



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ  
ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΤΟΥ ΑΝΘΡΩΠΟΥ  
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ  
ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ  
ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

# Κατανόηση και παραγωγή μη κυριολεκτικών συγκρίσεων μέσω εικόνας



**Γλυκερία Δούκα**

**1<sup>η</sup> Επιβλέπουσα: Μαρία Παπαδοπούλου, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια ΠΤΠΕ**

**2<sup>η</sup> Επιβλέπουσα: Ελένη Μότσιου, Λέκτορας (Υπό Διορισμό) ΠΤΠΕ**

**Αξιολογητής: Βασιλεία Χρηστίδου, Καθηγήτρια ΠΤΠΕ**

<b>Βαθμός</b>	
<b>Ολογράφως</b>	

**ΒΟΛΟΣ**

**ΣΕΠΤΕΜΒΡΙΟΣ 2012**

Κατανόηση και παραγωγή μη κυριολεκτικών συγκρίσεων μέσω  
εικόνας

της Γλυκερίας Δούκα

Μεταπτυχιακή εργασία που υποβάλλεται για την απόκτηση του Μεταπτυχιακού  
Διπλώματος

του Παιδαγωγικού Τμήματος Προσχολικής Αγωγής

του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας

Βόλος

Σεπτέμβριος 2012

© 2012

Γλυκερίας Δούκα

ALL RIGHTS RESERVED

## **Περίληψη**

Το αντικείμενο της παρούσας μεταπτυχιακής εργασίας είναι η κατανόηση και παραγωγή μη κυριολεκτικών συγκρίσεων και η επίδοση που εμφανίζουν τρεις ηλικιακές ομάδες παιδιών. Η μεθοδολογία που ακολουθήθηκε ήταν το μη

πειραματικό προκαθορισμένο σχέδιο ποσοτικής έρευνας και οι συμμετέχοντες απαρτίζονται από 16 Νήπια, 16 μαθητές της Β' Δημοτικού και 16 μαθητές της Ε' Δημοτικού. Έγινε και πιλοτική έρευνα. Το δείγμα κλήθηκε να εντοπίσει πιθανές ομοιότητες ανάμεσα σε δύο εικόνες κάθε φορά κατά την κατανόηση μη κυριολεκτικών συγκρίσεων και να παράγει μη κυριολεκτικές συγκρίσεις ανάμεσα σε άνω των δύο εικόνων, επιλέγοντας ανάμεσα σε τρεις εικόνες. Οι εικόνες σχεδιάστηκαν με βάση αισθητηριακά χαρακτηριστικά ομοιότητας μεταξύ τους: *σχήμα, μέγεθος, χρώμα, γενικά στοιχεία και δυναμικά στοιχεία*<sup>1</sup>. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι τα παιδιά σημειώνουν καλύτερη επίδοση στην κατανόηση μη κυριολεκτικών συγκρίσεων σε σχέση με την επίδοσή τους στην παραγωγή μη κυριολεκτικών συγκρίσεων. Ένα δεύτερο αποτέλεσμα που προέκυψε από την έρευνα είναι ότι ενώ και οι δύο διαδικασίες, κατανόηση και παραγωγή μη κυριολεξίας, αυξάνονται σε επίδοση με την ηλικία, στην παραγωγή η πορεία αυτή εξελίσσεται με βραδύτερους ρυθμούς γιατί δε φαίνεται στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στις ηλικιακές ομάδες. Άλλα αποτελέσματα της έρευνας αφορούν τα αισθητηριακά, οπτικά στοιχεία ομοιότητας και τις τρεις ηλικιακές ομάδες που συμμετείχαν στην έρευνα. Συγκεκριμένα, οι κατηγορίες *σχήμα, γενικά* και ιδιαίτερα *δυναμικά* στην κατανόηση μη κυριολεκτικών συγκρίσεων δυσκολεύουν πολύ τα νήπια, ενώ συμβαίνει το αντίθετο με τα παιδιά της Β' και Ε' Δημοτικού. Οι δύο μεγαλύτερες τάξεις σημείωσαν πολύ υψηλές επιδόσεις και στις άλλες κατηγορίες. Όσον αφορά τα στοιχεία ομοιότητας κατά την παραγωγή μη κυριολεκτικών συγκρίσεων, τα νήπια σημείωσαν τη χαμηλότερη επίδοση στην κατηγορία *γενικά*, η Β' Δημοτικού φάνηκε να δυσκολεύεται περισσότερο στο *σχήμα* και η Ε' Δημοτικού δυσκολεύτηκε στην

---

<sup>1</sup> Μότσιου Ε. (2006). Μεταφορά και Παιδί: Όψεις μιας Εξελικτικής Διαδικασίας. Διδακτική διατριβή ΑΠΘ.

παραγωγή μη κυριολεκτικής σύγκρισης βάσει των κατηγοριών *σχήματος* και *μεγέθους*. Όλες οι ηλικιακές ομάδες σημείωσαν τις καλύτερες επιδόσεις στην κατηγορία *δυναμικά*, και τα νήπια μαζί με τα παιδιά της Ε' Δημοτικού σημείωσαν τις καλύτερες επιδόσεις τους και στην κατηγορία *χρώμα*.

**ΛΕΞΕΙΣ-ΚΛΕΙΔΙΑ : ΚΑΤΑΝΟΗΣΗ, ΠΑΡΑΓΩΓΗ, ΕΙΚΟΝΑ, ΜΗ ΚΥΡΙΟΛΕΚΤΙΚΕΣ ΣΥΓΚΡΙΣΕΙΣ – ΜΕΤΑΦΟΡΑ/ ΠΑΡΟΜΟΙΩΣΗ, ΑΙΣΘΗΤΗΡΙΑΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ ΟΜΟΙΟΤΗΤΑΣ**

### **Abstract**

The main focus of the present post-graduate thesis is the comprehension and production of non literal comparisons in regards to student age. The method used was non-experimental pre-planned study in which the participants consisted of sixteen

kindergarten students, sixteen second grade children and sixteen fifth grade children. A pilot study was also done prior to the main study. The participants were asked to locate potential similarities among two pictures in each card that was shown during the process of comprehension. For testing language production the children had to create their own similarity among more than two pictures, specifically three, that were found in each card. The cards that were shown to the students were specially designed based on perceptual similarities, namely *shape*, *size*, *color*, *general* and *dynamic* properties<sup>2</sup>. This was done in order to create a research tool that had a strong basis and structure, so as to test comprehension and production of non literal comparisons properly. One result of the study revealed that children are more capable in comprehension of non literal comparisons in comparison to production of non literal comparisons. Another result was that although both comprehension and production of non literal comparisons increased with age, in the case of production of non literal comparisons the increase occurred at a very slow rate, because there were no statistically significant differences among the three age groups. Lastly, there were results regarding the perceptual, optical similarities. Specifically, the categories *shape*, *general* and *dynamic* in comprehension of non literal comparisons proved difficult for the kindergarten children, but very easy for the second and fifth graders to understand. The two older groups achieved very high scores in the other categories as well. As for the production of non literal similarities, the kindergarten children achieved their lowest scores in the category *general*, the second graders appeared to have difficulty with the category *shape*, and the fifth graders seemed to produce the least non literal similarities based on the characteristic traits *shape* and *size*. All three

---

<sup>2</sup> Motsiou E. (2006). Metaphors and Children: Developmental aspects. Doctoral Thesis. Aristotle University Thessaloniki.

age groups in the production of non literal similarities achieved the highest scores in the category of *dynamic*, and the kindergarten children with the fifth graders also achieved high scores in the category *color*.

**KEY WORDS:** COMPREHENSION, PRODUCTION, PICTURE, NON LITERAL/  
FIGURATIVE COMPARISONS, PERCEPTUAL SIMILARITIES

*Η μεταπτυχιακή αυτή εργασία είναι αφιερωμένη:*

*στα παιδιά μου, Αλεξάνδρα και Ζήση, που παρ' όλη τη μικρή τους ηλικία, η υποστήριξή τους και η αγάπη τους ήταν αξιέπαινη και σημαντική για μένα,*

*στο σύζυγό μου, Ηλία Αδαμόπουλο, για την πολύ μεγάλη κατανόηση και υπομονή του,*

*στους γονείς μου, Ανθούλα και Ζήση, στην αδελφή μου Αρετή και στον παππού μου Αχιλλέα που αγαπώ πολύ,*

*καθώς και στην αγαπημένη μου γιαγιά Ευθυμία που γνωρίζω ότι συνεχίζει να με προστατεύει από ψηλά.*

## **ΠΙΝΑΚΑΣ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΩΝ**

**ΠΕΡΙΛΗΨΗ**

**III**

vii



<b>ΠΕΡΙΛΗΨΗ ΣΤΑ ΑΓΓΛΙΚΑ</b>		<b>V</b>
<b>ΑΦΙΕΡΩΣΗ</b>		<b>VII</b>
<b>ΠΙΝΑΚΑΣ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΩΝ</b>		<b>VIII</b>
<b>ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΠΙΝΑΚΩΝ</b>		<b>X</b>
<b>ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΕΙΚΟΝΩΝ</b>		<b>XI</b>
<b>ΠΡΟΛΟΓΟΣ</b>		<b>1</b>
<b>ΕΙΣΑΓΩΓΗ</b>		<b>3</b>
<b>ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1</b>	<b>ΜΗ ΚΥΡΙΟΛΕΞΙΑ ΚΑΙ ΚΥΡΙΟΛΕΞΙΑ</b>	
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1.1	ΟΡΙΣΜΟΣ ΚΑΙ ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ ΤΗΣ ΜΗ ΚΥΡΙΟΛΕΞΙΑΣ	<b>8</b>
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1.2	ΚΑΤΑΝΟΗΣΗ ΚΑΙ ΠΑΡΑΓΩΓΗ ΜΗ ΚΥΡΙΟΛΕΞΙΑΣ	<b>20</b>
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1.3	ΠΑΙΔΙ, ΗΛΙΚΙΑ ΚΑΙ ΜΗ ΚΥΡΙΟΛΕΞΙΑ	<b>28</b>
<b>ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2</b>	<b>ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΚΟΤΗΤΑ, ΕΙΚΟΝΑ, ΑΙΣΘΗΤΗΡΙΑΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ ΟΜΟΙΟΤΗΤΑΣ ΚΑΙ ΜΗ ΚΥΡΙΟΛΕΞΙΑ</b>	
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2.1	ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΚΟΤΗΤΑ	<b>35</b>
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2.2	Η ΕΙΚΟΝΑ ΣΕ ΣΧΕΣΗ ΜΕ ΤΗ ΜΗ ΚΥΡΙΟΛΕΞΙΑ	<b>40</b>
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2.3	ΑΙΣΘΗΤΗΡΙΑΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ ΟΜΟΙΟΤΗΤΑΣ	<b>45</b>
<b>ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3</b>	<b>ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΗ – ΠΕΙΡΑΜΑΤΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ</b>	

## **ΤΗΣ ΜΗ ΚΥΡΙΟΛΕΚΤΙΚΗΣ ΟΜΟΙΟΤΗΤΑΣ**

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3.1	ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ	48
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3.2	ΣΥΜΜΕΤΕΧΟΝΤΕΣ	55
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3.3	ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΕΡΓΑΛΕΙΟ / ΟΡΓΑΝΑ ΜΕΤΡΗΣΗΣ	56
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3.4	ΠΙΛΟΤΙΚΗ ΕΡΕΥΝΑ	62
<b>ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4</b>	<b>ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΚΑΙ ΣΥΖΗΤΗΣΗ</b>	
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4.1	ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΣΧΕΤΙΚΑ ΜΕ ΤΗΝ ΚΑΤΑΝΟΗΣΗ ΜΚΣ ΜΕΣΩ ΕΙΚΟΝΑΣ	65
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4.2	ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΣΧΕΤΙΚΑ ΜΕ ΤΗΝ ΠΑΡΑΓΩΓΗ ΜΚΣ ΜΕΣΩ ΕΙΚΟΝΑΣ	69
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4.3	ΣΥΖΗΤΗΣΗ ΚΑΙ ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ	73
<b>ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ</b>		82
<b>ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ</b>		99

## ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΠΙΝΑΚΩΝ

Πίνακας 1. Μέσοι Όροι και Τυπικές Αποκλίσεις της Κατανόησης ΜΚΣ	
Μέσω Εικόνας	66
Πίνακας 2. Μέσοι Όροι και Τυπικές Αποκλίσεις της Παραγωγής ΜΚΣ	
Μέσω Εικόνας	70

## ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΕΙΚΟΝΩΝ

Εικόνα 1. Δείγμα Τριάδας (Triad) από την Έρευνα των Kogan et al. (1980)	57
Εικόνα 2. Μάτι – Κουμπί (Σχήμα)	60
Εικόνα 3. Σκαντζόχοιρος – Βούρτσα (Γενικά)	60
Εικόνα 4. Τριαντάφυλλο – Χείλη – Καπέλο (Χρώμα)	61
Εικόνα 5. Σβούρες – Μπαλαρίνα - Κορίτσι (Δυναμικά)	61

## Πρόλογος

Η εργασία αυτή εστιάζει στο περίπλοκο φαινόμενο της μη κυριολεξίας και πώς αυτό εμφανίζεται αναπτυξιακά. Το αξιοσημείωτο με τη μη κυριολεξία είναι ότι όσο διεισδύει κανείς στην πολύπλοκη αυτή έννοια, θέλει να μάθει περισσότερα στοιχεία για αυτήν, παρά τα απέραντα εμπόδια και αναπόφευκτα προβλήματα, μερικά από τα οποία πάντα θα παραμείνουν άλυτα.

Ένα άλλο σημείο που είναι αναπόσπαστο τμήμα αυτής της εργασίας είναι η εικόνα, η οποία και αυτή με τη σειρά της είναι ιδιαίτερα πολύπλοκη, δεν έχει γεωγραφικά όρια και αποτελεί χρήσιμο και αποτελεσματικό μέσο επικοινωνίας, διότι μεταδίδει μηνύματα που ο λόγος συχνά αδυνατεί να μεταδώσει.

Ένα τελευταίο στοιχείο που έκανε την έρευνα αυτή ιδιαίτερα ελκυστική για μένα ήταν η σπάνια ευκαιρία που μου δόθηκε να δημιουργήσουμε μαζί με τις κυρίες Μαρία Παπαδοπούλου και Ελένη Μότσιου, μέλη ΔΕΠ στο Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, ένα ερευνητικό εργαλείο με σκοπό τη διερεύνηση της κατανόησης και της παραγωγής μη κυριολεκτικών συγκρίσεων. Ο σχεδιασμός του εργαλείου, ενώ ήταν ιδιαίτερα χρονοβόρος και εμφάνιζε πολύ συχνά προκλήσεις που είχαν σχέση είτε με την έννοια της μη κυριολεξίας, ή με την εικόνα, πρόσφερε τη μεγάλη χαρά της δημιουργίας και όμορφης συνεργασίας.

Για τους παραπάνω λόγους, αλλά και για τη συνολική τους προσφορά, εύστοχη καθοδήγηση και ανεξάντλητη υπομονή ευχαριστώ τις καθηγήτριες Μαρία Παπαδοπούλου και Ελένη Μότσιου. Επίσης, πέραν από την άρτια επιστημονική τους κατάρτιση, από την οποία ωφελήθηκα τα μέγιστα, να τις ευχαριστήσω και για τη

βοήθεια που μου προσέφεραν όποτε τη χρειάστηκα και τέλος για την απεριόριστη ελευθερία και εμπιστοσύνη κατά τη διάρκεια της έρευνας πεδίου.

Επίσης, θα ήθελα να επεκτείνω τις ευχαριστίες μου και στο Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας – Παιδαγωγικό Τμήμα Προσχολικής Εκπαίδευσης για την ευκαιρία να συμμετάσχω στο Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών και για την άριστη λειτουργία του.

Επιπλέον, οφείλω να ευχαριστήσω τις διευθύντριες των Νηπιαγωγείων και Δημοτικών σχολείων και τους δασκάλους που διευκόλυναν την πραγματοποίηση της έρευνας. Θα ήθελα ακόμη να ευχαριστήσω τα παιδιά που συμμετείχαν στη μελέτη για τη μεγάλη προθυμία που έδειξαν. Χωρίς τη δική τους συμμετοχή δε θα μπορούσε να ολοκληρωθεί η παρούσα έρευνα.

Θα ήθελα επίσης να επεκτείνω τις ευχαριστίες μου στον ομότιμο καθηγητή του ΠΘ Νικόλαο Βλάχο και στη Στυλιανή Γίδαρη για τα εύστοχα σχόλιά τους.

Τέλος, θα ήθελα να ευχαριστήσω την οικογένειά μου γιατί στάθηκε στο πλευρό μου και έδειξε μεγάλη υπομονή, κατανόηση και συμπαράσταση σε όλη τη διάρκεια της εκπόνησης της παρούσας εργασίας.

## ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η μη κυριολεξία σε γενικές γραμμές είναι μια έννοια που έχει δυσκολέψει πολλούς ερευνητές σε φιλοσοφικό, γνωστικό, εξελικτικό, γλωσσικό και ψυχολογικό επίπεδο από πολύ παλιά. Ενώ όλοι κατανοούμε και παράγουμε σχετικά εύκολα σε καθημερινή βάση μη κυριολεκτικές έννοιες (Graesser et al., 1989, Pollio et al., 1977), είτε αυτές παρουσιάζονται λεκτικά είτε με μορφή εικόνας, είναι εξαιρετικά δύσκολο να δοθεί λεπτομερής ορισμός της μη κυριολεξίας και να προσεγγιστεί με τέτοιο τρόπο ώστε να απαντηθούν όλα τα ερωτήματα γύρω από μη κυριολεκτικά φαινόμενα με απόλυτη ακρίβεια και σαφήνεια. Αυτό συμβαίνει κυρίως εξαιτίας του γεγονότος ότι υπάρχει πολυφωνία σχετικά με το πώς και γιατί λειτουργεί η έννοια αυτή στον ανθρώπινο εγκέφαλο, καθώς και για το τι σημαίνει αν κανείς αντιλαμβάνεται τον κόσμο καλύτερα χρησιμοποιώντας κυριολεξία ή μη κυριολεξία. Η παρούσα έρευνα ασχολείται με το θέμα της μη κυριολεξίας κάτω από ένα αναπτυξιακό πρίσμα, εξετάζοντας συγκεκριμένα τι συμβαίνει κατά την κατανόηση και παραγωγή μη κυριολεκτικών συγκρίσεων που παρουσιάζονται σε μορφή εικόνας σε τρεις ηλιακές ομάδες παιδιών.

Το βασικό μέσον με το οποίο θα διερευνηθεί η μη κυριολεξία είναι η εικόνα. Το γεγονός ότι βιβλιογραφικά οι έρευνες με αντικείμενο τη μη κυριολεξία επικεντρώνονται στη μετάδοση της μη κυριολεξίας μέσω του προφορικού ή γραπτού λόγου σημαίνει ότι το φαινόμενο αυτό σε συνδυασμό με τη χρήση της εικόνας αποτελεί ένα αντικείμενο μελέτης λιγότερο ερευνημένο.

Ίσως η πιο γνωστή έρευνα που ασχολήθηκε με παρόμοια θέματα ήταν αυτή των Kogan, Connor, Gross και Fava (1980), η οποία αποτέλεσε και το έναυσμα για την παρούσα μελέτη. Αν και αναμφισβήτητα είναι μία πολύτιμη πηγή, δεν παύει να

ισχύει ο προβληματισμός ότι μεσολαβήσανε πολλές δεκαετίες από τότε, με αποτέλεσμα να κρίνεται απαραίτητη η δημιουργία ενός ανανεωμένου ερευνητικού εργαλείου που διαθέτει εικόνες, τις οποίες ο σύγχρονος μαθητής, ειδικά εκείνος στη νηπιακή ηλικία, μπορεί να αναγνωρίσει με ευκολία.

Το αντικείμενο της παρούσας μελέτης παρουσιάζει ιδιαίτερο ενδιαφέρον για τρεις κύριους λόγους. Πρώτον, διότι το ερευνητικό εργαλείο στηρίζεται στην εικόνα. Λόγω της μεγαλύτερης αμεσότητας που πιθανό να έχει μια κατάλληλη για την ηλικία σχεδιασμένη εικόνα, τα μικρότερα παιδιά ίσως να ανταποκριθούν καλύτερα με βάση τα αποτελέσματα από προηγούμενες έρευνες. Επίσης, είναι ενδιαφέρουσα μελέτη γιατί προσεγγίζεται αναπτυξιακά και αποκλειστικά στην παιδική ηλικία. Δεν εξετάζει μόνο την κατανόηση και παραγωγή μη κυριολεκτικών συγκρίσεων μέσω εικόνας σε τρεις ηλικιακές ομάδες παιδιών με γενικό τρόπο, αλλά μελετάει και πέντε οπτικές, αισθητηριακές κατηγορίες ομοιότητας: *σχήμα, μέγεθος, χρώμα, γενικά και δυναμικά* χαρακτηριστικά. Ο τρίτος λόγος που έχει ενδιαφέρον η παρούσα έρευνα είναι γιατί πέρα από την κατανόηση μη κυριολεξίας που υπάρχει πιο συχνά στη βιβλιογραφία εισάγεται ερευνητικά και η παραγωγή μη κυριολεξίας, ένας τομέας λιγότερο μελετημένος που όμως πρέπει να διερευνηθεί γιατί η εφαρμογή του στην εκπαίδευση πιθανόν να είναι πολύτιμη. Η παραγωγή είναι εντελώς διαφορετική νοητική διαδικασία από ότι η κατανόηση, οπότε προκαλεί μεγάλο ενδιαφέρον ο τρόπος που λειτουργεί η παραγωγή μη κυριολεκτικών εννοιών σε σχέση με τρεις διαφορετικές παιδικές ηλικίες, καθώς και αν ακολουθεί αντίστοιχη πορεία με εκείνη της κατανόησης μη κυριολεκτικών συγκρίσεων.

Η κατανόηση και η παραγωγή μη κυριολεκτικών συγκρίσεων εξετάστηκαν ξεχωριστά, αφού πρόκειται για δύο διαφορετικές διαδικασίες. Στην περίπτωση της



κατανόησης, οι μεταβλητές είναι: α) η ηλικία με τρεις τιμές, Νήπια, Β' Δημοτικού και Ε' Δημοτικού και β) η κατανόηση μη κυριολεκτικών συγκρίσεων, η οποία μελετήθηκε με βάση πέντε υποκατηγορίες: *σχήμα, μέγεθος, χρώμα, γενικά και δυναμικά χαρακτηριστικά*.

Αντίστοιχα κατά την παραγωγή μη κυριολεκτικών συγκρίσεων, τις μεταβλητές αποτελούσαν και πάλι η ηλικία με τις ίδιες τρεις τάξεις που αναφέρθηκαν παραπάνω, αλλά με διαφορετικούς μαθητές, καθώς και η παραγωγή μη κυριολεκτικών συγκρίσεων, ξανά με βάση τις ίδιες πέντε υποκατηγορίες: *σχήμα, μέγεθος, χρώμα, γενικά και δυναμικά χαρακτηριστικά*, αλλά με διαφορετικές αναπαραστάσεις.

Οι υποθέσεις της παρούσας έρευνας είναι οι εξής:

1. Η κατανόηση μη κυριολεκτικών συγκρίσεων έχει καλύτερη επίδοση από ότι η παραγωγή μη κυριολεκτικών συγκρίσεων.
2. Η Ε' Δημοτικού θα σημειώσει καλύτερη επίδοση στην κατανόηση μη κυριολεκτικών συγκρίσεων από τη Β' Δημοτικού και τα Νήπια.
3. Η Β' Δημοτικού με τη σειρά της παρουσιάζει καλύτερη επίδοση στην κατανόηση μη κυριολεκτικών συγκρίσεων από ότι τα Νήπια.
4. Η Ε' Δημοτικού έχει καλύτερη επίδοση στην παραγωγή μη κυριολεκτικών συγκρίσεων από ότι η Β' Δημοτικού και τα Νήπια.
5. Η Ε' Δημοτικού εμφανίζει μεγαλύτερη επίδοση στην παραγωγή μη κυριολεκτικών συγκρίσεων από ότι τα Νήπια.

6. Η κατανόηση και η παραγωγή μη κυριολεκτικών συγκρίσεων με βάση τις αισθητηριακές ομοιότητες *σχήμα, μέγεθος και χρώμα* θα σημειώσουν καλύτερη επίδοση από τις αντίστοιχες με βάση τα *γενικά και τα δυναμικά* χαρακτηριστικά.

Συνοψίζοντας, το πρόβλημα που έχει διερευνηθεί είναι η επίδοση τριών ηλικιών στην κατανόηση και παραγωγή μη κυριολεξίας. Η θέση που υιοθετήσαμε είναι ότι στην κατανόηση, που είναι πιο εύκολη διαδικασία για τα παιδιά, αλλά και στην παραγωγή, ακολουθείται αναπτυξιακή πορεία στην επίδοση, δηλαδή βελτίωση σε συνάρτηση με το χρόνο και τα αισθητηριακά, οπτικά στοιχεία ομοιότητας *σχήμα, μέγεθος και χρώμα* είναι πιο εύκολα αντιληπτές από τις κατηγορίες *γενικά και δυναμικά*. Η μέθοδος που ακολουθήθηκε συμπεριλάμβανε την εξέταση της κατανόησης και παραγωγής μη κυριολεξίας μέσα από ειδικά σχεδιασμένες κάρτες που η κατασκευή των οποίων στηριζόταν σε συγκεκριμένα αισθητηριακά, οπτικά στοιχεία ομοιότητας: *σχήμα, μέγεθος, χρώμα, γενικά και δυναμικά* χαρακτηριστικά. Στις κάρτες αυτές υπήρχε πάνω από μία εικόνα κάθε φορά, και για το λόγο αυτό πρόκειται για σύγκριση, συγκεκριμένα μη κυριολεκτική σύγκριση. Τα αποτελέσματα υποβλήθηκαν σε ποσοτική εξέταση.

Η κυριότερη συμβολή της εργασίας είναι ότι εξετάζει το θέμα της κατανόησης και της παραγωγής μη κυριολεκτικών συγκρίσεων σε σχέση με την ανάπτυξη βάσει οπτικών, αισθητηριακών στοιχείων ομοιότητας, καθώς και ότι αυτό γίνεται με τη βοήθεια του οπτικού καναλιού, όχι μόνο του γλωσσικού.

Η παρούσα μεταπτυχιακή εργασία είναι δομημένη σε τέσσερα κεφάλαια. Στη συνέχεια της εργασίας ακολουθεί το Κεφάλαιο 1, το οποίο ασχολείται με τη μη κυριολεξία και την κυριολεξία και ειδικότερα με τον ορισμό των συγκεκριμένων

εννοιών, τις διάφορες μορφές της μη κυριολεξίας, την κατανόηση και παραγωγή της, καθώς και το πώς η έννοια της μη κυριολεξίας εμφανίζεται σε σχέση με την παιδική ηλικία. Έπειτα στο Κεφάλαιο 2 θα αναπτυχθούν βιβλιογραφικά τα εξής θέματα: η δημιουργικότητα, η εικόνα ως μέσον της μη κυριολεξίας και τα αισθητηριακά στοιχεία ομοιότητας, στα οποία στηρίχθηκε η διαμόρφωση του ερευνητικού εργαλείου. Το Κεφάλαιο 3 επικεντρώνεται στην ερευνητική – πειραματική προσέγγιση, η οποία εφαρμόστηκε για την πραγματοποίηση της έρευνας αυτής. Τα ερευνητικά αποτελέσματα και συμπεράσματα αποκαλύπτονται και σχολιάζονται στο Κεφάλαιο 4.

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1: ΜΗ ΚΥΡΙΟΛΕΞΙΑ ΚΑΙ ΚΥΡΙΟΛΕΞΙΑ

### 1.1 Ορισμός και χαρακτηριστικά στοιχεία της μη κυριολεξίας

Στην κυριολεξία, ο ομιλητής λέει αυτό που εννοεί. Κατά τη μη κυριολεξία, αντιθέτως, αυτός που μιλάει δε λέει αυτό που εννοεί, αλλά εννοεί με αυτό που λέει κάτι άλλο (Winner et al., 1988). Ήδη με την παραπάνω δήλωση, η οποία αποτελεί και τον ορισμό της μη κυριολεξίας, με λίγες λοιπόν λέξεις, μπορεί κάποιος να διαπιστώσει ότι η έννοια της μη κυριολεξίας σηματοδοτεί μία ιδιαίτερα δύσκολη, δυσνόητη και απέραντη και για τους ίδιους λόγους ενδιαφέρουσα και εν δυνάμει πολυσημαίνουσα και δυσπρόσιτη σφαίρα νοητικών διαδικασιών.

Ένα χαρακτηριστικό σημείο της μη κυριολεξίας είναι η ιδιότητά της να μετατρέπεται αυτόματα σε έννοια με κυριολεκτική σημασία κάτω από τις κατάλληλες συνθήκες πχ. η φράση που μόλις χρησιμοποίησα «κάτω από τις κατάλληλες συνθήκες» είναι στη βάση της μη κυριολεκτική, αλλά στη γλώσσα λειτουργεί ως κυριολεκτική (Cohen, 1975). Επίσης, δεν είναι πάντα λανθασμένη ή άκυρη (Cohen, 1975) και μπορεί να έχει πάνω από μία έννοια, πχ. *το Λονδίνο είναι κρύα πόλη*. Τονίζοντας επιπλέον την ποικίλη λειτουργία της μη κυριολεξίας, οποιαδήποτε λέξη μπορεί να χρησιμοποιηθεί για να εκφράσει μη κυριολεξία μέσα στο κατάλληλο περιβάλλον (Camp, 2006).

Σύμφωνα με τους Lakoff και Johnson (1980), ο τρόπος που σκεφτόμαστε είναι με βάση τη μη κυριολεξία διότι ακόμα και όταν δεν είναι απαραίτητο, ερμηνεύουμε λέξεις και φράσεις μη κυριολεκτικά ή χρησιμοποιούμε μεταφορικές έννοιες πολύ φυσιολογικά, χωρίς να μας αναγκάσει κανείς, πχ. «Έγραψε πάλι» όταν αναφερόμαστε σε κάποιον που για παράδειγμα τρέχει πολύ καλά και πήρε και άλλο μετάλλιο. Οπότε, με διαφορετικά λόγια, όλες οι έννοιες είναι μη κυριολεκτικές,

ακόμα και οι κυριολεκτικές. Όπως συμβαίνει και το αντίθετο, δηλαδή ότι η μη κυριολεξία είναι πάντα λανθασμένη αν κανείς θεωρήσει την κυριολεξία ως ορθή. Ο Percy (1954) έκανε την ενδιαφέρουσα παρατήρηση ότι «μερικές φορές οι πιο ακραίες, άρα λανθασμένες μεταφορές είναι και οι πιο ωραίες». Επομένως, εξαρτάται από την οπτική γωνία που παρακολουθεί κανείς το θέμα της μη κυριολεξίας, ή και η κυριολεξία μαζί με τη μη κυριολεξία είναι εξίσου απαραίτητες και εξίσου ορθές, απλώς αναδεικνύουν διαφορετικές γνωστικές λειτουργίες;

Ένα χαρακτηριστικό της μη κυριολεξίας που δυσκολεύει τους ερευνητές να τη μελετήσουν σε αντίθεση με την κυριολεξία είναι η πολυσημία. Η πολυσημία πολλών λέξεων φαίνεται να προκύπτει από τη διαδικασία να δοθούν πιο αφηρημένες ερμηνείες από μία έννοια πιο συγκεκριμένη, πχ. τη λέξη «ανοίγω» μπορεί να τη δούμε με ποικίλους τρόπους, κυριολεκτικούς, όπως «Άνοιξε την πόρτα» και μη κυριολεκτικούς, όπως «Άνοιξε τα φτερά σου» ή «Άνοιξε την καρδιά σου» ή «Άνοιξε παλιές πληγές».

Εκτός από τον τρόπο που σκεπτόμαστε, η μη κυριολεξία είναι κυρίαρχη στον τρόπο που παριστάνουμε καταστάσεις, στη γνωστική ανάπτυξη, στην κατασκευή και διερεύνηση εννοιών και στη σκέψη (Charteris-Black, 2000, Johnson, 1987, Lakoff, 1987).

Να σημειωθεί ότι με την έννοια *μη κυριολεξία*, δεν αναφερόμαστε σε απλά παιχνίδια του λόγου, αλλά σε έννοιες, σε νοητικά σχήματα (Bowers, 1990). Επίσης, η μη κυριολεξία δεν εκφράζεται ή ανιχνεύεται μόνο μέσω του προφορικού και/ή γραπτού λόγου (Kennedy, 1990, Kennedy & Vervaeke, 1993), αλλά και μέσα από την εικόνα, αν αυτή είναι κατάλληλα σχεδιασμένη να σημαίνει μη κυριολεκτικές έννοιες. Απόδειξη ότι η μη κυριολεξία, και κατ' επέκταση όλες οι μορφές της, δεν είναι

συνδεδεμένη αδιάρρηκτα με τη γλώσσα είναι ότι μπορεί να εκφραστεί και μέσω της εικόνας (Kennedy, 1982). Στο σημείο αυτό πρέπει να αναφερθεί ότι εκτός από τον προφορικό λόγο, τον γραπτό λόγο και την εικόνα, άλλες μορφές που μπορεί να λάβει η μη κυριολεξία είναι οι εξής: η χειρονομία, ο ήχος, η μουσική, η μυρωδιά, η γεύση και το άγγιγμα (Forceville, 2006). Επιπρόσθετα, ενδιαφέρον είναι ότι οι παραπάνω μορφές μπορούν να συνδυαστούν κατά την έκφραση μιας μη κυριολεκτικής έννοιας (multimodality), εμπλουτίζοντας με τον τρόπο αυτό το μήνυμα που επιθυμούμε να μεταδώσουμε (Forceville, 2006).

Όσον αφορά τη μη κυριολεξία γενικότερα, και τη μεταφορά και την παρομοίωση ειδικότερα, υπάρχουν ομοιότητες κατά τις οποίες υποβόσκει μια εμφανής βάση όπως για παράδειγμα το σχήμα στην πρόταση «Το ποτάμι μοιάζει με φίδι» (non-literal similarity statements) και εκείνες οι οποίες δεν είναι τόσο ορατές, όπως πχ. «Το ποτάμι είναι σαν μια γάτα» (anomalous similarity statements) (Vosniadou & Ortony, 1982).

Ίσως το δυνατό σημείο της μη κυριολεξίας βρίσκεται στην ιδιότητά της να αναδιοργανώσει την τυπική, κυριολεκτική ερμηνεία, δημιουργώντας νέες σχέσεις με φαινομενικά διαφορετικά αντικείμενα, με αποτέλεσμα να γίνεται και εμβάθυνση των σκέψεών μας (Feinstein, 1982). Δεν μπορεί επίσης να παραμεληθεί το γεγονός ότι η πλήρης κατάκτηση της μη κυριολεκτικής δεξιότητας βοηθάει το άτομο να εκφράσει τη δημιουργικότητά του, να παράγει πρωτότυπες ιδέες (Gardner et al., 1974), καθώς και να διερευνήσει νέα θέματα συζήτησης (Dirven, 1985).

Βασιζόμενος στην κοινή πρακτική, κανείς θα υπέθετε ότι οι νοητικές διεργασίες που εμπλέκονται στη μη κυριολεξία διαφέρουν από εκείνες που συναντιούνται στην κυριολεξία, άλλα ωστόσο ερευνητικά στοιχεία υποστηρίζουν το

αντίθετο. Συγκεκριμένα, ενώ υποκινούνται η κυριολεξία και η μη κυριολεξία από τους ίδιους μηχανισμούς, η διαφορά τους είναι στο βαθμό που προεξέχει κάτι στη σημασία (salience), (Giora, 2002, Giora, 1997). Η απόκλιση αυτή από την τυπική σημασία των λέξεων, εκτός από ότι δεν μπορεί να προσεγγιστεί με απόλυτη σαφήνεια και διακρίνεται πολλές φορές από πολυσημία, πολύ συχνά δεν υπακούει και σε γραμματικούς κανόνες, δημιουργώντας με τον τρόπο αυτό και άλλα επικοινωνιακά εμπόδια (Sag et al., 2001). Επιπλέον, αν η «προεξοχή» είναι μεγάλη, τότε θα υπάρξουν και πολλές πιθανές ερμηνείες, όπως στο παράδειγμα που χρησιμοποιήθηκε σε μια έρευνα «ταξίδι στα βάθη του ωκεανού», το οποίο μπορεί να σημαίνει κάτι διαφορετικό για τον καθένα μας (McGlone, 1996).

Όταν προκύπτει η απόκλιση από την τυπική σημασία, πχ. το να πεις κάποιον άνθρωπο «αλεπού», ταυτοχρόνως απορρίπτεται η κυριολεκτική ερμηνεία, αφού ο άνθρωπος είναι άνθρωπος και όχι αλεπού, και επομένως καθίσταται απαραίτητο να γίνει προσαρμογή στην ερμηνεία της λέξης ή των λέξεων που ακούει ή σκέφτεται, δηλαδή να αναθεωρήσει τη λέξη «αλεπού» (Sikos et al, 2008). Πιθανή εξήγηση για το τι συμβαίνει στην περίπτωση αυτή δίνει μια άλλη πολύ σπουδαία έρευνα, εκείνη των Lakeoff & Johnson (1980) η οποία υποστηρίζει ότι η κάθε λέξη που βρίσκεται στο εγκέφαλο έχει γύρω της έναν αόρατο λεκτικό χάρτη με διαφορετικά χαρακτηριστικά στοιχεία που αποδίδονται στη λέξη αυτή. Όταν πρόκειται για μη κυριολεξία, οι δύο χάρτες κατά κάποιο τρόπο συγκρίνονται μεταξύ τους. Στο σημείο αυτό διαφωτιστική είναι η δήλωση του Weinreich (1966) ο οποίος ισχυρίστηκε ότι τα χαρακτηριστικά στοιχεία που μπορούν να αποδοθούν σε οποιοδήποτε αντικείμενο είναι απεριόριστα. Συγκρίνονται δύο στοιχεία, ένα από κάθε χάρτη, κάθε φορά (one-on-one mapping), συνδεδεμένα παράλληλα (parallel connectivity) (Falkenhainer et

al., 1989). Προφανώς υπάρχουν πολλές έννοιες στους δύο αυτούς χάρτες που δε συμπίπτουν, πχ. ο άνθρωπος στον οποίο εμείς καλούμε «αλεπού» μπορεί να έχει ένα πράσινο αυτοκίνητο, κάτι που δεν έχει καμία σχέση με τη λέξη «αλεπού». Υπάρχουν όμως έννοιες που συμπίπτουν, όπως η εξυπνάδα, η πονηράδα, η αποτελεσματικότητα κλπ. Κατά τη σύγκριση των νοητικών αυτών χαρτών, η εύρεση κοινών στοιχείων είναι και ο ενδεχόμενος στόχος για να καταλάβει ή να χρησιμοποιήσει κανείς την εν λόγω σημασία που επιδιώκει να εντοπίσει.

Προσθέτοντας περισσότερη πολυπλοκότητα στο θέμα της μη κυριολεξίας είναι ότι τα περισσότερα μέρη του λόγου, πχ. ουσιαστικά, ρήματα, επίθετα, επιρρήματα, κ.ά. μπορούν να χρησιμοποιηθούν για να εκφράσουν μια μη κυριολεκτική έννοια (Shokouhi & Isazadeh, 2009).

Ένα άλλο αξιοσημείωτο χαρακτηριστικό της μη κυριολεξίας είναι η συχνότητα με την οποία χρησιμοποιείται στη γλώσσα. Ίσως ο λόγος που συμβαίνει αυτό είναι απλός, επειδή μπορούμε ή μας αρέσει να δημιουργούμε κάτι καινούριο από κάτι παλιό, επειδή η καθημερινότητα θα ήταν βαρετή αν εννοούσαμε πάντα αυτά που λέγαμε, και τέλος επειδή έτσι είναι η φύση μας. Σίγουρα τα θέματα αυτά θα προσεγγιστούν καλύτερα στα υποκεφάλαια που αναφέρονται στην κατανόηση και παραγωγή μη κυριολεξίας.

Στη συνέχεια θα επιχειρηθεί να προσεγγιστεί η έννοια και η λειτουργία της μη κυριολεξίας από διάφορους επιστημονικούς τομείς. Συχνά η σύγκριση των πορισμάτων μπορεί να αποδεχθεί αμφιλεγόμενη και δύσκολη, αλλά από την άλλη πλευρά η συλλογή ερευνητικών συμπερασμάτων από διάσπαρτες σκοπιές πιθανόν να αποσαφηνίσει την περίπλοκη αυτή έννοια.



Από νευρολογικές έρευνες προέκυψαν πολύ ενδιαφέροντα στοιχεία, τα οποία βρίσκουν αντίθετες τις απόψεις που υποστηρίζουν ότι η μη κυριολεξία και η κυριολεξία ακολουθούν την ίδια πορεία. Ενώ είναι πολύ γνωστό ότι το αριστερό ημισφαίριο του εγκεφάλου ευθύνεται κυρίως για γλωσσικές διεργασίες, συμπεράσματα ερευνών δείχνουν ότι στην επεξεργασία μη κυριολεκτικών, πιο αφηρημένων εννοιών υπεύθυνο είναι κυρίως το δεξί ημισφαίριο (Coulson & Severens, 2007, Coulson & Van Petten, 2007, Coulson & Williams, 2005, Goel & Dolan, 2001, Eisenson, 1962 ), ίσως λόγω της ιδιότητάς του να συσχετίζεται λέξεις με πολύ διαφορετικές σημασίες (Jung-Beeman, 2005) και γιατί είναι υπεύθυνο για την ολιστική αντίληψη, ενώ το αριστερό ημισφαίριο σχετίζεται με την αναλυτική επεξεργασία των δεδομένων. Συναφή ερευνητικά συμπεράσματα σημειώνονται και σε άλλες έρευνες. Ασθενείς με σοβαρά εγκεφαλικά τραύματα στο δεξί ημισφαίριο του εγκεφάλου βρέθηκαν συχνά να εμφανίζουν προβλήματα κατά την κατανόηση και παραγωγή μη κυριολεκτικού λόγου σε σχέση με άτομα που έχουν παρόμοια βλάβη στο αριστερό ημισφαίριο (Brownwell et al., 1983, Federmeier et al., 2008, Van Lancker & Kempler, 1987, Winner & Gardner, 1977). Άλλη μία διαπίστωση που βρίσκεται σε αρμονία με τους παραπάνω ισχυρισμούς είναι ότι όταν μία μη κυριολεκτική έννοια γίνει περισσότερο οικεία, το άτομο με το πέρασμα του χρόνου στηρίζεται πιο πολύ στο αριστερό ημισφαίριο παρά στο δεξί κατά την επεξεργασία της (Schmidt et al., 2007), δηλαδή την αντιμετωπίζει σαν να πρόκειται για κυριολεξία.

Παρά τις διαφορετικές απόψεις ως προς την πορεία που ακολουθεί η μη κυριολεξία στον εγκέφαλο και αν είναι ίδια ή διαφορετική με εκείνη της κυριολεξίας, εντύπωση κάνει ο σημαντικός ρόλος της στην ανθρώπινη νοημοσύνη (Gentner,

2003). Η διαπίστωση αυτή έρχεται να αποκρούσει τις απόψεις του αρχαίου Έλληνα φιλοσόφου Αριστοτέλη (in Barnes, 1984), ο οποίος αναφερόταν στη μη κυριολεξία και ιδιαίτερα στη μεταφορά ως ποιητικό και ρητορικό εργαλείο, το οποίο όμως λειτουργεί μόνο ως στολίδι ενός προφορικού ή γραπτού κειμένου. Ο Αριστοτέλης δεν ήταν ο μόνος φιλόσοφος ο οποίος υποτιμούσε τη σημασία της μη κυριολεξίας. Ο Hobbes ισχυριζόταν ότι η μη κυριολεξία θα πρέπει να αποφεύγεται κατά την ομιλία και συναναστροφή με άλλους ανθρώπους διότι διαθέτει μια ύπουλη, παραπλανητική φύση. Ο Locke υποστήριζε ότι η μόνη λειτουργία της μη κυριολεξίας ήταν η προβολή λανθασμένων αντιλήψεων και η παρακίνηση σε παθιασμένες καταστάσεις. Αργότερα οι Λογικοί Θετικιστές Ayer (1936) και Carnap (1937) πίστευαν ότι η μη κυριολεξία δε διαθέτει πραγματική σημασία, δηλαδή ότι είναι περιττή.

Διαφορετικές απόψεις υποστηρίζουν ότι οι λέξεις και οι φράσεις δεν έχουν μόνο μία σημασία που ισχύει για όλους τους ομιλητές, αλλά η σημασία τους μεταβάλλεται ανάλογα με την οπτική γωνία του καθενός (Sikos et al, 2008). Η διαπίστωση αυτή είναι πολύ σημαντική, γιατί στο χώρο της εκπαίδευσης ακόμη ισχύει σε μεγάλο βαθμό ότι υπάρχει μόνο μία σωστή και αντικειμενική απάντηση, η τυπική, και ότι το διαφορετικό είναι μη επιθυμητό.

Πολλές έρευνες στο χώρο της Ψυχολογίας έδειξαν ενδιαφέρον για το αν η μη κυριολεξία είναι άμεση γνωστική διαδικασία ή έμμεση, αφού πρώτα απορριφθεί η κυριολεκτική σημασία. Κυρίαρχες είναι οι απόψεις που υποστηρίζουν ότι ο εγκέφαλος αντιλαμβάνεται τη μη κυριολεξία άμεσα, όπως στην έρευνα του Gibbs (1990), από την οποία προέκυψε το συμπέρασμα ότι οι συμμετέχοντες αντιλήφθηκαν κυριολεκτικές και μη κυριολεκτικές αναφορικές περιγραφές χωρίς να υπάρχει διαφορά στο χρόνο κατανόησης. Σε παρόμοια αποτελέσματα κατέληξε μία

ενδιαφέρουσα έρευνα των Glucksberg, Gildea και Bookin το 1982, στην οποία οι συμμετέχοντες χρειάστηκαν παραπάνω χρόνο να αποφασίσουν αν μία πρόταση ήταν κυριολεκτικά αληθής αν αυτή περιλάμβανε ταυτόχρονα μη κυριολεκτική σημασία, ενώ οι ερευνητές τους είχαν πει να υπολογίσουν μόνο την κυριολεκτική σημασία της φράσης. Αυτό σημαίνει ότι η ερμηνεία της μη κυριολεξίας συμβαίνει αυτόματα, και όχι ως αποτέλεσμα της απόρριψης της κυριολεκτικής ερμηνείας.

Είναι φανερό ότι υπάρχουν πολλές και μερικές φορές αντίθετες απόψεις γύρω από την έννοια της μη κυριολεξίας, καθώς και για τον τρόπο που λειτουργεί. Αυτό συμβαίνει εξαιτίας της πολύπλευρης φύσης που την χαρακτηρίζει. Το μόνο βέβαιο είναι ότι συνεχώς προκύπτουν καινούρια ερευνητικά ευρήματα, γεγονός που σημαίνει ότι πρόκειται για ένα φαινόμενο με άπειρες διαστάσεις και προεκτάσεις.

Η μη κυριολεξία είναι μια ευρύτερη έννοια, η οποία μπορεί να κατηγοριοποιηθεί κυρίως στις εξής μορφές: μεταφορά, παρομοίωση, ιδιωτισμοί (idioms), πλαγιότητα (indirectness), ειρωνεία, παρομοίωση, μετωνυμία, συνεκδοχή, υπερβολή και προσωποποίηση. Στο κεφάλαιο αυτό θα αναπτυχθούν τα φαινόμενα της μεταφοράς, της παρομοίωσης και ιδιαίτερα της μη κυριολεκτικής σύγκρισης γιατί είναι οι πιο άρρηκτα συνδεδεμένες με το αντικείμενο μελέτης της παρούσας εργασίας.

*i) Μεταφορά:* Ένας απλοποιημένος, αλλά και αρκετά ακριβής ορισμός της μεταφοράς είναι ο εξής: «Μια μετακίνηση της σημασίας βασισμένη στη σύγκριση» (Paul, 1880). Πρόκειται για ένα φαινόμενο με δύο μέρη, τα οποία έχουν ένα ή περισσότερα κοινά στοιχεία, και κατά κάποιο τρόπο γίνεται αντικατάσταση του αντικειμένου για το οποίο γίνεται λόγος (θέμα) με το δεύτερο φαινόμενο (όχημα) με αφορμή εκείνα τα στοιχεία ομοιότητας, πχ. «Είσαι αστέρι», στηρίζοντας στο γεγονός

ότι τα αστέρια λάμπουν. Η μεταφορά, δηλαδή, είναι ένα είδος αναλογικής σχέσης μεταξύ δύο διαφορετικών όρων (Indurkha, 1987, Gentner, 1983, Kittay & Lehrer, 1982, Lakoff & Johnson, 1980, Verbrugge & McCarrell, 1977).

Ειδικότερα για τη μεταφορά, ο πιο διαδεδομένος ορισμός με τη χρήση των όρων «tenor» (θέμα) και «vehicle» (όχημα) έγινε για πρώτη φορά από τον I. Richards (βλέπε Black, 1962). Συγκεκριμένα, ο Richards εκφράζει με τον όρο «Tenor/ Θέμα» εκείνο για το οποίο συζητείται πχ. ο άνθρωπος στο παράδειγμα που είχε δοθεί παραπάνω, ενώ με τον όρο «vehicle/ όχημα» εννοεί εκείνο που έχει το χαρακτηριστικό στοιχείο πχ. πονηράδα που θέλει να κανείς να αποδώσει στο «tenor/ θέμα», οπότε στο παράδειγμα «άνθρωπος- αλεπού» το «vehicle/ όχημα» είναι η αλεπού. Πρόκειται για δύο όρους που περιγράφουν τα δύο μέρη της μεταφοράς, στην οποία μία ιδιότητα είναι στενά συνδεδεμένη με ένα από τα δύο αντικείμενα πχ. η πονηράδα της αλεπούς και μεταφέρεται ή μετακινείται στο δεύτερο αντικείμενο (πχ. ο πονηρός άνθρωπος), δημιουργώντας πλέον μη κυριολεκτική σύνδεση. Αν κατά τη μεταφορά δε γνωρίζει κάποιος έναν από τους δύο όρους, δε σημαίνει ότι παύει να είναι μεταφορά, απλώς δεν μπορεί να την ερμηνεύσει (Winner et al., 1988).

Υπάρχουν σε γενικές γραμμές πέντε υποκατηγορίες της μεταφοράς. Πρόκειται για τις εξής: α) νεκρή μεταφορά (*dead metaphor*), β) παλιά μεταφορά (*stock metaphor*), γ) πρόσφατη μεταφορά (*recent metaphor*) και τέλος δ) πρωτότυπη ή καινούρια μεταφορά (*original metaphor*).<sup>3</sup>

α) Η νεκρή μεταφορά (*dead metaphor*) είναι μια λέξη ή φράση η οποία ενώ πρόκειται για μεταφορά, δεν προβάλλεται η μη κυριολεκτική ιδιότητα και γίνεται αντιληπτή και

---

<sup>3</sup> Fadaee, E. Symbols, Metaphors and Similes in Literature: A Case Study of “Animal Farm”. *Journal of English and Literature*, 2 (2), 19-27.

αντιμετωπίζεται από τον ομιλητή ή τον αναγνώστη σαν να πρόκειται για κυριολεξία  
πχ. *το πόδι της καρέκλας*.

β) Η *παλιά μεταφορά* αναφέρεται στη μεταφορά που είναι τυπική και πολυσύχναστη σε κάθε γλώσσα, αλλά όχι σε σημείο να μη κατανοήσει κάποιος ότι πρόκειται για μεταφορά, πχ. *αγγελικό χαμόγελο*.

γ) Με την *πρόσφατη μεταφορά* αναφερόμαστε σε εκείνη που έχει κατασκευαστεί και χρησιμοποιείται πρόσφατα, και κάθε γλώσσα έχει πρόσφατα κατασκευασμένες μεταφορές. Λέγεται και διαφορετικά «νεολογισμός» και συνήθως συναντάμε λέξεις με ανεπίσημη χροιά, πχ. *Ζωγράφισες για να επιβραβευθεί μια οποιαδήποτε πράξη*.

δ) Η *πρωτότυπη μεταφορά* προκύπτει από τις προσωπικές και δημιουργικές σκέψεις του ομιλητή, του συγγραφέα, του ζωγράφου κλπ... πχ. *Η καρδιά σου είναι ένα παλάτι*.

Ουσιαστικά, η μεταφορά αποτελεί ένα «εσκεμμένο λάθος», αφού εν γνώσει του το άτομο δε χρησιμοποιεί κυριολεξία (Feinstein, 1982). Ο Γάλλος φιλόλογος Breal (1899) τόνισε τον κυρίαρχο ρόλο που έχει η μεταφορά στην τροποποίηση και μεταμόρφωση της γλώσσας, κατά την οποία η γλώσσα δεν περιορίζεται, αλλά αλλάζει και διευρύνεται. Ίσως αν ο άνθρωπος δε διέθετε εναλλακτικούς τρόπους σκέψης, δηλαδή αν σκεπτόταν μόνο με κυριολεκτικούς όρους και βάσεις, θα ήταν ανίκανος να λύσει πραγματικά, σύνθετα προβλήματα (Gentner & Gentner, 1983, Kuhn, 1970), κάνοντας τη μεταφορική σκέψη ουσιαστική για επιβίωση. Ενισχύοντας την άποψη αυτή, πορίσματα ερευνών συμπεραίνουν ότι η μεταφορική σκέψη βελτιώνει δεξιότητες όπως η κατηγοριοποίηση, η χειρονομία, η ικανότητα επίλυσης προβλημάτων, η ικανότητα να παρθούν αποφάσεις, η μάθηση, η διερεύνηση λεξιλογίου, η κατανόηση, η επικοινωνία και η μνήμη (Gibbs, 1994). Με αφορμή τις

παραπάνω δηλώσεις, ίσως είναι πολύ μεγάλο λάθος του αναλυτικού προγράμματος να εστιάζει σε μία «σωστή απάντηση», όταν οι «σωστές απαντήσεις» είναι άπειρες. Αυτό που προσφέρει η μεταφορά είναι συνήθως η αποσαφήνιση πληροφοριών, η έμφαση σε κάποιο ιδιαίτερο χαρακτηριστικό ή η εξήγηση μιας κατάστασης με αποτελεσματικό τρόπο (Winner et al., 1988).

Μία ιδιότητα που μπορεί να συνυπάρχει με τη μεταφορά είναι η συναισθησία (Gardner, 1975, Marks, 1975, 1978, Osgood, 1953, 1963), η οποία συμπεριλαμβάνει διάφορες μορφές (εικόνα, προφορικός λόγος, μουσική, κλπ...) (cross-modality matching) και πώς εμπλέκονται μεταξύ τους, ενισχύοντας και προσθέτοντας στοιχεία στην αρχική μεταφορική έννοια. Η μεταφορά επίσης μπορεί να αποκτήσει οπτική μορφή με βάση τη φυσιognωμική αντίληψη (physiognomic perception) (Werner & Kaplan, 1963), η οποία είναι η ικανότητα να γίνει μια μεταφορά αντιληπτή με βάση συγκεκριμένες φυσιognωμικές δομές, πχ. «το φιδίσιο κορμί».

Σύμφωνα με τον Langer (1957), η τέχνη, ως ολοκληρωμένο προϊόν της σκέψης μας, έχει μεταφορικό χαρακτήρα, διότι όπως αναφέρθηκε και παραπάνω ο τρόπος που σκεπτόμαστε και αντιλαμβανόμαστε την πραγματικότητα είναι μεταφορικός.

Επιπλέον, η μεταφορά επιτρέπει σε λέξεις με συγκεκριμένες σημασίες να αποκτούν άλλες, πολύ διαφορετικές σημασίες, με αποτέλεσμα να προκύπτει η διαπίστωση ότι η μεταφορά αποτελεί πηγή για τη πολυσημία (Lakoff, 1987, Lehrer, 1990, Miller, 1979, Nunberg, 1979, Sweetser, 1990).

**ii) Παρομοίωση (simile):** Πρόκειται για φανερή σύγκριση ανάμεσα σε δύο αντικείμενα με τη χρήση των συνδετικών λέξεων «σαν» και «όπως», πχ. *Η κοιλιά μου*

είναι σαν μπαλόνι. Στη βιβλιογραφική ανασκόπηση δεν υπάρχει τόσο διευρυμένη αναφορά στην παρομοίωση σε σύγκριση με τη μεταφορά (Fadaee, 2011), αν και πρόκειται, όπως και η μεταφορά, για μια γνωστική διεργασία που μας βοηθάει να σκεπτόμαστε, να μιλάμε και γενικότερα να επεξεργαζόμαστε γεγονότα και καταστάσεις και να αντιλαμβανόμαστε τον κόσμο (Bredin, 1998). Αναμφισβήτητος είναι ο ρόλος της παρομοίωσης στην περιεκτική και αποτελεσματική επικοινωνία, στη διευκόλυνση της εναλλακτικής σκέψης και στην εξήγηση κυρίως επιστημονικών μοντέλων μέσω αναλογικής σύγκρισης (Fromilhague, 1995).

Από την αρχαιότητα ακόμη υποστηριζόταν ότι η παρομοίωση και η μεταφορά ήταν σχεδόν ίδιες, με μόνη διαφορά τη λέξη «σαν» στην παρομοίωση (Aristotle, in Barnes, 1984). Ο ισχυρισμός αυτός δημιουργεί σύγχυση λόγω της απλοποίησης των καταστάσεων. Κατατοπιστική είναι η διαπίστωση ότι αφού υπάρχουν μεταφορές που αν τις προσθέσουμε τη λέξη «σαν» δε μεταμορφώνονται σε παρομοιώσεις, τότε δεν τίθεται καν θέμα σύγκρισης των δύο αυτών φαινομένων (Glucksberg & Haught, 2006).

*iii) Μη Κυριολεκτικές Συγκρίσεις (ΜΚΣ) (non literal comparisons):* Ο όρος συναντάται στη βιβλιογραφία και όσον αφορά τη γλώσσα ταυτίζεται με τις παρομοιώσεις (Bowdle & Gentner, 2005). Στην παρούσα εργασία η ανάπτυξη του συγκεκριμένου όρου είναι απαραίτητη διότι αποτελεί το κυριότερο αντικείμενο μελέτης. Ο λόγος που η έρευνα βασίζεται στις μη κυριολεκτικές συγκρίσεις είναι επειδή χρησιμοποιείται η εικόνα και όχι η γλώσσα, οπότε ήταν δύσκολο να διαχωριστούν οι εικόνες σε παρομοιώσεις και μεταφορές.

Επίσης, σκόπιμο είναι να αναφερθεί ότι η εκτενέστερη ανάπτυξη της μεταφοράς και της παρομοίωσης συνέβη γιατί είναι συνδεδεμένες με τις μη

κυριολεκτικές συγκρίσεις, οι οποίες από εδώ και στο εξής θα αναφέρονται ως ΜΚΣ στην παρούσα εργασία.

Η ΜΚΣ είναι είδος διαδικασίας κατά την οποία δύο ή παραπάνω αντικείμενα υποβάλλονται σε σύγκριση με σκοπό να βρεθούν ομοιότητες και διαφορές ανάμεσά τους με μη κυριολεκτικό χαρακτήρα, πχ. *σπίτι και σώμα*. Το να παρατηρήσει κανείς ότι μοιάζουν γιατί και τα δύο περικλείουν εσωτερικά άλλα αντικείμενα είναι παρατήρηση με κυριολεκτική βάση, αλλά το να σκεφτεί κάποιος ότι το σώμα είναι τόσο μεγάλο όσο και το σπίτι αν πρόκειται για ένα εύσωμο σώμα, τότε το σχόλιο αυτό έχει μη κυριολεκτικό χαρακτήρα, γιατί ένα σώμα δεν έχει τον ίδιο όγκο και ύψος με ένα σπίτι.

Όπως σημειώθηκε και προηγουμένως, ένα άτομο σκέπτεται με κυριολεκτικούς και μη κυριολεκτικούς όρους γιατί έτσι λειτουργεί ο ανθρώπινος εγκέφαλος. Αυτό ίσως να συμβαίνει για την καλύτερη αντιμετώπιση ποικίλων προβλημάτων και καταστάσεων, οπότε είναι ανούσιο και άκαρπο να υποστηρίξει κανείς την κυριαρχία του ενός τρόπου αντίληψης των πραγμάτων σε σχέση με τον άλλον, αφού όπως φαίνεται ο συνδυασμός των δύο όρων - του κυριολεκτικού και του μη κυριολεκτικού - και μάλιστα ο καλύτερος δυνατός συνδυασμός τους, είναι ότι καλύτερο για τη γενικότερη λειτουργία μας και την αντιμετώπιση διαφόρων περιπτώσεων.

## **1.2 Η κατανόηση και η παραγωγή της μη κυριολεξίας**

Στο υποκεφάλαιο αυτό θα επιχειρηθεί μια βιβλιογραφική ανάλυση δύο θεμάτων: κατανόηση και παραγωγή μη κυριολεξίας. Όσον αφορά την κατανόηση της



μη κυριολεξίας, έχουν γίνει αρκετές έρευνες με το συγκεκριμένο αντικείμενο μελέτης, αλλά σχετικά με την παραγωγή μη κυριολεξίας, δεν υπάρχει τόσο μεγάλο ερευνητικό απόθεμα. Για μεγαλύτερη ευκολία κατά την ανάγνωση, θα παρουσιαστούν ξεχωριστά τρεις διαστάσεις, Α) η επεξεργασία της μη κυριολεξίας, η οποία αναφέρεται γενικά στον τρόπο με τον οποίο ένα άτομο κατανοεί και παράγει μη κυριολεξία Β) η κατανόηση της μη κυριολεξίας και Γ) η παραγωγή της μη κυριολεξίας :

**Α) Η επεξεργασία της μη κυριολεξίας :** Όπως αναφέρθηκε και παραπάνω, η νοητική επεξεργασία δεδομένων μέσω της μη κυριολεξίας βελτιώνει την ικανότητα επίλυσης προβλημάτων, την ικανότητα της λήψης αποφάσεων, τη μνήμη και την επικοινωνία μεταξύ άλλων. Ενδιαφέρον είναι το γεγονός ότι ενώ πολλά αναλυτικά προγράμματα εμπεριέχουν την εκμάθηση της μη κυριολεξίας κυρίως για τους παραπάνω λόγους, με ιδιαίτερη έμφαση την κατανόηση, εξακολουθούν να αντιμετωπίζουν αυτό το πολυδιάστατο φαινόμενο με μονοδιάστατο τρόπο. Πιο συγκεκριμένα, όταν δίνονται δείγματα και ασκήσεις περί μη κυριολεκτικού λόγου από τα αναλυτικά εκπαιδευτικά προγράμματα, συνήθως τονίζονται οι απαντήσεις κλειστού τύπου παρά εκείνες του ανοικτού. Αναμφίβολα αυτό συμβαίνει και όταν τα αναλυτικά προγράμματα προτείνουν ασκήσεις και μεθόδους διδασκαλίας για κυριολεκτικές έννοιες, αλλά τα μη κυριολεκτικά φαινόμενα, γλωσσικά και μη, απαιτούν και μεγαλύτερη ελευθερία κινήσεων και διδακτικών τακτικών λόγω φύσεως. Με άλλα λόγια, η προσέγγιση της μη κυριολεξίας χωρίς πολύτροπη διδασκαλία και ανοικτού τύπου εργασίες και σε περιορισμένο χρονικό διάστημα, σίγουρα δεν καλλιεργεί τη δημιουργικότητα του παιδιού και πιθανόν να τον κάνει να βλέπει τη μη κυριολεξία, και ειδικά την παραγωγή της, με υποψία.

Πορίσματα ερευνών μας δείχνουν ότι θα πρέπει να δώσουμε την ίδια έμφαση που δίνουμε στην κυριολεξία στο σχολείο και στη μη κυριολεξία. Θα πρέπει να τονιστεί ότι οι πιο ανοιχτού τύπου δραστηριότητες που αναφέρθηκαν παραπάνω θα πρέπει να εφαρμοστούν κατά τη διδασκαλία και της κυριολεξίας. Ενώ η μη κυριολεξία είναι γνωστική διαδικασία, μπορεί να εκφραστεί και γλωσσικά, με αποτέλεσμα ένας μαθητής να μπορεί να ενισχύσει τη γλωσσική του ικανότητα με το να αναπτύξει αποτελεσματικότερες στρατηγικές αναγνώρισης, κατανόησης και παραγωγής της μη κυριολεξίας γενικότερα (Low, 1988).

Σημαντικό για την κατάκτηση μη κυριολεκτικών και συγκεκριμένα μεταφορικών εννοιών (metaphoric competence) είναι η αναγνώριση μη κυριολεκτικών εννοιών (metaphoric awareness), καθώς και η πρόθεση του ομιλητή να είναι μη κυριολεκτικός, με αποτέλεσμα να είναι χρήσιμη η διδακτική τακτική του να μη αγνοηθεί η μη κυριολεξία, αλλά να συζητηθεί στην τάξη (Kweldju, 2005). Η καλύτερη αναγνώριση των μη κυριολεκτικών εννοιών σχετίζεται και με καλύτερη συγκέντρωση, βραχυπρόθεσμη μνήμη και κατηγοριοποίηση εννοιών (Schmidt, 1990). Άλλοι παράγοντες που εμπλέκονται κατά την κατάκτηση μεταφορικών εννοιών είναι οι στρατηγικές κατανόησης και παραγωγής μη κυριολεκτικού λόγου (Low, 1988).

Είναι απαραίτητο να τονιστεί ότι η αντίληψη και ερμηνεία της μη κυριολεξίας, και ιδιαίτερα της μεταφοράς, δεν γίνεται μέσω του απλού αθροίσματος των χαρακτηριστικών στοιχείων που μοιράζονται οι δύο όροι, αλλά είναι πιο ενιαία, πιο ολοκληρωμένη (Gentner & Clement, 1988, Shen, 1992, Tourangeau & Rips, 1991). Προστίθενται επιπλέον και άλλα στοιχεία, όπως το συναίσθημα, η εικόνα και οι συνειρμοί.

Η ικανότητα κατανόησης και παραγωγής της μη κυριολεξίας σημαίνει ότι υπάρχει και αντίστοιχη ικανότητα σε γνωστικό επίπεδο (Arlin, 1978, Billow, 1975), στη δημιουργία (Gardner et al., 1975, Schaefer, 1975), στην κατάκτηση γλωσσικών δεξιοτήτων (Seidenberg & Bernstein, 1986) και στην αφηρημένη σκέψη (Kogan et al., 1980, Ortony, 1979).

Ένα άλλο στοιχείο που πρέπει να αναφερθεί είναι ότι ενώ υπάρχουν παρόμοιες μη κυριολεξίες σε πολλές γλώσσες, δεν υπάρχουν δύο διαφορετικές γλώσσες που να έχουν ακριβώς τις ίδιες μη κυριολεκτικές έννοιες (Deignan et al., 1997), γεγονός που μπορεί να αποδοθεί μεταξύ άλλων και στην πρωτοτυπία και δημιουργικότητα που απαιτείται για να δημιουργηθούν νέες έννοιες και στο ότι οι λέξεις σε κάθε γλώσσα, αν και μπορεί να έχουν μια κεντρική, βασική σημασία, εντούτοις συνδέονται με διαφορετικά σημασιολογικά πεδία σε διαφορετικές γλώσσες. Έτσι, ακόμα και δύο σχεδόν συνώνυμες λέξεις, πάντα θα ανακαλούν διαφορετικές εικόνες, αισθήματα, σκέψεις κλπ. σε ομιλητές δύο διαφορετικών γλωσσών.

**B) Κατανόηση μη κυριολεξίας :** Φλέγον ζήτημα για πολλούς ερευνητές αποτελεί το αν η μη κυριολεξία είναι αυτόματη και αναπόφευκτη διαδικασία, όπως ισχύει με την κυριολεξία, σε ικανούς ομιλητές της γλώσσας. Σχετικά πορίσματα ερευνών δείχνουν ότι ένας ικανός ομιλητής στο άκουσμα μιας φράσης ή πρότασης αυτόματα την επεξεργάζεται σε φωνολογικό, λεξικό και συντακτικό επίπεδο, χωρίς επιλογή, είτε πρόκειται για κυριολεξία, είτε για μη κυριολεξία (Fodor, 1983, Gildea & Glucksberg, 1983, Glucksberg et al., 1982, Keysar, 1989, Miller & Johnson-Laird, 1976, Wolff & Gentner, 2000), δηλαδή ότι πρόκειται για αυτόματη διαδικασία, ανάλογη με αυτή της κυριολεξίας ή παράλληλη με αυτήν. Εξαίρεση αποτελούν τα άτομα με κάποια

διαταραχή π.χ. εγκεφαλική βλάβη, αυτισμός κ.ά. που εμφανίζουν προβλήματα στην επεξεργασία της μη κυριολεξίας και επίσης της πολυσημίας λόγω περιβάλλοντος.

Σκόπιμο είναι να αναφερθεί ότι υπάρχει χαρακτηριστική ασυμμετρία στη σημασία κατά την κατανόηση της μη κυριολεξίας (semantic asymmetry) (Ortony, 1979, Ortony et al., 1985). Συγκεκριμένα, στις περισσότερες μη κυριολεκτικές προτάσεις δεν μπορούν να αναστραφούν οι όροι, γιατί μετά δε θα μπορούμε να κατανοήσουμε την πρόταση, πιθανόν να αλλάξει το νόημα ολοκληρωτικά ή ακόμα και αν είναι εφικτή η κατανόηση, θα δυσκολευτούμε αρκετά, πχ. α) *Τρέχουν σαν κατσίκια.* β) *Τα κατσίκια τρέχουν σαν και αυτούς.*

Το θέμα του χρόνου σχετικά με τη κυριολεξία και τη μη κυριολεξία μας απασχόλησε και νωρίτερα στην παρούσα μεταπτυχιακή εργασία, αλλά τώρα θα μελετηθεί αποκλειστικά σε συνάρτηση με την κατανόηση της μη κυριολεξίας. Μια χαρακτηριστική έρευνα, η οποία υπήρξε μία από πολλές άλλες που αποδείξανε ότι το άτομο κατανοεί τη μη κυριολεξία όσο γρήγορα όσο και την κυριολεξία, ήταν εκείνη των Ortony et al. (1978). Κατά την έρευνα αυτή, οι συμμετέχοντες διαβάσανε δύο άσχετα μεταξύ τους κείμενα. Το ένα αναφερόταν σε μια λέσχη γυναικών και το δεύτερο σε κότες στην αυλή. Και στα δύο κείμενα υπήρχε η εξής τελική πρόταση «Οι κότες κακάρισαν δυνατά». Αφού δε χρειάστηκε παραπάνω χρονικό διάστημα για ανάγνωση και κατανόηση για το πρώτο κείμενο, στο οποίο η τελική πρόταση πρόσθετε μη κυριολεκτικό νόημα, οι ερευνητές συμπέραναν ότι δεν απαιτείται παραπάνω χρονικό διάστημα για την κατανόηση μη κυριολεξίας. Παραλλαγή της έρευνας του Ortony et al. (1978), αλλά με έμφαση στα ουσιαστικά και όχι στις προτάσεις, πραγματοποιήθηκε από τους Janus και Bever (1985), διαπιστώνοντας ξανά ότι δεν υπάρχει διαφορά στο χρόνο όσον αφορά την κατανόηση της μη

κυριολεξίας σε σχέση με το χρόνο που απαιτείται για την κατανόηση της κυριολεξίας. Υπάρχει όμως και η αντίθετη άποψη, δηλαδή ότι πρώτα πρέπει να απορριφθεί η κυριολεκτική σημασία για να κατανοηθεί στη συνέχεια η μη κυριολεκτική (Searle, 1979). Παρόμοια αποτελέσματα με εκείνα του Searle εξήγαγε και ο Gibbs (1990), αλλά με τη διαφορά ότι ο Gibbs πίστευε ότι ο λόγος που οι συμμετέχοντες χρειαζόταν περισσότερο χρόνο για να κατανοήσουν τη μη κυριολεξία ήταν ο μεγάλος βαθμός δυσκολίας των μη κυριολεκτικών εννοιών που χρησιμοποίησε στη μελέτη του, και όχι το γεγονός ότι οι συμμετέχοντες πρώτα έπρεπε να απορρίψουν την κυριολεκτική σημασία των λέξεων.

Στοιχεία άλλων ερευνών υποστηρίζουν ότι ακολουθούνται παρόμοιες νοητικές διαδικασίες κατά την κατανόηση της κυριολεξίας και μη κυριολεξίας (Glucksberg et al, 1982, Goldvarg & Glucksberg, 1998, Inhoff et al., 1984, Keysar, 1989, Shinjo & Myers, 1987).

Αν και θα πιστεύαμε το αντίθετο, ερευνητικά συμπεράσματα ισχυρίζονται ότι η οικειότητα, δηλαδή αν είναι γνωστή μια μη κυριολεκτική έννοια, δεν παίζει σημαντικό ρόλο κατά τη διαδικασία της κατανόησης. Αυτό που συμβάλλει στην κατανόηση είναι πόσο καλά κατασκευασμένη είναι η μη κυριολεξία (Blasko & Connine, 1993).

Ένα άλλο εύρημα σχετικά με την κατανόηση της μη κυριολεξίας είναι ότι οι άνθρωποι συνήθως κατανοούν καταστάσεις ή συναισθήματα με μη κυριολεκτικό τρόπο όταν οι καταστάσεις ή τα συναισθήματα αυτά έχουν ολοκληρωθεί και είναι απότομα ή/και έχουν συμβεί τυχαία, σε αντίθεση με καταστάσεις και συναισθήματα που βρίσκονται ακόμη σε εξέλιξη και έχουν επιτευχθεί σκόπιμα (Keysar & Bly, 1995, Stock et al., 1993).

Ένα πρόβλημα που δημιουργείται κατά την κατανόηση της μη κυριολεξίας είναι ότι εξαιτίας της πολυσημίας και ευρύτατης εφαρμογής της, πιθανόν να κατανοούνται πιο εύκολα οι μη κυριολεκτικές έννοιες οι οποίες είναι πιο συμβατές και τυπικές από τις υπόλοιπες (Blank, 1988, Blasko & Connine, 1993, Giora, 1997, Turner & Katz, 1997). Για παράδειγμα, η έννοια «σκληρό» μπορεί να έχει φυσιογνωμική βάση κατά την ερμηνεία της, όπως μια σκληρή πέτρα, ή μπορεί να διαθέτει ψυχολογική βάση, όπως ένας σκληρός άνθρωπος (Asch & Nerlove, 1960, Gardner, 1974). Περισσότερη ανάπτυξη σχετικά με τις έννοιες με πολλαπλή σημασία γίνεται στο υποκεφάλαιο 1.4, ειδικά για το πώς τα παιδιά εκλαμβάνουν τις λέξεις αυτές.

Γ) **Παραγωγή μη κυριολεξίας** : Κυρίως ο τομέας της ψυχογλωσσολογίας άρχισε να ασχολείται με το πώς παράγεται η μη κυριολεξία την τελευταία δεκαετία (Chiappe & Chiappe, 2007, Pierce & Chiappe, 2009, Silvia & Beaty, 2012). Η μη κυριολεξία, και συγκεκριμένα η μεταφορά, θεωρείται ένα σημαντικό, δημιουργικό, προφορικό ή γραπτό «προϊόν» (Plotnik, 2007), και ίσως γι' αυτό ξεκίνησε και ένα μεγαλύτερο ερευνητικό ενδιαφέρον ως προς το θέμα της παραγωγής της μη κυριολεξίας. Στη δημιουργία μιας μη κυριολεκτικής έννοιας εμπλέκονται πολλές γνωστικές δεξιότητες (Taylor, 1947), όπως η δυνατή μνήμη και η καλή διαχείριση των γνώσεων, συνάπτοντας νέες σχέσεις ανάμεσα σε διάφορα αποθέματα της μακροπρόθεσμης μνήμης (Dias, 2005, Schaefer, 1970, Tourangeau & Sternberg, 1982).

Το νοητικό μας λεξικό (mental lexicon - Aitchison, 1994) διαθέτει μηχανισμούς που επιτρέπουν τον άνθρωπο να χρησιμοποιήσει τα νοήματα των λέξεων με διαφορετικούς τρόπους, και να δημιουργήσει νέες λέξεις. Στο άκουσμα μιας λέξης, με άλλα λόγια, ξεδιπλώνονται στο νου μαζί με την κυριολεκτική της

σημασία και όλα τα άλλα νοήματα και καταστάσεις που συνδέονται στο νου μας με τη λέξη αυτή (Aitchison, 1994), και για το λόγο αυτό όταν ακούμε μια άγνωστη λέξη, ήδη από τα συμφραζόμενα τη δεδομένη στιγμή αρχίζουμε να χτίζουμε στο νου μας τη σημασία της (Gentner, 1983, Ortony, 1979, Wolff & Gentner, 1992).

Ακολουθεί με επιγραμματικό και πολύ απλοποιημένο τρόπο η γνωστική διαδικασία που εμπλέκεται κατά την παραγωγή μη κυριολεξίας (Gernsbacher, Keysar, Robertson, & Werner, 2001, Silvia & Beaty, 2012): Αρχικά γίνεται επιλογή του κύριου στοιχείου που θα θέλαμε να αποδώσουμε στο «θέμα». Έπειτα καλούμαστε να επιλέξουμε και να ανακαλέσουμε στη μνήμη, αλλά σχολαστικά και ταυτόχρονα πολύ γρήγορα, διάφορα «οχήματα» τα οποία πιθανό να έχουν το στοιχείο το οποίο θέλουμε να απομονώσουμε και να αναδείξουμε. Αυτό το βήμα απαιτεί σύνθετες γνωστικές ικανότητες, όπως κατηγοριοποίηση, μνήμη, αποφάσεις ως προς ποιες ιδιότητες θα απορριφθούν, ώστε να επιλεγθεί τελικά ένα «όχημα». Το τελευταίο βήμα είναι να γίνει ένας τελευταίος έλεγχος ως προς την καταλληλότητα, δηλαδή αν για κάποιο λόγο, όπως πχ. το ύφος, το συναίσθημα, κλπ... δεν ταιριάζει με το «θέμα». Στην περίπτωση αυτή, πρέπει να απορριφθεί η επιλογή και να ξεκινήσει η διαδικασία από την αρχή (Gernsbacher et al., 2001, Silvia & Beaty, 2012).

Προκαλεί ενδιαφέρον το γεγονός ότι η παραγωγή μεταφορών συγκεκριμένα δεν ακολουθεί την ίδια πορεία για όλες τις μεταφορές, αλλά υπόκειται σε διαφορετικές διεργασίες, ανάλογα με πόσο πρωτότυπη και δημιουργική είναι η μεταφορά (Silvia & Beaty, 2012). Ένα πόρισμα όμως που δεν προκάλεσε μεγάλη απόκλιση από το αναμενόμενο είναι ότι όσο πιο ευφρές είναι ένα άτομο, τόσο πιο νέες, πρωτότυπες και δημιουργικές είναι οι μεταφορές που παράγει (Silvia & Beaty,

2012). Στο σημείο αυτό πρέπει να προστεθεί ότι ο όρος «ευφυΐα» δεν είναι πολύ ξεκάθαρη.

Αναμφίβολα η περαιτέρω μελέτη της παραγωγής της μη κυριολεξίας έχει αμέτρητες εφαρμογές στον τομέα της εκπαίδευσης. Αν ο μεγαλύτερος και σημαντικότερος σκοπός των αναλυτικών προγραμμάτων είναι το να βοηθηθεί το παιδί ώστε να αναπτύξει κριτική σκέψη, είναι ανησυχητικό που δεν τονίζεται περισσότερο η κατανόηση, αλλά κυρίως η παραγωγή, μη κυριολεκτικών εννοιών.

Η γραμμή που ακολουθούν τα αναλυτικά προγράμματα είναι να εισαχθούν σε μικρές δόσεις αρχικά μη κυριολεκτικές έννοιες στα αναγνωστικά κείμενα από την πρώτη δημοτικού, αλλά να μη διδαχθεί η μη κυριολεξία επίσημα μέχρι την τετάρτη δημοτικού, και αυτό γιατί μπορεί να μπερδευτούν και να μη γίνει σωστή εκμάθηση των κυριολεκτικών εννοιών (Pearson et al., 1981).

### **Κεφάλαιο 1.3 Παιδί, ηλικία και μη κυριολεξία**

Ένα πρόβλημα που συναντά όποιος ασχολείται με το αντικείμενο « Παιδί και μη κυριολεξία» είναι η μεγάλη σύγχυση που υπάρχει στη βιβλιογραφία σχετικά με το θέμα αυτό. Υπάρχουν έρευνες που υποστηρίζουν ότι παιδιά μικρότερα των 5 ετών μπορούν να αντιληφθούν και να χειριστούν την έννοια της μη κυριολεξίας (Billow, 1975, Gardner, 1974, Gentner, 1977a, Pollio & Pollio, 1974), ενώ ταυτόχρονα συναντάμε έρευνες που ισχυρίζονται ακριβώς το αντίθετο, δηλαδή ότι η κατανόηση και παραγωγή της μη κυριολεξίας ξεκινάει στην εφηβική ηλικία (Asch & Nerlove, 1960, Gardner et al., 1975, Matter & Davis, 1975, Schaffer, 1930) ή ότι τα μικρότερα παιδιά δεν μπορούν ταιριάξουν προτάσεις με τις αντίστοιχες εικόνες μη



κυριολεκτικού χαρακτήρα (Kogan, 1975). Να σημειωθεί όμως ότι οι έρευνες που πιστεύουν ότι η μη κυριολεξία κατανοείται και παράγεται στην εφηβεία είναι πολύ λιγότερες και είχαν πραγματοποιηθεί πριν από πολλές δεκαετίες.

Όπως αναφέρθηκε και νωρίτερα, πολλές έρευνες έχουν αντίθετους ισχυρισμούς. Πολύ σημαντικό ερευνητικό πόρισμα αποτελεί το ότι τα πολύ μικρά παιδιά μπορούν να παρατηρήσουν ομοιότητες μεταξύ αντικειμένων, καθώς και ανάμεσα σε αντικείμενα και ανθρώπους (Dent, 1984, Kogan et al., 1980). Τα συμπεράσματα μιας άλλης έρευνας επιβεβαιώνουν τους παραπάνω ισχυρισμούς, αλλά θέτουν και μια ειδική παράμετρο. Συγκεκριμένα, η έρευνα αυτή συμπεραίνει ότι παιδιά τριών ετών μπορούν να καταλάβουν μη κυριολεκτικές έννοιες και συγκρίσεις, εκτός αν πρόκειται για πολύ μεγάλη απόκλιση σε νόημα (non-saliency) (Vosniadou & Ortony, 1982). Εξίσου αξιοσημείωτο συμπέρασμα από την ίδια έρευνα είναι ότι τα παιδιά τριών ετών δε δείχνουν μεγαλύτερη προτίμηση σε κυριολεκτικές σημασίες αντί για μη κυριολεκτικές, γεγονός που αποκλείει τις παλιότερες απόψεις ότι πρώτα αντιλαμβανόμαστε την κυριολεκτική σημασία των εννοιών και αν δε βγαίνει κάποιο νόημα, η εναλλακτική μας τεχνική είναι η καταφυγή στη μη κυριολεξία.

Επίσης, σημαντικό είναι το γεγονός ότι υπάρχουν ενδείξεις ότι τα παιδιά μπορούν να επεξεργαστούν μη κυριολεκτικές έννοιες σε μικρότερες ηλικίες και από τριών ετών (Gentner, 1977, Honeck et al., 1978), κυρίως γιατί δείχνουν να μπορούν να κατακτήσουν δεξιότητες όπως αναλογική σκέψη (analogical reasoning) (Gentner, 1977a). Έχει βρεθεί ότι ακόμα και βρέφη μπορούν να χειριστούν μη κυριολεκτικές έννοιες κατά την αυθόρμητη ομιλία (spontaneous speech). Το παράδειγμα του Bowerman (1976) είναι πολύ χαρακτηριστικό: Ένα κοριτσάκι 15 μηνών είδε ένα γκρέιπφρουτ (grapefruit) κομμένο στη μέση και μια παρανυχίδα και αναφέρθηκε στο

σχήμα του φεγγαριού. Και εδώ πολλοί ερευνητές διαφωνούν, γιατί ενώ όλοι αναγνωρίζουν ότι πράγματι και πολύ μικρά παιδιά, βρέφη για την ακρίβεια, μπορούν να αναφερθούν σε ένα αντικείμενο όχι με την κυριολεκτική του ονομασία, αλλά με τη μη κυριολεκτική, μερικοί ερευνητές αποδίδουν το συμβάν αυτό σε λάθη στην κατηγοριοποίηση ή ακόμα και στην τύχη γιατί είναι γνωστό ότι τα πολύ μικρά παιδιά χρησιμοποιούν όρους που έχουν μια πιο ευρεία σημασία από εκείνη που θεωρούμε ορθή (Chukovsky, 1968, Matter & Davis, 1975). Οι ερευνητές που υποστηρίζουν το αντίθετο πιστεύουν ότι αφού πρόκειται για συνειδητή απόφαση να χρησιμοποιηθεί άλλος όρος που να μοιάζει σε κάποιο χαρακτηριστικό στοιχείο με το αντικείμενο που βλέπουν, τότε αναφερόμαστε σε κατανόηση και παραγωγή μη κυριολεξίας (Vosniadou, 1986, Billow, 1981, Gardner et al., 1978).

Στην ηλικία των τεσσάρων ετών, σύμφωνα με τα πορίσματα μιας έρευνας, τα παιδιά είναι ικανά να δώσουν εύστοχα και λογικά επιχειρήματα σχετικά με τις μη κυριολεκτικές συγκρίσεις, όπως και οι ενήλικες (Vosniadou & Ortony, 1982), καθώς και να συγκρίνουν αποτελεσματικά τους «χάρτες» που αναφέρθηκαν στο υποκεφάλαιο 1.1 (Gentner, 1977b,c), ενώ ακόμα και τα πολύ μικρά παιδιά καταλαβαίνουν πολλές έννοιες (Gentner, 1984). Επιπλέον, είναι ικανά από σχετικά νωρίς να αντιληφθούν ομοιότητες ανάμεσα σε αντικείμενα, οι οποίες μπορεί να έχουν ως βάση τους συναισθήματα ή γεγονότα. Αυτή η δεξιότητα είναι χρήσιμη για την ανάπτυξη μιας άλλης δεξιότητας, της κατηγοριοποίησης. Για να παράγει το παιδί μη κυριολεξία, ωστόσο, δεν ασκεί την ικανότητα της κατηγοριοποίησης, αλλά της εύρεσης της ομοιότητας που εφαρμόζεται σε ένα μέρος του θέματος και του οχήματος, και όχι συνολικά (Vosniadou, 1986). Επιπρόσθετα, ένα καλό γλωσσικό και

διανοητικό υπόβαθρο σημαίνει και μεγαλύτερη επίδοση στο χειρισμό μη κυριολεκτικών εννοιών (Seidenberg & Bernstein, 1986).

Έρευνες υποστηρίζουν ότι η κατανόηση και η χρήση της μη κυριολεξίας ακολουθεί ανοδική πορεία μέχρι το παιδί να γίνει ενήλικας, κάτι που δε συμβαίνει με πολλές άλλες δεξιότητες, οι οποίες έχουν κατακτηθεί πριν το παιδί πάει στο δημοτικό σχολείο (Boswell, 1979). Υπάρχει μεγαλύτερη αύξηση της επίδοσης όσον αφορά την κατανόηση της μη κυριολεξίας μεταξύ τις ηλικίες των 5 με 7 χρονών (Dent & Rosenberg). Ενδιαφέρον είναι ότι σχετικά με την αυθόρμητη παραγωγή της μη κυριολεξίας, οι περισσότερες έρευνες δείχνουν μια μείωση της επίδοσης στον τομέα αυτό (Billow, 1981, Gardner et al., 1975, Gardner et al., 1978, Pollio & Pollio, 1974) ή μια πορεία που ακολουθεί την ανάποδη καμπύλη (U), δηλαδή αύξηση – μείωση – αύξηση (Gardner et al., 1978, Gardner & Winner, 1978). Σε μερικές έρευνες αυτή η μείωση αποδίδεται στο ότι το δημοτικό δεν προωθεί τη συχνή, αυθόρμητη και δημιουργική παραγωγή της μη κυριολεξίας (Gardner et al., 1978) και άλλες στο είδος και στη λειτουργία του ερευνητικού εργαλείου μαζί με την έλλειψη κινήτρων για καλή επίδοση (Winner et al., 1980).

Ανάλογα με το αναπτυξιακό στάδιο, μπορούμε να διαπιστώσουμε μεταφορικές και δημιουργικές ικανότητες, ακόμα και αν αυτές βρίσκονται σε πρώιμη μορφή (Seitz, 1997). Στην έρευνα των Wagner et al. (1981) παρατηρήθηκε σε ένα βρέφος συναισθητική ικανότητα, συγκεκριμένα ανάμεσα στη μουσική και στην εικόνα. Σε μια άλλη έρευνα διαπιστώθηκε ότι τα προνήπια μπορούν να πάρουν κάτι που ανήκει σε άλλο τομέα και να το επεξεργαστούν με τέτοιο τρόπο ώστε να συμπεριφέρεται σαν κάτι άλλο, πχ. ένα σχοινί να κινείται σαν το φίδι (Winner et al., 1979). Επιπρόσθετα, μεγαλύτερα παιδιά, συγκεκριμένα παιδιά του δημοτικού,

έδειξαν ότι μπορούν να αποδώσουν ένα χαρακτηριστικό ενός αντικειμένου, παίρνοντας υπόψη τους τα ψυχολογικά χαρακτηριστικά που διαθέτει ένα άτομο, πχ. «Ο Τόμυ είναι σκληρός σαν πέτρα» (Cicone et al., 1981).

Ένα χαρακτηριστικό στοιχείο των παιδιών είναι ότι όταν τίθεται το θέμα επιλογής ανάμεσα σε εικονική ή προφορική παράσταση της μη κυριολεκτικής έννοιας, προτιμούν την εικονική παράσταση, και μάλιστα σε πολύ μεγάλο βαθμό (Kogan & Chadrow, 1986) και σημειώνουν μεγαλύτερη επίδοση στην κατανόηση της μεταφορικής έννοιας (Epstein & Gamlin, 1994, Cole et al., 1968), στη διάκριση της διαφοράς (Davie, 1972) και στην αναγνώριση μη κυριολεξίας (Entwistle & Huggins, 1973) που παρουσιάζεται με μορφή εικόνας σε σχέση με την αντίστοιχη προφορική της παράσταση.

Δύο εικόνες, πχ. *ο ήλιος και μια μπάλα*, μπορεί να έχουν ορατή συγκριτική ομοιότητα. Στο συγκεκριμένο παράδειγμα η βάση είναι το σχήμα των δύο αντικειμένων, και στην περίπτωση αυτής της εμφανούς ομοιότητας, κάνουμε λόγο για εξωτερικευμένα στοιχεία ομοιότητας (explicit similarity criteria). Στην περίπτωση που δύο εικόνες δεν έχουν τόσο μεγάλη ομοιότητα μεταξύ τους αναφερόμαστε σε εσωτερικευμένα στοιχεία ομοιότητας (implicit similarity criteria), πχ. *σκύλος - αυτοκίνητο*. Το πρόβλημα είναι ότι ο διαχωρισμός των δύο είναι δύσκολος, γιατί μερικά άτομα αντιλαμβάνονται μια εικόνα ανάλογα με τα εξωτερικευμένα στοιχεία ομοιότητας, ενώ άλλα σύμφωνα με τα εσωτερικευμένα στοιχεία ομοιότητας (Dent, 1984, Gentner & Stuart, 1983, Kogan et al, 1980, Reynolds & Ortony, 1980). Σκόπιμο είναι να αναφερθεί ότι υπάρχουν έννοιες με διπλή λειτουργικότητα (dual function terms), όπως είναι «ζέστη» ή «φωτεινός» ή «σκοτεινός», οι οποίες έχουν μια σημασία βασισμένη στοιχεία της αισθησιοκινητικής εμπειρίας (εξωτερικευμένα

στοιχεία) και μια δεύτερη σημασία βασισμένη σε ψυχολογικά χαρακτηριστικά, πχ. ένα φωτεινό χαμόγελο (εσωτερικευμένα στοιχεία) (Asch & Nerlove, 1960, Gardner, 1974). Όσον αφορά τα παιδιά, και όπως ήταν αναμενόμενο, σημειώνεται μεγαλύτερη επίδοση σε εξωτερικευμένα στοιχεία ομοιότητας σε σχέση με εσωτερικευμένα στοιχεία ομοιότητας (Epstein & Gamlin, 1994). Στην περίπτωση που η εικόνα δεν είναι καλά σχεδιασμένη και εμπλέκει πολλά στοιχεία που την καθιστά «πολύπλοκη», παρ' όλο που στηρίζεται σε εξωτερικευμένα στοιχεία, δυσκολεύονται να την ερμηνεύσουν ακόμα και οι ενήλικες (Epstein & Gamlin, 1994).

Όσον αφορά την ερμηνεία της μη κυριολεξίας, δηλαδή την κατανόησής της, ακολουθεί μια ανοδική αναπτυξιακή πορεία ως προς τις καλύτερες συσχετίσεις που σημειώνουν τα παιδιά ανάμεσα στο *θέμα* και στο *όχημα* καθώς μεγαλώνουν (Gentner, 1984).

Πρέπει να σημειωθεί ότι πολλές έρευνες με αντικείμενο μελέτης τη μη κυριολεξία σε παιδιά έχουν δεχθεί κριτική για τη χρήση εικόνων και λέξεων ή φράσεων που δεν ήταν κατάλληλες για την ηλικία του παιδιού (Epstein & Gamlin, 1994). Η δυσκολία στην κατανόηση για το παιδί μπορεί να μην είναι η ίδια η μη κυριολεκτική έννοια, αλλά ο πλάγιος, έμμεσος και όχι άμεσος τρόπος (indirectness) με τον οποίον παρουσιάζεται η μη κυριολεξία (Reynolds & Ortony, 1980). Για το λόγο αυτό είναι πολύ κρίσιμο να είναι πολύ σαφής η εικόνα ή η έκφραση που χρησιμοποιείται κατά την κατασκευή κατάλληλου μη κυριολεκτικού υλικού, ώστε να μεταδίδει στο παιδί ένα πολύ άμεσο μήνυμα ως προς τη μη κυριολεξία. Με άλλα λόγια, όταν του δίνεται ένα υλικό μη κυριολεκτικού χαρακτήρα, το παιδί θα πρέπει να το αναγνωρίσει εύκολα και να έχει και επιπλέον γνώσεις για το αντικείμενο πέρα από την ονομασία του (Reynolds & Ortony, 1980). Όσα περισσότερα γνωρίζει για το

αντικείμενο, τόσο καλύτερα θα μπορέσει να χειριστεί την έννοια σε μη κυριολεκτικό επίπεδο. Ερευνητικά πορίσματα υποστηρίζουν ότι από όλα τα είδη ομοιότητας που υπάρχουν, τα αισθητηριακά στοιχεία ομοιότητας (*χρώμα, σχήμα, κλπ...*) και τα λειτουργικά στοιχεία ομοιότητας, πχ. αποκαλούμε «*βεντούζα*» ένα άτομο που σ' ακολουθεί παντού, όπως το υλικό που κολλάει σε άλλα αντικείμενα (Seitz & Beilin, 1987) είναι εκείνα που γίνονται πιο εύκολα αντιληπτά.

Για να κατανοήσει το παιδί τη μη κυριολεξία, δεν αρκεί μόνο η αναγνώριση των αντικειμένων στις εικόνες, αλλά και όλων εκείνων των στοιχείων που μπορεί να περιβάλλουν τις δύο εικόνες, για να εντοπίσει τελικά το στοιχείο που ενώνει τα δύο αντικείμενα. Θα χρησιμοποιηθεί το παράδειγμα των Epstein και Gamlin (1994): α) κύμα που να σηκώνεται πάνω από ένα κάστρο από άμμο και β) ο ήλιος να λάμπει δυνατά πάνω από έναν χιονάνθρωπο. Αν το παιδί δεν έχει ξαναδεί θάλασσα ή/και χιόνι, πιθανόν να δυσκολευτεί να καταλάβει ότι όπως λιώνει το χιόνι και συνεπώς ο χιονάνθρωπος, έτσι εξαφανίζεται και το κάστρο στην άμμο όταν πέφτει πάνω του το κύμα.

Σε γενικές γραμμές, τα παιδιά μπορούν να παράγουν μη κυριολεκτικές έννοιες ελαφρώς καλύτερα όταν αυτές παρουσιάζονται σε εικονική μορφή (Smith et al., 1993). Ενδιαφέρον, αλλά και αναμενόμενο, είναι το γεγονός ότι παιδιά με δυσκολίες στη γλώσσα είχαν πολύ καλύτερη επίδοση στις διεργασίες που περιείχαν εικονικές αναπαραστάσεις των μη κυριολεκτικών εννοιών (Lee & Kamhi, 1990), αλλά εξακολουθούν να σημειώνουν κατώτερη επίδοση σε σχέση με παιδιά που δεν έχουν γλωσσικές δυσκολίες, και ίσως αυτό να οφείλεται στα γλωσσικά κενά που διαθέτουν παρά στις εικονικές αναπαραστάσεις (Highnam et al., 1999).

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2: ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΚΟΤΗΤΑ, ΕΙΚΟΝΑ, ΑΙΣΘΗΤΗΡΙΑΚΑ, ΣΤΟΙΧΕΙΑ ΟΜΟΙΟΤΗΤΑΣ ΚΑΙ ΜΗ ΚΥΡΙΟΛΕΞΙΑ

### 2.1 Δημιουργικότητα

Η μη κυριολεξία, όπως μπορούμε να συμπεράνουμε από την εκτενή αναφορά στο φαινόμενο αυτό στα προηγούμενα κεφάλαια, προσφέρεται για την παραγωγή άπειρων συνδυασμών νέων εννοιών, άρα θα μπορούμε να δεχθούμε ότι η παραγωγή νέων μη κυριολεκτικών εννοιών είναι μια δημιουργική ενέργεια. Αυτό ισχύει εξ' ορισμού, διότι η δημιουργικότητα ορίζεται ως η ικανότητα να λύσει κανείς προβλήματα που δεν έχει συναντήσει άλλη φορά, ή διαφορετικά, όταν κάποιος προσφέρει μια νέα επίλυση ενός προβλήματος ή κατάστασης που συναντά (Mayer, 1983, Weisberg, 1986). Είναι απαραίτητο να αναφερθεί ότι ο ορισμός της δημιουργικότητας που μόλις δόθηκε ισχύει κάτω από δύο προϋποθέσεις: α) Δεν αρκεί μόνο μια νέα απάντηση, αλλά η απάντηση που δίνεται πρέπει να λύνει το πρόβλημα το οποίο αντιμετωπίζεται, πχ. σε σχέση με την παραγωγή της μη κυριολεξίας, δεν μπορεί να πει κάποιος ότι ένα πορτοκάλι και ένα ακουστικό τηλεφώνου μοιάζουν ως προς το σχήμα αν το ακουστικό δεν είναι στρογγυλό, γιατί έτσι απλώς πρόκειται για λάθος και β) Η λύση πρέπει να είναι νέα για το άτομο που την παράγει. Με άλλα λόγια, αν ένα άτομο απλώς επαναλαμβάνει την ίδια έννοια που δημιούργησε άλλη φορά, αυτό δεν πρόκειται για δημιουργία (Mayer, 1983, Weisberg, 1986). Ένας πιο απλός ορισμός, αλλά που να περιέχει όλα τα στοιχεία που μόλις αναφέρθηκαν, είναι εκείνος των Moss και Webster (1985), ο οποίος ισχυρίζεται ότι « Η δημιουργικότητα είναι ένας συνδυασμός του συναισθήματος, της γνώσης και του να ταλαντευόμαστε ανάμεσα στο τι νιώθουμε και τι ήδη γνωρίζουμε» ή το να αναθεωρήσουμε το παλιό με τέτοιο τρόπο ώστε να προκύψει ένα καινούριο προϊόν (Vance, 1982). Το λεξικό Webster παραθέτει τον ορισμό « δημιουργώ σημαίνει ότι φέρνω κάτι σε ύπαρξη,

προκαλώ την ύπαρξη, παράγω, ειδικά να αναπτυχθεί κάτι από προσωπική σκέψη ή φαντασία». Οι παραπάνω ορισμοί συμπληρώνουν ο ένας τον άλλον. Ενώ αναφέρονται στα ίδια στοιχεία, αναδεικνύουν και άλλες διαστάσεις της δημιουργικότητας.

Η σκιαγράφηση ενός δημιουργικού ατόμου ανεξαρτήτως ηλικίας είναι εκείνο που «παίρνει ριψοκίνδυνες εκ των πλείστων αποφάσεις, χρησιμοποιεί αρνητικά συναισθήματα και δυσαρέσκεια για να λύσει τα προβλήματά του με εποικοδομητικό τρόπο (Moss & Webster, 1985). Επίσης, ο δημιουργικός άνθρωπος δεν αποκλείει πολύ εύκολα τη συμμετοχή του σε νέες δραστηριότητες και εμπειρίες πολύ εύκολα (Runco & Richards, 1997). Αυτή η περιγραφή χαρακτηρίζει όλα τα παιδιά, αλλά όχι όλους τους ενήλικες. Ο μεγάλος ζωγράφος Pablo Picasso έκανε τις εξής δηλώσεις: «Κάθε παιδί είναι ζωγράφος. Το πρόβλημα είναι πώς να παραμείνει ζωγράφος ως ενήλικας» και «Μου πήρε τέσσερα χρόνια να ζωγραφίσω σαν τον Ραφαέλ, αλλά μια ζωή να ζωγραφίσω σαν ένα παιδί», τονίζοντας το απίστευτο δημιουργικό απόθεμα που έχουν όλα τα παιδιά, το οποίο χάνεται στη συνέχεια, όταν γίνονται ενήλικες.

Βασικά, όλοι έχουν τη δυνατότητα να φτάσουν το δικό τους, όπως έχει οριστεί από τα γονιδιά τους, ανώτατο επίπεδο δημιουργικότητας. Δε διαθέτουν όλοι οι άνθρωποι το ίδιο γενετικό υλικό, άρα και το ίδιο σημείο, αλλά αν θα το φτάσουν ή όχι εξαρτάται από προσωπικούς, κοινωνικούς και περιβαλλοντικούς παράγοντες (Runco, 2001).

Ο Pablo Picasso επίσης είπε «Κάθε δημιουργικό έργο είναι πρώτα από όλα έργο καταστροφής». Με τη δήλωση αυτή εννοεί ότι για να γίνει κάτι καινούριο, πρέπει να δημιουργηθούν νέοι συνδυασμοί από τα ήδη υπάρχοντα τεμάχια, άρα να καταστραφούν όλοι οι παλιοί συνδυασμοί. Η παραγωγή της μη κυριολεξίας είναι



ακριβώς αυτό, η δημιουργία μιας νέας έννοιας κρατώντας έννοιες που ήδη γνωρίζαμε, αλλά τις συνδυάσαμε με έναν εντελώς νέο τρόπο. Σύμφωνα με τον Kogan (1983), η δημιουργικότητα βασίζεται στη μεταφορική σκέψη, γιατί στηρίζεται στην αντίληψη της ομοιότητας ανάμεσα σε διαφορετικές κατηγορίες. Οι κατηγορίες αυτές μπορεί να διαθέτουν συναισθητική διάσταση, δηλαδή την ικανότητα να αντιληφθούμε κάτι με διαφορετικά μέσα συγχρόνως, πχ. εικόνα, μουσική, κλπ... (Gardner, 1974, Kogan, 1983, Marks et al., 1987) ή αισθητηριακά στοιχεία όπως χρώμα, σχήμα και κίνηση (Dent, 1984, Winner et al, 1980).

Στη συνέχεια θα αναφερθούν κάποιοι λόγοι που εμποδίζουν τη δημιουργικότητα σύμφωνα με τον J. Altier (1988), που όπως αναφέρθηκε και παραπάνω έχουν προσωπική, κοινωνική και περιβαλλοντική βάση. Ένας από αυτούς είναι η εμπειρία που έχει κάποιος. Αν και σε πολλές δεξιότητες βοηθάει η εμπειρία, στη δημιουργικότητα βλάπτει γιατί έχει εξασκηθεί το άτομο να παρατηρεί και να ασχολείται με κάτι με πολύ συγκεκριμένο τρόπο. Ένας άλλος ανασταλτικός παράγοντας μπορεί να είναι η γνώμη που σχηματίζει κάποιος για ένα αντικείμενο. Ένα άλλο εμπόδιο μπορεί να είναι ο γενικότερος τρόπος που σκέπτεται το άτομο αυτό. Ένας άλλος λόγος που ευθύνεται για περιορισμένη δημιουργικότητα έχει ως βάση τον τρόπο που λειτουργούν τα περισσότερα σχολεία. Συγκεκριμένα, το σχολείο κατά κάποιο τρόπο «εκπαιδεύει» το άτομο να θεωρήσει μόνο μια απάντηση ως ορθή, ωθώντας άτομα να αποστηθίζουν παρά να σκέπτονται και να δημιουργούν. Ένα άλλο εμπόδιο κατά τον Altier (1988) αποτελεί το γεγονός ότι πολλοί άνθρωποι φοβούνται να αποτύχουν, και για αυτό δεν τολμούν να είναι δημιουργικοί. Η αποτυχία, όμως, με την έννοια του λάθους, είναι ένα χαρακτηριστικό που μπορεί να βοηθήσει πολύ τη δεξιότητα της δημιουργικότητας, γιατί αποτελεί πολύ καλό μαθησιακό εργαλείο

(Altier, 1988) αν προσεγγιστεί με θετικό τρόπο. Στο σημείο αυτό πρέπει να σημειωθεί ότι το εκπαιδευτικό σύστημα συμβάλει αρνητικά και στην περίπτωση αυτή, τονίζοντας την έννοια της «αποτυχίας» με έναν τρόπο που λειτουργεί πολύ ανασταλτικά.

Το ενδιαφέρον με τη δημιουργικότητα είναι ότι έχει διπλό ρόλο, δηλαδή είναι και προϊόν γνωστικών διεργασιών μετά από την επέμβαση κινήτρων, αλλά και η ίδια αποτελεί γνωστική διεργασία (Runco & Richards, 1997). Για το λόγο αυτό, πρέπει να αντιμετωπίζεται ως μια πολύ φυσική λειτουργία, και όχι ως μια πολύπλοκη έννοια. «Η δημιουργικότητα μπορεί να είναι αδύνατον να επιτευχθεί ή να συμβεί με πολύ απλό τρόπο, ανάλογα με το πώς σκέπτεσαι, ή αλλιώς με το πώς την αντιμετωπίζεις» (Altier, 1988).

Όσον αφορά στη δημιουργικότητα και πώς πρέπει να καλλιεργείται στη σχολική τάξη, ακολουθούν κάποιες προϋποθέσεις που καλό είναι να εφαρμόζονται συχνά κατά τη διδασκαλία. Αυτές είναι οι εξής: α) Το διδακτικό υλικό θα πρέπει να είναι χρήσιμο για το παιδί, όπως πχ η παραγωγή της μη κυριολεξίας, για την οποία τονίστηκε η σημασία της στην παρούσα μελέτη, και όχι να μάθει το παιδί κάτι ογκώδες απ' έξω που μάλλον δε θα ξανασυναντήσει. β) Το παιδί να είναι συνηθισμένο σε νέες διδακτικές τακτικές. γ) Η διδακτική μέθοδος πρέπει να είναι σχεδιασμένη, ώστε να αποτελέσει έναυσμα για περαιτέρω μάθηση και όχι να είναι δοσμένη στο παιδί ως ολότητα που πρέπει να μάθει όπως είναι, πχ. *αποστήθιση κειμένου* και δ) Η αξιολόγηση πρέπει να βασίζεται στην κριτική ικανότητα, στη δημιουργικότητα και στον τρόπο που έλυσε το παιδί κάποιο πρόβλημα και όχι μόνο στην ανάκληση πληροφοριών (Mayer, 1984).

Άλλες τεχνικές για να εξασφαλιστεί η προαγωγή της δημιουργικότητας στην τάξη είναι να διδάχονται επί μέρους δεξιότητες για την επίλυση ενός προβλήματος. Επίσης, το να επικεντρωνόμαστε στη διαδικασία παρά στο αποτέλεσμα αποτελεί ένα χρήσιμο τρόπο κατά τη διδασκαλία για την ανάπτυξη της δημιουργικότητας, καθώς και η χρήση δημιουργικών μαθησιακών τεχνικών εφ' όλης της ύλης, σε όλα τα μαθήματα, παρά ως ξεχωριστό, ενιαίο μάθημα (Mayer, 1987). Ακόμα, υπάρχουν τρόποι που μπορεί να εφαρμόσει ο δάσκαλος και στον εαυτό του, αλλά και στους μαθητές τους, ώστε να επιτευχθεί ένα πιο δημιουργικό αποτέλεσμα. Αυτοί είναι οι εξής: α) Το να δοκιμάσει νέους συνδυασμούς, β) να κάνει νέες συνδέσεις ανάμεσα σε διαφορετικά αντικείμενα, γ) να υιοθετήσει πιο παιγνιώδεις μορφές, δ) να βρει αναλογίες σε πράγματα, ε) να εμπνευστεί από τη φύση, στ) να οραματίσει, ζ) να αλλάξει το μέσο, η) να αλλάξει κάποιους κανόνες, θ) να αναρωτιέται συνεχώς για τις υποθέσεις του, ι) να αλλάξει οπτική γωνία, κ) να αλλάξει το πρόβλημα και ν) να συγκεντρώσει και άλλες πληροφορίες (Runco, 2001).

Το πώς ένα άτομο χρησιμοποιεί τις προηγούμενες γνώσεις που διαθέτει για να λύσει ένα πρόβλημα εξαρτάται από το πόσο δημιουργικά σκέπτεται, με αποτέλεσμα να βασίζεται η δημιουργικότητα στην εκμάθηση και στη δυνατότητα μεταφορικής σκέψης (Mayer, 1989). Όσον αφορά τη μάθηση, η χρήση αναλογικών μοντέλων είναι πιο αποτελεσματικά στο να αποκτήσει ο μαθητής δεξιότητες που θα τον διευκολύνουν να λύσει προβλήματα (Mayer, 1989).

## 2.2 Η εικόνα σε σχέση με τη μη κυριολεξία

Τα σύμβολα που χρησιμοποιούμε απορρέουν από μια προσπάθεια να κατανοήσουμε καλύτερα ότι μας περιβάλλει (Feinstein, 1982). «Από τη στιγμή που ολοκληρώνεται ένα σύμβολο, τότε αναφερόμαστε σε ολική μεταμόρφωση» (Langer, 1957, Kogan et al., 1980). Σύμφωνα με μια θέση για να καταλάβουμε αυτό που μας συνέβη πρέπει να το εσωτερικεύσουμε, να το επεξεργαστούμε σύμφωνα με τη δική μας αισθητική και αντίληψη (Ziemkiewicz & Kosara, 2008). Κάποιος που θέλει να μετατρέψει την έννοια που έχει στο νου του, πχ. *μία πόλη σε εικόνα*, αυτόματα εισχωρεί σε μια διαδικασία με δικούς της κανόνες, απαιτήσεις και υποδείξεις. Με τον τρόπο αυτό, πρέπει να γνωρίζει αρκετά για την πόλη που θέλει να ζωγραφίσει και να έχει τεχνικές γνώσεις για να υλοποιήσει το τελικό προϊόν, στην περίπτωση αυτή την εικόνα. Πρώτα, πρέπει να σχηματίσει μια εικόνα στο νου του για να αποφασίσει πώς θα αποδώσει την έννοια που επέλεξε στην εικόνα, και για να επικοινωνήσει μέσω της εικόνας τη δική του αντίληψη της πόλης, απαιτείται να προσαρμόσει ή να διαμορφώσει ξανά την αρχική εικόνα στη συμβολική αναπαράστασή της (Feinstein, 1982). Συνοπτικά, η εικόνα και η σύλληψή της δεν είναι μόνο τα μέρη από τα οποία αποτελείται, αλλά πώς αυτά διαμορφώνονται στην αναπαράσταση (Ziemkiewicz & Kosara, 2008).

Μία εικόνα συνίσταται από διάφορες έννοιες, είτε αυτές εμπεριέχουν αρμονικούς ή όχι παράγοντες. Οι αρμονικοί παράγοντες είναι η ισορροπία στο χώρο, η συμμετρία, η ενότητα, η συνέπεια, η συχνότητα, η απλότητα, η διαφάνεια, και η επανάληψη. Αντίθετα, η μη αρμονικοί παράγοντες είναι η αστάθεια μέσα στο χώρο, η ασυμμετρία, η διαφοροποίηση, η ασυνέπεια, η πολυπλοκότητα, η αφηρημένη

διάσταση και η απόσπαση. Παρά τις τόσες έννοιες, όταν κοιτάμε μια εικόνα, αυτόματα αναζητάμε την απλοποίησή της (St. Clair, 2000).

Μια άλλη διάσταση της εικόνας που αποδεικνύεται πολύ ενδιαφέρουσα είναι ότι είτε κάποιος ζωγραφίσει μια ζωγραφιά και είναι το τελικό του προϊόν είτε γράψει ένα κείμενο, στο μυαλό του υπάρχει μια νοητική εικόνα. Οπότε, όταν κάποιος για παράδειγμα ακούσει μια πρόταση, είτε πρόκειται για κυριολεκτική είτε μη κυριολεκτική, στο νου του σχηματίζεται μια αντίστοιχη εικόνα. Σύμφωνα με τον Feinstein (1982), κατά το άκουσμα προφορικής μη κυριολεξίας, η εικόνα αυτή είναι πολύ πιο έντονη, άρα και καλύτερη περίπτωση για να θυμάσαι περισσότερο σε σχέση με τη μη κυριολεξία, πιθανόν επειδή αποτελεί καλύτερο έναυσμα και κίνητρο για μη κυριολεκτική σκέψη για όλες τις ηλικίες (Dent & Rosenberg, 1990). Για τους παραπάνω λόγους δε μας κάνει εντύπωση ότι η εικόνα που απεικονίζει τη μη κυριολεξία συνήθως αποτελεί και την αφορμή για μη κυριολεκτικό λόγο ως συνέπεια (Dent & Rosenberg, 1990).

Μια μη κυριολεκτική έννοια δοσμένη σε μορφή εικόνας πρέπει να αναδεικνύει στοιχεία του θέματος και του οχήματος με ευδιάκριτο τρόπο και να φανεί η ομοιότητά τους (Kennedy, 1982). Είναι αντιληπτό και από τον καθημερινό βίο ότι ενώ υπάρχουν πολλές εικόνες γύρω μας που βασίζονται σε μη κυριολεκτικές έννοιες, η μη κυριολεξία σε γενικές γραμμές εκφράζεται ως επί το πλείστον στον προφορικό κυρίως λόγο (Kogan et al., 1980).

Οι διαφορές του λόγου και της εικόνας ως μέσα για τη μη κυριολεξία είναι οι εξής: α) Η εικόνα βρίσκεται σε εικονική μορφή και ο λόγος είναι προφορικός ή γραπτός, οπότε όταν μιλάμε για μια εικόνα, δε χρησιμοποιούμε άλλη εικόνα, αλλά τον προφορικό λόγο, με όλους τους περιορισμούς που μπορεί να περιέχει.

β) Περισσότερα μηνύματα μεταδίδονται με την εικόνα παρά με το προφορικό λόγο (Feinstein, 1982), γ) Δεν μπορούν όλες οι μη κυριολεξίες να αποτυπωθούν μόνο σε εικονική μορφή, ή τουλάχιστον κάποιες έννοιες είναι πολύ δύσκολο να σχεδιαστούν σε εικόνα, ενώ μια εικόνα μπορεί να περιγραφεί μέσω του λόγου (Dent & Rosenberg, 1990), αλλά το σίγουρο είναι ότι αν ακούσεις ακόμα και μια πολύ καλή περιγραφή, είναι σχεδόν αδύνατον να σχεδιάσεις ακριβώς την ίδια εικόνα της περιγραφής. Πρόκειται για δύο διαφορετικές μορφές. Παρά τις διαφορές, όμως, και τα δύο μέσα έχουν τη δυνατότητα να μετακινούν διάφορα χαρακτηριστικά στοιχεία κατά τη σύγκριση δύο εννοιών από τη μια έννοια στην άλλη. Διαπιστώνεται ότι η μη κυριολεξία μπορεί να αναδιοργανώσει καταστάσεις και έννοιες, να τις κάνει πιο έντονες, να τις μικρύνει ή να τις μεγαλώσει και να συνθέτει νέες έννοιες (Feinstein, 1982).

Έχουν τεκμηριωθεί απόψεις που υποστηρίζουν ότι η εικόνα δε διευκολύνει την κατανόηση της μη κυριολεξίας (Billow, 1975) γιατί εμπλέκονται άλλα αίτια που δυσκολεύουν την κατανόηση της μη κυριολεξίας, όπως μια εικόνα που δεν είναι κατάλληλη ή μια πολύπλοκη έννοια που δεν μπορεί να αποτυπωθεί σε εικόνα ούτε στο λόγο (Honeck et al., 1978), αλλά όχι για όλες τις ηλικίες. Φαίνεται ότι η εικόνα διευκολύνει την κατανόηση της μη κυριολεξίας για τα μικρότερα παιδιά σε σχέση με τα μεγαλύτερα (Ραϊνίο, 1979), καθώς και πολλές άλλες δεξιότητες (Reznick, 1977). Ίσως η εικόνα αν είναι καλά σχεδιασμένη έχει τη δυνατότητα να τονίσει τα στοιχεία ομοιότητας (Kogan et al., 1980), κάτι που δεν μπορεί να συμβεί στον προφορικό λόγο όταν δίνονται μόνο οι έννοιες και όχι περαιτέρω εξηγήσεις. Επιπρόσθετο στοιχείο της ευκολότερης επεξεργασίας της εικόνας σε σχέση με τον προφορικό λόγο αποτελεί το γεγονός ότι είναι πιο ελκυστική, δηλαδή το παιδί μπορεί να συγκεντρωθεί

περισσότερο χρονικό διάστημα σε αυτήν παρά να ακούσει κάτι που ειπώθηκε (Kogan et al., 1980). Από τη στιγμή που στην εικόνα τονίζεται με πάνω από έναν τρόπους το στοιχείο στο οποίο μοιάζουν το *θέμα* με το *όχημα*, η μη κυριολεξία είναι στην περίπτωση της εικόνας εξωτερικευμένης φύσεως (explicit) (Dent & Rosenberg, 1990), ένα χαρακτηριστικό που όπως αναφέρθηκε και στο υποκεφάλαιο 1.3 έχει θετικό αντίκτυπο στα παιδιά. Ισχύει όμως ότι η εικονική μη κυριολεξία σε σχέση με το παιδί δεν είναι ένα αντικείμενο που μελετήθηκε σε πληθώρα ερευνών (Kennedy, 1982) ακόμα και σήμερα.

Επίσης, η ιδιότητα της εικόνας να είναι πολύτροπη (multimodal) πχ. στην περίπτωση που εμπεριέχει γραπτό κείμενο, δηλαδή τη δυνατότητά της να επικοινωνήσει με πάνω από έναν τρόπους, καθώς και το γεγονός ότι μπορεί να αποθηκεύσει πολλές πληροφορίες, συντελεί στο να είναι η εικόνα ένα χρήσιμο μέσο πληροφόρησης (Seitz, 1997).

Πορίσματα ερευνών υποστηρίζουν ότι η μνήμη ενισχύεται από μια εικόνα περισσότερο από το λόγο, και αυτό ισχύει και για τους ενήλικες (Kail & Siegel, 1977, Levin, 1976, Pressley, 1977, Reznick, 1977).

Η εικόνα μπορεί να συμπληρώσει έναν άλλο συμβολικό μέσο, πχ. τον γραπτό λόγο ενισχύοντάς τον με μια εικόνα, ή να αποτελέσει το μοναδικό μέσο μετάδοσης της πληροφορίας – στόχου (Feinstein, 1982). Όταν οι εικονικές μη κυριολεξίες συνδυαστούν με τις αντίστοιχες προφορικές ή γραπτές μη κυριολεξίες κατά την ίδια παρουσίαση, μπορεί να μειωθεί ο χρόνος της επεξεργασίας της πληροφορίας και συγχρόνως να σημειωθεί πολύ καλύτερη επίδοση από το αν χρησιμοποιούσαμε το ένα ή το άλλο μέσον ξεχωριστά (Ziemkiewicz & Kosara, 2008). Είναι βέβαιο ότι ένας συνδυασμός όπως ο παραπάνω, καθώς και η χρήση και άλλων μέσων ταυτοχρόνως

κατά την παρουσίαση μιας έννοιας, θα έχει πολύ μεγάλη σημασία και καθημερινή εφαρμογή στη διδασκαλία και γενικότερα στη διαδικασία της μάθησης.

Όταν χρησιμοποιείται η εικόνα ως υλικό κατάλληλο για παιδιά, πρέπει να αποτελεί κατάλληλο μέσο επικοινωνίας. Οι τρεις *μεταλειτουργίες* της εικόνας (Halliday, 1978) είναι οι εξής: α) η *αναπαραστική*, η οποία ασχολείται με τα στοιχεία που βρίσκονται στην εικόνα, β) η *διαδραστική*, που εξετάζει δύο παραμέτρους, τη σχέση που έχουν τα πρόσωπα και αντικείμενα που απεικονίζονται και τη σχέση που υπάρχει ανάμεσα στους εικονιζόμενους και τους παρατηρητές της εικόνας και γ) η *κειμενική*, η οποία συνδυάζει τις προηγούμενες δύο για να εξάγει το νόημα ή την ερμηνεία στην οποία στοχεύει η εικόνα και ο παρατηρητής.

Για τις ανάγκες της έρευνας έπρεπε να κατασκευαστεί οπτικό υλικό βασισμένο σε εικόνες με το οποίο τα παιδιά θα είχαν μια πιο στενή, άμεση επαφή. Αυτό είχε ιδιαίτερη σημασία στα μικρότερα παιδιά. Για το λόγο αυτό, υπήρχαν «τεχνάσματα» που μπορούσαμε να κάνουμε με τη χρήση ενός προγράμματος του ηλεκτρονικού υπολογιστή (H/Y) για να πετύχουμε ένα «οικείο» προς το παιδί αποτέλεσμα. Έτσι, ως προς την περιχάραξη, σχεδιάστηκαν οι εικόνες της έρευνας, ώστε να έχουν κοντινή απόσταση λήψης. Στην περίπτωση αυτή, το αντικείμενο της εικόνας είναι τόσο «κοντά» στο παιδί που νιώθει ότι μπορεί να το αγγίξει, με αποτέλεσμα να δημιουργείται μια «στενή, προσωπική σχέση» ανάμεσα στον παρατηρητή και τα αντικείμενα που απεικονίζονται. Ένας άλλος τρόπος να επιτευχθεί μια τέτοιου είδους «οικειότητας» είναι να ρυθμιστεί η γωνία της λήψης, ώστε να κοιτάει ο παρατηρητής κατ' ευθείαν στο φακό (λήψη από μπροστά) (Χρηστίδου, 2010).



### Κεφάλαιο 2.3 Αισθητηριακά στοιχεία ομοιότητας

Τα πορίσματα της έρευνας της Ε. Μότσιου το 2006 καταλήγουν στο συμπέρασμα ότι τα παιδιά κατανοούν μη κυριολεκτικές έννοιες κυρίως με βάση «αισθητηριακά, οπτικά, και κυρίως στατικά στοιχεία ομοιότητας». Ανάμεσα σε αυτά είναι το μέγεθος, το σχήμα και το χρώμα. Αισθητηριακά χαρακτηριστικά (perceptual characteristic traits) είναι ό,τι γίνεται αντιληπτό μέσω των αισθήσεων πχ. «το χρώμα κόκκινο», σε αντίθεση με τα μη αισθητηριακά χαρακτηριστικά, πχ. «ευγενικός / αγενής», τα οποία βασίζονται κυρίως σε ψυχολογικά στοιχεία και δεν μπορούν να γίνουν αντικείμενο επεξεργασίας εύκολα από τις πέντε αισθήσεις. Τα οπτικά χαρακτηριστικά είναι ό,τι γίνεται αντιληπτό από την αίσθηση της οράσεως πχ. «μεγάλο», σε αντίθεση με τα μη οπτικά χαρακτηριστικά που αντιλαμβάνονται από τις υπόλοιπες αισθήσεις, πχ. «κρύο – ζεστό». Να σημειωθεί εδώ ότι στα δυναμικά χαρακτηριστικά τονίζεται κάποια χαρακτηριστική κινητική ιδιότητα που μπορεί να έχει το αντικείμενο, πχ. να στριφογυρίζει. Στη συνέχεια, τα οπτικά χαρακτηριστικά μπορούν να κατηγοριοποιηθούν ως γενικά και ειδικά. Στα γενικά χαρακτηριστικά συμπεριλαμβάνονται πιο σφαιρικές εντυπώσεις για τα αντικείμενα, πχ. «γερασμένο δέντρο – παπούς», ενώ στα ειδικά χαρακτηριστικά απομονώνεται μια συγκεκριμένη ιδιότητα που μπορεί να έχει το αντικείμενο κατά την εξωτερική του εμφάνιση, πχ. «κόκκινα μαλλιά – φωτιά». Στα οπτικά χαρακτηριστικά μπορούν να συμπεριληφθούν και ορισμένα δυναμικά χαρακτηριστικά, πχ. κίνηση.

Σε παρόμοια συμπεράσματα καταλήξανε και άλλες έρευνες. Τα αισθητηριακά χαρακτηριστικά (Pierantoni, 1986), αλλά ίσως και αρκετές γενικές καταστάσεις, όπως ο πόνος, μπορούν πιο εύκολα να αποτυπωθούν σε μια εικόνα σε σχέση με άλλα χαρακτηριστικά. Έρευνες συμπέραιναν ότι οι τυφλοί που δεν είχαν

ξαναδεί εικόνα μπορούσαν να εξάγουν τα ίδια συμπεράσματα σχετικά με τη μη κυριολεξία σε σχέση με άτομα που είχαν κανονική όραση (Kennedy et al., 1993). Η έρευνα του Seitz (1997) συμφωνεί ότι τα παιδιά των 4 ετών σημειώνουν καλύτερη επίδοση στα αισθητηριακά χαρακτηριστικά ομοιότητας και χαμηλή επίδοση στα ψυχολογικά χαρακτηριστικά, αλλά υποστηρίζει ότι τα παιδιά σημειώνουν καλή επίδοση και στα φυσιογνωμικά, γενικά χαρακτηριστικά. Τα χαρακτηριστικά αυτά αποτελούν μια «σύντηξη» όλων των στοιχείων που απαρτίζουν το θέμα, καθώς και το όχημα ξεχωριστά, και αυτήν τη «σύντηξη» αντιλαμβανόμαστε ως ένα σύνολο στο οποίο βασίζεται η ομοιότητα (Kogan et al, 1980).

Για το πώς θα αποδοθούν σε μια εικόνα τα χαρακτηριστικά που αναφέρθηκαν παραπάνω έχει σημασία το γεγονός ότι πρέπει να τονιστεί το στοιχείο – στόχος, σε μια εικόνα που δεν είναι ούτε πολύ απλή, αλλά ούτε πολύπλοκη. Κατά τον Seitz (1997), τα μικρότερα παιδιά αντιλαμβάνονται καλύτερα τις αισθητηριακές και στατικές ομοιότητες σε οπτικό υλικό γιατί τονίζονται καλύτερα, ενώ ψυχολογικές καταστάσεις που είναι πιο άγνωστες στα παιδιά και παρατηρούνται πιο δύσκολα αποδίδονται καλύτερα στο προφορικό και γραπτό λόγο.

Ευρήματα ερευνών υποστηρίζουν ότι η έννοια της μη κυριολεξίας μπορεί να γίνει αντιληπτή, είτε αυτή δίνεται σε μορφή προφορικού λόγου, είτε σε μορφή εικόνας (Shokouhi & Isazadeh, 2009).

Στην περίπτωση που απεικονίζεται μια δυναμική κίνηση, πχ. μια σβούρα που στριφογυρίζει και μια μπαλαρίνα που κάνει πιρουέτα, δε δίνονται μόνο πληροφορίες μόνο για τη μονοδιάστατη επιφάνεια κάθε αντικειμένου (Gibson, 1979), αλλά και για το τι μπορεί να κάνουν τα αντικείμενα σε τρισδιάστατες συνθήκες (Dent &

Rosenberg, 1990). Δεν απομονώνεται σε μεγάλο βαθμό η έννοια του ρήματος με τη πιο «στενή» σημασία, αλλά πιο αφηρημένα (Widick & Chatterjee, 2008).

Έχει παρατηρηθεί παραγωγή μη κυριολεξίας από πολύ μικρά παιδιά, δηλαδή 3 και 5 ετών, στα οποία είχαν προηγουμένως δείξει εικόνες από αντικείμενα που είχαν ομοιότητες με βάση αισθητηριακά, γενικά χαρακτηριστικά, πχ. «σκαντζόχοιρος και βούρτσα» (Seitz & Beilin, 1987). Τα γενικά χαρακτηριστικά ίσως να αποδοθούν καλύτερα όταν το θέμα είναι κάποιο ανθρώπινο χαρακτηριστικό και το όχημα ένα άψυχο αντικείμενο (Aldrich, 1968, 1971). Οι Seitz και Beilin (1987) υποστηρίζουν ότι αν τα μικρότερα παιδιά είναι ικανά να βρίσκουν κατάλληλες, μη κυριολεκτικές ομοιότητες σε άψυχα αντικείμενα, πιθανόν στο μέλλον να μπορούν να χειριστούν καλύτερα συσχετίσεις σε ψυχολογικούς και αισθητηριακούς τομείς.

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3: ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΗ – ΠΕΙΡΑΜΑΤΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ ΤΗΣ ΜΗ ΚΥΡΙΟΛΕΚΤΙΚΗΣ ΟΜΟΙΟΤΗΤΑΣ

### 3.1 Διαδικασία

Στο υποκεφάλαιο αυτό θα παρουσιαστεί ο τρόπος που διεξήχθη η παρούσα έρευνα με κεντρικό θέμα τις μη κυριολεκτικές συγκρίσεις (ΜΚΣ) και για ποιους λόγους αποφασίστηκε να πραγματοποιηθεί με το συγκεκριμένο τρόπο. Τα ερευνητικά ερωτήματα είναι δύο: α) η επίδοση ως προς την κατανόηση των ΜΚΣ μέσω οπτικού, εικονικού υλικού βάσει αισθητηριακών, οπτικών στοιχείων ομοιότητας στις ηλικίες 6, 8 και 11 ετών και β) η επίδοση ως προς την παραγωγή των ΜΚΣ, πάλι μέσω οπτικού, εικονικού υλικού με βάση αισθητηριακά, οπτικά στοιχεία ομοιότητας στις ίδιες τρεις ηλικιακές ομάδες. Από τα αποτελέσματα αναμένουμε τα εξής:

α) Όλες οι ηλικίες να έχουν καλύτερη επίδοση στην κατανόηση ΜΚΣ μέσω εικόνας σε σχέση με την παραγωγή ΜΚΣ μέσω εικόνας για τον λόγο ότι η κατανόηση προηγείται της παραγωγής κατά την αναπτυξιακή πορεία του παιδιού και γιατί δίνεται μεγαλύτερη έμφαση στο σχολείο γενικότερα στην κατανόηση εννοιών παρά στην παραγωγή τους.

β) Περιμένουμε ότι όλα τα παιδιά θα σημειώσουν υψηλότερη επίδοση στις αισθητηριακές, οπτικές και ειδικές ομοιότητες: *σχήμα, μέγεθος και χρώμα* επειδή «απομονώνεται» ένα στοιχείο σε κάθε αντικείμενο που είναι όμοιο και στα δύο αντικείμενα που απεικονίζονται. Συνεπώς, αναμένουμε χαμηλότερη επίδοση στις αισθητηριακές, οπτικές και γενικές ομοιότητες: *γενικά και δυναμικά χαρακτηριστικά*, γιατί είναι πιο δύσκολο να παρατηρήσουν τα παιδιά τη συνολική εικόνα και των δύο

αντικειμένων και να αποφασίσουν ότι μοιάζουν, παρά ένα χαρακτηριστικό στοιχείο που να ξεχωρίζει, ειδικά στις μικρότερες ηλικίες. Να δηλωθεί ότι τα αποτελέσματα αυτά τα αναμένουμε στην κατανόηση και στην παραγωγή των ΜΚΣ.

γ) Αναμένεται επίσης η επίδοση και στην κατανόηση των ΜΚΣ, αλλά και στην παραγωγή ΜΚΣ μέσω εικονικού υλικού να ακολουθήσει αναπτυξιακή πορεία, δηλαδή τα παιδιά των 8 ετών να σημειώσουν καλύτερη επίδοση από τα παιδιά των 6 ετών, καθώς και τα παιδιά των 11 ετών να σημειώσουν καλύτερη επίδοση από τα παιδιά των 8 ετών, λόγω ηλικιακής ανάπτυξης. Όπως προκύπτει όμως και από τα διαφορούμενα στοιχεία της βιβλιογραφίας, υποβόσκει μια μικρή επιφύλαξη για το αναμενόμενο συμπέρασμα που μόλις διατυπώθηκε λόγω της παρέμβασης, ίσως ανασταλτικής, του σχολείου μέσω του αναλυτικού προγράμματος, με αποτέλεσμα ίσως τα Νήπια που παραμένουν ακόμα ανεπηρέαστα από ένα αυστηρό πρόγραμμα με περιορισμένη δημιουργική ελευθερία να σημειώσουν καλύτερη επίδοση, ειδικά από τη στιγμή που το εργαλείο βασίζεται στην εικόνα, ένα μέσον με το οποίο είναι αρκετά εξοικειωμένα. Ακόμη, το γεγονός ότι πρόκειται για δύο ξεχωριστές γνωστικές διαδικασίες ίσως σημαίνει και διαφορετική επίδοση σε διαφορετικές ηλικιακές ομάδες παιδιών γιατί η παραγωγή ΜΚΣ είναι δημιουργική διεργασία και όλα τα παιδιά έχουν αποδείξει ότι κατέχουν τη δεξιότητα της δημιουργικότητας.

Για την καλύτερη διερεύνηση των προβλημάτων που μας απασχόλησαν, επιλέχθηκε το μη πειραματικό προκαθορισμένο σχέδιο ποσοτικής έρευνας (Robson, 2010). Επιλέχθηκε η μέθοδος που αναφέρθηκε γιατί ήταν η πιο κατάλληλη για να μετρήσει την επίδοση στην κατανόηση και στην παραγωγή των ΜΚΣ μέσω εικόνων σε τρεις ηλικιακές ομάδες παιδιών. Πριν ξεκινήσει η έρευνα, δόθηκε η άδεια για τη διεξαγωγή της από τη διευθύντρια του Σχολείου, τη διευθύντρια του Νηπιαγωγείου

και από τους εκπαιδευτικούς των τάξεων. Έπειτα, καταγράφηκαν οι απαντήσεις των παιδιών, αφού πρώτα παρατήρησαν τις κάρτες με τις εικόνες των αντικειμένων που τους δόθηκαν και έπειτα τα αποτελέσματα υποβλήθηκαν σε ποσοτική ανάλυση για να εξαχθούν και τα συμπεράσματα της έρευνας. Σημαντικό είναι να ειπωθεί για το οπτικό υλικό ότι άλλες κάρτες σχεδιάστηκαν για την κατανόηση ΜΚΣ και άλλες για την παραγωγή ΜΚΣ επειδή αποτελούν δύο διαφορετικές γνωστικές διαδικασίες. Επίσης, οι ηλικίες που επιλέχθηκαν έπρεπε να έχουν το ίδιο περίπου διάστημα που τους χωρίζει (6, 8, 11 ετών) και να αποτελούνται από παιδιά που δεν πήγαν ακόμα στο δημοτικό (τα Νήπια, 6 ετών), παιδιά που είναι μικρά αλλά έχουν ήδη διανύσει ένα χρόνο στο δημοτικό (Β' Δημοτικού, 8 ετών) και παιδιά που είναι αρκετά μεγάλα, ώστε να έχουν αποκτήσει σε αναπτυξιακό επίπεδο πιο πολύπλοκες διανοητικές δεξιότητες (Ε' Δημοτικού, 11 ετών), για την καλύτερη αντιπροσώπευση της αναπτυξιακής πορείας. Επιπρόσθετα, πρέπει να σημειωθεί ότι το καθορισμένο σχέδιο έρευνας προτιμήθηκε γιατί θέλαμε να μετρήσουμε διαφορετικές αισθητηριακές ομοιότητες (σχήμα, μέγεθος, χρώμα, γενικά και δυναμικά χαρακτηριστικά) και θα ήταν δύσκολο, αν όχι αδύνατον, να μελετηθούν τα στοιχεία αυτά σε αυθόρμητο λόγο των παιδιών. Επίσης, άλλο στοιχείο που ήταν στο επίκεντρο της έρευνας ήταν η εικόνα, και δε θα μπορούσε να γίνει εύκολα ένα πείραμα όπου όλες αυτές οι εικόνες ήταν τυχαία διάσπαρτες στο χώρο και μπορούσαμε να έχουμε πρόσβαση σε όλες τις συνομιλίες των παιδιών. Στην περίπτωση αυτή δε θα μπορούσαμε να απομονώσουμε το ενδεχόμενο να επηρεάσει ένα παιδί το άλλο.

Για την αποφυγή επίδρασης εξωτερικών παραγόντων στην παρούσα έρευνα, η κάθε ηλικιακή ομάδα που επιλέχθηκε χωρίστηκε σε ίσο αριθμό αγοριών και κοριτσιών, ώστε να εξουδετερωθεί η επίρεια του φύλου. Άλλο μέτρο που έχει

ληφθεί για τη διασφάλιση πιο αντικειμενικών αποτελεσμάτων ήταν το ότι οι συμμετέχοντες που πήραν μέρος στην εξέταση της κατανόησης των ΜΚΣ μέσω εικόνας δεν ήταν οι ίδιοι που συμμετείχαν στην εξέταση της παραγωγής των ΜΚΣ μέσω εικόνας, για να μην υποψιαστούν με κάποιο τρόπο τι τους ζητείται από την έρευνα, δηλαδή τον εντοπισμό της μη κυριολεξίας κατά τη σύγκριση των εικόνων και όχι της κυριολεξίας. Άλλη προφύλαξη που λήφθηκε ήταν η επιτέλεση πιλοτικής έρευνας, για να δοκιμαστεί το εποπτικό υλικό/ ερευνητικό εργαλείο, το οποίο σχεδιάστηκε για τις ανάγκες της παρούσας μελέτης, ώστε να απορριφθούν εικόνες που δεν ήταν κατάλληλα σχεδιασμένες για την έρευνα αυτή. Τέλος, λόγω του ότι το ερευνητικό υλικό στην κατανόηση ΜΚΣ και στην παραγωγή ΜΚΣ βασίστηκε σε πέντε οπτικά, αισθητηριακά στοιχεία ομοιότητας, οι κάρτες παρουσιάστηκαν στα παιδιά με τυχαία σειρά, ώστε να μην είναι όλες οι κάρτες που έδειχναν πχ. το χρώμα μαζί, πρώτον για να μην παρατηρήσει το παιδί κάποιο συγκεκριμένο σχέδιο και δεύτερον για να μην καταλάβει ότι του ζητείται την εύρεση της μη κυριολεξίας. Με τον τρόπο αυτό, εξασφαλίζουμε όσο πιο «αυθόρμητα» αποτελέσματα μπορούμε βάσει των απαντήσεων των παιδιών σε ένα προκαθορισμένο σχέδιο έρευνας. Ένα τελευταίο βήμα που ακολουθήθηκε για τη διασφάλιση της αντικειμενικότητας πέρα από ότι κάθε παιδί εξετάστηκε ξεχωριστά ήταν ότι όλα τα αισθητηριακά στοιχεία ομοιότητας ήταν ίσα σε αριθμό, με αποτέλεσμα να μπορούν τα αποτελέσματα να συγκριθούν ισότιμα.

Η ακριβής διαδικασία που ακολουθήθηκε ήταν η εξής: Η ερευνήτρια έδειχνε τις 15 κάρτες για την κατανόηση ΜΚΣ και τις 15 κάρτες για την παραγωγή ΜΚΣ σε ένα παιδί κάθε φορά. Η κάθε κάρτα παρουσιαζόταν μία – μία.

Στην περίπτωση της κατανόησης όπου υπήρχε μια δυάδα σε κάθε κάρτα, ζητήθηκε από το παιδί να ονομάσει κάθε αντικείμενο που παρατηρούσε με την εξής εκφώνηση: «Τι βλέπεις εδώ; (Εικόνα Α). Και εδώ; (Εικόνα Β)». Αφού αναγνώριζε το παιδί τα αντικείμενα, η επόμενη ερώτηση της ερευνήτριας ήταν η εξής: «Ας μιλήσουμε για την εικόνα Α με ένα διαφορετικό τρόπο. Για να τα δούμε και λίγο διαφορετικά... Μήπως η εικόνα Α μοιάζει σε κάτι με την εικόνα Β;». Σημειωνόταν από την ερευνήτρια στο Φύλλο Καταγραφής Απαντήσεων για την κατανόηση ΜΚΣ (Παράρτημα) ό,τι απαντούσε το παιδί. Ό,τι και να απαντούσε το παιδί, ακόμα και την «επιθυμητή ΜΚΣ», δινόταν πάλι μια δεύτερη ευκαιρία, και για να μην υποψιαστεί τον στόχο της έρευνας, αλλά και για την περίπτωση που ήθελε να παρατηρήσει κάτι ή να διορθώσει κάτι που είχε προηγουμένως. Η δεύτερη ευκαιρία δινόταν με την εκφώνηση: «Μήπως η εικόνα Α μοιάζει σε κάτι άλλο με την εικόνα Β; Αν ναι, σε τι;».

Η εξέταση της παραγωγής ΜΚΣ μέσω εικόνας ακολουθούσε παρόμοια διαδικασία. Στην εμφάνιση κάθε κάρτας ζητήθηκε από το παιδί να ονομάσει τα τρία αντικείμενα αυτή τη φορά. Έπειτα, η ερευνήτρια εκφώνούσε την εξής δήλωση/ παράκληση: «Κάνε ζεύγη με όλους τους συνδυασμούς που θέλεις, δηλαδή Α με Β, ή Α με Γ ή Β με Γ και να εξηγήσεις γιατί τα ζευγάρωσες έτσι». Σημειωνόταν ό,τι έλεγε το παιδί. Αν το παιδί εντόπιζε λεκτικά δύο ζεύγη, ή ακόμα και τρία, μαζί, καταγραφόταν στο Φύλλο Καταγραφής Απαντήσεων για την παραγωγή ΜΚΣ (Παράρτημα) τα ζεύγη και οι αιτιολογίες που εκφωνούσε. Στη συνέχεια γινόταν η ερώτηση από την ερευνήτρια: «Μόνο αυτό; Υπάρχει κάτι άλλο;». Ξανά, σημειωνόταν ό,τι απαντήθηκε από το παιδί.



Να τονισθεί στο σημείο αυτό ότι στην περίπτωση που το παιδί παρατηρούσε σε μια κάρτα που σχεδιάστηκε για μια συγκεκριμένη αισθητηριακή, οπτική ομοιότητα, πχ. *χρώμα* μια άλλη οπτική, αισθητηριακή ομοιότητα, πχ. *σχήμα*, στα αποτελέσματα έχει υποβληθεί ότι πρόκειται για ΜΚΣ, και ας μην ήταν η αναμενόμενη. Ένα παράδειγμα για να γίνει πιο κατανοητό το ενδεχόμενο αυτό είναι το εξής: Η κάρτα *αυγό μάτι – μαργαρίτα* σχεδιάστηκε με βάση το *χρώμα*, αλλά πολλά παιδιά απάντησαν ότι μοιάζουν γιατί είναι στρόγγυλο το εσωτερικό αλλά και το εξωτερικό περίβλημα των δύο αντικειμένων. Ακόμη, κάποια άλλα παιδιά, αλλά σαφώς λιγότερα, για τη δεδομένη κάρτα απάντησαν ότι μοιάζουν γενικά και τα δύο αντικείμενα σαν να ήταν το ίδιο. Μπορεί δηλαδή να μην απαντήσανε «χρώμα», αλλά βρήκαν ΜΚΣ, και για τις ανάγκες της παρούσας έρευνας αρκεί ότι παρατήρησαν μη κυριολεξία και όχι κυριολεξία. Η περίπτωση η συγκεκριμένη, καθώς και παρόμοιες κατά τη διάρκεια της έρευνας, πιθανόν να οφείλονται σε κακή επιλογή ή στον άστοχο σχεδιασμό εικόνων που απαρτίζουν τις κάρτες, καθώς και στο γεγονός ότι κάποια οπτικά, αισθητηριακά στοιχεία ομοιότητας γίνονται πιο εύκολα αντιληπτά σε σχέση με άλλα, που μπορεί όμως να ανήκουν στην ίδια ευρύτερη κατηγορία, και ειδικά σε συγκεκριμένες ηλικίες.

Κατά την παραγωγή ΜΚΣ μέσω εικόνας, το παιδί καλείται να βρει ομοιότητες ανάμεσα στις εικόνες, συνδυάζοντας όποιες δύο θέλει. Το ερευνητικό εργαλείο σχεδιάστηκε με τέτοιο τρόπο που τα δύο αντικείμενα που απεικονίζονται στις κάρτες έχουν κάποια όχι πολύ άμεση, αλλά και όχι πολύ μακρινή, δηλαδή μέτρια μη κυριολεκτική σχέση μεταξύ τους, ενώ το ένα αντικείμενο από την παραπάνω «κυριολεκτική» δυάδα μαζί με το τρίτο αντικείμενο έχουν κάποια ομοιότητα βασισμένη σε οπτικό, αισθητηριακό στοιχείο. Για παράδειγμα, στην κάρτα «ψάρι,

φίδι, ποτάμι», το ψάρι κολυμπάει στο ποτάμι (άρα, κυριολεξία), το ψάρι και το φίδι είναι και τα δύο ζώα (άρα, πάλι κυριολεξία), αλλά το φίδι με το ποτάμι μοιάζουν στο σχήμα, οπότε πρόκειται για ΜΚΣ βάσει του σχήματος. Κατά την εξέταση της παραγωγής ΜΚΣ μέσω εικόνων, επειδή δε ζητείται στα παιδιά να βρουν ομοιότητα ανάμεσα σε δύο εικόνες, δεν αναφερόμαστε σε κατανόηση της ομοιότητας. Αντιθέτως, ζητείται από τα παιδιά να διαλέξουν όποια δύο αντικείμενα και να κάνουν συγκρίσεις, όσες φορές επιθυμούν. Μπορεί να μη διαλέξουν καθόλου τα δύο αντικείμενα που έχουν μη κυριολεκτικές ομοιότητες, οπότε αυτομάτως δεν πρόκειται για κατανόηση από τη στιγμή που έχουν την επιλογή να διαλέξουν όποιες εικόνες θέλουν, αλλά για παραγωγή. Στο σημείο αυτό είναι σκόπιμο να αναφερθεί ότι η παραγωγή αυτή δεν είναι αυθόρμητη, αλλά κατευθυνόμενη από το ερευνητικό εργαλείο και την έρευνα γενικότερα, διότι οι εικόνες δίνονται στα παιδιά για ένα συγκεκριμένο ερευνητικό σκοπό.

Μια τελευταία προφύλαξη που λήφθηκε για τις ανάγκες της παρούσας μελέτης ήταν ότι στις κάρτες δεν εμφανίζονταν πάντα με την ίδια σειρά τα αντικείμενα που είχαν τη μη κυριολεκτική βάση, δηλαδή δεν ήταν σχεδιασμένες οι κάρτες ώστε να έχουν πάντα τα δύο αντικείμενα με τη μη κυριολεκτική βάση πχ. στην πρώτη και δεύτερη θέση, ή στην πρώτη και τρίτη θέση ή στη δεύτερη και τρίτη θέση για να μην παρατηρήσουν τα παιδιά κάποια σκόπιμη ζήτηση της ερευνήτριας για μη κυριολεξία.

Υπάρχουν και κάποια συμπεράσματα που ενώ δεν ανήκουν στην εστίαση της παρούσας μελέτης, δεν παύουν να απορρέουν από την έρευνα και μπορούν να εξεταστούν ποιοτικά στη φάση αυτή της έρευνας. Ένα από τα συμπεράσματα που πιθανόν να προκύψει είναι ανάμεσα στις τρεις αισθητηριακές, οπτικές, ειδικές

ομοιότητες: *σχήμα, μέγεθος και χρώμα*, ποια ή ποιες είναι πιο εύκολα αντιληπτές στα παιδιά και τι ακριβώς συμβαίνει κατά την επαφή με τις συγκεκριμένες ομοιότητες. Μπορούν να παρατηρηθούν και αντίστοιχα συμπεράσματα για τις αισθητηριακές, οπτικές, ειδικές ομοιότητες: *γενικά και δυναμικά χαρακτηριστικά*. Επίσης, ενδιαφέρον έχει να παρατηρηθεί αν το παιδί απαντήσει πρώτα με βάση την κυριολεξία ή τη μη κυριολεξία για να εξαχθούν συμπεράσματα ως προς το ποια μορφή τους διευκολύνει περισσότερο για να την αναφέρουν πρώτα.

### **Κεφάλαιο 3.2 Συμμετέχοντες**

Οι συμμετέχοντες αποτελούνταν από 48 παιδιά. Συγκεκριμένα, τα 16 παιδιά ήταν Νήπια (ΜΟ = 6 ετών), 16 μαθητές της Β' Δημοτικού (ΜΟ = 8 ετών) και 16 μαθητές της Ε' Δημοτικού (ΜΟ = 11 ετών). Όλα τα παιδιά που συμμετείχαν στην έρευνα ήταν μαθητές του 2<sup>ου</sup> Νηπιαγωγείου Βόλου και του 12-θέσιου 10<sup>ου</sup> Δημοτικού Σχολείου Βόλου. Το Νηπιαγωγείο και το Δημοτικό Σχολείο που αναφέρθηκαν είναι σχεδόν συστεγαζόμενα, και ο λόγος που επιλέχθηκαν ήταν γιατί υπήρχαν χρονικά περιθώρια που έπρεπε να συνυπολογιστούν στη διεξαγωγή της έρευνας. Η όλη διαδικασία διήρκησε μία εβδομάδα, συγκεκριμένα δύο μέρες στη Β' Τάξη, δύο μέρες στην Ε' Τάξη και 1 μέρα στο Νηπιαγωγείο, το οποίο όμως λειτουργούσε ως ολόημερο και ο χρόνος που απαιτήθηκε ήταν από τις 10 πμ μέχρι τις 4 μμ.

Από τα 16 παιδιά σε κάθε τάξη, τα 8 συμμετείχαν στην κατανόηση της ΜΚΣ μέσω εικόνας και τα υπόλοιπα 8 στην παραγωγή της ΜΚΣ μέσω εικόνας. Όπως αναφέρθηκε και στο προηγούμενο υποκεφάλαιο, από την κάθε τάξη επιλέχθηκε ίσος αριθμός αγοριών και κοριτσιών, δηλαδή 8 αγόρια και 8 κορίτσια, τέσσερα (4) αγόρια

και τέσσερα (4) κορίτσια στην κατανόηση της ΜΚΣ, και τέσσερα (4) αγόρια και τέσσερα (4) κορίτσια στην παραγωγή ΜΚΣ για να διασφαλιστεί η μη επίδραση του φύλου στην υλοποίηση της έρευνας.

Σκόπιμο είναι να σημειωθεί ότι οι δύο από τις τρεις τάξεις είχαν περισσότερα αγόρια από ότι κορίτσια, με αποτέλεσμα να είναι αδύνατον να έχουμε περισσότερους συμμετέχοντες χωρίς να είναι άνισος ο αριθμός των δύο φύλων.

Συνοψίζοντας, οι ηλικίες των 6, 8 και 11 ετών επιλέχθηκαν διότι αντιπροσωπεύουν την αναπτυξιακή πορεία κατάλληλα. Τα παιδιά των 6 ετών δεν έχουν επηρεαστεί ακόμα από τις απαιτήσεις της επίσημης εκπαίδευσης. Η ηλικία των 8 είναι μικρά παιδιά, που όμως έχουν διανύσει σχεδόν δύο χρόνια στο δημοτικό σχολείο. Τέλος τα παιδιά της Ε' δημοτικού έχουν διανύσει σχεδόν πέντε χρόνια στο δημοτικό, οπότε έχουν αναπτύξει δεξιότητες που είναι πολύ δύσκολες να συλληφθούν από τα μικρότερα παιδιά, όπως είναι η αφηρημένη σκέψη.

### **3.3 Ερευνητικό εργαλείο / όργανα μέτρησης**

Τα ερευνητικά εργαλεία που χρησιμοποιήθηκαν για την πραγματοποίηση της παρούσας έρευνας είναι δύο: ένα για τη μέτρηση της κατανόησης των ΜΚΣ και ένα για την παραγωγή των ΜΚΣ επειδή πρόκειται για δύο διαφορετικές, γνωστικές διαδικασίες. Τα εργαλεία που σχεδιάστηκαν για την ανάγκη της έρευνας βασίστηκαν στην εικόνα γιατί οι περισσότερες έρευνες που μελέτησαν τη μη κυριολεξία στηρίχθηκαν στον προφορικό και γραπτό λόγο. Ως αποτέλεσμα, η παρούσα μελέτη αποσκοπεί στο να προσφέρει νέα γνώση σε σχέση με τη μη κυριολεξία. Ένας άλλος λόγος που τα ερευνητικά εργαλεία στηρίχθηκαν στην εικόνα εκτός από τη σχετικά

μικρή αναφορά της στη βιβλιογραφία της μη κυριολεξίας είναι ότι φαίνεται να είναι πιο κατάλληλο μέσο/ όργανο για τα μικρότερα παιδιά. Αυτός ο παράγοντας είναι πολύ σημαντικός γιατί πολλά μικρότερα παιδιά σε αντίστοιχες έρευνες όπου το εργαλείο βασιζόταν στον λόγο δε σημείωναν υψηλή επίδοση γιατί δεν μπορούσαν να χειριστούν κατάλληλα το υλικό, και όχι γιατί δεν μπορούσαν να κατανοήσουν ή να παραγάγουν μη κυριολεξία.

Αφτηρία για το σχεδιασμό των εργαλείων ήταν το ερευνητικό εργαλείο στην εργασία των Kogan et al., (1980). Η αρχική σκέψη ήταν να χρησιμοποιηθεί το εργαλείο εκείνο, τουλάχιστον για την παραγωγή των ΜΚΣ, διότι ήταν δοκιμασμένο. Ακολουθεί μία κάρτα με τρεις εικόνες από την προ αναφέρουσα εργασία: δέντρο – καρέκλα – παππούς.



Εικόνα 1. Δείγμα Τριάδας (triad) από την Έρευνα των Kogan et al. (1980)

Εκτός από το γεγονός ότι το εργαλείο των Kogan et al. (1980) είχε υψηλή αξιοπιστία, βασίστηκε σε πολύ λειτουργικές έννοιες. Όταν όμως το είδαμε καλύτερα, διαπιστώσαμε δύο μεγάλα προβλήματα σχετικά με το εργαλείο αυτό. Πρώτον, ήταν ασπρόμαυρο, οπότε αυτόματα δε θα μπορούσαμε να το χρησιμοποιήσουμε όπως έχει για την οπτική, αισθητηριακή ομοιότητα *χρώμα*. Δεύτερον, ο σχεδιασμός του και το ύφος του σε κάποιες εικόνες ήταν αρκετά δυσδιάκριτος και θύμιζε άλλη εποχή, πιο παλιά, με αποτέλεσμα πιθανόν να δυσκολευτούν πολλοί, αν όχι όλοι, οι συμμετέχοντες.

Η επόμενη σκέψη ήταν να προσαρμοστούν οι εικόνες των Kogan et al. (1980), ώστε να μην αλλάξουν σημασία, αλλά να τροποποιηθούν για να εξαλειφθούν τα προβλήματα που μόλις αναφέρθηκαν. Ήταν πολύ δύσκολο κάτι τέτοιο διότι το χρώμα δε θα μπορούσε να αποδοθεί σωστά, αφού αν η ίδια κόκκινη μελάνη αποτυπωθεί σε δύο εικόνες δεν αναφερόμαστε σε μη κυριολεξία, αλλά σε κυριολεξία. Αποφασίστηκε εν τέλει να βασιστούμε στο εργαλείο των Kogan et al. (1980) ως «οδηγό», αλλά οι συνδυασμοί (εκτός από δύο: ψάρι-ποτάμι-φίδι και σβούρα-κορίτσι-μπαλαρίνα) και οι εικόνες να δημιουργηθούν εκ νέου.

Ο σχεδιασμός του συνολικού υλικού διήρκησε 3,5 μήνες, αποδεικνύοντας ότι ήταν δύσκολη διαδικασία, όπως προέκυψε και από τη βιβλιογραφία, στην οποία τονίστηκε και ξεδιπλώθηκε η σύνθετη και πολυεπίπεδη φύση της μη κυριολεξίας. Ενδεικτικές αρχικές ιδέες για την υλοποίηση του ερευνητικού υλικού αποτέλεσαν οι εξής:

### **Κατανόηση ΜΚΣ (δυάδες)**

- ❖ Βιολί – Σώμα Γυναίκας (*Σχήμα*, αλλά θα μπορούσε να χρησιμοποιηθεί και στην κατηγορία *Γενικά*)
- ❖ Βαρέλι – φαρδύς άνθρωπος (επιλέχθηκε σχέδιο και όχι εικόνα πραγματικού ανθρώπου για να μη γίνουν σχόλια ρατσιστικής φύσεως)

### **Παραγωγή ΜΚΣ (τριάδες)**

- ❖ Γαλανά μάτια – θάλασσα – γυαλιά θαλάσσης (*Χρώμα*)
- ❖ Όμορφη γυναίκα – όμορφο πουλί – στολισμένο φόρεμα (*Γενικά*)

Στις δυάδες και τριάδες που είχαν προταθεί στα αρχικά στάδια της παρούσας έρευνας διαπιστώθηκαν οι εξής δυσλειτουργίες: Υπήρχαν έννοιες όπως κυπαρίσσι ή φίδι που δεν μπορούσαν να χρησιμοποιηθούν πάνω από μία φορά. Η δυάδα *κοτοπουλάκι – σποράκι* ήταν δύσκολη για να συλληφθεί από ένα νήπιο, αλλά ίσως αν μετακινούταν στην κατηγορία «μέγεθος» θα είχε καλύτερη απήχηση γιατί πρόκειται για μικρά σε ηλικία πλάσματα. Υπήρχαν έννοιες που ήταν πολύ στενά συνδεδεμένες στη γλώσσα μας, όπως *όμορφη κοπέλα – λουλούδι*. Επίσης, *βροχή – ομπρέλα* είναι πολύ στενά συνδεδεμένα κυριολεκτικά. Πολλές δυάδες και τριάδες στον παραπάνω αρχικό κατάλογο απορρίφθηκαν λόγω της εικόνας. Οι εικόνες που βρήκαμε – οι περισσότερες από το «Google – εικόνες» - δεν ήταν κατάλληλες ή ο συνδυασμός των δύο ή τριών δεν ήταν ο επιθυμητός, πχ. *αυτοκίνητο – ελάφι*, όπου το *αυτοκίνητο* δε φαινόταν ότι ήταν εν κινήσει. Μια εικόνα, συγκεκριμένα το ποτάμι, σχεδιάστηκε με το λογισμικό *Corel Draw*. Ακόμα, υπήρχαν δυάδες και τριάδες που ενώ στο σχεδιασμό υποψιαστήκαμε ότι θα «άγγιζαν» άλλες κατηγορίες, πχ. *πορτοκαλί μαλλιά – φωτιά*, όπου εκτός από το «χρώμα» μοιάζανε στο «σχήμα», προσπαθήσαμε να μειώσουμε το ενδεχόμενο αυτό με *πιο ευθεία φλόγα και σγουρά μαλλιά*. Παρ' όλα αυτά, στη συγκεκριμένη κάρτα πολλά παιδιά εξακολούθησαν να λένε «Μοιάζουν στο σχήμα» λόγω του *σχήματος* στην άκρη της φλόγας που δεν ήταν ευθεία. Υπήρχαν όμως δύο περιπτώσεις, «*αυγό μάτι – μαργαρίτα*» και «*κορίτσι που κολυμπάει – ψάρι*», για τις οποίες εννοιολογικά είχαμε κάποιες αντιρρήσεις, αλλά οι αντίστοιχες εικόνες και ο συνδυασμός τους αποδείχθηκε πολύ λειτουργικός.

Ένας παράγοντας που έπρεπε να λάβουμε υπόψη μας στην επιλογή των εικόνων ήταν το ψυχολογικό. Ήταν πολύ σημαντικό να μη χρησιμοποιήσουμε κάποια εικόνα

που να δημιουργούσε άσχημα συναισθήματα στα παιδιά ή να υπονοούσε ρατσιστικές απόψεις.

Μια έννοια που μας ταλάνισε αρκετά στην αρχή ήταν το *χρώμα*. Συνήθως οι αρχικές εικόνες που σκεπτόμασταν να χρησιμοποιήσουμε συνδέονταν βάσει κυριολεξίας, μέχρι που αρχίσαμε να βλέπουμε έμβια – άβια αντικείμενα, γιατί για παράδειγμα ένα *μάγουλο* μπορεί να λέμε ότι είναι *κόκκινο*, αλλά δεν είναι το *κόκκινο* που έχει πχ. «μια κόκκινη μπογιά», γιατί ανήκει σε έμβιο πλάσμα, και αλλάζει, δεν έχει ξεκάθαρα όρια. Μια έννοια που αρχικά θεωρήσαμε εύκολη, αλλά αποδείχθηκε πολύ δύσκολη, ήταν το *μέγεθος*. Επίσης, στις τριάδες τα τρίτα αντικείμενα μας δυσκολέψανε, γιατί έπρεπε να συνάπτουν μέτριες κυριολεκτικές σχέσεις με τα άλλα δύο αντικείμενα. Το τελικό προϊόν περιείχε 15 κάρτες για την κατανόηση και 15 κάρτες για την παραγωγή δημιουργήθηκε με το πρόγραμμα Corel Draw.

Οι τελικές κάρτες που επιλέχθηκαν για εφαρμογή στην παρούσα έρευνα πεδίου βρίσκονται στο Παράρτημα. Ενδεικτικά ακολουθεί ένα μικρό δείγμα.

### Κατανόηση ΜΚΣ



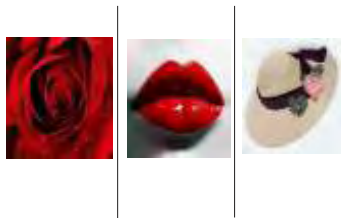
Εικόνα 2. Μάτι – Κουμπί (Σχήμα)



Εικόνα 3. Σκαντζόχοιρος – Βούρτσα (Γενικά)



## Παραγωγή ΜΚΣ



Εικόνα 4. Τριαντάφυλλο – Χείλη – Καπέλο (Χρώμα)



Εικόνα 5. Σβούρες – Μπαλαρίνα - Κορίτσι (Δυναμικά)

Όσον αφορά την εισαγωγή των δεδομένων στο λογισμικό πακέτο στατιστικής επεξεργασίας δεδομένων *SPSS* για την κατανόηση, καταχωρήθηκε κάθε σωστή απάντηση με «1» και κάθε λάθος με «0», οπότε για κάθε κατηγορία (*σχήμα, μέγεθος, χρώμα, γενικά και δυναμικά*), τα αποτελέσματα μπορούσαν να κυμανθούν από 0 αν δεν έχει βρει καμία ΜΚΣ το παιδί μέχρι 3 αν τις έχει εντοπίσει όλες. Παράλληλα, υπολογίσαμε και το άθροισμα (σύνολο) όλων των κατηγοριών για κάθε παιδί.

Αντίστοιχα, για την παραγωγή των ΜΚΣ ακολουθήθηκε η ίδια διαδικασία κατά την εισαγωγή αποτελεσμάτων με το πακέτο *SPSS*.

Για να διαπιστώσουμε αν τα ερευνητικά εργαλεία είναι αξιόπιστα, χρησιμοποιήθηκε η ανάλυση Cronbach's Alpha. Για την κατανόηση ΜΚΣ μέσω εικόνας, η τιμή της ανάλυσης Cronbach's Alpha για το συνολικό ερευνητικό εργαλείο είναι 0,878. Ο πλήρης πίνακας βρίσκεται στον Παράτημα. Συμπεραίνουμε ότι το συνολικό, ερευνητικό εργαλείο που απαρτίζεται από πέντε αισθητηριακά, οπτικά στοιχεία ομοιότητας: *σχήμα, μέγεθος, χρώμα, γενικά και δυναμικά* σημειώνει ένα πάρα πολύ υψηλό βαθμό αξιοπιστίας.

Κατά τον ίδιο τρόπο εξετάστηκε το συνολικό εργαλείο για την παραγωγή ΜΚΣ μέσω εικόνας, καθώς και οι επιμέρους κατηγορίες, ώστε να διαπιστωθεί αν αποτελεί αξιόπιστο όργανο μέτρησης. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι ο η τιμή

Cronbach' Alpha είναι 0,860 για το συνολικό ερευνητικό εργαλείο της παραγωγής ΜΚΣ μέσω εικόνων, το οποίο βασίζεται στα πέντε επιμέρους στοιχεία: *σχήμα, μέγεθος, χρώμα, γενικά και δυναμικά*, σημειώνει ένα πάρα πολύ υψηλό βαθμό αξιοπιστίας. Στο Παράρτημα βρίσκεται ο πλήρης πίνακας.

### 3.4 Πιλοτική έρευνα

Η πιλοτική έρευνα διεξήχθη στο 4<sup>ο</sup> Δημοτικό Σχολείο Φερών – Αερινού (3-θέσιο) και το αντίστοιχο Νηπιαγωγείο Φερών – Αερινού του Ν. Μαγνησίας. Συμμετείχαν 9 παιδιά: 3 Νήπια, 3 μαθητές της Β' Τάξης και 3 μαθητές της Ε-Στ' Τάξης. Ο σκοπός της πιλοτικής ήταν να καταλήξουμε στις τελικές δυάδες και τριάδες που θα συμπεριλάμβαναν τα ερευνητικά εργαλεία. Στην περίπτωση που τέσσερα ή λιγότερα παιδιά στο σύνολο των εννέα εντοπίζανε ΜΚΣ, τότε θα γινόταν αντικατάσταση της συγκεκριμένης «ελαττωματικής» δυάδας ή τριάδας.

Η διαδικασία ήταν η ίδια που αναφέρθηκε και παραπάνω. Συγκεκριμένα, κάθε παιδί κλήθηκε να σχολιάσει μία – μία τις 15 κάρτες για την κατανόηση ΜΚΣ μέσω εικόνας και τις 15 κάρτες στην παραγωγή ΜΚΣ, μόνο που αυτή τη φορά λόγω έλλειψης χρόνου και συμμετεχόντων το κάθε παιδί συμμετείχε και στις δύο διαδικασίες (κατανόηση και παραγωγή ΜΚΣ).

Στην περίπτωση της κατανόησης όπου υπήρχε μια δυάδα σε κάθε κάρτα, το παιδί ονόμαζε τα αντικείμενα που παρατηρούσε μετά από τα εξής λεγόμενα της ερευνήτριας: «Τι βλέπεις εδώ; (Εικόνα Α). Και εδώ; (Εικόνα Β)». Αφού το παιδί αναγνώριζε τα αντικείμενα, η ερευνήτρια ρωτούσε: «Ας μιλήσουμε για την εικόνα Α με ένα διαφορετικό τρόπο. Για να τα δούμε και λίγο διαφορετικά... Μήπως η εικόνα

Α μοιάζει σε κάτι με την εικόνα Β;». Σημειωνόταν από την ερευνήτρια στο *Φύλλο Καταγραφής Απαντήσεων* οι απαντήσεις των παιδιών με τον τρόπο που ειπώθηκαν από το παιδί. Ακόμα και στην περίπτωση που το παιδί εξέφραζε την «επιθυμητή ΜΚΣ», δινόταν πάλι μια δεύτερη ευκαιρία, και για να μην υποψιαστεί τον στόχο της έρευνας, αλλά και για να του δοθεί η ευκαιρία να παρατηρήσει κάτι διαφορετικό ή να διορθώσει κάτι που είπε προηγουμένως. Η δεύτερη ευκαιρία δινόταν με τις εξής λέξεις: «Μήπως η εικόνα Α μοιάζει σε κάτι άλλο με την εικόνα Β; Αν ναι, σε τι;».

Αντίστοιχα και για την παραγωγή ΜΚΣ μέσω εικόνας το παιδί ονόμαζε και αναγνώριζε τρία αντικείμενα. Κατόπιν, η ερευνήτρια διατύπωνε την οδηγία: «Κάνε ζεύγη με όλους τους συνδυασμούς που θέλεις, δηλαδή Α με Β, ή Α με Γ ή Β με Γ και να εξηγήσεις γιατί τα ζευγάρωσες έτσι». Οι απαντήσεις του παιδιού σημειώνονταν στο *Φύλλο Καταγραφής Απαντήσεων*. Στη συνέχεια γινόταν η ερώτηση από την ερευνήτρια: «Μόνο αυτό; Υπάρχει κάτι άλλο;». Ξανά, καταγράφονταν όλες οι απαντήσεις με ακρίβεια.

Δείγματα από τα *Φύλλο Καταγραφής Απαντήσεων* για την κατανόηση και παραγωγή ΜΚΣ βρίσκονται στο Παράρτημα.

Τα συμπεράσματα της πιλοτικής έρευνας για την κατανόηση ΜΚΣ ήταν ότι έπρεπε να αντικατασταθεί η *δυάδα κοτοπουλάκι – σποράκι* για τα γενικά χαρακτηριστικά, αλλά σε γενικές γραμμές το εργαλείο ήταν καλά σχεδιασμένο.

Αντίστοιχα, από τα αποτελέσματα της πιλοτικής έρευνας για την παραγωγή ΜΚΣ διαπιστώθηκε ότι γενικά πρόκειται για ένα λειτουργικό ερευνητικό εργαλείο με καλή αξιοπιστία. Η αλλαγή που έπρεπε να γίνει αφορούσε την τριάδα «φορτηγό – δρόμος – ελέφαντας» στην κατηγορία *μέγεθος*.

Συμπεραίνοντας, η πιλοτική έρευνα στο σύνολό της αποτέλεσε μια καλή ευκαιρία να δοκιμαστεί το ερευνητικό εργαλείο και να γίνουν οι κατάλληλες αλλαγές πριν από τη διεξαγωγή της τελικής έρευνας. Επιπρόσθετα, βοήθησε στο να αποκτηθεί εμπειρία ως προς το χρόνο που θα χρειαστεί κάθε παιδί και ως προς τη συνολική διαδικασία. Δόθηκε η δυνατότητα να εκτιμηθεί μια πρώτη απόδοση του ερευνητικού εργαλείου. Παρατηρήθηκε ότι τα παιδιά έδειχναν έντονα τα συναισθήματά τους ανάλογα με τις εικόνες που έβλεπαν. Για παράδειγμα, έδειχναν τη δυσαρέσκειά τους όταν έβλεπαν την εικόνα του άγριου ανθρώπου ή γελούσαν όταν έβλεπαν τον κύριο με τα φουντωτά μαλλιά ή θαύμαζαν τις όμορφες εικόνες όπως ήταν η πολύχρωμη πεταλούδα.

Τα αποτελέσματα της πιλοτικής έρευνας παρουσιάζονται στο Παράρτημα.

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4: ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΚΑΙ ΣΥΖΗΤΗΣΗ

### 4.1 Αποτελέσματα για την κατανόηση ΜΚΣ μέσω εικόνας

Για την καλύτερη απάντηση στα ερευνητικά ερωτήματα που τέθηκαν στην παρούσα μεταπτυχιακή εργασία έπρεπε να γίνουν οι αναλύσεις των μέσων όρων, των τυπικών αποκλίσεων, η One-Way ANOVA και το post hoc Bonferroni. Χρειάστηκε να συγκριθούν οι μέσοι όροι (MO) και οι τυπικές αποκλίσεις (SD) για την κατανόηση ΜΚΣ μέσω εικόνων για όλες τις κατηγορίες ξεχωριστά: *σχήμα, μέγεθος, χρώμα, γενικά και δυναμικά*. Έπρεπε επίσης να πραγματοποιηθεί η ανάλυση One – Way ANOVA (μέτρηση διακύμανσης) για κάθε κατηγορία ξεχωριστά σε σχέση με τις τρεις ηλικιακές ομάδες διότι πρόκειται κάθε φορά για μια κατηγορική μεταβλητή (ηλικία) και μια αριθμητική (επίδοση κατανόησης ΜΚΣ) κατά την ανάλυση δεδομένων. Η ανάλυση post hoc Bonferonni έγινε με σκοπό να διαπιστωθεί ποια ή ποιες ηλικιακές ομάδες αλληλεπιδρούν με τις υπόλοιπες και αν είναι στατιστικά σημαντική η αλληλεπίδραση (Robson, 2010).

Ακολουθεί ο Πίνακας 1 που δείχνει τους μέσους όρους και τις τυπικές αποκλίσεις για την κατανόηση ΜΚΣ μέσω εικόνας με κάθε κατηγορία:

Πίνακας 1. Μέσοι Όροι και Τυπικές Αποκλίσεις της Κατανόησης ΜΚΣ Μέσω Εικόνας

		Σχήμα	Μέγεθος	Χρώμα	Γενικά	Δυναμικά
Νήπια	MO	2,13	2,31	2,31	2,12	1,88
	SD	1,025	0,946	0,873	1,088	1,147
Β' Δημοτικού	MO	2,87	2,87	2,87	2,94	2,94
	SD	0,342	0,342	0,342	0,250	0,250
Ε' Δημοτικού	MO	2,75	2,75	2,81	3,00	3,00
	SD	0,577	0,577	0,403	0,00	0,00
Σύνολο	MO	2,58	2,65	2,67	2,69	2,60
	SD	0,767	0,699	0,630	0,748	0,844

Από τον παραπάνω πίνακα με τους μέσους όρους και τις τυπικές αποκλίσεις διαπιστώνεται ότι στις κατηγορίες *γενικά* και *δυναμικά* τα παιδιά της Ε' Δημοτικού σημείωσαν την ανώτατη επίδοση, ενώ στις κατηγορίες *σχήμα*, *μέγεθος* και *χρώμα* η επίδοση των παιδιών της Ε' Δημοτικού αρκετά υψηλή. Ενώ όλα τα παιδιά της Ε' Δημοτικού απάντησαν σωστά στις κατηγορίες *γενικά* και *δυναμικά*, υπήρχε μέτρια απόκλιση από τους μέσους όρους για τις υπόλοιπες τρεις κατηγορίες: *σχήμα*, *μέγεθος* και *χρώμα*.

Τα παιδιά της Β' Δημοτικού σημειώνουν πάρα πολύ μεγάλη επίδοση σε όλες τις κατηγορίες, και ιδιαίτερα στις κατηγορίες *γενικά* και *δυναμικά*. Ήταν και η τάξη που συνολικά σε όλες τις κατηγορίες σημείωσε και τις μικρότερες αποκλίσεις από τους μέσους όρους.

Τα Νήπια σημείωσαν μέτρια ως καλή επίδοση στην κατανόηση ΜΚΣ σε όλες τις κατηγορίες, αλλά χαμηλότερη επίδοση από τις υπόλοιπες δύο ομάδες με ιδιαίτερη δυσκολία στα γενικά και ιδίως τα δυναμικά στοιχεία ομοιότητας. Οι τυπικές αποκλίσεις από τους μέσους όρους των Νηπίων είναι πολύ μεγαλύτερες σε σχέση με τις άλλες δύο ηλικιακές ομάδες παιδιών. Αυτό σημαίνει ότι κάποια παιδιά μπορεί να βρήκαν όλες τις ΜΚΣ και άλλα ελάχιστες.

Γενικά, οι κατηγορίες στις οποίες κατέκτησαν πλήρως τα παιδιά (γενικά και δυναμικά) του δημοτικού δυσκόλεψαν σε μεγάλο βαθμό τα Νήπια, μαζί με την κατηγορία μέγεθος. Η κατηγορία που φαίνεται να δυσκόλεψε περισσότερο όλες τις τάξεις ήταν το σχήμα. Σαν σύνολο παρατηρήθηκε καλή επίδοση στην κατανόηση ΜΚΣ μέσω εικόνας σε όλες τις κατηγορίες, αλλά με σχετικά μεγάλη απόκλιση από τους μέσους όρους.

Μετά από την ανάλυση One – Way ANOVA για την κατανόηση ΜΚΣ μέσω εικόνας στις κατηγορίες σχήμα, μέγεθος, χρώμα, γενικά και δυναμικά, η ανάλυση έδειξε  $F(2, 45)=5,167$  και  $p=0,01$  για την κατηγορία σχήμα,  $F(2,45)=3,111$  και  $p=0,054$  για την κατηγορία μέγεθος,  $F(2,45)=4,380$  και  $p=0,018$  για την κατηγορία χρώμα,  $F(2,45)=9,181$  και  $p=0$  για την κατηγορία γενικά και  $F(2,45)=13,912$  και  $p=0$  για την κατηγορία δυναμικά. Η ανάλυση Bonferroni post hoc έδειξε για το σχήμα Νήπια σε σχέση με τη Β' Δημοτικού ( $M=-0,750$  και  $p=0,013$ ), Νήπια σε σχέση με την Ε' Δημοτικού ( $M=-0,625$  και  $p=0,048$ ), Β' Δημοτικού σε σχέση με την Ε' Δημοτικού ( $M=0,125$  και  $p=1$ ). Για την κατηγορία μέγεθος, Νήπια σε σχέση με τη Β' Δημοτικού ( $M=-0,563$  και  $p=0,066$ ), Νήπια σε σχέση με την Ε' Δημοτικού ( $M=-0,438$  και  $p=0,214$ ), Β' Δημοτικού σε σχέση με την Ε' Δημοτικού ( $M=0,125$  και  $p=1$ ). Για την κατηγορία χρώμα, Νήπια σε σχέση με τη Β' Δημοτικού ( $M=-0,563$  και  $p=0,029$ ),

Νήπια σε σχέση με την Ε' Δημοτικού ( $M=-0,5$  και  $p=0,062$ ), Β' Δημοτικού σε σχέση με την Ε' Δημοτικού ( $M=0,063$  και  $p=1$ ). Για την κατηγορία *γενικά*, Νήπια σε σχέση με τη Β' Δημοτικού ( $M=-0,813$  και  $p=0,003$ ), Νήπια σε σχέση με την Ε' Δημοτικού ( $M=-0,875$  και  $p=0,001$ ), Β' Δημοτικού σε σχέση με την Ε' Δημοτικού ( $M=-0,063$  και  $p=1$ ). Τέλος, για την κατηγορία *δυναμικά*, Νήπια σε σχέση με τη Β' Δημοτικού ( $M=-1,063$  και  $p=0$ ), Νήπια σε σχέση με την Ε' Δημοτικού ( $M=-1,125$  και  $p=0$ ), Β' Δημοτικού σε σχέση με την Ε' Δημοτικού ( $M=-0,063$  και  $p=1$ ).

Από τα παραπάνω αποτελέσματα διαπιστώνουμε ότι ισχύει η αρχική υπόθεση, δηλαδή ότι η κατανόηση ΜΚΣ μέσω εικόνων είναι καλύτερη όσο αυξάνεται η ηλικία των παιδιών σε όλες τις κατηγορίες πλην του *μεγέθους*, διότι στις κατηγορίες: *σχήμα*, *χρώμα*, *γενικά* και *δυναμικά* προκύπτει  $\text{sig} < 0,05$ , όπου  $\text{sig}$  σημαίνει στατιστική σημαντικότητα (statistical significance). Μετά την εφαρμογή της μέτρησης post hoc του Bonferonni παρατηρείται ότι όσον αφορά την κατανόηση των ΜΚΣ στις κατηγορίες *σχήμα*, *χρώμα*, *γενικά* και *δυναμικά* τα Νήπια σημειώνουν μικρή επίδοση σε σχέση με τις άλλες δύο τάξεις με  $\text{sig} < 0,05$ , οπότε ισχύει η αρχική μας υπόθεση, ενώ δεν υπάρχει στατιστικά σημαντικό αποτέλεσμα ανάμεσα στις μεγαλύτερες τάξεις, Β' Δημοτικού και Ε' Δημοτικού γιατί  $\text{sig} > 0,05$ . Στην κατηγορία *μέγεθος* όμως διαπιστώνουμε ότι δεν ισχύει η αρχική μας υπόθεση, δηλαδή δεν παρατηρείται σημαντικά ανοδική αναπτυξιακή πορεία, διότι  $p > 0,05$  για Νήπια με Β' Δημοτικού, για Νήπια με Ε' Δημοτικού και για Β' Δημοτικού και Ε' Δημοτικού. Στις κατηγορίες *δυναμικά* και *γενικά*, με τη σειρά αυτή, τα Νήπια σημείωσαν τη χαμηλότερη επίδοση, ενώ τα παιδιά της Β' Δημοτικού και της Ε' Δημοτικού την καλύτερη.



## **Κεφάλαιο 4.2      Αποτελέσματα σχετικά με την παραγωγή ΜΚΣ μέσω εικόνας**

Έγιναν οι ίδιες αναλύσεις για την παραγωγή ΜΚΣ μέσω εικόνας που πραγματοποιήθηκαν για την κατανόηση ΜΚΣ, δηλαδή οι αναλύσεις των μέσων όρων, των τυπικών αποκλίσεων, η One-Way ANOVA και το post hoc Bonferroni. Χρειάστηκε να συγκριθούν οι μέσοι όροι (ΜΟ) και οι τυπικές αποκλίσεις (SD) για την παραγωγή ΜΚΣ μέσω εικόνων για όλες τις κατηγορίες ξεχωριστά: σχήμα, μέγεθος, χρώμα, γενικά και δυναμικά. Έπρεπε επίσης να πραγματοποιηθεί η ανάλυση One – Way ANOVA (μέτρηση διακύμανσης) για κάθε κατηγορία ξεχωριστά σε σχέση με τις τρεις ηλικιακές ομάδες διότι πρόκειται κάθε φορά για μια κατηγορική μεταβλητή (ηλικία) και μια αριθμητική (επίδοση παραγωγής ΜΚΣ) κατά την ανάλυση δεδομένων. Η ανάλυση post hoc Bonferonni έγινε με σκοπό να διαπιστωθεί ποια ή ποιες ηλικιακές ομάδες αλληλεπιδρούν με τις υπόλοιπες και αν είναι στατιστικά σημαντική η αλληλεπίδραση (Robson, 2010).

Ακολουθεί ο Πίνακας 2 που δείχνει τους μέσους όρους και τις τυπικές αποκλίσεις για την παραγωγή ΜΚΣ μέσω εικόνας με κάθε κατηγορία:

Πίνακας 2 Μέσοι Όροι και Τυπικές Αποκλίσεις της Παραγωγής ΜΚΣ Μέσω Εικόνας

		Σχήμα	Μέγεθος	Χρώμα	Γενικά	Δυναμικά
Νήπια	MO	2,00	1,75	2,13	1,69	2,13
	SD	1,155	1,183	1,025	1,138	0,806
Β' Δημοτικού	MO	1,69	1,94	2,25	1,81	2,63
	SD	1,195	0,929	0,931	1,223	0,806
Ε' Δημοτικού	MO	2,37	2,37	2,75	2,44	2,75
	SD	0,719	0,806	0,447	0,814	0,577
Σύνολο	MO	2,02	2,02	2,37	1,98	2,50
	SD	1,062	1,000	0,866	1,101	0,772

Από τον Πίνακα 2 με τους μέσους όρους και τις τυπικές αποκλίσεις προκύπτει ότι τα Νήπια σημείωσαν υψηλότερη επίδοση στην παραγωγή ΜΚΣ στις κατηγορίες *σχήμα*, *χρώμα* και *δυναμικά* και χαμηλότερη επίδοση στις κατηγορίες *μέγεθος* και *γενικά*, με πάρα πολύ μεγάλες αποκλίσεις από τους μέσους όρους σε όλες τις κατηγορίες.

Τα αποτελέσματα για την παραγωγή ΜΚΣ μέσω εικόνας για τη Β' Δημοτικού δείχνουν ότι σημείωσαν χαμηλότερη επίδοση στις κατηγορίες *σχήμα*, *μέγεθος*, *γενικά* και υψηλότερη επίδοση πρώτα στην κατηγορία *δυναμικά* και έπειτα στην κατηγορία *χρώμα*. Οι τυπικές αποκλίσεις από τους μέσους όρους ήταν πάρα πολύ μεγάλες σε όλες τις κατηγορίες.

Για την Ε' Δημοτικού, τα αποτελέσματα έδειξαν ότι σημείωσε χαμηλότερη επίδοση στις κατηγορίες *σχήμα*, *μέγεθος* και *γενικά*, ενώ καλύτερη επίδοση στις

κατηγορίες *χρώμα* και *δυναμικά*. Οι τυπικές αποκλίσεις από τους μέσους όρους ήταν πάρα πολύ μεγάλες για τις κατηγορίες *σχήμα*, *μέγεθος* και *γενικά*, ενώ μέτριες για τις κατηγορίες *χρώμα* και *δυναμικά*.

Για το σύνολο των παιδιών, τα αποτελέσματα έδειξαν μέτρια ως χαμηλή επίδοση στην παραγωγή ΜΚΣ μέσω εικόνας για τις κατηγορίες *σχήμα*, *μέγεθος*, *χρώμα* και *γενικά*, ενώ πολύ καλή επίδοση για την κατηγορία *δυναμικά*. Οι τυπικές αποκλίσεις από τους μέσους όρους στο σύνολο των παιδιών ήταν πάρα πολύ μεγάλες.

Σημειώνεται κάποια βελτίωση στην παραγωγή ΜΚΣ όσον αφορά την ανάπτυξη, αλλά δεν είναι στατιστικά σημαντική όπως συμβαίνει με την κατανόηση ΜΚΣ, εκτός από την κατηγορία *δυναμικά* μεταξύ Νηπίων και Ε' Δημοτικού. Επιπρόσθετα, το γεγονός ότι οι τυπικές αποκλίσεις από τους μέσους όρους είναι πολύ μεγάλες και ότι οι επιδόσεις σε γενικές γραμμές δεν ήταν καλές σημαίνει ότι δεν υπάρχει κάποια συνέπεια στις απαντήσεις των παιδιών. Δηλαδή, λόγω των μεγάλων τυπικών αποκλίσεων, δεν μπορούμε να προβλέψουμε ποια απάντηση μπορεί να έδωσε ένα παιδί από οποιαδήποτε από τις τρεις τάξεις.

Μετά από την ανάλυση One – Way ANOVA για την παραγωγή ΜΚΣ μέσω εικόνας στις κατηγορίες *σχήμα*, *μέγεθος*, *χρώμα*, *γενικά* και *δυναμικά*, η ανάλυση έδειξε  $F(2, 45)=1,734$  και  $p=0,188$  για την κατηγορία *σχήμα*,  $F(2,45)=1,695$  και  $p=0,195$  για την κατηγορία *μέγεθος*,  $F(2,45)=2,480$  και  $p=0,095$  για την κατηγορία *χρώμα*,  $F(2,45)=2,244$  και  $p=0,118$  για την κατηγορία *γενικά* και  $F(2,45)=3,214$  και  $p=0,050$  για την κατηγορία *δυναμικά*. Η ανάλυση Bonferroni post hoc έδειξε για το *σχήμα* Νήπια σε σχέση με τη Β' Δημοτικού ( $M=0,313$  και  $p=1,000$ ), Νήπια σε σχέση με την Ε' Δημοτικού ( $M=-0,375$  και  $p=0,947$ ), Β' Δημοτικού σε σχέση με την Ε' Δημοτικού ( $M=-0,688$  και  $p=0,208$ ). Για την κατηγορία *μέγεθος*, Νήπια σε σχέση με

τη Β' Δημοτικού (M=-0,188 και p=1,000), Νήπια σε σχέση με την Ε' Δημοτικού (M=-0,625 και p=0,239), Β' Δημοτικού σε σχέση με την Ε' Δημοτικού (M=-0,438 και p=0,647). Για την κατηγορία *χρώμα*, Νήπια σε σχέση με τη Β' Δημοτικού (M=-0,125 και p=1,000), Νήπια σε σχέση με την Ε' Δημοτικού (M=-0,625 και p=0,123), Β' Δημοτικού σε σχέση με την Ε' Δημοτικού (M=-0,500 και p=0,298). Για την κατηγορία *γενικά*, Νήπια σε σχέση με τη Β' Δημοτικού (M=-0,125 και p=1,000), Νήπια σε σχέση με την Ε' Δημοτικού (M=-0,750 και p=0,163), Β' Δημοτικού σε σχέση με την Ε' Δημοτικού (M=-0,625 και p=0,319). Τέλος, για την κατηγορία *δυναμικά*, Νήπια σε σχέση με τη Β' Δημοτικού (M=-0,500 και p=0,185), Νήπια σε σχέση με την Ε' Δημοτικού (M=-0,625 και p=0,062), Β' Δημοτικού σε σχέση με την Ε' Δημοτικού (M=-0,125 και p=1,0).

Σύμφωνα με τα παραπάνω αποτελέσματα από το One-Way ANOVA και post-hoc Bonferroni για την παραγωγή ΜΚΣ μέσω εικόνας με βάση τις κατηγορίες *σχήμα*, *μέγεθος*, *χρώμα*, *γενικά* και *δυναμικά*, διαπιστώνουμε ότι δεν ισχύει η αρχική μας υπόθεση. Συγκεκριμένα, τα αποτελέσματα δείχνουν ότι η παραγωγή ΜΚΣ μέσω εικόνας στις κατηγορίες *σχήμα*, *μέγεθος*, *χρώμα*, *γενικά* μπορεί να εξαρτάται από την ηλικία των παιδιών, αλλά αναπτύσσεται με πολύ αργούς ρυθμούς. Η διαπίστωση αυτή προκύπτει από το γεγονός ότι όλες οι τιμές sig > 0,05 μεταξύ όλων των τάξεων, δηλαδή τα αποτελέσματα δεν είναι στατιστικά σημαντικά. Η παραγωγή ΜΚΣ μέσω εικόνας ακολουθεί αναπτυξιακή πορεία όσον αφορά την κατηγορία *δυναμικά* διότι sig= 0,05, αλλά πρέπει να σημειωθεί ότι οι επιδόσεις μεταξύ των τάξεων Β' Δημοτικού και Ε' Δημοτικού είναι πιο κοντινές από τις επιδόσεις μεταξύ των Νηπίων και της Ε' Δημοτικού.

### 4.3 Συζήτηση και προτάσεις

Στο κεφάλαιο αυτό θα γίνει αρχικά ένας σχολιασμός των αποτελεσμάτων με βάση τις υποθέσεις που τέθηκαν, και έπειτα μια σύγκριση των αποτελεσμάτων της παρούσας έρευνας με άλλες μελέτες της βιβλιογραφικής ανασκόπησης.

Σε γενικές γραμμές, τα αποτελέσματα ήταν αναμενόμενα όσον αφορά την κατανόηση των ΜΚΣ μέσω εικόνας, δηλαδή παρατηρήθηκε μεγαλύτερη επίδοση στην κατανόηση στα μεγαλύτερα παιδιά. Επίσης, διαπιστώθηκε ότι όλα τα παιδιά μπορούσαν να επεξεργαστούν μη κυριολεκτικές έννοιες. Ίσως βοήθησε το γεγονός ότι η ΜΚΣ δόθηκε μέσω εικόνας και τα μικρότερα παιδιά μπορούσαν να χειριστούν καλύτερα τις έννοιες αυτές. Επιπρόσθετα, επιβεβαιώθηκε και η αρχική μας υπόθεση ότι η κατανόηση ΜΚΣ μέσω εικόνας είναι πιο εύκολη από ότι η παραγωγή ΜΚΣ μέσω εικόνας.

Όσον αφορά την παραγωγή ΜΚΣ, η βιβλιογραφία ήταν διχασμένη σε δύο άκρα σχετικά με το θέμα αυτό. Υπήρχαν οι απόψεις που υποστήριζαν ότι η παραγωγή ΜΚΣ ακολουθεί ανοδική αναπτυξιακή πορεία, δηλαδή ότι βελτιώνεται με το χρόνο, και ισχυρισμοί για το αντίθετο, ότι σημειώνουν καλύτερη επίδοση με πολύ αργούς ρυθμούς στην παραγωγή ΜΚΣ τα παιδιά καθώς μεγαλώνουν, στο σημείο που σχεδόν δεν παρατηρείται βελτίωση. Η αρχική θέση της παρούσας μεταπτυχιακής εργασίας ταυτιζόταν με τον πρώτο ισχυρισμό, αλλά τα αποτελέσματα της έρευνας συμφωνούν με το δεύτερο.

Στο σημείο αυτό σκόπιμο είναι να συγκριθούν οι δύο διαδικασίες: κατανόηση και παραγωγή μέσω εικόνας στις κατηγορίες *σχήμα, μέγεθος, χρώμα, γενικά* και *δυναμικά* σε συνάρτηση με τις τρεις ηλικιακές ομάδες Νήπια, Β' Δημοτικού και Ε'

Δημοτικού. Όλες οι τάξεις σημείωσαν ψηλότερες επιδόσεις στην κατανόηση ΜΚΣ μέσω εικόνας και στις πέντε κατηγορίες σε σύγκριση με τις επιδόσεις τους στην παραγωγή ΜΚΣ με βάση τις πέντε κατηγορίες που αναφέρθηκαν. Στην παραγωγή ΜΚΣ μέσω εικόνας σημειώθηκαν και οι μεγαλύτερες τυπικές αποκλίσεις. Η τάξη που είχε τη μεγαλύτερη διαφορά ανάμεσα στις δύο διαδικασίες ήταν η Β' Δημοτικού.

Παρατηρήθηκε επίσης ανοδική, αναπτυξιακή πορεία στην κατανόηση ΜΚΣ σε όλες τις κατηγορίες εκτός από το μέγεθος, διότι η Β' Δημοτικού σημείωσε πολύ καλύτερη επίδοση από ότι η Ε' Δημοτικού.

Αντίθετα, στην παραγωγή ΜΚΣ δεν προέκυψε ανοδική, αναπτυξιακή πορεία σε καμία κατηγορία με γρήγορους ρυθμούς, εκτός από δυναμικά. Στην κατηγορία αυτή φαίνεται να βελτιώνεται η επίδοση όσο το παιδί μεγαλώνει με πιο γρήγορους ρυθμούς σε σχέση με τις υπόλοιπες κατηγορίες. Το αποτέλεσμα αυτό ήταν μη αναμενόμενο.

Ένα δεύτερο αποτέλεσμα που δεν αναμέναμε ήταν το εξής: Αν και το μέγεθος και το σχήμα είναι σχετικά εύκολο να κατανοηθεί από τα μεγαλύτερα παιδιά της έρευνας, αποδείχτηκαν δύσκολες έννοιες να παραχθούν μη κυριολεκτικά.

Να σημειωθεί επίσης ότι η πολύ αργή αναπτυξιακή πορεία της παραγωγής ΜΚΣ ήταν επίσης μη αναμενόμενη.

Τελευταίο, αλλά πολύ σημαντικό αποτέλεσμα, είναι όλα τα παιδιά απαντήσανε με ΜΚΣ, δηλαδή δεν υπήρχε κάποιο παιδί από τις τρεις ηλικιακές ομάδες της έρευνας να μη παρατηρήσει ή παράγει τουλάχιστον μία ΜΚΣ.

Στο σημείο αυτό θα ακολουθήσει ο σχολιασμός των αποτελεσμάτων σε σχέση με την υπάρχουσα βιβλιογραφική ανασκόπηση. Για τα οπτικά, αισθητηριακά

στοιχεία ομοιότητας υπάρχει πολύ λίγη αναφορά στη βιβλιογραφία, με συνέπεια τα αποτελέσματα της παρούσας μεταπτυχιακής μελέτης να συνιστούν νέα γνώση όσον αφορά τα αισθητηριακά, οπτικά στοιχεία ομοιότητας και τη σχέση τους με τη μη κυριολεξία. Από την ελάχιστη βιβλιογραφία πάνω στο θέμα αυτό αναμέναμε καλύτερη επίδοση στην κατανόηση και παραγωγή ΜΚΣ στις κατηγορίες: *σχήμα*, *μέγεθος* και *χρώμα*. Τα Νήπια, συγκεκριμένα, κατανοούν καλύτερα το *μέγεθος* και το *χρώμα*, μετά το *σχήμα* και τα γενικά χαρακτηριστικά, και όχι τόσο καλά τα *δυναμικά* χαρακτηριστικά. Η Β' Δημοτικού και η Ε' Δημοτικού τα καταφέρνουν σε όλες τις κατηγορίες πάρα πολύ καλά, και ιδιαίτερα στα *γενικά* και *δυναμικά*.

Σχετικά με τα οπτικά, αισθητηριακά στοιχεία ομοιότητας και την παραγωγή ΜΚΣ μέσω εικόνας, ενώ για τα *γενικά* χαρακτηριστικά επιβεβαιώνεται η αρχική μας υπόθεση, φαίνεται ότι το *σχήμα* και το *μέγεθος* επίσης δυσκολεύουν τα παιδιά, ενώ στο *χρώμα* και ιδιαίτερα στα *δυναμικά* στοιχεία σημειώνεται καλή επίδοση. Όσον αφορά τις επιμέρους τάξεις κατά την παραγωγή ΜΚΣ τα Νήπια, ενώ δυσκολεύονται με όλες τις κατηγορίες, τις χαμηλότερες επιδόσεις τις σημειώνουν στις κατηγορίες *μέγεθος* και *γενικά*. Η Β' Δημοτικού δυσκολεύτηκε πολύ σε μία άλλη κατηγορία, εκείνη του *σχήματος*, ενώ η κατηγορία *δυναμικά* δε φάνηκε να τη δυσκολεύει. Η Ε' Δημοτικού φάνηκε να δυσκολεύεται στις κατηγορίες *σχήμα* και *μέγεθος*, ενώ στις κατηγορίες *χρώμα* και *δυναμικά* είχε πολύ καλή επίδοση.

Το γεγονός ότι όλα τα παιδιά εντόπισαν κάποια ΜΚΣ στην κατανόηση και στην παραγωγή αποδεικνύει ότι η μη κυριολεξία δεν είναι αμελητέα ή περιττή, αλλά αρκετά σημαντικό χαρακτηριστικό της ανθρώπινης σκέψης. Ενισχύει τον ισχυρισμό των Lakoff και Johnson (1980) ότι ο άνθρωπος σκέπτεται με βάση τη μη κυριολεξία.

Όσον αφορά την αναπτυξιακή διαδικασία σε σχέση με την κατανόηση και την παραγωγή της ΜΚΣ, η βιβλιογραφία ήταν διχασμένη. Τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας ταυτίζονται με τις απόψεις που υποστηρίζουν ότι και τα μικρότερα παιδιά μπορούν να κατανοήσουν και να παράγουν μη κυριολεξία (Billow, 1975, Dent, 1984, Gardner, 1974, Gentner, 1977a, Kogan et al., 1980, Pollio & Pollio, 1974). Σχετικά όμως με την ανοδική πορεία που ισχυρίζεται ο Boswell (1979) ότι ακολουθεί το παιδί μέχρι την ενήλική του ζωή, σε αντίθεση με άλλες δεξιότητες που αναπτύσσει το παιδί πριν παρακολουθήσει το δημοτικό, τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας συμφωνούν μαζί του ως προς την κατανόηση ΜΚΣ και την παραγωγή ΜΚΣ, αλλά με μια παρατήρηση: Η παραγωγή ΜΚΣ έχει σταθερά ανοδική πορεία, απλώς ίσως στις υπόλοιπες κατηγορίες εκτός από τα *δυναμικά* να έχει βραδύτερους ρυθμούς από την κατανόηση. Ακολουθείται δηλαδή ανοδική, αναπτυξιακή πορεία, απλώς δεν είναι στατιστικά σημαντική ως προς τη βελτίωση ανάμεσα στις ηλικίες 6-8-11 ετών.

Δεδομένου ότι η παραγωγή ΜΚΣ είναι μια δημιουργική γνωστική διεργασία, τα αποτελέσματα της έρευνας ταυτίζονται με τις απόψεις του J. Altier (1988), οι οποίες αναφέρονται σε ανασταλτικούς παράγοντες που εμποδίζουν τη δημιουργική διαδικασία, άρα εμμέσως και την παραγωγή ΜΚΣ. Οι παράγοντες αυτοί είναι προσωπικής, κοινωνική και περιβαλλοντικής φύσεως. Το γεγονός ότι το παιδί δέχεται πιέσεις να ακολουθήσει συγκεκριμένα πρότυπα σκέψης κατά το σχολικό του βίο πιθανόν να συμβάλλει αρνητικά και στην παραγωγή ΜΚΣ, όπως αναδείχθηκε και από την παρούσα έρευνα.

Τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας μπορούν να προεκταθούν και στη διδακτική πραγματικότητα. Ο εκπαιδευτικός κάλλιστα μπορεί να εμπλέκει τη μη



κυριολεξία περισσότερο στον καθημερινό του λόγο και στις παιδαγωγικές δραστηριότητες, χωρίς να είναι ξεχωριστό αντικείμενο μελέτης. Χρησιμοποιώντας λόγο, εικόνα, εφημερίδες, περιοδικά, υπολογιστή κλπ... έχει τη δυνατότητα να βοηθήσει τα παιδιά να αναπτύξουν τις δεξιότητες της κατανόησης και της παραγωγής της μη κυριολεξίας. Είναι πολύ σημαντικό να συνειδητοποιήσει το παιδί ότι δεν υπάρχει πάντα μία σωστή απάντηση γιατί η γλώσσα και η σκέψη βασίζεται σε πολυσημία, διαφορετικότητα και δημιουργία.

Τα αποτελέσματα δείχνουν να συμφωνούν με τα αντίστοιχα του Low (1988) που υποστηρίζουν ότι το σχολείο πρέπει να δίνει την ίδια βαρύτητα στη μη κυριολεξία που δίνει και στην κυριολεξία, ειδικά στην παραγωγή μη κυριολεξίας. Στόχος της διδασκαλίας θα πρέπει να είναι η επίτευξη μιας ισορροπίας ανάμεσα στην κυριολεξία και τη μη κυριολεξία γιατί πλέον είναι φανερό ότι ο καλύτερος δυνατός συνδυασμός των δύο εξοπλίζει το άτομο με δεξιότητες που τον καθιστά έτοιμο να αντιμετωπίσει πολλαπλά προβλήματα και καταστάσεις.

Εξετάζοντας το γεγονός ότι η τάση των σχολικών, αναλυτικών προγραμμάτων είναι να διδάσκουν τη μη κυριολεξία σε μικρές δόσεις από την Α' μέχρι τη Δ' Δημοτικού και μετά στην Ε' και Στ' Δημοτικού να εισάγεται ως ενιαία ενότητα και όχι με την ίδια έμφαση που δίνεται στην κυριολεξία, τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας τείνουν να διαφωνούν με τη στάση αυτή του σχολείου. Έδειξαν ότι τα μικρότερα παιδιά είναι σε θέση να κατανοήσουν πάρα πολύ καλά τη μη κυριολεξία, αλλά και να την παράγουν σε ικανοποιητικό βαθμό.

Ένα στοιχείο που πιθανόν να εξηγεί τις υψηλές επιδόσεις των μικρότερων παιδιών, ειδικά στην κατανόηση ΜΚΣ, αλλά και στην παραγωγή ΜΚΣ, είναι ότι η έρευνα βασίστηκε στην εικόνα. Διαπιστώθηκε ότι πράγματι οι εικόνες διευκολύνουν

την κατανόηση ΜΚΣ (Paivio, 1979), καθώς οι επιδόσεις των μικρότερων παιδιών, αν και χαμηλότερες από τις αντίστοιχες των μεγαλύτερων παιδιών, ήταν αρκετά καλές. Με την άποψη του Billow (1975), δηλαδή ότι η εικόνα δε διευκολύνει την κατανόηση ΜΚΣ λόγω ακατάλληλης κατασκευής ή δυσνόητων εννοιών (Honeck et al, 1978) η παρούσα έρευνα συμφωνεί όσον αφορά το δεύτερο σκέλος, αλλά διαφωνεί με το πρώτο, διότι το ερευνητικό εργαλείο που δημιουργήθηκε για τις ανάγκες της παρούσας έρευνας αποδείχθηκε πολύ καλά διασκευασμένο. Ο σχεδιασμός του εργαλείου βασίστηκε σε μια στενή, άμεση επαφή με το παιδί (Halliday, 1978, Kress & Van Leeuwen, 1996, Παπαδοπούλου, 2010, Χρηστίδου, 2010).

Για την παραγωγή ΜΚΣ με βάση τις εικόνες τα αποτελέσματα της έρευνας των Kogan et al. (1980) έδειξαν ότι η καλά σχεδιασμένη εικόνα έχει την ικανότητα να «απομονώσει» στοιχεία ομοιότητας. Τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας έδειξαν ότι τα μικρότερα παιδιά σημείωσαν πολύ καλές επιδόσεις στην κατανόηση ΜΚΣ και κατά την παραγωγή ΜΚΣ δεν είχαν πολύ κατώτερες επιδόσεις σε σχέση με τα μεγαλύτερα παιδιά.

Ενώ τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας ταυτίζονται με τα συμπεράσματα της Ε. Μότσιου (2006) στο ότι τα παιδιά κατανοούν μη κυριολεκτικές έννοιες κυρίως με βάση οπτικά και αισθητηριακά στοιχεία ομοιότητας, διαφωνούν στο ότι οι κατηγορίες *σχήμα*, *μέγεθος* και *χρώμα* είναι πιο εύκολα αντιληπτές από τις κατηγορίες *γενικά* και *δυναμικά*.

Ένα σημείο που μπορεί να μελετηθεί περισσότερο σε άλλη έρευνα είναι αν το παιδί θα παρατηρήσει πρώτα τη μη κυριολεξία ή την κυριολεξία κατά την κατανόηση και την παραγωγή ΜΚΣ. Το ενδιαφέρον με το θέμα αυτό είναι ότι θα μπορέσουν να προκύψουν πολύ άμεσα συμπεράσματα για τον τρόπο που σκέπτεται ένα άτομο και

αν αντιλαμβάνεται τις ομοιότητες περισσότερο με βάση την κυριολεξία ή τη μη κυριολεξία. Τα αποτελέσματα αυτής της υποτιθέμενης έρευνας θα έχουν μεγάλη σημασία για την εκπαίδευση διότι αν διαπιστωθεί ότι το άτομο αντιλαμβάνεται περισσότερο το περιβάλλον του με βάση τη μη κυριολεξία ή είναι ισοδύναμη η επιρροή στη σκέψη της κυριολεξίας και της μη κυριολεξίας, τότε θα πρέπει να αναθεωρηθεί όλο το αναλυτικό πρόγραμμα.

Ένα δεύτερο θέμα που προτείνεται για περαιτέρω διερεύνηση είναι να γίνει παρόμοιο σχέδιο έρευνας με αυτό που ακολουθήθηκε στην παρούσα εργασία, αλλά να ακολουθείται η πορεία των ίδιων παιδιών από τη νηπιακή τους ηλικία έως την Ε' Δημοτικού. Θα ήταν πολύ σημαντικό να καταγραφεί μια τέτοιου είδους πορεία κάθε συμμετέχοντα για να διαπιστωθεί αν υπάρχει αύξηση, στασιμότητα ή μείωση της επίδοσης στην κατανόηση και παραγωγή ΜΚΣ μέσω εικόνας σε ατομικό επίπεδο σε συνάρτηση με το χρόνο. Η μελέτη που μόλις προτάθηκε έχει το μειονέκτημα ότι απαιτεί πάνω από πέντε χρόνια για να ολοκληρωθεί, αλλά θα μπορούσαν να εξαχθούν συμπεράσματα ως προς τους ανασταλτικούς παράγοντες στην μη κυριολεκτική αντίληψη ή στους παράγοντες που την ωθούν, αν συνδυαστεί με παράλληλες συνεντεύξεις για να διαπιστωθεί ποιες αλλαγές έχουν συμβεί στη ζωή του κάθε παιδιού. Τα αποτελέσματα της παραπάνω υποθετικής έρευνας θα μπορούσαν να βοηθήσουν στη συγκρότηση διδακτικών προτάσεων που να μη περιλαμβάνουν στοιχεία που δυσχεραίνουν την επεξεργασία της μη κυριολεξίας, με σκοπό η βελτίωση της διδασκαλίας.

Ανασκοπώντας την παρούσα μελέτη, διαπιστώνουμε ότι προκύψανε συμπεράσματα για ένα θέμα που διχάζει τη βιβλιογραφία, το θέμα της μη κυριολεξίας. Επίσης, σκόπιμο είναι να σημειωθεί ότι ο τρόπος προσέγγισης του

θέματος μέσω της εισαγωγής της εικόνας, της αναπτυξιακής εξέτασης και της εμπλοκής των οπτικών, αισθητηριακών στοιχείων ομοιότητας είχε στόχο να προσφέρει περαιτέρω γνώσεις σε θέματα που δεν έχουν μελετηθεί σε βάθος ή που προβληματίζουν τη βιβλιογραφία με αντίθετες απόψεις. Σε γενικές γραμμές μπορεί να δηλωθεί ότι η κατανόηση της μη κυριολεξίας ακολουθεί αναπτυξιακή πορεία, σε αντίθεση με την παραγωγή της μη κυριολεξίας, η οποία βελτιώνεται με πιο αργούς ρυθμούς και συνεπώς χρειάζεται μεγάλη προσπάθεια από προσωπικούς, κοινωνικούς και περιβαλλοντικούς παράγοντες να αναπτυχθεί και να μην καταπιεστεί καθώς το άτομο μεγαλώνει. Κλείνοντας, μπορεί κάποιες γνωστικές διεργασίες να ακολουθούν συγκεκριμένους, αναπτυξιακούς «κανόνες», αλλά το παιδί έχει δυνατότητες που δεν τις υπολογίζουμε πολλές φορές, και αντί να προσπαθούμε να κάνουμε τα παιδιά να μας μοιάζουν, ίσως είναι φρόνιμο σε πολλούς τομείς να επιχειρήσουμε οι ενήλικες να μοιάσουμε περισσότερο τα παιδιά ή τουλάχιστον να τα αφήσουμε κατακτήσουν τις ιδιαίτερες δυνατότητες και δεξιότητες που διαθέτουν στο μέγιστο βαθμό, εντός και εκτός της σχολικής τάξης. Το σχολείο και ακόμα και η ευρύτερη κοινωνία έχει τόσο αυστηρούς κανόνες για το τι είναι σωστό και τι λάθος που πρέπει να αναρωτηθούμε ότι μήπως βλέπουμε περισσότερο παρά ωφελούμε όταν δεν αφήνουμε το παιδί να δημιουργεί και να εκφράσει αυτά που θέλει το ίδιο και όχι αυτά που θέλουμε εμείς.

Πιθανόν να χρειαστεί μια επανεξέταση του τρόπου που λειτουργεί το σχολείο, αλλά και εμείς οι ίδιοι, διότι η μη κυριολεξία είναι ένα κρίσιμο όργανο της σκέψης και μπορεί να καλλιεργηθεί από πολύ μικρή ηλικία, όπως συμβαίνει και με την κυριολεξία.

Η μη κυριολεξία είναι μια γνωστική διαδικασία. Αν το σχολείο και η κοινωνία την αντιμετωπίζει ως περιττή ή απλώς ένα ευχάριστο τέχνασμα, τότε

στερούμε από τα παιδιά μας τη μεγάλη ευκαιρία να καλλιεργήσουν και να εκμεταλλευτούν στο έπακρο ένα ανεξάντλητο γνωστικό μέσο που θα τα εφοπλίσει με δυνατότητες και δεξιότητες που από τη φύση της είναι αδύνατον να τα προσφέρει η κυριολεξία.

## Βιβλιογραφία

- Aitchison, J. (1994). *Words in the mind*. Oxford: Blackwell Publishing Ltd.
- Aldrich, V. (1971). Form in the visual arts. *British Journal of Aesthetics*, 2, 215-226.
- Aldrich, V. (1968). Visual metaphor. *Journal of Aesthetic Education*, 2, 73-86.
- Alter, W. (1988). From experience: A perspective on creativity. *Journal of Productive Innovative Management*, 5, 154-161.
- Arlin, P. (1978). Piagetian operations in the comprehension, preference, and production of metaphors. Paper presented to the *Annual International Interdisciplinary Conference on Piagetian Theory and the Helping Professions*, Los Angeles.
- Asch, S., & Nerlove, H. (1960). The development of double-function terms in children. In B. Kaplan & S. Wapner (Eds.), *Perspectives in psychological theory*. New York: International Universities Press.
- Ayer, A. (1936). *Language, truth, and logic*. London.
- Barnes, J. (1984). *The complete works of Aristotle, The revised Oxford translation*. J. Barnes (ed.). Princeton: Princeton University Press.
- Billow, R. (1981). Observing spontaneous metaphor in children. *Journal of Experimental Child Psychology*, 31, 430-445.
- Billow, R. (1975). A cognitive developmental study of metaphor comprehension. *Developmental Psychology*, 11, 415-423.
- Blank, G. (1988). Metaphors in the lexicon. *Metaphor and symbolic activity*, 3, 21-36.
- Blasko, D., & Connine, C. (1993). Effects of familiarity and aptness on metaphor Processing. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition*, 12, 295-308.

- Boswell, D. (1979). Metaphoric processing in the mature years. *Human Development*, 22, 373-384.
- Bowdle, B., & Gentner, D. (2005). The career of metaphor. *Psychological Review*, 112, 193-216.
- Bowerman, M. (1976). Semantic factors in the acquisition of rules for word use and sentence construction. In D. Morehead & A. Morehead (Eds.), *Directions in normal and deficient child language*. Baltimore: University Park Press.
- Bowers, J. (1990). Dating “a figure of thought”. *Metaphor and Symbolic Activity*, 5, 249-250.
- Brown, G. (1980). Characterizing indirect speech acts. *American Journal of Computational Linguistics*, 6 (3-4).
- Brownell, H., Michel, D., Powelson, J., & Gardner, H. (1983). Surprise but not coherence: Sensitivity to verbal humor in right-hemisphere patients. *Brain and Language*, 18, 20-7.
- Breal, M. (1899). *Essai de sémantique*. Librairie Hachette, Paris.
- Bredin, H. (1998). Comparisons and similes. *Lingua*, 105 (68).
- Bryant, G., & Fox Tree J. (2002). Recognizing verbal irony in spontaneous speech. *Metaphor and Symbol*, 17(2), 99–117.
- Cacciari, C., & Glucksberg, S. (1991). Understanding idiomatic expressions: The contribution of word meanings. In: Simpson, G.B. (Ed.), *Understanding word and Sentence*, Elsevier, Amsterdam, pp. 217-240.
- Camp, E. (2006). Metaphor in the Mind: The Cognition of Metaphor. *Philosophy Compass*, 1(2), 154-170.
- Cano Mora, L., 2004. At the risk of exaggerating: how do listeners react to hyperbole? *Anglogermanica* , 2.

- Carnap, R. (1937). *The logical syntax of language*. Kegan Paul, Trench Trubner and Co. Ltd. London.
- Charteris-Black, J. (2000). Metaphor and vocabulary teaching in ESP economics. *English for Specific Purposes*, 19, 149-165.
- Chen E., Widick, P., Chatterjee, A. (2008). Functional-anatomical organization of predicate metaphor. *Journal of Language*, 107, 194-202.
- Chiappe, D., & Chiappe, P. (2007). The role of working memory in metaphor production and comprehension. *Journal of Memory and Language*, 56, 172-188.
- Chukovsky, K. (1968). *From two to five*. Berkeley: University of California Press.
- Cicone, M., Gardner, H., & Winner, E. (1981). Understanding the psychology in psychological metaphors. *Journal of Child Language*, 8, 213-216.
- Cohen, T. (1975). Figurative speech and figurative acts. *Journal of Philosophy*, 71, 669-684.
- Cole, M., Sharp, D., Glick, J., & Kessen, W. (1968). Conceptual and mnemonic factors in paired-associate learning. *Journal of Experimental Child Psychology*, 6, 120-130.
- Coulson, S. & Severens, E. (2007). Hemispheric asymmetry and pun comprehension: When cowboy have sore calves. *Brain and Language*, 100: 172-187.
- Coulson, S. & Van Petten, C. (2007). A special role for the right hemisphere in metaphor comprehension? ERP evidence from hemifield presentation *Brain Research*, 1146: 128-145.
- Coulson, S. & Williams, R. (2005). Hemispheric asymmetries and joke comprehension. *Neuropsychologia*, 43: 128-506.
- create. 2011. In *Merriam-Webster.com*.



- Retrieved August 3, 2012, from <http://www.merriam-webster.com/dictionary>
- Davie, S. (1972). Discrimination learning of pictures and words. A replication of picture superiority. *Journal of Experimental Child Psychology*, 13, 382-391.
- Deignan, A., Gabrys, D., & Solska, A. (1997). Teaching English metaphors using cross-linguistic awareness-raising activities. *ELT Journal*, 51(4), Oxford University Press.
- Dent, C. (1984). The developmental importance of motion information in perceiving and describing metaphoric similarity. *Child Development*, 55, 1607-1613.
- Dent, C., & Rosenberg, L. (1990). Visual and verbal metaphors: Developmental interactions. *Child Development*, 61, 983-994.
- Dias, A. (2005). *Avaliacao da criatividade por meio de metáforas*. Dissertacao de Mestrado. Itatiba, Spain: Universidade Sao Francisco.
- Eisonson, J. (1962). Language and intellectual modifications associated with right cerebral damaged speech. *NIHPA Manuscripts*, 5: 49-53.
- Entwistle, H., & Huggins, W. (1973). Iconic memory in children. *Child Development*, 44, 392-394.
- Epstein, R., & Gamlin, P. (1994). Young children's comprehension of simple and complex metaphors presented in pictures and words. *Metaphor and Symbolic Activity*, 9(3), 179-191.
- Fadaee, E. (2011). Symbols, metaphors, and similes in literature: A case study of "Animal Farm". *Journal of English and Literature*, 2 (2), 19-27.
- Falkenhainer, B., Forbus, K., & Gentner, D. (1989). The structure-mapping engine: algorithm and examples. *Artificial Intelligence*, 41, 1-63.

- Federmeier, K., Wlotko, E., & Meyer, A. (2008). What's "right" in language comprehension: Event-related potentials reveal right hemisphere language capabilities. *Language and Linguistics Compass* 2(1), 1-17.
- Feinstein, H. (1982). Meaning and visual metaphor. *Studies in Art Education*, 23 (2), 45-55.
- Forceville, Ch. (2006). Non verbal and multimodal metaphor in a cognitivist framework: Agendas for Research. In Gitte Kristiansen, Kristiansen, G., Achard, M., Dirven, R., & Ruiz de Mendoza Ibanez, F. (eds)., *Cognitive Linguistics: Current Application and Future Perspectives*. Berlin/New York: Mouton de Gruyter, 379-402.
- Fodor, J. (1983). *The modularity of mind*, MIT Press/ Bradford Books.
- Fromihague, C. (1995). *Les figures de style*. Paris: Nathan.
- Gardner, H. (1975). *The shattered mind: The person after brain damage*. New York: Knopf.
- Gardner, H. (1974). Metaphors and modalities: how children project polar adjectives onto diverse domains. *Child Development*, 48, 84-91.
- Gardner, H., Kircher, M., Winner, E., & Perkins, D. (1975). Children's metaphoric productions and preferences. *Journal of Child Language*, 2, 1-17; 125-141.
- Gardner, H., Winner, E., Bechhofer, R., Wolf, D. (1978). The development of figurative language. In K. Nelson (Ed.), *Children's language*. New York: Gardner Press.
- Gentner, D. (2003). Why we're so smart. In: Gentner D., Goldin-Meadow S., editors. *Language in the Study of Language and Thought*. Cambridge, MA: MIT Press.

- Gentner, D. (1984). *Metaphor as structure-mapping: What develops*. The National Institute of Education. University of Illinois.
- Gentner, D. (1983). Structure-mapping: A theoretical framework for analogy. *Cognitive Science*, 7, 155-170.
- Gentner, D. (1977a). On the development of metaphoric processing. *Child Development*, 48, 1034-1039.
- Gentner, D. (1977b). Children's performance on a spatial analogies task. *Child Development*, 48, 1034-1039.
- Gentner, D. (1977c). If a tree had a knee, where would it be? Children's performance on simple spatial metaphors. *Papers and Reports on Child Language Development*, 13.
- Gentner, D., & Clement, C. (1988). Evidence for relational selectivity in interpreting analogy and metaphor. In G. H. Bower (Ed.), *The Psychology of Learning and Motivation*. New York: Academic Press.
- Gentner, D., & Gentner, D.R. (1983). Flowing waters or teeming crowds: Mental models of electricity. In D. Gentner, & A. Stevens (Eds.), *Mental Models* (pp. 99-129). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Gentner, D., & Stuart, P. (1983). *Metaphors as structure mapping: What develops?* Paper presented at the meeting of the Society for Research in Child Development, Detroit.
- Gernsbacher, M., Keysar, B., Robertson, R., & Werner, N. (2001). The role of suppression and enhancement in understanding metaphors. *Journal of Memory and Language*, 45, 433-450.
- Graesser, A., Long, D., & Mio, J. (1989). What are the Cognitive and Conceptual Components of Humorous Texts? *Poetics*, 18, 143-164.

- Gibbs, R. (1994). *The poetics of the mind: Figurative thought, language, and understanding*. New York: Cambridge University Press.
- Gibbs, R. (1990). Comprehending figurative referential descriptions. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition*, 16(1), 56-66.
- Gibson, J. (1979). *The ecological approach to visual perception*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Gildea, P., & Glucksberg, S. (1983). On understanding metaphor: the role of context. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 22, 577-590.
- Giora, R. (2002). Literal vs. figurative language: Different or equal? *Journal of Pragmatics*, 34, 487-506.
- Giora, R. (1997). Understanding figurative and literal language: The graded salience hypothesis. *Cognitive Linguistics*, 7, 183-206.
- Glucksberg, S., Gildea, P., & Bookin, H. (1982). On Understanding Non literal Speech: Can People Ignore Metaphors? *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 21, 85-98.
- Glucksberg, S. & Haught, C. (2006). On the relation between metaphor and simile: When comparison fails. *Mind & Language*, 21(3).
- Goel, V. & Dolan, R. (2001). The functional anatomy of humor: Segregating cognitive and affective components. *Natural Neuroscience*, 4, 237-238.
- Goldvarg, Y., & Glucksberg, S. (1998). Conceptual combinations: The role of similarity. *Metaphor & Symbol*, 13, 243-255.
- Halliday, M. (1978). Meaning and the Construction of Reality in Early Childhood. In HL Pick E. Saltzman (Eds.). *Modes of perceiving and processing of information*, pp. 6796.

- Highnam, C., Wegmann, J., & Woods, J. (1999). Visual and verbal metaphors among children with typical language and language disorders. *Journal of Communicational Disorders*, 32, 25-35.
- Hobbes, T. (1651). *Leviathan or, the matter, form, and power of a commonwealth ecclesiastical and civil*. London : Andrew Crooke.
- Honeck, R., Sowry, B., & Voegtle, K. (1978). Proverbial understanding in a pictorial context. *Child Development*, 49, 327-331.
- Indurkha, B. (1987). Approximate semantic transference: A computational theory of metaphor and analogy. *Cognitive Science*, 11, 445-480.
- Inhoff, A., Lima, S., & Carroll, P. (1984). Contextual effects on metaphor comprehension in reading. *Memory & Cognition*, 12, 558-567.
- Janus, R., & Bever, T. (1985). Processing of metaphoric language: An investigation of the three-stage model of metaphor comprehension. *Journal of Psycholinguistic Research*, 14, 473-487.
- Jung-Beeman, M. (2005). Bilateral brain processes for comprehending natural language. *Trends in Cognitive Science*, 11: 512–518.
- Kail, R. & Siegel, A. (1977). The development of mnemonic encoding in children: From perception to abstraction. In R. Kail, Jr. & J. Hagen (Eds.), *Perspective on the Development of Memory and Cognition*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Kennedy, J. (1990). Metaphor – Its intellectual basis. *Metaphor and Symbolic Activity*, 5, 115-123.
- Kennedy, J. (1982). Metaphor in pictures. *Perception*, 11, 589-605.
- Kennedy, J. & Vervaeke, J. (1993). Metaphor and knowledge attained via the body. *Philosophical Psychology*, 6(4), 407-412.

- Keysar, B. (1989). On the functional equivalence of literal and metaphorical interpretations in discourse. *Journal of Memory & Language*, 28, 375-385.
- Keysar, B., & Bly, B. (1995). Intuitions of the transparency of idioms: Can you keep a secret by spilling the beans? *Journal of Memory and Language*, 34, 89-109.
- Kittay, E., & Lehrer, A. (1981). Semantic fields and the structure of metaphor. *Studies in Language*, 5, 31 - 63.
- Kress, G., & Van Leeuwen, Th. (1996). Colour as a semiotic mode: Notes for a grammar of colour. *Visual Communication*, October 2002, 1(3) 343-36.
- Kogan, N. (1983). Stylistic variation in childhood and adolescence: Creativity, metaphor, and cognitive styles. In J. Flavell & E. Markman (Eds.), *Handbook of child psychology: Vol. 3. Cognitive development* (pp. 630-706). New York: Wiley.
- Kogan, N., & Chadrow, M. (1986). Children's comprehension of metaphor in the pictorial and verbal modality. *International Journal of Behavioral Development*, 9, 285-295.
- Kogan, N., Connor, K., Gross, A., & Fava, D. (1980). Understanding visual metaphor: Developmental and individual differences. *Monographs of the Society for Research in Child Development – Serial No. 183*, 45(1).
- Kweldju, S. (2005). Lexically – based language teaching: Metaphor for enhancing learning. *Indonesian Journal of English Language Teaching*, 1 (2).
- Kuhn, T. (1970). *The structure of scientific revolutions*. Chicago: University of Chicago Press.
- Lakoff, G. (1987). *Women, fire, and dangerous Things*. Chicago: University of Chicago Press.

- Lakoff, G. & Johnson, M. (1980). *Metaphors we live by*. University of Chicago Press, Chicago.
- Langer, S. (1957). *Problems of art*. New York: Charles Scribner's Sons.
- Lee, R., & Kamhi, A. (1990). Metaphoric competence in children with learning disabilities. *Journal of Learning disabilities*, 23(8), 476-482.
- Lehrer, A. (1990). Polysemy, conventionality, and the structure of the lexicon. *Cognitive Linguistics*, 1, 207 – 246.
- Levin, J. (1976). What have we learned about maximizing what children learn? In J. Levin & V. Allen (Eds.), *Cognitive Learning in Children: Theories and Strategies*. New York: Academic Press.
- Locke, J. (1690). *An essay concerning human understanding*. London: T. Basset.
- Low, G. (1988). On teaching metaphor. *Applied Linguistics*, 9, 24-49; 335-351.
- Marks, L. (1975). On coloured-hearing synaesthesia: Cross-modal translations of sensory dimensions. *Psychological Bulletin*, 82 (3), 303–31.
- Marks, L., Hammeal, R., & Bornstein, M. (1987). Perceiving similarity and comprehending metaphor. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 52(1), Serial No. 215.
- Matter, G., & Davis, L. (1975). A reply to metaphor and linguistic theory. *Quarterly Journal of Speech*, 61, 322-327.
- Mayer, R. (1989). Cognitive views of creativity: Creative teaching for creative learning. *Contemporary Educational Psychology*, 14, 203-211.
- Mayer, R. (1987). The elusive search for teachable aspects of problem solving. In J. Glover & R. Ronning (Eds.), *Historical foundations of educational psychology*, pp. 327-347. New York: Plenum.
- Mayer, R. (1983). *Thinking, problem solving, cognition*. New York: Freeman.

- McGlone, M. (1996). Conceptual metaphors and figurative language interpretation: Food for thought? *Journal of Memory and Language*, 35, 544-565.
- Miller, G. (1979). Images and models, similes and metaphors. In A. Ortony (Ed.), *Metaphor and Thought*. New York: Cambridge University Press.
- Miller, G., & Johnson-Laird, P. (1976). *Language and perception*. Harvard University Press.
- Moss, V., Webster, J. (1985). Creativity in education: A room for all reasons. *AORN Journal*, 41 (1).
- Μότσιου, Ε. (2006). *Μεταφορά και παιδί: Όψεις μιας εξελικτικής διαδικασίας*. Διδακτορική Διατριβή. Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.
- Newmark, P. (1988). *A text book of translation*. London: Prentice Hall International (UK) Ltd.
- Nunberg, G. (1979). The non-uniqueness of semantic solutions: Polysemy. *Linguistics and Philosophy*, 3, 143 – 184.
- Nunberg, G., Sag, I., & Wasow, Th. (1994). Idioms. *Language* 70 (3), 491-538.
- Ortony, A. (1979). Beyond literal similarity. *Psychological Review*, 86, 161-180.
- Ortony, A., Schallert, D., Reynolds, R., & Antos, S. (1978). Interpreting metaphors and idioms: Some effects on comprehension. *Journal of Verbal Learning & Verbal Behavior*, 17, 465-477.
- Ortony, A., Vondruska, R., Foss, M., & Jones, L. (1985). Saliency, similes and the asymmetry of similarity. *Journal of Memory and Language*, 24, 569-594.
- Osgood, Ch. (1953). *Method and theory in experimental psychology*. New York: Oxford University Press.
- Osgood, Ch. (1963). On understanding and creating sentences. *American Psychologist*, 1963, 18, 735-751.



- Paivio, A. (1979). Psychological processes in the comprehension of metaphor. In A. Ortony (Ed.), *Metaphor and thought*, pp. 150-171. New York: Cambridge University Press.
- Paul, H. (1880). *Prizipien der sprachgeschichte*, Tübingen: Niemeyer.
- Παπαδοπούλου, Μ. (2010). Οπτικός γραμματισμός: Η συγκρότηση του οπτικού μηνύματος. Σημειώσεις στο ΠΜΣ του ΠΘ.
- Pearson, P., Raphael, T., Tepaske, N., & Hyser, Ch. (1981). *Journal of Literacy Research*, 13, 249.
- Percy, W. (1954). *The message in the bottle*. New York: Farrar, Straus, & Giroux.
- Picasso, P. Retrieved on August 28, 2012 from [http://www.goodreads.com/author/quotes/3253.Pablo\\_Picasso](http://www.goodreads.com/author/quotes/3253.Pablo_Picasso)
- Pierantoni, R. (1986). *Forma fluens* (Form in motion). Turin, Italy: Boringhieri.
- Pierce, R., & Chiappe, D. (2009). The roles of aptness, conventionality, and working memory in the production of metaphors and similes. *Metaphor and Symbol*, 24, 1-19.
- Plotnik, A. (2007). *Spunk and bite: A writer's guide to bold, contemporary style*. New York: Random House Reference.
- Pollio, H., Barlow, J., Fine, H. & Pollio, M. (1977). *Psychology and the poetics of growth: figurative language in psychology. Psychotherapy and Education*. Lawrence Erlbaum Associates.
- Pollio, M., & Pollio, H. (1974). The development of figurative language in children. *Journal of Psychology Research*, 3, 138-143.
- Reynolds, R., & Ortony, A. (1980). Some issues in the measurement of children's comprehension of metaphorical language. *Child Development*, 51, 1110-1119.

- Reznick, H. (1977). Developmental changes in children's strategies for processing pictorial information. *Merrill-Palmer Quarterly*, 23, 143-162.
- Richards, I. in Black, M. (1962). *Models and metaphors: Studies in language and philosophy*. Cornell University Press.
- Robson, C. (2010). *Η έρευνα του πραγματικού κόσμου*. Αθήνα: Gutenberg.
- Runco, M. (2001). Creativity training. In *Creolization: Sociocultural Aspects*. Elsevier Science Ltd.
- Runco, M., & Richards, R. (1997). *Eminent creativity, everyday creativity, and health*. Ablex, Norwood, NJ.
- Sag, I., Baldwin, T., Bond, F., Copestake, A., & Flickinger, D. (2001). Multiword expressions: a pain in the neck for NLP. In *Lecture Notes in Computer Science*.
- Schaefer, C. (1971). The importance of measuring metaphorical thinking in children. *Gifted Child Quarterly*, 19, 140-148.
- Schaefer, C. (1970). *Manual for the biological inventory creativity (BIC)*. San Diego: Educational and Industrial Testing Service.
- Schaffer, L. (1930). Children's interpretation of cartoons. In *Contributions to education*. New York: Teachers College, Columbia University.
- Schmidt, R. (1990). The role of consciousness in second language learning. *Applied Linguistics*, 11(2), 129-58.
- Schmidt, G., DeBuse, C., & Seger, C. (2007). Right hemisphere metaphor processing? Character lateralization of semantic processes. *Brain & Language*, 100; 127-141.

- Seidenberg, P., & Benstein, D. (1986). The comprehension of similes and metaphors by learning-disabled and non learning-disabled children. *Language, Speech and Hearing Services in Schools*, 17(3), 219-305.
- Searle, J. (1979). Metaphor. In Ortony, A. (Ed.), *Metaphor and Thought*, pp. 92-123. New York: Cambridge University Press.
- Seitz, J. (1997). The development of metaphoric understanding: Implications for a theory of creativity. *Creativity Research Journal*, 10 (4), 347-353.
- Seitz, J., & Beilin, H. (1987). The development of comprehension of physiognomic metaphor in photographs. *British Journal of Developmental Psychology*, 5, 321-331.
- Shen, Y. (1992). Metaphors and Categories. *Poetics Today*, 13, 771 – 794.
- Shinjo, M., & Myers, J. (1987). The role of context in metaphor comprehension. *Journal of Memory & Language*, 26, 226-241.
- Shokouhi, H., & Isazadeh, M. (2009). The effect of teaching conceptual and image metaphors to EFL learners. *The Open Applied Linguistics Journal*, 2009 (2), 22-31.
- Sikos, L, Windisch Brown, S., Kim, A., Michaelis, L., & Palmer, M. (2008). Figurative Language: “Meaning” is often more than just a sum of the parts. *Association for the Advancement of Artificial Intelligence*.
- Silvia, P., & Beaty, R. (2012). Making creative metaphors: The importance of fluid intelligence for creative thought. *Intelligence*, doi: 10.1016/j.intell.2012.02.005
- Smith, M., Highnam, C., & Nelson, L. (1993). *Visual and verbal metaphor: A developmental study*. Annual Convention of the American Speech-Language-Hearing Association, Anaheim, CA.

- St. Clair, R. (2000). *Learn in beauty: Indigenous education for a new century*. Edited by J. Reyhner, J. Martin, L. Lockard, and W. Gilbert. Northern Arizona University, Flagstaff, Arizona.
- Stock, O., Slack, J., & Ortony, A. (1993). Building castles in the air: Some computational and theoretical issues in idiom comprehension. In Cacciari, C., & Tabossi, P. (Eds.), *Idioms: Processing, Structure, and Interpretation* (pp. 229-247). Hillsdale, NJ: L. Erlbaum.
- Sweetser, E. (1990). *From etymology to pragmatics*. New York: Cambridge University Press.
- Taylor, C. (1947). A factorial study of fluency in writing. *Psychometrika*, 12, 239-262.
- Tourangeau, R., & Sternberg, R. (1982). Understanding and appreciating metaphors. *Cognition*, 11, 203-204.
- Tourangeau, R., & Rips, L. (1991). Interpreting and evaluating metaphors. *Journal of Memory and Language*, 30, 452 – 472.
- Turner, N., & Katz, A. (1997). The availability of conventional and literal meaning during the comprehension of proverbs. *Pragmatics and Cognition*, 5, 199-233.
- Vance, M. (1982). Lecture at Bellin Memorial Hospital.
- Verbrugge, R., & McCarrell, N. (1977). Metaphoric comprehension: Studies in reminding and resembling. *Cognitive Psychology*, 9, 494 – 533.
- Vosniadou, St. (1986). Children and metaphors. *The National Institute of Education*. University of Illinois.
- Vosniadou, St., & Ortony, A. (1982). The emergence of the literal - metaphorical anomalous distinction in young children. *The National Institute of Education*. University of Illinois.

- Wagner, S., Winner, E., Cicchetti, D., & Gardner, H. (1981). "Metaphorical" mapping in human infants. *Child Development*, 52, 728-731.
- Way, E. (1991) *Knowledge Representation and Metaphor*. Kluwer Academic Publishers.
- Weinreich, U. (1966). Exploration in semantic theory. In T. A. Sebeok (Ed.), *Current trends in linguistics*, 3, 395-477. The Hague, The Netherlands: Mouton.
- Werner, H., & Kaplan, B. (1963). *Symbol formation*. New York: Wiley and Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Weisberg, R. (1986). *Creativity: Genius and other myths*. New York: Freeman.
- Winner, E., Levy, J., Kaplan, J., & Rosenblatt, E. (1988). Children's understanding of non literal language. *Journal of Aesthetic Education*, 22, No. 1.
- Winner, E., Windmueller, G., Rosenblatt, E., Bosco, L., Best, E., and Gardner, H., (1987). Making sense of literal and non-literal falsehood. *Metaphor and Symbolic Activity*, 2 (1), 13-32.
- Winner, E., McCarthy, M., & Gardner, H. (1980). The ontogenesis of metaphor. In R. Honeck & R. Hoffman (Eds.), *Cognition and Figurative Language*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Winner, E., McCarthy, M., Kleinman, S., & Gardner, H. (1979). First metaphors. In D. Wolf & H. Gardner (Eds.), *Early Symbolization: New directions for Child Development*, 3, 29-41. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Winner, E. & Gardner, H. (1977). The comprehension of metaphor in brain-damaged patients. *Brain*, 100: 717-729.
- Wolff, P., & Gentner, D. (2000). Evidence for role-neutral initial processing of metaphors. *Journal of Experimental Psychology in Learning Memory Cognitive*, 26, 529-541.

- Wolff, P., & Gentner, D. (1992). The time course of metaphor comprehension. *Proceedings of the fourteenth annual conference of the cognitive science society* (pp. 504-509). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Χρηστίδου, Β. (2010). Ανάλυση εικονικών αναπαραστάσεων στο παιδαγωγικό υλικό για τις Φυσικές Επιστήμες. Σημειώσεις του μαθήματος *Θεωρίες Σχεδιασμού Παιδαγωγικού Υλικού και Παιδαγωγικού Παιχνιδιού*. Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας.
- Ziemkiewicz, C. & Kosara, R. (2008). The shaping of information by visual metaphors. *IEEE Transactions on Visualization and Computer Graphics*, 14, 6, 1269-1276.

## **ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ**

**Δείγμα Καταγραφής Δεδομένων στην Κατανόηση ΜΚΣ Μέσω Εικόνας**

Τάξη: ΝΗΠΙΑ

Φύλο: ΑΓΟΡΪ

Αριθμός ερωτηθέντα: 6

**ΚΑΤΑΓΡΑΦΗ ΑΠΑΝΤΗΣΕΩΝ – ΚΑΤΑΝΟΗΣΗ ΟΠΤΙΚΩΝ ΜΗ ΚΥΡΙΟΛΕΚΤΙΚΩΝ ΣΥΓΚΡΙΣΕΩΝ – ΠΤΥΧΙΑΚΗ**

ΕΙΚΟΝΑ Α	ΕΙΚΟΝΑ Β	Τι βλέπεις εδώ (Εικόνα Α);	Και εδώ (Εικόνα Β);	Ας μιλήσουμε για το Α με ένα διαφορετικό τρόπο. Για να τα δούμε και λίγο διαφορετικά... Μήπως το Α μοιάζει σε κάτι με το Β;	Μήπως το Α μοιάζει σε κάτι άλλο με το Β; (Αν ναι) Σε τι;
----------	----------	----------------------------	---------------------	--	--

**Α) Σχήμα**


		ΜΑΤΙ	ΚΟΥΜΠΙ	ΙΔΙΟ ΣΧΗΜΑ	ΟΧΙ
		ΤΗΛΕΦΩΝΟ	ΜΠΑΝΑΝΑ	ΙΔΙΟ ΣΧΗΜΑ	ΟΧΙ
		ΣΠΑΘΙ	ΚΥΠΑΡΙΣΣΙ	ΙΔΙΟ ΜΕΤΕΘΟΣ	ΟΧΙ

**Β) Μέγεθος**




		ΜΠΟΡΟ	ΚΟΤΟΠΟΥΛΑΚΙ	ΙΔΙΟ ΣΧΗΜΑ	ΧΕΡΙΑ ΙΔΙΑ (ΣΤΟ ΣΧΗΜΑ)
		ΒΑΡΕΛΙ	ΚΟΙΛΙΑ	ΚΟΝΤΡΑ ΚΑΙ ΤΑ ΔΥΟ	ΟΧΙ
		ΑΝΘΡΩΠΟΣ	ΜΠΑΣΤΟΥΝΙ	ΚΟΝΤΟΙ ΚΑΙ ΟΙ ΔΥΟ	ΟΧΙ






Γ) Χρώμα

	ΜΑΡΓΑΡΙΤΑ	ΑΥΓΟ	ΙΔΙΟ ΣΧΗΜΑ	ΜΕΣΑ ΙΔΙΟ ΧΡΩΜΑ
	ΦΛΟΓΑ	ΜΑΛΛΙΑ	ΙΔΙΟ ΣΧΕΔΙΟ ΦΛΟΓΑ ΜΕ ΜΑΛΛΙΑ	ΧΡΩΜΑ
	ΛΟΥΛΟΥΔΙΑ	ΗΛΙΟΒΑΣΙΛΕΜΑ	ΙΔΙΟ ΣΧΗΜΑ	ΧΡΩΜΑ ΚΟΚΚΙΝΟ

Δ) Γενικά

	ΣΦΟΥΓΓΑΡΙΣΤΡΑ	ΣΚΥΛΟΣ	ΕΧΟΥΝ ΚΑΙ ΤΑ ΔΥΟ ΤΡΙΧΕΣ	ΟΧΙ
	ΜΥΡΜΗΓΚΙΑ	ΣΤΡΑΤΟΣ	ΣΕ ΣΕΙΡΑ	ΟΧΙ
	ΣΚΑΝΤΖΟΧΟΙΡΟΣ	ΧΤΕΝΑ	ΑΓΚΑΘΙΑ/ΤΡΙΧΕΣ	ΟΧΙ

Ε) Δυναμικά

	ΚΟΡΙΤΣΙ ΠΟΥ ΚΟΛΥΜΠΑΕΙ	ΨΑΡΙ	ΚΑΙ ΤΑ ΔΥΟ ΚΟΛΥΜΠΑΝΕ	ΟΧΙ
	ΤΡΑΓΟΥΔΙΣΤΡΙΑ	ΠΟΥΛΙ	ΤΡΑΓΟΥΔΑΝΕ ΚΑΙ ΟΙ ΔΥΟ	ΟΧΙ
	ΚΟΡΙΤΣΙ	ΕΛΛΑΦΙ	ΤΡΕΧΟΥΝ	ΟΧΙ




## **Δείγμα Καταγραφής Δεδομένων στην Παραγωγή ΜΚΣ Μέσω Εικόνας**

ΕΙΚ. Α	ΕΙΚ. Β	ΕΙΚ. Γ	Τι βλέπεις εδώ (Εικόνα Α);	Και εδώ (Εικόνα Β);	Και εδώ (Εικόνα Γ);	Κάνε ζεύγη με όλους τους συνδυασμούς που θέλεις, δηλαδή Α με Β, ή Α με Γ ή Β με Γ και να εξηγήσεις γιατί τα ζευγάρωσες έτσι.	(Αν δώσεις μόνο κυριολεκτικές απαντήσεις ρωτάμε ) Μόνο αυτό; Υπάρχει κάτι άλλο;
--------	--------	--------	----------------------------	---------------------	---------------------	--	---




Τάξη: \_\_\_\_\_ Ε \_\_\_\_\_ Φύλο: \_\_\_\_\_ ΑΓΟΡΙ \_\_\_\_\_ Αριθμός ερωτηθέντα: \_\_\_\_\_ 2 \_\_\_\_\_

ΚΑΤΑΓΡΑΦΗ ΑΠΑΝΤΗΣΕΩΝ – ΠΑΡΑΓΩΓΗ ΟΠΤΙΚΩΝ ΜΗ ΚΥΡΙΟΛΕΚΤΙΚΩΝ ΣΥΓΚΡΙΣΕΩΝ – ΠΤΥΧΙΑΚΗ




Α) Σχήμα

	ΨΑΡΙ	ΦΙΔΙ	ΠΟΤΑΜΙ	ΦΙΔΙ ΚΑΙ ΠΟΤΑΜΙ: ΞΩΔΙ ΣΕ ΣΧΗΜΑ	ΨΑΡΙΑ ΖΟΥΝ ΜΕΣΑ ΣΕ ΠΟΤΑΜΙ
	ΜΑΝΙΤΑΡΙ	ΧΟΡΤΑ	ΟΜΠΡΕΛΑ	ΜΑΝΙΤΑΡΙ ΚΑΙ ΟΜΠΡΕΛΑ ΕΧΟΥΝ ΣΑΝ ΚΑΠΕΛΑΚΙ ΑΠΟ ΠΑΝΩ	ΜΑΝΙΤΑΡΙ ΦΥΤΡΩΝΕΙ ΣΤΟ ΧΟΡΤΟ
	ΑΝΘΡΩΠΟΣ	ΦΕΤΑΡΙ	ΜΠΙΣΚΟΤΟ	ΑΝΘΡΩΠΟΣ ΤΟΥ ΑΡΕΣΕΙ ΤΟ ΜΠΙΣΚΟΤΟ ΚΑΙ ΤΟ ΦΕΤΑΡΙ	ΦΕΤΑΡΙ ΚΑΙ ΜΠΙΣΚΟΤΟ ΣΑΝ ΜΙΣΟΦΕΤΑΡΟ




Β) Μέγεθος

	ΦΟΡΤΗΓΟ	ΚΟΡΜΟΣ	ΕΛΕΦΑΝΤΑΣ	ΦΟΡΤΗΓΟ ΚΑΙ ΕΛΕΦΑΝΤΑΣ ΕΧΟΥΝ 4 ΠΟΔΙΑ / ΡΟΔΕΣ ΝΑ ΓΥΡΙΣΟΥΝ	<ul style="list-style-type: none"> <li>- ΕΛΕΦΑΝΤΑΣ ΖΕΙ ΣΤΗ ΖΟΥΚΛΑ</li> <li>- ΕΛΕΦΑΝΤΑΣ ΕΙΝΑΙ ΧΟΡΤΟΦΑΓΟΣ</li> </ul>
	ΠΟΥΛΙ	ΚΑΜΗΛΟΠΑΡΔΑΛΗ	ΠΥΡΓΟΣ	ΚΑΜΗΛΟΠΑΡΔΑΛΗ ΚΑΙ ΠΥΡΓΟΣ ΠΟΛΥ ΨΗΛΟΙ	ΠΟΥΛΙ ΚΑΙ ΚΑΜΗΛΟΠΑΡΔΑΛΗ: ΚΑΙ ΤΑ ΔΥΟ ΕΧΟΥΝ ΟΥΡΑ
	ΘΑΜΝΟΣ	ΝΕΡΟ	ΑΝΘΡΩΠΟΣ	ΘΑΜΝΟΣ ΚΑΙ ΑΝΘΡΩΠΟΣ ΧΡΕΙΑΖΟΝΤΑΙ ΝΕΡΟ	ΜΟΙΑΖΟΥΝ ΜΑΛΛΙΑ ΨΟΥΝΤΩΤΑ ΜΕ ΘΑΜΝΟ




Γ) Χρώμα

	ΠΕΤΡΑ	ΜΑΤΙ	ΘΑΛΑΣΣΑ	ΜΠΛΕ ΜΑΤΙ ΙΔΙΟ ΧΡΩΜΑ ΜΕ ΘΑΛΑΣΣΑ	ΒΡΑΧΟΣ ΙΔΙΟ ΧΡΩΜΑ ΜΕ ΣΩΜΑ ΓΥΡΩ ΑΠΟ ΤΟ ΜΑΤΙ
	ΛΟΥΛΟΥΔΙ	ΧΕΙΛΙΑ	ΚΑΠΕΛΟ	ΚΑΠΕΛΟ ΕΧΕΙ ΠΑΝΩ ΛΟΥΛΟΥΔΙΑ	ΙΔΙΟ ΧΡΩΜΑ ΧΕΙΛΗ ΜΕ ΛΟΥΛΟΥΔΙ
	ΠΕΤΑΛΟΥΔΑ	ΗΛΙΟΣ	ΟΥΡΑΝΙΟ ΤΟΣΟ	ΠΕΤΑΛΟΥΔΑ ΠΟΛΥΧΡΩΜΗ ΣΑΝ ΤΟ ΟΥΡΑΝΙΟ ΤΟΣΟ	ΗΛΙΟΣ ΚΑΙ ΠΕΤΑΛΟΥΔΑ: ΚΙΤΡΙΝΟ ΧΡΩΜΑ

Δ) Γενικά

	ΚΑΡΕΚΛΑ	ΓΕΡΙΚΟ ΔΕΝΤΡΟ	ΘΑΛΑΣΣΑ	ΜΠΛΕ ΜΑΤΙ ΙΔΙΟ ΧΡΩΜΑ ΜΕ ΘΑΛΑΣΣΑ	ΒΡΑΧΟΣ ΙΔΙΟ ΧΡΩΜΑ ΜΕ ΣΩΜΑ ΓΥΡΩ ΑΠΟ ΤΟ ΜΑΤΙ
	ΑΝΘΡΩΠΟΣ	ΓΟΡΙΛΑΣ	ΚΑΠΕΛΟ	ΚΑΠΕΛΟ ΕΧΕΙ ΠΑΝΩ ΛΟΥΛΟΥΔΙΑ	ΙΔΙΟ ΧΡΩΜΑ ΧΕΙΛΗ ΜΕ ΛΟΥΛΟΥΔΙ
	ΑΓΡΙΟΣ ΑΝΘΡΩΠΟΣ	ΚΑΡΧΑΡΙΑΣ	ΟΥΡΑΝΙΟ ΤΟΣΟ	ΠΕΤΑΛΟΥΔΑ ΠΟΛΥΧΡΩΜΗ ΣΑΝ ΤΟ ΟΥΡΑΝΙΟ ΤΟΣΟ	ΗΛΙΟΣ ΚΑΙ ΠΕΤΑΛΟΥΔΑ ΚΙΤΡΙΝΟ ΧΡΩΜΑ

Ε) Δυναμικά

	ΔΕΛΦΙΝΙ	ΧΤΑΠΟΔΙ	ΚΟΡΙΤΣΙ	ΔΕΛΦΙΝΙ ΚΑΙ ΑΝΘΡΩΠΟΣ ΚΑΝΟΥΝ ΒΟΥΤΙΕΣ	ΧΤΑΠΟΔΙ ΚΑΙ ΔΕΛΦΙΝΙ: ΘΑΛΑΣΣΙΑ ΣΩΔΑ
	ΣΒΟΥΡΕΣ	ΜΠΑΛΛΑΡΙΝΑ	ΚΟΡΙΤΣΑΚΙ	ΣΒΟΥΡΕΣ ΓΥΡΙΖΟΥΝ ΣΑΝ ΤΗΝ ΜΠΑΛΛΑΡΙΝΑ	ΚΟΡΙΤΣΑΚΙ ΚΑΙ ΜΠΑΛΛΑΡΙΝΑ ΕΧΟΥΝ ΚΑΙ ΟΙ ΔΥΟ ΜΑΛΛΙΑ
	ΚΟΡΙΤΣΙ ΠΟΥ ΠΗΔΑΕΙ	ΓΑΤΑ	ΚΑΓΚΟΥΡΩ	ΚΟΡΙΤΣΙ ΚΑΙ ΚΑΓΚΟΥΡΩ ΠΗΔΑΕΝ ΚΑΙ ΟΙ ΔΥΟ	ΣΤΟΝ ΑΝΘΡΩΠΟ ΑΡΕΣΟΥΝ ΤΑ ΚΑΓΚΟΥΡΩ

## **Ερευνητικό Εργαλείο για την Κατανόηση ΜΚΣ Μέσω Εικόνας**

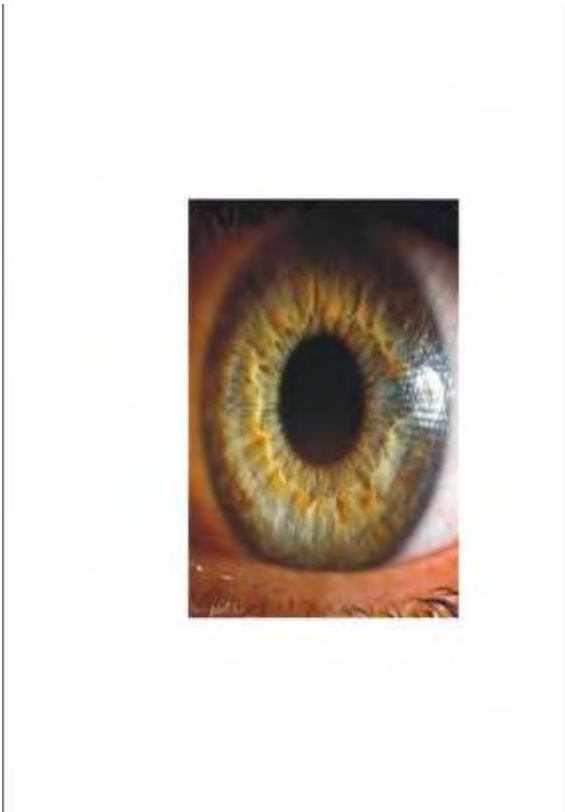


















## **Ερευνητικό Εργαλείο για την Παραγωγή ΜΚΣ Μέσω Εικόνας**





wobocmfluo

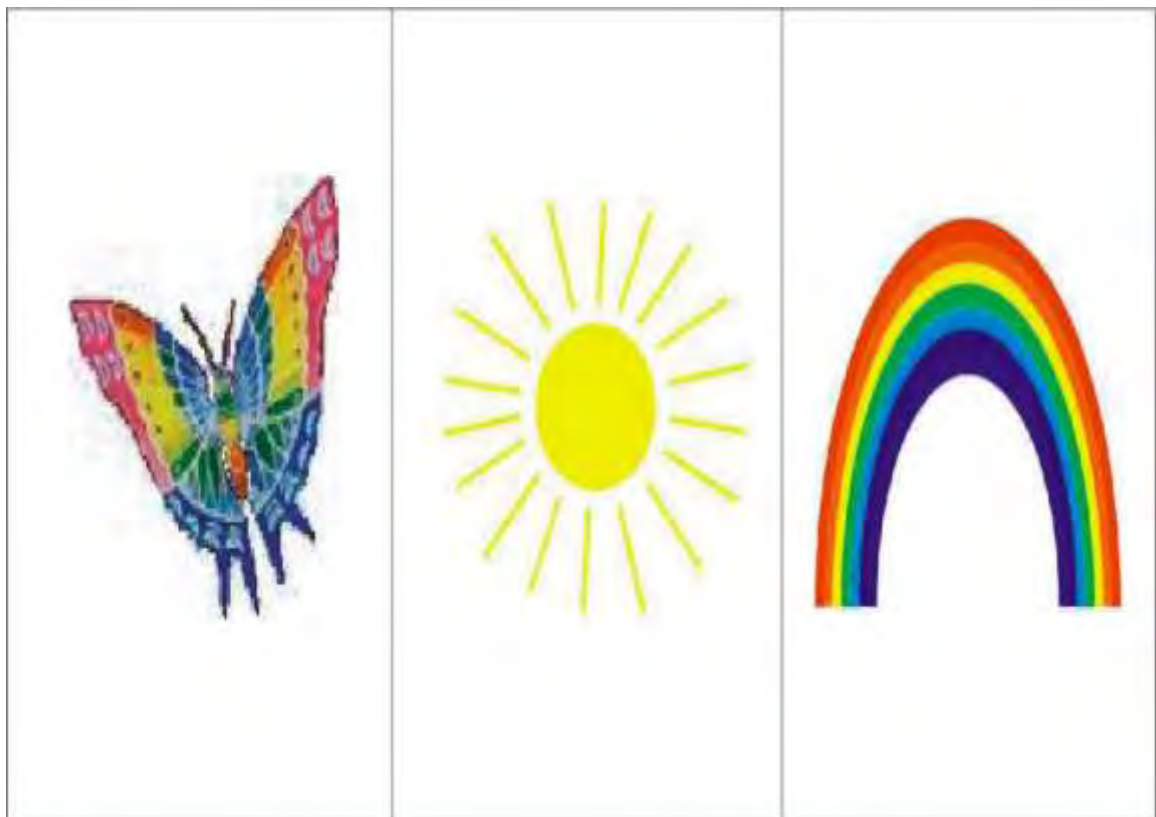




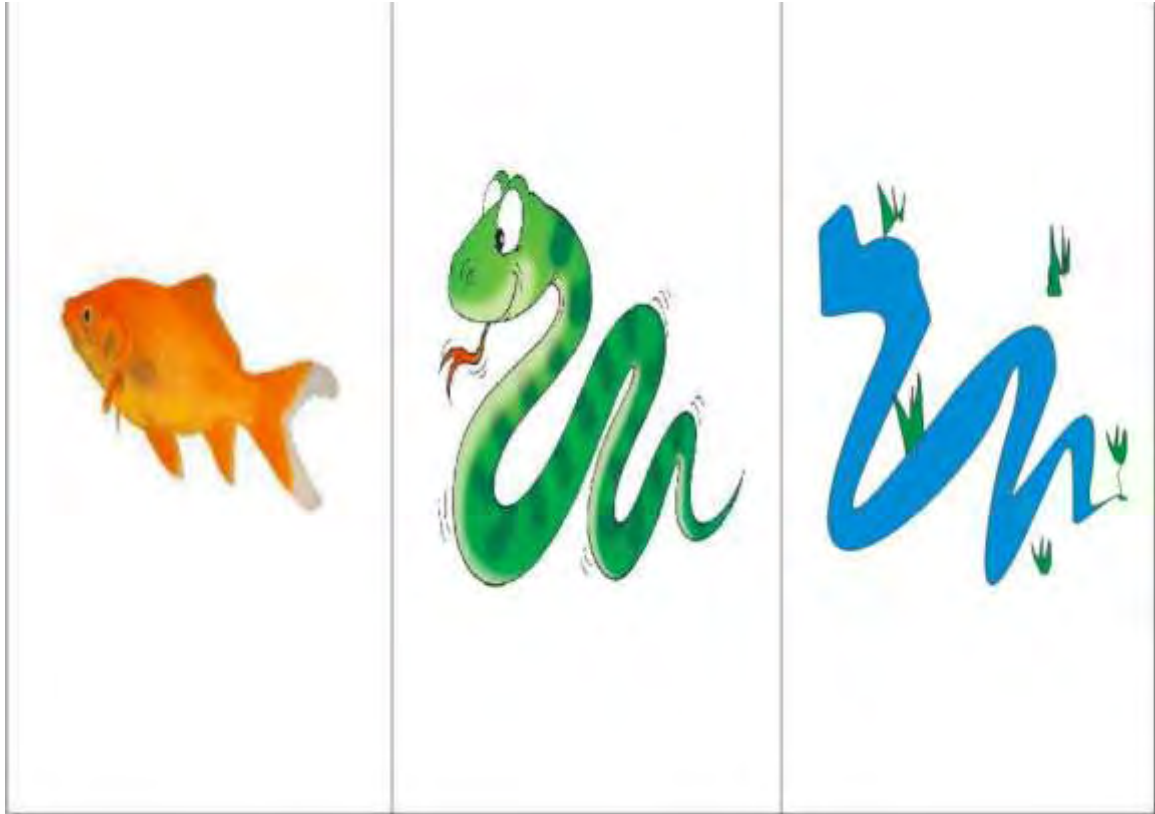












**Πίνακας για την Αξιοπιστία Τιμών  
της Κατανόησης ΜΚΣ Μέσω Εικόνας**

**Πίνακας για την Αξιοπιστία Τιμών της Κατανόησης ΜΚΣ Μέσω Εικόνας**

	Cronbach's Alpha
Σχήμα	0,590
Μέγεθος	0,533
Χρώμα	0,365 <sup>4</sup>
Γενικά	0,743
Δυναμικά	0,784
Σύνολο	0,878

---

<sup>4</sup> Πρέπει να σημειωθεί ότι οι χαμηλοί βαθμοί αξιοπιστίας σε κάποιες επί μέρους κατηγορίες μπορεί να οφείλονται στο μικρό αριθμό καρτών που αντιπροσωπεύουν κάθε κατηγορία ή σε κάποια αδυναμία μιας ή παραπάνω εικόνας που το αποτελεί.



**Πίνακας για την Αξιοπιστία Τιμών  
της Παραγωγής ΜΚΣ Μέσω Εικόνας**

**Πίνακας για την Αξιοπιστία Τιμών για την Παραγωγή ΜΚΣ Μέσω Εικόνας**

	Cronbach's Alpha
Σχήμα	0,652
Μέγεθος	0,519
Χρώμα	0,588
Γενικά	0,733
Δυναμικά	0,449
Σύνολο	0,860

**Αποτελέσματα Πιλοτικής Έρευνας για  
την Κατανόηση ΜΚΣ**

Πίνακας για τα Αποτελέσματα Πιλοτικής Έρευνας για την Κατανόηση ΜΚΣ Μέσω  
Εικόνας

Δυάδες	Αριθμός παιδιών που απάντησαν ΜΚΣ
μάτι – κουμπί (Σχήμα)	9/9
ακουστικό – μπανάνα (Σχήμα)	7/9
σπαθί – κυπαρίσσι (Σχήμα)	8/9
μυρμήγκια – φαντάροι (Μέγεθος)	8/9
βαρέλι – χοντρός κύριος (Μέγεθος)	8/9
λεπτός κύριος – μαστούνι (Μέγεθος)	6/9
μαργαρίτα – αυγό μάτι (Χρώμα)	8/9
φωτιά – πορτοκαλί μαλλιά (Χρώμα)	6/9
παπαρούνες – ηλιοβασίλεμα (Χρώμα)	8/9
σφουγγαρίστρα – σκύλος (Γενικά)	5/9
κοτοπουλάκι – σποράκι (Γενικά)	4/9
σκαντζόχοιρος – βούρτσα (Γενικά)	9/9
κολυμβήτρια – ψάρι (Δυναμικά)	8/9
τραγουδίστρια – πουλί (Δυναμικά)	8/9
δρομέας – ελάφι (Δυναμικά)	9/9

**Αποτελέσματα Πιλοτικής Έρευνας για  
την Παραγωγή ΜΚΣ**

Πίνακας για τα Αποτελέσματα Πιλοτικής Έρευνας για την Παραγωγή ΜΚΣ Μέσω Εικόνας

Τριάδες	Αριθμός παιδιών που απάντησαν ΜΚΣ
ψάρι - φίδι - ποτάμι (Σχήμα)	8/9
μανιτάρι - χόρτα - ομπρέλα (Σχήμα)	9/9
παιδί - φεγγάρι - μπισκότο (Σχήμα)	8/9
φορτηγό - δρόμος - ελέφαντας (Μέγεθος)	3/9
πουλί - καμηλοπάρδαλη - πύργος (Μέγεθος)	7/9
θάμνος - λάστιχο - μαλλιά (Μέγεθος)	6/9
κοτρόνα - μάτι - θάλασσα (Χρώμα)	5/9
τριαντάφυλλο - χείλια - καπέλο (Χρώμα)	7/9
πεταλούδα - ήλιος - ουράνιο τόμο (Χρώμα)	7/9
καρέκλα - γέρικο δέντρο - παππούς (Γενικά)	5/9
άνδρας - γορίλας - ζούγκλα (Γενικά)	6/9
άγριος κύριος - καρχαρίας - χελώνα (Γενικά)	6/9
δελφίνι- χταπόδι - βουτιά (Δυναμικά)	7/9
σβούρα - μπαλαρίνα - κορίτσι (Δυναμικά)	7/9
πήδημα στον αέρα - γάτα - καγκουρό (Δυναμικά)	8/9