.

είτεσυναίσθημα/τα, είτεεπιθυμία/ες, είτε οποιονδήποτε συνδυασμό των τριών αυτών στοιχείων είτε κανένα από αυτά, με δεδομένο ότι κάποιο εξωτερικό ερεθίσμα δεν οδηγεί πάντοτε σε κάποια ψυχοσυναισθηματική αντίδραση. Σε κείμενα που οι κειμενικές συμβάσεις το επιτρέπουν, η ενθάρρυνση από την πλευρά του εκπαιδευτικού προς τους μαθητές να ανιχνεύουν τις ενδεχόμενες ψυχικές αντιδράσεις που τους προκαλούν τα εξωτερικά εικονικά ερεθίσματα και να τις εκφράζουν²⁶⁹ στο γραπτό τους λόγο^{270,271} θα συμβάλλει και στην πληρέστερη υποκειμενική κειμενική απεικόνιση. Και αυτό, γιατί, σύμφωνα με τις προαναφερθείσες προϋποθέσεις «αποτελεσματικότητας», τα παραγόμενα κείμενα θα παρουσιάζουν υψηλούς κειμενικούς δείκτες πληροφοριακότητας, δηλαδή υψηλή ποσότητα πληροφοριών, όσον αφορά βέβαια τη συγγραφική υποκειμενική θεώρηση των πραγμάτων, διότι οι περιγράφοντες θα συμμετέχουν ψυχικά στην περιγραφή.

Οι προαναφερθείσες προϋποθέσεις «αποτελεσματικότητας» αξιοποιούνται διδακτικά και στα υποκειμενικά απεικονιστικά κείμενα. Αυτό τεκμηριώνεται από την αποτύπωση του συνολικού διδακτικού μοντέλου που προτείνουμε, στο οποίο συμπεριλαμβάνονται και οι προαναφερόμενες ψυχικές αντιδράσεις.

Όπως προαναφέρθηκε στο πρώτο κεφάλαιο της παρούσας διατριβής, σε ένα υποκειμενικό απεικονιστικό κείμενο δίνεται η υποκειμενική θεώρηση του συγγραφέα για το αντικείμενο/α της περιγραφής, δηλαδή ο συγγραφέας συμμετέχει ψυχικά στη διαδικασία της περιγραφής. Αντίστοιχα, όπως αναλύθηκε με τις θεωρήσεις της Γνωστικής Ψυχολογίας στο δεύτερο κεφάλαιο, η ψυχή του ανθρώπου δεν είναι μια φωτογραφική μηχανή που απλά αποτυπώνει εικονιστικά ερεθίσματα που δέχεται, αλλά αντιδράστα ερεθίσματα αυτά με ενδεχόμενες ψυχικές αντιδράσεις. Κατά λογική αναγκαιότητα και παραγωγικά προκύπτει ότι αυτές οι τρεις διαστάσεις της ψυχής, εφόσον αντιδρούν σε όλα τα ερεθίσματα που δέχεται η ψυχή, θα αντιδρούν και στα εικονιστικά ερεθίσματα δημιουργώντας ψυχικές λειτουργίες που σχετίζονται με την περιγραφή, όπως είναι οι γενικές κατηγορίες των *σκέψεων* ή των *νοητικών αντιδράσεων* γενικότερα, των *συναισθημάτων* και των *επιθυμιών*. Συνακόλουθα, όσον αφορά την υποκειμενική θεώρηση του συγγραφέα κατά τη διαδικασία της περιγραφής, η αξιοποίηση της θεωρίας του Πλάτωνα για την τριμερή διαίρεση της ψυχής μπορεί να δώσει μια πληρέστερη προσέγγιση των ψυχικών λειτουργιών

²⁶⁹ Παπαδοπούλου, Σμ. (2004). *Η Συναισθηματική Γλώσσα*. Αθήνα: Εκδόσεις Τυπωθήτω-Γιώργος Δαρδανός.

²⁷⁰ Δρούλιας, Γ. (1996). *Η Περιγραφή*. Αθήνα: Εκδόσεις Μίνωας.

²⁷¹ Παπαδοπούλου, Σμ. (2005). *Η Ολική Γλώσσα*, ό.π, σ. 181.

αντίδρασης σε τρόπο, ώστε η υποκειμενική προσέγγιση των πραγμάτων από το συγγραφέα να μην περιορίζεται μόνο στις σκέψεις ή/ και τα συναισθήματά του.

Ένα από τα σημαντικότερα τεκμήρια, καθώς το αποδεικνύει η ίδια η βιολογική υπόσταση του ανθρώπου, που συνηγορεί προς την κατεύθυνση της τριμερούς διαίρεσης των ψυχικών λειτουργιών, είναι οι συγκριτικές βιολογικές μελέτες του Paul Mac Lean²⁷². Ο Paul D. MacLean μετά τη συγκριτική μελέτη της εξέλιξης του εγκεφάλου των ζώων και του ανθρώπου κατέληξε στην εξής διαπίστωση. Διαπίστωσε ότι, αν επιχειρηθεί μία κάθετη τομή του εγκεφάλου, θα διακριθούν, πέρα από τις επιμέρους λεπτομέρειες, τρία μεγάλα λειτουργικά σύνολα. Από τη θεώρηση αυτή εξαιρούνται τα κατώτερα στην εξελικτική κλίμακα όντα, τα οποία δεν έχουν εγκέφαλο, αλλά μόνο νωτιαίο μυελό. Στην κατώτερη βαθμίδα αυτής της τομής βρίσκεται το πρώτο «είδος εγκεφάλου», το επονομαζόμενο στέλεχος, ο πρωτόγονος εγκέφαλος. Το στέλεχος, εκτός από τις άλλες εγκεφαλικές λειτουργίες, διαδραματίζει ρόλο και στη δημιουργία των διαφόρων *επιθυμιών του ανθρώπου*, όπως για παράδειγμα στη σεξουαλική επιθυμία και στην επιθυμία για αναζήτηση της τροφής. Στη μεσαία κλίμακα βρίσκεται το δεύτερο «είδος εγκεφάλου», το οποίο συναντάται σε όλα τα θηλαστικά, το λεγόμενο μεταιχμιακό σύστημα· ονομάστηκε έτσι, γιατί βρίσκεται στα άκρα, στο μεταίχμιο του πρώτου εγκεφάλου. Εκτός των άλλων λειτουργιών, το μεταιχμιακό σύστημα είναι υπεύθυνο για το *συναισθηματικό κόσμο του ανθρώπου*. Τέλος, στην ανώτατη βαθμίδα βρίσκεται ο εγκεφαλικός φλοιός, ο οποίος διαιρείται καθαρά σε δύο ημισφαίρια. Η «δομή» αυτή του εγκεφάλου διαπιστώνεται και από τους Kolb και Whishaw²⁷³. Το αριστερό και το δεξιό, που συνδέονται μεταξύ τους με τη βοήθεια μιας «γέφυρας», που λέγεται μεσολόβιο. Στο τρίτο αυτό είδος του εγκεφάλου βρίσκονται *οι ανώτερες νοητικές ικανότητες του ανθρώπου*: αφηρημένη σκέψη, λογική ικανότητα, ικανότητα αναλογικότητας: αναγνώριση των αντιστοιχιών και των ομοιοτήτων κλπ.²⁷⁴.

Αυτή η θεώρηση του MacLean -όσον αφορά βέβαια τα συναισθήματα του ανθρώπου και τις νοητικές λειτουργίες- αποδεικνύεται και από δύο ακόμη Αμερικανούς ερευνητές, τον Ned Hermann και τον νομπελίστα καθηγητή Joseph Sperry.

²⁷²Mac Lean P. (1990). *Triune Brain in Evolution*. New York: Plenu Press.

²⁷³Kolb, B. & Whishaw, I. (2018). *Βασικές Αρχές Νευροψυχολογίας του Ανθρώπου* (Μτφρ. Έλσα Κοπάση & Αθηνά Μυλωνά). Αθήνα: Εκδόσεις Gutenberg, σ.σ. 97-101.

²⁷⁴Timbal-Duclaux, L. (1996). *Το Δημιουργικό Γράψιμο* (Μτφρ. Γιάννης Παρίσης). Αθήνα: Εκδόσεις Πατάκης, σ. 22.

Στο πανεπιστήμιο του Texas ο Ned Hermann²⁷⁵ και η ερευνητική ομάδα του εργάζονται στο θέμα της λειτουργίας του εγκεφάλου. Μέσα από τις μελέτες τους αυτές κατέληξαν σε ένα λεπτομερές σχήμα που προσπαθεί να συνδέσει τις δύο «τομές» του εγκεφάλου, την κάθετη και την οριζόντια. Εκείνο που ενδιαφέρει είναι ότι στον μεταιχμιακό εγκέφαλο και, μάλιστα, στο δεξί ημισφαίριο «τοποθετούνται» τα συναισθήματα του ανθρώπου²⁷⁶.

Επίσης στο Los Angeles στο Californian Institute of Technology, γνωστό και ως Cal-Tech, εργάζεται η ομάδα του καθηγητή Joseph Sperry²⁷⁷ - κυρίως οι Joseph Bogen και Philip Vogel – με επίκεντρο της ερευνητικής τους δραστηριότητας τη λειτουργία του ανθρώπινου εγκεφάλου. Στην προσπάθεια των ερευνητών αυτών για την καταγραφή της κατανομής της εργασίας ανάμεσα στα δύο ημισφαίρια οι ερευνητές αυτοί αποδίδουν ανώτερες νοητικές λειτουργίες τόσο στο δεξί ημισφαίριο, όπως λόγω χάρη η παραγωγή της χωροτοπικής σκέψης που είναι γεμάτη εικόνες, όσο και στο αριστερό ημισφαίριο, όπως για παράδειγμα είναι η αναζήτηση των αιτίων και η εξαγωγή συμπερασμάτων.

Σχετικά με την ύπαρξη μεταιχμιακού συστήματος στην όλη εγκεφαλική δομή, στο οποίο «εδράζονται» συναισθήματα του ανθρώπου και ο Le Doux²⁷⁸ επικέντρωσε τις έρευνές του στο σύστημα αυτό. Διαπίστωσε μια ευρύτερη συνεργασία του νεοφλοιού με τον ιππόκαμπο στον ανθρώπινο εγκέφαλο ως βάση για τη δημιουργία του ανθρώπινου συναισθήματος. Ειδικότερα, προσδιόρισε τη λειτουργία των δύο αυτών συστημάτων του εγκεφάλου ως την γενεσιουργό αιτία της δημιουργίας της συναισθηματικής μνήμης στον ανθρώπινο νου. Κατά αυτόν τον τρόπο, παρατηρείται η συνεργασία του μεταιχμιακού συστήματος με άλλα όργανα του εγκεφάλου και ειδικότερα τον ιππόκαμπο για τη δημιουργία των ανθρώπινων συναισθημάτων, τα οποία στη συγκεκριμένη περίπτωση συνδέονται με την ανθρώπινη μνήμη. Παρατηρείται ότι, ενώ το μεταιχμιακό σύστημα του εγκεφάλου είναι το τμήμα του εγκεφάλου που «χειρίζεται» το συναισθηματικό κόσμο του ανθρώπου, ουσιαστικά η δημιουργία των συναισθημάτων είναι ένα πιο σύνθετο εγκεφαλικό φαινόμενο. Δηλαδή, για να παραχθούν τα ανθρώπινα συναισθήματα, δεν λειτουργεί αυτόνομα το

²⁷⁵Hermann W. (1996). *The Whole Brain Business Book*. New York: Mc Graw-Hill, pp. 203-291

²⁷⁶Timbal-Duclaux, L. (1996)...Όπ. π.

²⁷⁷Sperry R. (1961). «Cerebral organization and behavior». *Science*, 133, pp. 1749-1757.

²⁷⁸Le Doux., JE. (2015). *Anxious: Using the Brain to Understand and Treat Fear and Anxiety*. New York: Viking.

μεταιχμιακό σύστημα, αλλά αρκετές φορές συνεργάζεται με άλλα όργανα τις συνολικής εγκεφαλικής δομής, για να δημιουργηθούν τα ανθρώπινα συναισθήματα.

Τέλος, η νευρογλωσσολογία θεωρεί τις ανώτερες νοητικές λειτουργίες και τις γλωσσικές λειτουργίες ως αποτέλεσμα λειτουργίας του ανώτερου φλοιού του ανθρώπινου εγκεφάλου. Μάλιστα, ο ανώτερος φλοιός χωρίζεται σε δεξί και αριστερό ημισφαίριο²⁷⁹. Ειδικότερα, έχουν κατανεμηθεί νοητικές και γλωσσικές δεξιότητες στα παραπάνω ημισφαίρια και μάλιστα σε περιοχές των ημισφαιρίων αυτών. Χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελούν οι εγκεφαλικές περιοχές Broca και Wernicke, στις οποίες έχουν αποδοθεί συγκεκριμένες γλωσσικές λειτουργίες του προφορικού λόγου²⁸⁰.

Στα επόμενα δύο υποκεφάλαια παρατίθενται προτάσεις δόμησης του υποκειμενικού περιγραφικού κειμένου στα επίπεδα του κειμενικού όλου και της παραγράφου για διδακτική αξιοποίηση κατά τη διεξαγωγή των διδασκαλιών λαμβάνοντας υπόψη τις επιστημονικές παραμέτρους που αναφέρθηκαν ανωτέρω και προέρχονται τόσο από το χώρο της φιλοσοφίας, όσο και της ψυχολογίας αλλά και της βιολογίας.

²⁷⁹Πήτα, Ρ. (1998). *Ψυχολογία της Γλώσσας*. Αθήνα: Εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα, σ. 91.

²⁸⁰Πήτα, Ρ. (1998)...*Οπ. π.*, σ.σ. 78-80.

5.2 Η τριμερής διάρθρωση του κειμένου της υποκειμενικής απεικονιστικής περιγραφής

Η περιγραφή, η οποία ως είδος λόγου ανήκει στον αναφορικό λόγο, αποτελεί ένα αυτοτελές κειμενικό είδος²⁸¹. Συνακόλουθα, κι ένα υποκειμενικό απεικονιστικό κείμενο προσεγγίζεται μέσα από την ανωτέρω κειμενολογική αυτήοπτική.

Και τούτο διότι τα κριτήρια λειτουργικότητας του υποκειμενικού απεικονιστικού κειμένου αντιμετωπίζονται κειμενικά. Μία από τις βασικές παραδοχές της κειμενοκεντρικής προσέγγισης είναι ότι το κείμενο είναι δομημένο, δηλαδή συστηματικά οργανωμένο²⁸².

Στην παρούσα διδακτορική διατριβή η έμφαση δίνεται στην οργάνωση του κειμενικού όλου, δηλαδή του συνολικού κειμένου.

Σύμφωνα με το σχολικό εγχειρίδιο της Νεοελληνικής Γλώσσας της Α΄ Γυμνασίου²⁸³ ένα κείμενο, για να είναι ολοκληρωμένο, θα πρέπει να αποτελείται και να διαιρείται σε τρεις σαφώς διακεκριμένες ενότητες: *«Αποτελείται από τρία μέρη (όπως και μία ολόκληρη έκθεση): από τη θεματική πρόταση (τον πρόλογο της παραγράφου), τις λεπτομέρειες (το κύριο μέρος της παραγράφου) και την κατακλείδα...»*. Οι παραδοχές αυτές για τη δόμηση του κειμένου, απαντώνται και στο σύγγραμμα του Νίκου Γρηγοριάδη²⁸⁴.

Η τριχοτόμηση του κειμένου ανάγει τις ρίζες της στον αρχαίο ελληνικό λόγο και, ειδικότερα, στη ρητορική τέχνη²⁸⁵, η οποία αναπτύχθηκε στις Συρακούσες μετά το 467 π.Χ., όταν εκεί η δημοκρατία αντικατέστησε την τυραννία. Το πλήθος των αστικών δικών που ακολούθησε στα δικαστήρια για την ανάκτηση περιουσιών των δημοκρατικών που είχαν σφετερισθεί οι τύραννοι, ευνόησε την ανάπτυξη της δικανικής ρητορείας. Σύμφωνα με την αρχαία παράδοση η ρητορική «επινοήθηκε» από ένα Σικελό που λεγόταν Κόρακας και δίδαξε τους Συρακούσιους πώς να επιχειρηματολογούν, για να υποστηρίξουν αποτελεσματικά τις θέσεις τους. Τον ακολούθησε ο Τεισίας, ο οποίος κατά πάσα πιθανότητα συνέθεσε ένα μικρό ρητορικό

²⁸¹ Αρχάκης, Α. (2007). *Γλωσσική Διδασκαλία και Σύσταση Κειμένων*. Αθήνα: Εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα, σ. 26.

²⁸² Γεωργακοπούλου, Α. & Γούτσος, Δ. (1999). *Κείμενο και Επικοινωνία*. Αθήνα: Εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα, σ. 26.

²⁸³ Αγγελάκος, Κ., Κατσαρού, Ελ. & Μαγγανά, Αν. (2007). *Νεοελληνική Γλώσσα*. Αθήνα: Εκδόσεις Ο.Ε.Δ.Β., σ. 34

²⁸⁴ Γρηγοριάδης, Ν. (1996). *Το δημιουργικό γράμμα: η τέχνη και η τεχνική του, Εκθέσεις*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Κώδικας, σσ. 35-47

²⁸⁵ Easterling, P. & Knox, B. (1999)... Όπ. π.

εγχειρίδιο με τον τίτλο «Τέχνη», στο οποίο παρουσίασε την τυπική δομή του κλασικού δικανικού λόγου που αποτελείται από τη διήγηση και την πίστη (πειθώ), και τον επίλογο ή κατάληξη. Στην αρχαία Ελλάδα ο ρητορικός λόγος διαρθρώνεται σε τρία μέρη. Ο Αριστοτέλης στο τρίτο βιβλίο της *Ρητορικής Τέχνης* και ειδικά στο τμήμα που εξετάζει τα μέρη του ρητορικού λόγου αναφέρει: «*Αναγκαία άρα μόρια πρόθεσις και πίστις. Ίδια μεν ουν ταύτα, τα δε πλείστα προοίμιον, πρόθεσις, πίστις, επίλογος*»²⁸⁶. Σύμφωνα με τη *Ρητορική* του Αριστοτέλη²⁸⁷ και τα τρία είδη του ρητορικού λόγου ακολουθούν την προαναφερθείσα τριμερή διάρθρωση, αφού η *πρόθεσις* και η *πίστις* (πειθώ) αποτελούν το κύριο μέρος του ρητορικού λόγου, ενώ το *προοίμιο* αποτελεί τον πρόλογο και ο *επίλογος* τον επίλογο αντίστοιχα. Η διαφοροποίηση του Αριστοτέλη σε σχέση με τις προηγούμενες κατηγοροποιήσεις έγκειται στο ότι θεωρεί ότι η διήγηση ανήκει μόνο στο δικανικό είδος.

Τόσο ο Πλάτων²⁸⁸ όσο και ο Αριστοτέλης²⁸⁹ υποδεικνύουν τη διαίρεση του οργανωμένου λόγου σε τρία μέρη. Ειδικότερα, στον διάλογο *Φαίδρος* του Πλάτωνος²⁹⁰ συνομιλούν δύο πρόσωπα: ο Σωκράτης και ο Φαίδρος. Ο Σωκράτης συναντά τον Φαίδρο, ο οποίος περπατούσε έξω από την πόλη, και γνωρίζοντας ο Σωκράτης ότι ο Φαίδρος είχε παρακολουθήσει την ανάγνωση του λεγόμενου Ερωτικού λόγου του Λυσία, συνδιαλέγεται με τον Φαίδρο για το θέμα του έρωτα. Παρόλο όμως που φαίνεται στον διάλογο να κυριαρχεί το θέμα του έρωτα, ουσιαστικά το γενικό θέμα του είναι η τέχνη του λόγου που γίνεται αντικείμενο μελέτης στο δεύτερο μέρος του λόγου. Στο μέρος αυτό ο πλατωνικός «Σωκράτης» υποστηρίζει για κάθε είδος λόγου ότι: «*δειν πάντα λόγον-ώσπερ ζών συνεστάναι, σώμα τι έχοντα αυτόν αυτού, ώστε μήτε ακέφαλον είναι μήτε άπουν, αλλά μέσα τε έχουν και άκρα, πρόποντα αλλήλοις και τω όλω γεγραμμένα*»²⁹¹.

Στην *Ποιητική* του Αριστοτέλη απηχούνται οι βαθύτερες φιλοσοφικές απόψεις του Αριστοτέλη για την ολότητα και την τελειότητα. Στην *Ποιητική* ο Αριστοτέλης, εξετάζοντας το ζήτημα του μεγέθους του μύθου, παρατηρεί χαρακτηριστικά «*όλον δε εστίν το έχον αρχήν και μέσον και τελευτήν*»²⁹². Και στη συνέχεια αναφερόμενος στη σειρά, την οποία πρέπει να ακολουθεί η τριμερής διάρθρωση του κειμενικού όλου,

²⁸⁶ Αριστοτέλης. *Ρητορική*, 1414b 7-9

²⁸⁷ Αριστοτέλης. *Ρητορική*, 1414b 7-9

²⁸⁸ Πλάτωνας. *Φαίδρος*, 264C

²⁸⁹ Αριστοτέλης. *Ποιητική*, 1450b26

²⁹⁰ Easterling, P. & Knox, B. ... Ό.π. π.

²⁹¹ Πλάτων. *Φαίδρος*, 264C

²⁹² Αριστοτέλης. *Ποιητική*, 1450b26

παρατηρεί ότι «έτι δ' επει το καλόν και ζών και άπαν πράγμα ο συνέστηκεν εκ τινών, ταύτα τεταγμένα δει έχειν»²⁹³.

Στον Αριστοτέλη η έννοια της ολότητας δεν αφορά μόνο την κειμενική οπτική, αλλά κατέχει σημαντική θέση στο φιλοσοφικό σύστημα ιδεών του Αριστοτέλη και βρίσκεται σε άμεση συνάρτηση με την έννοια της τελειότητας. Ήδη στα *Φυσικά* οι όροι «όλος» και «τέλειος» αρχίζουν να γίνονται σχεδόν συνώνυμοι «όλον δε και τέλειον ή το αυτό πάμπαν ή σύνεγγυς την φύσιν εστί»²⁹⁴.

Από τα προαναφερθέντα επί τη βάσει και ουσία δεικνύεται, σε ενδεικτικό τουλάχιστον επίπεδο, η διαχρονική χρήση της τριμερούς διάθρωσης του κειμένου στην αρχαία ελληνική γραμματεία. Οι αρχαίοι Έλληνες δεν επέλεξαν αυτή τη δόμηση του κειμένου συμπτωματικά, αλλά λογικά μέσω της παρατήρησης των έμβιων όντων διαπίστωσαν ότι αυτά αποτελούνταν από τρία μέρη (ρίζα, κορμός, «κεφάλι»)²⁹⁵ και, θεωρώντας ότι αυτό εξυπηρετούσε κάποια φυσική νομοτέλεια, οδηγήθηκαν στο να μεταφέρουν αυτή τη φυσική «νομοτέλεια» στον γραπτό και προφορικό λόγο²⁹⁶. Έτσι, κατά λογική αναγκαιότητα, πριν από την πραγμάτευση του οποιουδήποτε ζητήματος, υπήρχε η «εισαγωγή» για την ομαλή μετάβαση του ανθρώπου που άκουγε ή που διάβαζε τον λόγο προς το «κύριο μέρος» της πραγμάτευσης, ενώ στο τέλος υπήρχε μια ξεχωριστή κατάληξη η οποία εξυπηρετούσε άλλους σκοπούς του ομιλούντος ή του γράφοντος πέρα από την καθαυτό πραγμάτευση του θέματος: η εξαγωγή ενός συμπεράσματος, η προτροπή σε μια επιθυμητή ενέργεια κ.ά.

Η ανωτέρω λογική αλλά και δομική βάση οργάνωσης του λόγου φαίνεται να μπορεί να αξιοποιηθεί και στα υποκειμενικά απεικονιστικά κείμενα, καθώς συμβάλλει στην καλύτερη λογική οργάνωση των κειμένων αυτών, με τη δόμηση προλόγου και epilόγου σε ένα υποκειμενικό απεικονιστικό κείμενο. Η ανωτέρω διαπίστωση τεκμηριώνεται από το ότι αυτού του είδους η δόμηση των κειμένων αναδεικνύεται στη διδακτική πρόταση που επιχειρεί να παρουσιάσει η παρούσα διδακτορική διατριβή.

²⁹³ Αριστοτέλης, *Ποιητική*, 1450b26 34-36

²⁹⁴ Αριστοτέλης, *Ποιητική*, 207a13

²⁹⁵ Πλάτωνας, *Φαίδρος*, 264C

²⁹⁶ Αριστοτέλης, *Ποιητική*, 1450b26 33-35

5.3 Διδακτική πρόταση τριμερούς διάρθρωσης της κειμενικής παραγράφου στην υποκειμενική απεικονιστική περιγραφή

Τα ορθογραφικά και μορφολογικά χαρακτηριστικά του γραπτού λόγου επιτρέπουν τη διάκριση της γραπτής πρότασης ως μορφολογικής μονάδας που αντιστοιχεί στο εκφώνημα, καθώς και την παράγραφο²⁹⁷, που αποτελεί μια ενδιάμεση μορφολογική μονάδα μεταξύ πρότασης και κειμένου.

Στην προτεινόμενη στην παρούσα διδακτορική διατριβή διδακτική πρόταση εκτός από τα ορθογραφικά και μορφολογικά κριτήρια για τη δημιουργία παραγράφων, γίνονται αποδεκτά και τα σημασιολογικά κριτήρια, σύμφωνα με τις εργασίες των Hinds και Longacre²⁹⁸, που βασίζονται στη μονάδα της ρητορικής παραγράφου, η οποία στηρίζεται σε κριτήρια σημασιολογικά, όπως είναι η εσωτερική θεματική ενότητα και η θεματική ομοιογένεια.

Είναι γεγονός ότι για να εξαχθεί νόημα από ένα κείμενο αυτό πρέπει να είναι δομημένο, δηλαδή συστηματικά οργανωμένο²⁹⁹. Συνεπώς, κάθε κείμενο δεν αποτελεί μια τυχαία συρραφή προτάσεων, αλλά ένα οργανικό σύνολο με ενδιάμεσα μέρη. Μέρη του κειμενικού όλου αποτελούν και οι ελάχιστες αυτοτελείς κειμενικές μονάδες³⁰⁰. Οι ρητορικές παράγραφοι³⁰¹, δηλαδή οι παράγραφοι από τις οποίες από άποψη νοήματος μπορεί να εξαχθεί ένα ολοκληρωμένο νόημα, ως μέρη του κειμένου κατηγοριοποιούνται στις επαγωγικές κειμενικές μονάδες, δεδομένου ότι δίνεται έμφαση στη δυναμική ανάπτυξη των μερών του κειμένου από τα μικρότερα στα ευρύτερα. Τίθεται, επίσης, ως βάση το ότι κάθε μονάδα εμφανίζεται επαγωγικά, δηλαδή με βάση ό,τι έχει προηγηθεί και καθορίζοντας τις προβλέψεις για το τι έπεται. Συνεπώς, κατά λογική αναγκαιότητα, για να είναι συστηματικά οργανωμένο το κειμενικό όλο, πρέπει να είναι συστηματικά οργανωμένα και τα μέρη του, δηλαδή οι παράγραφοί του.

Ιστορικά, η άποψη ότι τα μέρη ενός συνόλου μπορούν να βρίσκονται στην ίδια ακριβώς κατάσταση με το σύνολο διατυπώνεται από τον Αριστοτέλη στα Πολιτικά του. Ο Αριστοτέλης θέλοντας να εδραιώσει τη θέση του αυτή υποστήριζε

²⁹⁷Γεωργακοπούλου, Αλ. & Γούτσος, Δ. (2011). *Κείμενα και Επικοινωνία...* Όπ. π., σ. 86.

²⁹⁸Hinds, J. & Longacre, R., (1979). «Syntax and Semantics 12». In Givon, T. (ed.): *Discourse and Syntax*, New York: Academic Press, p.p. 115-157.

²⁹⁹Γεωργακοπούλου, Αλ. & Γούτσος, Δ. (2011). *Κείμενα και Επικοινωνία...* Όπ. π. σ. 74

³⁰⁰Givon, T. (1987). «Beyond foreground and background». In Tomlin, R. (ed.), *Coherence and Grounding in Discourse*. Amsterdam/Philadelphia: Benjamins. σσ. 175-88.

³⁰¹Γεωργακοπούλου, Αλ. & Γούτσος, Δ. (2011). *Κείμενα και Επικοινωνία...* Όπ. π. σ. 86.

την άποψη ότι «ομοίως τοις άλλοις μέρεσιν έξει προς το όλον»³⁰². Συνεπώς, κατά λογική αναγκαιότητα τα μέρη ενός κειμένου μπορούν να έχουν την ίδια τριμερή δόμηση με την τριμερή δόμηση του κειμένου.

Η παραγραφοποίηση του κειμενικού όλου συμβάλλει, ώστε ο αναγνώστης να διακρίνει με σαφήνεια τα αυτοτελή νοήματα του κειμενικού όλου. Κατά τον Γρηγοριάδη³⁰³, «ο χωρισμός του γραπτού λόγου σε παραγράφους είναι μια μορφή στίξης. Όπως το κεφαλαίο γράμμα στην αρχή της πρότασης δείχνει ότι αρχίζει μια νέα νοηματική ενότητα, έτσι και ο χωρισμός του γραπτού λόγου σε παραγράφους ενημερώνει τον αναγνώστη για μια νέα φάση του θέματος».

Ειδικότερα η ρητορική παράγραφος, ως αυτοτελής δομική μονάδα του κειμένου, απαρτίζεται από συγκεκριμένα πληροφοριακά στοιχεία, τα οποία τα οργανώνει με λογικό τρόπο, ώστε το νόημα της να γίνεται-όσο είναι δυνατό πιο ολοκληρωμένα - κατανοητό από τον αναγνώστη³⁰⁴. Επίσης, συμπίπτει με τον τυπικό τρόπο οργάνωσης των στοιχείων κειμενικής ροής. Δηλαδή, στην αρχή, συνήθως, βρίσκεται η *θεματική πρόταση*, με την οποία αυτός που γράφει δηλώνει το βασικό νόημα της παραγράφου (η θεματική πρόταση μπορεί να γραφεί και στο τέλος ή σε οποιοδήποτε άλλο σημείο της παραγράφου, αλλά ακόμη και να παραλείπεται). Ακολουθούν οι *προτάσεις ανάπτυξης της θεματικής πρότασης*, που είναι προτάσεις, με τις οποίες αυτός που γράφει προσπαθεί να καταστήσει σαφές και κατανοητό το βασικό νόημα της παραγράφου -το οποίο δηλώνεται με τη θεματική πρόταση-. Τέλος γράφεται η *πρόταση-κατακλείδα*, η οποία συνήθως ή είναι ένα συμπέρασμα για την παράγραφο ή είναι ένα είδος προετοιμασίας για την μετάβαση στην επόμενη παράγραφο³⁰⁵.

Ιδιαίτερα για τα απεικονιστικά κείμενα, η τριμερής διάρθρωση της παραγράφου βασίζεται στο πλαίσιο μιας γλωσσολογικής και κειμενικής προσέγγισης. Και τούτο διότι στα απεικονιστικά κείμενα το προαναφερθέν δομικό σχήμα της παραγράφου υποστηρίζει τη θεωρία των λεγόμενων κειμενικών ακολουθιών³⁰⁶. Εδώ θα πρέπει να αναφερθεί ότι με τις κειμενικές ακολουθίες αφήνεται το επίπεδο των

³⁰² Αριστοτέλης. *Πολιτικά*, Α 1253α 25

³⁰³ Γρηγοριάδης, Ν. (1997). *Το Δημιουργικό Γράψιμο. Η τέχνη και η τεχνική του: Η παράγραφος*. Αθήνα: Εκδόσεις Κώδικας, σ. 15.

³⁰⁴ Ματσαγγούρας, Η. (2004). *Κειμενοκεντρική Προσέγγιση του Γραπτού Λόγου*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρης, σσ. 268-269.

³⁰⁵ Ματσαγγούρας, Όπ. π., σ. 268.

³⁰⁶ Adam, J.- M. (1996). *Τα κείμενα: Τύποι και Πρότυπα* (Μτφρ. Γιάννης Παρίσης). Αθήνα: Εκδόσεις Πατάκης, σσ. 140-145.

κειμενικών μονάδων- που αναλύεται με τις ρητορικές παραγράφους- και η κατεύθυνση δίνεται σε ένα ευρύτερο επίπεδο δομικής οργάνωσης της κειμενικότητας.

Τέλος, η παραπάνω διερεύνηση θα εξετασθεί σχετικά με την τριμερή διάρθρωση της παραγράφου όχι μόνο από δομική άποψη, αλλά και από άποψη περιεχομένου. Δηλαδή, με βάση τους γνωστούς τρόπους ανάπτυξης της παραγράφου³⁰⁷ μπορεί να εξεταστεί κατά πόσο οι τρόποι ανάπτυξης αυτοί³⁰⁸ μπορούν να αξιοποιηθούν στα παραπάνω δομικά σχήματα τριμερούς δόμησης τόσο του κειμένου, όσο και της παραγράφου σε ένα υποκειμενικό απεικονιστικό κείμενο. Συνακόλουθα, θα εξετασθεί κατά πόσο λογικά και οργανωτικά σε μια υποκειμενική περιγραφή μπορεί κάποιος να αξιοποιήσει τους τρόπους ανάπτυξης αυτούς, για να μπορέσει να αποδώσει καλύτερα τα περιγραφόμενα. Δηλαδή, να μπορέσει να κατορθώσει αυτός στον οποίο γίνεται η περιγραφή να αναπαραστήσει όσο πιο ολοκληρωμένα γίνεται στο νου του τα περιγραφόμενα.

Οι τρόποι ανάπτυξης της παραγράφου, για να επιτευχθεί το ανωτέρω, μπορούν να συνοψισθούν στους εξής³⁰⁹: ο ορισμός, η διαίρεση, η σύγκριση/ αντίθεση, η αναλογία, η αιτιολόγηση, τα παραδείγματα, και ο τρόπος ανάπτυξης με αίτιο -αποτέλεσμα ή με αίτια- αποτελέσματα. Βέβαια, οι παραπάνω τρόποι ανάπτυξης μπορούν να συσχετισθούν με οποιοδήποτε δυνατό συνδυασμό σε μια παράγραφο.

Όπως προαναφέρθηκε ο πρώτος τρόπος είναι ο ορισμός³¹⁰. Κατ' αυτόν τον τρόπο ανάπτυξης ο συγγραφέας ορίζει την έννοια που επιθυμεί σε κάθε περίπτωση να ορίσει. Πρόκειται για την οριστέα έννοια. Αυτός ο τρόπος ανάπτυξης αξιοποιείται στα περιγραφικά κείμενα από τους μαθητές, στην περίπτωση κατά την οποία θέλουν να ορίσουν κάποια έννοια των περιγραφομένων, η οποία ενδέχεται να μην ανήκει στο εύρος γνώσεων του αναγνώστη ή του ακροατή. Για παράδειγμα, στην περίπτωση που κάποιος επιθυμεί να περιγράψει ένα εμπορικό πλοίο και θέλει να αναφερθεί σε τμήματα του πλοίου με ειδική ορολογία, μπορεί να χρησιμοποιήσει τον ορισμό, για να ορίσει κάποιες οριστέες έννοιες, που τυχόν δεν είναι γνωστές στον αναγνώστη ή τον ακροατή.

³⁰⁷Καψάλης, Γ. Δ. (2014). *Η Γλώσσα μας Β' Λυκείου*. Ρέθυμνο: Εργαστήριο Διαπολιτισμικών και Μεταναστευτικών Μελετών.

³⁰⁸Καψάλης, Γ. Δ. (2014). *Η Γλώσσα μας Α' Λυκείου*. Ρέθυμνο: Εργαστήριο Διαπολιτισμικών και Μεταναστευτικών Μελετών.

³⁰⁹Γρηγοριάδης, Ν., (1997). *Το δημιουργικό γράμμα: η τέχνη και η τεχνική του*, Εκθέσεις. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Κώδικας, σ.σ. 35-47.

³¹⁰Οπ. π.

Σχετικά με τον δεύτερο τρόπο ανάπτυξης, δηλαδή τη διαίρεση³¹¹, παρατηρούνται τα εξής. Ο τρόπος αυτός αναφέρεται στη διαίρεση συγκεκριμένων εννοιών. Ο συγγραφέας κατατέμνει, δηλαδή «κομματιάζει», μια έννοια σε τμήματα ή μέρη από τα οποία αυτή η έννοια συναποτελείται. Ουσιαστικά, πρόκειται για την αναφορά των μερών από τα οποία αποτελείται ένα οποιοδήποτε σύνολο. Αυτός ο τρόπος βοηθά στη συγγραφή περιγραφικών κειμένων. Γενικά, ο άνθρωπος έχει την τάση να σχηματίζει από τα επιμέρους εικονιστικά ερεθίσματα ευρύτερες εικόνες. Έτσι κατά τη διαδικασία της περιγραφής ο περιγράφων παρουσιάζει στον ακροατή ή τον αναγνώστη ευρύτερες ή πιο απλά μεγαλύτερες εικόνες, όπως έχουν σχηματιστεί στον νου του. Όμως, μια περιγραφή χαρακτηρίζεται ως επαρκής, όταν ο ακροατής ή ο αναγνώστης σχηματίζει όσο πιο παραστατικά μπορεί στον νου του τα περιγραφόμενα αντικείμενα. Στη διαδικασία της περιγραφής ο περιγράφων είναι αναγκαίο αρκετές φορές να αναλύσει την ευρύτερη εικόνα σε επιμέρους εικόνες, για να γίνει αυτή καλύτερα αντιληπτή από τον ακροατή ή τον αναγνώστη. Κάθε φορά που γίνεται αυτή η διαδικασία στις περιγραφικές διαδικασίες, αξιοποιείται ως τρόπος ανάπτυξης παραγράφου η διαίρεση. Με τη χρήση αυτού του τρόπου, ο περιγράφων διαιρεί μια ευρύτερη εικόνα σε επιμέρους εικόνες. Δηλαδή, πιο απλά, επιμερίζει μια μεγάλη εικόνα εντός μιας παραγράφου σε επιμέρους απεικονίσεις, για να αυξήσει την εικονική πληροφορία στον νου του αναγνώστη ή του ακροατή, ώστε αυτός να κατανοήσει καλύτερα την εικόνα που του περιγράφεται.

Οι τρόποι σύγκριση/αντίθεση και αναλογία³¹² σχετίζονται ως προς το νοηματοδοτικό και λειτουργικό τους περιεχόμενο. Όταν ο συγγραφέας επιλέγει τον τρόπο ανάπτυξης παραγράφου με σύγκριση/ αντίθεση, ουσιαστικά επιλέγει να συγκρίνει δυο ή περισσότερες έννοιες ως προς τις ομοιότητες ή και τις διαφορές τους. Παρόμοια κινείται και ο τρόπος ανάπτυξης παραγράφου με αναλογία. Στην περίπτωση αυτή, ο συγγραφέας συγκρίνει δυο ή παραπάνω έννοιες ως προς την ομοιότητα τους μόνο. Δηλαδή, ο τρόπος αυτός ανάπτυξης της παραγράφου δεν αναφέρεται σε διαφορές μεταξύ των συγκρινόμενων μελών. Επίσης, σχετικά με τις ομοιότητες δεν γίνεται η σύγκριση άναρχα, αλλά με τη μορφή της εκτεταμένης παρομοίωσης, που εμπεριέχει τόσο το αναφορικό μέρος, το δεικτικό μέρος, όσο και το κοινό όρο σύγκρισης. Τέλος αναφορικά με τον τρόπο σύγκριση/ αντίθεση,

³¹¹Τσολάκης, Χ. (χ.χ.), *Έκφραση Έκθεση Τεύχος Γ΄*. Αθήνα: Εκδόσεις Ινστιτούτο Τεχνολογίας Υπολογιστών & Εκδόσεων «Διόφαντος», σ.σ.267-270.

³¹²Αγγελάκος, Κ., Κατσαρού, Ελ. & Μαγγανά, Αν. (2007). *Νεοελληνική Γλώσσα*. Αθήνα, ό.π.

υπάρχουν δυο τρόποι γραφής του. Ο συγγραφέας είτε κάνει αναφορά των στοιχείων του πρώτου συγκρινόμενου μέλους και στη συνέχεια αναφέρεται στα στοιχεία του δεύτερου συγκρινόμενου μέλους είτε κάνει σύγκριση των σημείων των συγκρινόμενων μελών σημείο προς σημείο. Σε σχέση με τα περιγραφικά κείμενα, αυτοί οι τρόποι ανάπτυξης παραγράφου δίδουν μια εξαιρετική δυνατότητα σε αυτόν που πραγματοποιεί την περιγραφή. Ο περιγράφων σε μια παράγραφο μπορεί να αναφερθεί σε δυο περιγραφόμενα αντικείμενα, να τα αναλύσει με τη μέθοδο της διαίρεσης, αν επιθυμεί, αλλά κυρίως να συγκρίνει τα περιγραφόμενα αντικείμενα ως προς τις ομοιότητες ή και τις διαφορές τους. Κατά αυτό τον τρόπο, σε δυο περιγραφόμενα αντικείμενα που μοιάζουν ή που διαφέρουν μπορεί να αποδώσει με λεπτομέρεια, μέσω της μεθόδου αυτής, τις ιδιότητες τους. Η αξιοποίηση αυτού του τρόπου ανάπτυξης της παραγράφου προϋποθέτει από τον περιγράφοντα και τις ανάλογες γλωσσικές δεξιότητες για την επίτευξη του σκοπού αυτού.

Επίσης, με τη μέθοδο της αιτιολόγησης³¹³, ως τρόπο ανάπτυξης παραγράφου, ο συγγραφέας εκθέτει τα προσωπικά του σχόλια σε σχέση με μια θέση που έχει προαναφέρει. Στην περίπτωση αυτή τα σχόλια δεν μπορούν να έχουν μια οποιαδήποτε μορφή, αλλά ο συγγραφέας είναι υποχρεωμένος να αιτιολογεί τους λόγους για τους οποίους η θέση που έχει προαναφέρει είναι ορθή. Επίσης, σχετικά με τα παραδείγματα, ο συγγραφέας δεν κάνει τίποτα άλλο παρά παραθέτει πραγματικά ή υποθετικά γεγονότα, ιστορικά ή σύγχρονα ακόμα και μελλοντικά, τα οποία θεωρεί ότι μπορούν να υποστηρίξουν την όποια άποψή του. Κατά την αιτιολόγηση ο συγγραφέας παραθέτει προσωπικά σχόλια σχετικά με ένα θέμα που έχει θίξει προηγουμένως στο κείμενο. Στις υποκειμενικές περιγραφές ο περιγράφων συμμετέχει ψυχικά κατά την διαδικασία της περιγραφής. Δηλαδή, ενώ περιγράφει, δεν μένει αμέτοχος, αλλά περιγράφοντας εκφράζει αυθόρμητα τα προσωπικά του σχόλια σχετικά με τα περιγραφόμενα αντικείμενα. Συνακόλουθα, τον τρόπο της αιτιολόγησης τον αξιοποιεί αυτός που περιγράφει σε ένα υποκειμενικό απεικονιστικό κείμενο, για να μπορέσει να καταθέσει τα όποια προσωπικά σχόλια επιθυμεί σε σχέση με αυτό που περιγράφει. Όπως είδαμε, αυτά τα προσωπικά σχόλια μπορούμε να τα περιγράψουμε αδρομερώς ως σκέψεις, συναισθήματα και επιθυμίες. Τέλος, αξιοποιώντας τον τρόπο ανάπτυξης των παραδειγμάτων ο περιγράφων μπορεί να αναφέρει οποιοδήποτε γεγονός ή οποιαδήποτε γεγονότα θεωρεί ότι σχετίζονται με

³¹³Γρηγοριάδης, Ν. (1997). *Το δημιουργικό γράψιμο: η τέχνη και η τεχνική του*, Εκθέσεις. Θεσσαλονίκη: Κώδικας, σσ. 118-127.

την περιγραφή και μπορούν να κάνουν την περιγραφή πιο παραστατική. Στην περίπτωση αυτή, η περιγραφή, όπως έχουμε προαναφέρει, αποκτά τα χαρακτηριστικά της εξελικτικής περιγραφής.

Η διαδικασία του επιμερισμού/διαίρεσης των εικόνων βοηθά την αναπαράσταση των εικόνων που επιλέγονται να περιγραφούν, διότι η αναπαράσταση από τον περιγράφοντα των επιμέρους εικονιστικών «λεπτομερειών» μιας γενικότερης εικόνας βοηθά αυτόν που «παρακολουθεί την περιγραφή» να αντιληφθεί πληρέστερα την εικόνα που του περιγράφεται.

5.4 Το πρότυπο μοντέλο της περιγραφικής ακολουθίας κατά τον Jean – Michel Adam

Ο J. M. Adam υπήρξε καθηγητής Γλωσσολογίας στο Πανεπιστήμιο της Λωζάνης και με το έργο του προσπάθησε βασικά να προτείνει τα πρότυπα διαφόρων κειμενικών ακολουθιών (περιγραφικών, αφηγηματικών, επιχειρηματολογικών κ. ά.) τα οποία μπορούν να προκαλέσουν την ανάλογη επικοινωνιακή αποτελεσματικότητα των δημιουργών των κειμένων αυτών ανάλογα με τους εκάστοτε επικοινωνιακούς στόχους τους.

Το πρότυπο της περιγραφικής ακολουθίας κατά τον J. M. Adam συμβάλλει στην αξιοποίηση των δεδομένων των δομικών και περιεχομενικών στοιχείων της υποκειμενικής κειμενικής απεικόνισης που αναφέραμε στα προηγούμενα υποκεφάλαια, με αποτέλεσμα να μπορεί να δημιουργηθεί μια πιο ολοκληρωμένη διδακτική πρόταση διδασκαλίας και αξιοποίησης των υποκειμενικών απεικονιστικών κειμένων από τους εμπλεκόμενους στην εκπαιδευτική διαδικασία. Παράλληλα, παρατίθενται και κείμενα δόκιμων συγγραφέων, τα οποία σύμφωνα και με τη θεώρηση του J. M. Adam και από κειμενολογική άποψη προσθετικά ενισχύουν την εγκυρότητα της πρότασής μας αυτής.

Συνδυάζεται δε με την βασική αρχή του Bakhtine³¹⁴ «*Μαθαίνω να μιλά σημαίνει μαθαίνω να δομώ οργανωμένα εκφωνήματα*». Βασισμένος σε αυτήν την αρχή ο Jean Michel Adam, καθηγητής Γλωσσολογίας στο πανεπιστήμιο της Λωζάνης, διαμόρφωσε τη θεωρία του για την τυπολογία της γλωσσικής περιγραφικής ακολουθίας.

Με δεδομένο ότι η επιστήμη της Γλωσσολογίας μελετά, κυρίως, τα εξής επίπεδα γλωσσικής ανάλυσης: το φωνητικό-φωνολογικό, το μορφολογικό, το λεξιλογικό, το συντακτικό, το σημασιολογικό και το πραγματολογικό³¹⁵, ο Jean Michel Adam³¹⁶ προσπάθησε να αναδιοργανώσει τα υποσυστήματα αυτά στο πλαίσιο μιας θεωρίας συνόλου. Μάλιστα, προβαίνει στον ορισμό του κειμένου ως μιας δομής αποτελούμενης από ακολουθίες. Όσον αφορά το κείμενο, οι ακολουθίες δεν αφορούν την πραγματιστική του απεικόνιση, αλλά τη σειρά των προτάσεων που δημιουργεί ιστούς συνοχής στο κειμενικό όλον. Ουσιαστικά η οργάνωση σε ακολουθίες είναι ένα από τα επίπεδα οργάνωσης και κειμενικότητας.

³¹⁴Bakhtine, M. (1984). *Esthetique de la création verbale*. Paris: Gallimard, σ. 285.

³¹⁵Adam, J.-M. (1996). *Τα κείμενα: Τύποι και Πρότυπα*. Αθήνα: Εκδόσεις Πατάκης, σ. 33.

³¹⁶Adam, J.-M. (1996)... Όπ. π., σ. 56.

Όσον αφορά τα απεικονιστικά κείμενα σε μακρο-λειτουργικό επίπεδο, δηλαδή σε επίπεδο οργάνωσης των ιδεών σε ένα κείμενο, η θεματική πρόταση και η πρόταση-κατακλείδα εξυπηρετούν δομικά την περιγραφική διαδικασία της πρόσδεσης. Πιο συγκεκριμένα η θεματική πρόταση αντιστοιχεί στην καθαυτό *πρόσδεση* και η πρόταση-κατακλείδα στον *προσδιορισμό* ή την *επαναδιατύπωση*. Οι προτάσεις ανάπτυξης της θεματικής πρότασης εξυπηρετούν δομικά την περιγραφική διαδικασία του *επιμερισμού*³¹⁷.

Όπως προσδιορίστηκε στο πρώτο κεφάλαιο, τα απεικονιστικά κείμενα έχουν ως διακριτικό γνώρισμα την περιγραφή εικονιστικών ερεθισμάτων. Συνεπώς, κατά λογική αναγκαιότητα, το κύριο μέρος ενός υποκειμενικού απεικονιστικού κειμένου θα αφορά την περιγραφή εικόνων. Κατά την περιγραφή μιας εικόνας, αναφέρονται τα γενικά χαρακτηριστικά αυτής της εικόνας, χωρίς να επεκταθούμε σε λεπτομέρειες. Στον αρχαίο ελληνικό λόγο συναντώνται συχνά τέτοιες περιγραφές εικόνων. Για παράδειγμα, στη ραψωδία Α΄ της Ιλιάδας ο Όμηρος περιγράφει τα πλοία των Αχαιών ως εξής: «*Χρύσης δ' αὐθ' ιερεύς εκηβόλου Απόλλωνος ἦλθε θοάς ἐπὶ νῆας Αχαιῶν χαλκοχιτώνων*»³¹⁸.

Όπως διατυπώνεται σε αυτό το απόσπασμα, ο Όμηρος αναφέρει ως μόνο προσδιοριστικό στοιχείο στα πλοία το γεγονός ότι ήταν γρήγορα, χωρίς να επεκτείνεται σε ειδικότερα χαρακτηριστικά της εικόνας αυτής. Όπως χαρακτηριστικά παρατηρεί και ο Lessing³¹⁹: «*Σε γενικές γραμμές ο Όμηρος έχει για κάθε πράγμα ένα μόνο περιγραφικό γνώρισμα. Γι' αυτόν, ένα πλοίο είναι μαύρο ή βαθουλό ή γρήγορο: δεν προχωρεί περισσότερο στην περιγραφή...*».

Συνήθως, όμως, όταν με την περιγραφή επιδιώκεται να αναδειχθεί καλύτερα μια εικόνα, δεν αρκεί να αναφέρεται κανείς στη διατύπωση ενός μόνο περιγραφικού γνωρίσματος της εικόνας, αλλά πρέπει να γίνεται αναφορά και σε χαρακτηριστικές λεπτομέρειές της.

Συχνά στον αρχαίο ελληνικό λόγο συναντώνται περιγραφές εικόνων, στις οποίες, εκτός από τη διατύπωση των γενικών χαρακτηριστικών των εικόνων αυτών, αναφέρονται και αρκετές λεπτομέρειές τους, δηλαδή μικρότερες εικόνες. Χαρακτηριστικό παράδειγμα τέτοιας περιγραφής αποτελεί η περιγραφή της σπηλιάς της Καλυψώς, όταν την πλησίασε ο θεός Ερμής, για να της ανακοινώσει την απόφαση

³¹⁷ Adam, J.-M. (1996)... Όπ. π., σ. 134.

³¹⁸ Όμηρος. Α 370-371.

³¹⁹ Lessing G. E. (1964). *Laocoon*. Paris: Hermann, σ. 111.

των θεών, στην ραψωδία Ε΄ της Οδύσσειας. «Υψη δε αμφί σπέος πεφύκει τηλεθώσα, κλήθρη τ' αίγειράς τε και ευώδης κυπάρισσος. Ένθα δε τ' όρνιθες τανυσίπτεροι ευνάζοντο, σκώπες τ' ίρηκές τε τανύγλωσσοί τε κορώναι εινάλιαι, τήσιν τε θαλάσσια έργα μέμηλεν. Η δ' αυτού τετάνυστο περί σπείους γλαφυροίο ημερίς ηβώωσα, τεθήλει δε σταφυλήσι· κρήναι δ' εξείης πίσυρες ρέον ύδατι λευκώ, πλησίαι αλλήλων τετραμμέναι άλλυδις άλλη»³²⁰.

Στο απόσπασμα αυτό, μετά την αναφορά της γενικής εικόνας (σπηλιά της Καλυψώς) υπάρχει ο επιμερισμός («κομμάτιασμα») της γενικής εικόνας σε χαρακτηριστικές (αξιόλογες) μικρότερες εικόνες (δάσος, πουλιά, κληματαριά, τέσσερις βρύσες), οι οποίες συνθέτουν στη φαντασία του αναγνώστη τη γενική εικόνα, όπως θα έκανε δηλαδή και ένας ζωγράφος, που θα ζωγράφιζε έναν ανάλογο πίνακα. Σε επίρρωση της παραπάνω τοποθέτησής μας ο Vannier³²¹ επισημαίνει ότι «Ο ζωγράφος και ο συγγραφέας συλλαμβάνουν τον πίνακα με τον ίδιο τρόπο. Το ίδιο ισχύει και για τη διάταξη· στην πραγματικότητα ο καλλιτέχνης διακρίνει ένα πρώτο πλάνο, ένα δεύτερο πλάνο κ.λπ., δηλαδή ομάδες προσώπων ή πραγμάτων λιγότερο ή περισσότερο απομακρυσμένων από το θεατή...». Και σχετικά ο Κώστας Παπανικολάου³²² αναφέρει ότι «Ο μεγαλύτερος δάσκαλος της υλικής περιγραφής είναι ο Όμηρος. Από αυτόν μπορεί να διδαχθεί κανείς τη μεγάλη τέχνη της ζωγραφικής του λόγου...».

Το ζήτημα των σύντομων περιγραφών σε ένα ευρύτερο αφηγηματικό κείμενο- όπως είναι τα ομηρικά έπη- έχει ερμηνευθεί επαρκώς από τον Antoine Albalat³²³. Σύμφωνα με τον Albalat αυτός ο περιορισμός προσφέρει το εξαιρετικό πλεονέκτημα ότι δεν διασπά την πορεία του κειμένου, αφού δεν εισάγει κάποιο ετερογενές απόσπασμα.

Στο σημείο αυτό το ζήτημα που ενδιαφέρει είναι οι περιγραφές των εικόνων, στις οποίες δεν αναφέρονται μόνο τα γενικά χαρακτηριστικά της εικόνας (γενική εικόνα), αλλά και χαρακτηριστικές λεπτομέρειές της. Επί του θέματος αναπτύχθηκαν δύο απόψεις σημαντικών μελετητών της περιγραφής. Ο Paul Valéry³²⁴ στο έργο του

³²⁰Όμηρος, Ε 63-71.

³²¹Vannier., A. (1912). *La Clarté française, l' art de composer, d' écrire et de se corriger*. Paris: Nathan, σ. 302.

³²²Παπανικολάου, Κ. (1980). *Νεοελληνική Καλολογία*. Αθήνα: Εκδόσεις Βιβλιοπωλείον της Εστίας, σ. 209.

³²³Albalat, A.(1990). *L' Art d' écrire enseigne en vingt leçons*. Paris: Armand Colin, σ. 186.

³²⁴Valéry, P. (1960). *Euvres, édition établie, présentée et annotée par Jean Hytier*, Bibliothèque de la pleiade, τόμος 2. Paris: Gallimard, σσ. 1234-1325.

Autour de Corot [=σχετικά με τον ζωγράφο Corot] διατύπωσε την παρακάτω άποψη: «κάθε περιγραφή περιορίζεται σθηναπαρίθμηση των μερών ή των πλευρών ενός πράγματος που βλέπουμε· ο κατάλογος αυτός μπορεί να φτιαχτεί με οποιαδήποτε σειρά...». Επίσης ο André Breton³²⁵ στο πρώτο μανιφέστο του υπερρεαλισμού για τις περιγραφές διατύπωσε την παρακάτω κρίση: «Δεν πρόκειται παρά για υπερεκθέσεις εικόνων καταλόγου». Αυτό που είναι αξιοσημείωτο από τις κρίσεις των δύο μελετητών της περιγραφής είναι ότι μιλώντας γενικά για την περιγραφή με τις δύο αυτές απόψεις τους διέκριναν ένα σημαντικότερο διακριτικό στοιχείο της περιγραφής, την απαρίθμηση των γνωρισμάτων ενός πράγματος. Σύμφωνα με τον Littre³²⁶ «η περιγραφή είναι ένα είδος έκθεσης των επιμέρους πλευρών, από τις οποίες μπορούμε να εξετάσουμε ένα πράγμα, το οποίο γνωρίζουμε τουλάχιστον ως ένα βαθμό». Κατά τον G. Granger³²⁷ η περιγραφή αναφέρεται στην προβολή ενός όλου και στη διάσπαση αυτού του όλου σε τμήματα.

Όσον αφορά στο καθαρά επιστημονικό πεδίο της κειμενογλωσσολογίας, αυτή έχει ως αντικείμενο μελέτης τις επιμέρους συστατικές δομές των εκφωνημάτων, δηλαδή των συντακτικών σχημάτων που αποτελούν συνοχικούς δεσμούς, οι οποίοι συγκροτούν με τη σειρά τους κειμενικούς ιστούς και δίκτυα. Τόσο ο Chafe³²⁸, όσο και οι Thomson και Longacre³²⁹, ασχολούνται με την τεχνική της πλαισίωσης, ως συντακτικού σχήματος, δηλαδή της ύπαρξης ενός κατάλληλου πλαισίου για την ενότητα που ακολουθεί. Οι Γούτσος και Γεωργακοπούλου³³⁰ παρατηρούν ότι τα απεικονιστικά κείμενα στηρίζονται σε αυτήν την τεχνική για τον *τεμαχισμό του περιγραφικού αντικειμένου σε ενότητες* και την εισαγωγή των διαφόρων «οντοτήτων» στον λόγο.

Ωστόσο, το μοντέλο της περιγραφικής ακολουθίας του J.-M. Adam³³¹ μπορεί να βοηθήσει τους μαθητές στην καλύτερη οργάνωση των περιγραφικών κειμενικών δομών και στη βελτίωση της παραγωγής υποκειμενικών απεικονιστικών κειμένων.

³²⁵Μπρετόν, Α. (1983). *Μανιφέστα του σουρεαλισμού* (Μτφρ. ΜοσχονάΕλένη). Αθήνα: Εκδόσεις Δωδώνη, σ. 11.

³²⁶Littre, E. (1877). *Dictionnaire de la langue française*. Paris: Hachette Livre, σ.σ. 671-672

³²⁷Granger, G. G. (1988). *Pour la connaissance philosophique*. Paris: Odide Jacob, σ. 109 και σ. 117.

³²⁸Chafe, W. (1984). *How people use adverbial clauses*. Berkeley: Linguistics Society Berkeley, σ.σ. 437-449.

³²⁹Thomson, S. & Longacre, R. (1985). «Adverbial clauses». In Shopen, T. (Ed.): *Language typology and syntactic description: complex constructions*, Volume 2, London: Cambridge University Press, pp. 171-234.

³³⁰Γεωργακοπούλου, Α. & Γούτσος, Δ. (2011). *Κείμενο και Επικοινωνία*. Αθήνα: Εκδόσεις Πατάκης, σ.σ. 74-103.

³³¹Adam, J.-M. (1996)... Όπ. π., σ.σ. 140-145.

Αυτό ισχύει, διότι βασικός στόχος της περιγραφικής ακολουθίας του Jean Michel Adam είναι το πέρασμα από την απαρίθμηση των γνωρισμάτων ενός αντικειμένου στη δημιουργία ενός συνολικού προτύπου περιγραφικής ακολουθίας και συνεπώς στη δημιουργία ενός συνολικού πρότυπου μοντέλου για τη δημιουργία περιγραφικών κειμένων. Έτσι με τη βοήθεια ενός πρότυπου σχήματος μπορεί να συνοψιστεί η εξέταση των ποικίλων δυνατών διαδικασιών. Ουσιαστικά, πρόκειται για έναν κατάλογο των κατασκευαστικών λειτουργιών των ίδιων των μακρο-προτάσεων³³². Η ακολουθία αυτή έχει πολύ σημαντικές διδακτικές εφαρμογές, καθώς αποτελεί τη βάση της διδακτικής μας πρότασης

Το μοντέλο της περιγραφικής ακολουθίας διακλαδίζεται σε τέσσερις βασικές περιγραφικές διαδικασίες (ή μακρο-λειτουργίες)³³³. Όπως παρατηρεί ο Adam, βασικότατο στοιχείο του προτύπου της περιγραφικής ακολουθίας είναι η *διαδικασία του επιμερισμού*, δηλαδή του «τεμαχίσματος» του όλου σε επιμέρους μικρότερα τμήματα. Βέβαια, για να πραγματοποιηθεί η παραπάνω διαδικασία, θα πρέπει αρχικά να γίνει η διάσπαση του όλου σε *τμήματα* που αφορούν τα χαρακτηριστικά ή τις ιδιότητες του όλου, και η συμπλήρωση των *τμημάτων* με την αναφορά των *γνωρισμάτων* που αφορούν τα γνωρίσματα των προτεινόμενων τμημάτων (επίθετα που προσδιορίζουν τα τμήματα, είτε ουδέτερα είτε αξιολογικά). Εφαρμογή της διαδικασίας του επιμερισμού ο Adam θεωρείται η προσπάθεια του Merimée³³⁴ να κάνει το πορτρέτο της Κάρμεν αναφερόμενος στο πρότυπο της ισπανικής ομορφιάς.

Σε ένα απεικονιστικό κείμενο, όταν με την περιγραφή επιδιώκεται να αναδειχθεί μία εικόνα, δεν αρκεί να αναφερθούμε στη διατύπωση των γενικών χαρακτηριστικών της εικόνας αυτής (γενική εικόνα), αλλά σκόπιμο είναι να επιμερίσουμε τη γενική εικόνα σε μικρότερες εικόνες³³⁵. Δηλαδή πρέπει να αναφέρουμε και μερικές χαρακτηριστικές (αξιολογες) λεπτομέρειες της γενικής εικόνας σε τρόπο, ώστε ο αναγνώστης (ή ο ακροατής) να συλλάβει, όσο πιο ολοκληρωμένα είναι δυνατόν, την εικόνα αυτή. Με τον τρόπο αυτό όχι μόνο θα βοηθήσουμε τον αναγνώστη (ή ακροατή) να βιώσει καλύτερα την εικόνα, αλλά θα του δώσουμε και τη δυνατότητα της συνδημιουργίας, αφού με την ελλειπτική αναπαράσταση του επιμερισμού θα δοθούν στον αναγνώστη (ακροατή) περιθώρια

³³² Adam, J.-M. (1996). *Τα κείμενα: Τύποι και Πρότυπα*, Αθήνα, Πατάκης, σ.σ. 135-150.

³³³ Όπ. π.

³³⁴ Adam, J.-M. (1996)... Όπ. π., σ.σ. 141-145.

³³⁵ Adam, J.-M. (1996)... Όπ. π., σ.σ. 141.

συμπλήρωσης της εικόνας σύμφωνα με τη δική του αναπλαστική ικανότητα³³⁶. Ο συγγραφέας και ο ζωγράφος συλλαμβάνουν τον πίνακα με τον ίδιο ακριβώς τρόπο. Έτσι, σε ένα κείμενο την περιγραφή θα μπορούσαμε να την παρομοιάσουμε σαν ένα είδος ζωγραφικής με λέξεις. Συνακόλουθα, όπως είναι φυσικό, ο ζωγράφος δε σχηματίζει τη γενική εικόνα κατευθείαν στον πίνακα, αλλά έχοντας στο μυαλό του τη γενική εικόνα, σταδιακά ζωγραφίζοντας τις μικρότερες εικόνες συνθέτει τη γενική εικόνα³³⁷. Η λειτουργία του επιμερισμού μπορούμε διαπιστώνεται και μέσω της εμπειρίας της πραγματικότητας. Για παράδειγμα, όταν βλέπουμε μια καταιγίδα, μετά από τη γενική αντίληψη της εικόνας αυτής παρατηρούμε τις λεπτομέρειες της, τα μαύρα σύννεφα, τους κεραυνούς, τη βροχή κ.λπ. Ακολούθως παρουσιάζονται ενδεικτικά κειμενικά παραδείγματα.

Παραδείγματα επιμερισμού από δόκιμους συγγραφείς³³⁸

A) «Χύθηκε τρελοβοριάς στο πέλαγος, σήκωσε μεσουρανίς το κύμα. Αφροί κάτασπροι απλώνονται ολούθε, βουνά ψηλώνουν και ανοίγουν άβυσσοι. Αθέμελα το νερό, άβουλο, στου ανέμου το θέλημα παραδομένο, κλωθογυρίζει μέσα στα νησιά, δέρνηται και στενάζει μέσα στα χάλαρα, φεύγει στη νοτιά με γοργά πηδήματα.... Ψηλά δεν έχει σύγνεφα ο ουρανός, τα σάρωσε ο άνεμος. Κάτω δεν έχει πλεούμενα η θάλασσα: τα έκλεισε ο φόβος στα λιμάνια. Ο ήλιος μονάχος γοργογυρίζει ψηλά...»³³⁹

B) «Νύχτα πάνω στη νύχτα βαδίζαμε ασταμάτητα, ο ένας πίσω απ' τον άλλο, ίδια τυφλοί. Με κόπο ξεκολλώντας το ποδάρι από τη λάσπη, όπου, φορές, εκαταβούλιαζε ίσα με το γόνατο. Επειδή το πιο συχνά ψιχάλιζε στους δρόμους έξω, καθώς μες την ψυχή μας. Και τις λίγες φορές όπου εκάναμε στάση να ξεκουραστούμε, μήτε που αλλάζαμε κουβέντα, μονάχα σοβαροί και αμίλητοι, φέγγοντας μ' ένα μικρό δαδί, μία-μία εμοιραζόμασταν τη σταφίδα...»³⁴⁰

Στα ανωτέρω αποσπάσματα, μετά την αναφορά της γενικής εικόνας οι συγγραφείς τους επιμερίζουν τη γενική εικόνα σε χαρακτηριστικές (αξιόλογες) μικρότερες εικόνες, οι οποίες μαζί με άλλες εννοούμενες συνθέτουν στη φαντασία του αναγνώστη (ακροατή) τη γενική εικόνα.

³³⁶Οπ. π.

³³⁷Vannier. A. (1912). *La Clarté française, l' art de composer, d' écrire et de se corriger*. Nathan: Paris, σ. 302.

³³⁸Πριν από την ανάγνωση των κειμένων πρέπει να σημειωθεί ότι με διπλή υπογράμμιση υποδηλώνεται η γενική εικόνα, ενώ με απλή υπογράμμιση οι μικρότερες εικόνες.

³³⁹Καρκαβίτσας, Α. (χχ). *Λόγια της Πλώρης (Διήγημα Γέρακας)*. Αθήνα: Πάπυρος ΕΠΕ, σ. 130.

³⁴⁰Ελύτης, Ο. (1977). *Το Άξιον Εστί, (Η Πορεία προς το Μέτωπο)*. Αθήνα: Εκδόσεις Ίκαρος, σ. 130.

Στο σημείο αυτό επισημαίνεται ότι τα ερεθίσματα που δέχονται οι άνθρωποι, δεν είναι μόνο οπτικά, αλλά και ακουστικά, γευστικά, οσμητικά και απτικά. Συνεπώς, κάθε ερέθισμα που κρίνουμε ότι βοηθά στην καλύτερη αντίληψη μιας εικόνας, μπορούμε να το αναφέρουμε. Όπως παρατηρούν οι Warren και Wellek³⁴¹ «Στην ψυχολογία η λέξη εικόνα σημαίνει μια νοητή αναπαράσταση όχι κατ' ανάγκη οπτική... Υπάρχουν όχι μόνο «γευστικές» και «οσφρητικές» εικόνες, αλλά και «θερμικές».

Επίσης υπάρχει η άποψη³⁴² ότι δομικό στοιχείο της περιγραφής είναι οιολοκληρωμένες αισθητηριακές παραστάσεις (οπτικές, ακουστικές, απτικές κ.λπ.) που αναφέρονται στην συνολική εικόνα του περιγραφόμενου.

Ειδικότερα, στη νεοελληνική ποίηση ένα από τα χαρακτηριστικότερα παραδείγματα ολοκληρωμένων αισθητηριακών παραστάσεων αποτελεί "Ο Πειρασμός" του Διονυσίου Σολωμού στο τρίτο σχέδιασμα των "Ελεύθερων Πολιορκημένων". Και αυτό, διότι στο κείμενο αυτό εκτός από τις καθαρά οπτικές εικόνες συναντώνται τόσο ακουστικές εικόνες «Νερά καθάρια και γλυκά, νερά χαριτωμένα, χύνονται μες στην άβυσσο... Τρέχουν εδώ, τρέχουν εκεί, και κάνουν σαν αηδόνια», όσο και οσφρητικές εικόνες «με μικρόν ίσκιον άγνωρον (=αγνώριστο) έπαιξ' η πεταλούδα που 'χ' ευωδίζει τς (τους) ύπνους της μέσα στον άγριο κρίνο» και «χύνονται μες στην άβυσσο τη μοσχοβολισμένη».

Βέβαια, εικόνες με τη μορφή ποικίλων αισθητηριακών παραστάσεων είναι πολύ συχνές και στη νεοελληνική πεζογραφία.

Παραδείγματα ολοκληρωμένων αισθητηριακών παραστάσεων από δόκιμους συγγραφείς.

Ο ΠΕΙΡΑΣΜΟΣ

"Εστησ' ο Έρωτας χορό με τον ξανθόν Απρίλη,
 κι η φύσις ηύρε την καλή και τη γλυκιά της ώρα,
 και μες στη σκιά που φούντωσε και κλει δροσιές και μόσχους
ανάκουστος κιλαηδισμός και λιποθυμισμένος.
 Νερά καθάρια και γλυκά, νερά χαριτωμένα,
 χύνονται μες την άβυσσο τη μοσχοβολισμένη,
 και παίρνουνε το μόσχο της, κι αφήνουν τη δροσιά τους,
 κι ούλα στον ήλιο δείχνοντας τα πλούτια της πηγής τους,

³⁴¹Wellek, R. &Warren, A. (1980). *Θεωρία Λογοτεχνίας*. Αθήνα: Εκδόσεις Δίφρος, σ. 235.

³⁴²Ματσαγγούρας, Η. (2004). *Κείμενοκεντρική... Όπ. π.*, σ. 381.

τρέχουν εδώ, τρέχουν εκεί, και κάνουν σαν αηδόνια.
 Έξ' αναβρύζει κι η ζωή 'ς γη, σ' ουρανό, σε κύμα.
 Αλλά στις λίμνης το νερό, π' ακίνητο 'ναι κι άσπρο,
 ακίνητ' όπου κι αν ιδής, και κάτασπρ' ως τον πάτο,
 με μικρόν ίσκιον άγνωρον έπαιζ' η πεταλούδα,
που 'χ' εωδίσει τς ύπνους της μέσα στον άγριο κρίνο.

Αλαφροϊσκιωτε καλέ, για πες απόψε τι 'δες·
 νύχτα γιομάτη θαύματα, νύχτα σπαρμένη μάγια!
 Χωρίς ποσώς γης, ουρανός και θάλασσα να πνένε,
 ουδ' όσο κάν' η μέλισσα κοντά στο λουλουδάκι,
 γύρου σε κάτι ατάραχο, π' ασπρίζει μες στη λίμνη,
 μονάχο ανακατώθηκε το στρογγυλό φεγγάρι,
 κι όμορφη βγαίνει κορασιά ντυμένη με το φώς του³⁴³.

«...Τα τρεχούμενα νερά... που κελαρύζουν στις νεροσυρμές...την
 αγράμπελη... που γεμίζει με μεθυστική ευωδιά τον αέρα...»³⁴⁴

«Τώρα το κρυμμένο ποτάμι ακούγεται καλύτερα, όπως φωνάζει μακριά, μες
 από τη βαθιά κοίτη του...»³⁴⁵

«Είναι ακακίες Κωνσταντινουπόλεως. Αυτά τα δέντρα ταιριάζουν και όχι τα
 πλατάνια. Βγάζουν και ένα βαρύ άρωμα από τα λουλούδια τους που είναι σαν
 πινέλα»³⁴⁶.

«Σε όλη αυτή τη διαδρομή η μύτη μας είχε πανηγύρι. Φρέσκια, ξάστερη
 ανάσα ανακατεμένη με τ' αγριολούλουδα τ' Απριλιού-Φράξο, μανούσια,
 ζουμπούλια...»³⁴⁷

³⁴³Πολίτης, Λ. (1970). *Ποιητική Ανθολογία*, βιβλίο πέμπτο: *Ο Σολωμός και οι Εφτανησιώτες*. Αθήνα: Εκδόσεις Γαλαξίας, σ. 48-49.

³⁴⁴Παναγιωτόπουλος, Ι. Μ. (1959). *Ελληνικοί Ορίζοντες (Η γοητεία των Τεμπών)*. Αθήνα: Εκδόσεις Ίκαρος σ. 26.

³⁴⁵Μυριβήλης, Σ. (1956). *Η Ζωή εν Τάφω (Η μυστική παπαρούνα)*. Αθήνα: Εκδόσεις Βιβλιοπωλείον της "Εστίας", σ. 183.

³⁴⁶Ιωάννου, Γ. (1997). *Η Πρωτεύουσα των Προσφύγων (Κάτω απ' τις πυκνές δεντροστοιχίες)*. Αθήνα: Εκδόσεις Κέδρος, σ. 32.

³⁴⁷Δημητρίου, Σ. (1998). *Η Φλέβα του Λαιμού (Διήγημα: Πάσχα τ' Απρίλη)*. Αθήνα: Εκδόσεις Πατάκης, σ. 51.

Στα ανωτέρω το μοντέλο της περιγραφικής ακολουθίας δεν εξαντλείται μόνο στη διαδικασία του επιμερισμού, αλλά συναποτελείται από άλλες δύο πολύ σημαντικές περιγραφικές διαδικασίες, οι οποίες έχουν αξιόλογες εφαρμογές στη διδακτική πράξη. Τις «υποδιαδικασίες» αυτές που εξειδικεύουν τις προαναφερθείσες γενικότερες διαδικασίες θα τις παρουσιάσουμε στη συνέχεια.

Η πρώτη διαδικασία που αναλύει ο J.-M. Adam είναι η διαδικασία της πρόσδεσης που απαρτίζεται από τρεις επιμέρους «υποδιαδικασίες»³⁴⁸. Η πρώτη που τίθεται στην αρχή της περιγραφικής ακολουθίας, είναι η καθαυτό πρόσδεση, δηλαδή για ποιον/τι θα γίνει λόγος στην περιγραφική ακολουθία. Ο Adam τοποθετεί την πρόσδεση στον ονομαστικό άξονα και την αποκαλεί ως: θέμα-τίτλο. Η δεύτερη που τίθεται στο τέλος της περιγραφικής ακολουθίας, είναι ο προσδιορισμός, δηλαδή η επαναδιατύπωση για ποιον/τι έγινε λόγος παραπάνω. Εδώ θα πρέπει να παρατηρήσουμε το εξής. Με την πρόσδεση ενεργοποιείται η λεγόμενη δυνητική αναφορά, δηλαδή η δημιουργία μιας τάξης λιγότερο ή περισσότερο διαθέσιμης στη μνήμη του αναγνώστη/ακροατή, καθώς αυτός για πρώτη φορά έρχεται σε επαφή με το αντικείμενο της περιγραφής.

Αντίθετα, με τον προσδιορισμό, ενεργοποιείται η λεγόμενη υπαρκτή αναφορά- που διαφέρει από τη δυνητική αναφορά-, καθώς ο αναγνώστης/ακροατής, μετά την έκθεση της περιγραφικής ακολουθίας, έχει μια δομημένη τάξη για το περιγραφόμενο αντικείμενο. Η τρίτη «υποδιαδικασία» που αναπτύσσεται στο *εξέλιξιμο* της ακολουθίας, μετά την πρόσδεση, είναι η επαναδιατύπωση. Δηλαδή, η επανάληψη του αρχικού θέματος τροποποιημένου. Οι γλωσσικές μορφές που μπορεί να λάβει η επαναδιατύπωση κυμαίνονται από την χρησιμοποίηση ενός άμεσου ρήματος του τύπου: ονομάζεται/αποκαλείται + θέμα-τίτλος ή με τη μεσολάβηση δομών, όπως με λίγα λόγια/με άλλα λόγια/ συνεπώς/τέλος/δηλαδή/για να πούμε την αλήθεια/για να το πούμε διαφορετικά + θέμα-τίτλος³⁴⁹. Ακολουθεί ένα παράδειγμα κειμένου πρόσδεσης.

ΚΕΙΜΕΝΟ³⁵⁰

«Η θάλασσα αφροκοπούσε απ' άκρη σ' άκρη και κυνηγούσανένα το άλλο τα κύματα και ψήλωναν και δέρνονταν και βαρυγγομούσαν, γκαστρωμένα το χαμό. Δεν πίστευες πως ήταν νερό παρά θεριά ανήμερα, λύκοι και λέοντες και τίγρεις και

³⁴⁸ Adam, J.-M. (1996)... Όπ. π., σ.135.

³⁴⁹ Όπ. π., σ.σ. 135-140.

³⁵⁰ Θα πρέπει να διευκρινιστεί ότι με διπλή υπογράμμιση επισημαίνεται στο κείμενο ή καθαυτό πρόσδεση και ο προσδιορισμός, ενώ με απλή υπογράμμιση η επαναδιατύπωση.

ύαινες, αρκούδες ασπρόμαλλες που κοπάδια πεινασμένα έβγαιναν από τα ουρανοθέμελα και χύνονταν στο άμοιρο καράβι μας. Ένα κύμα εδώ πλάκωνε με το στήθος πλατύ, τρίζοντας τα δόντια του και φοβερίζοντας σαν να ζητούσε να δώσει το τελειωτικό χτύπημα. Άλλο εκεί γλιστρούσε ταπεινό, σαν την τίγρη που σέρνεται της κοιλιάς να πλησιάσει κοιμάμενο τον οχτρό της· καθώς έφτανε κοντά ψήλωνε γιαμιάς, καβαλίκευε το κατάστρωμα, σάρωνε ό,τι έβρισκε, ξύλα και σκοινιά και σίδερα, και περνούσε αντίπερα, γρούζοντας (=γρυλίζοντας) ακόμη κι αλυχτώντας πειστωμένα, γιατί δεν μπόρεσε να κάμει περισσότερο κακό. Άλλο ερχόταν από μακριά ψηλό και φουσκωμένο, ανεμοκυκλοπόδης πολεμιστής, με φαρμακερές σαγιές, ανυπόμονος να κάμει και να δείξει. Έσκαε όμως πριν να φτάσει στο σκοπό του και μανιασμένο έστελνε τους αφρούς καταπάνω μας. Κι άλλα μύρια σπρώχονταν ολόγυρα βιαστικά ποιο να χτυπήσει πρώτο, ποιο να δώσει τη δυνατότερη πληγή, διαλέγοντας το μέρος που θα σκαλώσουν επάνω, σαν ασκέρι άγριο πολιορκητών γύρω σε άπαρτο κάστρο. Ένα εδώλάγγευε (=σπαρταρούσε, πηδούσε)... άλλο με μύτη φοβερή... κι άλλα, κοπάδι ολάκερο, γλιστρούσαν κάτω απ' την καρίνα (=το κάτω μέρος του σκελετού του πλοίου) και γιαμιάς πηδούσαν ορθά πάσχοντας να το αναποδογυρίσουν (ενν. το πλοίο). Κι εκείνο το δόλιο έγερνε αποδώ, διπλάρωνε αποκεί, βουτούσε με την πρύμη (=το πίσω μέρος του πλοίου), δερνόταν και βογγούσε αργά και πονετικά σαν αισθαντικό πράμα. Ηρθε η στιγμή που το συμπόνεσα. Ξέχασα τον δικό μου κίνδυνο και γύρισα σε κείνο την έννοια μου, μη μπορώντας να φαντασθώ τι τάχα τους έφταιξε και ήταν τόσο ενάντιά του τα κύματα»³⁵¹.

Η δεύτερη διαδικασία, που ολοκληρώνει το πρότυπο της περιγραφικής ακολουθίας του J.M. Adam, είναι η διαδικασία του συσχετισμού. Ο Foucault³⁵² στο βιβλίο του "Οι λέξεις και τα πράγματα", φιλοδοξεί να ταξινομήσει τη φυσική ιστορία της κλασικής εποχής. Στην προσπάθειά του αυτή αναφέρεται και στη διαδικασία του *αναλογικού συσχετισμού*. Αυτή την περιγραφική διαδικασία ο Adam την ορίζει ως *διαδικασία αφομοίωσης*, που μπορεί να λάβει είτε τη μορφή της *παρομοίωσης* είτε τη μορφή της *μεταφοράς*³⁵³. Τη διδακτική αξιοποίηση των περιγραφικών αυτών διαδικασιών θα την αναλύσουμε στη συνέχεια αυτού του κεφαλαίου.

³⁵¹Καρκαβίτσας, Α. (χχ). *Λόγια της Πλώρης (Διήγημα: Η δικαιοσύνη της θάλασσας)*. Αθήνα: Εκδόσεις Πάπυρος ΕΠΕ, σσ. 41-42.

³⁵²Φουκώ, Μ. (2008). *Οι λέξεις και τα πράγματα*. Αθήνα: Εκδόσεις Γνώση (Μτφρ. Κωστής Παπαγιώργης), σ. 45.

³⁵³Adam, J.-M., (1996)... Όπ. π., σ.145.

Η περιγραφή μιας εικόνας, εφόσον αυτή δεν προκαλεί ψυχικές αντιδράσεις (σκέψεις, συναισθήματα, επιθυμίες), μπορεί να εξαντληθεί στο επίπεδο που προαναφέρθηκε, δηλαδή στην αναφορά της γενικής εικόνας και στην ανάπτυξη της περιγραφικής ακολουθίας χωρίς την ψυχική συμμετοχή του περιγράφοντος.

Όμως, η ψυχή του ανθρώπου δεν είναι φωτογραφική μηχανή που απλά αποτυπώνει τα εικονιστικά ερεθίσματα που δέχεται. Όπως παρατηρούν οι Warren και Wellek³⁵⁴: «*Τα γενικά συμπεράσματα του I. A. Richards, έτσι όπως εκτίθενται στις αρχές (principles) του 1924, φαίνονται πάντα στέρα: είναι υπερβολική η σημασία που έχει δοθεί στις κατ' αίσθησιν ιδιότητες των εικόνων. Αυτό που κάνει μια εικόνα αποτελεσματική είναι λιγότερο η ζωντάνια της σαν εικόνας και περισσότερο ο χαρακτήρας της ως ψυχικού γεγονότος, το οποίο έχει ένα ιδιαίτερο δεσμό με τις αισθήσεις*». Επομένως, τα απεικονιστικά ερεθίσματα στην ψυχή του ανθρώπου δεν διαμορφώνονται ως απλά έκτυπα της πραγματικότητας, αλλά αποτελούν ένα ψυχικό φαινόμενο που δημιουργείται και με τις ψυχικές αντιδράσεις του ανθρώπου (συναισθήματα, σκέψεις, επιθυμίες).

Επί των ανωτέρω αναφορών επισημαίνεται ότι εκείνο που διακρίνει ένα υποκειμενικό απεικονιστικό κείμενο από άλλα είναι ότι σε αυτό υπάρχει η οπτική του συγγραφέα, ο οποίος ανάλογα με την κατάσταση, στην οποία βρίσκεται, προσεγγίζει και σχολιάζει ανάλογα τα πράγματα³⁵⁵. Έτσι, η περιγραφή εκφράζει την υποκειμενική θεώρηση και τον έμμεσο σχολιασμό της πραγματικότητας από τον συγγραφέα. Όπως προαναφέρθηκε στο υποκεφάλαιο 2.2., με τη βοήθεια του Αρχαίου Ελληνικού Λόγου μπορούν να προσδιοριστούν οι βασικές συνιστώσες της κειμενικής οπτικής του συγγραφέα, καθώς ένα εικονιστικό ερέθισμα μπορεί να προκαλέσει ενδεχόμενα κάποια σκέψη, κάποιο συναίσθημα ή κάποια επιθυμία στην ψυχή του περιγράφοντος.

Όσον αφορά τα περιγραφικά κείμενα, ο προσδιορισμός αυτών των τριών ψυχικών λειτουργιών που αντιδρούν στα εικονιστικά ερεθίσματα, δεν αποτελεί μια θεωρητική κατασκευή, αλλά συναντάμε αυτές τις ψυχικές λειτουργίες συχνά στις περιγραφές δόκιμων συγγραφέων.

Στη συνέχεια παρατίθενται παραδείγματα τέτοιων περιγραφών, τα οποία μπορούν να αποτελέσουν αφορμήσεις διδακτικής αξιοποίησης της τριμερούς ψυχικής προσέγγισης της περιγραφής.

³⁵⁴Wellek, R. – Warren, A. (1980). *Θεωρία Λογοτεχνίας*. Αθήνα: Δίφρος, σ.σ. 219-240.

³⁵⁵Ματσαγγούρας, Η. (2004). *Κειμενοκεντρική Προσέγγιση του Γραπτού Λόγου*. Αθήνα: Γρηγόρης, σ.σ. 380-382.

Παραδείγματα σκέψεων, συναισθήματος και επιθυμίας από δόκιμους συγγραφείς

1° Παράδειγμα στο οποίο εκφράζεται συναίσθημα και σκέψη

«Περπατώντας κανείς με τον Πηγειό, κάτω από τους πηχτούς βουνίσσιους ίσκιους, μέσα στη μαγευτική κοιλάδα, αισθάνεται πως τον έχει αγαπήσει (σημείωση δική μας: εννοεί τον Πηγειό ποταμό) όσο δεν αγάπησε τίποτε ποτέ. Είναι ο καλόβολος και πλουσιοπάροχος τροφοδότης του θαύματος: αυτός μαζεύει με στοργή και φρόνηση τα τρεχούμενα νερά που κατηφορίζουν στις ανθισμένες πλαγιές που βγαίνουν στο φως ανάμεσ' από τα μυστικά ανοίγματα των βράχων, που τραγουδούν στις φαγωμένες πέτρες και κελαρύζουν στις νεροσυρμές. αυτός δημιουργεί με τη θαυμαστή του φροντίδα το έπος των ατέλειωτων πλατανιών, που σηκώνονται θριαμβευτικά στα μεσούρανα κι απλώνουν τ' απειράριθμα κλαδιά με τα πλατιά καταπράσινα φύλλα προς κάθε κατεύθυνση και γεμίζουν το διάστημα υγρή ανακουφιστική δροσιά. αυτός θρέφει την πράσινη φτέρη, το κατόρθωμα της συμπακνωμένης δροσιάς, αυτός κάνει τις ροδοδάφνες ν' ανθίζουν στους ήρεμους όχτους του και την αγράμπελη να τινάζει τα λυγερά της κλαδιά και να γεμίζει μεθυστική ευωδιά τον αέρα... Ο καημένος Αιλιανός, που υπήρξε ένας μετριότατος και σε ικανοποιητικό βαθμό ανιαρός πεζογράφος, δεν κατάφερε να ξεφύγει τη γοητεία του τόπου...³⁵⁶»

Σ' αυτήν την περιγραφή της κοιλάδας των Τεμπών διαφαίνεται ότι ο συγγραφέας εκφράζει το συναίσθημα της συμπάθειας που νιώθει ο επισκέπτης για τον Πηγειό, που με το νερό του κάνει καταπράσινη, λουλουδιασμένη και σκιερή όλη την περιοχή. Στο τέλος και μετά τον επιμερισμό της γενικής εικόνας σε μικρότερες εικόνες-λεπτομέρειες (τα τρεχούμενα νερά. οι ανθισμένες πλαγιές κλπ) ο συγγραφέας αναφέρει και μια σκέψη του για τον Αιλιανό.

2° Παράδειγμα στο οποίο εκφράζεται επιθυμία

«Η Εγνατία είναι τώρα σκιασμένη με δέντρα. Έτσι την θέλω, με πυκνά δέντρα που έχουν κλαδιά και ενώνονται ψηλά»³⁵⁷.

Προς αξιοποίηση των προηγούμενων παραδειγμάτων εκείνο που ουσιαστικά έχει σημασία, είναι να επιτευχθεί η άντληση από τη συνολική θεωρητική προσέγγιση

³⁵⁶Παναγιωτόπουλος, Ι.Μ. (1959). *Ελληνικοί Ορίζοντες (Η γοητεία των Τεμπών)*. Αθήνα: Εκδόσεις Ίκαρος, σ. 26.

³⁵⁷Ιωάννου, Γ. (1997). *Η πρωτεύουσα των προσφύγων (Κάτω απ' τις πυκνές δεντροστοιχίες)*. Αθήνα: Εκδόσεις Κέδρος, σ. 32.

της περιγραφικής διαδικασίας, εκείνα τα στοιχεία που λειτουργούν στη διδακτική πράξη για τη βελτίωση της παραγωγής υποκειμενικών απεικονιστικών κειμένων, όσον αφορά την ψυχική συμμετοχή του περιγράφοντος στη διαδικασία της περιγραφής.

Στη συνέχεια και σύμφωνα με τα παραπάνω, αλλά και με όσα αναφέρθηκαν στα υποκεφάλαια 3.2. και 3.3. για τα δομικά στοιχεία της περιγραφής, θα προσπαθήσουμε συνδυάζοντάς τα να παρουσιάσουμε πώς μπορούν να αξιοποιηθούν διδακτικά, για να βοηθηθούν οι μαθητές στη σύνταξη υποκειμενικών απεικονιστικών κειμένων. Προτείνουμε το κύριο μέρος να δομηθεί με τις λεγόμενες ρητορικές παραγράφους, στις οποίες, όπως προαναφέρθηκε, υπάρχει θεματική ομοιογένεια.

Εφόσον η παράγραφος αποτελείται από τρία βασικά δομικά στοιχεία, τη θεματικά πρόταση, τις προτάσεις ανάπτυξης της θεματικής πρότασης και την πρόταση-κατακλείδα που δεν είναι υποχρεωτική, θα προσπαθήσουμε να εφαρμόσουμε τα όσα προαναφέρθηκαν σε αυτό το τριμερές δομικό σχήμα της κάθε αυτοτελούς κειμενικής μονάδας.

Σύμφωνα με το J.-M. Adam στη θεματική πρόταση της παραγράφου πραγματοποιείται η διαδικασία της καθαντό πρόσδεσης, δηλαδή για ποιο θέμα θα γίνει λόγος στην περιγραφή, πιο απλά γίνεται η αναφορά της γενικής εικόνας. Στο πλαίσιο της θεματικής πρότασης μετά την αναφορά της γενικής εικόνας μπορεί να αναφερθεί κάποια σκέψη ή κάποιο συναίσθημα ή κάποια επιθυμία που ενδεχομένως προκλήθηκε από το συγκεκριμένο εικονιστικό ερέθισμα.

Στις προτάσεις ανάπτυξης της θεματικής πρότασης εφαρμόζεται η διαδικασία του επιμερισμού, δηλαδή του τεμαχισμού της γενικής εικόνας σε *μικρότερες εικόνες*. Σε περίπτωση δυσκολίας με τη διαδικασία αυτή, επιχειρείται η διαδικασία του επιμερισμού με τη βοήθεια των ολοκληρωμένων αισθητηριακών παραστάσεων, δηλαδή με την αναφορά ακουστικών, γευστικών, οσφραντικών εικόνων κ.τ.λ. Καθώς οι λεπτομέρειες, δηλαδή οι μικρότερες εικόνες, αποτελούν και αυτές εικονιστικά ερεθίσματα, μετά την καταγραφή τους μπορεί να εκφραστούν κάποιες σκέψεις ή κάποια συναισθήματα ή κάποιες επιθυμίες που ενδεχομένως προκλήθηκαν. Όταν στα περιγραφόμενα συμμετέχουν πρόσωπα, είναι εφικτό να περιγραφεί και η ψυχική «κίνηση» των προσώπων αυτών. Εναλλακτικά σε περίπτωση που χρειασθεί να διευκρινισθεί η γενική εικόνα, μπορεί να εφαρμοσθεί η διαδικασία της *επαναδιατύπωσης*, δηλαδή της επανάληψης της γενικής εικόνας με την κατάλληλη

τροποποίηση στη διατύπωση. Στην πρόταση κατακλείδα εφαρμόζεται η διαδικασία του *προσδιορισμού*, δηλαδή η επαναδιατύπωση της γενικής εικόνας³⁵⁸.

Σε όλη την παράγραφο και κυρίως στις εικόνες – είτε τις γενικές είτε τις μικρότερες – μπορεί να εφαρμοσθεί η διαδικασία του συσχετισμού, δηλαδή η εφαρμογή των σχημάτων λόγου της μεταφοράς ή της παρομοίωσης από τους μαθητές³⁵⁹.

Η ίδια διαδικασία πραγματοποιείται και στις υπόλοιπες παραγράφους του κύριου θέματος για όσες εικόνες θέλει να περιγράψει αυτός που κάνει την περιγραφή. Αυτός ο τρόπος γραφής των παραγράφων σε ένα υποκειμενικό απεικονιστικό κείμενο δίνει ένα αυτοτελές νόημα στην κάθε παράγραφο, καθώς η γενική εικόνα με τα παρεπόμενά της (μικρότερες εικόνες, σκέψεις, συναισθήματα, επιθυμίες) συναποτελούν μια ολοκληρωμένη νοηματική ενότητα.

Για να γίνει καλύτερα κατανοητή η βασική οργανωτική και περιεχομενική δομή ενός υποκειμενικού απεικονιστικού κειμένου σύμφωνα με το μοντέλο των περιγραφικών ακολουθιών του J.-M. Adam, παρατίθενται οι πίνακες 3, 4 και 5 που δημιουργήθηκαν από τον ερευνητή. Σχηματικά η μορφή και το περιεχόμενο των παραγράφων του κυρίου μέρους απεικονίζεται στους πίνακες 3 και 4, ενώ η διάταξη όλων των παραγράφων του κυρίου μέρους αποδίδεται με τον πίνακα 5.

ΠΙΝΑΚΑΣ 3

ΘΕΜΑΤΙΚΗ ΠΡΟΤΑΣΗ , δηλ. Γενική εικόνα και ίσως κάποια σκέψη, κάποιο συναισθημα ή κάποια επιθυμία
ΛΕΠΤΟΜΕΡΕΙΕΣ , δηλ. Μικρότερες εικόνες και σκέψεις, συναισθήματα, επιθυμίες
ΚΑΤΑΚΛΕΙΔΑ (μη υποχρεωτική), δηλ. Ένα συμπέρασμα ή προετοιμασία για την επόμενη παράγραφο

Δομικά μέρη παραγράφου ενός απεικονιστικού κειμένου

³⁵⁸ Adam, J.-M., (1996)... όπ. π.,σ.135.

³⁵⁹ Adam, J.-M., (1996). *Τα κείμενα: Τύποι και Πρότυπα*. Αθήνα: Πατάκης, σ.145.

ΠΙΝΑΚΑΣ 4

ΕΡΕΘΙΣΜΑΤΑ	ΨΥΧΙΚΕΣ ΑΝΤΙΔΡΑΣΕΙΣ		
Γενική εικόνα: Μια φθινοπωρινή σκηνή	Σκέψη	Συναίσθημα	Επιθυμία
Μικρότερη εικόνα: ο μολυβένιος ουρανός	ο θ' ανοίξει το σχολείο: διάβασμα, εξετάσεις, πρωινό ξύπνημα		Να κρατούσε κι άλλο το καλοκαίρι
Άλλη μικρότερη εικόνα: τα κίτρινα φύλλα		μελαγχολία	
Άλλη μικρότερη εικόνα: τα σπυργίτια που ψάχνουν για τροφή			

Πίνακας 4 Ενδεικτικό περιεχόμενο παραγράφου ενός απεικονιστικού κειμένου

ΠΙΝΑΚΑΣ 5

ΚΥΡΙΟ ΘΕΜΑ

1 ^η § κύριου θέματος	γενική εικόνα επιμερισμός επιμερισμός επιμερισμός	σκέψη	συναίσθημα συναίσθημα	επιθυμία
2 ^η § κύριου θέματος	άλλη γενική εικόνα επιμερισμός επιμερισμός	σκέψη	συναίσθημα	
3 ^η § κύριου θέματος	άλλη γενική εικόνα επιμερισμός επιμερισμός		συναίσθημα	

Πίνακας 5 Ενδεικτικό περιεχόμενο του κυρίου μέρους ενός απεικονιστικού κειμένου

5.5 Οπτικός γραμματισμός (Visual Literacy)

Η προαναφερθείσα διδακτική διαδικασία, που στηρίζεται στο μοντέλο του Adam, έχει τη δυνατότητα να συμβάλλει στην επίτευξη της ικανότητας του οπτικού γραμματισμού (visual literacy)³⁶⁰, που αποτελεί και έναν από τους στόχους της διδασκαλίας της γλώσσας στην τυπική εκπαίδευση.

Συνοπτικά επισημαίνεται ότι ο όρος «visual literacy» επινοήθηκε το 1969 από τον John Debes³⁶¹, συνιδρυτή και σημαντική προσωπικότητα της International Visual Literacy Association (IVLA). Ο Debes έδωσε τον ακόλουθο λειτουργικό ορισμό για τον όρο αυτό: *«Ο οπτικός γραμματισμός αναφέρεται σε μια ομάδα οπτικών ικανοτήτων που ένας άνθρωπος μπορεί να αναπτύξει με το να βλέπει και παράλληλα να έχει και να συναισθάνεται άλλες αισθητηριακές εμπειρίες. Η ανάπτυξη τέτοιων ικανοτήτων είναι θεμελιώδης για τη φυσιολογική ανθρώπινη μάθηση. Όταν αναπτυχθούν (ενν. αυτές οι ικανότητες), καθιστούν ικανό το πρόσωπο που διαθέτει επαρκώς τις ικανότητες του οπτικού γραμματισμού, να διακρίνει και να κατανοεί τα οπτικά ερεθίσματα, τα οπτικά αντιληπτά αντικείμενα, τα σύμβολα, φυσικά ή κατασκευασμένα από τον άνθρωπο, που συναντά στο περιβάλλον του. Εκτός από τη δημιουργική αξιοποίηση αυτών των ικανοτήτων ο άνθρωπος που διαθέτει επαρκώς τις ικανότητες του οπτικού γραμματισμού, είναι ικανός να επικοινωνεί με άλλους ανθρώπους. Μέσω της κατ' εκτίμηση χρήσης αυτών των ικανοτήτων επίσης είναι ικανός να καταλάβει και να απολαύσει τα αριστουργήματα της οπτικής επικοινωνίας».*

Στη συνέχεια σκιαγραφείται η ιστορική διάσταση του οπτικού γραμματισμού και παρουσιάζονται οι σημαντικότερες επιστημονικές απόψεις για το πώς τα παιδιά της προεφηβικής και εφηβικής ηλικίας αντιλαμβάνονται τις εικόνες. Επίσης, παρουσιάζονται οι βασικότεροι προσδιορισμοί της έννοιας του οπτικού γραμματισμού, ώστε να καταγραφούν τα σύγχρονα ερευνητικά δεδομένα, που αφορούν τον οπτικό γραμματισμό και να παρουσιαστούν συγκεκριμένες στρατηγικές του οπτικού γραμματισμού που μπορούν να εφαρμοστούν στην τάξη.

Ιστορικά, ο οπτικός γραμματισμός υπήρξε συνυφασμένος με την ανθρώπινη δημιουργικότητα. Στην προϊστορική εποχή στα αρχαία σπήλαια οι διάφορες απεικονίσεις με σχήματα, που δημιούργησε ο πρωτόγονος άνθρωπος, αποτέλεσαν τις

³⁶⁰Elkins, J. (2008). *Visual literacy*. London, New York: Routledge.

³⁶¹Debes, J. (1969). What is "Visual Literacy?" *International Visual Literacy Association*. <https://ivla.org/publications-and-recources/> p. 1.

αρχέγονες μορφές του οπτικού γραμματισμού³⁶². Επίσης, ο οπτικός γραμματισμός συνδέεται στενά με την ανάπτυξη του ανθρώπινου πολιτισμού. Για παράδειγμα, οι άνθρωποι αξιοποίησαν τις εικόνες για τη δημιουργία και την ανάγνωση χαρτών και στη διδακτική πράξη για την καλύτερη εμπέδωση και πρόσληψη του εκάστοτε μορφωτικού αγαθού.

Η γνωστική θεώρηση^{363,364} αναλύει τις δραστηριότητες που αναπτύσσει το παιδί σε κάθε ηλικία. Έτσι, το παιδί ανάλογα με την ηλικία, στην οποία βρίσκεται, αναπτύσσει και δραστηριότητες οπτικού γραμματισμού³⁶⁵. Στη βάση αυτή η γνωστική θεωρία μπορεί να αξιοποιηθεί, για να γίνει κατανοητό το φαινόμενο της *εικονικότητας* στα παιδιά. Αναλυτικότερα, στην ηλικία των δύο μηνών το παιδί αρχίζει να αντιλαμβάνεται την κινούμενη εικόνα παρακολουθώντας με τα μάτια του τα κινούμενα πρόσωπα. Στην ηλικία των πέντε μηνών συναισθάνεται την εικόνα του ίδιου του εαυτού του, καθώς χαμογελάει στον καθρέφτη με την εικόνα του. Ένα παιδί ηλικίας δώδεκα μηνών μπορεί να κατανοήσει βασικά σχήματα αρκετά καλά. Μάλιστα στην ηλικία των δεκαοχτώ μηνών σε ερωτήσεις του τύπου «πού είναι...» αρχίζει να δείχνει οικεία προς αυτό αντικείμενα. Επίσης στην ίδια ηλικία ζωγραφίζει με κραγιόν τις βασικές δομές των σχημάτων. Στην ηλικία των δύο ετών και μέχρι την ηλικία των τριάντα μηνών το παιδί δίνει ονόματα σε διάφορα αντικείμενα. Έτσι, το παιδί μέσω των εικόνων σχηματοποιεί γνωστές σε αυτό έννοιες. Στην ηλικία των τριών ετών αρχίζει να κατανοεί τις εικόνες σε ικανοποιητικό επίπεδο, καθώς αρχίζει να ζωγραφίζει συγκεκριμένα αντικείμενα. Επίσης στην ίδια ηλικία μπορεί να αντιληφθεί τη δυνατότητα της χρήσης των εικόνων ως επικοινωνιακών μέσων, δηλαδή ότι, η εικόνα μπορεί να συντελέσει στην ανθρώπινη επικοινωνία. Στην ηλικία των επτά ετών αρχίζει να κατανοεί όλους τους τύπους των εικόνων σε ικανοποιητικό επίπεδο και να μιμείται την κίνηση των εικόνων του εξωτερικού κόσμου που παρατηρεί³⁶⁶. Τέλος, στην ηλικία των επτά ετών μπορεί να αναγνωρίζει και να παράγει πληθώρα σχημάτων³⁶⁷.

³⁶²Debes, J.(1969).What is..., ό.π.

³⁶³Miller, K. & O'Toole, M. (2005). *Encyclopedia et Dictionary of Medicine, Nursing et Allied Health*. New Jersey: Elsevier.

³⁶⁴Bigge, M. (1990). *Θεωρίες μάθησης για Εκπαιδευτικούς* (Μτφρ. Γιάννης Παρίσης). Αθήνα: Εκδόσεις Πατάκης, σ.σ. 201-347.

³⁶⁵Messaris, P. (1994). *Visual Literacy: Image, mind and reality*. Boulder: Westview Press.

³⁶⁶Piaget, J. & Inhelder, B. (1971). *Mental Imagery in the child*. New York: Basic Books.

³⁶⁷Slavin, E. (2012). *Educational Psychology: Theory and Practice*. Boston: Allyn & Bacon, p.p. 31-45.

Υπάρχουν πολλοί προσδιορισμοί του οπτικού γραμματισμού. Οι Ausburn και Ausburn³⁶⁸ τονίζουν τη σημασία εκείνων των δυνατοτήτων του ατόμου που του επιτρέπουν να κατανοεί και να χρησιμοποιεί εικόνες για τη *σκοπίμη* επικοινωνία (intentional communication) του με τους άλλους ανθρώπους. Αυτό προϋποθέτει μια αμφίδρομη σχέση οπτικής επικοινωνίας. Δηλαδή, ο άνθρωπος θα πρέπει όχι μόνο να αντιλαμβάνεται τα οπτικά ερεθίσματα που δέχεται, αλλά και να είναι σε θέση να μορφοποιεί τα εικονιστικά ερεθίσματα σε τρόπο, ώστε μέσω της μορφοποίησης αυτής να έχει τη δυνατότητα να επικοινωνεί με τους συνανθρώπους του. Ο Messaris³⁶⁹ περιορίζει την έννοια του οπτικού γραμματισμού τόσο στη γνώση, όσο και στην εμπειρία της κατανόησης των οπτικών ερεθισμάτων που προέρχονται κυρίως από τη χρήση των οπτικών μέσων. Επίσης οι Giorgis, Johnson, Bonono³⁷⁰ ορίζουν τον οπτικό γραμματισμό ως την ικανότητα του ατόμου να κατασκευάζει νοήματα από οπτικές εικόνες. Μια ενδιαφέρουσα παρατήρηση που θα μπορούσαμε να κάνουμε είναι ότι, κατά την προσωπική μας εκτίμηση, οι Giorgis, Johnson, Bonono. με τη χρήση του όρου construct πιθανότατα προσπαθούν να συνδυάσουν την έννοια του οπτικού γραμματισμού με τις παιδαγωγικές απόψεις της θεωρίας του κονστρουκτιβισμού.

Αυτός, όμως, που συνδύασε τον οπτικό γραμματισμό με τη θεωρία του εποικοδομητισμού, είναι ο Branton³⁷¹. Ο Branton ουσιαστικά συνέδεσε τον οπτικό γραμματισμό με την εποικοδομητική μάθηση μέσα από τη συνδυασμένη δράση και των δύο. Έτσι ο Branton ενοποίησε τις δύο βασικές αυτές παιδαγωγικές απόψεις, καθώς θέτει το ενδιαφέρον ερώτημα αν η διδασκαλία των οπτικών τεχνών συνδυασμένη με το εποικοδομητικό μοντέλο μπορεί να βελτιώσει τις ικανότητες του οπτικού γραμματισμού σε ένα παιδί.

Ο Sinatra³⁷² υποστηρίζει ότι ο οπτικός γραμματισμός είναι «η δημιουργική επαναδόμηση των παλιών οπτικών εμπειριών με τα εισερχόμενα οπτικά μηνύματα, για να αποκτήσουν νόημα». Και σε αυτόν τον μελετητή παρατηρούμε τη σύνδεση του

³⁶⁸ Ausburn, L. & Ausburn, F. (1978). «Visual Literacy: Background, theory and practice». *PLET*, 15(4), 291-297.

³⁶⁹ Messaris, P. (1994). Visual literacy and visual culture. *Paper presented at the Image and Visual Literacy: Selected Readings from the annual conference of the international visual literacy association*. Tempe, Arizona.

³⁷⁰ Giorgis, C., Johnson, N., Bonomo, A. & Colbert, C. (1999). «Visual literacy». *Reading Teacher*, 53 (2), 146-153.

³⁷¹ Branton, B. (1999). *Visual literacy literature*. <https://vicu.utoronto.ca/staff/branton/litreview/>

³⁷² Sinatra, R. (1986). *Visual literacy connections to thinking, reading and writing*. Springfield, IL: Charles C. Thomas, p.p. 327-345

οπτικού γραμματισμού με τον εποικοδομητισμό. Ο Robinson³⁷³ συνδέει τον οπτικό γραμματισμό περισσότερο με τη διαχείριση διάφορων δεξιοτήτων, καθώς αναφέρεται σε αυτόν ως την οργανωτική δύναμη που βοηθά στην κατανόηση, τη διατήρηση στη μνήμη και την επανάκληση των γνώσεων, τις οποίες τα παιδιά πρέπει να γνωρίζουν. Και στους δύο αυτούς μελετητές παρατηρείται η σημασία της μνήμης για τον οπτικό γραμματισμό.

Σύμφωνα με τον Wileman³⁷⁴ ο οπτικός γραμματισμός είναι «η ικανότητα του ανθρώπου να διαβάζει, να ερμηνεύει και να κατανοεί πληροφορίες που παρουσιάζονται με τη μορφή εικονογραφημένων εικόνων ή εικόνων με τη μορφή γραφήματος». Ο Wileman αντιμετωπίζει την έννοια του οπτικού γραμματισμού με την αμφίδρομη διάσταση της οπτικής επικοινωνίας. Μάλιστα αναφέρει τον όρο της οπτικής σκέψης (visual thinking), που ορίζεται ως «η ικανότητα του ανθρώπου να μετατρέπει πληροφορίες κάθε είδους σε εικόνες, γραφήματα ή φόρμες που βοηθούν να κοινοποιηθεί η πληροφορία»³⁷⁵.

Στην ίδια αντίληψη κινούνται και οι Heinich, Molenda, Russell και Smaldino³⁷⁶, καθώς αντιλαμβάνονται και αυτοί αμφίδρομα την έννοια του οπτικού γραμματισμού, δηλαδή της κατακτημένης ικανότητας του ανθρώπου τόσο να ερμηνεύει, όσο και να δημιουργεί οπτικά μηνύματα.

Ο οπτικός γραμματισμός ορίζεται³⁷⁷ και ως «μια ομάδα ικανοτήτων που επιτρέπει στους ανθρώπους να διακρίνουν και να ερμηνεύουν με την οπτική δραστηριότητα τα αντικείμενα, ή/και τα σύμβολα, φυσικά ή κατασκευασμένα, τα οποία συναντούν στο περιβάλλον τους».

Επίσης, οι Lapp, Flood και Fisher³⁷⁸ στην εργασία τους για το πώς τα πολυμέσα μπορούν να προάγουν τη μάθηση, όσον αφορά τον οπτικό γραμματισμό, χρησιμοποιούν τον όρο «συνδυαστικότητα» (intermediality), θέλοντας να τονίσουν την ανάγκη ύπαρξης συνδυασμένων χρήσεων των επιμέρους γραμματισμών για την

³⁷³Hall, J. & al. (Eds). *Handbook of early childhood literacy*. London: Sage

³⁷⁴Wileman, R. (1993). *Visual communicating*. Englewood cliffs, N. J.: Educational Technology Publications, p. 157.

³⁷⁵Οπ. π.

³⁷⁶Heinich, R., Molenda, M., Russell, J. D., & Smaldino. S. (1999). *Instructional media and Technologies for learning* (6th ed.). Uper Saddle River, N. J.: Prentice-Hall.

³⁷⁷Kedra, J. (2018). What does it mean to be Visually Literate?, *Journal of Visual Literacy*. <https://eric.ed.gov/>

³⁷⁸Lapp, D., Flood, J., et Fisher, D.(1999). «Intermediality: How the use of multiple media enhances learning». *ReadingTeacher*, 52(7), 776-780

επιτυχή πραγμάτωση του οπτικού γραμματισμού. Μια αντίστοιχη οπτική διακρίνεται στην εργασία των Kalantzis και Cope³⁷⁹ για τους πολυγραμματισμούς.

Οι Kalantzis και Cope³⁸⁰ εντάσσουν την έννοια του οπτικού γραμματισμού στην γενικότερη έννοια των πολυγραμματισμών. Οι μελετητές αυτοί αναδεικνύουν δύο πολύ σημαντικές αλλαγές που συμβάλλουν στην ανάδυση της έννοιας των πολυγραμματισμών. Η πρώτη αναφέρεται στο ότι γεγονότα, όπως η μετανάστευση, η συνακόλουθη πολυπολιτισμικότητα των κοινωνιών, η παγκοσμιοποίηση, καθώς και η υπερανάπτυξη των νέων τεχνολογιών, οδήγησαν στη δημιουργία πολλαπλών και αποκλινουσών ενδογλωσσικών παραλλαγών, όχι μόνο στα πλαίσια των υπερεθνικών γλωσσών, αλλά και στο επίπεδο μιας τοπικής γλώσσας. Η δεύτερη αλλαγή αφορά την ανάπτυξη των νέων τεχνολογιών επικοινωνίας. Η πολυτροπικότητα όλο και περισσότερο διεισδύει στην προσπάθεια για τη δημιουργία νοημάτων. Δηλαδή στο γραπτό λόγο- που αποτελεί και αντικείμενο της παρούσας διδακτορικής διατριβής- οι τρόποι νοήματος της γραπτής γλώσσας όλο και περισσότερο διαπλέκονται με σχήματα νοήματος οπτικά, νευματικά, ηχητικά και χώρου. Ένας ενδεχόμενος κίνδυνος, που ανακύπτει από αυτή τη νέα πραγματικότητα, είναι να αποδυναμώνεται η σύνδεση του νοήματος με το γραπτό κείμενο προς την κατεύθυνση των εικονικών μηνυμάτων, δηλαδή το γραπτό κείμενο να έρχεται σε υποδεέστερη θέση συγκριτικά με τις εικόνες. Στους πολυγραμματισμούς, που είναι μια διδακτική προσέγγιση που δίνει ιδιαίτερο βάρος στην επαφή των διδασκομένων με είδη λόγου και τύπους κειμένων από ένα ευρύ φάσμα πηγών, σύμφωνα με τους Kalantzis και Cope, η έμφαση δίνεται:

-Στην τοποθετημένη πρακτική: αφορά την αξιοποίηση των διαθέσιμων ειδών λόγου και την επαφή των διδασκομένων με τα είδη του λόγου.

-Στην ανοιχτή διδασκαλία: η ανοιχτή διδασκαλία αφορά τη δημιουργία μιας σαφούς γλώσσας, για να περιγραφεί το κειμενικό νόημα, ως σχεδιασμός και τα πολιτισμικά περιβάλλοντα που παράγουν διαφορετικά κειμενικά νοήματα.

-Στην κριτική πλαισίωση: που ερμηνεύει το κοινωνικό και πολιτισμικό περιβάλλον για τη δημιουργία συγκεκριμένων νοημάτων. Αυτό, ενδεχομένως προϋποθέτει την κριτική θεώρηση από τον διδασκόμενο του περιβάλλοντός του.

³⁷⁹Kalantzis, M. &Cope, B., (2006c). *Εγκυκλοπαιδικός οδηγός: Πολυγραμματισμοί*. Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας. <https://komvos.edu.gr/>

³⁸⁰Οπ. π.

-**Στην μετασχηματισμένη πρακτική:** η μετασχηματισμένη πρακτική αφορά τη δυνατότητα δημιουργίας νέου νοήματος σε άλλα περιβάλλοντα. Οι δύο τελευταίες πρακτικές συνδέονται με τη θεωρία του Mezirow για τη μετασχηματίζουσα μάθηση³⁸¹, καθώς η κριτική εξέταση του των παραδοχών και ο μετασχηματισμός τους κάτω από μια νέα οπτική γωνία είναι βασικές παραδοχές της θεωρίας αυτής.

Στη συνέχεια παρουσιάζονται ερευνητικά δεδομένα που αφορούν τον οπτικό γραμματισμό, όπως μπορεί να αξιοποιηθεί στο πλαίσιο της μαθησιακής διαδικασίας. Στην έρευνά τους οι Mayer, Bove, Bryman, Mars, Tapango³⁸² συνέκριναν κείμενα. Το ένα είχε δημιουργηθεί με σχολιασμένη εικονογράφηση -με τη χρήση πολυμέσων- και το άλλο αποτελούνταν από ένα κείμενο εξακοσίων λέξεων. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι μαθητές ανταποκρίθηκαν καλύτερα στο εκπαιδευτικό βοήθημα με τη σχολιασμένη εικονογράφηση παρά στο απλό κείμενο. Από την έρευνα αυτή προέκυψε ότι σε κείμενο με την εικονογράφηση ο συνδυασμός εικόνων και λέξεων είχε καλύτερα μαθησιακά αποτελέσματα στους μαθητές. Η ανωτέρω έρευνα καταδεικνύει ότι τα εικονογραφημένα κείμενα προσλαμβάνονται καλύτερα από τους μαθητές. Συνακόλουθα και κατά λογική αναγκαιότητα η ανάγνωση εικονογραφημένων κειμένων από μαθητές, με στόχο τον οπτικό γραμματισμό τους και την καλύτερη απόδοση των εικονιστικών ερεθισμάτων μπορεί να τους βοηθήσει στην καλύτερη περιγραφή των εικόνων και στα περιγραφικά κείμενα³⁸³.

Ένα άλλο θέμα αφορά το κατά πόσο οι έγχρωμες ή οι ασπρόμαυρες εικονιστικές αναφορές προάγουν καλύτερα το μαθησιακό αποτέλεσμα. Σύμφωνα με τους Myatt και Karter³⁸⁴ οι περισσότεροι μαθητές προτιμούν τις έγχρωμες εικόνες παρά τις ασπρόμαυρες. Επίσης εκτιμάται ότι οι πιο απλές εικόνες βοηθούν καλύτερα στην πρόσληψη του μορφωτικού αγαθού από τις συνθετότερες εικόνες. Οι Kleinman και Dwyer³⁸⁵ στην έρευνά τους χρησιμοποίησαν εκπαιδευτικές ασκήσεις και διαπίστωσαν ότι οι έγχρωμες εικονιστικές αναφορές σε σύγκριση με τις ασπρόμαυρες προάγουν καλύτερα τη μάθηση.

³⁸¹Mezirow, J. (2007). *Η μετασχηματίζουσα μάθηση* (Μτφρ. Γιώργος Α. Κουλαουζίδης). Αθήνα: Εκδόσεις Μεταίχμιο.

³⁸²Mayer, R., Bove, W., Bryman, A., Mars, R. & Tapango, L. (1996). «When less is more: Meaningful learning from visual summaries of science textbook lessons». **88** (1), 64-73.

³⁸³Οπ. π.

³⁸⁴Myatt et al.,...,ό.π.

³⁸⁵Kleinman, E. & Dwyer, F. (1999). «Analysis of computerized visual skills: Relationships to intellectual skills and achievement». *International Journal of Instructional Media*, 26 (1), 53-59.

Σχετικά ερευνητικά ευρήματα προκύπτουν από την εργασία του Chanlin³⁸⁶. Μάλιστα, τα ευρήματα αυτά συνδέονται και με τη διδακτορική αυτή διατριβή, καθώς αναφέρονται και στην περιγραφή. Συγκεκριμένα, ο Chanlin ερευνά δύο είδη μάθησης, όπως τα ονομάζει ο ίδιος, την *περιγραφική μάθηση*, δηλαδή αυτή που αφορά τα περιγραφικά γεγονότα, και τη *διαδικαστική μάθηση*, δηλαδή αυτή που αφορά τα διαδικαστικά γεγονότα, τα συμβάντα που εμπεριέχουν διαδικασίες³⁸⁷. Στην έρευνα του ο Chanlin δίνει έμφαση στις προσλαμβάνουσες παραστάσεις που έχουν οι μαθητές, καθώς αυτές διαδραματίζουν καθοριστικό ρόλο στα δύο προαναφερθέντα είδη μάθησης. Συγκεκριμένα, στους μαθητές, στους οποίους οι προσλαμβάνουσες παραστάσεις δεν είναι σε ικανοποιητικό επίπεδο, όσον αφορά την περιγραφική μάθηση η χρήση εικόνων, ακίνητων ή κινούμενων, συμβάλλει καλύτερα στη μάθηση συγκριτικά με τη χρήση απλών κειμένων. Όμως, σχετικά με τη διαδικαστική μάθηση δεν παρατηρείται η ίδια διαφοροποίηση. Αναφορικά με τους μαθητές, που έχουν καλές προσλαμβάνουσες παραστάσεις, παρατηρήθηκε ότι, σχετικά με την περιγραφική μάθηση απέδωσαν καλύτερα με τη χρήση κινούμενων εικόνων, ενώ όσον αφορά τη διαδικαστική μάθηση με τη χρήση ακίνητων εικόνων³⁸⁸. Από την παραπάνω έρευνα προέκυψαν κάποια συμπεράσματα, τα οποία σχετίζονται με την παρούσα διδακτορική διατριβή. Ειδικότερα, ο διδάσκων διά μέσου της διαγνωστικής αξιολόγησης μπορεί να διαπιστώσει το επίπεδο των προσλαμβανουσών παραστάσεων των μαθητών σχετικά με την περιγραφική μάθηση. Ανάλογα με το επίπεδο αυτό ο εκπαιδευτικό προσαρμόζει τη διδασκαλία του στην προβολή των εικονιστικών ερεθισμάτων, που επιλέγει να προβάλλει στους μαθητές. Δηλαδή, σε μαθητές που παρουσιάζουν χαμηλό επίπεδο περιγραφικής μάθησης, η παρουσίαση πολυσύνθετων εικονιστικών ερεθισμάτων οδηγεί στη μειωμένη πρόσληψη των ερεθισμάτων αυτών από τους μαθητές. Γενικά, από τις ανωτέρω έρευνες παρατηρείται ότι η χρήση των οπτικών μέσων προάγει και ενισχύει τη μάθηση.

Στην ίδια κατεύθυνση βρίσκεται και η εργασία του Mckay³⁸⁹. Ο Mackay κατά τη διδασκαλία παρουσίασε το εκπαιδευτικό υλικό με δύο διαφορετικούς τρόπους. Την πρώτη φορά η παρουσίαση έγινε με απλό κείμενο και τη δεύτερη φορά με

³⁸⁶Chanlin, L. (1997). «The effects of verbal elaboration on student learning». *International journal of Instructional Media*, 24 (4), 333-339.

³⁸⁷Οπ. π.

³⁸⁸Οπ. π.

³⁸⁹Mckay, E. (1999). «An investigation of text – based instructional materials enhanced with graphics». *Educational Psychology*, 19(3), 323-335.

κείμενο που περιείχε γραφικά. Κατά την αξιολόγηση παρατήρησε ότι οι μαθησιακοί στόχοι επιτεύχθηκαν σε μεγαλύτερο βαθμό με τη συνδυασμένη χρήση κειμένου και γραφικών.

Σύμφωνα με την Anne Bamford³⁹⁰ για την εφαρμογή του οπτικού γραμματισμού στην τάξη μπορούν να αξιοποιηθούν διδακτικά απλές εικόνες της καθημερινότητας, όπως για παράδειγμα είναι οι ετικέτες ρούχων, εξώφυλλα βιβλίων, κόμικς ή πόστερ. Η ίδια προτείνει συγκεκριμένες παιγνιώδεις δραστηριότητες για την εφαρμογή του οπτικού γραμματισμού και έναν πίνακα ερωτήσεων που μπορεί να συνοδεύει τη σχετική συζήτηση μετά την προβολή των εικόνων. Ιστορικά, το πρώτο διδακτικό εγχειρίδιο για τη διδασκαλία λέξεων με τη βοήθεια ανάλογων εικόνων αποτέλεσε το έργο του Κομένιου *Orbis Pictus*³⁹¹. Οι παιγνιώδεις δραστηριότητες της Anne Bamford (2003) είναι οι ακόλουθες.

Παιγνιώδεις δραστηριότητες

-Η βιντεοσκόπηση των παιδιών, καθώς κάνουν γκριμάτσες, και η ερμηνεία των συναισθημάτων που δημιουργήθηκαν μέσω αυτών.

-Η χρήση καρτών με εικόνες καθώς και η συνακόλουθη συζήτηση σχετικά με τις εικόνες, τη σχέση του κειμένου με αυτές και τα συναισθήματα που δημιουργήθηκαν.

-Επίσκεψη για ψώνια στο σουπερμάρκετ. Μετά την επίσκεψη μπορεί να επακολουθήσει συζήτηση για τα οπτικά σύμβολα, τις ετικέτες και τους τύπους κειμένων που χρησιμοποιήθηκαν.

-Η δημιουργία αρχείου εικόνων μέσω διαδικτύου και της χρήσης του ηλεκτρονικού υπολογιστή σε ένα αντικείμενο που ενδιαφέρει τα παιδιά με τη χρησιμοποίηση εικόνων για δεινόσαυρους, για ομαδικά αθλήματα, όπως η καλαθοσφαίριση κ.α..

-Η δημιουργία ενός οπτικού λεξικού. Η ανεύρεση εικόνων μπορεί να γίνει στα περιοδικά, εφημερίδες, βιβλία, το διαδίκτυο και από άλλες πηγές. Το κάθε γράμμα μπορεί να συνοδευτεί από στερεοτυπικές και μη συνηθισμένες εικόνες. Η συγκεκριμένη δραστηριότητα, αν οργανωθεί σωστά από τον διδάσκοντα, μέσα από ομαδοκεντρικές μορφές διδασκαλίας, μπορεί να ενισχύσει τη συνεργατική μάθηση.

³⁹⁰Bamford, A. (2003). *The Visual Literacy White Paper*. Sydney, Art and Design University of Technology. <https://adobe/uk/education/>

³⁹¹Comenius, J. A. (1959). *Orbis Sensualium Pictus*. London: The British Library.

-Η φωτογράφιση διαφόρων εικονιστικών ερεθισμάτων και η χρήση των κατάλληλων τεχνολογικών μέσων για την τροποποίηση των φωτογραφιών.

Ο παρακάτω πίνακας της Anne Bamford μπορεί να αξιοποιηθεί διδακτικά για την ανάλυση των εικόνων μετά τις παιγνιώδεις δραστηριότητες, που παρουσιάστηκαν αναλυτικά παραπάνω στη συζήτηση που επακολουθεί μετά την προβολή των εικόνων.

ΠΙΝΑΚΑΣ 6

Θέματα	<ul style="list-style-type: none"> • Ποια θέματα παρουσιάζονται στην εικόνα; • Ποιες είναι οι ομοιότητες και οι διαφορές του θέματος, όπως παρουσιάζεται στην εικόνα, με το θέμα που παρατηρείται στον πραγματικό κόσμο; • Ποιο είναι το πιθανό νόημα της εικόνας για κάποιον που το βλέπει; • Ποιο είναι το μήνυμα της εικόνας;
Πληροφορίες	<ul style="list-style-type: none"> • Από πού προήλθε το βασικό νόημα της εικόνας; • Ποιες πληροφορίες περιελήφθησαν και ποιες αποκλείστηκαν από την εικόνα; • Υπήρξε αρκετά μεγάλη η αναλογία της εικόνας; • Ποια από τις πληροφορίες που παρουσιάζονται είναι πραγματική και ποια πλαστή; • Ποια είναι η σχέση μεταξύ της εικόνας και της πιθανής ύπαρξης κειμένου; • Ποια επίδραση έχει το μέγεθος των μικρότερων εικόνων μέσα στη γενική εικόνα;
Ποιος;	<ul style="list-style-type: none"> • Τι είδους πρόσωπα απεικονίζονται στην εικόνα (ακόμη κι αν δεν είναι πραγματικά πρόσωπα) ποιων η κουλτούρα ή οι εμπειρίες παρουσιάζονται; • Ποιος δημιούργησε την εικόνα και για ποιο σκοπό; • Προς ποιο κοινό πρόκειται να αποτανθεί η εικόνα; • Από ποια οπτική γωνία είναι δημιουργημένη η εικόνα;
Πειστικότητα	<ul style="list-style-type: none"> • Γιατί επιλέχτηκε το συγκεκριμένο μέσο; • Γιατί επιλέχτηκε η συγκεκριμένη εικόνα; • Γιατί η εικόνα παρουσιάστηκε με αυτόν τον τρόπο; • Οι πληροφορίες που παρουσιάστηκαν στην εικόνα, είναι πραγματικές; • Ποιες συσκευές χρησιμοποιήθηκαν, για να γίνει κατανοητό το νόημα σε αυτόν που βλέπει;

	<ul style="list-style-type: none"> • Πώς το μήνυμα επηρεάστηκε από τα στοιχεία που παραλείφθηκαν ή δεν παρουσιάστηκαν;
Υποθέσεις	<ul style="list-style-type: none"> • Τι είδους συμπεριφορές παρουσιάστηκαν; • Ποιου η φωνή ακούστηκε; • Ποιου η φωνή δεν ακούστηκε; • Ποιες εμπειρίες ή απόψεις παρουσιάστηκαν;

Πίνακας 6 Διδακτικές δραστηριότητες για την εφαρμογή του οπτικού γραμματισμού κατά την Anne Bamford:

Bamford, A. (2003), *The Visual Literacy White Paper*, Sydney, Art and Design University of Technology, p.6.

Τα ερωτήματα του συγκεκριμένου πίνακα κατά λογική αναγκαιότητα αξιοποιούνται γενικότερα για την επιλογή εικόνων για διδακτικές δραστηριότητες, που αφορούν τον οπτικό γραμματισμό.

Γενικότερα, ο γλωσσικός γραμματισμός³⁹² βοηθά την σκεπτική ικανότητα των μαθητών. Λογικά και σύμφωνα με τη Bamford, μια καλλιεργημένη οπτική ικανότητα στον προφορικό λόγο θα αποδώσει και στον περιγραφικό γραπτό λόγο, καθώς η καλή προφορική έκφραση αντιστοιχεί και στην καλή γραπτή έκφραση.

³⁹² Δημάση, Μ. (2002). *Η Διδασκαλία της Πρώτης Ανάγνωσης και Γραφής: Η Περίπτωση των Παρευξείνιων Χωρών*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.

5.6 Συμβολή των τεχνικών θεατρικής αγωγής στην επίτευξη της υποκειμενικής απεικονιστικής περιγραφής κειμένων

Η υποκειμενική απεικονιστική περιγραφή μπορεί να αξιοποιηθεί και στη 1θεατρική αγωγή, καθώς αρχικά μπορεί ο μαθητής να την εφαρμόσει πιο ελεύθερα και στον προφορικό λόγο και περισσότερο βιωματικά σε σχέση με την παραγωγή ενός γραπτού κειμένου, καθώς, όταν ο μαθητής περιγράφει μέσω θεατρικής δραστηριοποίησης, βιώνει την περιγραφή ως μια ζωντανή διαδικασία και όχι ως την ανάγκη δημιουργίας ενός γραπτού κειμένου. Αυτή την εφαρμογή την επιτρέπουν και οι κειμενικές συμβάσεις του θεάτρου, καθώς οι θεατρικοί ήρωες για διάφορους λόγους θεατρικής οικονομίας και σκοπιμότητας μερικές φορές περιγράφουν διάφορες εικόνες. Στη συνέχεια αναφέρονται τα είδη των ανήλικων θεατών, ο σκοπός της θεατρικής αγωγής στην ελληνική εκπαίδευση και τεχνικές ενεργοποίησης των μαθητών στη θεατρική αγωγή.

1) Ανήλικοι θεατές

Η πρώτη διασύνδεση θεάτρου και εκπαίδευσης εντοπίζεται στα Ιησουϊτικά κολέγια³⁹³. Κατά τον Roger Wooster³⁹⁴, η θεατρική αγωγή ως μέθοδος αγωγής αναδύθηκε το 1965 στο Κόβεντρυ της Αγγλίας από το λεγόμενο Bergade Theatre ως «υβρίδιο» του θεάτρου και της εκπαίδευσης. Οι ιδέες του Brecht για τη δημιουργική απελευθέρωση του θεάτρου βρήκαν απήχηση σε αυτήν τη θεατρική ομάδα. Αυτή η θεατρική ομάδα προχώρησε σε κάτι το πρωτοποριακό. Το κοινό της αποτελούνταν από ομάδες μαθητών, οι οποίες συμμετείχαν στις δραματουργικές διεργασίες. Κατ' αυτό τον τρόπο, για πρώτη φορά συνδέθηκε το θέατρο με το σχολείο και, γενικότερα, άρχισε να πραγματοποιείται το αίτημα για απελευθέρωση του θεάτρου από τις κλειστές αίθουσες προβολής του και για την αποκάλυψή του σε όλες τις κοινωνικές ομάδες.

Σύμφωνα με τον Θεόδωρο Γραμματά³⁹⁵ έχουν επισημανθεί τέσσερις περιπτώσεις ανηλικών ιδανικών θεατών. Στις περιπτώσεις αυτές συγκαταλέγονται οι εξής θεατές:

A. Ο αιώνιος άνηβος (Puer Aeternus)

³⁹³Πούγχερ, Β. (1985). «Ιησουϊτικό θέατρο στο Αιγαίο του 17^{ου} αιώνα. Ιησουϊτική παράσταση σε εκκλησία της Νάξου το 1628». *Αριάδνη*, (3), σσ. 191-206.

³⁹⁴Wooster, R. (2007). *Contemporary Theatrein Education*. U.K.:Intellect Books, pp 1-21.

³⁹⁵Γραμματάς, Θ. (2017). *Θεατρική Αγωγή και Παιδεία*. Αθήνα: Εκδόσεις Διάδραση, σ.σ. 497-499.

Πρόκειται για έναν ανήλικο θεατή, του οποίου η προσωπικότητα δεν εξελίσσεται, αλλά είναι στατική και βρίσκεται σε διαμετρική αντίθεση με τον κόσμο των ενηλίκων³⁹⁶.

B. Η ανάμνηση του εαυτού

Στην κατηγορία αυτή εντάσσονται οι ανήλικοι θεατές, τους οποίους οι θεατρικοί συγγραφείς τους αντιμετωπίζουν ως προέκταση του δικού τους εαυτού, των δικών τους ιδιαίτερων γνωρισμάτων³⁹⁷.

Γ. Ο μικρομέγας ανθρωπάκος

Σε αυτή την κατηγορία είναι ο δρών ήρωας σε μια μεγάλη ποικιλία έργων που φέρνουν σε αντιπαράθεση τον κόσμο των ενηλίκων με τον κόσμο των ανηλίκων³⁹⁸.

Δ. Ο ερωτώμενος θεατής

Αυτή η κατηγορία θεατή είναι ιδιαίτερα σημαντική, καθώς ο δραματικός συγγραφέας αφήνει ασυμπλήρωτο το κείμενό του για να το συμπληρώσουν οι ανήλικοι θεατές κατά τη διάρκεια της παράστασης³⁹⁹.

2) Σκοπός της θεατρικής αγωγής στην ελληνική εκπαίδευση

Σύμφωνα με τα ΔΕΠΠΣ-ΑΠΣ⁴⁰⁰ σε σχέση με την Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, ο γενικός σκοπός της διδασκαλίας του θεάτρου στο δημοτικό και στο γυμνάσιο είναι να ενθαρρυνθούν οι μαθητές, ώστε να αναπτύξουν όλες τις δεξιότητες και τις κλίσεις τους ως άτομα και να μπορούν να λειτουργούν αρμονικά μέσα σε μια ομάδα.

3) Τεχνικές ενεργοποίησης των μαθητών στη θεατρική αγωγή

1) Μαριονέτες

³⁹⁶Γραμματάς, Θ. (2001). *Νεοελληνικό θέατρο και Κοινωνία. Η σύγκρουση των Νέων με το Σύστημα στο Νεοελληνικό Θέατρο του 20^{ου} αιώνα*. Αθήνα: Εκδόσεις Τυπωθήτω-Γ. Δαρδανός.

³⁹⁷Οπ. π.

³⁹⁸Οπ. π.

³⁹⁹Οπ. π.

⁴⁰⁰Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων Ελλάδας/Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2003 α, β). Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών της Ελληνικής Γλώσσας για το Δημοτικό Σχολείο, *Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ.) και Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών Υποχρεωτικής Εκπαίδευσης (Α.Π.Σ.)* (Τόμος Α'), Αθήνα, σσ. 127-133.

Κουκλοθέατρο: Αυτή είναι η πρώτη μορφή της θεατρικής αγωγής, καθώς σ' αυτά τα δύο είδη μπορούμε να διακρίνουμε ομοιότητες, αλλά μεταξύ τους υπάρχει και μία σημαντική αντίθεση^{401,402}.

2) Θέατρο σκιών

Το θέατρο σκιών αποτελεί μια ειδική κατηγορία θεατρικής αγωγής. Στο θέατρο σκιών υπάρχουν κάποιες φιγούρες, οι οποίες στηρίζονται σε κάποιες υλικές βάσεις και προβάλλονται σε μια φωτισμένη επιφάνεια και αυτές αποτελούν τους ήρωες της θεατρικής δράσης⁴⁰³.

3) Θεατρικό παιχνίδι

Το θεατρικό παιχνίδι, όπως φαίνεται και από την έννοιά του, έχει διπλή μορφή. Αφενός είναι παιχνίδι⁴⁰⁴ και ενέχει μέσα του όλα τα χαρακτηριστικά του παιχνιδιού, όπως π.χ. τη δραστηριοποίηση του παιδιού, την ψυχαγωγία, τον αυθορμητισμό, την ψυχική εκτόνωση κλπ. Από την άλλη μεριά διαθέτει και όλα τα χαρακτηριστικά που απαιτούν οι συμβάσεις του θεάτρου⁴⁰⁵. Το θεατρικό παιχνίδι διεξάγεται με όλες τις συμβάσεις ενός θεατρικού έργου και άρα ο εμπνευστής μέσω αυτού μπορεί να μεταλαμπαδεύσει στους μαθητές τους διδακτικούς σκοπούς και στόχους της θεατρικής αγωγής⁴⁰⁶. Επίσης είναι ευχάριστο στα παιδιά, καθώς πραγματοποιείται με τη μορφή παιγνιώδους δραστηριότητας. Τέλος, ενέχει και όλα τα παιδαγωγικά οφέλη του παιχνιδιού προς το παιδί, καθώς το θεατρικό παιχνίδι είναι κατ' ουσίαν μορφή παιχνιδιού⁴⁰⁷.

Το θεατρικό παιχνίδι σχετίζεται και συνδυάζεται⁴⁰⁸: με τη χαλάρωση των παιδιών, με την ενίσχυση της επικοινωνίας και της αλληλεπίδρασης, με την ανάπτυξη της φαντασίας, με την ενδυνάμωση της κριτικής ικανότητας και την ανατροφοδότηση.

⁴⁰¹ Δαράκη, Π. (1986). *Κουκλοθέατρο*. Αθήνα: Εκδόσεις Gutenberg, σσ. 39-43.

⁴⁰² Delpeux, H. (1987). *Κούκλες και μαριονέτες* (Μτφρ. Αγνή Στρουμπούλη). Αθήνα: Εκδόσεις Gutenberg, σσ. 15-30.

⁴⁰³ Καλλέργης, Η. (1991). «Για το θέατρο σκιών». *Επιθεώρηση Παιδικής Λογοτεχνίας*, 38, σσ. 198-206.

⁴⁰⁴ Καραμπάτσος, Α. (1990). «Το παιδικό παιχνίδι. Τα είδη και η σημασία του στην παιδαγωγική διαδικασία». *Διαβάζω*, 236, σσ. 25-30.

⁴⁰⁵ Γαλάντης, Γ., (1989). «Παιχνίδι και δράμα. Εφαρμογές και εκδοχές της σύζευξης». *Επιθεώρηση Παιδικής Λογοτεχνίας*, 36, σσ. 163-169.

⁴⁰⁶ Κουρετζής, Λ., (1991). «Το θεατρικό παιχνίδι, Διάσταση της αγωγής μέσα από το θέατρο», *Επιθεώρηση Παιδικής Λογοτεχνίας*, 43, σσ. 170-179.

⁴⁰⁷ Οπ. π.

⁴⁰⁸ Γραμματάς, Θ. & Μουδατσάκης, Τ. (2008). *Θέατρο και Πολιτισμός σχολείο* (για την επιμόρφωση εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης). Ρέθυμνο: Πανεπιστημιακές εκδόσεις Κρήτης, σσ. 77-102.

4) Θεατρικό δρώμενο (χάπενινγκ)

Το θεατρικό δρώμενο αποτελεί μορφή δραματοουργίας, η οποία βρίσκεται ανάμεσα στο θεατρικό παιχνίδι και στη δραματοποίηση, η οποία ως έννοια αναφέρεται στη μεταγραφή του οποιουδήποτε κειμένου σε θεατρικό έργο τηρουμένων βέβαια των ανάλογων κειμενικών συμβάσεων που επιτάσσει η θεατρικότητα⁴⁰⁹.

5) Παραμυθιακή αφήγηση⁴¹⁰

6) Σκετς

Το σκετς χαρακτηρίζεται ως μικρογραφία της θεατρικής παράστασης. Σε σχέση με μια θεατρική παράσταση υπάρχει πρώτα από όλα μικρότερος αριθμός ηθοποιών και μικρότερη χρονική διάρκεια. Συνήθως είκοσι με τριάντα λεπτά⁴¹¹. Επίσης, το θέμα του σκετς είναι περιορισμένο σε σχέση με αυτό της θεατρικής παράστασης. Ακόμη, στη θεατρική παράσταση αποκαλύπτεται ένα πιο πλούσιο θέμα από όλες τις απόψεις. Είναι πιο εκτεταμένο χρονικά, συμμετέχουν περισσότερα δρώντα πρόσωπα και αναλύεται ένα πιο εκτεταμένο θέμα.

7) Θεατρική παράσταση

Η θεατρική παράσταση ως θεατρικό είδος αναφέρεται στις γνωστές μας από τις κοινές εμπειρίες που έχουμε θεατρικές παραστάσεις. Ιδωμένη υπό αυτήν την έννοια και λαμβάνοντας υπόψη τις προαναφερθείσες διαφορές με το σκετς, η θεατρική παράσταση, ως ένα είδος θεατρικής αγωγής, που μπορεί να αξιοποιηθεί στην εκπαιδευτική πράξη, είναι εύκολα κατανοητή.

Επισημαίνεται στο σημείο αυτό ότι, περιγραφές κάθε είδους (στατικές, εξελικτικές, μεικτές κ.ά.) πραγματοποιούνται σε πολλούς τομείς της καθημερινής ζωής. Αντίστοιχα, περιγραφές κάθε είδους απαντώνται σε πολλά κειμενικά είδη, όπως και τα θεατρικά κείμενα ή σενάρια. Ειδικότερα, στα θεατρικά κείμενα η χρήση της περιγραφής από το θεατρικό συγγραφέα φαίνεται παράδοξη. Και τούτο διότι το θεατρικό κοινό παρακολουθεί τα δρώμενα να λαμβάνουν χώρα στη σκηνή⁴¹².

Συνεπώς, κατά την εφαρμογή όλων των ειδών της θεατρικής αγωγής (θεατρικό παιχνίδι, θεατρική παράσταση, κ.ά.) ο εκπαιδευτικός κατά περίπτωση

⁴⁰⁹Φραγκή, Μ. (2011). *Η αξιοποίηση του θεάτρου στην εκπαίδευση. Βασικό επιμορφωτικό υλικό (3^{ος} τόμος: Αξιοποίηση των τεχνών στην εκπαίδευση)*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

⁴¹⁰Γραμματάς, Θ. (2017). *Θεατρική Αγωγή και Παιδεία*. Αθήνα: Εκδόσεις Διάδραση, σ.σ. 668-670.

⁴¹¹Φραγκή, Μ. (2011), όπ. π.

⁴¹²Φραγκή, Μ. (2011)... όπ. π.

μπορεί να εντάξει την υποκειμενική περιγραφή στη συνολική δράση, με σκοπό να διδάξει και την υποκειμενική περιγραφή ως κειμενικό είδος. Σε αυτήν την επικοινωνιακή περίσταση οι μαθητές θα πρέπει να παράγουν υποκειμενικά περιγραφικά κείμενα, για να εξυπηρετήσουν την επιτυχή ολοκλήρωση της θεατρικής δράσης, όπως αυτή ως προς τους βασικούς της στόχους έχει σχεδιαστεί από τον εκπαιδευτικό.

Η γνώση του μοντέλου της κειμενικής περιγραφικής ακολουθίας του Jean Michel Adam με την παράλληλη έκφραση σκέψεων, συναισθημάτων και επιθυμιών, που προκαλούν τα αντικείμενα της περιγραφής, μπορεί να αξιοποιηθεί από εκπαιδευτικούς και μαθητές, έτσι ώστε ο μαθητής στο θεατρικό του λόγο να μπορεί να πραγματώσει μια οποιαδήποτε υποκειμενική περιγραφή (τόπου, κτηρίου, κ.ά) όπως το απαιτούν οι εκάστοτε θεατρικές ανάγκες.

Ανακεφαλαίωση-Συμπεράσματα Θεωρητικού Μέρους

Ανακεφαλαιωτικά των όσων αναφέρθηκαν στο θεωρητικό μέρος της διδακτορικής διατριβής επισημαίνεται ότι τα υποκειμενικά απεικονιστικά κείμενα αποτελούν ένα αυτοτελές κειμενικό είδος, το οποίο μπορεί να αποτελέσει αντικείμενο διδασκαλίας, καθώς εξοικειώνει ιδιαίτερα τους μαθητές με τη διαδικασία συγγραφής περιγραφικών κειμένων.

Από παιδαγωγική άποψη, τα πορίσματα της Γνωστικής Ψυχολογίας (Piaget) καταδεικνύουν ότι το παιδί από την ηλικία των επτά ετών μπορεί να σχηματοποιήσει στον νοητικά τύπους νοητικών εικόνων. Από την ηλικία αυτή κι έπειτα οι γνωστικές δομές των μαθητών επιτρέπουν τη διδασκαλία από τους εκπαιδευτικούς όλων των ειδών της περιγραφής (στατική, εξελικτική και μικτή) και τη συγγραφή από τους μαθητές των αντίστοιχων κειμένων. Παράλληλα, η Γνωστική Θεώρηση ευνοεί την αξιοποίηση κάθε δυνατού εποπτικού μέσου για την ανάπτυξη του εικονικού γραμματισμού, στάση που μπορεί να αξιοποιηθεί από τον εκπαιδευτικό στη διδακτική πρακτική, με σκοπό τη συγγραφή περιγραφικών κειμένων από τους μαθητές.

Αξιοποιώντας τις παραπάνω αρχές και τις γενικές αρχές της κειμενοκεντρικής προσέγγισης της Σχολής του Σύδνεϋ συσχετίζεται και το μοντέλο της περιγραφικής κειμενικής ακολουθίας του Jean Michel Adam, στη συνολική ψυχική συμμετοχή του

περιγράφωντος (τρεις ψυχικές διαστάσεις) στη διαδικασία της περιγραφής, συνδυαστικά με την τριμερή δόμηση του κειμένου και της παραγράφου αντίστοιχα.

Η έρευνα που ακολουθεί στο δεύτερο μέρος της παρούσας διδακτορικής διατριβής επικεντρώνεται ακριβώς στο να διερευνήσει τις στάσεις και τις απόψεις των εκπαιδευτικών ως προς το μοντέλο συγγραφής υποκειμενικών απεικονιστικών κειμένων, όπως κατά βάση αναδύθηκε από τον Jean Michel Adam, με ανάλογες προσαρμογές για την περίπτωση του ελληνικού σχολείου, αλλά και τη στοχοθεσία της παρούσας διδακτορικής διατριβής.

ΜΕΡΟΣ Β
ΕΡΕΥΝΑ

1. Μεθοδολογία της έρευνας

Σκοπός, στόχοι, ερευνητικά ερωτήματα, αναγκαιότητα και πρωτοτυπία της έρευνας

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι να διερευνήσει τις απόψεις των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης (Γυμνάσιο) σχετικά με τις δυνατότητες αξιοποίησης στη διδασκαλία της Νεοελληνικής Γλώσσας του μοντέλου κειμενικής απεικόνισης, όπως διατυπώθηκε από τον Jean Michel Adam και αφορά τη βελτίωση της συγγραφής υποκειμενικών περιγραφικών κειμένων από μαθητές Ε΄ και ΣΤ΄ τάξεων του Δημοτικού και Α΄ και Β΄ τάξεων του Γυμνασίου. Τα κείμενα αναφοράς αποτελούν διδακτικό αντικείμενο για τους συγκεκριμένους μαθητές σύμφωνα με τα αντίστοιχα ΔΕΠΠΣ και ΑΠΣ του Υπουργείου Παιδείας.

Οι επιμέρους στόχοι της έρευνας είναι:

α) Να διερευνηθεί κατά πόσο οι εκπαιδευτικοί γνωρίζουν την κειμενοκεντρική προσέγγιση.

β) Να εντοπισθεί ο βαθμός στον οποίο οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι μπορεί να αξιοποιηθεί η κειμενοκεντρική προσέγγιση για τη βελτίωση της υποκειμενικής περιγραφής απεικονιστικών κειμένων από μαθητές Ε΄ και ΣΤ΄ τάξεων του Δημοτικού και Α΄ και Β΄ τάξεων του Γυμνασίου.

γ) Να διερευνηθούν οι απόψεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με το πόσο θεωρούν ότι το μοντέλο κειμενοκεντρικής προσέγγισης του Jean Michel Adam συμβάλλει στη βελτίωση της υποκειμενικής περιγραφής απεικονιστικών κειμένων από μαθητές Ε΄ και ΣΤ΄ τάξεων του Δημοτικού και Α΄ και Β΄ τάξεων του Γυμνασίου.

Βάσει των προαναφερθέντων στόχων προκύπτουν τα κάτωθι ερευνητικά ερωτήματα:

-Γνωρίζουν οι εκπαιδευτικοί την κειμενοκεντρική προσέγγιση; (ερώτηση ΔΑ1 του ερωτηματολογίου)

-Σε ποιον βαθμό θεωρούν οι εκπαιδευτικοί του δείγματος ότι, θα μπορούσε να αξιοποιηθεί η κειμενοκεντρική προσέγγιση για τη βελτίωση της συγγραφής υποκειμενικών απεικονιστικών κειμένων από τους μαθητές; (ερώτηση ΔΑ2 του ερωτηματολογίου)

-Σε ποιον βαθμό οι εκπαιδευτικοί του δείγματος θεωρούν ότι το μοντέλο κειμενοκεντρικής προσέγγισης του Jean Michel Adam συμβάλλει στη βελτίωση της συγγραφής υποκειμενικών απεικονιστικών κειμένων από τους μαθητές

συγκεκριμένων τάξεων του Δημοτικού και του Γυμνασίου; (ερωτήσεις ΔΒ1-ΔΒ22 του ερωτηματολογίου).

Ως προς την αναγκαιότητα και την πρωτοτυπία της έρευνας επισημαίνονται τα εξής: στο θεωρητικό μέρος παρουσιάστηκε διεξοδικά το μοντέλο κειμενοκεντρικής προσέγγισης του Jean Michel Adam, που αφορά τη βελτίωση των υποκειμενικών περιγραφικών απεικονιστικών κειμένων. Ως εκ των ανωτέρω, η αναγκαιότητα του όλου ερευνητικού εγχειρήματος βασίζεται στο εξής. Η διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών σχετικά με το μοντέλο διδασκαλίας αυτό αναμένεται να παράσχει άμεση γνώση και πληροφόρηση για το πώς οι εκπαιδευτικοί αποτιμούν το μοντέλο αυτό με τρόπο, ώστε να εκτιμηθεί η αποτελεσματικότητα του συγκεκριμένου μοντέλου από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς και να διαπιστωθεί κατά πόσο μπορεί να γενικευθεί η χρήση του στην εκπαιδευτική πράξη. Σε αυτό ακριβώς έγκειται και η πρωτοτυπία της έρευνας, διότι δεν εντοπίζεται κάτι ανάλογο ως σχετική βιβλιογραφία, ιδίως σε ό,τι αφορά μαθητές Ε΄ και ΣΤ΄ τάξεων του Δημοτικού και Α΄ και Β΄ τάξεων του Γυμνασίου.

2) Μέθοδος της έρευνας

Η μέθοδος της συγκεκριμένης έρευνας λόγω του μεγέθους του υπό εξέταση δείγματος είναι η επισκόπηση μικρής κλίμακας⁴¹³. Στις επισκοπήσεις- είτε μικρής είτε μεγάλης κλίμακας- για τη συλλογή των πληροφοριών χρησιμοποιούνται συνήθως μία ή περισσότερες τεχνικές συγκέντρωσης δεδομένων. Στη συγκεκριμένη έρευνα, καθώς ερευνώνται στάσεις και απόψεις των εκπαιδευτικών, αξιοποιήθηκε ως τεχνική συλλογής στοιχείων ερωτηματολόγιο⁴¹⁴ εικοσιτεσσάρων ερωτήσεων κλειστού τύπου διαβαθμισμένων απαντήσεων και ερωτήσεων απόλυτα συναφών ως προς τα ερευνητικά ερωτήματα. Το ερωτηματολόγιο ήταν ανώνυμο και συνοδεύτηκε από ένα εισαγωγικό σημείωμα που ενημέρωνε τους εκπαιδευτικούς για τον σκοπό της έρευνας και την ανωνυμία του ερωτηματολογίου. Ως προς την επιλογή των ερωτήσεων θα πρέπει να αναφερθεί ότι οι κλειστές ερωτήσεις γίνονται εύκολα αντιληπτές από τα

⁴¹³ Cohen, L. & Manion, L. (2000). *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας* (Μτφρ. Κυρανάκης Σταύρος). Αθήνα: Εκδόσεις Μεταίχμιο, σσ.122-151.

⁴¹⁴ Ζαχαροπούλου, Χ. (2012). *Στατιστική*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Βάνιας, σ. 579.

υποκείμενα του δείγματος, απαντώνται με ευκολία και ταχύτητα και ενδείκνυται για στατιστική επεξεργασία⁴¹⁵.

2.1 Δειγματοληψία

α. Μέθοδος δειγματοληψίας:

Εφαρμόστηκε δειγματοληψία μη πιθανοτήτων, καθώς το υπό εξέταση δείγμα ενδείκνυται για επισκοπήσεις μικρής κλίμακας. Ο συνολικός πληθυσμός είναι το σύνολο των διορισμένων εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης (Γυμνάσιο) του Νομού Ιωαννίνων που βρίσκονται σε ακτίνα 50 χιλιομέτρων από τον ερευνητή και το Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων. Ο πληθυσμός κρίθηκε επαρκής για τη συγκέντρωση του ζητούμενου από τον ερευνητή αριθμού των ερωτηματολογίων.

β. Μέγεθος του δείγματος:

Η έρευνα πραγματοποιήθηκε σε 40 Δημοτικά σχολεία και 27 Γυμνάσια του Νομού Ιωαννίνων. Συγκεντρώθηκαν 281 ερωτηματολόγια από εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας και 90 από εκπαιδευτικούς Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Συνεπώς, ο συνολικός αριθμός των υποκειμένων της έρευνας ανέρχεται στον αριθμό 371.

γ. Κριτήρια επιλογής του δείγματος:

Το δείγμα⁴¹⁶ είναι δείγμα μη πιθανοτήτων. Πρόκειται για ένα «βολικό» δείγμα από την άποψη της εγγύτητας των υποκειμένων της έρευνας από τον ερευνητή, αλλά και από το χωρικό πλαίσιο, όπου εδρεύει το Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, στο οποίο υλοποιείται η διδακτορική διατριβή.

2.2 Ερευνητικό εργαλείο⁴¹⁷

Το ερευνητικό εργαλείο είναι τα ακόλουθο: ερωτηματολόγιο εικοσιτεσσάρων (24) ερωτήσεων συναφών προς τα ερευνητικά ερωτήματα. Το ερωτηματολόγιο περιλαμβάνει ερωτήσεις κλειστού τύπου με ερωτήσεις διαβαθμισμένων απαντήσεων,

⁴¹⁵Φίλιας, Β. (επιμ.) (2007). *Εισαγωγή στη Μεθοδολογία και τις Τεχνικές των Κοινωνικών Ερευνών*. Αθήνα: Gutenberg, σ.σ. 154-155.

⁴¹⁶Robson,C. (2010). *Η Έρευνα του Πραγματικού Κόσμου: ένα μέσο για κοινωνικούς επιστήμονες και επαγγελματίες ερευνητές* (Μτφρ, Νταλάκου Π. Βασιλική και Βασιλικού Κατερίνα). Αθήνα: Εκδόσεις Gutenberg, σ.σ. 307-309.

⁴¹⁷Παρατίθεται στο Παράρτημα της παρούσας διδακτορικής διατριβής.

στις οποίες αξιοποιήθηκε η πεντάβαθμη κλίμακα Likert (1=καθόλου, 2=λίγο, 3=μέτρια, 4=πολύ, 5=πάντα).

Το ερευνητικό εργαλείο είναι ανώνυμο. Σε καμία περίπτωση δεν παροτρύνει ούτε νομιμοποιεί- έστω και έμμεσα- την υιοθέτηση αντικοινωνικών ή αυτοκαταστροφικών συμπεριφορών, δεν περιλαμβάνει οτιδήποτε μπορεί με οποιονδήποτε τρόπο να προσβάλει μαθητές, εκπαιδευτικούς, γονείς ή άλλες κοινωνικές κατηγορίες και είναι απαλλαγμένο από οποιοδήποτε στοιχείο διαφήμισης άμεσης ή έμμεσης, ακολουθώντας όλους τους κανόνες της επιστημονικής ερευνητικής δεοντολογίας.

2.3. Αξιοπιστία της έρευνας

Καθώς η εξαγωγή των συμπερασμάτων αφορά το συγκεκριμένο δείγμα, το όλο ερευνητικό εγχείρημα κρίνεται αξιόπιστο με δεδομένο ότι η αξιοπιστία του ερωτηματολογίου ελέγχθηκε με τον δείκτη αξιοπιστίας Cronbach Alpha και διαπιστώθηκε ότι έχει τιμή $\alpha=0,847 > 0,7$ στο σύνολο των 24 μεταβλητών. Συνεπώς, το ερωτηματολόγιο θεωρείται αξιόπιστο λόγω της ικανοποιητικής και υψηλής τιμής του δείκτη.

2.4. Χρονική διάρκεια διεξαγωγής της έρευνας

Η έρευνα διεξήχθη τον Μάιο και τον Ιούνιο του σχολικού έτους 2018-2019.

2.5. Περιορισμός της έρευνας

Η έρευνα περιορίστηκε στο νομό Ιωαννίνων και όχι σε ευρύ πληθυσμό της ελληνικής επικράτειας. Συνεπώς, τα ευρήματά της δεν αφορούν όλον τον πληθυσμό και γι' αυτό δεν μπορούν να έχουν γενικευτικό χαρακτήρα.

3. Φορέας εκπόνησης της έρευνας

Ο Φορέας στο πλαίσιο του οποίου εκπονείται η έρευνα είναι το Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων και, ειδικότερα, το Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης της Σχολής Επιστημών Αγωγής.

4. Ζητήματα δεοντολογίας

Κατά τη διεξαγωγή της έρευνας τηρήθηκαν όλοι οι κανόνες επιστημονικής και ερευνητικής δεοντολογίας του Ινστιτούτου Ερευνητικής Πολιτικής⁴¹⁸. Συγκεκριμένα, με τη χρήση των συγκεκριμένου ερευνητικού εργαλείου και με τις ενέργειες του ερευνητή τα υποκείμενα της έρευνας ήταν προστατευμένα από την έκθεσή τους σε πιθανό σωματικό ή ψυχολογικό κίνδυνο ή ταλαιπωρία ή άλλες δυσμενείς για τους ίδιους επιπτώσεις στο πλαίσιο της συμμετοχής τους στην ερευνητική διαδικασία. Επίσης, με την κατάλληλη ενημέρωση προβλέφθηκε η δυνατότητα των συμμετεχόντων στην έρευνα να διακόψουν τη συμμετοχή τους σε οποιοδήποτε στάδιο της διεξαγωγής της. Τέλος, διασφαλίστηκε η ανωνυμία των συμμετεχόντων στην έρευνα.

5. Διεξαγωγή της έρευνας-Επεξεργασία και ανάλυση των ερευνητικών δεδομένων

Από τον ερευνητή ακολουθήθηκε η εξής διαδικασία. Μετά τη θετική γνωμοδότηση του Ινστιτούτου Εκπαιδευτικής Πολιτικής (βλ. σχετ. Παράρτημα), απεστάλη ενημερωτικό μήνυμα μέσω ηλεκτρονικού ταχυδρομείου σε όλους τους διευθυντές των σχολικών μονάδων για την επικείμενη έρευνα. Έπειτα, ο ερευνητής ενημέρωσε τον διευθυντή της κάθε σχολικής μονάδας χωριστά για το ερωτηματολόγιο και μετά τη σύμφωνη γνώμη του αυτό δίνονταν στους εκπαιδευτικούς, με σκοπό να συμπληρωθεί από τους ίδιους σε χώρο εκτός σχολείου, προκειμένου να μην παρακωλυθεί το διδακτικό και εκπαιδευτικό τους έργο.

Η κωδικοποίηση των ερωτηματολογίων και η ανάλυση των κατηγορικών δεδομένων⁴¹⁹ αποτέλεσε την τελευταία φάση επεξεργασίας της παρούσας έρευνας. Το ερωτηματολόγιο οργανώθηκε σε σχετικό αρχείο για την περαιτέρω καλύτερη στατιστική ανάλυσή του. Σε πρώτο επίπεδο η ανάλυση περιλαμβάνει την περιγραφική στατιστική ανάλυση για κάθε ερώτηση του ερωτηματολογίου. Στη συνέχεια η αξιοπιστία του ερωτηματολογίου ελέγχεται με τον δείκτη Cronbach Alpha στο σύνολο των 24 μεταβλητών. Ακολουθούν οι στατιστικοί έλεγχοι στις μέσες τιμές και στις σχετικές συχνότητες⁴²⁰ στο σύνολο των 24 κατηγορικών μεταβλητών και ο

⁴¹⁸Πράξη υπ. αριθ. 01/07-01-2015 του Δ.Σ. του Ι.Ε.Π., όπως τροποποιήθηκε με την υπ. αριθμ. 16/12-04-2018 Πράξη του Δ.Σ. του Ι.Ε.Π.

⁴¹⁹Ζαχαροπούλου, Χ. (2012). *Στατιστική*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Βάνιας, σ.σ. 40-43.

⁴²⁰Φερεντίνος, Κ. & Παπαιωάννου, Τ. (1999). *Ιατρική Στατιστική και Στοιχεία Βιομαθηματικών*. Ιωάννινα: Εκδόσεις Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, σ.σ. 470-502.

ανάλογος σχολιασμός που προκύπτει από αυτούς τους στατιστικούς ελέγχους για κάθε μεταβλητή.

Τέλος, θα επιθυμούσα να διευκρινίσω το εξής: το γεγονός ότι δεν υπάρχει στην παρούσα διατριβή η στατιστική ανάλυση της συνάφειας μεταξύ φύλου, ηλικίας, υπηρεσιακών ετών, ετών από την απόκτηση του βασικού τίτλου σπουδών, τάξεων διδασκαλίας και τίτλων σπουδών με τις απαντήσεις του ερωτηματολογίου, οφείλεται στο ότι ήταν εκτός της ερευνητικής μου στοχοθεσίας, λόγω της έλλειψης χρηστικής αξίας των αναλύσεων αυτών για τον ερευνητή.

2. Επεξεργασία και ανάλυση των δεδομένων

Α. Γενικές πληροφορίες

ΠΕ70 (δάσκαλοι)

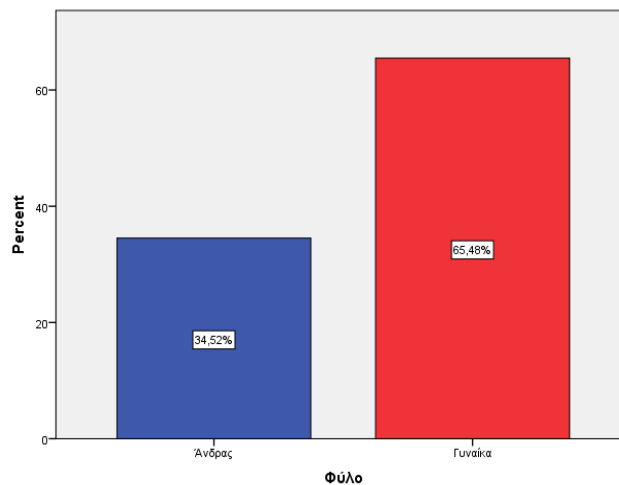
1) Φύλο

Ως προς τη μεταβλητή Φύλο, από τα 281 άτομα που συμπλήρωσαν το ερωτηματολόγιο, τα 97 (34,5%) ήταν Άνδρες και τα 184 (65%) ήταν Γυναίκες.

Πίνακας 7 Φύλο

Φύλο	Συχνότητα	Ποσοστό επί των εγκύρων(%)
Άνδρας	97	34,5
Γυναίκα	184	65,5
Σύνολο(N)	281	100,0

Ραβδόγραμμα 1: Φύλο



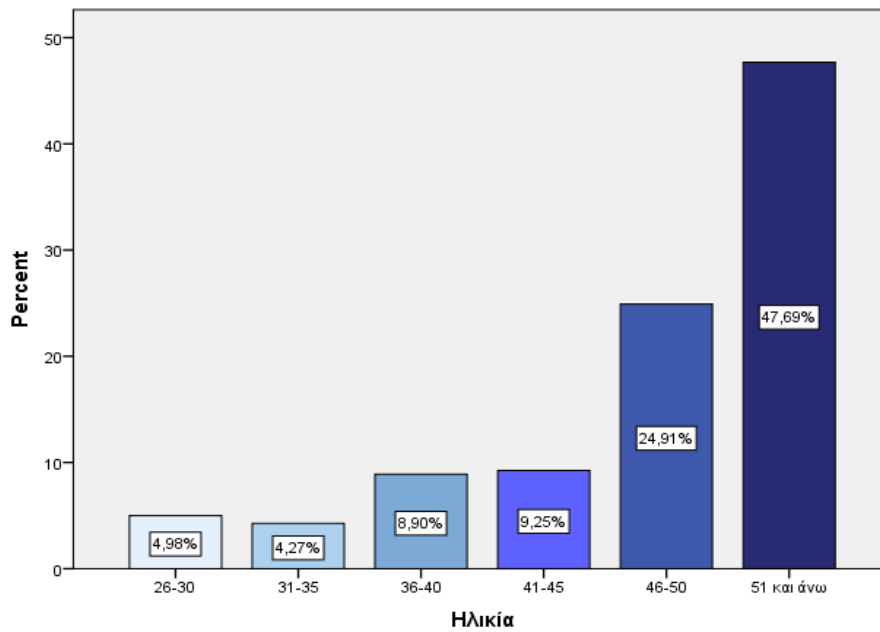
2) Ηλικία

Ως προς τη μεταβλητή Ηλικία, από τα 281 άτομα που συμπλήρωσαν το ερωτηματολόγιο, τα 14 (4,98%) δήλωσαν ότι ανήκουν στο ηλικιακό διάστημα 26-30, τα 12 (4,27%) δήλωσαν ότι ανήκουν στο ηλικιακό διάστημα 31-35, τα 25 (8,90%) ανήκαν στο ηλικιακό διάστημα 36-40, τα 26 (9,25%) στο ηλικιακό διάστημα 41-45, τα 70 (24,91%) στο ηλικιακό διάστημα 46-50 και τα 134 (47,69%) στο ηλικιακό διάστημα 51 και άνω.

Πίνακας 8 Ηλικία

Ηλικία	Συχνότητα	Ποσοστό επί των εγκύρων (%)
26-30	14	4,98
31-35	12	4,27
36-40	25	8,90
41-45	26	9,25
46-50	70	24,91
51-Άνω	134	47,69
Σύνολο(N)	281	100,0

Ραβδόγραμμα 2: Ηλικία



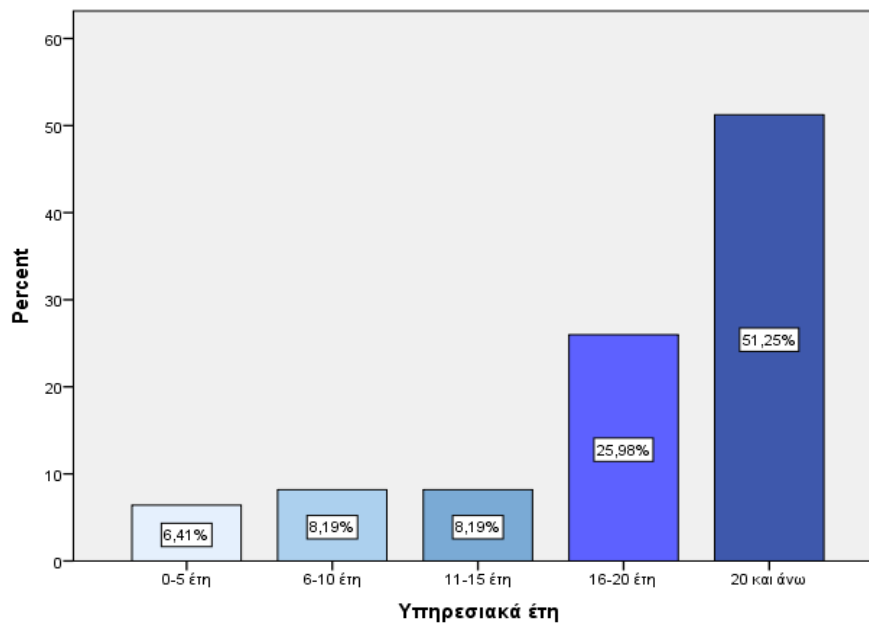
3) Έτη εκπαιδευτικής υπηρεσίας

Ως προς τη μεταβλητή Υπηρεσιακά έτη, από τα 281 άτομα που συμπλήρωσαν το ερωτηματολόγιο, τα 18 (6,41%) δήλωσαν 0-5 έτη, τα 23 (8,19%) δήλωσαν 6-10 έτη, τα 23 (8,19%) δήλωσαν 11-15 έτη, τα 73 (25,98%) δήλωσαν 16-20 έτη και τα 144 (51,25%) δήλωσαν 21 και άνω έτη.

Πίνακας 9: Έτη εκπαιδευτικής υπηρεσίας

Έτη εκπαιδευτικής υπηρεσίας	Συχνότητα	Ποσοστό επί των εγκύρων(%)
0-5	18	6,41
6-10	23	8,19
11-15	23	8,19
16-20	73	25,98
21-Άνω	144	51,25
Σύνολο(N)	281	100,0

Ραβδόγραμμα 3: Έτη εκπαιδευτικής υπηρεσίας



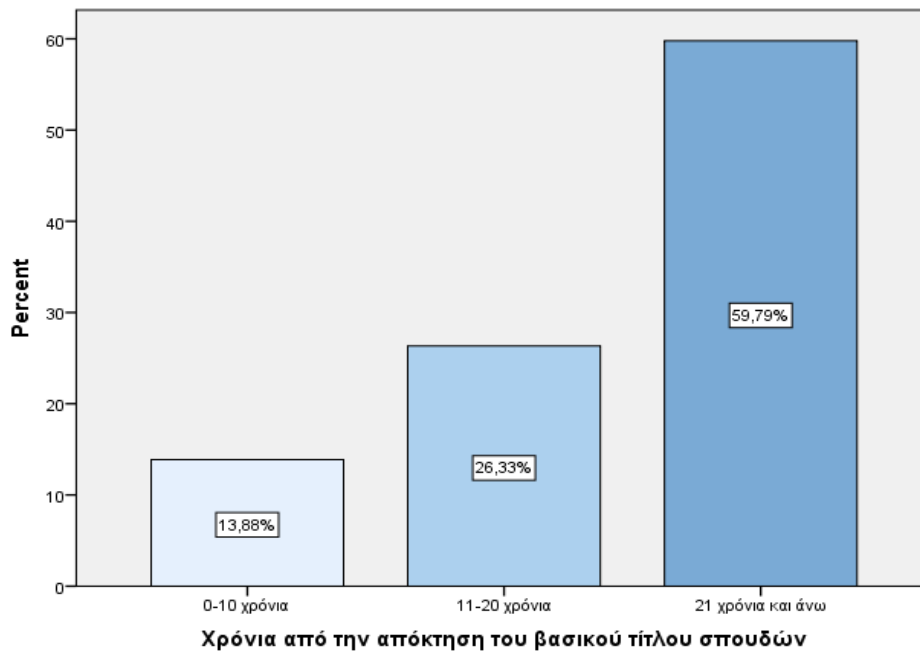
4) Χρόνια από την απόκτηση του βασικού τίτλου σπουδών

Ως προς τη μεταβλητή «χρόνια από την απόκτηση του βασικού τίτλου σπουδών», από τα 281 άτομα που συμπλήρωσαν το ερωτηματολόγιο, τα 39 (13,88%) δήλωσαν 0-10 έτη, από την απόκτηση του βασικού τίτλου σπουδών τους, τα 74 (26,33%) δήλωσαν 11-20 έτη, τα 168 (59,79%) δήλωσαν 21 και άνω έτη.

Πίνακας 10: χρόνια από την απόκτηση του βασικού τίτλου σπουδών

Χρόνια από την απόκτηση του βασικού τίτλου σπουδών	Συχνότητα	Ποσοστό επί των εγκύρων(%)
0-10	39	13,88
11-20	74	26,33
21-Άνω	168	59,79
Σύνολο(N)	281	100,0

Ραβδόγραμμα 4: χρόνια από την απόκτηση του βασικού τίτλου σπουδών



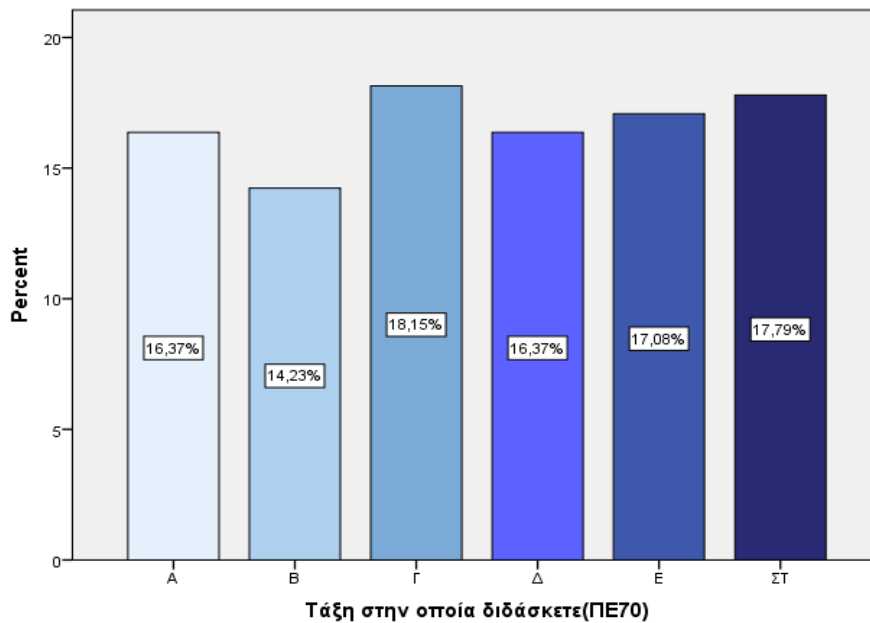
5) Τάξη στην οποία διδάσκετε (εκπαιδευτικοί Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης)

Ως προς τη μεταβλητή Τάξη στην οποία διδάσκετε, από τα 281 άτομα που συμπλήρωσαν το ερωτηματολόγιο, τα 46 (16,37%) δήλωσαν ότι, κατά τη διάρκεια υλοποίησης της έρευνας, δίδασκαν στην Α' τάξη του Δημοτικού σχολείου, τα 40 (14,23%) δήλωσαν ότι δίδασκαν στη Β' τάξη του Δημοτικού σχολείου, τα 51 (18,15%) δήλωσαν ότι δίδασκαν στη Γ' τάξη του Δημοτικού σχολείου, τα 46 (16,37%) δήλωσαν ότι δίδασκαν στη Δ' τάξη του Δημοτικού σχολείου, τα 48 (17,08%) δήλωσαν ότι δίδασκαν στη Ε' τάξη του Δημοτικού σχολείου και τα 50 (17,79%) δήλωσαν ότι δίδασκαν στη ΣΤ' τάξη του Δημοτικού σχολείου.

Πίνακας 11 Τάξη στην οποία διδάσκετε (εκπαιδευτικοί Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης)

Τάξη στην οποία διδάσκετε(ΠΕ70)	Συχνότητα	Ποσοστό επί των εγκύρων(%)
A	46	16,37
B	40	14,23
Γ	51	18,15
Δ	46	16,37
E	48	17,08
ΣΤ	50	17,79
Σύνολο(N)	281	100,0

**Ραβδόγραμμα 5: Τάξη στην οποία διδάσκετε (εκπαιδευτικοί
Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης)**



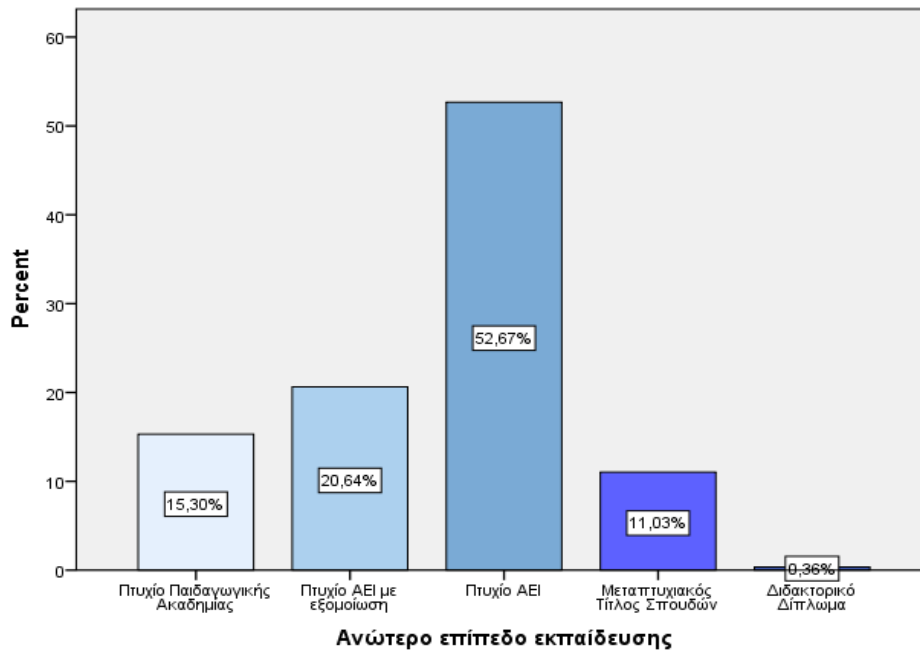
6) Σημειώστε τα πτυχία που κατέχετε

Ως προς τη μεταβλητή Σημειώστε τα πτυχία που κατέχετε ,από τα 281 άτομα που συμπλήρωσαν το ερωτηματολόγιο, τα 43 (15,30%) δήλωσαν Παιδαγωγική Ακαδημία, τα 58 (20,64%) δήλωσαν ΑΕΙ με εξομοίωση, τα 148 (52,67%) δήλωσαν ΑΕΙ, τα 31 (11,03%) δήλωσαν Μεταπτυχιακό και το 1 (0,36%) δήλωσε Διδακτορικό.

Πίνακας 12: Σημειώστε τα πτυχία που κατέχετε

Σημειώστε τα πτυχία που κατέχετε	Συχνότητα	Ποσοστό επί των εγκύρων(%)
Παιδαγωγική Ακαδημία	43	15,30
ΑΕΙ με εξομοίωση	58	20,64
ΑΕΙ	148	52,67
Μεταπτυχιακό	31	11,03
Διδακτορικό	1	0,36
Σύνολο(N)	281	100,0

Ραβδόγραμμα 6: Σημειώστε τα πτυχία που κατέχετε



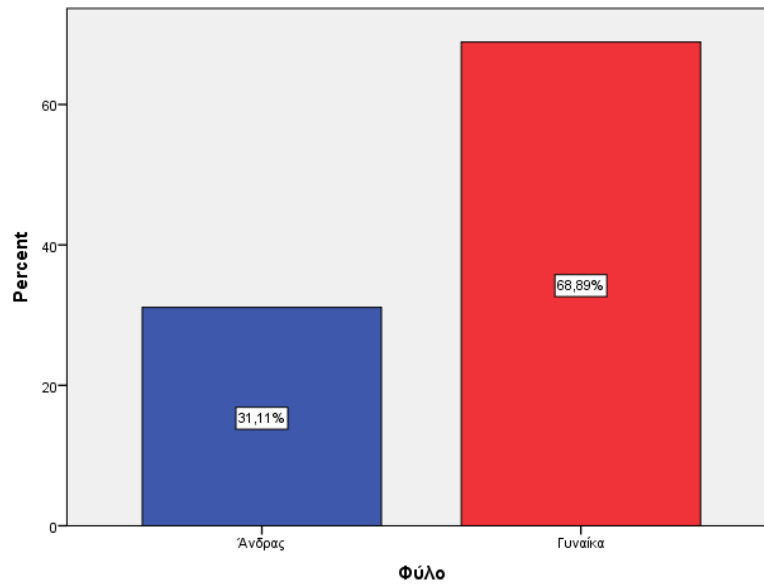
Εκπαιδευτικοί Φιλολόγοι

1) Φύλο

Ως προς τη μεταβλητή Φύλο, από τα 90 άτομα που συμπλήρωσαν το ερωτηματολόγιο, τα 28 (31,1%) δήλωσαν Άνδρας και τα 62 (68,9%) δήλωσαν Γυναίκα.

Πίνακας 13: Φύλο

Φύλο	Συχνότητα	Ποσοστό επί των εγκύρων(%)
Άνδρας	28	31,1
Γυναίκα	62	68,9
Σύνολο(N)	90	100,0

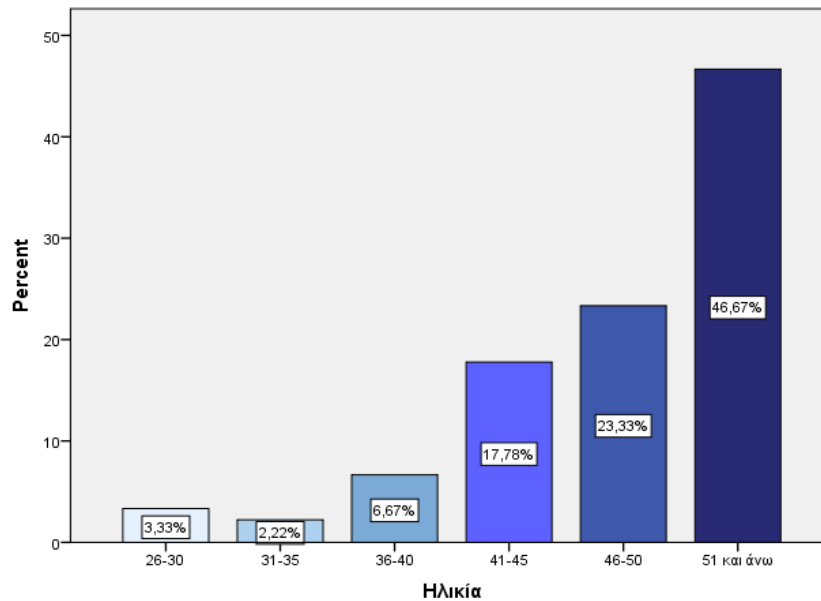
Ραβδόγραμμα 7: Φύλο**2) Ηλικία**

Ως προς τη μεταβλητή Ηλικία, από τα 90 άτομα που συμπλήρωσαν το ερωτηματολόγιο, τα 3 (3,3%) δήλωσαν ότι ανήκουν στο ηλικιακό διάστημα 26-30, τα 2 (2,2%) δήλωσαν ότι ανήκουν στο ηλικιακό διάστημα 31-35, τα 6 (6,7%) δήλωσαν ότι ανήκουν στο ηλικιακό διάστημα 36-40, τα 16 (17,8%) δήλωσαν ότι ανήκουν στο ηλικιακό διάστημα 41-45, τα 21 (23,3%) δήλωσαν ότι ανήκουν στο ηλικιακό διάστημα 46-50 και τα 42 (46,7%) δήλωσαν ότι ανήκουν στο ηλικιακό διάστημα 51 και άνω.

Πίνακας 14 Ηλικία

Ηλικία	Συχνότητα	Ποσοστό επί των εγκύρων(%)
26-30	3	3,3
31-35	2	2,2
36-40	6	6,7
41-45	16	17,8
46-50	21	23,3
51-Άνω	42	46,7
Σύνολο(N)	90	100,0

Ραβδόγραμμα 8: Ηλικία



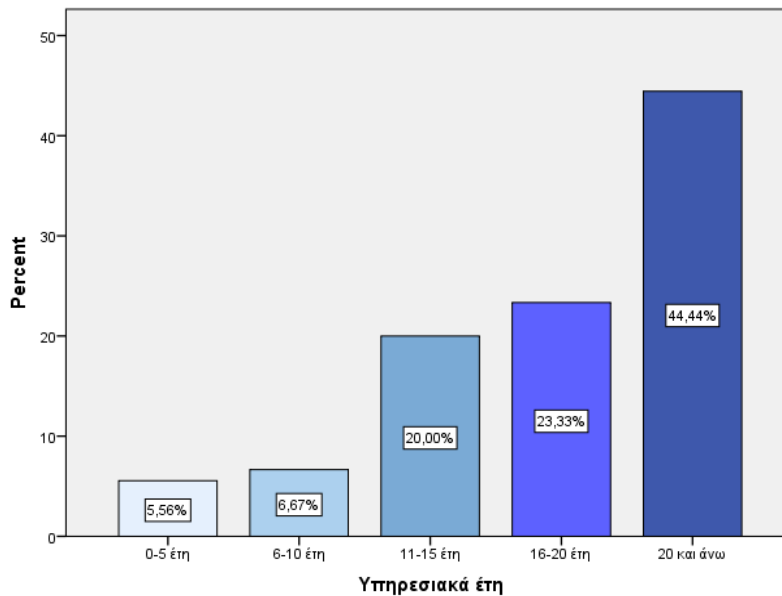
3) Έτη εκπαιδευτικής υπηρεσίας

Ως προς τη μεταβλητή «Έτη εκπαιδευτικής υπηρεσίας», από τα 90 άτομα που συμπλήρωσαν το ερωτηματολόγιο, τα 5 (5,6%) δήλωσαν 0-5 έτη, τα 6 (6,7%) δήλωσαν 6-10 έτη, τα 18 (20,0%) δήλωσαν 11-15 έτη, τα 21 (23,3%) δήλωσαν 16-20 έτη και τα 40 (44,4%) δήλωσαν 21 και άνω έτη.

Πίνακας 15: Έτη εκπαιδευτικής υπηρεσίας

Υπηρεσιακά έτη	Συχνότητα	Ποσοστό επί των εγκύρων(%)
0-5	5	5,6
6-10	6	6,7
11-15	18	20,0
16-20	21	23,3
21-Άνω	40	44,4
Σύνολο(N)	90	100,0

Ραβδόγραμμα 9: Έτη εκπαιδευτικής υπηρεσίας



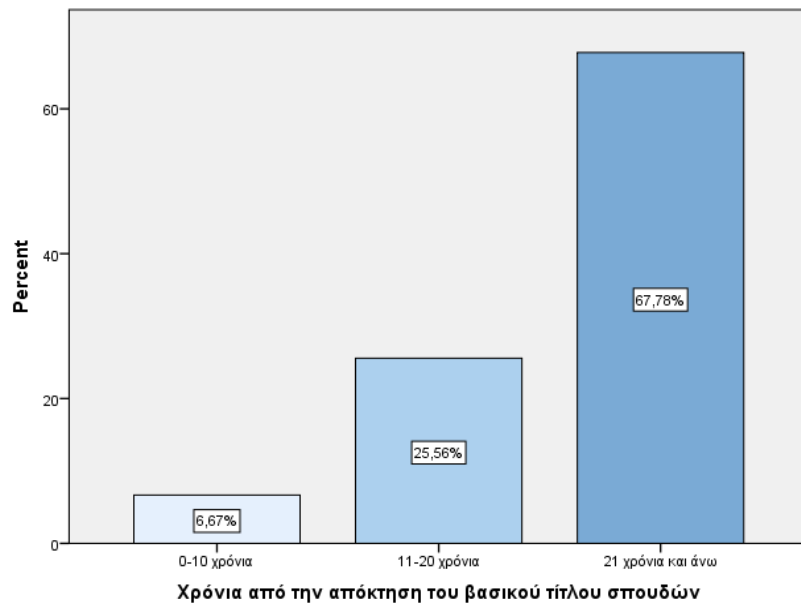
4) Χρόνια από την απόκτηση του βασικού τίτλου σπουδών

Ως προς τη μεταβλητή Χρόνια από την απόκτηση του βασικού τίτλου σπουδών, από τα 90 άτομα που συμπλήρωσαν το ερωτηματολόγιο, τα 6 (6,7%) δήλωσαν 0-10 έτη από την απόκτηση του βασικού πτυχίου, τα 23 (25,6%) δήλωσαν 11-20 έτη και τα 61 (67,8%) δήλωσαν 21 και άνω έτη. Από τα δεδομένα αυτά προκύπτει ότι έχουν ικανοποιητική εκπαιδευτική εμπειρία.

Πίνακας 16: Χρόνια από την απόκτηση του βασικού τίτλου σπουδών

Χρόνια από την απόκτηση του βασικού τίτλου σπουδών	Συχνότητα	Ποσοστό επί των εγκύρων(%)
0-10	6	6,7
11-20	23	25,6
21-Άνω	61	67,8
Σύνολο(N)	90	100,0

Ραβδόγραμμα 10: Χρόνια από την απόκτηση του βασικού τίτλου σπουδών



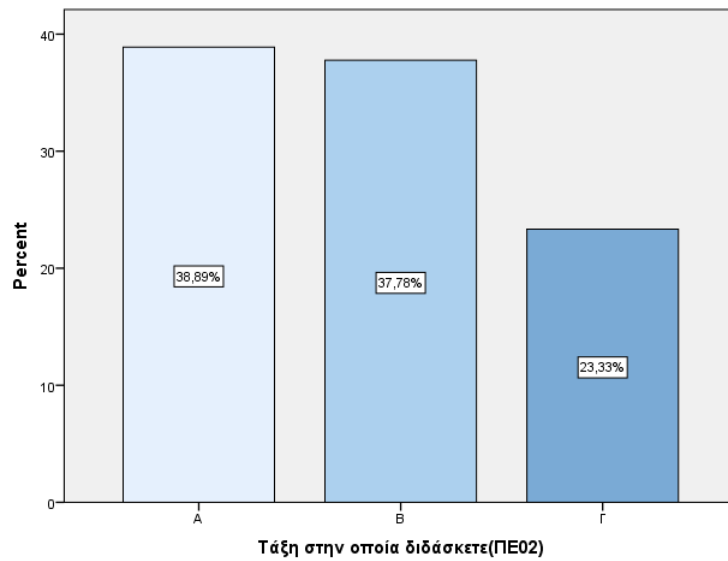
5) Τάξη στην οποία διδάσκετε (Φιλολόγοι)

Ως προς τη μεταβλητή «Τάξη στην οποία διδάσκετε (Φιλολόγοι)», από τα 90 άτομα που συμπλήρωσαν το ερωτηματολόγιο, τα 35 (16,37%) δήλωσαν ότι την περίοδο διεξαγωγής της έρευνας δίδασκαν στην Α' τάξη του Γυμνασίου, τα 34 (14,23%) στη Β' τάξη του Γυμνασίου, και τα 21 (18,15%) δήλωσαν ότι δίδασκαν στη Γ' τάξη του Γυμνασίου.

Πίνακας 17: Τάξη στην οποία διδάσκετε (Φιλολόγοι)

Τάξη στην οποία διδάσκετε(ΠΕ02)	Συχνότητα	Ποσοστό επί των εγκύρων(%)
A	35	16,37
B	34	14,23
Γ	21	18,15
Σύνολο(N)	90	100,0

Ραβδόγραμμα 11: Τάξη στην οποία διδάσκετε (Φιλολόγοι)

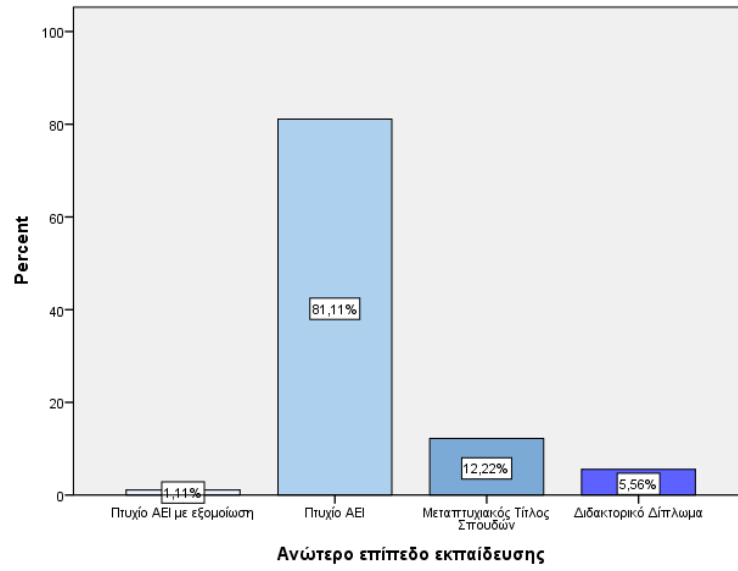


6) Σημειώστε τα πτυχία που κατέχετε

Ως προς τη μεταβλητή Σημειώστε τα πτυχία που κατέχετε ,από τα 90 άτομα που συμπλήρωσαν το ερωτηματολόγιο, τα 74 (82,2%) δήλωσαν έχουν πτυχίο ΑΕΙ, τα 11 (12,2%) δήλωσαν ότι είναι κάτοχοι Μεταπτυχιακού τίτλου και τα 5 (5,6%) ότι κατέχει Διδακτορικό δίπλωμα.

Πίνακας 18: Σημειώστε τα πτυχία που κατέχετε

Σημειώστε τα πτυχία που κατέχετε	Συχνότητα	Ποσοστό επί των εγκύρων(%)
ΑΕΙ	74	82,2
Μεταπτυχιακό	11	12,2
Διδακτορικό	5	5,6
Σύνολο(N)	90	100,0

Ραβδόγραμμα 12: Σημειώστε τα πτυχία που κατέχετε

Γ. ΑΝΑΛΥΣΗ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ

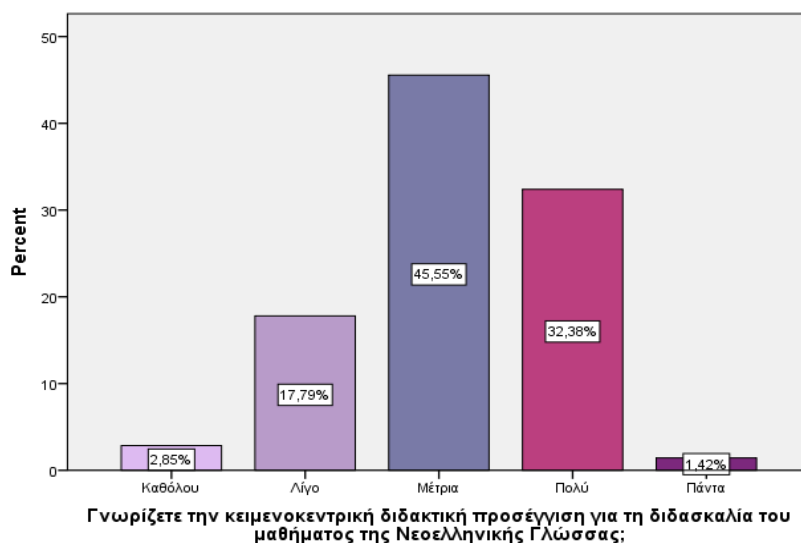
Γ.1 ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΙ ΠΕ70(δάσκαλοι)

Γ.1.1

ΕΡΩΤΗΣΗ 1	Μέσος όρος	Επικρατούσα τιμή
Γνωρίζετε την κειμενοκεντρική διδακτική προσέγγιση για τη διδασκαλία του μαθήματος της Νεοελληνικής Γλώσσας;	2,1174	2,00

Γνωρίζετε την κειμενοκεντρική διδακτική προσέγγιση για τη διδασκαλία του μαθήματος της Νεοελληνικής Γλώσσας;

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Καθόλου	8	2,8	2,8	2,8
Λίγο	50	17,8	17,8	20,6
Μέτρια	128	45,6	45,6	66,2
Πολύ	91	32,4	32,4	98,6
Πάντα	4	1,4	1,4	100,0
Total	281	100,0	100,0	



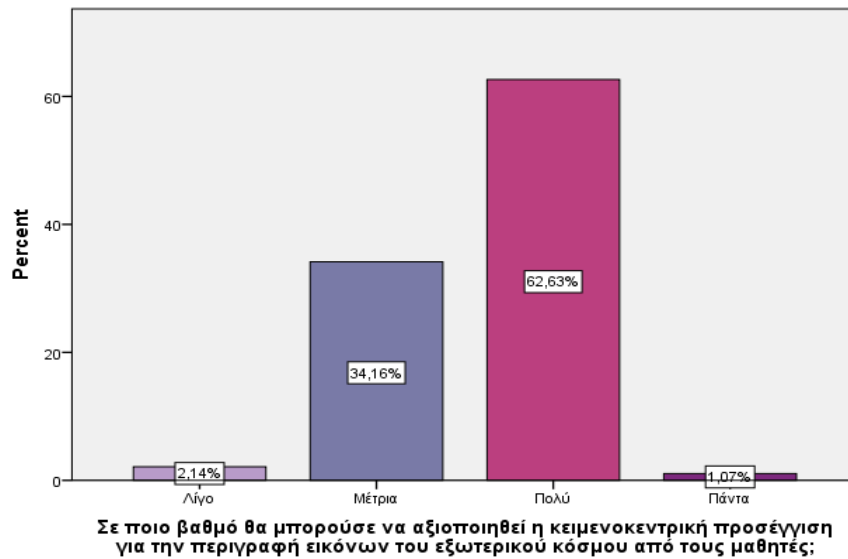
Στη συγκεκριμένη μεταβλητή από τα δεδομένα προκύπτει ότι η πλειονότητα του δείγματος και κατά 78% περίπου δηλώνουν να γνωρίζουν την κειμενοκεντρική προσέγγιση στη διδασκαλία του μαθήματος της νεοελληνικής γλώσσας. Υπάρχει ωστόσο κι ένα μικρό ποσοστό του δείγματος της τάξης του 17% περίπου το οποίο δηλώνει σχετική γνώση της κειμενοκεντρικής προσέγγισης στη διδασκαλία της νεοελληνικής γλώσσας χωρίς όμως αυτό να λειτουργεί αρνητικά στο να την εφαρμόσουν, παρά τη σχετική τους γνώση. Επίσης, από τα δεδομένα προκύπτει ότι ο μέσος όρος τιμών είναι 2,1174 με επικρατούσα τιμή 2,00. Από αυτό εξάγεται ότι η τάση είναι να φαίνεται ότι οι εκπαιδευτικοί του δείγματος γνωρίζουν σε σημαντικό βαθμό την κειμενοκεντρική προσέγγιση. Αυτό συνεπάγεται ότι, εφόσον γνωρίζουν την κειμενοκεντρική προσέγγιση θα είναι και σε θέση να την αξιοποιήσουν ανάλογα, ώστε οι μαθητές να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις, αλλά και να επιτύχουν τους σχετικούς στόχους διδασκαλίας του μαθήματος της νεοελληνικής γλώσσας.

Γ.1.2

ΕΡΩΤΗΣΗ 2	Μέσος όρος	Επικρατούσα τιμή
Κατά τη γνώμη σας σε ποιο βαθμό θα μπορούσε να αξιοποιηθεί η κειμενοκεντρική προσέγγιση για την περιγραφή εικόνων του εξωτερικού κόσμου από τους μαθητές;	2,6263	3,00

Σε ποιον βαθμό θα μπορούσε να αξιοποιηθεί η κειμενοκεντρική προσέγγιση για την περιγραφή εικόνων του εξωτερικού κόσμου από τους μαθητές;

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Λίγο	6	2,1	2,1	2,1
Μέτρια	96	34,2	34,2	36,3
Πολύ	176	62,6	62,6	98,9
Πάντα	3	1,1	1,1	100,0
Total	281	100,0	100,0	



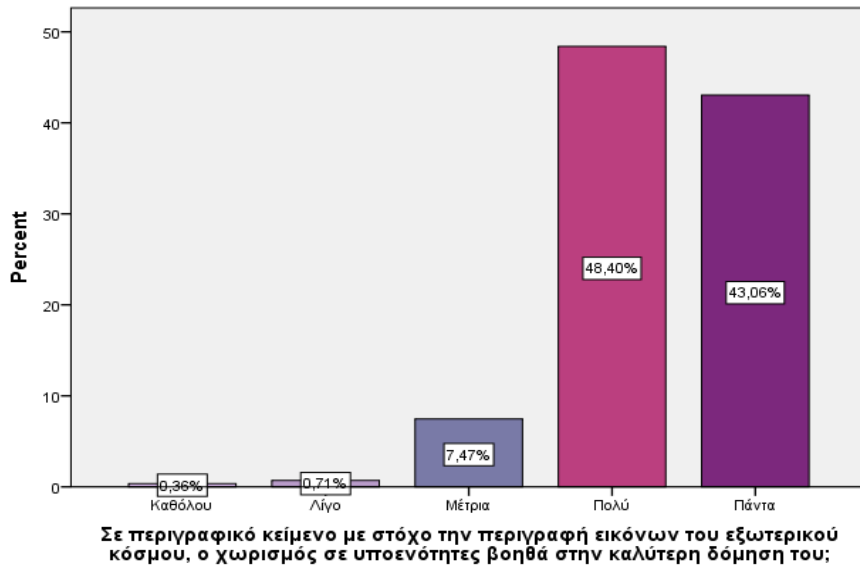
Στη συγκεκριμένη μεταβλητή από τα δεδομένα προκύπτει ότι η πλειονότητα του δείγματος και κατά 63% περίπου δηλώνουν ότι σε σημαντικό βαθμό μπορεί να αξιοποιηθεί η κειμενοκεντρική προσέγγιση στη διδασκαλία του μαθήματος της νεοελληνικής γλώσσας για τις περιγραφικές εκθέσεις. Υπάρχει ωστόσο κι ένα σημαντικό ποσοστό του δείγματος της τάξης του 36% περίπου, το οποίο δηλώνει σχετική αποδοχή της αξιοποίησης της κειμενοκεντρικής προσέγγισης στη διδασκαλία της νεοελληνικής γλώσσας για τις περιγραφικές εκθέσεις χωρίς όμως αυτό να λειτουργεί αρνητικά στο να την εφαρμόσουν, παρά τη σχετική τους επιφύλαξη. Επίσης, από τα δεδομένα προκύπτει ότι ο μέσος όρος τιμών είναι 2,6263 με επικρατούσα τιμή 3,00. Από αυτό εξάγεται ότι η τάση είναι να φαίνεται ότι οι εκπαιδευτικοί του δείγματος πιστεύουν σε σημαντικό βαθμό ότι μπορεί να αξιοποιηθεί η κειμενοκεντρική προσέγγιση. Από αυτό συνεπάγεται ότι, εφόσον αποδέχονται την αξιοποίηση της κειμενοκεντρικής προσέγγισης θα είναι και σε θέση να την αξιοποιήσουν ανάλογα, ώστε οι μαθητές να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις, αλλά και να επιτύχουν τους σχετικούς στόχους διδασκαλίας του μαθήματος της νεοελληνικής γλώσσας.

Γ.1.3

ΕΡΩΤΗΣΗ 3	Μέσος όρος	Επικρατούσα τιμή
Κατά τη γνώμη σας, όταν οι μαθητές στο πλαίσιο του μαθήματος της Νεοελληνικής Γλώσσας καλούνται να συγγράψουν ένα περιγραφικό κείμενο που στοχεύει στην περιγραφή εικόνων του εξωτερικού κόσμου, ο χωρισμός του κειμένου σε υποενότητες (πρόλογος, κύριο μέρος, επίλογος) τους βοηθά στην καλύτερη δόμηση του κειμένου τους;	3,3310	3,00

Σε περιγραφικό κείμενο με στόχο την περιγραφή εικόνων του εξωτερικού κόσμου, ο χωρισμός σε υποενότητες βοηθά στην καλύτερη δόμηση του;

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Καθόλου	1	,4	,4	,4
Λίγο	2	,7	,7	1,1
Μέτρια	21	7,5	7,5	8,5
Πολύ	136	48,4	48,4	56,9
Πάντα	121	43,1	43,1	100,0
Total	281	100,0	100,0	



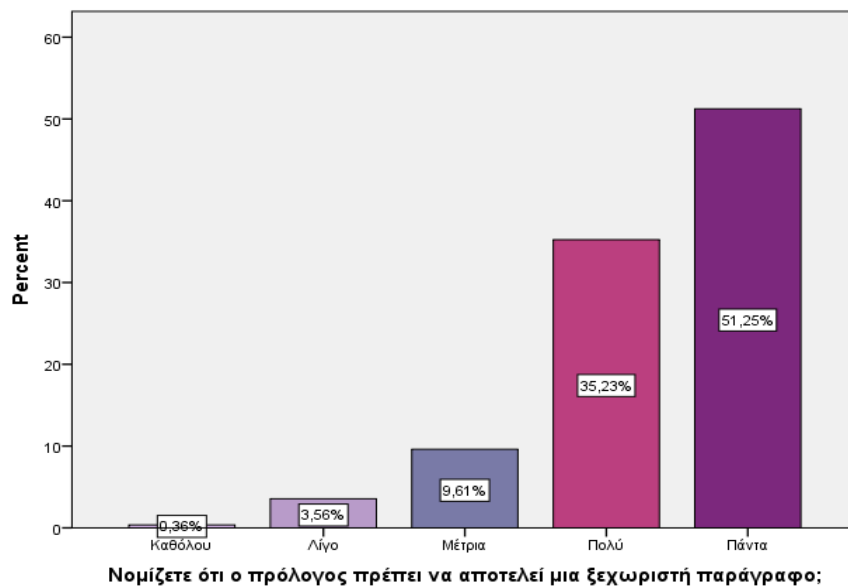
Στη συγκεκριμένη μεταβλητή από τα δεδομένα προκύπτει ότι η πλειονότητα του δείγματος και κατά 90% περίπου δηλώνουν ότι ο χωρισμός του κειμένου σε πρόλογο, κύριο μέρος και επίλογο βοηθά τους μαθητές στην καλύτερη δόμηση του κειμένου τους. Υπάρχει ωστόσο κι ένα πολύ μικρό ποσοστό του δείγματος της τάξης του 7% περίπου το οποίο δηλώνει σχετική αποδοχή του ότι ο χωρισμός του κειμένου σε υποενότητες βοηθά τους μαθητές, χωρίς όμως αυτό να λειτουργεί αρνητικά στο να το αποδεχθούν, παρά την σχετική τους επιφύλαξη. Επίσης, από τα δεδομένα προκύπτει ότι ο μέσος όρος τιμών είναι 3,3310 με επικρατούσα τιμή 3,00. Από αυτό εξάγεται ότι η τάση είναι δείχνει ότι οι εκπαιδευτικοί του δείγματος πιστεύουν σε σημαντικό βαθμό ότι ο χωρισμός του κειμένου σε υποενότητες βοηθά τους μαθητές. Από αυτό εξάγεται ότι, εφόσον αποδέχονται την άποψη αυτή θα είναι και σε θέση να την αξιοποιήσουν ανάλογα, ώστε οι μαθητές να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις, αλλά και να επιτύχουν τους σχετικούς στόχους διδασκαλίας του μαθήματος της νεοελληνικής γλώσσας.

Γ.1.4

ΕΡΩΤΗΣΗ 4	Μέσος όρος	Επικρατούσα τιμή
Νομίζετε ότι ο πρόλογος πρέπει να αποτελεί μια ξεχωριστή παράγραφο;	3,3345	4,00

Νομίζετε ότι ο πρόλογος πρέπει να αποτελεί μια ξεχωριστή παράγραφο;

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Καθόλου	1	,4	,4	,4
Λίγο	10	3,6	3,6	3,9
Μέτρια	27	9,6	9,6	13,5
Πολύ	99	35,2	35,2	48,8
Πάντα	144	51,2	51,2	100,0
Total	281	100,0	100,	



Στη συγκεκριμένη μεταβλητή από τα δεδομένα προκύπτει ότι η πλειονότητα του δείγματος και κατά 86% περίπου δηλώνουν ότι ο πρόλογος πρέπει να αποτελεί μια ξεχωριστή παράγραφο. Υπάρχει ωστόσο κι ένα πολύ μικρό ποσοστό του δείγματος της τάξης του 13% περίπου το οποίο δηλώνει σχετική αποδοχή του ότι ο πρόλογος πρέπει να αποτελεί μια ξεχωριστή παράγραφο, χωρίς όμως αυτό να λειτουργεί αρνητικά στο να το αποδεχθούν, παρά τη σχετική τους επιφύλαξη. Επίσης, από τα δεδομένα προκύπτει ότι ο μέσος όρος τιμών είναι 3,3345 με επικρατούσα τιμή 4,00. Από αυτό εξάγεται ότι η τάση δείχνει ότι οι εκπαιδευτικοί του δείγματος πιστεύουν σε σημαντικό βαθμό ότι ο πρόλογος πρέπει να αποτελεί μια ξεχωριστή παράγραφο. Από αυτό εξάγεται ότι, εφόσον αποδέχονται την άποψη αυτή θα είναι και

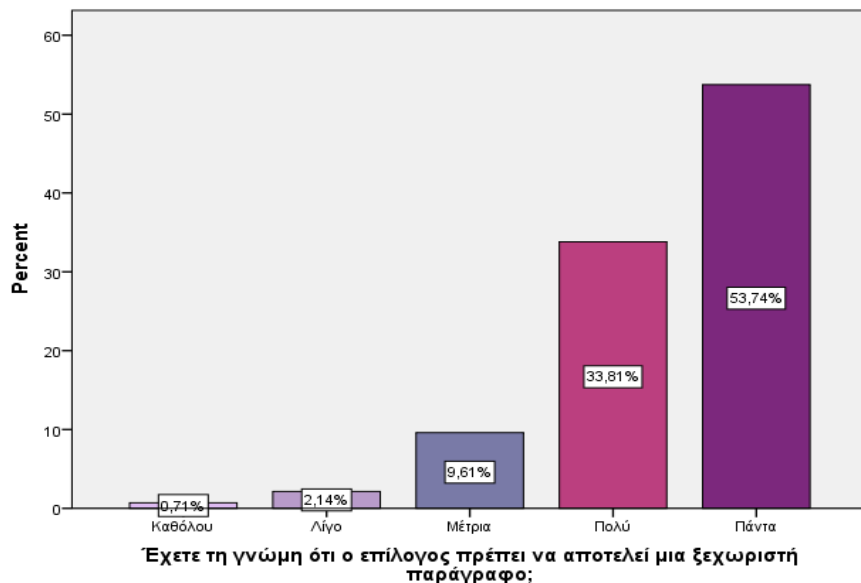
σε θέση να την αξιοποιήσουν ανάλογα, ώστε οι μαθητές να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις, αλλά και να επιτύχουν τους σχετικούς στόχους διδασκαλίας του μαθήματος της νεοελληνικής γλώσσας.

Γ.1.5

ΕΡΩΤΗΣΗ 5	Μέσος όρος	Επικρατούσα τιμή
Νομίζετε ότι ο επίλογος πρέπει να αποτελεί μια ξεχωριστή παράγραφο;	3,3772	4,00

Έχετε τη γνώμη ότι ο επίλογος πρέπει να αποτελεί μια ξεχωριστή παράγραφο;

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Καθόλου	2	,7	,7	,7
Λίγο	6	2,1	2,1	2,8
Μέτρια	27	9,6	9,6	12,5
Πολύ	95	33,8	33,8	46,3
Πάντα	151	53,7	53,7	100,0
Total	281	100,0	100,0	



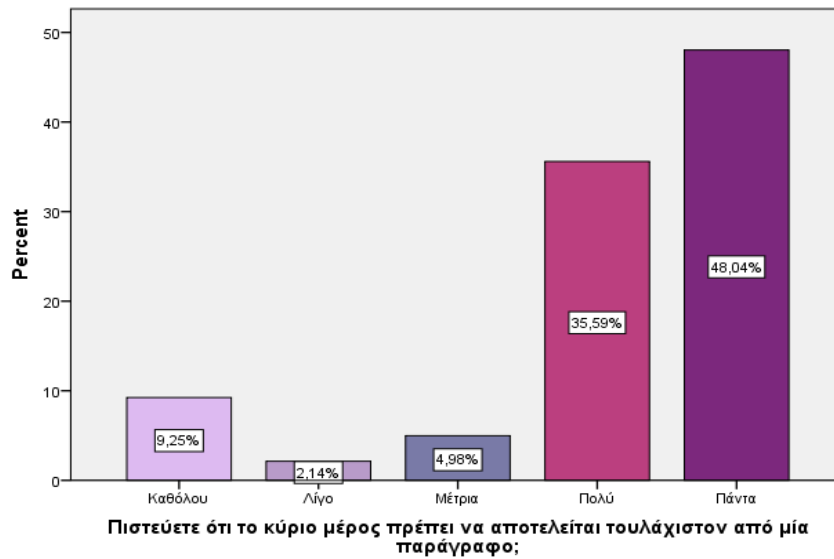
Στη συγκεκριμένη μεταβλητή από τα δεδομένα προκύπτει ότι η πλειονότητα του δείγματος και κατά 86% περίπου δηλώνουν ότι ο επίλογος πρέπει να αποτελεί μια ξεχωριστή παράγραφο. Υπάρχει ωστόσο κι ένα πολύ μικρό ποσοστό του δείγματος της τάξης του 11% περίπου το οποίο δηλώνει σχετική αποδοχή του ότι ο επίλογος πρέπει να αποτελεί μια ξεχωριστή παράγραφο, χωρίς όμως αυτό να λειτουργεί αρνητικά στο να το αποδεχθούν, παρά τη σχετική τους επιφύλαξη. Επίσης, από τα δεδομένα προκύπτει ότι ο μέσος όρος τιμών είναι 3,3772 με επικρατούσα τιμή 4,00. Από αυτό εξάγεται ότι η τάση είναι οι εκπαιδευτικοί του δείγματος πιστεύουν σε σημαντικό βαθμό ότι ο επίλογος πρέπει να αποτελεί μια ξεχωριστή παράγραφο. Από αυτό συνάγεται ότι, εφόσον αποδέχονται την άποψη αυτή θα είναι και σε θέση να την αξιοποιήσουν ανάλογα, ώστε οι μαθητές να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις, αλλά και να επιτύχουν τους σχετικούς στόχους διδασκαλίας του μαθήματος της νεοελληνικής γλώσσας.

Γ.1.6

ΕΡΩΤΗΣΗ 6	Μέσος όρος	Επικρατούσα τιμή
Πιστεύετε ότι το κύριο μέρος πρέπει να αποτελείται τουλάχιστον από μία παράγραφο;	3,1103	4,00

Πιστεύετε ότι το κύριο μέρος πρέπει να αποτελείται τουλάχιστον από μία παράγραφο;

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Καθόλου	26	9,3	9,3	9,3
Λίγο	6	2,1	2,1	11,4
Μέτρια	14	5,0	5,0	16,4
Πολύ	100	35,6	35,6	52,0
Πάντα	135	48,0	48,0	100,0
Total	281	100,0	100,0	



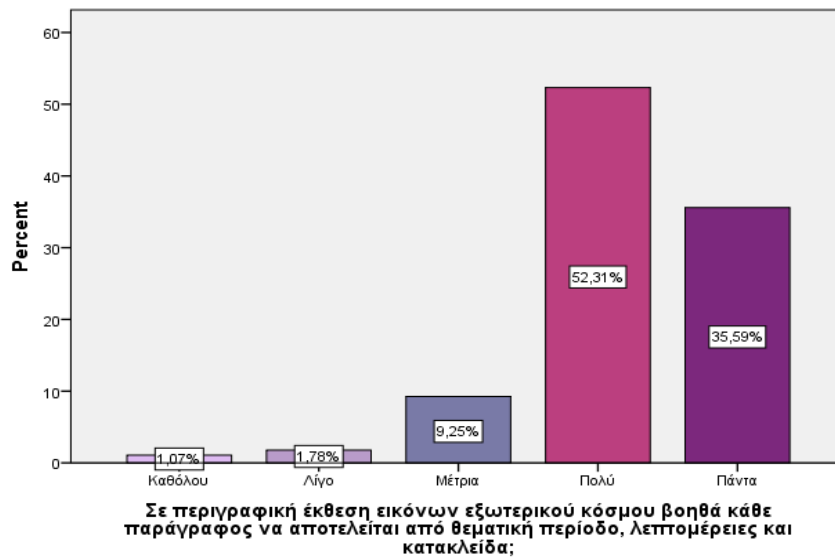
Στη συγκεκριμένη μεταβλητή από τα δεδομένα προκύπτει ότι κατά μέγιστη πλειοψηφία τα υποκείμενα του δείγματος και, κατά 83% περίπου, δηλώνουν ότι το κύριο μέρος πρέπει να αποτελείται τουλάχιστον από μια ξεχωριστή παράγραφο. Υπάρχει ωστόσο κι ένα μικρό ποσοστό του δείγματος της τάξης του 7% περίπου, το οποίο δηλώνει σχετική αποδοχή του ότι το κύριο μέρος πρέπει να αποτελείται τουλάχιστον από μια ξεχωριστή παράγραφο, χωρίς όμως αυτό να λειτουργεί αρνητικά στο να το αποδεχθούν, παρά τη σχετική τους επιφύλαξη. Επίσης, από τα δεδομένα προκύπτει ότι ο μέσος όρος τιμών είναι 3,1103 με επικρατούσα τιμή 4,00. Από αυτό εξάγεται ότι, η τάση είναι οι εκπαιδευτικοί του δείγματος πιστεύουν σε σημαντικό βαθμό ότι το κύριο μέρος πρέπει να αποτελείται από μια ξεχωριστή παράγραφο. Αυτό συνεπάγεται ότι, εφόσον αποδέχονται την άποψη αυτή θα είναι και σε θέση να την αξιοποιήσουν ανάλογα, ώστε οι μαθητές να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις, αλλά και να επιτύχουν τους σχετικούς στόχους διδασκαλίας του μαθήματος της νεοελληνικής γλώσσας.

Γ.1.7

ΕΡΩΤΗΣΗ 7	Μέσος όρος	Επικρατούσα τιμή
Νομίζετε ότι σε μια περιγραφική έκθεση εικόνων του εξωτερικού κόσμου από τους μαθητές βοηθά κάθε παράγραφος να αποτελείται από τη θεματική περίοδο, τις λεπτομέρειες/σχόλια και την κατακλείδα;	3,1957	3,00

Σε περιγραφική έκθεση εικόνων εξωτερικού κόσμου βοηθά κάθε παράγραφος να αποτελείται από θεματική περίοδο, λεπτομέρειες και κατακλείδα;

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Καθόλου	3	1,1	1,1	1,1
Λίγο	5	1,8	1,8	2,8
Μέτρια	26	9,3	9,3	12,1
Πολύ	147	52,3	52,3	64,4
Πάντα	100	35,6	35,6	100,0
Total	281	100,0	100,0	



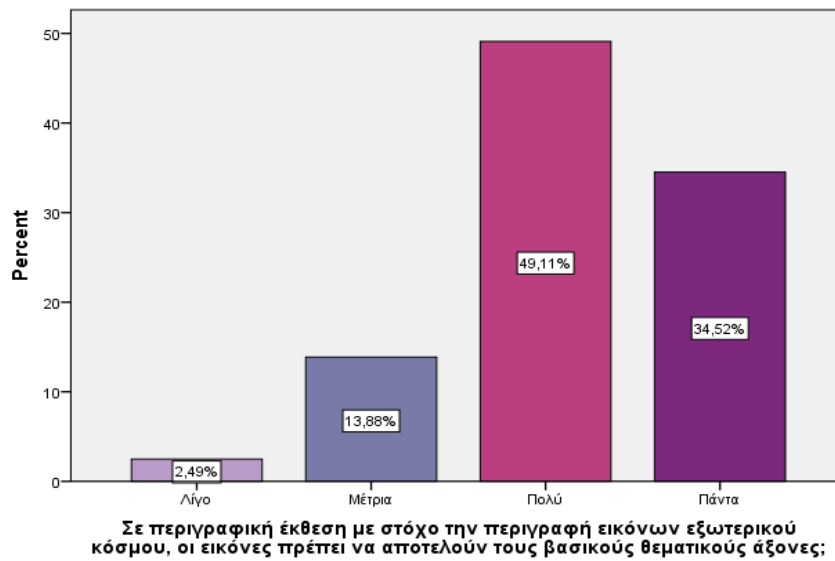
Στη συγκεκριμένη μεταβλητή από τα δεδομένα προκύπτει ότι κατά μέγιστη πλειοψηφία, τα υποκείμενα του δείγματος (87% περίπου) δηλώνουν ότι για την περιγραφική έκθεση εικόνων του εξωτερικού κόσμου από τους μαθητές, βοηθά κάθε παράγραφος να αποτελείται από τη θεματική περίοδο, τις λεπτομέρειες/σχόλια και την κατακλείδα. Υπάρχει ωστόσο κι ένα πολύ μικρό ποσοστό του δείγματος της τάξης (11% περίπου), το οποίο δηλώνει σχετική αποδοχή του ότι κάθε παράγραφος βοηθά να αποτελείται από τη θεματική περίοδο, τις λεπτομέρειες/σχόλια και την κατακλείδα, χωρίς όμως αυτό να λειτουργεί αρνητικά στο να το αποδεχθούν, παρά τη σχετική τους επιφύλαξη. Επίσης, από τα δεδομένα προκύπτει ότι ο μέσος όρος τιμών είναι 3,1957 με επικρατούσα τιμή 3,00. Από αυτό συνάγεται ότι η τάση δείχνει ότι οι εκπαιδευτικοί του δείγματος πιστεύουν σε σημαντικό βαθμό ότι βοηθά κάθε παράγραφος να αποτελείται από τη θεματική περίοδο, τις λεπτομέρειες/σχόλια και την κατακλείδα, προκειμένου να επιτευχθεί η περιγραφική έκθεση εικόνων του εξωτερικού κόσμου από τους μαθητές. Αυτό συνάγεται ότι, εφόσον αποδέχονται την άποψη αυτή θα είναι και σε θέση να την αξιολογήσουν ανάλογα, ώστε οι μαθητές να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις, αλλά και να επιτύχουν τους σχετικούς στόχους διδασκαλίας του μαθήματος της νεοελληνικής γλώσσας.

Γ.1.8

ΕΡΩΤΗΣΗ 8	Μέσος όρος	Επικρατούσα τιμή
Κατά τη γνώμη σας σε μια περιγραφική έκθεση που στόχο της έχει να περιγράψει εικόνες του εξωτερικού κόσμου, οι εικόνες αυτές θα πρέπει να αποτελέσουν τους βασικούς θεματικούς άξονες της έκθεσης;	3,1566	4,00

Σε περιγραφική έκθεση με στόχο την περιγραφή εικόνων εξωτερικού κόσμου, οι εικόνες πρέπει να αποτελούν τους βασικούς θεματικούς άξονες;

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Λίγο	7	2,5	2,5	2,5
Μέτρια	39	13,9	13,9	16,4
Πολύ	138	49,1	49,1	65,5
Πάντα	97	34,5	34,5	100,0
Total	281	100,0	100,0	

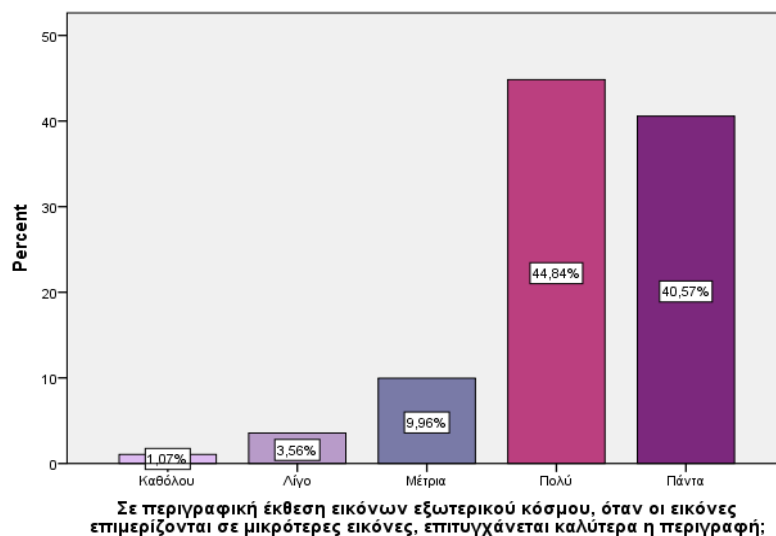


Στη συγκεκριμένη μεταβλητή από τα δεδομένα προκύπτει ότι η μέγιστη πλειοψηφία του δείγματος (83% περίπου) δηλώνουν ότι οι εικόνες του εξωτερικού κόσμου θα πρέπει να αποτελούν τους βασικούς θεματικούς άξονες της περιγραφικής έκθεσης. Υπάρχει, ωστόσο, ένα μικρό ποσοστό του δείγματος (16% περίπου), το οποίο δηλώνει σχετική αποδοχή του ότι οι εικόνες του εξωτερικού κόσμου θα πρέπει να αποτελούν τους βασικούς θεματικούς άξονες της περιγραφικής έκθεσης, χωρίς όμως αυτό να λειτουργεί αρνητικά στο να το αποδεχθούν, παρά τη σχετική τους επιφύλαξη. Επίσης, από τα δεδομένα προκύπτει ότι ο μέσος όρος τιμών είναι 3,1566 με επικρατούσα τιμή 4,00. Από αυτό εξάγεται ότι η τάση δείχνει ότι οι εκπαιδευτικοί του δείγματος πιστεύουν σε σημαντικό βαθμό ότι οι εικόνες του εξωτερικού κόσμου θα πρέπει να αποτελούν τους βασικούς θεματικούς άξονες της περιγραφικής έκθεσης. Από αυτό συνάγεται ότι, εφόσον αποδέχονται την άποψη αυτή θα είναι και σε θέση να την αξιοποιήσουν ανάλογα, ώστε οι μαθητές να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις, αλλά και να επιτύχουν τους σχετικούς στόχους διδασκαλίας του μαθήματος της νεοελληνικής γλώσσας.

Γ.1.9

ΕΡΩΤΗΣΗ 9	Μέσος όρος	Επικρατούσα τιμή
Κρίνετε ότι σε μια περιγραφική έκθεση εικόνων του εξωτερικού κόσμου, όταν οι εικόνες επιμερίζονται σε μικρότερες εικόνες, επιτυγχάνεται καλύτερη περιγραφή;	3,1530	3,00

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Καθόλου	3	1,1	1,1	1,1
Λίγο	10	3,6	3,6	4,6
Μέτρια	28	10,0	10,0	14,6
Πολύ	126	44,8	44,8	59,4
Πάντα	114	40,6	40,6	100,0
Total	281	100,0	100,0	



Στη συγκεκριμένη μεταβλητή από τα δεδομένα προκύπτει ότι η συντριπτική πλειοψηφία του δείγματος (85% περίπου) δηλώνουν ότι ο επιμερισμός των εικόνων βοηθά στην περιγραφή. Υπάρχει κι ένα μικρό ποσοστό του δείγματος, της τάξης του 13% περίπου, το οποίο δηλώνει σχετική αποδοχή του ότι ο επιμερισμός των εικόνων βοηθά στην περιγραφή, χωρίς όμως αυτό να λειτουργεί αρνητικά στο να το αποδεχθούν, παρά την σχετική τους επιφύλαξη. Επίσης, από τα δεδομένα προκύπτει ότι ο μέσος όρος τιμών είναι 3,1530 με επικρατούσα τιμή 3,00. Από αυτό εξάγεται ότι, η τάση είναι οι εκπαιδευτικοί του δείγματος να πιστεύουν σε σημαντικό βαθμό ότι ο επιμερισμός των εικόνων βοηθά στην περιγραφή. Από αυτό προκύπτει ότι, εφόσον αποδέχονται την άποψη αυτή θα είναι και σε θέση να την αξιοποιήσουν ανάλογα, ώστε οι μαθητές να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις, αλλά και να επιτύχουν τους σχετικούς στόχους διδασκαλίας του μαθήματος της νεοελληνικής γλώσσας.

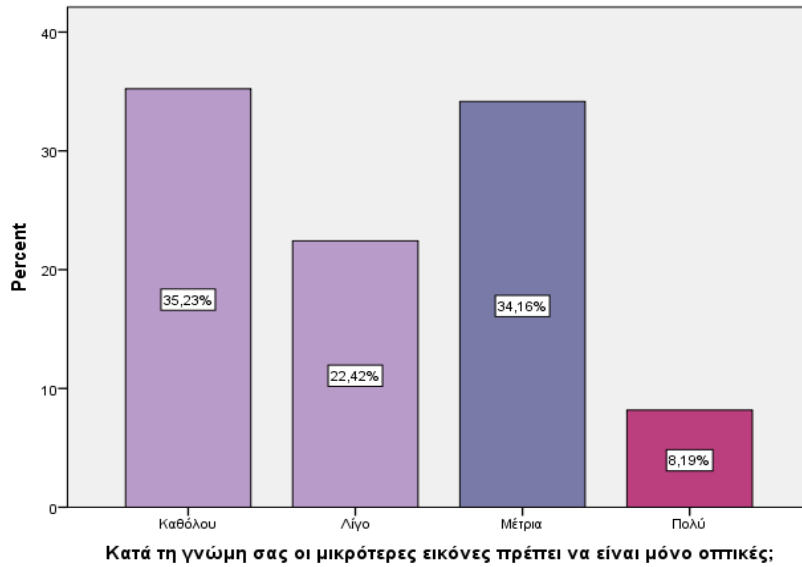
Γ.1.10

ΕΡΩΤΗΣΗ 10	Μέσος όρος	Επικρατούσα τιμή
Κατά τη γνώμη σας οι επιμεριστικές εικόνες της συνολικής εικόνας πρέπει να είναι μόνο οπτικές⁴²¹;	1,1530	0,00

Κατά τη γνώμη σας οι μικρότερες εικόνες πρέπει να είναι μόνο οπτικές;

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Καθόλου	99	35,2	35,2	35,2
Λίγο	63	22,4	22,4	57,7
Μέτρια	96	34,2	34,2	91,8
Πολύ	23	8,2	8,2	100,0
Total	281	100,0	100,0	

⁴²¹ «Οπτικές», με την έννοια της οπτικής αναπαράστασης της εικόνας, όπως αναπαριστώνται στον ανθρώπινο νου (Paivio, A. (1986), *Mental Representations: A Dual Coding Approach*, New York: Oxford University Press).



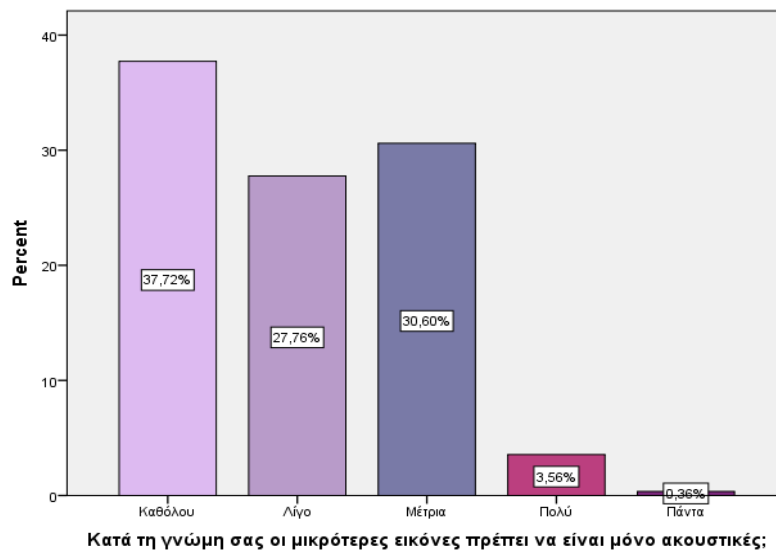
Στη συγκεκριμένη μεταβλητή από τα δεδομένα προκύπτει ότι πλειοψηφικά οι εκπαιδευτικοί του δείγματος (57% περίπου) δηλώνουν ότι οι μικρότερες εικόνες δεν πρέπει να είναι μόνο οπτικές, αλλά μπορεί ενδεχόμενα να είναι πολυαισθητηριακές. Υπάρχει ωστόσο κι ένα σημαντικό ποσοστό του δείγματος της τάξης του 42% περίπου, το οποίο δηλώνει σχετική αποδοχή του ότι οι μικρότερες εικόνες δεν πρέπει να είναι μόνο οπτικές, χωρίς όμως αυτό να λειτουργεί αρνητικά στο να αποδεχθούν την ανωτέρω άποψη, παρά τη σχετική τους επιφύλαξη. Επίσης, από τα δεδομένα προκύπτει ότι, ο μέσος όρος τιμών είναι 1,1530, με επικρατούσα τιμή 0,00. Από αυτό εξάγεται ότι η τάση δείχνει ότι οι εκπαιδευτικοί του δείγματος πιστεύουν σε σημαντικό βαθμό ότι οι μικρότερες εικόνες δεν πρέπει να είναι μόνο οπτικές. Αυτό συνεπάγεται ότι, εφόσον αποδέχονται την άποψη αυτή θα είναι και σε θέση να την αξιοποιήσουν ανάλογα, ώστε οι μαθητές να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις, αλλά και να επιτύχουν τους σχετικούς στόχους διδασκαλίας του μαθήματος της νεοελληνικής γλώσσας.

Γ.1.11

ΕΡΩΤΗΣΗ 11	Μέσος όρος	Επικρατούσα τιμή
Κατά τη γνώμη σας οι επιμεριστικές εικόνες της συνολικής εικόνας πρέπει να είναι μόνο ακουστικές; ⁴²²	1,0107	0,00

Κατά τη γνώμη σας οι μικρότερες εικόνες πρέπει να είναι μόνο ακουστικές;

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Καθόλου	106	37,7	37,7	37,7
Λίγο	78	27,8	27,8	65,5
Μέτρια	86	30,6	30,6	96,1
Πολύ	10	3,6	3,6	99,6
Πάντα	1	,4	,4	100,0
Total	281	100,0	100,0	



⁴²² «Ακουστικές», με την έννοια ότι αναπαριστώνται στον ανθρώπινο νου μόνο ως ηχητικές αναπαραστάσεις (Paivio, A. (1986), *Mental Representations: A Dual Coding Approach*, New York: Oxford University Press).

Στη συγκεκριμένη μεταβλητή από τα δεδομένα προκύπτει ότι η πλειονότητα του δείγματος και κατά 64% περίπου δηλώνουν ότι οι μικρότερες εικόνες δεν πρέπει να είναι μόνο ακουστικές. Υπάρχει ωστόσο κι ένα σημαντικό ποσοστό του δείγματος της τάξης του 34% περίπου, το οποίο δηλώνει σχετική αποδοχή του ότι οι μικρότερες εικόνες δεν πρέπει να είναι μόνο ακουστικές, χωρίς όμως αυτό να λειτουργεί αρνητικά στο να αποδεχθούν την ανωτέρω άποψη, παρά τη σχετική τους επιφύλαξη. Επίσης, από τα δεδομένα προκύπτει ότι ο μέσος όρος τιμών είναι 1,0107 με επικρατούσα τιμή 0,00. Από αυτό εξάγεται ότι η τάση δείχνει ότι οι εκπαιδευτικοί του δείγματος πιστεύουν σε σημαντικό βαθμό ότι οι μικρότερες εικόνες δεν πρέπει να είναι μόνο ακουστικές. Από αυτό συνεπάγεται ότι, εφόσον αποδέχονται την άποψη αυτή θα είναι και σε θέση να την αξιοποιήσουν ανάλογα, ώστε οι μαθητές να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις, αλλά και να επιτύχουν τους σχετικούς στόχους διδασκαλίας του μαθήματος της νεοελληνικής γλώσσας.

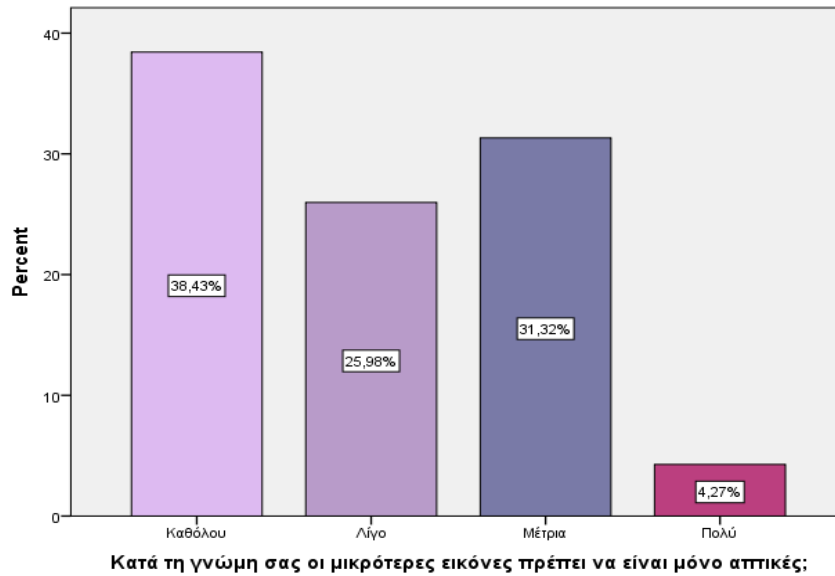
Γ.1.12

ΕΡΩΤΗΣΗ 12	Μέσος όρος	Επικρατούσα τιμή
Κατά τη γνώμη σας οι επιμεριστικές εικόνες της συνολικής εικόνας πρέπει να είναι μόνο απτικές; ⁴²³	1,0142	0,00

Κατά τη γνώμη σας οι μικρότερες εικόνες πρέπει να είναι μόνο απτικές;

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Καθόλου	108	38,4	38,4	38,4
Λίγο	73	26,0	26,0	64,4
Μέτρια	88	31,3	31,3	95,7
Πολύ	12	4,3	4,3	100,0
Total	281	100,0	100,0	

⁴²³ «Απτικές», με την έννοια ότι αναπαριστώνται στον ανθρώπινο νου μόνο ως αναπαραστάσεις αφής (Paivio, A. (1986), *Mental Representations: A Dual Coding Approach*, New York: Oxford University Press).



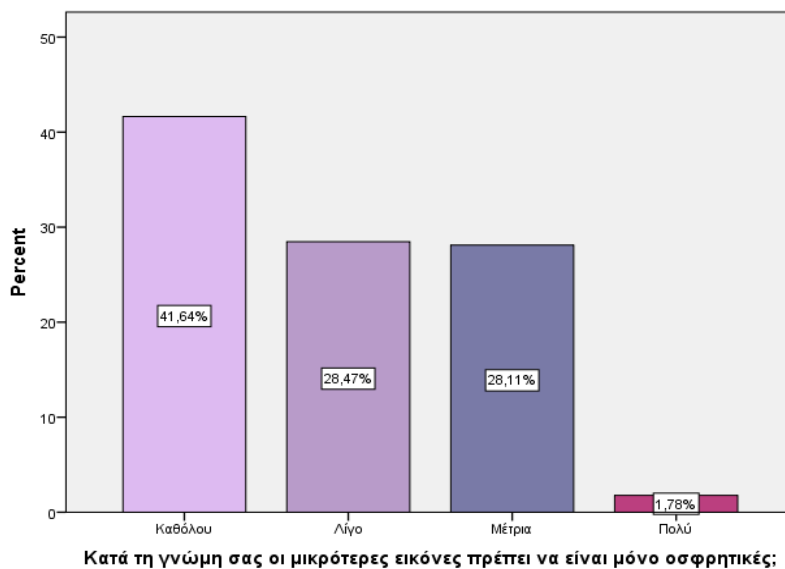
Στη συγκεκριμένη μεταβλητή από τα δεδομένα προκύπτει ότι η σημαντική πλειοψηφία του δείγματος (63% περίπου) δηλώνει ότι, οι μικρότερες εικόνες δεν πρέπει να είναι μόνο απτικές, δηλαδή εικόνες αφής. Υπάρχει ωστόσο κι ένα σημαντικό ποσοστό του δείγματος της τάξης του 35% περίπου, το οποίο δηλώνει σχετική αποδοχή του ότι οι μικρότερες εικόνες δεν πρέπει να είναι μόνο απτικές, χωρίς όμως αυτό να λειτουργεί αρνητικά στο να αποδεχθούν την ανωτέρω άποψη, παρά τη σχετική τους επιφύλαξη. Επίσης, από τα δεδομένα προκύπτει ότι ο μέσος όρος τιμών είναι 1,0142 με επικρατούσα τιμή 0,00. Από αυτό εξάγεται ότι, η τάση δείχνει ότι, οι εκπαιδευτικοί του δείγματος έχουν σε σημαντικό βαθμό τη γνώμη ότι, οι μικρότερες εικόνες δεν πρέπει να είναι μόνο απτικές. Από αυτό προκύπτει ότι, εφόσον αποδέχονται την άποψη αυτή θα είναι και σε θέση να την αξιοποιήσουν ανάλογα, ώστε οι μαθητές να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις, αλλά και να επιτύχουν τους σχετικούς στόχους διδασκαλίας του μαθήματος της νεοελληνικής γλώσσας.

Γ.1.13

ΕΡΩΤΗΣΗ 13	Μέσος όρος	Επικρατούσα τιμή
Κατά τη γνώμη σας οι επιμεριστικές εικόνες της συνολικής εικόνας πρέπει να είναι μόνο οσφρητικές; ⁴²⁴	0,9004	0,00

Κατά τη γνώμη σας οι μικρότερες εικόνες πρέπει να είναι μόνο οσφρητικές;

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Καθόλου	117	41,6	41,6	41,6
Λίγο	80	28,5	28,5	70,1
Μέτρια	79	28,1	28,1	98,2
Πολύ	5	1,8	1,8	100,0
Total	281	100,0	100,0	



⁴²⁴ «Οσφροστικές», με την έννοια ότι αναπαριστώνται τον ανθρώπινο νου όπως ως αναπαραστάσεις οσμής (Sadoski, M. (1989), An exploratory study of the relationships between reported imagery and the comprehension and recall of a story, *Reading Research Quarterly*, 19,110-123).

Στη συγκεκριμένη μεταβλητή από τα δεδομένα προκύπτει ότι η μεγάλη πλειοψηφία των εκπαιδευτικών του δείγματος (69% περίπου) δηλώνει ότι, οι μικρότερες εικόνες δεν πρέπει να είναι μόνο οσφρητικές, δηλαδή εικόνες όσφρησης. Υπάρχει κι ένα σχετικά σημαντικό ποσοστό του δείγματος (29% περίπου), το οποίο δηλώνει σχετική αποδοχή του ότι οι επιμέρους εικόνες της ευρύτερης δεν πρέπει να είναι μόνο οσφρητικές, χωρίς όμως αυτό να λειτουργεί αρνητικά στο να αποδεχθούν την ανωτέρω άποψη, παρά τη σχετική τους επιφύλαξη. Επίσης, από τα δεδομένα προκύπτει ότι ο μέσος όρος τιμών είναι 0,9004 με επικρατούσα τιμή 0,00. Από αυτό εξάγεται ότι η τάση δείχνει ότι οι εκπαιδευτικοί του δείγματος πιστεύουν σε σημαντικό βαθμό ότι οι μικρότερες εικόνες δεν πρέπει να είναι μόνο οσφρητικές. Από αυτό προκύπτει ότι, εφόσον αποδέχονται την άποψη αυτή θα είναι και σε θέση να την αξιοποιήσουν ανάλογα, ώστε οι μαθητές να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις, αλλά και να επιτύχουν τους σχετικούς στόχους διδασκαλίας του μαθήματος της νεοελληνικής γλώσσας.

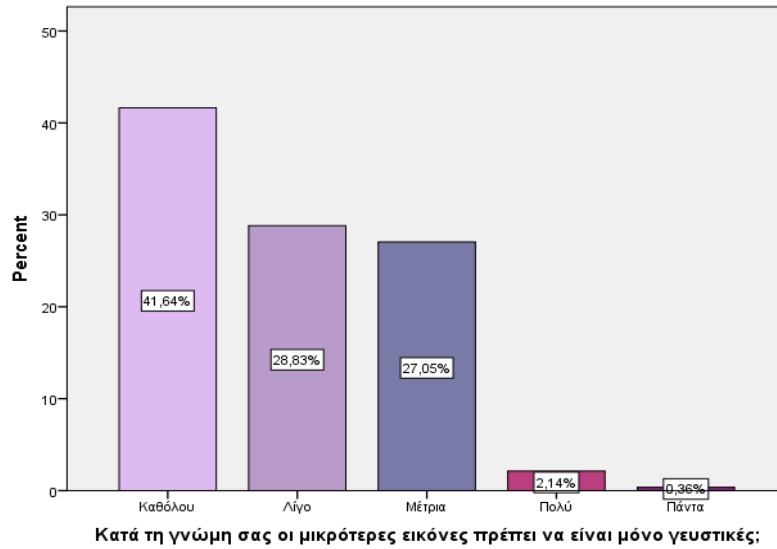
Γ.1.14

ΕΡΩΤΗΣΗ 14	Μέσος όρος	Επικρατούσα τιμή
Κατά τη γνώμη σας οι επιμεριστικές εικόνες της συνολικής εικόνας πρέπει να είναι μόνο γευστικές; ⁴²⁵	0,9075	0,00

Κατά τη γνώμη σας οι μικρότερες εικόνες πρέπει να είναι μόνο γευστικές;

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Καθόλου	117	41,6	41,6	41,6
Λίγο	81	28,8	28,8	70,5
Μέτρια	76	27,0	27,0	97,5
Πολύ	6	2,1	2,1	99,6
Πάντα	1	,4	,4	100,0
Total	281	100,0	100,0	

⁴²⁵ «Γευστικές», με την έννοια όταν αναπαριστώνται στον ανθρώπινο νου ως αναπαραστάσεις γεύσης (Sadoski, M. (1989), An exploratory study of the relationships between reported imagery and the comprehension and recall of a story, *Reading Research Quarterly*, 19, 110-123).



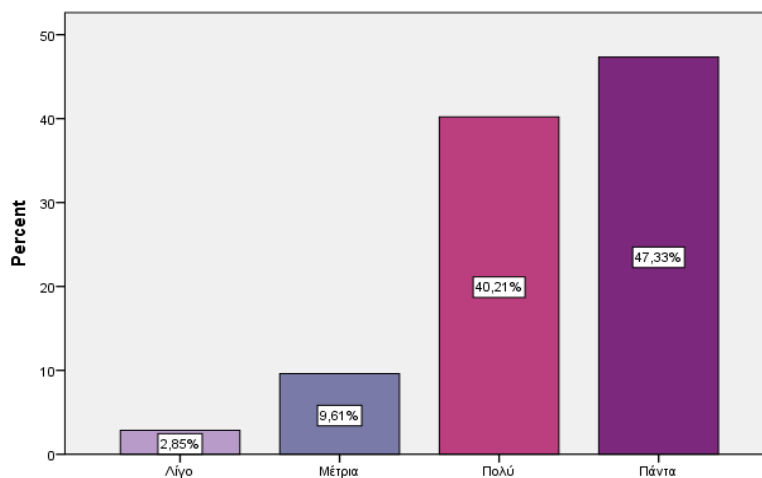
Στη συγκεκριμένη μεταβλητή από τα δεδομένα προκύπτει ότι σημαντική πλειοψηφία των εκπαιδευτικών του δείγματος (69% περίπου) δηλώνουν ότι οι μικρότερες εικόνες δεν πρέπει να είναι μόνο γευστικές, δηλαδή εικόνες γεύσης. Υπάρχει ωστόσο κι ένα σημαντικό ποσοστό του δείγματος (29% περίπου), το οποίο δηλώνει σχετική αποδοχή του ότι οι μικρότερες εικόνες δεν πρέπει να είναι μόνο γευστικές, χωρίς όμως αυτό να λειτουργεί αρνητικά στο να αποδεχθούν την ανωτέρω άποψη, παρά τη σχετική τους επιφύλαξη. Επίσης, από τα δεδομένα προκύπτει ότι ο μέσος όρος τιμών είναι 0,9075 με επικρατούσα τιμή 0,00. Από αυτό εξάγεται ότι η τάση δείχνει ότι οι εκπαιδευτικοί του δείγματος πιστεύουν σε σημαντικό βαθμό ότι οι μικρότερες εικόνες δεν πρέπει να είναι μόνο γευστικές. Από αυτό προκύπτει ότι, εφόσον αποδέχονται την άποψη αυτή θα είναι και σε θέση να την αξιοποιήσουν ανάλογα, ώστε οι μαθητές να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις, αλλά και να επιτύχουν τους σχετικούς στόχους διδασκαλίας του μαθήματος της νεοελληνικής γλώσσας.

Γ.1.15

ΕΡΩΤΗΣΗ 15	Μέσος όρος	Επικρατούσα τιμή
Κατά τη γνώμη σας, στην περιγραφική έκθεση εικόνων του εξωτερικού κόσμου ο μαθητής πρέπει να εκφράζει τις ψυχικές του αντιδράσεις από τις εικόνες αυτές;	3,3203	4,00

Στην περιγραφική έκθεση εικόνων του εξωτερικού κόσμου ο μαθητής πρέπει να εκφράζει τις ψυχικές του αντιδράσεις από τις εικόνες αυτές;

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Λίγο	8	2,8	2,8	2,8
Μέτρια	27	9,6	9,6	12,5
Πολύ	113	40,2	40,2	52,7
Πάντα	133	47,3	47,3	100,0
Total	281	100,0	100,0	



Στην περιγραφική έκθεση εικόνων του εξωτερικού κόσμου ο μαθητής πρέπει να εκφράζει τις ψυχικές του αντιδράσεις από τις εικόνες αυτές;

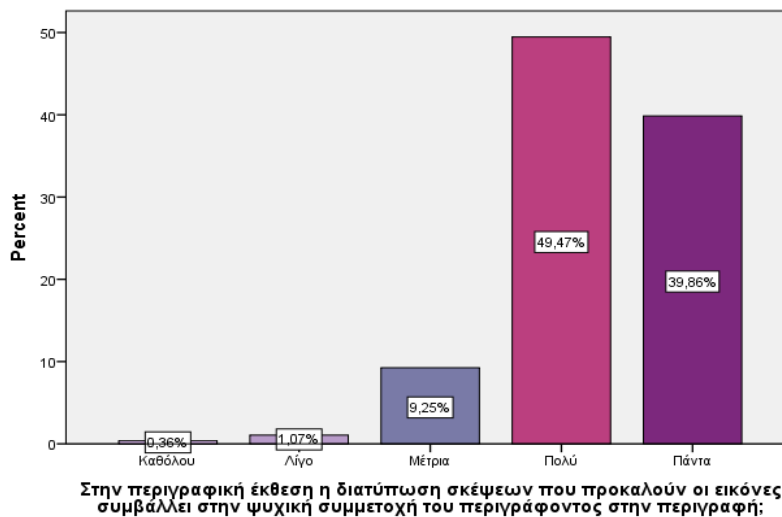
Στη συγκεκριμένη μεταβλητή από τα δεδομένα προκύπτει ότι η συντριπτική πλειοψηφία των εκπαιδευτικών του δείγματος (87% περίπου) δηλώνει ότι στις περιγραφικές εκθέσεις ο μαθητής πρέπει να εκφράζει τις ψυχικές του αντιδράσεις. Υπάρχει κι ένα ποσοστό του δείγματος (12% περίπου), το οποίο δηλώνει σχετική αποδοχή του ότι στις περιγραφικές εκθέσεις ο μαθητής πρέπει να εκφράζει τις ψυχικές του αντιδράσεις, χωρίς όμως αυτό να αναιρεί τη γενικευμένη τάση των εκπαιδευτικών να θεωρούν ότι στις περιγραφικές εκθέσεις ο μαθητής θα πρέπει να εκφράζει τις ψυχικές του αντιδράσεις. Επίσης, από τα δεδομένα προκύπτει ότι ο μέσος όρος τιμών είναι 3,3203 με επικρατούσα τιμή 4,00. Από αυτό εξάγεται ότι η τάση δείχνει ότι οι εκπαιδευτικοί του δείγματος πιστεύουν σε σημαντικό βαθμό ότι στις περιγραφικές εκθέσεις ο μαθητής πρέπει να εκφράζει τις ψυχικές του αντιδράσεις. Αυτό συνεπάγεται ότι, εφόσον αποδέχονται την άποψη αυτή θα είναι και σε θέση να την αξιοποιήσουν ανάλογα, ώστε οι μαθητές να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις, αλλά και να επιτύχουν τους σχετικούς στόχους διδασκαλίας του μαθήματος της νεοελληνικής γλώσσας.

Γ.1.16

ΕΡΩΤΗΣΗ 16	Μέσος όρος	Επικρατούσα τιμή
Νομίζετε ότι στην περιγραφική έκθεση η διατύπωση σκέψεων που προκαλούν οι εικόνες του εξωτερικού κόσμου συμβάλλει στην ψυχική συμμετοχή του περιγράφοντος κατά τη διαδικασία της περιγραφής;	3,2740	3,00

Στην περιγραφική έκθεση η διατύπωση σκέψεων που προκαλούν οι εικόνες συμβάλλει στην ψυχική συμμετοχή του περιγράφοτος στην περιγραφή;

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Καθόλου	1	,4	,4	,4
Λίγο	3	1,1	1,1	1,4
Μέτρια	26	9,3	9,3	10,7
Πολύ	139	49,5	49,5	60,1
Πάντα	112	39,9	39,9	100,0
Total	281	100,0	100,0	



Στη συγκεκριμένη μεταβλητή από τα δεδομένα προκύπτει ότι η συντριπτική πλειονοψηφία των εκπαιδευτικών του δείγματος (88% περίπου) δηλώνει ότι, στις περιγραφικές εκθέσεις η διατύπωση σκέψεων συμβάλλει στην ψυχική συμμετοχή του περιγράφοτος κατά τη διαδικασία της περιγραφής. Υπάρχει κι ένα ποσοστό του δείγματος (10% περίπου), το οποίο δηλώνει σχετική αποδοχή του ότι, στις περιγραφικές εκθέσεις η διατύπωση σκέψεων συμβάλλει στην ψυχική συμμετοχή του περιγράφοτος κατά τη διαδικασία της περιγραφής, χωρίς όμως αυτό να λειτουργεί αρνητικά στο να αποδεχθούν την άποψη αυτή, παρά την σχετική τους επιφύλαξη. Επίσης, από τα δεδομένα προκύπτει ότι ο μέσος όρος τιμών είναι 3,2740 με επικρατούσα τιμή 3,00. Από αυτό εξάγεται ότι η τάση δείχνει ότι οι εκπαιδευτικοί του

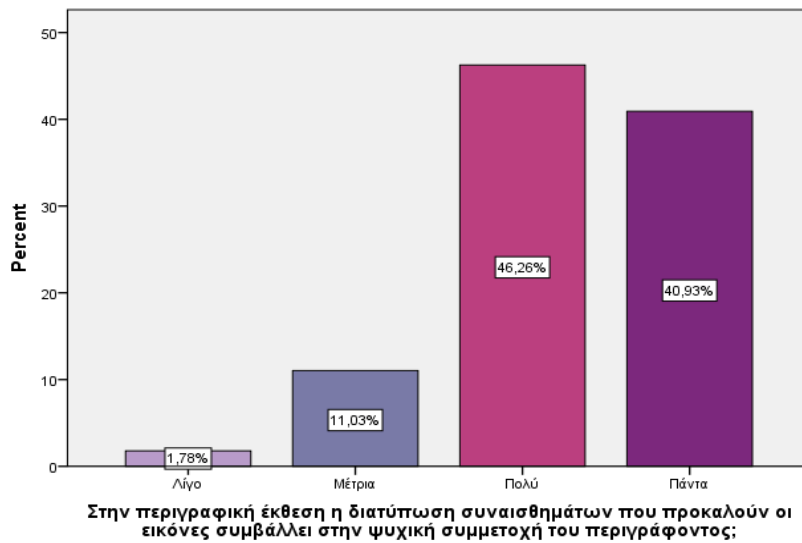
δείγματος πιστεύουν σε σημαντικό βαθμό ότι στις περιγραφικές εκθέσεις η διατύπωση σκέψεων συμβάλλει στην ψυχική συμμετοχή του περιγράφοντος κατά τη διαδικασία της περιγραφής. Αυτό συνεπάγεται ότι, εφόσον αποδέχονται την άποψη αυτή θα είναι και σε θέση να την αξιοποιήσουν ανάλογα, ώστε οι μαθητές να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις, αλλά και να επιτύχουν τους σχετικούς στόχους διδασκαλίας του μαθήματος της νεοελληνικής γλώσσας.

Γ.1.17

ΕΡΩΤΗΣΗ 17	Μέσος όρος	Επικρατούσα τιμή
Νομίζετε ότι στην περιγραφική έκθεση η διατύπωση συναισθημάτων που προκαλούν οι εικόνες του εξωτερικού κόσμου συμβάλλει στην ψυχική συμμετοχή του περιγράφοντος κατά τη διαδικασία της περιγραφής;	3,2633	3,00

Στην περιγραφική έκθεση η διατύπωση συναισθημάτων που προκαλούν οι εικόνες συμβάλλει στην ψυχική συμμετοχή του περιγράφοντος;

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Λίγο	5	1,8	1,8	1,8
Μέτρια	31	11,0	11,0	12,8
Πολύ	130	46,3	46,3	59,1
Πάντα	115	40,9	40,9	100,0
Total	281	100,0	100,0	



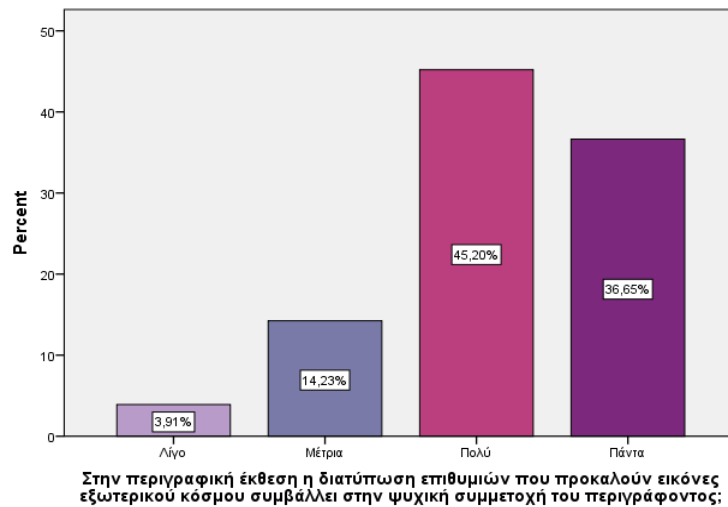
Στη συγκεκριμένη μεταβλητή από τα δεδομένα προκύπτει ότι η συντριπτική πλειοψηφία των εκπαιδευτικών του δείγματος (86% περίπου) δηλώνει ότι, στις περιγραφικές εκθέσεις η διατύπωση συναισθημάτων συμβάλλει στην ψυχική συμμετοχή του περιγράφοντος κατά τη διαδικασία της περιγραφής. Υπάρχει ωστόσο κι ένα πολύ μικρό ποσοστό του δείγματος της τάξης του 12% περίπου, το οποίο δηλώνει σχετική αποδοχή του ότι στις περιγραφικές εκθέσεις η διατύπωση συναισθημάτων συμβάλλει στην ψυχική συμμετοχή του περιγράφοντος κατά τη διαδικασία της περιγραφής, χωρίς όμως αυτό να λειτουργεί αρνητικά στο να αποδεχθούν την άποψη αυτή, παρά την σχετική τους επιφύλαξη. Επίσης, από τα δεδομένα προκύπτει ότι ο μέσος όρος τιμών είναι 3,2633 με επικρατούσα τιμή 3,00. Από αυτό εξάγεται ότι η τάση δείχνει ότι οι εκπαιδευτικοί του δείγματος πιστεύουν σε σημαντικό βαθμό ότι στις περιγραφικές εκθέσεις η διατύπωση συναισθημάτων συμβάλλει στην ψυχική συμμετοχή του περιγράφοντος κατά τη διαδικασία της περιγραφής. Από αυτό προκύπτει ότι, εφόσον αποδέχονται την άποψη αυτή θα είναι και σε θέση να την αξιοποιήσουν ανάλογα, ώστε οι μαθητές να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις, αλλά και να επιτύχουν τους σχετικούς στόχους διδασκαλίας του μαθήματος της νεοελληνικής γλώσσας.

Γ.1.18

ΕΡΩΤΗΣΗ 18	Μέσος όρος	Επικρατούσα τιμή
<p>Νομίζετε ότι στην περιγραφική έκθεση η διατύπωση επιθυμιών που προκαλούν οι εικόνες του εξωτερικού κόσμου συμβάλλει στην ψυχική συμμετοχή του περιγράφοντος κατά τη διαδικασία της περιγραφής;</p>	3,1459	3,00

Στην περιγραφική έκθεση η διατύπωση επιθυμιών που προκαλούν εικόνες εξωτερικού κόσμου συμβάλλει στην ψυχική συμμετοχή του περιγράφοντος;

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Λίγο	11	3,9	3,9	3,9
Μέτρια	40	14,2	14,2	18,1
Πολύ	127	45,2	45,2	63,3
Πάντα	103	36,7	36,7	100,0
Total	281	100,0	100,0	



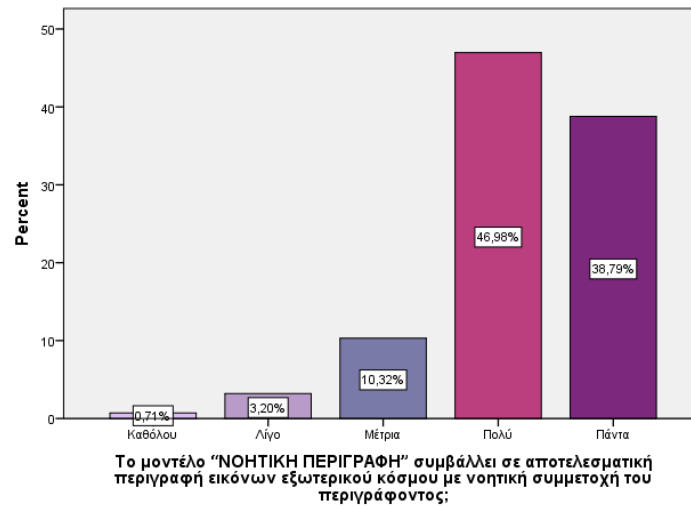
Στη συγκεκριμένη μεταβλητή από τα δεδομένα προκύπτει ότι η συντριπτική πλειοψηφία των εκπαιδευτικών του δείγματος (81% περίπου) δηλώνει ότι, στις περιγραφικές εκθέσεις η διατύπωση επιθυμιών συμβάλλει στην ψυχική συμμετοχή του περιγράφοντος κατά τη διαδικασία της περιγραφής. Υπάρχει ωστόσο κι ένα πολύ μικρό ποσοστό του δείγματος της τάξης του 17% περίπου, το οποίο δηλώνει σχετική αποδοχή του ότι στις περιγραφικές εκθέσεις η διατύπωση επιθυμιών συμβάλλει στην ψυχική συμμετοχή του περιγράφοντος κατά τη διαδικασία της περιγραφής, χωρίς όμως αυτό να λειτουργεί αρνητικά στο να αποδεχθούν την άποψη αυτή, παρά τη σχετική τους επιφύλαξη. Επίσης, από τα δεδομένα προκύπτει ότι ο μέσος όρος τιμών είναι 3,1459 με επικρατούσα τιμή 3,00. Από αυτό εξάγεται ότι η τάση δείχνει ότι οι εκπαιδευτικοί του δείγματος πιστεύουν σε σημαντικό βαθμό ότι στις περιγραφικές εκθέσεις η διατύπωση επιθυμιών συμβάλλει στην ψυχική συμμετοχή του περιγράφοντος κατά τη διαδικασία της περιγραφής. Από αυτό συνεπάγεται ότι, εφόσον αποδέχονται την άποψη αυτή θα είναι και σε θέση να την αξιοποιήσουν ανάλογα, ώστε οι μαθητές να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις, αλλά και να επιτύχουν τους σχετικούς στόχους διδασκαλίας του μαθήματος της νεοελληνικής γλώσσας.

Γ.1.19

ΕΡΩΤΗΣΗ 19	Μέσος όρος	Επικρατούσα τιμή
<p>Κατά τη γνώμη σας το μοντέλο “ΝΟΗΤΙΚΗ ΠΕΡΙΓΡΑΦΗ”:</p> <p>«γενικότερη εικόνα, επιμέρους εικόνες της γενικότερης εικόνας και έκφραση ανάλογων σκέψεων σχετικά με τη γενικότερη εικόνα και τις επιμέρους εικόνες», συμβάλλει σε μια αποτελεσματική περιγραφή εικόνων του εξωτερικού κόσμου με τη νοητική(σκέψεις) συμμετοχή του περιγράφοντος;</p>	3,1993	3,00

Το μοντέλο “ΝΟΗΤΙΚΗ ΠΕΡΙΓΡΑΦΗ” συμβάλλει σε αποτελεσματική περιγραφή εικόνων εξωτερικού κόσμου με νοητική συμμετοχή του περιγράφοντος;

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Καθόλου	2	,7	,7	,7
Λίγο	9	3,2	3,2	3,9
Μέτρια	29	10,3	10,3	14,2
Πολύ	132	47,0	47,0	61,2
Πάντα	109	38,8	38,8	100,0
Total	281	100,0	100,0	



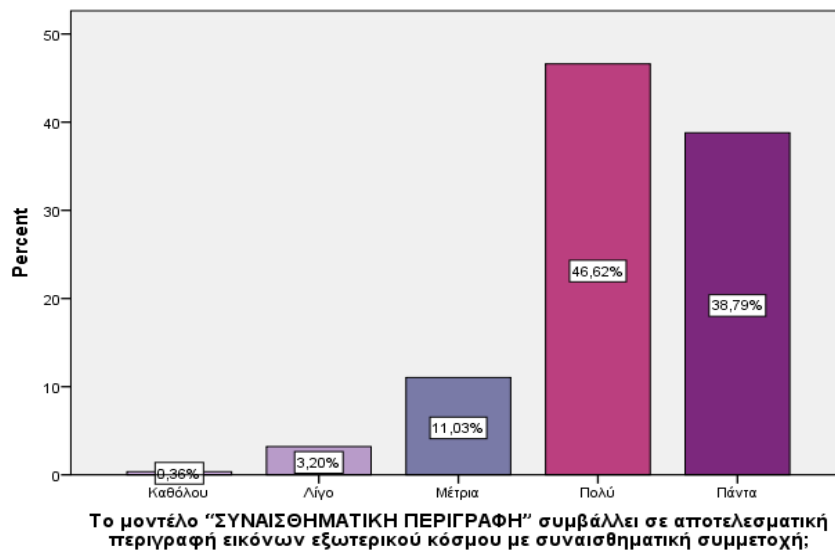
Στη συγκεκριμένη μεταβλητή από τα δεδομένα προκύπτει ότι η συντριπτική πλειοψηφία των εκπαιδευτικών του δείγματος (85% περίπου) δηλώνει ότι, στις περιγραφικές εκθέσεις το μοντέλο ΝΟΗΤΙΚΗ ΠΕΡΙΓΡΑΦΗ συμβάλλει σε μια αποτελεσματική περιγραφή εικόνων του εξωτερικού κόσμου. Υπάρχει ωστόσο κι ένα πολύ μικρό ποσοστό του δείγματος της τάξης του 13% περίπου, το οποίο δηλώνει σχετική αποδοχή του ότι στις περιγραφικές εκθέσεις το μοντέλο ΝΟΗΤΙΚΗ ΠΕΡΙΓΡΑΦΗ συμβάλλει σε μια αποτελεσματική περιγραφή εικόνων του εξωτερικού κόσμου, χωρίς όμως αυτό να λειτουργεί αρνητικά στο να αποδεχθούν την άποψη αυτή, παρά τη σχετική τους επιφύλαξη. Επίσης, από τα δεδομένα προκύπτει ότι ο μέσος όρος τιμών είναι 3,1993 με επικρατούσα τιμή 3,00. Από αυτό εξάγεται ότι η τάση δείχνει ότι οι εκπαιδευτικοί του δείγματος πιστεύουν σε σημαντικό βαθμό ότι στις περιγραφικές εκθέσεις το μοντέλο ΝΟΗΤΙΚΗ ΠΕΡΙΓΡΑΦΗ συμβάλλει σε μια αποτελεσματική περιγραφή εικόνων του εξωτερικού κόσμου. Από αυτό συνάγεται ότι, εφόσον αποδέχονται την άποψη αυτή θα είναι και σε θέση να την αξιοποιήσουν ανάλογα, ώστε οι μαθητές να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις, αλλά και να επιτύχουν τους σχετικούς στόχους διδασκαλίας του μαθήματος της νεοελληνικής γλώσσας.

Γ.1.20

ΕΡΩΤΗΣΗ 20	Μέσος όρος	Επικρατούσα τιμή
<p>Κατά τη γνώμη σας το μοντέλο “ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΗ ΠΕΡΙΓΡΑΦΗ”: «γενικότερη εικόνα, επιμέρους εικόνες της γενικότερης εικόνας και έκφραση ανάλογων συναισθημάτων σχετικά με τη γενικότερη εικόνα και τις επιμέρους εικόνες», συμβάλλει σε μια αποτελεσματική περιγραφή εικόνων του εξωτερικού κόσμου με τη συναισθηματική συμμετοχή του περιγράφοντος;</p>	3,2028	3,00

Το μοντέλο “ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΗ ΠΕΡΙΓΡΑΦΗ” συμβάλλει σε αποτελεσματική περιγραφή εικόνων εξωτερικού κόσμου με συναισθηματική συμμετοχή;

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Καθόλου	1	,4	,4	,4
Λίγο	9	3,2	3,2	3,6
Μέτρια	31	11,0	11,0	14,6
Πολύ	131	46,6	46,6	61,2
Πάντα	109	38,8	38,8	100,0
Total	281	100,0	100,0	



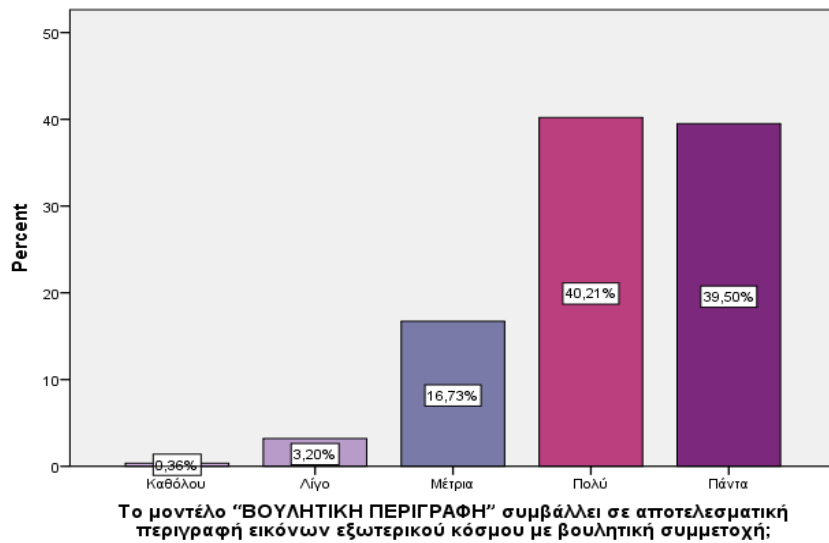
Στη συγκεκριμένη μεταβλητή από τα δεδομένα προκύπτει ότι η συντριπτική πλειοψηφία των εκπαιδευτικών του δείγματος (85% περίπου) δηλώνει ότι, στις περιγραφικές εκθέσεις το μοντέλο ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΗ ΠΕΡΙΓΡΑΦΗ συμβάλλει σε μια αποτελεσματική περιγραφή εικόνων του εξωτερικού κόσμου. Υπάρχει ωστόσο κι ένα πολύ μικρό ποσοστό του δείγματος της τάξης του 14% περίπου, το οποίο δηλώνει σχετική αποδοχή του ότι στις περιγραφικές εκθέσεις το μοντέλο ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΗ ΠΕΡΙΓΡΑΦΗ συμβάλλει σε μια αποτελεσματική περιγραφή εικόνων του εξωτερικού κόσμου, χωρίς όμως αυτό να λειτουργεί αρνητικά στο να αποδεχθούν την άποψη αυτή, παρά τη σχετική τους επιφύλαξη. Επίσης, από τα δεδομένα προκύπτει ότι ο μέσος όρος τιμών είναι 3,2028 με επικρατούσα τιμή 3,00. Από αυτό εξάγεται ότι η τάση δείχνει ότι οι εκπαιδευτικοί του δείγματος πιστεύουν σε σημαντικό βαθμό ότι στις περιγραφικές εκθέσεις το μοντέλο ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΗ ΠΕΡΙΓΡΑΦΗ συμβάλλει σε μια αποτελεσματική περιγραφή εικόνων του εξωτερικού κόσμου. Από αυτό εξάγεται ότι, εφόσον αποδέχονται την άποψη αυτή θα είναι και σε θέση να την αξιοποιήσουν ανάλογα, ώστε οι μαθητές να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις, αλλά και να επιτύχουν τους σχετικούς στόχους διδασκαλίας του μαθήματος της νεοελληνικής γλώσσας.

Γ.1.21

ΕΡΩΤΗΣΗ 21	Μέσος όρος	Επικρατούσα τιμή
Κατά τη γνώμη σας το μοντέλο “ΒΟΥΛΗΤΙΚΗ ΠΕΡΙΓΡΑΦΗ”: «γενικότερη εικόνα, επιμέρους εικόνες της γενικότερης εικόνας και έκφραση ανάλογων επιθυμιών σχετικά με τη γενικότερη εικόνα και τις επιμέρους εικόνες», συμβάλλει σε μια αποτελεσματική περιγραφή εικόνων του εξωτερικού κόσμου με τη βουλευτική(επιθυμίες) συμμετοχή του περιγράφοτος;	3,1530	3,00

Το μοντέλο “ΒΟΥΛΗΤΙΚΗ ΠΕΡΙΓΡΑΦΗ” συμβάλλει σε αποτελεσματική περιγραφή εικόνων εξωτερικού κόσμου με βουλευτική συμμετοχή;

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Καθόλου	1	,4	,4	,4
Λίγο	9	3,2	3,2	3,6
Μέτρια	47	16,7	16,7	20,3
Πολύ	113	40,2	40,2	60,5
Πάντα	111	39,5	39,5	100,0
Total	281	100,0	100,0	



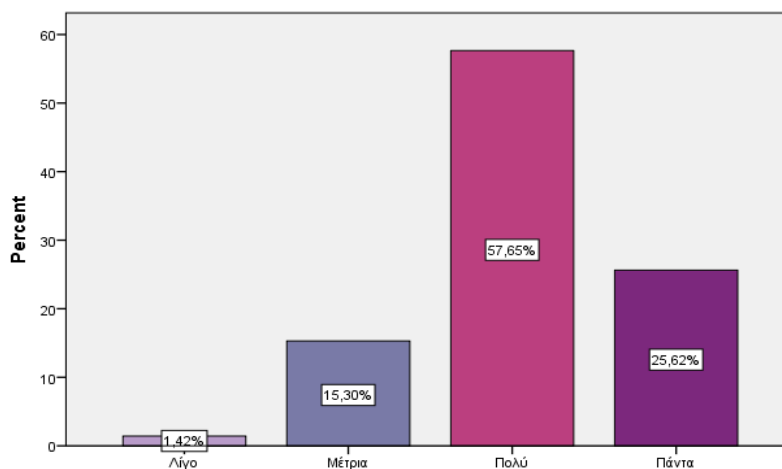
Στη συγκεκριμένη μεταβλητή από τα δεδομένα προκύπτει ότι, η μεγάλη πλειοψηφία των εκπαιδευτικών του δείγματος (79% περίπου) δηλώνει ότι στις περιγραφικές εκθέσεις το μοντέλο ΒΟΥΛΗΤΙΚΗ ΠΕΡΙΓΡΑΦΗ συμβάλλει σε μια αποτελεσματική περιγραφή εικόνων του εξωτερικού κόσμου. Υπάρχει κι ένα ποσοστό του δείγματος (19% περίπου), το οποίο δηλώνει σχετική αποδοχή για το ότι, στις περιγραφικές εκθέσεις το μοντέλο ΒΟΥΛΗΤΙΚΗ ΠΕΡΙΓΡΑΦΗ συμβάλλει σε μια αποτελεσματική περιγραφή εικόνων του εξωτερικού κόσμου, χωρίς όμως αυτό να λειτουργεί αρνητικά στο να αποδεχθούν την άποψη αυτή, παρά την σχετική τους επιφύλαξη. Επίσης, από τα δεδομένα προκύπτει ότι ο μέσος όρος τιμών είναι 3,1530 με επικρατούσα τιμή 3,00. Από αυτό εξάγεται ότι η τάση δείχνει ότι οι εκπαιδευτικοί του δείγματος πιστεύουν σε σημαντικό βαθμό ότι στις περιγραφικές εκθέσεις το μοντέλο ΒΟΥΛΗΤΙΚΗ ΠΕΡΙΓΡΑΦΗ συμβάλλει σε μια αποτελεσματική περιγραφή εικόνων του εξωτερικού κόσμου. Αυτό συνεπάγεται ότι, εφόσον αποδέχονται την άποψη αυτή θα είναι και σε θέση να την αξιοποιήσουν ανάλογα, ώστε οι μαθητές να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις, αλλά και να επιτύχουν τους σχετικούς στόχους διδασκαλίας του μαθήματος της νεοελληνικής γλώσσας.

Γ.1.22

ΕΡΩΤΗΣΗ 22	Μέσος όρος	Επικρατούσα τιμή
Κατά τη γνώμη σας, όταν τουλάχιστον ένα από τα προαναφερθέντα τρία μοντέλα εφαρμόζονται σε κάθε παράγραφο του κυρίου μέρους, αυτό βοηθά στον αποτελεσματικό χωρισμό των παραγράφων του κυρίου μέρους;	3,0747	3,00

Όταν τουλάχιστον ένα από τα τρία μοντέλα εφαρμόζονται σε κάθε παράγραφο του κυρίου μέρους, βοηθά σε αποτελεσματικό χωρισμό των παραγράφων;

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Λίγο	4	1,4	1,4	1,4
Μέτρια	43	15,3	15,3	16,7
Πολύ	162	57,7	57,7	74,4
Πάντα	72	25,6	25,6	100,0
Total	281	100,0	100,0	



Όταν τουλάχιστον ένα από τα τρία μοντέλα εφαρμόζονται σε κάθε παράγραφο του κυρίου μέρους, βοηθά σε αποτελεσματικό χωρισμό των παραγράφων;

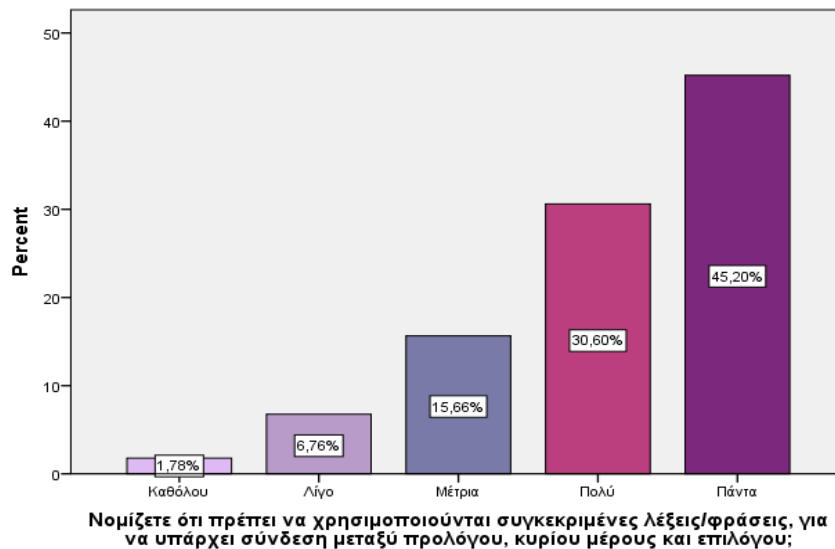
Στη συγκεκριμένη μεταβλητή από τα δεδομένα προκύπτει ότι η συντριπτική πλειοψηφία των εκπαιδευτικών του δείγματος (83% περίπου) δηλώνει ότι, στις περιγραφικές εκθέσεις η εφαρμογή ενός από τα τρία προαναφερθέντα μοντέλα βοηθά στον αποτελεσματικό χωρισμό των παραγράφων του κυρίου μέρους. Υπάρχει ωστόσο κι ένα πολύ μικρό ποσοστό του δείγματος της τάξης του 16% περίπου, το οποίο δηλώνει σχετική αποδοχή του ότι στις περιγραφικές εκθέσεις η εφαρμογή ενός από τα τρία προαναφερθέντα μοντέλα βοηθά στον αποτελεσματικό χωρισμό των παραγράφων του κυρίου μέρους, χωρίς όμως αυτό να λειτουργεί αρνητικά στο να αποδεχθούν την άποψη αυτή, παρά την σχετική τους επιφύλαξη. Επίσης, από τα δεδομένα προκύπτει ότι ο μέσος όρος τιμών είναι 3,0747, με επικρατούσα τιμή 3,00. Από αυτό εξάγεται ότι η τάση δείχνει ότι οι εκπαιδευτικοί του δείγματος πιστεύουν σε σημαντικό βαθμό ότι στις περιγραφικές εκθέσεις η εφαρμογή ενός από τα τρία προαναφερθέντα μοντέλα βοηθά στον αποτελεσματικό χωρισμό των παραγράφων του κυρίου μέρους. Από αυτό προκύπτει ότι, εφόσον αποδέχονται την άποψη αυτή θα είναι και σε θέση να την αξιοποιήσουν ανάλογα, ώστε οι μαθητές να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις, αλλά και να επιτύχουν τους σχετικούς στόχους διδασκαλίας του μαθήματος της νεοελληνικής γλώσσας.

Γ.1.23

ΕΡΩΤΗΣΗ 23	Μέσος όρος	Επικρατούσα τιμή
Νομίζετε ότι πρέπει να χρησιμοποιούνται συγκεκριμένες λέξεις/φράσεις, για να υπάρχει σύνδεση μεταξύ προλόγου, κυρίου μέρους και επιλόγου;	3,1068	4,00

Νομίζετε ότι πρέπει να χρησιμοποιούνται συγκεκριμένες λέξεις/φράσεις, για να υπάρχει σύνδεση μεταξύ προλόγου, κυρίου μέρους και epilόγου;

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Καθόλου	5	1,8	1,8	1,8
Λίγο	19	6,8	6,8	8,5
Μέτρια	44	15,7	15,7	24,2
Πολύ	86	30,6	30,6	54,8
Πάντα	127	45,2	45,2	100,0
Total	281	100,0	100,0	



Στη συγκεκριμένη μεταβλητή από τα δεδομένα προκύπτει ότι η μεγάλη πλειοψηφία του δείγματος και κατά 75% περίπου δηλώνουν ότι στις περιγραφικές εκθέσεις πρέπει να χρησιμοποιούνται συγκεκριμένες λέξεις/φράσεις για τη σύνδεση μεταξύ προλόγου, κυρίου μέρους και epilόγου. Υπάρχει κι ένα ποσοστό του δείγματος (22% περίπου), το οποίο δηλώνει σχετική αποδοχή του ότι στις περιγραφικές εκθέσεις πρέπει να χρησιμοποιούνται συγκεκριμένες λέξεις/φράσεις για τη σύνδεση μεταξύ προλόγου, κυρίου μέρους και epilόγου, χωρίς όμως αυτό να λειτουργεί αρνητικά στο να αποδεχθούν την άποψη αυτή, παρά τη σχετική τους επιφύλαξη. Επίσης, από τα δεδομένα προκύπτει ότι ο μέσος όρος τιμών είναι 3,1068 με επικρατούσα τιμή 4,00. Από αυτό εξάγεται ότι η τάση είναι να φαίνεται ότι οι εκπαιδευτικοί του δείγματος πιστεύουν σε σημαντικό βαθμό ότι στις περιγραφικές

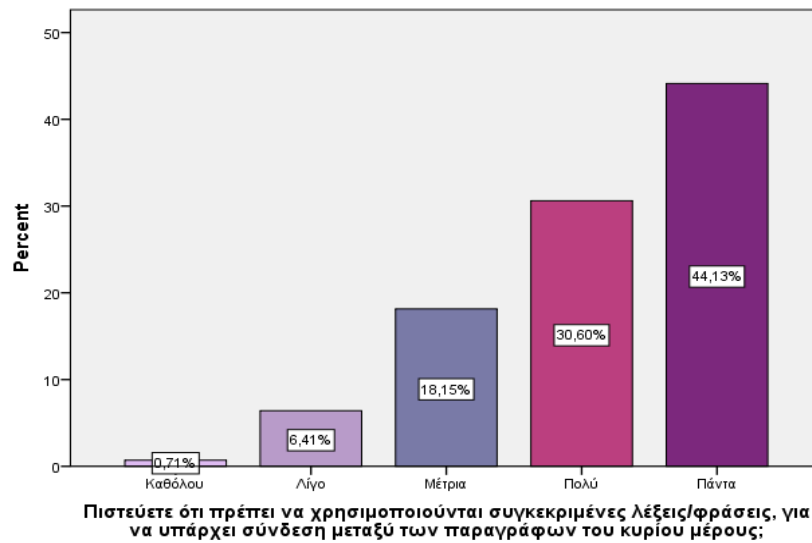
εκθέσεις πρέπει να χρησιμοποιούνται συγκεκριμένες λέξεις/φράσεις για τη σύνδεση μεταξύ προλόγου, κυρίου μέρους και epilόγου. Από αυτό συνάγεται ότι, εφόσον αποδέχονται την άποψη αυτή θα είναι και σε θέση να την αξιοποιήσουν ανάλογα, ώστε οι μαθητές να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις, αλλά και να επιτύχουν τους σχετικούς στόχους διδασκαλίας του μαθήματος της νεοελληνικής γλώσσας.

Γ.1.24

ΕΡΩΤΗΣΗ 24	Μέσος όρος	Επικρατούσα τιμή
Νομίζετε ότι πρέπει να χρησιμοποιούνται συγκεκριμένες λέξεις/φράσεις, για να υπάρχει σύνδεση μεταξύ των παραγράφων του κυρίου μέρους;	3,1103	4,00

Πιστεύετε ότι πρέπει να χρησιμοποιούνται συγκεκριμένες λέξεις/φράσεις, για να υπάρχει σύνδεση μεταξύ των παραγράφων του κυρίου μέρους;

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Καθόλου	2	,7	,7	,7
Λίγο	18	6,4	6,4	7,1
Μέτρια	51	18,1	18,1	25,3
Πολύ	86	30,6	30,6	55,9
Πάντα	124	44,1	44,1	100,0
Total	281	100,0	100,0	



Στη συγκεκριμένη μεταβλητή από τα δεδομένα προκύπτει ότι η μεγάλη πλειψηφία του δείγματος (74%) δηλώνει ότι, στις περιγραφικές εκθέσεις πρέπει να χρησιμοποιούνται συγκεκριμένες λέξεις/φράσεις για τη σύνδεση μεταξύ των παραγράφων του κυρίου μέρους. Υπάρχει κι ένα ποσοστό των εκπαιδευτικών του δείγματος (24% περίπου), το οποίο δηλώνει σχετική αποδοχή του ότι στις περιγραφικές εκθέσεις πρέπει να χρησιμοποιούνται συγκεκριμένες λέξεις/φράσεις για τη σύνδεση μεταξύ των παραγράφων του κυρίου μέρους, χωρίς όμως αυτό να λειτουργεί αρνητικά στο να αποδεχθούν την άποψη αυτή, παρά τη σχετική τους επιφύλαξη. Επίσης, από τα δεδομένα προκύπτει ότι ο μέσος όρος τιμών είναι 3,1103 με επικρατούσα τιμή 4,00. Από αυτό εξάγεται ότι η τάση δείχνει ότι οι εκπαιδευτικοί του δείγματος πιστεύουν σε σημαντικό βαθμό ότι στις περιγραφικές εκθέσεις πρέπει να χρησιμοποιούνται συγκεκριμένες λέξεις/φράσεις για τη σύνδεση μεταξύ των παραγράφων του κυρίου μέρους. Αυτό συνεπάγεται ότι, εφόσον αποδέχονται την άποψη αυτή θα είναι και σε θέση να την αξιοποιήσουν ανάλογα, ώστε οι μαθητές να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις, αλλά και να επιτύχουν τους σχετικούς στόχους διδασκαλίας του μαθήματος της νεοελληνικής γλώσσας.

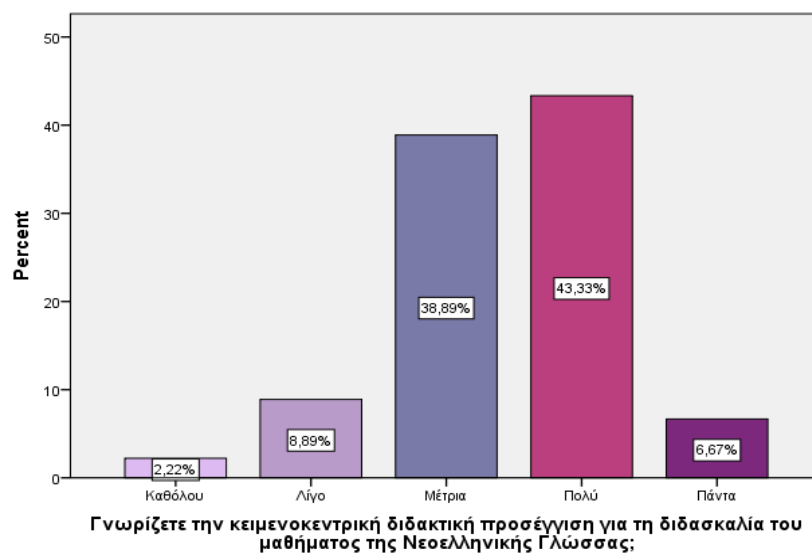
Γ.2 ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΙ (φιλόλογοι)

Γ.2.1

ΕΡΩΤΗΣΗ 1	Μέσος όρος	Επικρατούσα τιμή
Γνωρίζετε την κειμενοκεντρική διδακτική προσέγγιση για τη διδασκαλία του μαθήματος της Νεοελληνικής Γλώσσας;	2,4333	3,00

Γνωρίζετε την κειμενοκεντρική διδακτική προσέγγιση για τη διδασκαλία του μαθήματος της Νεοελληνικής Γλώσσας;

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Καθόλου	2	2,2	2,2	2,2
Λίγο	8	8,9	8,9	11,1
Μέτρια	35	38,9	38,9	50,0
Πολύ	39	43,3	43,3	93,3
Πάντα	6	6,7	6,7	100,0
Total	90	100,0	100,0	



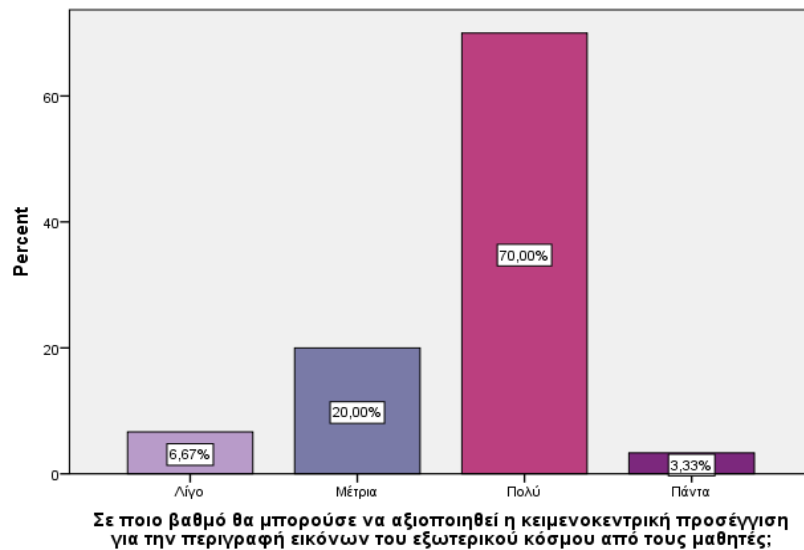
Στη συγκεκριμένη μεταβλητή από τα δεδομένα προκύπτει ότι οι μισοί εκπαιδευτικοί του δείγματος και κατά 50% περίπου δηλώνουν ότι γνωρίζουν την κειμενοκεντρική προσέγγιση στη διδασκαλία του μαθήματος της νεοελληνικής γλώσσας. Υπάρχει ωστόσο κι ένα σημαντικό ποσοστό του δείγματος, που πλησιάζει το μισό του συνόλου των εκπαιδευτικών του δείγματος αυτής της κατηγορίας (46% περίπου), το οποίο δηλώνει σχετική γνώση της κειμενοκεντρικής προσέγγισης στη διδασκαλία της νεοελληνικής γλώσσας χωρίς όμως αυτό να λειτουργεί αρνητικά στο να την εφαρμόσουν, παρά την σχετική τους γνώση. Επίσης, από τα δεδομένα προκύπτει ότι ο μέσος όρος τιμών είναι 2,4333 με επικρατούσα τιμή 3,00. Από αυτό εξάγεται ότι η τάση δείχνει ότι οι εκπαιδευτικοί του δείγματος γνωρίζουν σε σημαντικό βαθμό την κειμενοκεντρική προσέγγιση. Από αυτό εξάγεται ότι, εφόσον γνωρίζουν την κειμενοκεντρική προσέγγιση θα είναι και σε θέση να την αξιοποιήσουν ανάλογα, ώστε οι μαθητές να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις, αλλά και να επιτύχουν τους σχετικούς στόχους διδασκαλίας του μαθήματος της νεοελληνικής γλώσσας.

Γ.2.2

ΕΡΩΤΗΣΗ 2	Μέσος όρος	Επικρατούσα τιμή
Κατά τη γνώμη σας σε ποιο βαθμό θα μπορούσε να αξιοποιηθεί η κειμενοκεντρική προσέγγιση για την περιγραφή εικόνων του εξωτερικού κόσμου από τους μαθητές;	2,7000	3,00

Σε ποιον βαθμό θα μπορούσε να αξιοποιηθεί η κειμενοκεντρική προσέγγιση για την περιγραφή εικόνων του εξωτερικού κόσμου από τους μαθητές;

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Λίγο	6	6,7	6,7	6,7
Μέτρια	18	20,0	20,0	26,7
Πολύ	63	70,0	70,0	96,7
Πάντα	3	3,3	3,3	100,0
Total	90	100,0	100,0	



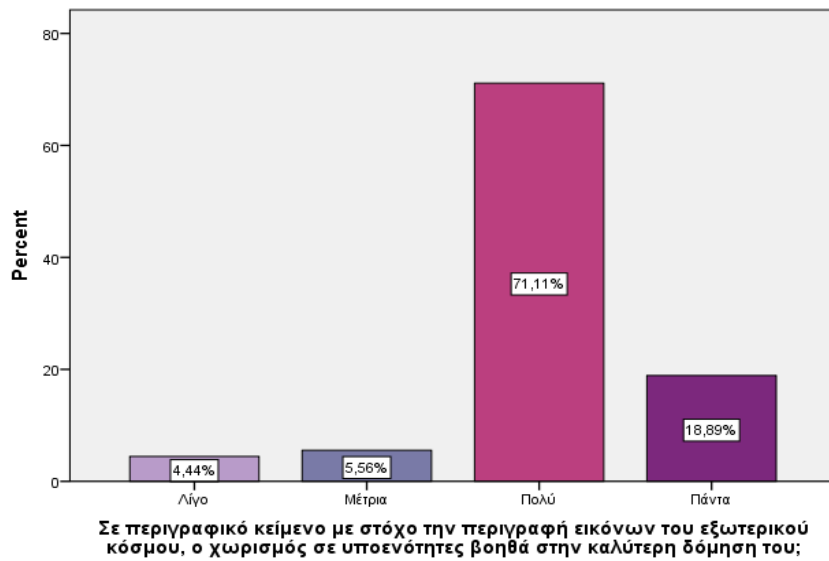
Στη συγκεκριμένη μεταβλητή από τα δεδομένα προκύπτει ότι η μεγάλη πλειοψηφία των εκπαιδευτικών φιλολόγων του δείγματος (73% περίπου) δηλώνει ότι, μπορεί να αξιοποιηθεί η κειμενοκεντρική προσέγγιση στη διδασκαλία του μαθήματος της νεοελληνικής γλώσσας. Υπάρχει κι ένα ποσοστό του 1/4 των εκπαιδευτικών φιλολόγων του δείγματος (26% περίπου), το οποίο δηλώνει σχετική αποδοχή της αξιοποίησης της κειμενοκεντρικής προσέγγισης στη διδασκαλία της νεοελληνικής γλώσσας χωρίς όμως αυτό να λειτουργεί αρνητικά στο να την εφαρμόσουν, παρά την σχετική τους επιφύλαξη. Επίσης, από τα δεδομένα προκύπτει ότι ο μέσος όρος τιμών είναι 2,7000 με επικρατούσα τιμή 3,00. Από αυτό εξάγεται ότι η τάση δείχνει ότι οι εκπαιδευτικοί του δείγματος πιστεύουν σε σημαντικό βαθμό ότι μπορεί να αξιοποιηθεί η κειμενοκεντρική προσέγγιση. Από αυτό εξάγεται ότι, εφόσον αποδέχονται την αξιοποίηση της κειμενοκεντρικής προσέγγισης για την περιγραφική έκθεση θα είναι πιθανόν να την αξιοποιήσουν ανάλογα, ώστε οι μαθητές να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις, αλλά και να επιτύχουν τους σχετικούς στόχους διδασκαλίας του μαθήματος της νεοελληνικής γλώσσας.

Γ.2.3

ΕΡΩΤΗΣΗ 3	Μέσος όρος	Επικρατούσα τιμή
Κατά τη γνώμη σας, όταν οι μαθητές στο πλαίσιο του μαθήματος της Νεοελληνικής Γλώσσας καλούνται να συγγράψουν ένα περιγραφικό κείμενο που στοχεύει στην περιγραφή εικόνων του εξωτερικού κόσμου, ο χωρισμός του κειμένου σε υποενότητες (πρόλογος, κύριο μέρος, επίλογος) τους βοηθά στην καλύτερη δόμηση του κειμένου τους;	3,0444	3,00

Σε περιγραφικό κείμενο με στόχο την περιγραφή εικόνων του εξωτερικού κόσμου, ο χωρισμός σε υποενότητες βοηθά στην καλύτερη δόμηση του;

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Λίγο	4	4,4	4,4	4,4
Μέτρια	5	5,6	5,6	10,0
Πολύ	64	71,1	71,1	81,1
Πάντα	17	18,9	18,9	100,0
Total	90	100,0	100,0	



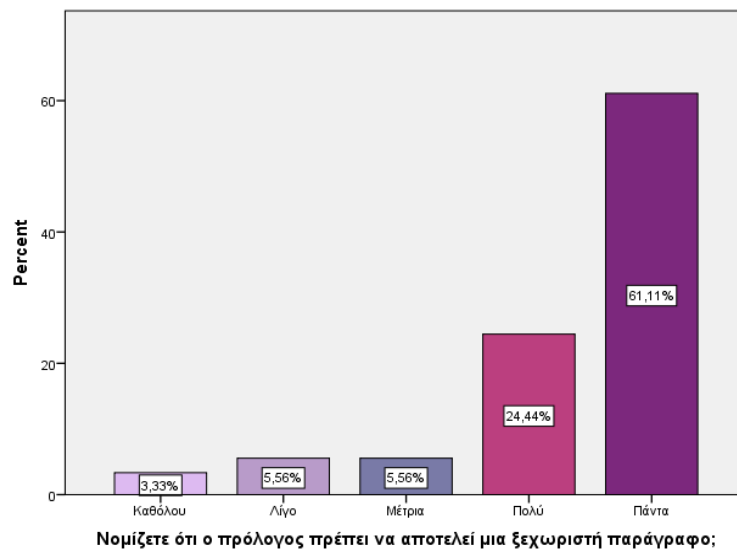
Στη συγκεκριμένη μεταβλητή από τα δεδομένα προκύπτει ότι η συντριπτική πλειοψηφία των εκπαιδευτικών του δείγματος (89% περίπου) δηλώνει ότι, ο χωρισμός του κειμένου σε πρόλογο, κύριο μέρος και επίλογο βοηθά τους μαθητές στην καλύτερη δόμηση του κειμένου τους. Υπάρχει ωστόσο κι ένα μικρό ποσοστό του δείγματος της τάξης του 10% περίπου, το οποίο δηλώνει σχετική αποδοχή του ότι ο χωρισμός του κειμένου σε υποενότητες βοηθά τους μαθητές, χωρίς όμως αυτό να λειτουργεί αρνητικά στο να το αποδεχθούν, παρά την σχετική τους επιφύλαξη. Επίσης, από τα δεδομένα προκύπτει ότι ο μέσος όρος τιμών είναι 3,0444 με επικρατούσα τιμή 3,00. Από αυτό εξάγεται ότι η τάση δείχνει ότι οι εκπαιδευτικοί του δείγματος πιστεύουν σε σημαντικό βαθμό ότι ο χωρισμός του κειμένου σε υποενότητες βοηθά τους μαθητές. Από αυτό προκύπτει ότι, εφόσον αποδέχονται την άποψη αυτή θα είναι και σε θέση να την αξιοποιήσουν ανάλογα, ώστε οι μαθητές να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις, αλλά και να επιτύχουν τους σχετικούς στόχους διδασκαλίας του μαθήματος της νεοελληνικής γλώσσας.

Γ.2.4

ΕΡΩΤΗΣΗ 4	Μέσος όρος	Επικρατούσα τιμή
Νομίζετε ότι ο πρόλογος πρέπει να αποτελεί μια ξεχωριστή παράγραφο;	3,3444	4,00

Νομίζετε ότι ο πρόλογος πρέπει να αποτελεί μια ξεχωριστή παράγραφο;

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Καθόλου	3	3,3	3,3	3,3
Λίγο	5	5,6	5,6	8,9
Μέτρια	5	5,6	5,6	14,4
Πολύ	22	24,4	24,4	38,9
Πάντα	55	61,1	61,1	100,0
Total	90	100,0	100,0	



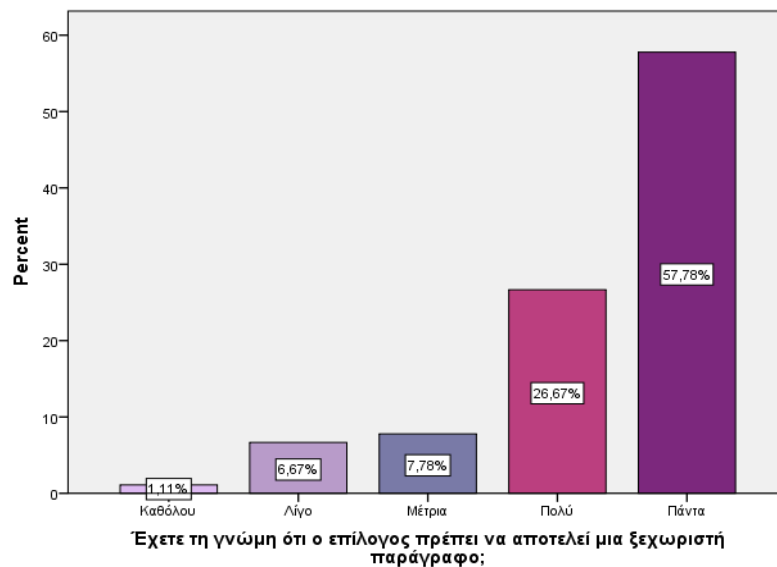
Στη συγκεκριμένη μεταβλητή από τα δεδομένα προκύπτει ότι η συντριπτική πλειοψηφία των εκπαιδευτικών φιλολόγων του δείγματος (85% περίπου) δηλώνει ότι, ο πρόλογος πρέπει να αποτελεί μια ξεχωριστή παράγραφο. Επίσης, από τα δεδομένα προκύπτει ότι ο μέσος όρος τιμών είναι 3,3444 με επικρατούσα τιμή 4,00. Από αυτό εξάγεται ότι η τάση δείχνει ότι οι εκπαιδευτικοί του δείγματος πιστεύουν σε σημαντικό βαθμό ότι ο πρόλογος πρέπει να αποτελεί μια ξεχωριστή παράγραφο. Από αυτό προκύπτει ότι, εφόσον αποδέχονται την άποψη αυτή θα είναι και σε θέση να την αξιοποιήσουν ανάλογα, ώστε οι μαθητές να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις, αλλά και να επιτύχουν τους σχετικούς στόχους διδασκαλίας του μαθήματος της νεοελληνικής γλώσσας.

Γ.2.5

ΕΡΩΤΗΣΗ 5	Μέσος όρος	Επικρατούσα τιμή
Νομίζετε ότι ο επίλογος πρέπει να αποτελεί μια ξεχωριστή παράγραφο;	3,3333	4,00

Έχετε τη γνώμη ότι ο επίλογος πρέπει να αποτελεί μια ξεχωριστή παράγραφο;

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Καθόλου	1	1,1	1,1	1,1
Λίγο	6	6,7	6,7	7,8
Μέτρια	7	7,8	7,8	15,6
Πολύ	24	26,7	26,7	42,2
Πάντα	52	57,8	57,8	100,0
Total	90	100,0	100,0	



Στη συγκεκριμένη μεταβλητή από τα δεδομένα προκύπτει ότι η συντριπτική πλειοψηφία των εκπαιδευτικών φιλολόγων του δείγματος (83% περίπου) δηλώνει ότι, ο επίλογος πρέπει να αποτελεί μια ξεχωριστή παράγραφο. Υπάρχει ωστόσο κι ένα πολύ μικρό ποσοστό του δείγματος της τάξης του 14% περίπου, το οποίο δηλώνει σχετική αποδοχή του ότι ο επίλογος πρέπει να αποτελεί μια ξεχωριστή παράγραφο,

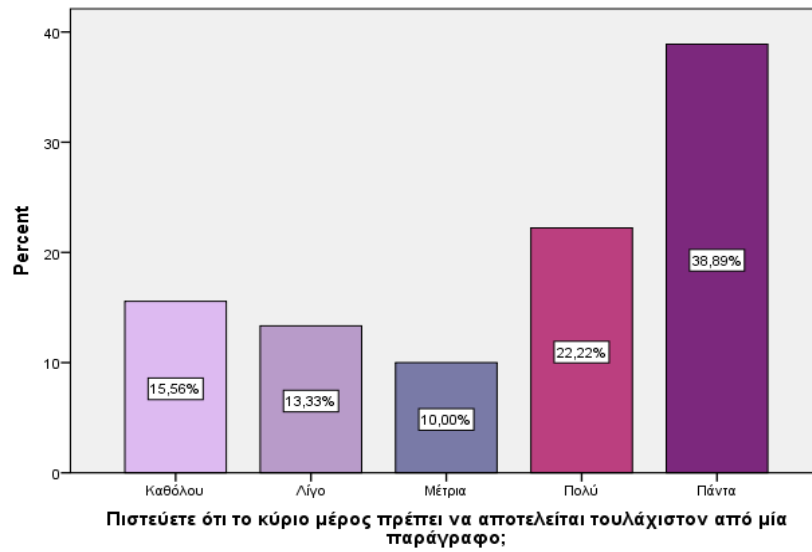
χωρίς όμως αυτό να λειτουργεί αρνητικά στο να το αποδεχθούν, παρά την σχετική τους επιφύλαξη. Επίσης, από τα δεδομένα προκύπτει ότι ο μέσος όρος τιμών είναι 3,3333 με επικρατούσα τιμή 4,00. Από αυτό εξάγεται ότι η τάση δείχνει ότι οι εκπαιδευτικοί του δείγματος πιστεύουν σε σημαντικό βαθμό ότι ο επίλογος πρέπει να αποτελεί μια ξεχωριστή παράγραφο. Αυτό συνεπάγεται ότι, εφόσον αποδέχονται την άποψη αυτή θα είναι και σε θέση να την αξιοποιήσουν ανάλογα, ώστε οι μαθητές να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις, αλλά και να επιτύχουν τους σχετικούς στόχους διδασκαλίας του μαθήματος της νεοελληνικής γλώσσας.

Γ.2.6

ΕΡΩΤΗΣΗ 6	Μέσος όρος	Επικρατούσα τιμή
Πιστεύετε ότι το κύριο μέρος πρέπει να αποτελείται τουλάχιστον από μία παράγραφο;	2,5556	4,00

Πιστεύετε ότι το κύριο μέρος πρέπει να αποτελείται τουλάχιστον από μία παράγραφο;

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Καθόλου	14	15,6	15,6	15,6
Λίγο	12	13,3	13,3	28,9
Μέτρια	9	10,0	10,0	38,9
Πολύ	20	22,2	22,2	61,1
Πάντα	35	38,9	38,9	100,0
Total	90	100,0	100,0	



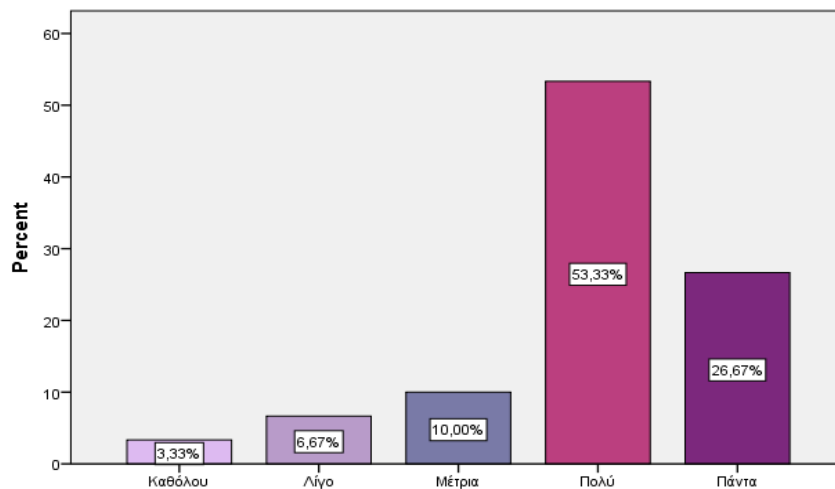
Στη συγκεκριμένη μεταβλητή από τα δεδομένα προκύπτει ότι κατά πλειοψηφία οι φιλόλογοι εκπαιδευτικοί του δείγματος (61% περίπου) δηλώνει ότι, το κύριο μέρος πρέπει να αποτελείται τουλάχιστον από μια ξεχωριστή παράγραφο. Υπάρχει ωστόσο κι ένα πολύ μικρό ποσοστό του δείγματος της τάξης του 13% περίπου, το οποίο δηλώνει σχετική αποδοχή του ότι το κύριο μέρος πρέπει να αποτελείται τουλάχιστον από μια ξεχωριστή παράγραφο, χωρίς όμως αυτό να λειτουργεί αρνητικά στο να το αποδεχθούν, παρά την σχετική τους επιφύλαξη. Επίσης, από τα δεδομένα προκύπτει ότι ο μέσος όρος τιμών είναι 2,5556 με επικρατούσα τιμή 4,00. Από αυτό εξάγεται ότι η τάση δείχνει ότι οι εκπαιδευτικοί του δείγματος πιστεύουν σε σημαντικό βαθμό ότι το κύριο μέρος πρέπει να αποτελείται από μια ξεχωριστή παράγραφο. Από αυτό εξάγεται ότι, εφόσον αποδέχονται την άποψη αυτή θα είναι και σε θέση να την αξιοποιήσουν ανάλογα, ώστε οι μαθητές να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις, αλλά και να επιτύχουν τους σχετικούς στόχους διδασκαλίας του μαθήματος της νεοελληνικής γλώσσας.

Γ.2.7

ΕΡΩΤΗΣΗ 7	Μέσος όρος	Επικρατούσα τιμή
Νομίζετε ότι σε μια περιγραφική έκθεση εικόνων του εξωτερικού κόσμου από τους μαθητές βοηθά κάθε παράγραφος να αποτελείται από τη θεματική περίοδο, τις λεπτομέρειες/σχόλια και την κατακλείδα;	2,9333	3,00

Σε περιγραφική έκθεση εικόνων εξωτερικού κόσμου βοηθά κάθε παράγραφος να αποτελείται από θεματική περίοδο, λεπτομέρειες και κατακλείδα;

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Καθόλου	3	3,3	3,3	3,3
Λίγο	6	6,7	6,7	10,0
Μέτρια	9	10,0	10,0	20,0
Πολύ	48	53,3	53,3	73,3
Πάντα	24	26,7	26,7	100,0
Total	90	100,0	100,0	



Σε περιγραφική έκθεση εικόνων εξωτερικού κόσμου βοηθά κάθε παράγραφος να αποτελείται από θεματική περίοδο, λεπτομέρειες και κατακλείδα;

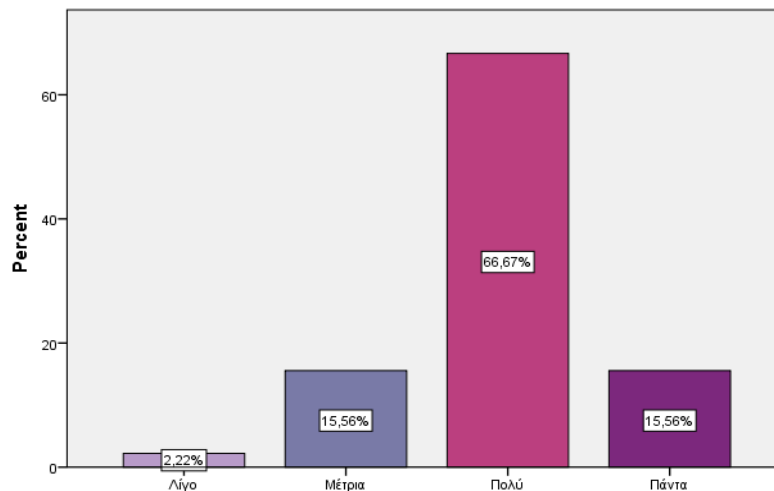
Στη συγκεκριμένη μεταβλητή από τα δεδομένα προκύπτει ότι, η μεγάλη πλειοψηφία των εκπαιδευτικών φιλολόγων του δείγματος (79% περίπου) δηλώνει ότι, βοηθά κάθε παράγραφος να αποτελείται από τη θεματική περίοδο, τις λεπτομέρειες/σχόλια και την κατακλείδα, ώστε να επιτυγχάνεται η περιγραφική έκθεση εικόνων του εξωτερικού κόσμου από τους μαθητές. Υπάρχει κι ένα ποσοστό του δείγματος (16% περίπου), το οποίο δηλώνει σχετική αποδοχή του ότι κάθε παράγραφος βοηθά να αποτελείται από τη θεματική περίοδο, τις λεπτομέρειες/σχόλια και την κατακλείδα. Επίσης, από τα δεδομένα προκύπτει ότι ο μέσος όρος τιμών είναι 3,9333 με επικρατούσα τιμή 3,00. Από αυτό εξάγεται ότι η τάση είναι δείχνει ότι οι εκπαιδευτικοί του δείγματος πιστεύουν σε σημαντικό βαθμό ότι βοηθά κάθε παράγραφος να αποτελείται από τη θεματική περίοδο, τις λεπτομέρειες/σχόλια και την κατακλείδα. Αυτό συνεπάγεται ότι, εφόσον αποδέχονται την άποψη αυτή θα είναι και σε θέση να την αξιοποιήσουν ανάλογα, ώστε οι μαθητές να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις, αλλά και να επιτύχουν τους σχετικούς στόχους διδασκαλίας του μαθήματος της νεοελληνικής γλώσσας.

Γ.2.8

ΕΡΩΤΗΣΗ 8	Μέσος όρος	Επικρατούσα τιμή
Κατά τη γνώμη σας σε μια περιγραφική έκθεση που στόχο της έχει να περιγράψει εικόνες του εξωτερικού κόσμου, οι εικόνες αυτές θα πρέπει να αποτελέσουν τους βασικούς θεματικούς άξονες της έκθεσης;	2,9556	3,00

Σε περιγραφική έκθεση με στόχο την περιγραφή εικόνων εξωτερικού κόσμου, οι εικόνες πρέπει να αποτελούν τους βασικούς θεματικούς άξονες;

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Λίγο	2	2,2	2,2	2,2
Μέτρια	14	15,6	15,6	17,8
Πολύ	60	66,7	66,7	84,4
Πάντα	14	15,6	15,6	100,0
Total	90	100,0	100,0	



Σε περιγραφική έκθεση με στόχο την περιγραφή εικόνων εξωτερικού κόσμου, οι εικόνες πρέπει να αποτελούν τους βασικούς θεματικούς άξονες;

Στη συγκεκριμένη μεταβλητή από τα δεδομένα προκύπτει ότι η συντριπτική πλειοψηφία των εκπαιδευτικών φιλόλογων του δείγματος (81% περίπου) δηλώνει ότι, ο επιμερισμός των εικόνων βοηθά στην περιγραφή. Υπάρχει κι ένα ποσοστό του δείγματος (17% περίπου), το οποίο δηλώνει σχετική αποδοχή του ότι ο επιμερισμός των εικόνων βοηθά στην περιγραφή. Επίσης, από τα δεδομένα προκύπτει ότι ο μέσος όρος τιμών είναι 2,9556 με επικρατούσα τιμή 3,00. Από αυτό εξάγεται ότι η τάση δείχνει ότι οι εκπαιδευτικοί φιλόλογοι του δείγματος να έχουν την άποψη, σε σημαντικό βαθμό ότι, ο επιμερισμός των εικόνων βοηθά στην περιγραφή. Αυτό συνεπάγεται ότι, εφόσον αποδέχονται την άποψη αυτή θα είναι και σε θέση να την αξιοποιήσουν ανάλογα, ώστε οι μαθητές να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις, αλλά και

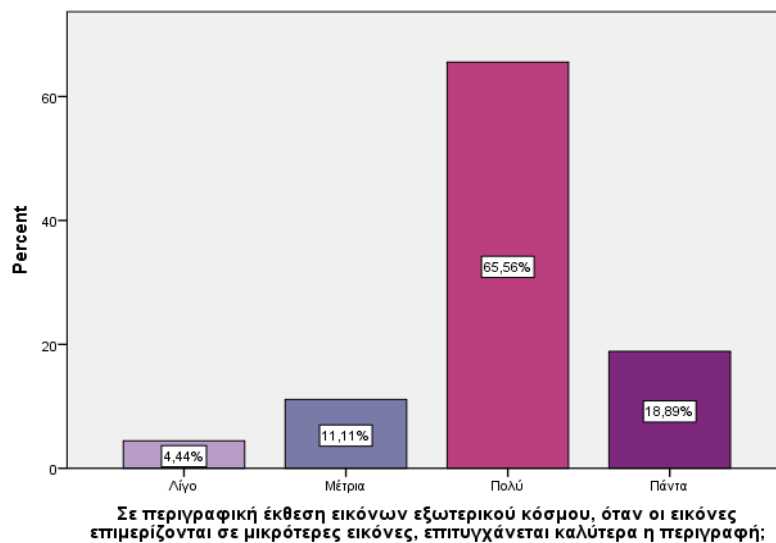
να επιτύχουν τους σχετικούς στόχους διδασκαλίας του μαθήματος της νεοελληνικής γλώσσας.

Γ.2.9

ΕΡΩΤΗΣΗ 9	Μέσος όρος	Επικρατούσα τιμή
Κρίνετε ότι σε μια περιγραφική έκθεση εικόνων του εξωτερικού κόσμου, όταν οι εικόνες επιμερίζονται σε μικρότερες εικόνες, επιτυγχάνεται καλύτερα η περιγραφή;	2,9889	3,00

Σε περιγραφική έκθεση εικόνων εξωτερικού κόσμου, όταν οι εικόνες επιμερίζονται σε επιμερισμένες εικόνες της συνολικής εικόνας, επιτυγχάνεται καλύτερα η περιγραφή;

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Λίγο	4	4,4	4,4	4,4
Μέτρια	10	11,1	11,1	15,6
Πολύ	59	65,6	65,6	81,1
Πάντα	17	18,9	18,9	100,0
Total	90	100,0	100,0	



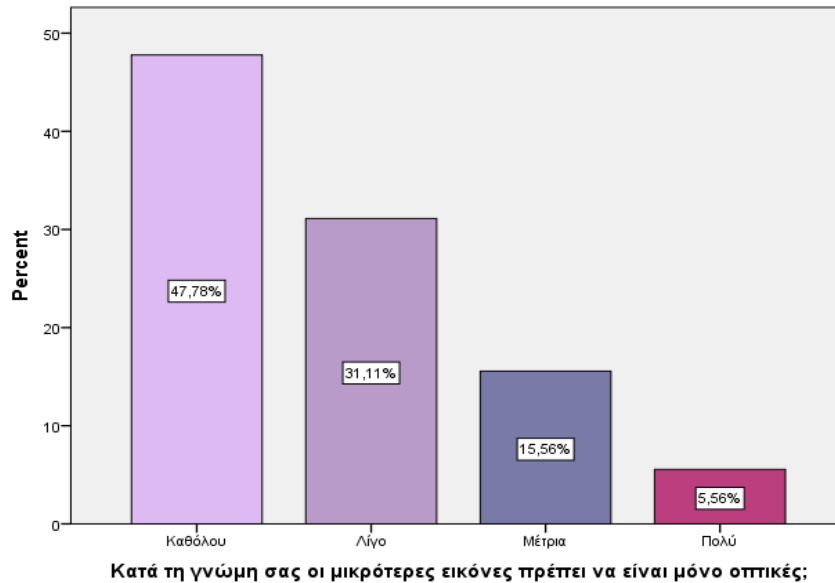
Στη συγκεκριμένη μεταβλητή από τα δεδομένα προκύπτει ότι η συντριπτική πλειοψηφία των εκπαιδευτικών φιλολόγων του δείγματος (84% περίπου) δηλώνει ότι, ο επιμερισμός των εικόνων βοηθά στην περιγραφή. Υπάρχει κι ένα ποσοστό του δείγματος, περίπου 15%, το οποίο δηλώνει σχετική αποδοχή για το ότι, ο επιμερισμός των εικόνων βοηθά στην περιγραφή. Επίσης, από τα δεδομένα προκύπτει ότι ο μέσος όρος τιμών είναι 2,9889 με επικρατούσα τιμή 3,00. Από αυτό εξάγεται ότι η τάση δείχνει ότι οι εκπαιδευτικοί του δείγματος πιστεύουν σε σημαντικό βαθμό ότι, ο επιμερισμός των εικόνων της συνολικής εικόνας βοηθά στην περιγραφή. Αυτό συνεπάγεται ότι, εφόσον αποδέχονται την άποψη αυτή θα είναι και σε θέση να την αξιοποιήσουν ανάλογα, ώστε οι μαθητές να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις, αλλά και να επιτύχουν τους σχετικούς στόχους διδασκαλίας του μαθήματος της νεοελληνικής γλώσσας.

Γ.2.10

ΕΡΩΤΗΣΗ 10	Μέσος όρος	Επικρατούσα τιμή
Κατά τη γνώμη σας οι επιμεριστικές εικόνες της συνολικής εικόνας πρέπει να είναι μόνο οπτικές;	0,7889	0,00

Κατά τη γνώμη σας οι επιμερισμένες εικόνες της συνολικής εικόνας πρέπει να είναι μόνο οπτικές;

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Καθόλου	43	47,8	47,8	47,8
Λίγο	28	31,1	31,1	78,9
Μέτρια	14	15,6	15,6	94,4
Πολύ	5	5,6	5,6	100,0
Total	90	100,0	100,0	



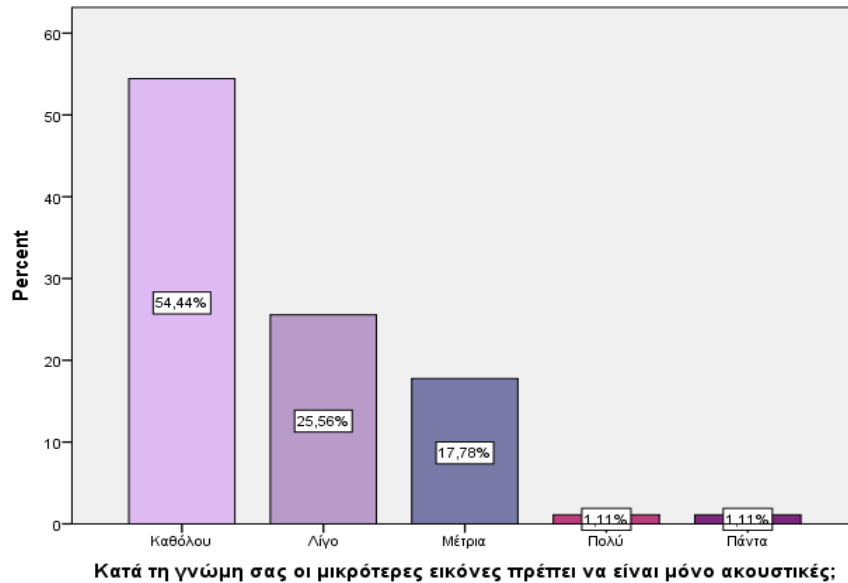
Στη συγκεκριμένη μεταβλητή από τα δεδομένα προκύπτει ότι η μεγάλη πλειοψηφία των φιλολόγων εκπαιδευτικών του δείγματος (78% περίπου) δηλώνει ότι, οι επιμερισμένες εικόνες από τη συνολική εικόνα δεν πρέπει να είναι μόνο οπτικές. Υπάρχει κι ένα ποσοστό του δείγματος (15% περίπου), το οποίο δηλώνει σχετική αποδοχή του ότι οι μικρότερες εικόνες δεν πρέπει να είναι μόνο οπτικές, χωρίς όμως αυτό να λειτουργεί αρνητικά στο να αποδεχθούν την ανωτέρω άποψη, παρά την σχετική τους επιφύλαξη. Επίσης, από τα δεδομένα προκύπτει ότι ο μέσος όρος τιμών είναι 0,7889 με επικρατούσα τιμή 0,00. Από αυτό εξάγεται ότι η τάση δείχνει ότι οι εκπαιδευτικοί του δείγματος πιστεύουν σε σημαντικό βαθμό ότι οι μικρότερες εικόνες δεν πρέπει να είναι μόνο οπτικές. Αυτό συνεπάγεται ότι, εφόσον αποδέχονται την άποψη αυτή θα είναι και σε θέση να την αξιολογήσουν ανάλογα, ώστε οι μαθητές να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις, αλλά και να επιτύχουν τους σχετικούς στόχους διδασκαλίας του μαθήματος της νεοελληνικής γλώσσας.

Γ.2.11

ΕΡΩΤΗΣΗ 11	Μέσος όρος	Επικρατούσα τιμή
Κατά τη γνώμη σας οι επιμερισμένες εικόνες της συνολικής εικόνας πρέπει να είναι μόνο ακουστικές;	0,6889	0,00

Κατά τη γνώμη σας οι επιμερισμένες εικόνες της συνολικής εικόνας πρέπει να είναι μόνο ακουστικές;

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Καθόλου	49	54,4	54,4	54,4
Λίγο	23	25,6	25,6	80,0
Μέτρια	16	17,8	17,8	97,8
Πολύ	1	1,1	1,1	98,9
Πάντα	1	1,1	1,1	100,0
Total	90	100,0	100,0	



Στη συγκεκριμένη μεταβλητή από τα δεδομένα προκύπτει ότι η συντριπτική πλειοψηφία των φιλολόγων εκπαιδευτικών του δείγματος (79% περίπου) δηλώνει ότι, οι επιμερισμένες εικόνες από τη συνολική εικόνα δεν πρέπει να είναι μόνο ακουστικές. Υπάρχει κι ένα ποσοστό του δείγματος (18% περίπου), το οποίο δηλώνει σχετική αποδοχή του ότι, οι επιμερισμένες εικόνες της συνολικής εικόνας δεν πρέπει να είναι μόνο ακουστικές, χωρίς όμως αυτό να λειτουργεί αρνητικά στο να αποδεχθούν την ανωτέρω άποψη, παρά την σχετική τους επιφύλαξη. Επίσης, από τα δεδομένα προκύπτει ότι ο μέσος όρος τιμών είναι 0,6889 με επικρατούσα τιμή 0,00. Από αυτό εξάγεται ότι η τάση δείχνει ότι οι εκπαιδευτικοί του δείγματος πιστεύουν

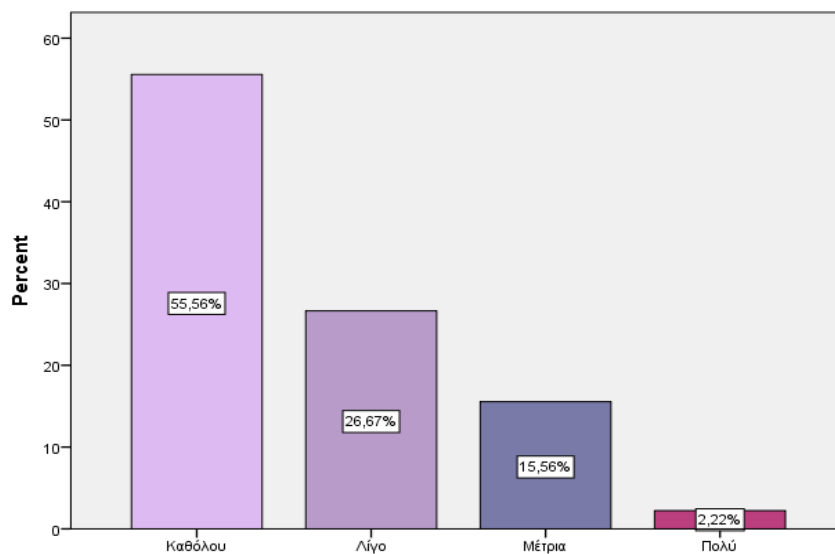
σε σημαντικό βαθμό ότι οι μικρότερες εικόνες δεν πρέπει να είναι μόνο ακουστικές. Από αυτό εξάγεται ότι, εφόσον αποδέχονται την άποψη αυτή θα είναι και σε θέση να την αξιοποιήσουν ανάλογα, ώστε οι μαθητές να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις, αλλά και να επιτύχουν τους σχετικούς στόχους διδασκαλίας του μαθήματος της νεοελληνικής γλώσσας.

Γ.2.12

ΕΡΩΤΗΣΗ 12	Μέσος όρος	Επικρατούσα τιμή
Κατά τη γνώμη σας οι μικρότερες εικόνες πρέπει να είναι μόνο απτικές;	0,6444	0,00

Κατά τη γνώμη σας οι επιμερισμένες εικόνες της συνολικής εικόνας πρέπει να είναι μόνο απτικές;

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Καθόλου	50	55,6	55,6	55,6
Λίγο	24	26,7	26,7	82,2
Μέτρια	14	15,6	15,6	97,8
Πολύ	2	2,2	2,2	100,0
Total	90	100,0	100,0	



Κατά τη γνώμη σας οι μικρότερες εικόνες πρέπει να είναι μόνο απτικές;

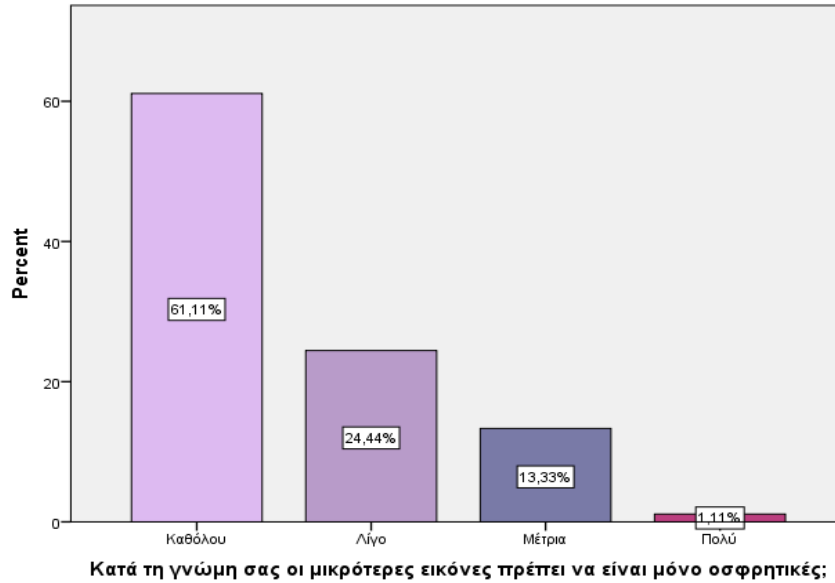
Στη συγκεκριμένη μεταβλητή από τα δεδομένα προκύπτει ότι η συντριπτική πλειονότητα των φιλολόγων εκπαιδευτικών του δείγματος, σε ποσοστό 79% περίπου, δηλώνει ότι οι επιμερισμένες εικόνες της συνολικής εικόνας δεν πρέπει να είναι μόνο απτικές. Υπάρχει κι ένα ποσοστό του δείγματος της τάξης του 15% περίπου, το οποίο δηλώνει σχετική αποδοχή του ότι οι επιμερισμένες εικόνες της συνολικής εικόνας δεν πρέπει να είναι μόνο απτικές, χωρίς όμως αυτό να λειτουργεί αρνητικά στο να αποδεχθούν την ανωτέρω άποψη, παρά την σχετική τους επιφύλαξη. Επίσης, από τα δεδομένα προκύπτει ότι ο μέσος όρος τιμών είναι 0,6444 με επικρατούσα τιμή 0,00. Από αυτό εξάγεται ότι η τάση δείχνει ότι οι εκπαιδευτικοί του δείγματος πιστεύουν σε σημαντικό βαθμό ότι οι μικρότερες εικόνες δεν πρέπει να είναι μόνο απτικές. Από αυτό εξάγεται ότι, εφόσον αποδέχονται την άποψη αυτή θα είναι και σε θέση να την αξιοποιήσουν ανάλογα, ώστε οι μαθητές να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις, αλλά και να επιτύχουν τους σχετικούς στόχους διδασκαλίας του μαθήματος της νεοελληνικής γλώσσας.

Γ.2.13

ΕΡΩΤΗΣΗ 13	Μέσος όρος	Επικρατούσα τιμή
Κατά τη γνώμη σας οι μικρότερες εικόνες πρέπει να είναι μόνο οσφρητικές;	0,5444	0,00

Κατά τη γνώμη σας οι επιμερισμένες εικόνες της συνολικής εικόνας πρέπει να είναι μόνο οσφρητικές;

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Καθόλου	55	61,1	61,1	61,1
Λίγο	22	24,4	24,4	85,6
Μέτρια	12	13,3	13,3	98,9
Πολύ	1	1,1	1,1	100,0
Total	90	100,0	100,0	



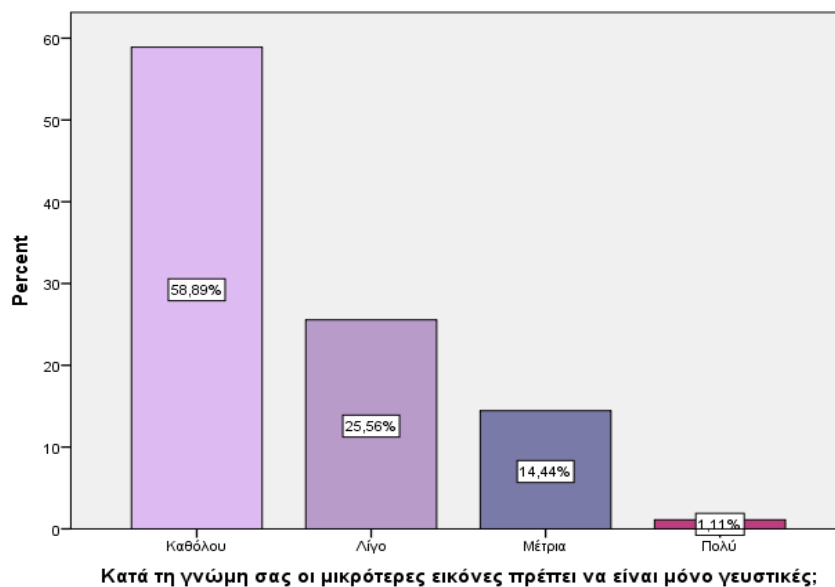
Στη συγκεκριμένη μεταβλητή από τα δεδομένα προκύπτει ότι η συντριπτική πλειοψηφία των φιλολόγων εκπαιδευτικών του δείγματος (85% περίπου) δηλώνει ότι οι μικρότερες εικόνες δεν πρέπει να είναι μόνο οσφρητικές. Υπάρχει ωστόσο κι ένα ποσοστό του 13% περίπου, το οποίο δηλώνει σχετική αποδοχή του ότι οι μικρότερες εικόνες δεν πρέπει να είναι μόνο οσφρητικές, χωρίς όμως αυτό να λειτουργεί αρνητικά στο να αποδεχθούν την ανωτέρω άποψη, παρά την σχετική τους επιφύλαξη. Επίσης, από τα δεδομένα προκύπτει ότι ο μέσος όρος τιμών είναι 0,5444 με επικρατούσα τιμή 0,00. Από αυτό εξάγεται ότι η τάση δείχνει ότι οι εκπαιδευτικοί του δείγματος πιστεύουν σε σημαντικό βαθμό ότι, οι επιμερισμένες εικόνες της συνολικής εικόνας δεν πρέπει να είναι μόνο οσφρητικές. Αυτό συνεπάγεται ότι, εφόσον αποδέχονται την άποψη αυτή θα είναι και σε θέση να την αξιοποιήσουν ανάλογα, ώστε οι μαθητές να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις, αλλά και να επιτύχουν τους σχετικούς στόχους διδασκαλίας του μαθήματος της νεοελληνικής γλώσσας.

Γ.2.14

ΕΡΩΤΗΣΗ 14	Μέσος όρος	Επικρατούσα τιμή
Κατά τη γνώμη σας οι μικρότερες εικόνες πρέπει να είναι μόνο γευστικές;	0,5778	0,00

Κατά τη γνώμη σας οι επιμερισμένες εικόνες της συνολικής εικόνας πρέπει να είναι μόνο γευστικές;

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Καθόλου	53	58,9	58,9	58,9
Λίγο	23	25,6	25,6	84,4
Μέτρια	13	14,4	14,4	98,9
Πολύ	1	1,1	1,1	100,0
Total	90	100,0	100,0	



Στη συγκεκριμένη μεταβλητή από τα δεδομένα προκύπτει ότι συντριπτική πλειοψηφία των φιλολόγων εκπαιδευτικών του δείγματος (84% περίπου) δηλώνει ότι, οι επιμερισμένες εικόνες της συνολικής εικόνας δεν πρέπει να είναι μόνο γευστικές. Υπάρχει κι ένα ποσοστό του δείγματος (14% περίπου), το οποίο δηλώνει σχετική αποδοχή του ότι οι επιμερισμένες εικόνες της συνολικής εικόνας δεν πρέπει να είναι μόνο γευστικές, χωρίς όμως αυτό να λειτουργεί αρνητικά στο να αποδεχθούν την ανωτέρω άποψη, παρά την σχετική τους επιφύλαξη. Επίσης, από τα δεδομένα προκύπτει ότι ο μέσος όρος τιμών είναι 0,5778 με επικρατούσα τιμή 0,00. Από αυτό εξάγεται ότι η τάση δείχνει ότι οι εκπαιδευτικοί του δείγματος πιστεύουν σε σημαντικό βαθμό ότι οι μικρότερες εικόνες δεν πρέπει να είναι μόνο γευστικές. Από αυτό συνάγεται ότι, εφόσον αποδέχονται την άποψη αυτή θα είναι και σε θέση να την

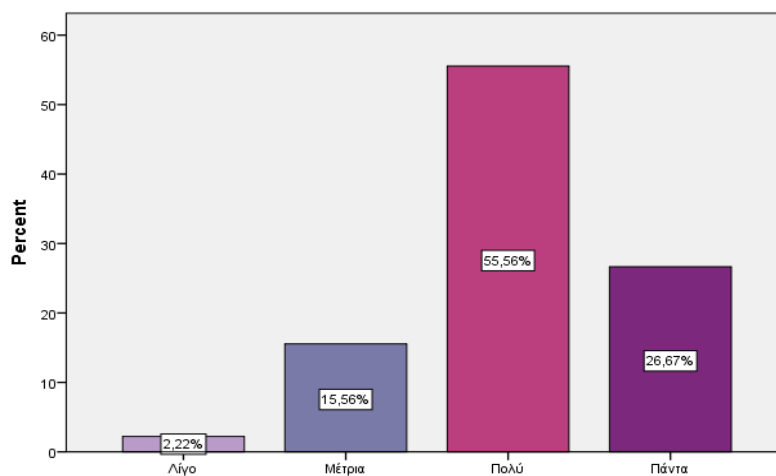
αξιοποιήσουν ανάλογα, ώστε οι μαθητές να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις, αλλά και να επιτύχουν τους σχετικούς στόχους διδασκαλίας του μαθήματος της νεοελληνικής γλώσσας.

Γ.2.15

ΕΡΩΤΗΣΗ 15	Μέσος όρος	Επικρατούσα τιμή
Κατά τη γνώμη σας, στην περιγραφική έκθεση εικόνων του εξωτερικού κόσμου ο μαθητής πρέπει να εκφράζει τις ψυχικές του αντιδράσεις από τις εικόνες αυτές;	3,0667	3,00

Στην περιγραφική έκθεση εικόνων του εξωτερικού κόσμου ο μαθητής πρέπει να εκφράζει τις ψυχικές του αντιδράσεις από τις εικόνες αυτές;

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Λίγο	2	2,2	2,2	2,2
Μέτρια	14	15,6	15,6	17,8
Πολύ	50	55,6	55,6	73,3
Πάντα	24	26,7	26,7	100,0
Total	90	100,0	100,0	



Στην περιγραφική έκθεση εικόνων του εξωτερικού κόσμου ο μαθητής πρέπει να εκφράζει τις ψυχικές του αντιδράσεις από τις εικόνες αυτές;

Στη συγκεκριμένη μεταβλητή από τα δεδομένα προκύπτει ότι η συντριπτική πλειοψηφία των φιλολόγων εκπαιδευτικών του δείγματος (82% περίπου) δηλώνει ότι, στις περιγραφικές εκθέσεις ο μαθητής πρέπει να εκφράζει τις ψυχικές του αντιδράσεις. Υπάρχει κι ένα ποσοστό του δείγματος της τάξης του 17% περίπου, το οποίο δηλώνει σχετική αποδοχή του ότι στις περιγραφικές εκθέσεις ο μαθητής πρέπει να εκφράζει τις ψυχικές του αντιδράσεις, χωρίς όμως αυτό να λειτουργεί αρνητικά στο να αποδεχθούν την άποψη αυτή, παρά την σχετική τους επιφύλαξη. Επίσης, από τα δεδομένα προκύπτει ότι ο μέσος όρος τιμών είναι 3,0667 με επικρατούσα τιμή 4,00. Από αυτό εξάγεται ότι η τάση δείχνει ότι οι εκπαιδευτικοί του δείγματος πιστεύουν σε σημαντικό βαθμό ότι στις περιγραφικές εκθέσεις ο μαθητής πρέπει να εκφράζει τις ψυχικές του αντιδράσεις. Αυτό συνεπάγεται ότι, εφόσον αποδέχονται την άποψη αυτή θα είναι και σε θέση να την αξιοποιήσουν ανάλογα, ώστε οι μαθητές να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις, αλλά και να επιτύχουν τους σχετικούς στόχους διδασκαλίας του μαθήματος της νεοελληνικής γλώσσας.

Γ.2.16

ΕΡΩΤΗΣΗ 16	Μέσος όρος	Επικρατούσα τιμή
Νομίζετε ότι στην περιγραφική έκθεση η διατύπωση σκέψεων που προκαλούν οι εικόνες του εξωτερικού κόσμου συμβάλλει στην ψυχική συμμετοχή του περιγράφοτος κατά τη διαδικασία της περιγραφής;	3,0333	3,00

Στην περιγραφική έκθεση η διατύπωση σκέψεων που προκαλούν οι εικόνες συμβάλλει στην ψυχική συμμετοχή του περιγράφοτος στην περιγραφή;

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Μέτρια	12	13,3	13,3	13,3
Πολύ	63	70,0	70,0	83,3
Πάντα	15	16,7	16,7	100,0
Total	90	100,0	100,0	



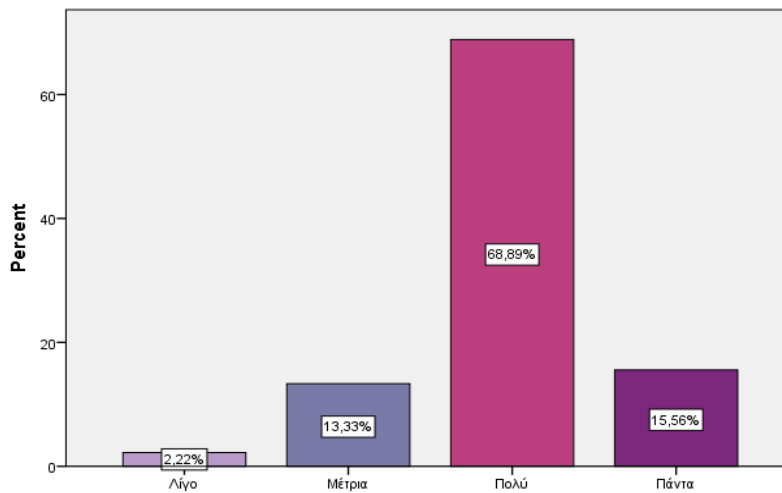
Στη συγκεκριμένη μεταβλητή από τα δεδομένα προκύπτει ότι η πλειονότητα του δείγματος και κατά 76% περίπου δηλώνουν ότι στις περιγραφικές εκθέσεις η διατύπωση σκέψεων συμβάλλει στην ψυχική συμμετοχή του περιγράφοντος κατά τη διαδικασία της περιγραφής. Υπάρχει ωστόσο κι ένα πολύ μικρό ποσοστό του δείγματος της τάξης του 13% περίπου, το οποίο δηλώνει σχετική αποδοχή του ότι στις περιγραφικές εκθέσεις η διατύπωση σκέψεων συμβάλλει στην ψυχική συμμετοχή του περιγράφοντος κατά τη διαδικασία της περιγραφής, χωρίς όμως αυτό να λειτουργεί αρνητικά στο να αποδεχθούν την άποψη αυτή, παρά την σχετική τους επιφύλαξη. Επίσης, από τα δεδομένα προκύπτει ότι ο μέσος όρος τιμών είναι 3,0333 με επικρατούσα τιμή 3,00. Από αυτό εξάγεται ότι η τάση δείχνει ότι οι εκπαιδευτικοί του δείγματος πιστεύουν σε σημαντικό βαθμό ότι στις περιγραφικές εκθέσεις η διατύπωση σκέψεων συμβάλλει στην ψυχική συμμετοχή του περιγράφοντος κατά τη διαδικασία της περιγραφής. Από αυτό προκύπτει ότι, εφόσον αποδέχονται την άποψη αυτή θα είναι και σε θέση να την αξιοποιήσουν ανάλογα, ώστε οι μαθητές να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις, αλλά και να επιτύχουν τους σχετικούς στόχους διδασκαλίας του μαθήματος της νεοελληνικής γλώσσας.

Γ.2.17

ΕΡΩΤΗΣΗ 17	Μέσος όρος	Επικρατούσα τιμή
Νομίζετε ότι στην περιγραφική έκθεση η διατύπωση συναισθημάτων που προκαλούν οι εικόνες του εξωτερικού κόσμου συμβάλλει στην ψυχική συμμετοχή του περιγράφοτος κατά τη διαδικασία της περιγραφής;	2,9778	3,00

Στην περιγραφική έκθεση η διατύπωση συναισθημάτων που προκαλούν οι εικόνες συμβάλλει στην ψυχική συμμετοχή του περιγράφοτος;

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Λίγο	2	2,2	2,2	2,2
Μέτρια	12	13,3	13,3	15,6
Πολύ	62	68,9	68,9	84,4
Πάντα	14	15,6	15,6	100,0
Total	90	100,0	100,0	



Στην περιγραφική έκθεση η διατύπωση συναισθημάτων που προκαλούν οι εικόνες συμβάλλει στην ψυχική συμμετοχή του περιγράφοτος;

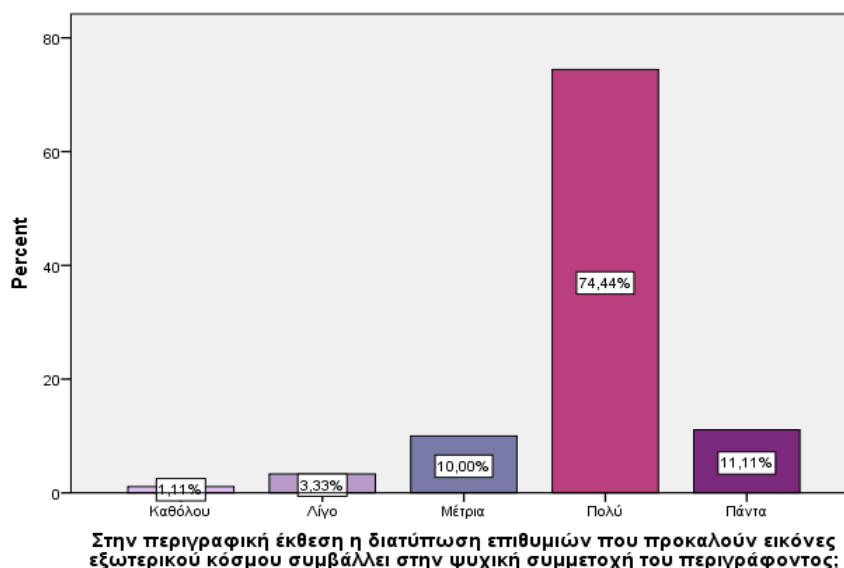
Στη συγκεκριμένη μεταβλητή από τα δεδομένα προκύπτει ότι η συντριπτική πλειοψηφία των φιλόλογων εκπαιδευτικών του δείγματος (84% περίπου) δηλώνει ότι, στις περιγραφικές εκθέσεις η διατύπωση συναισθημάτων συμβάλλει στην ψυχική συμμετοχή του περιγράφοντος κατά τη διαδικασία της περιγραφής. Υπάρχει κι ένα ποσοστό του δείγματος της τάξης του 15% περίπου, το οποίο δηλώνει σχετική αποδοχή του ότι στις περιγραφικές εκθέσεις η διατύπωση συναισθημάτων συμβάλλει στην ψυχική συμμετοχή του περιγράφοντος κατά τη διαδικασία της περιγραφής, χωρίς όμως αυτό να λειτουργεί αρνητικά στο να αποδεχθούν την άποψη αυτή, παρά την σχετική τους επιφύλαξη. Επίσης, από τα δεδομένα προκύπτει ότι ο μέσος όρος τιμών είναι 2,9778 με επικρατούσα τιμή 3,00. Από αυτό εξάγεται ότι η τάση δείχνει ότι οι φιλόλογοι εκπαιδευτικοί του δείγματος πιστεύουν σε σημαντικό βαθμό ότι στις περιγραφικές εκθέσεις η διατύπωση συναισθημάτων συμβάλλει στην ψυχική συμμετοχή του περιγράφοντος κατά τη διαδικασία της περιγραφής. Από αυτό προκύπτει ότι, εφόσον αποδέχονται την άποψη αυτή θα είναι και σε θέση να την αξιοποιήσουν ανάλογα, ώστε οι μαθητές να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις, αλλά και να επιτύχουν τους σχετικούς στόχους διδασκαλίας του μαθήματος της νεοελληνικής γλώσσας.

Γ.2.18

ΕΡΩΤΗΣΗ 18	Μέσος όρος	Επικρατούσα τιμή
Νομίζετε ότι στην περιγραφική έκθεση η διατύπωση επιθυμιών που προκαλούν οι εικόνες του εξωτερικού κόσμου συμβάλλει στην ψυχική συμμετοχή του περιγράφοντος κατά τη διαδικασία της περιγραφής;	2,9111	3,00

Στην περιγραφική έκθεση η διατύπωση επιθυμιών που προκαλούν εικόνες εξωτερικού κόσμου συμβάλλει στην ψυχική συμμετοχή του περιγράφοτος;

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Καθόλου	1	1,1	1,1	1,1
Λίγο	3	3,3	3,3	4,4
Μέτρια	9	10,0	10,0	14,4
Πολύ	67	74,4	74,4	88,9
Πάντα	10	11,1	11,1	100,0
Total	90	100,0	100,0	



Στη συγκεκριμένη μεταβλητή από τα δεδομένα προκύπτει ότι η συντριπτική πλειοψηφία των φιλολόγων εκπαιδευτικών του δείγματος (85% περίπου) δηλώνει ότι, στις περιγραφικές εκθέσεις η διατύπωση επιθυμιών συμβάλλει στην ψυχική συμμετοχή του περιγράφοτος κατά τη διαδικασία της περιγραφής. Υπάρχει κι ένα ποσοστό του δείγματος της τάξης του 13% περίπου, το οποίο δηλώνει σχετική αποδοχή του ότι στις περιγραφικές εκθέσεις η διατύπωση επιθυμιών συμβάλλει στην ψυχική συμμετοχή του περιγράφοτος κατά τη διαδικασία της περιγραφής, χωρίς όμως αυτό να λειτουργεί αρνητικά στο να αποδεχθούν την άποψη αυτή, παρά την σχετική τους επιφύλαξη. Επίσης, από τα δεδομένα προκύπτει ότι ο μέσος όρος τιμών

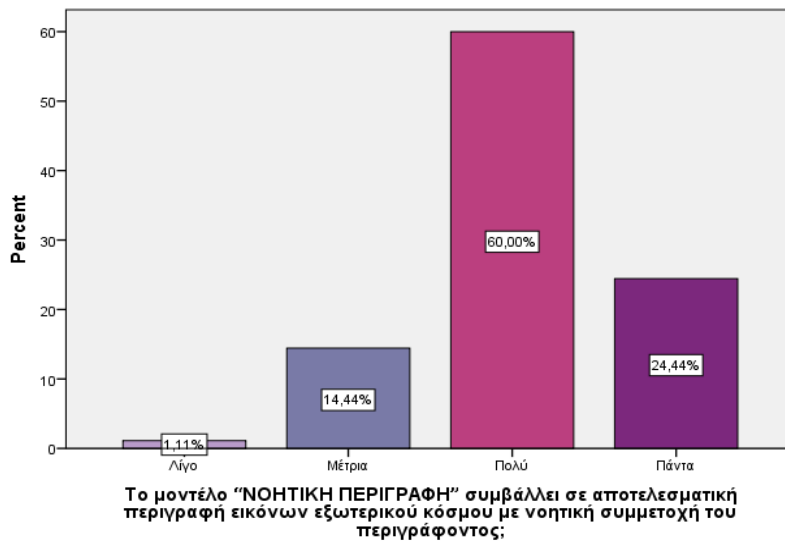
είναι 2.9111 με επικρατούσα τιμή 3,00. Από αυτό εξάγεται ότι η τάση δείχνει ότι οι φιλόλογοι εκπαιδευτικοί του δείγματος έχουν την άποψη, σε σημαντικό βαθμό ότι, στις περιγραφικές εκθέσεις η διατύπωση επιθυμιών συμβάλλει στην ψυχική συμμετοχή του περιγράφοντος κατά τη διαδικασία της περιγραφής. Από αυτό προκύπτει ότι, εφόσον αποδέχονται την άποψη αυτή θα είναι και σε θέση να την αξιοποιήσουν ανάλογα, ώστε οι μαθητές να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις, αλλά και να επιτύχουν τους σχετικούς στόχους διδασκαλίας του μαθήματος της νεοελληνικής γλώσσας.

Γ.2.19

ΕΡΩΤΗΣΗ 19	Μέσος όρος	Επικρατούσα τιμή
Κατά τη γνώμη σας το μοντέλο “ΝΟΗΤΙΚΗ ΠΕΡΙΓΡΑΦΗ”: «γενικότερη εικόνα, επιμέρους εικόνες της γενικότερης εικόνας και έκφραση ανάλογων σκέψεων σχετικά με τη γενικότερη εικόνα και τις επιμέρους εικόνες», συμβάλλει σε μια αποτελεσματική περιγραφή εικόνων του εξωτερικού κόσμου με τη νοητική(σκέψεις) συμμετοχή του περιγράφοντος;	3,0778	3,00

Το μοντέλο “ΝΟΗΤΙΚΗ ΠΕΡΙΓΡΑΦΗ” συμβάλλει σε αποτελεσματική περιγραφή εικόνων εξωτερικού κόσμου με νοητική συμμετοχή του περιγράφοντος;

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Λίγο	1	1,1	1,1	1,1
Μέτρια	13	14,4	14,4	15,6
Πολύ	54	60,0	60,0	75,6
Πάντα	22	24,4	24,4	100,0
Total	90	100,0	100,0	



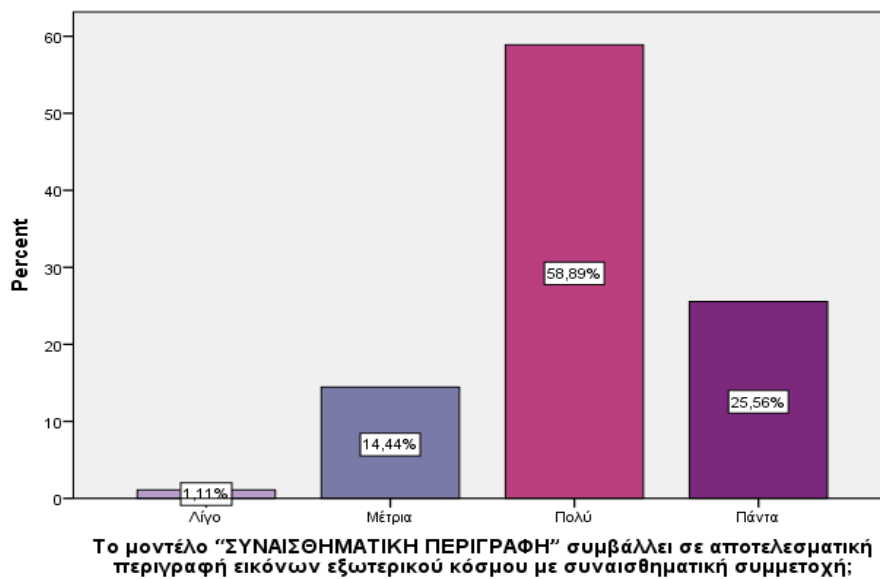
Στη συγκεκριμένη μεταβλητή από τα δεδομένα προκύπτει ότι η συντριπτική πλειοψηφία των φιλολόγων εκπαιδευτικών του δείγματος (84% περίπου) δηλώνει ότι, στις περιγραφικές εκθέσεις το μοντέλο ΝΟΗΤΙΚΗ ΠΕΡΙΓΡΑΦΗ συμβάλλει σε μια αποτελεσματική περιγραφή εικόνων του εξωτερικού κόσμου. Υπάρχει κι ένα ποσοστό του δείγματος, της τάξης του 15% περίπου, το οποίο δηλώνει σχετική αποδοχή του ότι, στις περιγραφικές εκθέσεις το μοντέλο ΝΟΗΤΙΚΗ ΠΕΡΙΓΡΑΦΗ συμβάλλει σε μια αποτελεσματική περιγραφή εικόνων του εξωτερικού κόσμου, χωρίς όμως αυτό να λειτουργεί αρνητικά στο να αποδεχθούν την άποψη αυτή, παρά την σχετική τους επιφύλαξη. Επίσης, από τα δεδομένα προκύπτει ότι ο μέσος όρος τιμών είναι 3,0778 με επικρατούσα τιμή 3,00. Από αυτό εξάγεται ότι η τάση δείχνει ότι οι εκπαιδευτικοί του δείγματος πιστεύουν σε σημαντικό βαθμό ότι στις περιγραφικές εκθέσεις το μοντέλο ΝΟΗΤΙΚΗ ΠΕΡΙΓΡΑΦΗ συμβάλλει σε μια αποτελεσματική περιγραφή εικόνων του εξωτερικού κόσμου. Από αυτό εξάγεται ότι, εφόσον αποδέχονται την άποψη αυτή θα είναι και σε θέση να την αξιοποιήσουν ανάλογα, ώστε οι μαθητές να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις, αλλά και να επιτύχουν τους σχετικούς στόχους διδασκαλίας του μαθήματος της νεοελληνικής γλώσσας.

Γ.2.20

ΕΡΩΤΗΣΗ 20	Μέσος όρος	Επικρατούσα τιμή
<p>Κατά τη γνώμη σας το μοντέλο “ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΗ ΠΕΡΙΓΡΑΦΗ”: «γενικότερη εικόνα, επιμέρους εικόνες της γενικότερης εικόνας και έκφραση ανάλογων συναισθημάτων σχετικά με τη γενικότερη εικόνα και τις επιμέρους εικόνες», συμβάλλει σε μια αποτελεσματική περιγραφή εικόνων του εξωτερικού κόσμου με τη συναισθηματική συμμετοχή του περιγράφοντος;</p>	3,0889	3,00

Το μοντέλο “ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΗ ΠΕΡΙΓΡΑΦΗ” συμβάλλει σε αποτελεσματική περιγραφή εικόνων εξωτερικού κόσμου με συναισθηματική συμμετοχή;

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Λίγο	1	1,1	1,1	1,1
Μέτρια	13	14,4	14,4	15,6
Πολύ	53	58,9	58,9	74,4
Πάντα	23	25,6	25,6	100,0
Total	90	100,0	100,0	



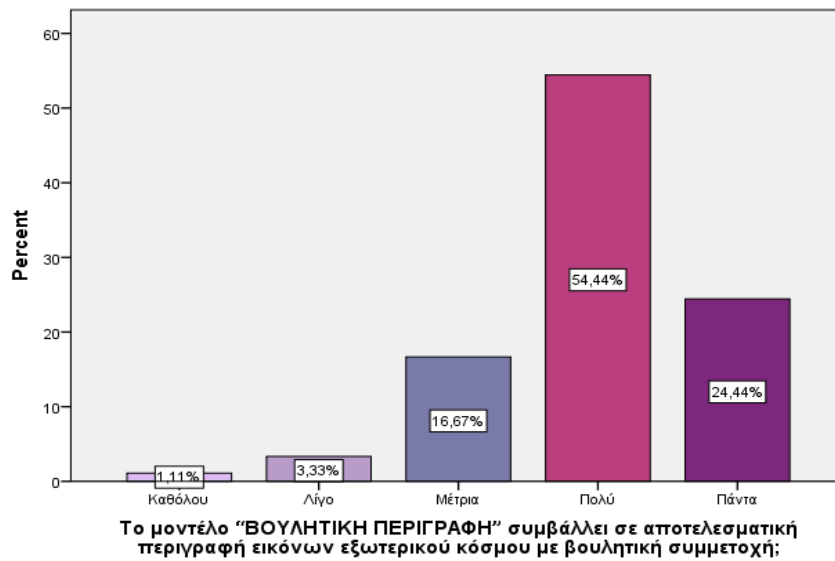
Στη συγκεκριμένη μεταβλητή από τα δεδομένα προκύπτει ότι η συντριπτική πλειοψηφία των φιλολόγων εκπαιδευτικών του δείγματος (84% περίπου) δηλώνει ότι, στις περιγραφικές εκθέσεις το μοντέλο ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΗ ΠΕΡΙΓΡΑΦΗ συμβάλλει σε μια αποτελεσματική περιγραφή εικόνων του εξωτερικού κόσμου. Υπάρχει κι ένα ποσοστό του δείγματος της τάξης του 15% περίπου, το οποίο δηλώνει σχετική αποδοχή του ότι στις περιγραφικές εκθέσεις το μοντέλο ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΗ ΠΕΡΙΓΡΑΦΗ συμβάλλει σε μια αποτελεσματική περιγραφή εικόνων του εξωτερικού κόσμου, χωρίς όμως αυτό να λειτουργεί αρνητικά στο να αποδεχθούν την άποψη αυτή, παρά την σχετική τους επιφύλαξη. Επίσης, από τα δεδομένα προκύπτει ότι ο μέσος όρος τιμών είναι 3,0889 με επικρατούσα τιμή 3,00. Από αυτό εξάγεται ότι η τάση δείχνει ότι οι εκπαιδευτικοί του δείγματος πιστεύουν σε σημαντικό βαθμό ότι στις περιγραφικές εκθέσεις το μοντέλο ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΗ ΠΕΡΙΓΡΑΦΗ συμβάλλει σε μια αποτελεσματική περιγραφή εικόνων του εξωτερικού κόσμου. Από αυτό προκύπτει ότι, εφόσον αποδέχονται την άποψη αυτή θα είναι και σε θέση να την αξιοποιήσουν ανάλογα, ώστε οι μαθητές να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις, αλλά και να επιτύχουν τους σχετικούς στόχους διδασκαλίας του μαθήματος της νεοελληνικής γλώσσας.

Γ.2.21

ΕΡΩΤΗΣΗ 21	Μέσος όρος	Επικρατούσα τιμή
<p>Κατά τη γνώμη σας το μοντέλο “ΒΟΥΛΗΤΙΚΗ ΠΕΡΙΓΡΑΦΗ”: «γενικότερη εικόνα, επιμέρους εικόνες της γενικότερης εικόνας και έκφραση ανάλογων επιθυμιών σχετικά με τη γενικότερη εικόνα και τις επιμέρους εικόνες», συμβάλλει σε μια αποτελεσματική περιγραφή εικόνων του εξωτερικού κόσμου με τη βουλευτική(επιθυμίες) συμμετοχή του περιγράφοντος;</p>	2,9778	3,00

Το μοντέλο “ΒΟΥΛΗΤΙΚΗ ΠΕΡΙΓΡΑΦΗ” συμβάλλει σε αποτελεσματική περιγραφή εικόνων εξωτερικού κόσμου με βουλευτική συμμετοχή;

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Καθόλου	1	1,1	1,1	1,1
Λίγο	3	3,3	3,3	4,4
Μέτρια	15	16,7	16,7	21,1
Πολύ	49	54,4	54,4	75,6
Πάντα	22	24,4	24,4	100,0
Total	90	100,0	100,0	



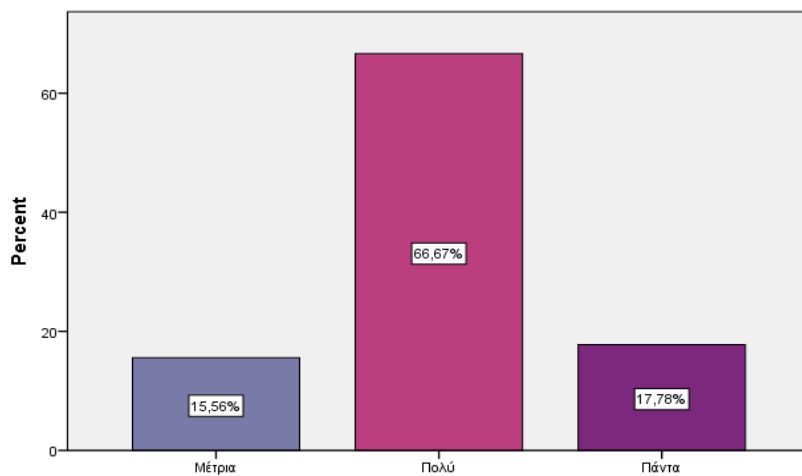
Στη συγκεκριμένη μεταβλητή από τα δεδομένα προκύπτει ότι σημαντική πλειοψηφία των φιλολόγων εκπαιδευτικών του δείγματος (78% περίπου) δηλώνει ότι, στις περιγραφικές εκθέσεις το μοντέλο ΒΟΥΛΗΤΙΚΗ ΠΕΡΙΓΡΑΦΗ συμβάλλει σε μια αποτελεσματική περιγραφή εικόνων του εξωτερικού κόσμου. Υπάρχει κι ένα ποσοστό του δείγματος της τάξης του 19% περίπου, το οποίο δηλώνει σχετική αποδοχή του ότι στις περιγραφικές εκθέσεις το μοντέλο ΒΟΥΛΗΤΙΚΗ ΠΕΡΙΓΡΑΦΗ συμβάλλει σε μια αποτελεσματική περιγραφή εικόνων του εξωτερικού κόσμου, χωρίς όμως αυτό να λειτουργεί αρνητικά στο να αποδεχθούν την άποψη αυτή, παρά την σχετική τους επιφύλαξη. Επίσης, από τα δεδομένα προκύπτει ότι ο μέσος όρος τιμών είναι 2,9778 με επικρατούσα τιμή 3,00. Από αυτό εξάγεται ότι η τάση δείχνει ότι οι εκπαιδευτικοί του δείγματος πιστεύουν σε σημαντικό βαθμό ότι στις περιγραφικές εκθέσεις το μοντέλο ΒΟΥΛΗΤΙΚΗ ΠΕΡΙΓΡΑΦΗ συμβάλλει σε μια αποτελεσματική περιγραφή εικόνων του εξωτερικού κόσμου. Αυτό συνεπάγεται ότι, εφόσον αποδέχονται την άποψη αυτή θα είναι και σε θέση να την αξιοποιήσουν ανάλογα, ώστε οι μαθητές να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις, αλλά και να επιτύχουν τους σχετικούς στόχους διδασκαλίας του μαθήματος της νεοελληνικής γλώσσας.

Γ.2.22

ΕΡΩΤΗΣΗ 22	Μέσος όρος	Επικρατούσα τιμή
Κατά τη γνώμη σας, όταν τουλάχιστον ένα από τα προαναφερθέντα τρία μοντέλα εφαρμόζονται σε κάθε παράγραφο του κυρίου μέρους, αυτό βοηθά στον αποτελεσματικό χωρισμό των παραγράφων του κυρίου μέρους;	3,0222	3,00

Όταν τουλάχιστον ένα από τα τρία μοντέλα εφαρμόζονται σε κάθε παράγραφο του κυρίου μέρους, βοηθά σε αποτελεσματικό χωρισμό των παραγράφων;

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Μέτρια	14	15,6	15,6	15,6
Πολύ	60	66,7	66,7	82,2
Πάντα	16	17,8	17,8	100,0
Total	90	100,0	100,0	



Όταν τουλάχιστον ένα από τα τρία μοντέλα εφαρμόζονται σε κάθε παράγραφο του κυρίου μέρους, βοηθά σε αποτελεσματικό χωρισμό των παραγράφων;

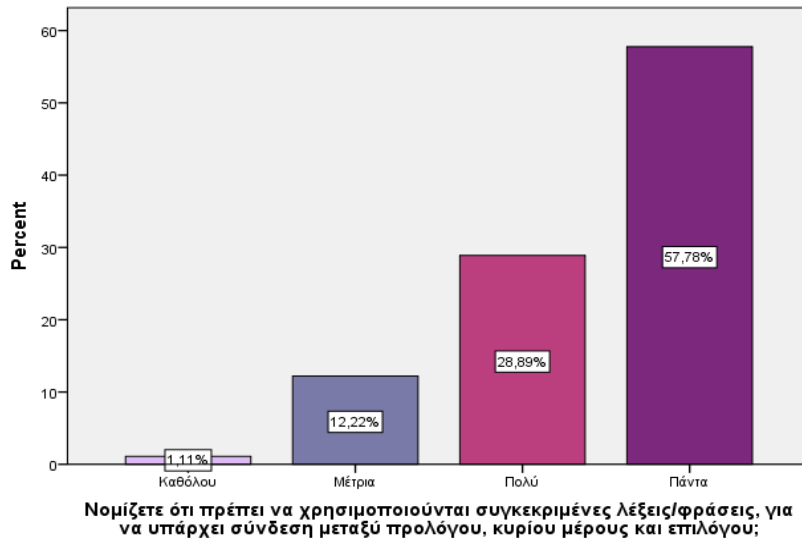
Στη συγκεκριμένη μεταβλητή από τα δεδομένα προκύπτει ότι η συντριπτική πλειοψηφία των φιλολόγων εκπαιδευτικών του δείγματος (84% περίπου) δηλώνει ότι, στις περιγραφικές εκθέσεις η εφαρμογή ενός από τα τρία προαναφερθέντα μοντέλα βοηθά στον αποτελεσματικό χωρισμό των παραγράφων του κυρίου μέρους. Υπάρχει κι ένα ποσοστό του δείγματος της τάξης του 15% περίπου, το οποίο δηλώνει σχετική αποδοχή του ότι στις περιγραφικές εκθέσεις η εφαρμογή ενός από τα τρία προαναφερθέντα μοντέλα βοηθά στον αποτελεσματικό χωρισμό των παραγράφων του κυρίου μέρους, χωρίς όμως αυτό να λειτουργεί αρνητικά στο να αποδεχθούν την άποψη αυτή, παρά την σχετική τους επιφύλαξη. Επίσης, από τα δεδομένα προκύπτει ότι ο μέσος όρος τιμών είναι 3,0222 με επικρατούσα τιμή 3,00. Από αυτό εξάγεται ότι η τάση δείχνει ότι οι εκπαιδευτικοί του δείγματος πιστεύουν σε σημαντικό βαθμό ότι στις περιγραφικές εκθέσεις η εφαρμογή ενός από τα τρία προαναφερθέντα μοντέλα βοηθά στον αποτελεσματικό χωρισμό των παραγράφων του κυρίου μέρους. Από αυτό συνάγεται ότι, εφόσον αποδέχονται την άποψη αυτή θα είναι και σε θέση να την αξιοποιήσουν ανάλογα, ώστε οι μαθητές να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις, αλλά και να επιτύχουν τους σχετικούς στόχους διδασκαλίας του μαθήματος της νεοελληνικής γλώσσας.

Γ.2.23

ΕΡΩΤΗΣΗ 23	Μέσος όρος	Επικρατούσα τιμή
Νομίζετε ότι πρέπει να χρησιμοποιούνται συγκεκριμένες λέξεις/φράσεις, για να υπάρχει σύνδεση μεταξύ προλόγου, κυρίου μέρους και epilόγου;	3,4222	4,00

Νομίζετε ότι πρέπει να χρησιμοποιούνται συγκεκριμένες λέξεις/φράσεις, για να υπάρχει σύνδεση μεταξύ προλόγου, κυρίου μέρους και επιλόγου;

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Καθόλου	1	1,1	1,1	1,1
Μέτρια	11	12,2	12,2	13,3
Πολύ	26	28,9	28,9	42,2
Πάντα	52	57,8	57,8	100,0
Total	90	100,0	100,0	



Στη συγκεκριμένη μεταβλητή από τα δεδομένα προκύπτει ότι η συντριπτική πλειοψηφία των φιλολόγων εκπαιδευτικών του δείγματος (86% περίπου) δηλώνει ότι, στις περιγραφικές εκθέσεις πρέπει να χρησιμοποιούνται συγκεκριμένες λέξεις/φράσεις για τη σύνδεση μεταξύ προλόγου, κυρίου μέρους και επιλόγου. Υπάρχει κι ένα ποσοστό του δείγματος της τάξης του 12% περίπου, το οποίο δηλώνει σχετική αποδοχή του ότι στις περιγραφικές εκθέσεις πρέπει να χρησιμοποιούνται συγκεκριμένες λέξεις/φράσεις για τη σύνδεση μεταξύ προλόγου, κυρίου μέρους και επιλόγου, χωρίς όμως αυτό να λειτουργεί αρνητικά στο να αποδεχθούν την άποψη αυτή, παρά την σχετική τους επιφύλαξη. Επίσης, από τα δεδομένα προκύπτει ότι ο μέσος όρος τιμών είναι 3,4222 με επικρατούσα τιμή 4,00. Από αυτό εξάγεται ότι η

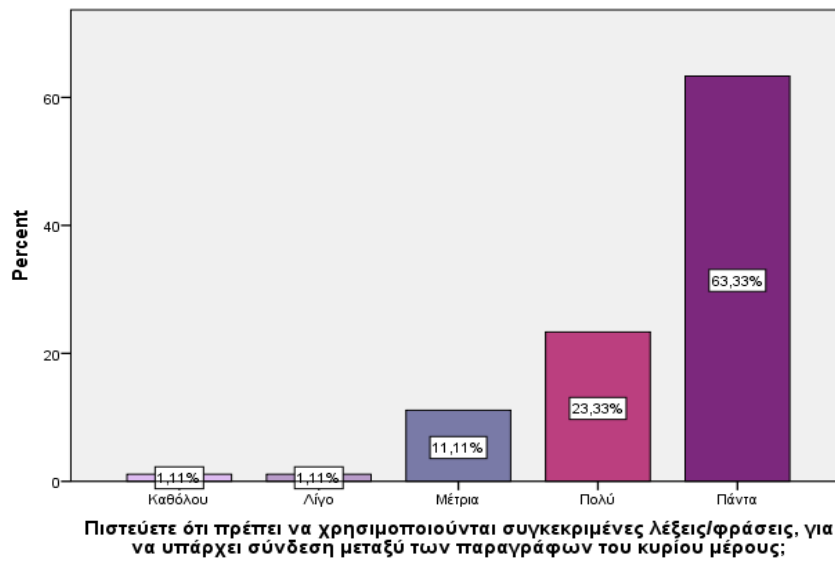
τάση δείχνει ότι οι εκπαιδευτικοί του δείγματος πιστεύουν σε σημαντικό βαθμό ότι στις περιγραφικές εκθέσεις πρέπει να χρησιμοποιούνται συγκεκριμένες λέξεις/φράσεις για τη σύνδεση μεταξύ προλόγου, κυρίου μέρους και epilόγου. Από αυτό συνάγεται ότι, εφόσον αποδέχονται την άποψη αυτή θα είναι και σε θέση να την αξιοποιήσουν ανάλογα, ώστε οι μαθητές να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις, αλλά και να επιτύχουν τους σχετικούς στόχους διδασκαλίας του μαθήματος της νεοελληνικής γλώσσας.

Γ.2.24

ΕΡΩΤΗΣΗ 24	Μέσος όρος	Επικρατούσα τιμή
Νομίζετε ότι πρέπει να χρησιμοποιούνται συγκεκριμένες λέξεις/φράσεις, για να υπάρχει σύνδεση μεταξύ των παραγράφων του κυρίου μέρους;	3,4667	4,00

Πιστεύετε ότι πρέπει να χρησιμοποιούνται συγκεκριμένες λέξεις/φράσεις, για να υπάρχει σύνδεση μεταξύ των παραγράφων του κυρίου μέρους;

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Καθόλου	1	1,1	1,1	1,1
Λίγο	1	1,1	1,1	2,2
Μέτρια	10	11,1	11,1	13,3
Πολύ	21	23,3	23,3	36,7
Πάντα	57	63,3	63,3	100,0
Total	90	100,0	100,0	



Στη συγκεκριμένη μεταβλητή από τα δεδομένα προκύπτει ότι η συντριπτική πλειοψηφία των φιλολόγων εκπαιδευτικών του δείγματος (86% περίπου) δηλώνει ότι, στις περιγραφικές εκθέσεις πρέπει να χρησιμοποιούνται συγκεκριμένες λέξεις/φράσεις για τη σύνδεση μεταξύ των παραγράφων του κυρίου μέρους. Υπάρχει κι ένα ποσοστό του δείγματος της τάξης του 12% περίπου, το οποίο δηλώνει σχετική αποδοχή του ότι στις περιγραφικές εκθέσεις πρέπει να χρησιμοποιούνται συγκεκριμένες λέξεις/φράσεις για τη σύνδεση μεταξύ των παραγράφων του κυρίου μέρους, χωρίς όμως αυτό να λειτουργεί αρνητικά στο να αποδεχθούν την άποψη αυτή, παρά την σχετική τους επιφύλαξη. Επίσης, από τα δεδομένα προκύπτει ότι ο μέσος όρος τιμών είναι 3,4667 με επικρατούσα τιμή 4,00. Από αυτό εξάγεται ότι η τάση δείχνει ότι οι εκπαιδευτικοί του δείγματος πιστεύουν σε σημαντικό βαθμό ότι στις περιγραφικές εκθέσεις πρέπει να χρησιμοποιούνται συγκεκριμένες λέξεις/φράσεις για τη σύνδεση μεταξύ των παραγράφων του κυρίου μέρους. Αυτό συνεπάγεται ότι, εφόσον αποδέχονται την άποψη αυτή θα είναι και σε θέση να την αξιολογήσουν ανάλογα, ώστε οι μαθητές να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις, αλλά και να επιτύχουν τους σχετικούς στόχους διδασκαλίας του μαθήματος της νεοελληνικής γλώσσας.

4. Συμπεράσματα της έρευνας

Συμπέρασμα πρώτο: η συμμετοχή των γυναικών στην έρευνα συγκριτικά με τους άνδρες είναι σταθερά μεγαλύτερη και η συμβολή τους υπήρξε σημαντική: κλάδος ΠΕ70 (δάσκαλοι) (65%), κλάδος ΠΕ02 (φιλόλογοι) (68,9%).

Συμπέρασμα δεύτερο: η πλειονότητα των συμμετεχόντων στην έρευνα ανήκει στην κατηγορία 51 και άνω: κλάδος ΠΕ70 (δάσκαλοι) (47,69%), κλάδος ΠΕ02 (φιλόλογοι) (46,7%).

Συμπέρασμα τρίτο: η πλειονότητα των συμμετεχόντων στην έρευνα ως προς τα υπηρεσιακά έτη ανήκει στην κατηγορία 21 και άνω: κλάδος ΠΕ70 (δάσκαλοι) (51,25%), κλάδος ΠΕ02 (φιλόλογοι) (44,4%).

Συμπέρασμα τέταρτο: η πλειονότητα των συμμετεχόντων στην έρευνα ως προς τα χρόνια από την απόκτηση του βασικού τίτλου σπουδών ανήκει στην κατηγορία 21 και άνω: κλάδος ΠΕ70 (δάσκαλοι) (59,79%), κλάδος ΠΕ02 (φιλόλογοι) (67,8%).

Συμπέρασμα πέμπτο: η κατανομή των συμμετεχόντων στην έρευνα στις τάξεις που διδάσκει ο κάθε εκπαιδευτικός είναι σε μεγάλο βαθμό ομοιόμορφη: τάξεις Δημοτικού Α' (16,37%), Β' (14,23%), Γ' (18,15%), Δ' (16,37%), Ε' (17,08), ΣΤ' (17,75%), τάξεις Γυμνασίου Α' (16,37%), Β' (14,23%), Γ' (18,15%).

Συμπέρασμα έκτο: η πλειονότητα των συμμετεχόντων στην έρευνα έχει πτυχίο ΑΕΙ: κλάδος ΠΕ70 (δάσκαλοι) (52,67%), κλάδος ΠΕ02 (φιλόλογοι) (89,9%).

Συμπέρασμα έβδομο: η πλειονότητα των εκπαιδευτικών του δείγματος έχουν γνώση της κειμενοκεντρικής προσέγγισης: κλάδος ΠΕ70 (δάσκαλοι) (78%), κλάδος ΠΕ02 (φιλόλογοι) (50%).

Συμπέρασμα όγδοο: η πλειονότητα των εκπαιδευτικών του δείγματος αποδέχεται σε σημαντικό βαθμό ότι μπορεί να αξιοποιηθεί η κειμενοκεντρική προσέγγιση στη διδασκαλία του μαθήματος της Νεοελληνικής Γλώσσας για την βελτίωση του περιγραφικού γραπτού λόγου των μαθητών: κλάδος ΠΕ70 (δάσκαλοι) (63%), κλάδος ΠΕ02 (φιλόλογοι) (73%).

Συμπέρασμα ένατο: η πλειονότητα των εκπαιδευτικών του δείγματος ως προς τις εικοσιδύο μεταβλητές (ερωτήσεις ΔΒ1-ΔΒ22 του ερωτηματολογίου) που σχετίζονται με το αναπτυγμένο μοντέλο του Adam, το οποίο παρουσιάσαμε και που αφορά τη βελτίωση της συγγραφής υποκειμενικών απεικονιστικών κειμένων, αποδέχεται ότι το συγκεκριμένο μοντέλο διδασκαλίας μπορεί να συμβάλλει στη βελτίωση του περιγραφικού γραπτού λόγου των μαθητών. Συγκεκριμένα, αναφορικά

με τις παραπάνω μεταβλητές για τον κλάδο ΠΕ07 (δάσκαλοι) έχουμε τα εξής ευρήματα: ερώτηση ΔΒ1 (63%), ερώτηση ΔΒ2 (86%), ερώτηση ΔΒ3 (86%), ερώτηση ΔΒ4 (83%), ερώτηση ΔΒ5 (87%), ερώτηση ΔΒ6 (83%), ερώτηση ΔΒ7 (85%), ερώτηση ΔΒ8 (57%), ερώτηση ΔΒ9 (64%), ερώτηση ΔΒ10 (63%), ερώτηση ΔΒ11 (69%), ερώτηση ΔΒ12 (69%), ερώτηση ΔΒ13 (87%), ερώτηση ΔΒ14 (88%), ερώτηση ΔΒ15 (86%), ερώτηση ΔΒ16 (81%), ερώτηση ΔΒ17 (85%), ερώτηση ΔΒ18 (85%), ερώτηση ΔΒ19 (79%), ερώτηση ΔΒ20 (83%), ερώτηση ΔΒ21 (75%), ερώτηση ΔΒ22 (74%).

Αναφορικά με τις παραπάνω μεταβλητές για τον κλάδο ΠΕ02 (φιλόλογοι) έχουμε τα εξής ευρήματα: ερώτηση ΔΒ1 (89%), ερώτηση ΔΒ2 (85%), ερώτηση ΔΒ3 (83%), ερώτηση ΔΒ4 (61%), ερώτηση ΔΒ5 (79%), ερώτηση ΔΒ6 (81%), ερώτηση ΔΒ7 (84%), ερώτηση ΔΒ8 (78%), ερώτηση ΔΒ9 (79%), ερώτηση ΔΒ10 (79%), ερώτηση ΔΒ11 (85%), ερώτηση ΔΒ12 (84%), ερώτηση ΔΒ13 (82%), ερώτηση ΔΒ14 (76%), ερώτηση ΔΒ15 (84%), ερώτηση ΔΒ16 (85%), ερώτηση ΔΒ17 (84%), ερώτηση ΔΒ18 (84%), ερώτηση ΔΒ19 (78%), ερώτηση ΔΒ20 (84%), ερώτηση ΔΒ21 (86%), ερώτηση ΔΒ22 (86%).

Συμπέρασμα δέκατο: οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί του συνολικού δείγματος (ΠΕ07 και ΠΕ02) πιστεύουν ότι ο χωρισμός από τους μαθητές του περιγραφικού κειμένου τους σε πρόλογο, κύριο μέρος και επίλογο βοηθά στην καλύτερη δόμηση του κειμένου τους, ότι σε ένα μαθητικό περιγραφικό κείμενο τόσο ο πρόλογος όσο και ο επίλογος πρέπει να αποτελούνται από μία παράγραφο, ότι στα περιγραφικά κείμενα των μαθητών το κύριο μέρος πρέπει να αποτελείται από μία τουλάχιστον παράγραφο και ότι βοηθά κάθε παράγραφος να αποτελείται από θεματική περίοδο, λεπτομέρειες/σχόλια και κατακλείδα. Συνεπώς, από ένα εκτεταμένο πλαίσιο θεώρησης και βασικά από τις απαντήσεις του ερωτηματολογίου προκύπτει ότι η διδασκαλία δομικών σχημάτων που αφορούν τον περιγραφικό γραπτό λόγο των μαθητών τυγχάνει θετικής αποδοχής από τους εκπαιδευτικούς του δείγματος.

Συμπέρασμα ενδέκατο: οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί του συνολικού δείγματος πιστεύουν ότι οι εικόνες του εξωτερικού κόσμου θα πρέπει να αποτελούν τον κύριο θεματικό άξονα της περιγραφικής έκθεσης.

Συμπέρασμα δωδέκατο: οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί του συνολικού δείγματος (ΠΕ07 και ΠΕ02) πιστεύουν ότι σε μια περιγραφική έκθεση οι μαθητές, για να επιτύχουν καλύτερα την περιγραφή, θα πρέπει να επιμερίζουν, όσο μπορούν, τις

γενικότερες εικόνες σε μικρότερες εικόνες και ότι οι επιμερισμένες εικόνες της γενικότερης εικόνας δεν θα πρέπει να είναι μόνο οπτικές, ακουστικές, απτικές, οσφρητικές ή γευστικές, αλλά κατά το δυνατόν ο μέγιστος συνδυασμός τους. Συνεπώς, από ένα εκτεταμένο πλαίσιο θεώρησης και βασικά από τις απαντήσεις του ερωτηματολογίου προκύπτει ότι ένα μεγάλο ποσοστό των εκπαιδευτικών στέκεται θετικά στην διδακτική μας πρόταση στον περιγραφικό γραπτό τους λόγο οι μαθητές κάθε φορά να επιμερίζουν τις συνολικές εικόνες σε μικρότερες εικόνες κάθε είδους (οπτικές, ακουστικές, απτικές, οσφρητικές, γευστικές).

Συμπέρασμα δεκατο τρίτο: οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί του συνολικού δείγματος πιστεύουν ότι στις περιγραφικές εκθέσεις οι μαθητές πρέπει να εκφράζουν τις ψυχικές τους αντιδράσεις που τους προκαλούν οι εξωτερικές εικόνες κατά την περιγραφή των εικόνων.

Συμπέρασμα δεκατο τέταρτο: οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί του συνολικού δείγματος πιστεύουν ότι, όταν στις περιγραφικές εκθέσεις τους οι μαθητές καταγράφουν συνολικές και επιμερισμένες εικόνες, η γραπτή έκφραση ανάλογων σκέψεων, συναισθημάτων και επιθυμιών, εφόσον αυτές οι ψυχικές αντιδράσεις προκύψουν, σχετικά με τις εικόνες αυτές, συμβάλλει σε μια αποτελεσματικότερη περιγραφή των εικόνων αυτών. Συνεπώς, από ένα εκτεταμένο πλαίσιο θεώρησης και βασικά από τις απαντήσεις του ερωτηματολογίου προκύπτει ότι ένα μεγάλο ποσοστό των εκπαιδευτικών στέκεται θετικά στα προτεινόμενα διδακτικά μοντέλα (νοητική περιγραφή, συναισθηματική περιγραφή, βουλητική περιγραφή) τα οποία θα αποτελούν και τη βάση για τον χωρισμό των παραγράφων του κυρίου μέρους. Αυτή η θετική στάση των εκπαιδευτικών του δείγματος μπορεί να βοηθήσει στην ευρύτερη υιοθέτηση του νέου μοντέλου διδασκαλίας από τους εκπαιδευτικούς και στην συνακόλουθη διδασκαλία του στους μαθητές. Ως εκ τούτου, θα υπάρχει ένα σταθερό και σαφές μοντέλο διδασκαλίας της περιγραφικής έκθεσης για μαθητές και εκπαιδευτικούς, το οποίο μέσω σταθερών δομικών σχημάτων θα οδηγεί στην αποτελεσματικότερη περιγραφή εικόνων του εξωτερικού κόσμου μέσω της καταγραφής τους και του επιμερισμού τους, αλλά και της συνολικής, κατά το δυνατόν, ψυχικής συμμετοχής του περιγράφοντος κατά την περιγραφή των εικόνων αυτών.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

- Αγγελάκος, Κ., Κατσαρού, Ε. και Μαγγανά, Α. (2007), *Νεοελληνική Γλώσσα*, Αθήνα, Ο.Ε.Δ.Β.
- Α.Π.Θ.: Ινστιτούτο Νεοελληνικών Σπουδών (Ιδρυμα Μανόλη Τριανταφυλλίδη) (1999), *Λεξικό της Κοινής Νεοελληνικής*, Θεσσαλονίκη, Εκδόσεις Ζήτη.
- Αριστοτέλης, *Ηθικά Νικομάχεια*.
- Αριστοτέλης, *Περί Ερμηνείας*.
- Αριστοτέλης, *Περί Μνήμης*.
- Αριστοτέλης, *Περί Ονείρων*.
- Αριστοτέλης, *Περί Ψυχής*.
- Αριστοτέλης, *Ποιητική*.
- Αριστοτέλης, *Πολιτικά*.
- Αριστοτέλης, *Ρητορική*.
- Αρχάκης, Α. (2007), *Γλωσσική Διδασκαλία και Σύσταση Κειμένων*, Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα.
- Bigge, M.L. (1990), *Θεωρίες Μάθησης για Εκπαιδευτικούς* (Μτφρ. Γιάννης Παρίσης), Αθήνα, Πατάκης.
- Βρύζας, Κ. (1997), *Μέσα επικοινωνίας και Παιδική Ηλικία*, Θεσσαλονίκη, Βάνιας.
- Γαβριηλίδου, Μ. (2018), *Νεοελληνική Γλώσσα Β' Γυμνασίου*, Αθήνα, Ινστιτούτο Τεχνολογίας Υπολογιστών και Εκδόσεων «Διόφαντος».
- Γαβριηλίδου, Μ. (2018), *Νεοελληνική Γλώσσα Β' Γυμνασίου, Τετράδιο Εργασιών*, Αθήνα, Ινστιτούτο Τεχνολογίας Υπολογιστών και Εκδόσεων «Διόφαντος».
- Γεωργακοπούλου, Α. και Γούτσος, Δ. (1999), *Κείμενο και Επικοινωνία*, Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα.
- Γούτσος, Δ. (2012), *Γλώσσα-Κείμενο, Ποικιλία, Σύστημα*, Αθήνα, Κριτική.
- Γκίκας, Σ., Δρακόπουλος, Δ., Ευαγγέλου, Ι. και Ρώμας Χ. (1997), *Λεξικό Λογοτεχνικών όρων*, Αθήνα, Σαββάλας.
- Γκόρια, Σ. και Παπαδοπούλου, Μ. (2008), Οπτικός γραμματισμός στην προσχολική ηλικία: Μια διδακτική παρέμβαση με τη χρήση χαρτών. Στο: Ε. Σταυρίδου, Χ. Σολομωνίδου & Παπαρούση, Μ. (Επιμ.), *Προωθώντας τη μάθηση: Έρευνα σε σύγχρονα περιβάλλοντα μάθησης και παραγωγή διδακτικού υλικού*, νέες Τεχνολογίες, σσ. 289-309, Αθήνα, Εκδόσεις Νέων Τεχνολογιών.

- Γραμματάς, Θ. (2001). *Νεοελληνικό θέατρο και Κοινωνία. Η σύγκρουση των Νέων με το Σύστημα στο Νεοελληνικό Θέατρο του 20^{ου} αιώνα*. Αθήνα: Εκδόσεις Τυπωθήτω- Γ. Δαρδανός.
- Γραμματάς, Θ. (2017), *Θεατρική Αγωγή και Παιδεία*, Αθήνα, Διάδραση.
- Γρηγοριάδης, Ν. (1997), *Το Δημιουργικό Γράψιμο. Η τέχνη και η τεχνική του: Η παράγραφος*, Αθήνα, Κώδικας.
- Δημάση, Μ. (2002), *Η Διδασκαλία της Πρώτης Ανάγνωσης και Γραφής. Η Περίπτωση των Παρευξείνιων Χωρών*, Θεσσαλονίκη, Αφοί Κυριακίδη.
- Δημάση, Μ. (2001), *Η Διδασκαλία των Πεζών και των Ποιητικών Κειμένων στο Δημοτικό Σχολείο*, Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα.
- Δημάση, Μ. & Χατζηδήμου, Κ. (2015). *Η αξιοποίηση της πολυτροπικότητας στη διδασκαλία των ξένων γλωσσών. Η περίπτωση των εγχειριδίων για τη διδασκαλία της Αγγλικής και της Γαλλικής γλώσσας στην Α΄ Γυμνασίου*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Αφοί Κυριακίδη, σ.σ. 129-141.
- Δημητριάδου, Κ. και Παπαδόπουλος, Σ.Π. (2009), *Οπτικός γραμματισμός και γλωσσική διδασκαλία μέσα από τη δημιουργία κόμικς: μια διδακτική παρέμβαση στη Β΄ δημοτικού*. <https://linguistics.nured.uowm.gr>.
- Δημητρίου, Α. (1993), *Γνωστική Ανάπτυξη (μοντέλα-εφαρμογές-μέθοδοι), Τόμος 1: Piaget και Νεοπιαζετιανοί*, Θεσσαλονίκη, Artof Text.
- Δημητρίου, Σ. (1998), *Η Φλέβα του Λαιμού*, Αθήνα, Πατάκης.
- Δρούλιας, Γ. (1996), *Η Περιγραφή*, Αθήνα, Μίνωας.
- Ελύτης, Ο. (1960), *Το Άξιον Εστί*, Αθήνα, Ίκαρος.
- Ζαγκότας, Β. (2016), *Η πολυαισθητηριακή δυναμική της εικόνας στη διδακτική διαδικασία. Έρευνα στο σχολικό εγχειρίδιο Ιστορίας της ΣΤ΄ τάξης του Δημοτικού Σχολείου*. Θεσσαλονίκη, Εκδόσεις Δέσποινα Κυριακίδη, σ.σ. 321-327.
- Ζαχαροπούλου, Χ. (2012), *Στατιστική*, Θεσσαλονίκη, Σοφία.
- Ιορδανίδου, Άννα, κ.ά. (2018), *Γλώσσα Ε΄ Δημοτικού, της Γλώσσας Ρόδι και Ροδάκι*, Αθήνα, Ινστιτούτο Τεχνολογίας Υπολογιστών και Εκδόσεων «Διόφαντος».
- Ιορδανίδου, Άννα, κ.ά. (2018), *Γλώσσα Ε΄ Δημοτικού, της Γλώσσας Ρόδι και Ροδάκι, Τετράδιο Εργασιών*, Αθήνα, Ινστιτούτο Τεχνολογίας Υπολογιστών και Εκδόσεων «Διόφαντος».
- Ιορδανίδου, Άννα, κ.ά. (2017), *Γλώσσα ΣΤ΄ Δημοτικού, Λέξεις...Φράσεις...Κείμενα(τεύχος Α΄ και Β΄)*, Αθήνα, ΟΕΔΒ.

- Ιορδανίδου, Άννα, κ.ά. (2017), *Γλώσσα ΣΤ' Δημοτικού, Λέξεις...Φράσεις...Κείμενα (τεύχος Β')*, Τετράδιο Εργασιών, Αθήνα, ΟΕΔΒ.
- Ιωάννου, Γ. (1984), *Η Πρωτεύουσα των Προσφύγων*, Αθήνα, Κέδρος.
- Καμαρούδης, Σ. & Χοντολίδου, Ε. (επιμ.) (1996), *Σημειωτική και Εκπαίδευση*, Θεσσαλονίκη, Παρατηρητής.
- Καρκαβίτσας, Α. (1998), *Λόγια της Πλώρης*, Αθήνα, Βιβλιοπωλείον της Εστίας.
- Καψάλης, Γ.Δ. (2014), *Η Γλώσσα μας Α' Λυκείου*, Ρέθυμνο, Εργαστήριο Διαπολιτισμικών και Μεταναστευτικών Μελετών.
- Καψάλης, Γ.Δ. (2014), *Η Γλώσσα μας Β' Λυκείου*, Ρέθυμνο, Εργαστήριο Διαπολιτισμικών και Μεταναστευτικών Μελετών.
- Κεραμυδά, Μ. και Τρούλλου, Μ. (2009), Οπτικός γραμματισμός και προφορικός λόγος: η ανάπτυξη του προφορικού λόγου στην προσχολική ηλικία μέσα από τη χρήση φωτογραφικού υλικού. <https://linguistics.nured.uowm.gr>.
- Κικέρωνας, *De Oratore*.
- Λιαντίνης, Δ. (1998), *Λεξικό της Νέας Ελληνικής Γλώσσας*, Αθήνα, Κέντρο Λεξικογραφίας.
- Λουκρήτιος, *De Rerum Natura*.
- Ματσαγγούρας, Η. (2004), *Κειμενοκεντρική Προσέγγιση του Γραπτού Λόγου*, Αθήνα, Γρηγόρης.
- Μητσικοπούλου, Β. (1999), Γένη και είδη του λόγου. Περιγραφή, *Γλωσσικός Υπολογιστής* (τόμος 1), Θεσσαλονίκη, Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας. <https://komvos.edu.gr>.
- Μπαλούμης, Ε. (1970), *Η Περιγραφή*, Αθήνα, Αμερικανικό Κολέγιο Θηλέων.
- Μπρετόν, Α. (1983), *Μανιφέστα του σουρεαλισμού*, Αθήνα, Δωδώνη.
- Μυριβήλης, Σ. (1956), *Η Ζωή εν Τάφω*, Αθήνα, Βιβλιοπωλείον της Εστίας.
- Ναζάρ, Π. (2017), «Η χρήση των πολυτροπικών κειμένων στο Μάθημα των Θρησκευτικών: Το παράδειγμα της εικόνας». *Πρακτικά Πρώτου Συνεδρίου Θεολόγων*, 1: 267-271.
- Όμηρος, *Ιλιάδα*.
- Όμηρος, *Οδύσσεια*.
- Παναγιωτόπουλος, Ι. Μ. (1993), *Ελληνικοί Ορίζοντες*, Αθήνα, Αστήρ.
- Παπαδοπούλου, Σμ. (2005), *Η Ολική Γλώσσα*, Αθήνα, Τυπωθήτω-Γιώργος Δαρδανός.
- Παπαδοπούλου, Σμ. (2004), *Η Συναισθηματική Γλώσσα*, Αθήνα, Τυπωθήτω-Γιώργος Δαρδανός.

- Παπανικολάου, Κ. (1980), *Νεοελληνική Καλολογία*, Αθήνα, Βιβλιοπωλείον της Εστίας.
- Περδικάρη, Σ. (2005), «Η δραματική τέχνη στην εκπαίδευση ως μεθοδολογικό εργαλείο περιβαλλοντικής ευαισθητοποίησης». *Σύγχρονο Νηπιαγωγείο* 44, σελ 76-88.
- Πήτα, Ρ. (1998), *Ψυχολογία της Γλώσσας*, Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα.
- Πλάτωνας, *Θεαίτητος*.
- Πλάτωνας, *Πολιτεία*.
- Πλάτωνας, *Τίμαιος*.
- Πλάτωνας, *Φαίδρος*.
- Πλάτωνας, *Φίληβος*.
- Πολίτης, Λ. (1988), *Ποιητική Ανθολογία*, βιβλίο πέμπτο: *Ο Σολωμός και οι Εφτανησιώτες*, Αθήνα, Δωδώνη.
- Τζούμα, Λ. (1997), *Εισαγωγή στην Αφηγηματολογία*, Αθήνα, Συμμετρία.
- Τσολάκης, Χ.κά. (χ.χ.), *Έκφραση Έκθεση Τεύχος Γ΄*, Αθήνα, Ινστιτούτο Τεχνολογίας Υπολογιστών & Εκδόσεων «Διόφαντος», σ.σ. 267-270.
- Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων Ελλάδας/Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2003) α, β), *Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών της Ελληνικής Γλώσσας για το Δημοτικό Σχολείο, Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ) και Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών Υποχρεωτικής Εκπαίδευσης (Α.Π.Σ.) (Τόμος Α΄)*, Αθήνα.
- Φαρίνου-Μαλαματάρη, Γ. (1987), *Αφηγηματικές Τεχνικές στον Παπαδιαμάντη*, Αθήνα, Κέδρος.
- Φερεντίνος, Κ. & Παπαϊωάννου, Τ., (1999), *Ιατρική Στατιστική και Στοιχεία Βιομαθηματικών*, Ιωάννινα, Εκδόσεις Πανεπιστημίου Ιωαννίνων.
- Φίλιας, Β. (επιμ.) (2007), *Εισαγωγή στη Μεθοδολογία και τις Τεχνικές των Κοινωνικών Ερευνών*, Αθήνα, Gutenberg.
- Φουκώ, Μ. (2008), *Οι λέξεις και τα πράγματα* (Μτφρ. Κωστής Παπαγιώργης), Αθήνα, Γνώση.
- Φραγκή, Μ. (2011). *Η αξιοποίηση του θεάτρου στην εκπαίδευση. Βασικό επιμορφωτικό υλικό (3^{ος} τόμος: Αξιοποίηση των τεχνών στην εκπαίδευση)*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Φράγκος, Χ.Π. (2002), *Ψυχοπαιδαγωγική*, Αθήνα, Gutenberg.
- Φύκαρης, Ι. (2014), *Διδακτικές προσεγγίσεις στα Ολιγοθέσια Δημοτικά Σχολεία*, Θεσσαλονίκη, Εκδόσεις Δέσποινας Κυριακίδη.

Χατζηλουκά – Μαύρη, Ε. & Ιορδανίδου, Α. (2009), Ζητήματα διδασκαλίας του γραπτού λόγου στο δημοτικό, *Νέα Παιδεία – Γλώσσα* (131), 75-82.

Χατζησαββίδης, Σ. (2002), Διαφήμιση και Λόγος. <http://atlaswikigr.wetpaint.com>.

Χατζησαββίδης, Σ. (2009), Η Διδασκαλία της Ελληνικής Γλώσσας στο Πλαίσιο των Πολυγραμμатισμών (Προετοιμασία του κοινωνικού μέλλοντος των μαθητών) <https://2dimkakam.thess.sch.gr>.

Ξενόγλωσση

Abrams, M.H. (1993), *A Glossary of Literary Terms*, Fort Worth, Harcourt Brace College.

Adam, J. M. (1989), *Le Texte descriptif*, Paris, Nathan University.

Adam, J.M. (1996), *Τα κείμενα: Τύποι και Πρότυπα*, Αθήνα, Πατάκης.

Albalat, A. (1990), *L' Art d' écrire enseigné en vingt leçons*, Paris, Armand Colin.

Alshwaikh, J. (2016). «Investigating the geometry curriculum in Palestinian textbooks: towards multimodal analysis of Arabic mathematics discours». *Research in Mathematics Education*, 18 (2), 165-181.

Alvemann, D.E. (2002), Effective literacy instruction for adolescents. *Journal of Literacy Research*, 34 (2), 189-208.

Anderson, J.R. (2000), *Cognitive Psychology and its Implications*, New York , Worth Publishers and W. H. Freeman.

Anderson, J.R. (1983), *The architecture of Cognition*, Cambridge, Harvard University Press.

Anderson, J.R. (1981), Effects of prior knowledge on memory for new information, *Memory and Cognition*, 9, pp. 237-246.

Anderson, R.C. (1974), Concretization in sentence learning, *Journal of Educational Psychology*, 66, pp.179-183.

Arditi, A. and Kosslyn, S.T (1988), Mental imagery and sensory experience in congenital blindness, *Neuropsychologia*, 26 (1), 1-12.

Ausburn, L. and Ausburn, F. (1978), Visual Literacy: Background, theory and practice. *PLET*, 15 (4) 291-297.

Baddeley, A.D., Grant, S., Wight, E. and Thomson N., (1975), Imagery and visual working memory. In: P.M. Rabbitt and S. Dornic (Eds.), *Attention and Performance*, ΚεφάλαιοP, 5, 205-217, London, Academic Press.

Bakhtine, M. (1984), *Esthétique de la création verbale*, Paris, Gallimard.

- Bamford, A. (2003), *The Visual Literacy White Paper*, Sydney, Art and Design University of Technology. <https://adobe/uk/education>.
- Bensafi, M., Porter, J., Pouliot, S., Mainland, J., Johnson, B., Zelano, C., Young, N., Bremmer, E., Aframian, D., Khan, R. and Sobel, N. (2003), Olfactomotor Activity During Imagery Mimics that During Perception. *Nature Neuroscience*, 6 (11), 1142-1144.
- Beeler, E. (2012), *The Language of Discription*, Spain, Visuaria Publishing.
- Berkeley, G. (1734), *A Treatise Concerning the Principles of Human Knowledge*, London, XII.
- Birch, T. (1999), *The nature of visual mental images*, New York, New York University Press.
- Bogen, J.E. (1990), Partial hemispheric independence with the neocommissures intact, In: C. Trevarthen (Ed). *Brain circuits and Functions of the Mind*, pp. 215-230, Cambridge, Cambridge University Press.
- Branton, B. (1999), *Visual literacy literature*. <https://vicu.utoronto.ca/staff/brauton/litreview.html>.
- Brewer, W.F. and Schommer-Aikins, M. (2006), Scientists Are Not Deficient in Mental Imagery: Gal on Revised. *Review of General Psychology*, 10, 130-146.
- Chafe, W.L. (1984), *How people use adverbial clauses*, Berkeley Linguistics Society Berkeley.
- Casteron, J. (2005). *Creative writing: A practical guide*. London: MacMillan.
- Chambers, D. and Reisberg, D. (1985), Can mental images be ambiguous. *Journal of Experimental Psychology*, 11 (3), 317-328.
- Chanlin, L. (1997), The effects of verbal elaboration on student learning. *International Journal of Instructional Media*, 24 (4), 333-339.
- Cheng, A. (2006), Understanding learners and learning in ESP genre-based writing instruction, *English for Specific Purposes*, 25(1), pp.76-89.
- Chomsky, N., & Halle, M. (1968), *The sound pattern of English*, New York, Harper and Row.
- Cohen. L. & Manion. L. (2000), *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας*, Μεταίχμιο, Αθήνα, σσ.122-151.
- Comenius, J. A. (1959), *Orbis Sensualium Pictus*, London, The British Library.
- Cope, B. & Kalantzis M. (2011), *The Powers of Literacy: A Genre Approach to Teaching Writing (Editors of Textbook)*, London and New York, Routledge.

- Cullinan, B. and Galda, L. (1998), *Literature and the Child*, New York, Harcourt Brace College Publishers.
- De Beaugrande, R. and Dressler, W. U. (1981), *Introduction to Text Linguistics*, London, Longman.
- Debes, J. (1969). What is “Visual Literacy?” International Visual Literacy Association. <https://ivla.org/publications-and-recources>.
- Delpeux, H. (1987). *Κούκλες και μαριονέτες* (Μτφρ. Αγνή Στρουμπούλη), Αθήνα, Εκδόσεις Gutenberg.
- Descartes, R. (1641), *Meditations*, Oxford, Oxford University Press.
- Descartes, R. (1664), *Treatise of Man*, Oxford, Oxford University Press.
- Devitt, A.J. (2004), *Writing genres*, Carbondale, Southern Illinois University Press.
- Easterlihg, P.E. and Knox, B.M.W. (1999), *Ιστορία της Αρχαίας Ελληνικής Λογοτεχνίας*, Αθήνα, Παπαδήμας.
- Elbow, P. (1993). *Writing without a teacher*. Oxford: Oxford University Press. Emilsson, E.K. (1988), *Plotinus on Sense Perception: A philosophical study*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Elkins, J. (2008). *Visual Literacy*. London: Routledge.
- Farah, M.S, Peronnet, F., Gono, M.A. and Giard, M.H. (1988), Electropsychological evidence for a shared representational medium for visual images and visual percepts. *Journal of Experimental Psychology*, 117, 248-257.
- Farah, M.S. (1985), Psychological evidence for a shared representation medium for mental images and percepts. *Journal of Experimental Psychology*, 114, 91-103.
- Faw, B. (2009), Conflicting Intuitions May be Based on Differing Abilities: Evidence from Mental Imaging Research. *Journal of Consciousness Studies*, 16 (4), 45-68.
- Finke, R.A. (1985), Theories relating mental imagery to perception. *Psychological Bulletin*, 98, 236-259.
- Finke, R.A. (1989), *Principles of Mental Imagery*, Cambridge, MIT Press.
- Fischer, K.W. (1980), A theory of cognitive development: The control and construction of hierarchies of skills. *Psychological Review*, 87, 477-531.
- Fontanier, P. (1977), *Les Figures du Discours*, Paris, Editions du Seuil
- Forceville, C. (1996), Educating the Eye? Kress and Van Leeuwen’s Reading Images: The Grammar of Visual Design (Review article). *Language and Literature*, 8 (2), 163-178.

- Freedman, A. (1994), Any one for tennis? In A. Freedman(ED.), *Genre and the new rhetoric*, London, Taylor and Francis,pp.43-51.
- Freedman, A. and Medways, P. (1994), "Do as I say", In A. Freedman(ED.), *Genre and the new rhetoric*, London, Taylor and Francis,pp.52-66.
- Freedman, A. (1999), Beyond the text: Towards understanding the teaching and learning of genres, *TESOL QUARTELY*,33(4),pp.764-767.
- Galton, F. (1880), Statistics of Mental Imagery. *Mind*, 5, 301-318.
- Giorgis, C., Bonomo, A., Colbert, C., Conner, A., Kauffman, G., Kulesza, D. & Johnson, N. (1999), Visual literacy. *Reading Teacher*, 53 (2), 146-153.
- Givon, T. (1987), *Beyond foreground and background*. In Tomlin, R. (Ed.), *Coherence and Grounding in Discourse*, Amsterdam/Philadelphia, Benjamins.
- Glass, A.L. and Holyoak, K.J. (1986), *Cognition*, New York, Random House.
- Goetz, E.T., Sadoski, M., Fatemi, Z. and Bush, R. (1994), That's news to me: Readers' responses to brief newspaper articles. *Journal of Reading Behavior*, 26, 125-138.
- Gomberd, J.E. (1992), *Metalinguistic Development*, London, Harvester Wheatsheaf.
- Gordon, R. (1972), The Function & Nature of Imagery. *Very Private world*, 5, 64-82.
- Granger, G.G. (1988), *Pour la connaissance philosophique*, Paris, Odide Jacob.
- Hall, J. & al. (Eds), *Handbook of early childhood literacy*, London, Sage
- Halliday, M.A.K. (1978), *Language as Social Semiotic: The Social interpretation of Language and Meaning*, London, Edward Arnold.
- Halliday M.A.K. and Hassan R. (1989), *Language Context and Text: Aspect of Language in a Social-Semiotic perspective*, Oxford, OUP.
- Halliday M.A.K. and Matthiessen, C. (2004), *An Introduction to Functional Grammar* (2nd Ed), London, Arnold.
- Harris, A. and Sipay, E. (1990), *How to increase reading ability. A guide to developmental and remedial methods*, New York, Longman.
- Heinich, R., Molenda, M., Russell, J.D. and Smaldino S.E. (1999), *Instructional media and Technologies for learning*, New Jersey, Prentice-Hall.
- Hermann, W.E. (1996), *The Whole Brain Business Book*, New York, Mc Graw-Hill.
- Hinds, J. and Longacre, R. (1979), In: Givon, T. (Ed.) *Syntax and Semantics 12, Discourse and Syntax*, New York, Academic Press.
- Hobbes, T. (1651), *Leviathan*, United Kingdom, Penguin, 12.

- Hobbs, R. and Frost, R. (2003), Measuring the acquisition of media literacy skills, *Reading Quarterly*, 38 (3), 330-355.
- Hodes, C.L. (1990), *The Introduction, Use and Effectiveness of Mental Imagery as an Instructional Variable*, Michigan, National Center for Research on Teaching Learning.
- Hollenberg, C.K. (1970), Functions of visual imagery in the learning and concept formations of children. *Child development*, Chapter D, 41, 1003-1015.
- Hutchinson, T., & Waters, A. (1987), Language Descriptions. In *English for Specific Purposes*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Hyland, K. (2003a), Genre-based pedagogies: A social response to process, *Journal of Second Language Writing*, 12(1), pp.17-29.
- Hyland, K. (2003b), *Second Language Writing*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Hyland, K. (2007), *Genre and Second Language Writing*, USA, University of Michigan Press.
- Hyon, S. (1996), Genres in three traditions: Implications for ESL, *TESOL Quarterly*, 30(4), pp.693-722.
- Kedra, J. (2018), «What does it mean to be Visually Literate», *Journal of Visual Literacy*. <https://eric.ed.gov>.
- Jaipal, K. (2009). «Meaning Making Through Multiple Modalities in a Biology Classroom: A Multimodal Semiotics Discourse Analysis» *Science Education*, 94, 48–72.
- James, W. (1980) *The Principles of Psychology*. New York: Holt. Harvard University Press.
- Jeannwrod, M. (1994), The Representing Brain: Neural Correlates of Motor Intention and Imagery, *Behavioral and Brain Sciences*, 17, 187-245.
- Johns, A. (2003), Genre and ESL/EFL Composition Instruction, In Kroll, B. (Ed.), *Exploring the Dynamics of Second Language Writing*, Cambridge, Cambridge University Press, pp.195-217.
- Joseph, R. (1992), *The right brain and the unconscious*, New York, Plenum Press.
- Kalantzis, M. And Cope, B. (2006), *Εγκυκλοπαιδικός οδηγός: Πολυγραμματισμοί*, Θεσσαλονίκη, Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας. <https://komvos.edu.gr>.
- Kant, I (1993), *Critique of Pure Reason*, London, Macmillan.

- Karamanolis, G. (2006), *Plato and Aristotle in Agreement?*, Oxford, Oxford University Press.
- Kinneavy, J. (1971), *A theory of discourse*, New York, Norton.
- Klatzky, R.L., Lederman, S.J. and Matula D.E. (1991), Imagined Haptic Exploration in Judgments of Object Properties. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory and Cognition*, 17, 314-322.
- Kleinman, E.B. and Dwyer, F.M. (1999), Analysis of computerized visual skills: Relationships to intellectual skills and achievement. *International Journal of Instructional Media*, 26 (1), 53-59.
- Knapp, P. and Watkins, M. (2005), *Genre, Text, Grammar: technologies for teaching and assessing writing*, Sydney, UNSW Press.
- Kolb, B. & Whishaw, I. (2018), *Βασικές Αρχές Νευροψυχολογίας του Ανθρώπου*, New York, Worth Publishers.
- Kosslyn, S. M. (1980), *Image and Mind*, Cambridge, Harvard University Press.
- Kosslyn, S.M. (1994), *Image and Brain*, Cambridge, Harvard University Press.
- Kosslyn, S.M. (1994), *Image of the Brain*, New York, University Press.
- Kosslyn, S.M., Ball, T.M. and Reiser B.J. (1978), Visual images preserve metric spatial information: Evidence from studies of image scanning. *Journal of Experimental Psychology: Human Perception and Performance*, 4 (1), 47-60.
- Kosslyn, S.M., Thomson, W.L., Gannis, G. (2006), *The Case for Mental Imagery*, Oxford, Oxford University Press.
- Kress, G. & Van Leeuwen, T. (1996), *Reading images: the Grammar of Visual Design*, London, RKP.
- Kress, G. (2000), Multimodality. In B. Cope and M. Kalantzis (Eds.), *Multiliteracies: Literacy Learning and the Design of Social Futures*, London, Routledge.
- Kress, G. and Van Leeuwen, L. (2002), Colour as a semiotic mode: notes for a grammar of colour. *Visual communication*, 1 (3), 343-368.
- La Pleiade (Vol. 2) (1960), Paris, Gallimard.
- Land, M.F. & Tatler, B.W. (2009). *Looking and acting: Vision and eye movements in natural behaviour*. Oxford: Oxford University Press.
- Lapp, D., Flood, J. and Fisher, D. (1999), Intermediality: How the use of multiple media enhances learning. *Reading Teacher*, 52 (7), 776-780.
- Le Doux, JE., (2015) *Anxious: Using the Brain to Understand and Treat Fear and Anxiety*. New York: Viking.

- Lessing, *Laocoon*, (1964), Paris, Hermann.
- Littre, E. (1877), *Dictionnaire de la langue française*, Paris, Hachette Livre.
- Locke, J. (1700), *An Essay Concerning Human Understanding*, Oxford, Oxford University Press.
- Long, S., Winograd, P. and Bridge, C. (1989), The effects of reader and text characteristics on reports of imagery during and after reading. *Reading Research Quarterly*, 24, 353-372.
- Longacre, R. (1976), *An Anatomy of speech Notions*, Lisse, Peter de Ridder.
- Luria, A.R. (1968), *The mind of a memorist*, New York, Basic Books.
- Luria, A.R. and Brunner, J. (1987), *The mind of a Mnemonist: A Little Book About A Vast Memory*, Cambridge, Harvard University Press.
- Maguire, E.A., Valentine, E.R., Wilding, J.M. and Kapur, N. (2003), Routes to Remembering: The Brains behind Superior Memory. *Nature Neuroscience*, 6 (1), 90-95.
- Marks, D.F. (1999), Consciousness, Mental Imagery and Action. *British Journal of Psychology*, 90, 567-585.
- Martin, J.N.T. (2007), Review of Lawley J. and Tompkins P.: *Metaphors in mind: Transformation Through Symbolic Modeling*, *Metaphor and Symbol*, London, Developing Press.
- Mayer, R.E., Bove, W., Bryman, A., Mars, R. and Tapango, L. (1996), When less is more: Meaningful learning from visual and verbal summaries of science textbook lessons. *Journal of Educational Psychology*, 88 (1), 64-73.
- Mayer, R.E. (1987), *Educational Psychology*, Boston, Little, Brown and Co.
- Mc Lean, P.D. (1990), *Triune Brain in Evolution*, New York, Plenum Press.
- Mckay, E. (1999), An investigation of text – based instructional materials enhanced with graphics. *Educational Psychology*, 19 (3), 323-335.
- Meyer, K. (2011). Primary Sensory Cortices, Top-down Projectons and Concious Experiences. *Progress in Neurobiology* (94) 408-417.
- Mestre-Mestre. E. (2015). «The construction of meaning in the Second Language Classroom. A Multimodal discourse analysis». *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 173:228–233.
- Messaris, P. (1994a), *Visual literacy: image, mind and reality*, Boulder, Westview Press..

- Messaris, P. (1994b), *Visual literacy and visual culture*. Paper presented at the Image and Visual Literacy: Selected Readings from the annual conference of the international visual literacy association, Arizona, Temple.
- Mezirow, J. (2007), *Η μετασχηματίζουσα μάθηση*, Αθήνα, Μεταίχμιο.
- Miller, K. and O'Toole, M.T. (2005), *Encyclopedia and Dictionary of Medicine, Nursing and Allied Health*, New Jersey, Elsevier.
- Morris, D.E. and Hampson, P.S. (1983), *Imagery and Consciousness*, London, Academic Press.
- O' Donnel, M. (2012), Introduction to Systemic Functional Linguistics for Discourse Analysis, Language, 1-8.
- Opper, S. and Ginsburg, H.P. (1998), *Piaget Theory of Intellectual Development*, USA, Prentice Hall
- Oxford English Dictionary*(2010), Oxford, Oxford University Press.
- Paivio, A. (2000), *Imagery and Text*, United Kingdom, Routledge.
- Paivio, A. (1986), *Mental Representations: A Dual Coding Approach*, New York, Oxford University Press.
- Paivio, A. (1971), *Imagery and Verbal Process*, New York, Holt, Rinehart and Winston.
- Paivio, A. (1991), Dual Coding Theory. Retrospect and current status, *Canadian Journal of Psychology*, 45, pp.255-287.
- Paivio, A. (1969), Mental imagery in associative learning and memory, *Psychological Review*, 76, pp.241-263.
- Paltridge, B. (1996), Genre, text type and the language learning classroom, *ELT Journal*, 50(3),pp.237-243.
- Paltridge, B. (2000), *Making Sense of Discourse Analysis*, Gold Coast, Antiopean Educational Enterprises,pp.105-126.
- Paltridge, B. (2001), *Genre and the Language Learning Classroom*, Ann Arbor, University of Michigan Press.
- Paltridge, B. (2002), Genre, Text Type and the English for Academic Purposes, In A.M. Johns(Ed.), *Genre in the Classroom: multiple perspectives*, Mahwah, N,J, L.Erlbaum,pp.73-90.
- Paltridge, B. (2007), Approaches to Genre in ELT, In J. Cummins & C. Davison(Eds.), *International Handbook of English Language Teaching*, 15,pp.931-943.

- Pascual-Leone, J.(1950), Constructive problems for constructive theories: The current relevance of Piaget's work and a critique of information-processing simulation psychology, In: R. Kluwe and H. Spada (Eds.), *Developmental Models of thinking*, 17, 263-269.
- Piaget, J. and Inhelder, B. (1971), *Mental Imagery in the child*, New York, Basic Books.
- Pylyshyn, Z. W. (1978). Imagery and Artificial Intelligence. *Minnesota Studies in the Philosophy of Science* (9) 19-55.
- Reisberg, D.(1992), *Auditory Imagery*, Hillsdale, New Jersey, Erlbaum.
- Richardson, J.T.E. (1999), *Mental Imagery*, Hove, Psychology Press.
- Robson. C., (2010), *Η Έρευνα του Πραγματικού Κόσμου: ένα μέσο για κοινωνικούς επιστήμονες και επαγγελματίες ερευνητές*, Αθήνα, Gutenberg, σ.σ.307-309.
- Russel, D. (1956), *Children's Thinking*, Waltham, Blaisdell, MA.
- Sadoski, M. (1983), An exploratory study of the relationships between reported imagery and the comprehension and recall of a story. *Reading Research Quarterly*, 19, 110-123.
- Sadoski, M. (1985), The natural use of imagery in story comprehension and recall: replication and extension. *Reading Research Quarterly*, 20, 658-667.
- Sadoski, M. (1989), An exploratory study of the relationships between reported imagery and the comprehension and recall of a story. *Reading Research Quarterly*, 19, 110-123.
- Sadoski, M., & Paivio, A. (1994), A dual coding view of imagery and verbal processes in reading comprehension, In: R.B. Ruddell, M.R. Ruddell, & H. Singer (Eds.). *Theoretical Models and processes of reading*, 20, 582-601.
- Sadoski, M., Goetz, E., and Kanigiser, S. (1988), Imagination in story response: Relationships between imagery, affect, and structural importance. *Reading Research Quarterly*, 23 (3), 320-337.
- Sadoski, M., Goetz, E.T., Olivarez, A., Lee, S. and Roberts, N.M. (1990), Imagination in story reading: The role of imagery, verbal recall, story analysis, and processing levels. *Journal of Reading Behavior*, 22, 55-70.
- Saltz, E. and Finkelstein, C. (1974), Does imagery retard conceptual behavior? *Child Development*, 45, 1093-1097.
- Sheehan, P.W. (1969), *The function and nature of imagery*, New York, Academic Press.

- Shepard, R.N (1975), Form, formation, and transformation of internal representations. In: R. Solso (Ed.), *Information Processing and Cognition*, 25, 87-122.
- Shepard, R.N. and Chipman, S. (1970), Second-order isomorphism of internal representations. In: R. Solso (Ed.), *Information Processing and Cognition*, 25, 130-145.
- Shepard, R.N. and Cooper, L.A. (1982), *Mental images and their transformations*, Cambridge, MIT Press.
- Sinatra, R. (1986), *Visual literacy connections to thinking, reading and writing*, Springfield, Charles C. Thomas.
- Skinner, B.F. (1953), *Science and Human Behavior*, New York, The Free Press.
- Skinner, B.F. (1974), *About Behaviorism*, New York, Knopf.
- Skinner, B.F. (1980), *Notebooks* (Ed. R. Epstein), New Jersey, Prentice Hall.
- Slavin, E.S. (2012), *Educational Psychology: Theory and Practice*, Boston, Allyn & Bacon.
- Sperry, R.W. (1961), Cerebral organization and behavior. *Science*, 133, 1749-1757.
- Springer, S.P. and Deutsch, G.(1993), *Linkes- rechtes Gehirn*, Heidelberg, Spectrum Akademischer Verlag.
- Stanford Encyclopedia of Philosophy (2014 revision), *Mental Imagery*, <https://plato.stanford.edu/entries/mental-imagery>
- Tannen, D. (Ed.) (1982), *Coherence in Spoken and Written Discourse*, New Jersey, Ablex Press.
- Timbal-Duclaux, L. (1996), *To Δημιουργικό Γράψιμο*, Αθήνα, Εκδόσεις Πατάκης.
- Titchener, E.B. (1909) *Lectures on the Experimental Psychology of the Thought Process*, New York: Macmillan.
- Thomas, N.J.T. (2003), Mental Imagery, Philosophical Issues About. In: Nadel, L. (Ed): *Encyclopedia of Cognitive Science*, Vol. 2, New York, Macmillan.
- Thomson, S.A and Longacre R.E. (1985), Adverbial clauses, In: Shopen, T. (Ed.), *Language typology and syntactic description: complex constructions*, Vol. 2, Cambridge University Press, London, pp. 171-234.
- Valery, P. (1957), *Euvres, Edition établie, présentée et annotée par Jean Hytier*, *Bibliothèque de la Pleiade*, Paris, Galimard.
- Vannier, A. (1912), *La Clarté française, l'art de composer, d'écrire et de se corriger*, Paris, Nathan.
- Vygotsky, L.S. (1962), *Thought and Language*, Cambridge, MIT Press.

- Vygotsky, L.S. (1978), *Mind and Society*, Cambridge, Harvard University Press.
- Vitale, B. (1987), *Οι Μονόκεροι υπάρχουν (Το Δεξί Ημισφαίριο του Εγκεφάλου και η Συμβολή του στη Μάθηση)*, μτφρ. Γ. Παπαναστασίου, Αθήνα, Θυμάρι.
- Watson, J.B. (1913), Image and Affection in Behavior. *Journal of Philosophy, Psychology and Scientific Methods*, 10, 421-8.
- Wellek, R. and Warren, A. (1980), *Θεωρία Λογοτεχνίας*, Αθήνα, Δίφρος.
- Werlich, E. (1976), *A text grammar of English*, Heidelberg, Quelle and Meyer.
- Wileman, R.E.(1993), *Visual communicating*, New Jersey, Educational Technology Publications.
- Wright, E. (1983), Inspecting Images. *Philosophy*, 58, 57-72.
- Wundt, W. (1912), *An Introduction to Psychology*, New York, Macmillan Press.
- Yates, F.A. (1966), *The Art of Memory*, Chicago, University of Chicago Press.
- Zeki, S. (1992), The visual image in mind and brain, *Scientific American*, 43-50.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ



ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΔΗΜΟΚΡΑΤΙΑ
ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΠΑΙΔΕΙΑΣ,
ΕΡΕΥΝΑΣ ΚΑΙ ΘΡΗΣΚΕΥΜΑΤΩΝ

ΓΕΝΙΚΗ Δ/ΝΣΗ ΣΠΟΥΔΩΝ Π/ΘΜΙΑΣ ΚΑΙ Δ/ΘΜΙΑΣ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ
ΔΙΕΥΘΥΝΣΗ ΣΠΟΥΔΩΝ, ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΩΝ & ΟΡΓΑΝΩΣΗΣ Π.Ε.
ΤΜΗΜΑ Α' ΣΠΟΥΔΩΝ
& ΕΦΑΡΜΟΓΗΣ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΩΝ

Ταχ. Δ/ση : Ανδρέα Παπανδρέου 37
Τ.Κ. – Πόλη : 15180 – Μαρούσι
Ιστοσελίδα : <http://www.minedu.gov.gr>
Email : spudopre@minedu.gov.gr
Πληροφορίες : Κ. Γκουνέλα
Τηλέφωνο : 210 344 2248

ΑΠΟΣΤΟΛΗ ΜΕ ΗΛΕΚΤΡΟΝΙΚΟ ΤΑΧΥΔΡΟΜΕΙΟ

Βαθμός Ασφαλείας:
Να διατηρηθεί μέχρι:
Βαθμός Προτεραιότητας

Μαρούσι, 4-6-2019

Αρ. Πρωτοκόλλου: Φ15/83143/89046/Δ1

ΠΡΟΣ :κ. Ευάγγελο Τσέκο
e.tsekos@yahoo.gr

ΚΟΙΝ.: 1. Ι.Ε.Π.
info@iep.edu.gr
2. Διευθυντή Π.Ε. Ιωαννίνων.

ΘΕΜΑ : Έγκριση έρευνας

Σχετικά έγγραφα: το σχετικό 83143/Δ1

THEODOROS DIMITRAKOPOULOS
2019.05.04 08:11:39
THEODOROS DIMITRAKOPOULOS
CN=THEODOROS DIMITRAKOPOULOS
C=GR
O=Hellenic Public Administration Certification Services
E=tdimitrakopoulos2@minedu.gov.gr
Public key:

Απαντώντας σε σχετικό αίτημά σας και έχοντας υπόψη την με αριθ. 18/23-05-2019 πράξη του Δ.Σ. του Ι.Ε.Π., σας κάνουμε γνωστό ότι εγκρίνεται η διεξαγωγή της έρευνάς σας με θέμα «*Απόψεις των εκπαιδευτικών ως προς το σχέδιο διδασκαλίας της περιγραφικής έκθεσης*» η οποία θα πραγματοποιηθεί στα σχολεία του συνημμένου πίνακα με τις ακόλουθες επισημάνσεις:

1. Πριν από τις επισκέψεις σας στα σχολεία να υπάρχει συνεννόηση με τους Διευθυντές τους και συνεργασία με το διδακτικό προσωπικό, ώστε να εξασφαλίζεται η ομαλή λειτουργία της σχολικής μονάδας.
2. Η έρευνα να διεξαχθεί με τη σύμφωνη γνώμη της Διεύθυνσης και των εκπαιδευτικών των σχολικών μονάδων. Η συμμετοχή των εκπαιδευτικών στην έρευνα είναι πάντα προαιρετική, γίνεται με δική τους ευθύνη και εφόσον το επιθυμούν.
3. Σε κάθε περίπτωση να εξασφαλισθεί η σύμφωνη γνώμη των εμπλεκομένων στην έρευνα, αφού ενημερωθούν σχετικά με το περιεχόμενο των εργαλείων συλλογής της έρευνας, τον τρόπο καταγραφής των δεδομένων και το δικαίωμα της απόσυρσής τους οποιαδήποτε στιγμή το επιθυμήσουν.
4. Η έρευνα απευθύνεται σε εκπαιδευτικούς και θα διεξαχθεί κατά τη διάρκεια του διδακτικού έτους 2018-2019, σε χρόνο που θα συναποφασιστεί με τις σχολικές μονάδες. Θα αξιοποιηθούν δύο μέθοδοι συλλογής στοιχείων και συγκεκριμένα το ηλεκτρονικό ερωτηματολόγιο προς όλους και η συνέντευξη με μικρό δείγμα εκπαιδευτικών. Ο χρόνος απασχόλησης των εκπαιδευτικών για την συμπλήρωση των ερωτηματολογίων και τη διεξαγωγή των συνεντεύξεων θα είναι εκτός του διδακτικού τους ωραρίου.

5. Οι ώρες και οι μέρες των επισκέψεων του ερευνητή στα σχολεία θα οριστούν μετά από συνεννόηση με τον/την Διευθυντή/ντρια και τους εκπαιδευτικούς κάθε σχολικής μονάδας, ώστε να μην δημιουργούνται προβλήματα στην ομαλή διεξαγωγή του προγράμματος και της λειτουργίας των σχολείων.

6. Τα ερωτηματολόγια είναι πάντα ανώνυμα και κωδικοποιημένα. Η έρευνα να διεξαχθεί με την απαραίτητη διακριτικότητα και να προστατευθούν τα προσωπικά δεδομένα των συμμετεχόντων. Σε κάθε περίπτωση, να τηρηθεί επακριβώς η επιστημονική δεοντολογία όπως περιγράφεται στο Αναλυτικό Σχέδιο Έρευνας, το οποίο έχει υποβληθεί στο Ι.Ε.Π.

Επισημαίνεται ότι το συνημμένο υλικό της έρευνας θα φυλάσσεται στο αρχείο του Ι.Ε.Π. για δύο χρόνια από την ημερομηνία συζήτησής της στο Διοικητικό Συμβούλιο και μετά θα καταστρέφεται με ευθύνη του Τμήματος Γραμματειακής Υποστήριξης.

Ο Διευθυντής Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης στον οποίο κοινοποιείται το έγγραφο αυτό, παρακαλείται να ενημερώσει σχετικά τα σχολεία στα οποία θα διεξαχθεί η έρευνα.

Συν.: 1 φύλλο

Ο ΥΠΟΥΡΓΟΣ ΠΑΙΔΕΙΑΣ, ΕΡΕΥΝΑΣ & ΘΡΗΣΚΕΥΜΑΤΩΝ

ΚΩΝΣΤΑΝΤΙΝΟΣ ΓΑΒΡΟΓΛΟΥ

Εσωτερική Διανομή
Δ/ση Σπουδών, Προγραμμάτων
& Οργάνωσης Π.Ε., Τμήμα Α'

Διδακτικές εφαρμογές επί του γραπτού λόγου

Αγαπητέ συνάδελφε, ακολουθούν 24 ερωτήσεις σχετικά με ένα μοντέλο που μπορεί να αξιοποιηθεί στη διδακτική πράξη για τη βελτίωση του περιγραφικού γραπτού λόγου των μαθητών. Το ερωτηματολόγιο είναι ανώνυμο. Οι συμμετέχοντες έχουν το δικαίωμα να αρνηθούν τη συμμετοχή τους στην έρευνα ή/ και να αποσυρθούν από αυτή σε οποιοδήποτε στάδιο της. Κάθε απάντηση είναι σωστή, αφού είναι η γνώμη σου. Σε ευχαριστώ πολύ για τη συμμετοχή σου.

*Απαιτείται

ΔΗΜΟΓΡΑΦΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ (Προφίλ ερωτηθέντων)**ΔΠ1. Φύλο***

Να επισημάνετε μόνο ένα τετράγωνο

- Άνδρας
 Γυναίκα

ΔΠ2. Ηλικία*

Να επισημάνετε μόνο ένα τετράγωνο

- 26-30
 31-35
 36-40
 46-50
 51 και πάνω

ΔΠ3. Υπηρεσιακά έτη*

Να επισημάνετε μόνο ένα τετράγωνο

- 0- 5 έτη
 6-10 έτη
 11-15 έτη
 16-20 έτη
 21 έτη και πάνω

ΔΠ4. Χρόνια από την απόκτηση του βασικού τίτλου σπουδών*

Να επισημάνετε μόνο ένα τετράγωνο

- 0-10 χρόνια
 11-20 χρόνια
 21 χρόνια και πάνω

ΔΠ5. Τάξη στην οποία διδάσκετε(ΠΕ70)*

Να επισημάνετε μόνο ένα τετράγωνο

- Α
- Β
- Γ
- Δ
- Ε
- ΣΤ

ΔΠ6. Τάξη στην οποία διδάσκετε(ΠΕ02)*

Να επισημάνετε μόνο ένα τετράγωνο

- Α
- Β
- Γ

ΔΠ7. Σημειώστε τα πτυχία που κατέχετε*

Να επισημάνετε μόνο ένα τετράγωνο

- Πτυχίο Παιδαγωγικής Ακαδημίας
- Πτυχίο ΑΕΙ με εξομοίωση
- Πτυχίο ΑΕΙ
- Μεταπτυχιακός Τίτλος Σπουδών
- Διδακτορικό Δίπλωμα

ΚΥΡΙΕΣ ΕΝΟΤΗΤΕΣ ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟΥ

Ενότητα Α

ΔΑ1. Γνωρίζετε την κειμενοκεντρική διδακτική προσέγγιση για τη διδασκαλία του μαθήματος της Νεοελληνικής Γλώσσας*;

Να επισημάνετε μόνο ένα τετράγωνο

- Καθόλου
- Λίγο
- Μέτρια
- Πολύ
- Πάντα

ΔΑ2. Κατά τη γνώμη σας σε ποιο βαθμό θα μπορούσε να αξιοποιηθεί η κειμενοκεντρική προσέγγιση για την περιγραφή εικόνων του εξωτερικού κόσμου από τους μαθητές*;

Να επισημάνετε μόνο ένα τετράγωνο

- Καθόλου

- Λίγο
- Μέτρια
- Πολύ
- Πάντα

Ενότητα Β

ΔΒ1. Κατά τη γνώμη σας, όταν οι μαθητές στο πλαίσιο του μαθήματος της Νεοελληνικής Γλώσσας καλούνται να συγγράψουν ένα περιγραφικό κείμενο που στοχεύει στην περιγραφή εικόνων του εξωτερικού κόσμου, ο χωρισμός του κειμένου σε υποενότητες (πρόλογος, κύριο μέρος, επίλογος) τους βοηθά στην καλύτερη δόμηση του κειμένου τους*;

Να επισημάνετε μόνο ένα τετράγωνο

- Καθόλου
- Λίγο
- Μέτρια
- Πολύ
- Πάντα

ΔΒ2. Νομίζετε ότι ο πρόλογος πρέπει να αποτελεί μια ξεχωριστή παράγραφο*;

Να επισημάνετε μόνο ένα τετράγωνο

- Καθόλου
- Λίγο
- Μέτρια
- Πολύ
- Πάντα

ΔΒ3. Έχετε τη γνώμη ότι ο επίλογος πρέπει να αποτελεί μια ξεχωριστή παράγραφο*;

Να επισημάνετε μόνο ένα τετράγωνο

- Καθόλου
- Λίγο
- Μέτρια
- Πολύ
- Πάντα

ΔΒ4. Πιστεύετε ότι το κύριο μέρος πρέπει να αποτελείται τουλάχιστον από μία παράγραφο*;

Να επισημάνετε μόνο ένα τετράγωνο

- Καθόλου
- Λίγο
- Μέτρια
- Πολύ
- Πάντα

ΔΒ5. Νομίζετε ότι σε μια περιγραφική έκθεση εικόνων του εξωτερικού κόσμου από τους μαθητές βοηθά κάθε παράγραφος να αποτελείται από τη θεματική περίοδο, τις λεπτομέρειες/σχόλια και την κατακλείδα*;

Να επισημάνετε μόνο ένα τετράγωνο

- Καθόλου
- Λίγο
- Μέτρια
- Πολύ
- Πάντα

ΔΒ6. Κατά τη γνώμη σας σε μια περιγραφική έκθεση που στόχο της έχει να περιγράψει εικόνες του εξωτερικού κόσμου, οι εικόνες αυτές θα πρέπει να αποτελέσουν τους βασικούς θεματικούς άξονες της έκθεσης*;

Να επισημάνετε μόνο ένα τετράγωνο

- Καθόλου
- Λίγο
- Μέτρια
- Πολύ
- Πάντα

ΔΒ7. Κρίνετε ότι σε μια περιγραφική έκθεση εικόνων του εξωτερικού κόσμου, όταν οι εικόνες επιμερίζονται σε μικρότερες εικόνες, επιτυγχάνεται καλύτερα η περιγραφή*;

Να επισημάνετε μόνο ένα τετράγωνο

- Καθόλου
- Λίγο
- Μέτρια
- Πολύ
- Πάντα

ΔΒ8. Κατά τη γνώμη σας οι μικρότερες εικόνες πρέπει να είναι μόνο οπτικές*;

Να επισημάνετε μόνο ένα τετράγωνο

- Καθόλου
- Λίγο
- Μέτρια
- Πολύ
- Πάντα

ΔΒ9. Κατά τη γνώμη σας οι μικρότερες εικόνες πρέπει να είναι μόνο ακουστικές*;

Να επισημάνετε μόνο ένα τετράγωνο

- Καθόλου
- Λίγο
- Μέτρια
- Πολύ
- Πάντα

ΔΒ10. Κατά τη γνώμη σας οι μικρότερες εικόνες πρέπει να είναι μόνο απτικές*;

Να επισημάνετε μόνο ένα τετράγωνο

- Καθόλου
- Λίγο
- Μέτρια
- Πολύ
- Πάντα

ΔΒ11. Κατά τη γνώμη σας οι μικρότερες εικόνες πρέπει να είναι μόνο οσφρητικές*;

Να επισημάνετε μόνο ένα τετράγωνο

- Καθόλου
- Λίγο
- Μέτρια
- Πολύ
- Πάντα

ΔΒ12. Κατά τη γνώμη σας οι μικρότερες εικόνες πρέπει να είναι μόνο γευστικές*;

Να επισημάνετε μόνο ένα τετράγωνο

- Καθόλου
- Λίγο

- Μέτρια
- Πολύ
- Πάντα

ΔB13. Κατά τη γνώμη σας, στην περιγραφική έκθεση εικόνων του εξωτερικού κόσμου ο μαθητής πρέπει να εκφράζει τις ψυχικές του αντιδράσεις από τις εικόνες αυτές*;

Να επισημάνετε μόνο ένα τετράγωνο

- Καθόλου
- Λίγο
- Μέτρια
- Πολύ
- Πάντα

ΔB14. Νομίζετε ότι στην περιγραφική έκθεση η διατύπωση σκέψεων που προκαλούν οι εικόνες του εξωτερικού κόσμου συμβάλλει στην ψυχική συμμετοχή του περιγράφοντος κατά τη διαδικασία της περιγραφής*;

Να επισημάνετε μόνο ένα τετράγωνο

- Καθόλου
- Λίγο
- Μέτρια
- Πολύ
- Πάντα

ΔB15. Νομίζετε ότι στην περιγραφική έκθεση η διατύπωση συναισθημάτων που προκαλούν οι εικόνες του εξωτερικού κόσμου συμβάλλει στην ψυχική συμμετοχή του περιγράφοντος κατά τη διαδικασία της περιγραφής*;

Να επισημάνετε μόνο ένα τετράγωνο

- Καθόλου
- Λίγο
- Μέτρια
- Πολύ
- Πάντα

ΔB16. Νομίζετε ότι στην περιγραφική έκθεση η διατύπωση επιθυμιών που προκαλούν οι εικόνες του εξωτερικού κόσμου συμβάλλει στην ψυχική συμμετοχή του περιγράφοντος κατά τη διαδικασία της περιγραφής*;

Να επισημάνετε μόνο ένα τετράγωνο

- Καθόλου
- Λίγο
- Μέτρια
- Πολύ
- Πάντα

ΔΒ17. Κατά τη γνώμη σας το μοντέλο “ΝΟΗΤΙΚΗ ΠΕΡΙΓΡΑΦΗ”: «γενικότερη εικόνα, επιμέρους εικόνες της γενικότερης εικόνας και έκφραση ανάλογων σκέψεων σχετικά με τη γενικότερη εικόνα και τις επιμέρους εικόνες», συμβάλλει σε μια αποτελεσματική περιγραφή εικόνων του εξωτερικού κόσμου με τη νοητική(σκέψεις) συμμετοχή του περιγράφοντος*;

Να επισημάνετε μόνο ένα τετράγωνο

- Καθόλου
- Λίγο
- Μέτρια
- Πολύ
- Πάντα

ΔΒ18. Κατά τη γνώμη σας το μοντέλο “ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΗ ΠΕΡΙΓΡΑΦΗ”: «γενικότερη εικόνα, επιμέρους εικόνες της γενικότερης εικόνας και έκφραση ανάλογων συναισθημάτων σχετικά με τη γενικότερη εικόνα και τις επιμέρους εικόνες», συμβάλλει σε μια αποτελεσματική περιγραφή εικόνων του εξωτερικού κόσμου με τη συναισθηματική συμμετοχή του περιγράφοντος*;

Να επισημάνετε μόνο ένα τετράγωνο

- Καθόλου
- Λίγο
- Μέτρια
- Πολύ
- Πάντα

ΔΒ19. Κατά τη γνώμη σας το μοντέλο “ΒΟΥΛΗΤΙΚΗ ΠΕΡΙΓΡΑΦΗ”: «γενικότερη εικόνα, επιμέρους εικόνες της γενικότερης εικόνας και έκφραση ανάλογων επιθυμιών σχετικά με τη γενικότερη εικόνα και τις επιμέρους εικόνες», συμβάλλει σε μια αποτελεσματική περιγραφή εικόνων του εξωτερικού κόσμου με τη βουλευτική(επιθυμίες) συμμετοχή του περιγράφοντος*;

Να επισημάνετε μόνο ένα τετράγωνο

- Καθόλου

- Λίγο
- Μέτρια
- Πολύ
- Πάντα

ΔΒ20. Κατά τη γνώμη σας, όταν τουλάχιστον ένα από τα προαναφερθέντα τρία μοντέλα εφαρμόζονται σε κάθε παράγραφο του κυρίου μέρους, “ΟΛΙΣΤΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ” βοηθά στον αποτελεσματικό χωρισμό των παραγράφων του κυρίου μέρους*;

Να επισημάνετε μόνο ένα τετράγωνο

- Καθόλου
- Λίγο
- Μέτρια
- Πολύ
- Πάντα

ΔΒ21. Νομίζετε ότι πρέπει να χρησιμοποιούνται συγκεκριμένες λέξεις/φράσεις, για να υπάρχει σύνδεση μεταξύ προλόγου, κυρίου μέρους και επιλόγου*;

Να επισημάνετε μόνο ένα τετράγωνο

- Καθόλου
- Λίγο
- Μέτρια
- Πολύ
- Πάντα

ΔΒ22. Πιστεύετε ότι πρέπει να χρησιμοποιούνται συγκεκριμένες λέξεις/φράσεις, για να υπάρχει σύνδεση μεταξύ των παραγράφων του κυρίου μέρους*;

Να επισημάνετε μόνο ένα τετράγωνο

- Καθόλου
- Λίγο
- Μέτρια
- Πολύ
- Πάντα

Φύλο

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Άνδρας	97	34,5	34,5	34,5
Γυναίκα	184	65,5	65,5	100,0
Total	281	100,0	100,0	

Ηλικία

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 26-30	14	5,0	5,0	5,0
31-35	12	4,3	4,3	9,3
36-40	25	8,9	8,9	18,1
41-45	26	9,3	9,3	27,4
46-50	70	24,9	24,9	52,3
51 και άνω	134	47,7	47,7	100,0
Total	281	100,0	100,0	

Υπηρεσιακά έτη

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 0-5 έτη	18	6,4	6,4	6,4
6-10 έτη	23	8,2	8,2	14,6
11-15 έτη	23	8,2	8,2	22,8
16-20 έτη	73	26,0	26,0	48,8
20 και άνω	144	51,2	51,2	100,0
Total	281	100,0	100,0	

Χρόνια από την απόκτηση του βασικού τίτλου σπουδών

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 0-10 χρόνια	39	13,9	13,9	13,9
11-20 χρόνια	74	26,3	26,3	40,2
21 χρόνια και άνω	168	59,8	59,8	100,0
Total	281	100,0	100,0	

Τάξη στην οποία διδάσκετε(ΠΕ70)

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid A	46	16,4	16,4	16,4
B	40	14,2	14,2	30,6
Γ	51	18,1	18,1	48,8
Δ	46	16,4	16,4	65,1
E	48	17,1	17,1	82,2
ΣΤ	50	17,8	17,8	100,0
Total	281	100,0	100,0	

Ανώτερο επίπεδο εκπαίδευσης

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Πτυχίο Παιδαγωγικής Ακαδημίας	43	15,3	15,3	15,3
Πτυχίο ΑΕΙ με εξομοίωση	58	20,6	20,6	35,9
Πτυχίο ΑΕΙ	148	52,7	52,7	88,6
Μεταπτυχιακός Τίτλος Σπουδών	31	11,0	11,0	99,6

Διδακτορικό Δίπλωμα	1	,4	,4	100,0
Total	281	100,0	100,0	

Φύλο

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Άνδρας	28	31,1	31,1	31,1
Γυναίκα	62	68,9	68,9	100,0
Total	90	100,0	100,0	

Ηλικία

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 26-30	3	3,3	3,3	3,3
31-35	2	2,2	2,2	5,6
36-40	6	6,7	6,7	12,2
41-45	16	17,8	17,8	30,0
46-50	21	23,3	23,3	53,3
51 και άνω	42	46,7	46,7	100,0
Total	90	100,0	100,0	

Υπηρεσιακά έτη

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 0-5 έτη	5	5,6	5,6	5,6
6-10 έτη	6	6,7	6,7	12,2
11-15 έτη	18	20,0	20,0	32,2
16-20 έτη	21	23,3	23,3	55,6
20 και άνω	40	44,4	44,4	100,0
Total	90	100,0	100,0	

Χρόνια από την απόκτηση του βασικού τίτλου σπουδών

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 0-10 χρόνια	6	6,7	6,7	6,7
11-20 χρόνια	23	25,6	25,6	32,2
21 χρόνια και άνω	61	67,8	67,8	100,0
Total	90	100,0	100,0	

Τάξη στην οποία διδάσκετε(ΠΕ02)

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid A	35	38,9	38,9	38,9
B	34	37,8	37,8	76,7
Γ	21	23,3	23,3	100,0
Total	90	100,0	100,0	

Ανώτερο επίπεδο εκπαίδευσης

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Πτυχίο ΑΕΙ με εξομοίωση	1	1,1	1,1	1,1
Πτυχίο ΑΕΙ	73	81,1	81,1	82,2
Μεταπτυχιακός Τίτλος Σπουδών	11	12,2	12,2	94,4
Διδακτορικό Δίπλωμα	5	5,6	5,6	100,0
Total	90	100,0	100,0	

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	Cronbach's Alpha Based on Standardized Items	N of Items
,847	,862	24