



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ  
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ:  
«ΣΥΓΧΡΟΝΑ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΑ ΜΑΘΗΣΗΣ ΚΑΙ  
ΠΑΡΑΓΩΓΗ ΔΙΔΑΚΤΙΚΟΥ ΥΛΙΚΟΥ»

## **ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ**

**Αναστασία Οικονόμου**

A.M.: (04013)

**«Ανάπτυξη διδακτικού υλικού  
για την αξιοποίηση της εικόνας  
στη διδασκαλία της περιγραφής»**

Τριμελής Επιτροπή:

- Μαρία Παπαδοπούλου, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια, Επιβλέπουσα
- Νίκος Χανιωτάκης, Επίκουρος Καθηγητής, Συνεπιβλέπων
- Μαρίτα Παπαρούση, Επίκουρη Καθηγήτρια, Συνεπιβλέπουσα

Βόλος, Ιούνιος 2009



**ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ  
ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ & ΚΕΝΤΡΟ ΠΛΗΡΟΦΟΡΗΣΗΣ  
ΕΙΔΙΚΗ ΣΥΛΛΟΓΗ «ΓΚΡΙΖΑ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ»**

Αριθ. Εισ.: 7975/1  
Ημερ. Εισ.: 15-01-2010  
Δωρεά: Συγγραφέα  
Ταξιθετικός Κωδικός: Δ  
373.07  
ΟΙΚ



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ  
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ:  
«ΣΥΓΧΡΟΝΑ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΑ ΜΑΘΗΣΗΣ ΚΑΙ  
ΠΑΡΑΓΩΓΗ ΔΙΔΑΚΤΙΚΟΥ ΥΛΙΚΟΥ»

## **ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ**

**Αναστασία Οικονόμου**

A.M.: (04013)

**«Ανάπτυξη διδακτικού υλικού  
για την αξιοποίηση της εικόνας  
στη διδασκαλία της περιγραφής»**

Τριμελής Επιτροπή:

- Μαρία Παπαδοπούλου, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια, Επιβλέπουσα
- Νίκος Χανιωτάκης, Επίκουρος Καθηγητής, Συνεπιβλέπων
- Μαρίτα Παπαρούση, Επίκουρη Καθηγήτρια, Συνεπιβλέπουσα

Βόλος, Ιούνιος 2009

Στους γονείς μου,  
για την αγάπη και τη στήριξή τους

# ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

**Αναστασία Οικονόμου**

## **«Ανάπτυξη διδακτικού υλικού για την αξιοποίηση της εικόνας στη διδασκαλία της περιγραφής»**

Τριμελής Επιτροπή:

Μαρία Παπαδοπούλου, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια, Επιβλέπουσα

Νίκος Χανιωτάκης, Επίκουρος Καθηγητής, Συνεπιβλέπων

Μαρίτα Παπαρούση, Επίκουρη Καθηγήτρια, Συνεπιβλέπουσα

Βόλος, Ιούνιος 2009

## Π Ε Ρ Ι Ε Χ Ο Μ Ε Ν Α

Περίληψη	7
Εισαγωγή	9
<b>Α' Μέρος: Το θεωρητικό πλαίσιο</b>	12
1. Σύγχρονες θεωρίες μάθησης και διδασκαλίας	12
2. Σύγχρονες απόψεις για τη διδασκαλία της γλώσσας	17
2.1. Ιστορική αναδρομή	17
2.2. Η επικοινωνιακή προσέγγιση της γλώσσας	18
3. Το κείμενο	20
3.1. Η έννοια του κειμένου	20
3.2. Η έννοια της κειμενικότητας	20
3.3. Η έννοια του περικειμένου	22
3.4. Η ετερογένεια των κειμένων	22
4. Τα κειμενικά είδη (genres)	23
4.1. Η έννοια του κειμενικού είδους	23
4.2. Σχολές κειμενικών ειδών	23
4.3. Το πρόβλημα της χρήσης του όρου «κειμενικό είδος» στη βιβλιογραφία	24
4.4. Το επίπεδο ύφους	26
5. Αλφαβητισμός – Γραμματισμός / -οί – Πολυγραμματισμοί	28
5.1. Ο αλφαβητισμός	28
5.2. Ο γραμματισμός	28
5.3. Μοντέλα γραμματισμών	30
5.4. Κριτικός γραμματισμός	31
5.5. Οπτικός γραμματισμός	32
5.6. Πολυτροπικότητα και πολυγραμματισμοί	33
5.6.1. Το μοντέλο εκπαίδευσης των τεσσάρων σταδίων	35
6. Η εικόνα	38
6.1. Η εικόνα ως εκπαιδευτικό εργαλείο	38
6.2. Η αποτελεσματικότητα της εικόνας κατά τη διδασκαλία ερευνητικά δεδομένα και εκπαιδευτική πραγματικότητα	39
6.3. Η επεξεργασία των εικόνων από τον ανθρώπινο νου	41
6.4. Η ανάλυση των εικόνων	42
7. Θεωρία της περιγραφής	52
7.1. Η περιγραφική ακολουθία του Adam	52
7.2. Η περιγραφή και οι λειτουργίες της γλώσσας	53
7.3. Το αντικείμενο της περιγραφής	54
7.4. Είδη της περιγραφής	55
7.5. Γνωστικά εργαλεία της περιγραφής	56
7.6. Η οργάνωση της περιγραφής	57
7.7. Η φορά και η δομή της περιγραφής	57
7.8. Ο ρόλος της επικοινωνιακής περιστασης	58

7.9. Η γλώσσα της περιγραφής	58
8. Οι γενικές αρχές του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος και η γλωσσική διδασκαλία	60
8.1. Το Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ.)	60
8.2. Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών της ελληνικής γλώσσας για το Γυμνάσιο	62
8.3. Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών της ελληνικής γλώσσας για το Γυμνάσιο	64
8.4. Η περιγραφή στο Α.Π.Σ. της νεοελληνικής γλώσσας της Α΄ Γυμνασίου	65
9. Η διδασκαλία της περιγραφής στο σχολικό εγχειρίδιο της Α΄ Γυμνασίου	67
9.1. Α΄ Στο σχολικό εγχειρίδιο	67
9.1.1. Η οργάνωση της περιγραφής:	67
9.1.2. Είδη της περιγραφής	69
9.2. Β΄ Τετράδιο εργασιών	73
9.3. Παρατηρήσεις – επισημάνσεις που αφορούν στις δραστηριότητες του σχολικού βιβλίου, τις σχετικές με την παραγωγή περιγραφικού κειμένου	75
9.4. Παρατηρήσεις – επισημάνσεις που αφορούν στην αξιοποίηση των εικόνων του βιβλίου	76
9.4.1. Γενικότερες παρατηρήσεις – επισημάνσεις σχετικά με τις εικόνες του βιβλίου	77
9.5. Διερεύνηση των συνθηκών παραγωγής γραπτού λόγου με περιγραφικό περιεχόμενο, στις προτεινόμενες στο βιβλίο δραστηριότητες	77
10. Η διδασκαλία της περιγραφής στο προηγούμενο βιβλίο της Α΄ Γυμνασίου:	81
10.1. Η οργάνωση της περιγραφής	81
10.2. Είδη της περιγραφής	82
10.3. Παρατηρήσεις – επισημάνσεις που αφορούν στις ασκήσεις του βιβλίου τις σχετικές με την περιγραφή	89
10.4. Παρατηρήσεις – επισημάνσεις που αφορούν στην αξιοποίηση των εικόνων του βιβλίου	90
10.4.1. Γενικότερες παρατηρήσεις – επισημάνσεις σχετικά με τις εικόνες του βιβλίου	90
10.5. Διερεύνηση των συνθηκών παραγωγής γραπτού λόγου με περιγραφικό περιεχόμενο, στις προτεινόμενες στο βιβλίο δραστηριότητες	91
11. Συγκριτική θεώρηση των δύο σχολικών εγχειριδίων, του ισχύοντος και του προηγούμενου	93
11.1. Συμπεράσματα – σχολιασμός των αποτελεσμάτων	94
<b>Β΄ Μέρος: Η διδακτική παρέμβαση</b>	96

1. Οργάνωση, προετοιμασία και υλοποίηση της παρέμβασης	96
1.1. Στόχοι της διδακτικής παρέμβασης	96
1.2. Το δείγμα	98
1.3. Οι εικόνες που χρησιμοποιήθηκαν για την αρχική / διαγνωστική αξιολόγηση (pre-test) και για την τελική / συνολική αξιολόγηση (post-test)	99
1.4. Κριτήρια αξιολόγησης των γραπτών περιγραφών των μαθητών/-τριών	101
1.5. Γενικές παρατηρήσεις στο pre – test	102
1.6. Κριτήρια επιλογής των εικόνων που χρησιμοποιήθηκαν στην παρέμβαση	104
1.7. Κριτήρια για τη σύνθεση των φύλλων εργασίας	105
1.8. Διδακτικό υλικό	106
1.9. Σύνδεση των δραστηριοτήτων των φύλλων εργασίας με τους στόχους της διδακτικής παρέμβασης	109
1.10. Η διαδικασία – ο τρόπος διεξαγωγής της παρέμβασης	114
Γ' Μέρος: Τα αποτελέσματα της διδακτικής παρέμβασης	117
1. Σύστημα αναλυτικής αξιολόγησης – οι παράμετροι, τα επίπεδα απόδοσης και οι διαβαθμίσεις τους	117
1.1. Κριτήρια αναλυτικής αξιολόγησης – Επίπεδα απόδοσης στο γραπτό λόγο	119
2. Τα αποτελέσματα	120
2.1. Η απόδοση των μαθητών/-τριών, ανά επίπεδο απόδοσης, πριν και μετά τη διδακτική παρέμβαση – Συγκριτική θεώρηση των αποτελεσμάτων	120
2.1.1. Παραδειγματικές αναφορές από γραπτά μαθητών/-τριών	122
2.1.2. Πίνακες συγκριτικής θεώρησης των αποτελεσμάτων	126
3. Παρατηρήσεις – Προβλήματα	129
4. Συμπεράσματα	130
4.1. Ειδικά συμπεράσματα	130
4.2. Γενικά συμπεράσματα	131
5. Προτάσεις	133
Ευχαριστίες	134
Παραρτήματα	135
Βιβλιογραφία	163



## Περίληψη

Στην παρούσα εργασία, αποτυπώνεται η υλοποίηση μίας διδακτικής προσπάθειας, σκοπός της οποίας ήταν η αξιοποίηση της εικόνας ως εκπαιδευτικού μέσου για τη διδασκαλία, σε παιδιά της Β΄ γυμνασίου, του κειμενικού είδους της περιγραφής και η διερεύνηση της αποτελεσματικότητας αυτού του τρόπου διδασκαλίας, σε σχέση με τον κλασικό διδακτικό τρόπο, της επισήμανσης στα παιδιά, των αναγκαίων στοιχείων και ενεργειών, για την επιτυχή παραγωγή ενός περιγραφικού κειμένου.

Αναλυτικότερα, στα τρία μέρη της εργασίας, περιλαμβάνονται τα ακόλουθα:

Στο Α΄ Μέρος, διερευνώνται διεξοδικά οι θεωρίες μάθησης, οι παιδαγωγικές αντιλήψεις, οι σύγχρονες, επιστημονικές απόψεις για τη διδασκαλία της γλώσσας και την αξιοποίηση της εικόνας, που αποτέλεσαν το θεωρητικό υπόβαθρο της προσπάθειάς μας. Καταρχάς, γίνεται αναφορά στη θεωρία του εποικοδομισμού και στη σημασία της συνεργατικής μάθησης και, στη συνέχεια, το ενδιαφέρον επικεντρώνεται στην επικοινωνιακή προσέγγιση της γλώσσας και στη θεωρία για την έννοια του κειμένου και των κειμενικών ειδών. Επόμενος «σταθμός» στη θεωρητική μας διερεύνηση είναι ο γραμματισμός και τα είδη του, λειτουργικός, κριτικός, οπτικός, η έννοια της πολυτροπικότητας και των πολυγραμματισμών. Στο θεωρητικό μέρος αφορά και η ενασχόληση με την έννοια της εικόνας ως εκπαιδευτικού μέσου και τη θεωρία για την ανάλυσή της. Ακολουθεί η παρουσίαση της θεωρίας για το κειμενικό είδος της περιγραφής και η διδασκαλία της περιγραφής, όπως παρουσιάζεται στο Δ.Ε.Π.Π.Σ., τα Α.Π.Σ. για τη νεοελληνική γλώσσα, στο γυμνάσιο, και το ισχύον σχολικό εγχειρίδιο της Α΄ Γ/Σ, ενώ το θεωρητικό πλαίσιο ολοκληρώνεται με τη συγκριτική θεώρηση του ισχύοντος και του προηγούμενου σχολικού εγχειριδίου της γλώσσας της Α΄ Γ/Σ, όσον αφορά στη διδασκαλία της περιγραφής, σε συνάρτηση με τους επικοινωνιακούς στόχους.

Στο Β΄ Μέρος, παρουσιάζεται αναλυτικά η υλοποιηθείσα διδακτική παρέμβαση. Εξηγείται λεπτομερώς η οργάνωση και η προετοιμασία της, με την παρουσίαση των στόχων, παιδαγωγικών – γνωστικών – επικοινωνιακών, της μεθόδου συλλογής των δεδομένων, του μαθητικού δείγματος, στο οποίο εφαρμόστηκε η παρέμβαση, και του διδακτικού υλικού που δημιουργήθηκε, σε αντιστοιχία με τους

στόχους της, και χρησιμοποιήθηκε στη διάρκειά της. Τέλος, παρουσιάζεται η διαδικασία που ακολουθήθηκε, κατά την υλοποίηση της παρέμβασης.

Στο Γ΄ Μέρος, περιγράφονται τα αποτελέσματα της διδακτικής παρέμβασης. Εξηγείται η μέθοδος αξιολόγησης των ερευνητικών δεδομένων που συλλέχτηκαν, πριν και μετά την παρέμβαση, περιγράφονται τα αποτελέσματα της διεξαχθείσας διδασκαλίας και ακολουθεί η συγκριτική θεώρηση των ερευνητικών δεδομένων, για να είναι δυνατή, στη συνέχεια, η διεξαγωγή και η διατύπωση των συμπερασμάτων του διδακτικού αυτού εγχειρήματος, καθώς και η υποβολή προτάσεων για την αποτελεσματική παραγωγή λόγου στα πλαίσια της σχολικής τάξης.

Η εργασία ολοκληρώνεται με την παράθεση των παραρτημάτων και της σχετικής βιβλιογραφίας.

## Εισαγωγή

Στις μέρες μας, ολοένα και πιο επιτακτική παρουσιάζεται η πρακτική -λόγω της κυριαρχίας των πολυγραμματισμών και της πολυτροπικότητας- και η κοινωνική – για λόγους κοινωνικής δικαιοσύνης- ανάγκη, να μπορούν οι μαθητές/-τριες να κατανοούν τους ποικίλους τρόπους νοηματοδότησης των κειμένων και, βεβαίως, να χρησιμοποιούν με επάρκεια και αποτελεσματικότητα τη γλώσσα στο γραπτό λόγο. Όπως υποστηρίζει, άλλωστε, ο Kress, παρά την προϊούσα, σήμερα, κυριαρχία της εικόνας σε σχέση με το γραπτό λόγο και της οθόνης σε σχέση με το βιβλίο, «ο γραπτός λόγος δεν πρόκειται να εκλείψει και θα παραμείνει ο προτιμητέος τρόπος επικοινωνίας για τις πολιτικές και πολιτισμικές ελίτ» (Kress, 2003: 1).

Στη σχολική τάξη, η διαφορετική κοινωνική προέλευση και οι συνακόλουθοι διαφορετικοί κώδικες επικοινωνίας που χρησιμοποιούν οι μαθητές/-τριες στο δικό τους κοινωνικό περιβάλλον και οι οποίοι μπορεί να μην ανταποκρίνονται στην επίσημη γλωσσική ποικιλία του σχολείου, δημιουργούν εκπαιδευτική ανισότητα. «Στη γλώσσα του σχολείου υπάρχει ανισότητα ευκαιριών», έχει επισημάνει η Φραγκουδάκη (1985). Το στοίχημα, λοιπόν, του σχολείου είναι, επενδύοντας στον ιδιαίτερο κώδικα κάθε παιδιού, να διευρύνει την επικοινωνιακή γλωσσική του ικανότητα και να δημιουργήσει συνθήκες αποτελεσματικής επικοινωνίας, μακριά από αποκλεισμούς και αποτυχίες.

Βασική επιδίωξη, επομένως, ενός σύγχρονου εκπαιδευτικού συστήματος θα πρέπει να είναι το να εφοδιάζει τους/τις μαθητές/-τριές του με εκείνες τις γνώσεις και τις δεξιότητες, ώστε να γίνονται ικανοί/-ες, αφενός, **να παράγουν λόγο**, δηλαδή **γραπτά και προφορικά κείμενα**, τα οποία θα ανταποκρίνονται στις συγκεκριμένες, κάθε φορά, **περιστάσεις επικοινωνίας**, και, αφετέρου, **να κατανοούν τη μορφική ποικιλία**, δηλαδή τα δομικά χαρακτηριστικά και τα γλωσσικά στοιχεία των **κειμενικών ειδών**, σε **συνάρτηση** πάντα με τους καθορισμένους, ανά περίπτωση, **επικοινωνιακούς στόχους**. Η φιλοσοφία αυτή αποτυπώνεται στο Δ.Ε.Π.Π.Σ. και τα Α.Π.Σ. της νεοελληνικής γλώσσας για το Γ/Σ (σελ. 63, 79-80 αντίστοιχα).

Ωστόσο, σήμερα, **οι μαθητές/-τριες** της μέσης εκπαίδευσης «κατηγορούνται» για **αναποτελεσματικότητα στη γραπτή τους έκφραση**. Τους αποδίδονται μια σειρά από σοβαρές αδυναμίες, όπως είναι το φτωχό λεξιλόγιο, τα γραμματικά, συντακτικά

και εκφραστικά λάθη, προβλήματα αλληλουχίας νοημάτων και συνοχής, αδυναμία ανταπόκρισης στη συγκεκριμένη επικοινωνιακή περίσταση.

Τα παραπάνω συνάγονται από την καθημερινή εμπειρία των εκπαιδευτικών, την οποία έρχονται να συμπληρώσουν και σχετικές έρευνες (Νιτσοπούλου, 8-4-09, και «Καθημερινή» 27-5-06, 10-11-07). Επίσης, τα αποτελέσματα των πανελλήνιων εξετάσεων, με τα μεγάλα ποσοστά χαμηλής βαθμολογίας στο γλωσσικό μάθημα (Αδαλόγλου, 2007), αν, μάλιστα, αναλογιστούμε τη σπειροειδή ανάπτυξη της ύλης, σε όλη τη διάρκεια της Α΄/θμιας και Β΄/θμιας εκπαίδευσης, καταδεικνύουν το πρόβλημα, αποκαλύπτοντας την ελλειμματική απόδοση των μαθητών/-τριών στο μάθημα της γλώσσας.

Οι εκπαιδευτικοί, αναζητώντας τα αίτια αυτής της αδυναμίας, έρχονται, σήμερα, να παρατηρήσουν ότι το πρόβλημα των παιδιών δεν είναι πρόβλημα λεξιπενίας, αλλά **πρόβλημα γραμματισμού**. Η διδασκαλία που ακολουθείται, δεν ανταποκρίνεται στην επικοινωνιακή προσέγγιση και την πολυτροπικότητα. «Δεν προετοιμάζουμε τα παιδιά να αναγνωρίζουν, να διαβάζουν και να παράγουν το σωστό κείμενο για την κατάλληλη επικοινωνιακή ανάγκη» (Παναγιωτίδης, 15-5-09). Ανάλογα και η Κωστούλη δηλώνει ότι τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν τα παιδιά, κατά την παραγωγή ενός κειμένου, απορρέουν από το γεγονός ότι οι μαθητές/-τριες αγνοούν τις βασικές παραμέτρους που προσδιορίζουν την παραγωγή του συγκεκριμένου τύπου κειμένου (Κωστούλη, 8-4-09).

Αν προσθέσουμε στα παραπάνω και τα δεδομένα του σχολείου (ο περιορισμένος χρόνος για τη διδασκαλία, η βάσανος της ύλης, οι απαιτήσεις των γνωστικών αντικειμένων, οι εξετάσεις), τους ανενημέρωτους εκπαιδευτικούς (υιοθέτηση του παραδοσιακού τρόπου διδασκαλίας, γραφής και αξιολόγησης) και τους «αυτολογοκριμένους» μαθητές (όσοι, λόγω του διαφορετικού κώδικα που φέρουν, επιλέγουν τη «σιωπή» μέσα στην τάξη), τότε το πρόβλημα, δυστυχώς, γίνεται πιο οξύ (Αδαλόγλου, 2007, Αγγελάκος, 2001, 2006).

Από την άλλη πλευρά, η **εικόνα**, λόγω των ιδιαίτερων χαρακτηριστικών της (χρώμα, κίνηση κ.ά.), ασκεί μεγάλη γοητεία, αρχίζει να κυριαρχεί στη ζωή μας, καθώς κατακλυζόμαστε από την παρουσία της, και καταλαμβάνει όλο και περισσότερο χώρο στα σχολικά εγχειρίδια. Ο δυτικός άνθρωπος, σήμερα, έχει πολύ στενή σχέση με τα πολυτροπικά κείμενα, κάτι που απαιτεί εξοικείωση στην

«ανάγνωσή» τους, κατανόηση της νοσηματοδότησής τους και, γενικότερα, αυξημένες δεξιότητες στην επικοινωνία (βλ. κεφ. 5). Παράλληλα, το ιδιαίτερα αυξημένο ενδιαφέρον για τη διδακτική και η συνεχής αναζήτηση νέων «δρόμων» διδασκαλίας, με στόχο την πιο ελκυστική μάθηση, έχουν ως αποτέλεσμα μια σειρά από έρευνες (βλ. κεφ. 6) που καταδεικνύουν, αφενός, τη δυνατότητα για την αξιοποίηση της εικόνας ως διδακτικού μέσου, κι αφετέρου, την περιορισμένη, στην πράξη, χρησιμοποίησή της, η οποία εξαντλείται κυρίως στη διακοσμητική της λειτουργία (Μεταξιώτης, 5-12-08).

Με αφορμή όλες τις παραπάνω επισημάνσεις, δημιουργείται το ερώτημα αν μπορεί ένας διαφορετικός τρόπος διδασκαλίας, που θα χαρακτηρίζεται από τη χρησιμοποίηση της εικόνας, να είναι πιο αποτελεσματικός στην εξοικείωση των παιδιών με τα διαφορετικά κειμενικά είδη.

Προκειμένου να διερευνήσουμε το ζήτημα, γινόμαστε πιο συγκεκριμένοι, επιλέγοντας το κειμενικό είδος της περιγραφής, με δεδομένο ότι αυτή αποτελεί ένα από τα βασικά κειμενικά είδη που διδάσκονται τα παιδιά από τα πρώτα τους βήματα στο σχολείο. Ειδικά στη Β΄/θμια, η διδασκαλία της περιγραφής γίνεται στην Α΄ Γ/Σ (βλ. σελ. 64) και την Α΄ Ε.Λ..

Έτσι, το **ερευνητικό ερώτημα** που τέθηκε και μας οδήγησε στην υλοποίηση της διδακτικής μας παρέμβασης, πήρε την ακόλουθη μορφή: **Μπορεί η αξιοποίηση της εικόνας στη διδασκαλία να βελτιώσει τον περιγραφικό λόγο των παιδιών ή την ικανότητα των παιδιών να παραγάγουν περιγραφικά κείμενα; Μπορεί η χρήση της εικόνας να βοηθήσει ή ακόμη και να αποβεί πιο αποτελεσματική, σε σχέση με τον κλασικό διδακτικό τρόπο, της απαρίθμησης των ενεργειών που πρέπει να κάνει ένας μαθητής/ -τρια, όταν περιγράφει;**

Σύγχρονος και ενδιαφέρων ο προβληματισμός, δύσκολη και φιλόδοξη η προσπάθειά μας. Παρά τις όποιες αδυναμίες, όμως, πιστεύουμε ότι αποτελεί μία διαφορετική προσέγγιση της διδασκαλίας της περιγραφής, στη σχολική τάξη, προκαλώντας, παράλληλα, νέα ερωτήματα σχετικά με τις προϋποθέσεις που πρέπει να ισχύουν για την αποτελεσματικότερη οργάνωση της γλωσσικής διδασκαλίας και της εκπαίδευσης των παιδιών στα κειμενικά είδη.



# Α΄ Μέρος: Το θεωρητικό πλαίσιο

## 1. Σύγχρονες θεωρίες μάθησης και διδασκαλίας

Ο **Εποικοδομισμός** αποτελεί μία από τις βασικές θεωρίες που περιγράφουν την ανθρώπινη μάθηση και που επηρέασαν και επηρεάζουν τη διαμόρφωση διδακτικών παρεμβάσεων στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Σύμφωνα με την εποικοδομιστική αντίληψη, ο ρόλος του σχολείου είναι να βοηθήσει τα παιδιά, ώστε να οικοδομήσουν νέες γνώσεις πάνω σε αυτές που ήδη κατέχουν, πριν ξεκινήσουν τη σχολική τους ζωή. Δηλαδή, **η μάθηση εξαρτάται άμεσα από τις προϋπάρχουσες γνώσεις και επιτυγχάνεται με την τροποποίησή τους** και τη γεφύρωση του χάσματος ανάμεσα στις άτυπες γνώσεις που ήδη διαθέτουν τα παιδιά και τις τυπικές που προσλαμβάνουν στο σχολείο. Παράλληλα, η μάθηση συνιστά μια ενεργό ατομική διαδικασία οικοδόμησης του νοήματος μέσω των εμπειριών που αποκτά το παιδί και όχι μεταφορά έτοιμης γνώσης από τον/την εκπαιδευτικό προς το/τη μαθητή/-τρια και απομνημόνευση γεγονότων, εννοιών και καθολικών αληθειών (Vygotsky, 1993).

Ο εποικοδομητισμός στηρίζεται σε μεγάλο βαθμό στη θεωρία του Jean Piaget, σύμφωνα με την οποία κάθε άνθρωπος δημιουργεί τα δικά του «γνωστικά σχήματα», τις δικές του αναπαραστάσεις εννοιών. Η αναδόμησή τους και, επομένως, η μάθηση επιτυγχάνεται μέσω της **γνωστικής σύγκρουσης** (cognitive conflict), δηλαδή της ριζικής αντιπαράθεσης ανάμεσα στην παλιά και τη νέα γνώση, που προκαλείται, όταν το άτομο συνειδητοποιεί την ασυμβατότητα ανάμεσα στην ισχύουσα γνωστική δομή του και τη νέα γνώση που προκύπτει από τα γεγονότα και τις εμπειρίες.

Στην ίδια κατεύθυνση κινείται και ο Bruner με τη θεωρία του για την **ανακαλυπτική μάθηση**. Βασική της αρχή είναι ότι οι μαθητές/-τριες ανακαλύπτουν έννοιες και αρχές και αναπτύσσουν δεξιότητες με τον πειραματισμό και την πρακτική και εξάγουν συμπεράσματα από τα αποτελέσματα των εμπειριών τους.

Τις κλασικές εποικοδομητικές προσεγγίσεις έρχεται να συμπληρώσει η κοινωνικοπολιτισμική θεώρηση της μάθησης, δίνοντας έμφαση στο κοινωνικό και πολιτισμικό πλαίσιο ανάπτυξης των γνωστικών διεργασιών. Σύμφωνα με τον κοινωνικό εποικοδομισμό, οι γνωστικές διεργασίες και η ανάπτυξη της νόησης είναι

προϊόν κοινωνικής αλληλεπίδρασης (social interaction), στην οποία κυρίαρχο ρόλο παίζει η γλώσσα. Το παιδί δεν είναι παθητικός δέκτης αλλά δρων υποκείμενο με κοινωνικά κίνητρα, το οποίο με τις πράξεις του διαμορφώνει τη γνωστική του πραγματικότητα. Επομένως, η μαθησιακή δραστηριότητα δεν μπορεί να ειδικωθεί έξω από το κοινωνικό, πολιτισμικό και ιστορικό πλαίσιο μέσα στο οποίο εξελίσσεται (Lave & Wenger, 1991).

Σύμφωνα με τους Von Glaserfeld (1989), Rorty (1991) και Lebow (1993) (έμμεση αναφορά στο Βίγκλας, Μάτος, Οικονόμου, 2006), τα εποικοδομιστικά μαθησιακά περιβάλλοντα πρέπει να χαρακτηρίζονται από τα εξής:

- Όλες οι μαθησιακές τους δραστηριότητες να είναι συνδεδεμένες με ένα ευρύτερο έργο ή πρόβλημα και να λαμβάνουν υπόψη την ενεργοποίηση της προηγούμενης γνώσης του μαθητή.
- Ο μαθητής πρέπει να αισθάνεται ότι ελέγχει την πορεία και τη διαδικασία επίλυσης του προβλήματός του ή την εκπόνηση της εργασίας του.
- Οι εργασίες τους να είναι σχεδιασμένες με τέτοιο τρόπο, ώστε να σχετίζονται με γνωστικές απαιτήσεις που είναι απαραίτητες σε ένα αυθεντικό περιβάλλον.
- Ο σχεδιασμός τους να υποστηρίζει και να εξάπτει τη σκέψη του μαθητή.
- Να ενθαρρύνουν τη δοκιμή και τον πειραματισμό εναλλακτικών ιδεών και εναλλακτικών πλαισίων, όπου η γνώση είναι αντικείμενο κοινωνικής διαπραγμάτευσης.
- Να παρέχουν την ευκαιρία και τη στήριξη για σκέψη και προβληματισμό σχετικά και με το περιεχόμενο της μάθησης αλλά και τη μαθησιακή διαδικασία.

Σύμφωνα λοιπόν με τα παραπάνω, αντιλαμβανόμαστε ότι βασική αρχή του εποικοδομισμού είναι η κατασκευή νοημάτων στη βάση της συνολικής εμπειρίας του ατόμου. Η δόμηση της γνώσης, επομένως, είναι μια λειτουργία που βασίζεται στις προϋπάρχουσες εμπειρίες, τις νοητικές κατασκευές, τις πεποιθήσεις, τις «θεωρίες», που ο καθένας χρησιμοποιεί, προκειμένου να ερμηνεύσει αντικείμενα ή γεγονότα, και τις οποίες δεν μπορεί να αγνοεί ή να υποτιμά ο δάσκαλος κατά τις διδακτικές του επιδιώξεις (Jonassen, 1999).

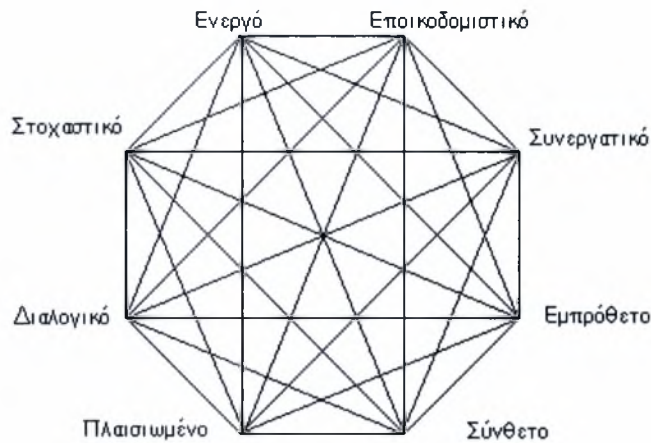
Εξάλλου, σύμφωνα με την Driver (1986), η οικοδόμηση της γνώσης είναι μια διαδικασία «αυτοαναφερόμενη», κατά την οποία γνωστικά σχήματα φέρονται στο προσκήνιο και διευθετούνται σε σχέση με το πόσο ταιριάζουν με την εμπειρία του ατόμου. Η γνώση, ως νοητικό κατασκεύασμα, δεν είναι αντικειμενική. Είναι προσωπικά και κοινωνικά προσδιορισμένη. Το κύρος της, όπως και η ισχύς της, είναι προσωρινό και αξιολογείται από τους μαθητευόμενους στο βαθμό που ταιριάζει με την εμπειρία τους, τις αξίες, την αυτοεικόνα τους, ανάλογα με τη χρησιμότητά της και γενικά με το νόημα που έχουν διαμορφώσει γι' αυτήν.

Γι' αυτό το λόγο, ο εκπαιδευτικός πρέπει να δημιουργεί για το μαθητή μαθητοκεντρικά περιβάλλοντα μάθησης, τα οποία τοποθετούν στο κέντρο όλων των διαδικασιών τον μαθητή, θεωρώντας τον ως ενεργό υποκείμενο, το οποίο κατακτά, κατασκευάζει τη γνώση και νοηματοδοτεί τον κόσμο, και όχι ως παθητικό ον, στο οποίο μεταφέρεται η γνώση.

Πιο συγκεκριμένα, ο D. Jonassen (1999) προτείνει πως ένα **μαθητοκεντρικό περιβάλλον** θα πρέπει να είναι:

- **Ενεργό:** οι μαθητές πρέπει να εμπλέκονται από τη μαθησιακή διαδικασία σε συνειδητή επεξεργασία των πληροφοριών.
- **Εποικοδομιστικό:** οι μαθητές πρέπει να ενσωματώνουν τις νέες ιδέες με τις προηγούμενες γνώσεις τους, ώστε να παράγουν νόημα.
- **Συνεργατικό:** οι μαθητές εργάζονται με αμοιβαιότητα σε ομάδες / κοινότητες μάθησης και οικοδόμησης γνώσης.
- **Εμπρόθετο (συνειδητό):** οι μαθητές πρέπει να θέτουν γνωστικούς στόχους.
- **Σύνθετο:** τουλάχιστον τόσο, όσο είναι και οι έννοιες / γνώσεις που προσπαθούν να μάθουν οι μαθητές.
- **Πλαισιωμένο:** οι «εγκατεστημένες» μαθησιακές δραστηριότητες κατανοούνται καλύτερα από τους μαθητές και «μεταφέρονται» ευκολότερα σε νέες καταστάσεις.
- **Διαλογικό / αλληλεπιδραστικό:** η μάθηση είναι εγγενώς μια κοινωνική διαλογική διαδικασία.
- **Στοχαστικό:** να προάγει μεταγνωστικές στρατηγικές και αυτορρυθμιζόμενη μάθηση.





Εικόνα 1: Μαθητοκεντρικό περιβάλλον μάθησης (πηγή:

<http://www.coe.missouri.edu/~jonassen/courses/CLE/>)

Επιπλέον, οι συνεργατικές δραστηριότητες συντελούν καταλυτικά στη διαδικασία οικοδόμησης της γνώσης. Οι σύγχρονες έρευνες μελετούν τη μαθησιακή δραστηριότητα στα πλαίσια της αλληλεπίδρασης μεταξύ συνομηλίκων και καταλήγουν στο συμπέρασμα ότι η **συνεργατική μάθηση** (cooperative learning) πλεονεκτεί έναντι της ατομικής και η σημασία της ως παιδαγωγικής στρατηγικής αναγνωρίζεται όλο και περισσότερο. Οι μαθητές/-τριες εκφράζουν δημόσια τις σκέψεις τους, και οδηγούνται στη συνειδητοποίηση των αρχικών αυθόρμητων ιδεών και στη μετέπειτα επεξεργασία τους. Συχνά, η συνεργασία οδηγεί σε κοινωνικογνωστικές συγκρούσεις, ωστόσο να επέλθει η νέα γνώση. Ατομική μάθηση και κοινωνική αλληλεπίδραση είναι οι δύο διαφορετικές πτυχές του ίδιου φαινομένου (Slavin, 1995).

Ο Vygotsky (1993) υποστήριξε την ανάπτυξη της σκέψης ως προϊόντος οικοδόμησης και αναδόμησης της γνώσης, στο πλαίσιο της αλληλεπίδρασης ανάμεσα σε παιδιά και ενηλίκους, τονίζοντας το ρόλο της διαμεσολάβησης των ενηλίκων στη διαδικασία της μάθησης. Βασική αρχή του είναι η **ZEA** (Ζώνη Εγγύτερης Ανάπτυξης), η οποία αναφέρεται στις δυνατότητες ανάπτυξης που έχει το παιδί, αν βοηθηθεί, στον κατάλληλο χρόνο και με τον κατάλληλο τρόπο, από το/τη δάσκαλο/-α ή έναν πιο έμπειρο συνομήλικο.

Συναφής προς την ιδέα της ZEA είναι και η διαδικασία του «**πλαισίου στηρίγματος**» (scaffolding) (Wood, Bruner & Ross, 1976), που αναφέρεται στη

βοήθεια που προσφέρεται στο παιδί, μέσα από μία **σειρά αλληλεπιδράσεων** (δάσκαλου/-ας με μαθητή/-τρια, μαθητή/-τριας με μαθητή/-τρια, μαθητή/-τριας με εργαλειακό υλικό), για να ολοκληρώσει επιτυχώς μία δραστηριότητα. Η ιδέα αυτή ενίσχυσε τη θέση για την αξία της συνεργατικής μάθησης. Οι γνώσεις της κοινότητας είναι πιο εκτεταμένες από αυτές του ατόμου και κάθε μέλος της μπορεί να συμβάλει στη γνωστική ανάπτυξη της ομάδας, προσφέροντας στους άλλους ένα πλαίσιο στηρίγματος μέσα σε χώρους όπου οι γνώσεις τους δεν επαρκούν για μια αυτόνομη δραστηριότητα.

Στον προβληματισμό αυτό ήρθε να προσθέσει και η έννοια της «**εγκαθιδρυμένης νόησης ή γνώσης / πλαισιωμένης μάθησης**» (situated cognition), σύμφωνα με την οποία η γνώση εξαρτάται και επιτυγχάνεται πιο άμεσα και αποτελεσματικά στο αυθεντικό πλαίσιο πραγμάτωσής της.

## 2. Σύγχρονες απόψεις για τη διδασκαλία της γλώσσας

### 2.1. Ιστορική αναδρομή

Πριν εξετάσουμε τις κυρίαρχες επιστημονικές απόψεις στον τομέα της γλωσσικής διδασκαλίας, κρίνουμε σκόπιμη μια σύντομη ιστορική αναδρομή - αναφορά στη μεθοδολογία της διδασκαλίας της γλώσσας, που ακολουθήθηκε στην ελληνική εκπαίδευση, τις τελευταίες δεκαετίες.

Μέχρι το 1980, λοιπόν, η διδασκαλία της γλώσσας, στο ελληνικό Γυμνάσιο, γινόταν με τον παραδοσιακό τρόπο – απότοκο της μεθόδου διδασκαλίας των νεκρών γλωσσών, ο οποίος επέβαλλε τη διαίρεση και τη χωριστή διδασκαλία της γλώσσας σε επιμέρους τομείς, με έμφαση στη γραμματική και με κυρίαρχη μονάδα ανάλυσης τη λέξη (Μήτσης, 1996: 131-136).

Μετά το 1980, αλλάζει η φιλοσοφία, όσον αφορά στη διδασκαλία της γλώσσας, όπως αποκαλύπτεται στα αναλυτικά προγράμματα και τα σχολικά εγχειρίδια του Γυμνασίου, στα οποία προωθείται η ενιαία προσέγγισή της. Ο στόχος είναι η απόκτηση επάρκειας εκ μέρους των μαθητών/-τριών στη χρήση της γλώσσας και όχι η στείρα εκμάθηση μορφικών και συντακτικών γλωσσικών γνώσεων, και η καλλιέργεια, τόσο της γραπτής όσο και της προφορικής έκφρασης. Το ενδιαφέρον μετατοπίζεται, πλέον, από τη λέξη στην **πρόταση** (Αρχάκης, 2005: 17-18), και αρχίζει να ανιχνεύεται ένας περισσότερο επικοινωνιακός προσανατολισμός.

Παρά, όμως, τις προγραμματικές διακηρύξεις για έμφαση στη χρήση της γλώσσας, προφορικής και γραπτής, τα σχολικά εγχειρίδια ενέμειναν στην προτασιακή ανάλυση και εξάσκηση με μεταγλωσσικό κυρίως τρόπο, παρακάμπτοντας, στην ουσία, ζητήματα γλωσσικής διδασκαλίας, που προκύπτουν από την καλλιέργεια της επικοινωνιακής ικανότητας, παραγνωρίζοντας την πολυμορφία της γλώσσας, ενισχύοντας την ιδεολογική αντίληψη της γλωσσικής ομοιομορφίας, στα πρότυπα της επίσημης γραπτής γλώσσας, και αναιρώντας, τελικά, τον διακηρυγμένο στόχο της αποτελεσματικής από τα παιδιά χρήσης της γλώσσας.

Συνέπεια αυτής της κατάστασης ήταν υποτίμηση της καλλιέργειας της επικοινωνιακής ικανότητας των παιδιών, η οποία, μεταξύ άλλων, αφορά στην εξοικείωση των μαθητών/-τριών με το κείμενο, στην αποτελεσματική παραγωγή και κατανόηση ποικίλων τύπων κειμένων σε διάφορες περιστάσεις.

Πράγματι, το σημαντικό έλλειμμα είναι ότι παρατηρείται ένα **χάσμα ανάμεσα στην πρόταση και το κείμενο**, δεν υπάρχει συσχέτιση των γραμματικών και προτασιακών χαρακτηριστικών με τα κειμενικά είδη και, συνακόλουθα, δεν υπάρχει καμία καθοδήγηση προς τους εκπαιδευτικούς και τους/τις μαθητές/-τριες αναφορικά με την έννοια και τον τρόπο σύστασης των κειμένων (Αρχάκης, 2005: 20-25). Χρειάζεται, λοιπόν, να γίνει η μετάβαση από την πρόταση στο επικοινωνιακά αποτελεσματικό κείμενο, το οποίο αποτελεί όχι άθροισμα προτάσεων, αλλά λειτουργική ενότητα.

## **2.2. Η επικοινωνιακή προσέγγιση της γλώσσας**

Σύμφωνα με τις κυριαρχούσες στην κειμενογλωσσολογία, την ανάλυση του λόγου και την κοινωνιογλωσσολογία απόψεις, η **αποτελεσματική επικοινωνία είναι συνδυασμός της γλωσσικής και της επικοινωνιακής ικανότητας**, δηλαδή της αξιοποίησης των κοινωνικών χαρακτηριστικών της δεδομένης κάθε φορά περίπτωσης και των συμμετεχόντων σε αυτή. Σε αυτό το πλαίσιο, η **γλωσσική ικανότητα αποτελεί μέρος της επικοινωνιακής ικανότητας**.

Το θέμα της **επικοινωνιακής ικανότητας** των παιδιών άρχισε να απασχολεί τους ερευνητές, στη χώρα μας, από νωρίς. Η Τοκατλίδου (1986 β) έδωσε ιδιαίτερη βαρύτητα στην επικοινωνιακή – λειτουργική διδασκαλία του γλωσσικού μαθήματος. Ανάλογη πρόταση διατύπωσαν και οι Χαραλαμπίδης και Χατζησαββίδης (Χαραλαμπίδης & Χατζησαββίδης, 1997, βλ. και Αρχάκης, 2000 α). Σύμφωνα με αυτούς, η επικοινωνιακή – λειτουργική διδασκαλία της γλώσσας συνεπάγεται την εξοικείωση των μαθητών/-τριών με τις διάφορες γλωσσικές ποικιλίες, την εμπλοκή τους σε διάφορες φυσικές, κατά το δυνατό, περιστάσεις επικοινωνίας που βιώνουν τα παιδιά, με συγκεκριμένη, σαφή επικοινωνιακή πρόθεση. Ακόμα, την εξάσκησή τους, ώστε να προσαρμόζονται το λόγο τους, προφορικό και γραπτό, στις διάφορες περιστάσεις επικοινωνίας, να είναι σε θέση να κατανοούν το λόγο, να συνειδητοποιήσουν το δομικό σύστημα της γλώσσας, όχι για τη μεταγλωσσική γνώση των γραμματικών φαινομένων, αλλά για την αξιοποίησή του στην παραγωγή αποτελεσματικού λόγου.

Ανάλογα και ο Μοσχονάς επισημαίνει ότι η εμπλοκή των παιδιών σε δραστηριότητες που αναφέρονται σε θέματα που τους αφορούν, τα βοηθούν να κατανοήσουν τη δομή της γλώσσας μέσα από τη χρήση της (Μοσχονάς, 2004 β: 112). Κατά συνέπεια, μαθαίνουν να ανατρέχουν σε ποικίλα κείμενα, για την αναζήτηση χρήσιμων πληροφοριών, να χρησιμοποιούν και να εμποδώνουν το κατάλληλο λεξιλόγιο και τα αρμόζοντα κατά περίπτωση εκφραστικά μέσα, συνειδητοποιώντας, τελικά, ότι το ύφος και η δομή ενός κειμένου προσδιορίζονται από τους παράγοντες που συνιστούν τη συγκεκριμένη, κάθε φορά, περίσταση επικοινωνίας (Αρχάκης, 2005: 34).

### 3. Το κείμενο

#### 3.1. Η έννοια του κειμένου

Η ανάδειξη της σημασιολογικής διάστασης της γλώσσας είχε ως επακόλουθο να αναγνωριστεί **το κείμενο ως η σημαίνουσα μονάδα** για την παραγωγή του νοήματος. Η ατομική γλωσσική παραγωγή αποκτά νόημα και ολοκληρώνεται σε ολοκληρωμένα κείμενα, τα οποία αποτελούν ένα όλο ως νόημα και όχι ως μορφή (Kress, 1989, Μπαμπινιώτης, 1985, έμμεση αναφορά στο Ποιμενίδου, 2008: 21). Η γλωσσική επικοινωνία επιτελείται μέσω κειμένων (Γεωργακοπούλου, Γούτσος, 1999). Η γλώσσα πραγματώνεται και χρησιμοποιείται σε συγκεκριμένο επικοινωνιακό πλαίσιο και ως κείμενο.

#### 3.2. Η έννοια της κειμενικότητας

Η έννοια της **κειμενικότητας** εισάγεται από τους Halliday και Hasan (1976, έμμεση αναφορά στο Ποιμενίδου, 2008: 22) για την απόδοση στο κείμενο της ιδιότητάς του ως συγκροτημένου συνόλου. Για την κειμενική προσέγγιση, οι Beaugrande και Dressler (1981) συστηματοποιούν **τα επτά κριτήρια της κειμενικότητας**, τους παράγοντες δηλαδή που καθορίζουν την κειμενικότητα και συμβάλλουν στη συνειδητοποίηση του τρόπου οργάνωσης, σύστασης και κατανόησης ενός κειμένου, νοούμενου όχι ως απλής συμπαράθεσης προτάσεων, αλλά ως ενότητας λόγου με λειτουργικό χαρακτήρα.

Επιχειρώντας μία σύντομη, χρηστική οριοθέτησή τους, επισημαίνουμε, καταρχάς, ότι η συνεκτικότητα και η συνοχή αποτελούν τις δύο καθοριστικές ιδιότητες για την επίτευξη της κειμενικότητας.

- Η **συνοχή** αφορά στους επιφανειακούς – γραμματικούς τρόπους σύνδεσης και εκφράζει την ενότητα που υπάρχει μεταξύ των μερών ενός κειμένου, πράγμα που σημαίνει ότι η ερμηνεία ενός στοιχείου του κειμένου εξαρτάται άμεσα από κάποιο/-α άλλο/-α στοιχείο/-α του.
- Όσο για τη **συνεκτικότητα**, είναι η κειμενική σύνδεση που επιτυγχάνεται με την εξωκειμενική γνώση του αποδέκτη, αναφέρεται στις σχέσεις του κειμένου



με το κοινωνικό και πολιτισμικό πλαίσιο, όπου αναπτύσσεται το κείμενο, και παρουσιάζει δύο εκδοχές: α) η συνεκτικότητα που αφορά το **επίπεδο ύφους** (registerial coherence) και σχετίζεται με τον κοινό προσανατολισμό όλων των προτάσεων του κειμένου, και β) η **κειμενική συνεκτικότητα** (generic coherence), που κατατάσσει το κείμενο σε κάποιο κειμενικό είδος, επιβεβαιώνοντας, στην πράξη, την ύπαρξη ενός ενιαίου επικοινωνιακού στόχου στο κείμενο (Halliday & Hasan, 1976, Eggins, 2004, έμμεση αναφορά στο Ποιμενίδου, ό.π.: 22).

- **Πληροφορητικότητα** (informativity): αφορά στους τρόπους με τους οποίους ο πομπός ανατρέπει τις προσδοκίες του δέκτη, αυξάνοντας το ενδιαφέρον του για το κείμενο. Το κριτήριο αυτό μας υποδεικνύει ότι, για να είναι αποδεκτό ένα κείμενο, πρέπει να περιέχει για το συγκεκριμένο δέκτη και καινούργιες πληροφορίες.
- **Περιστασιακότητα** (situationality): για να είναι αποδεκτό ένα κείμενο, πρέπει να είναι προσαρμοσμένο στην εξωκειμενική κατάσταση επικοινωνίας και ερμηνεύεται σε συνάρτηση με την κατάσταση αυτή
- **Προθετικότητα** (intentionality): αφορά στη συνειδητή πρόθεση του πομπού για την επίτευξη συγκεκριμένων στόχων με την παραγωγή του κειμένου.
- **Διακειμενικότητα** (intertextuality): αφορά στη σύνδεση του κειμένου με άλλα συναφή, μας υποδεικνύει ότι η παραγωγή και η κατανόηση ενός κειμένου εξαρτάται από τη γνώση που έχουν για άλλα ομοειδή κείμενα, τόσο ο πομπός όσο και ο δέκτης.
- **Αποδεκτότητα** (acceptability): ο παράγοντας αυτός μας υποδεικνύει ότι ο αποδέκτης του κειμένου αναγνωρίζει σε αυτό έναν ή περισσότερους συνεπιδρώντες παράγοντες από όσους προαναφέρθηκαν, ώστε να δικαιολογήσει αν και γιατί τα γλωσσικά στοιχεία που προσλαμβάνει έχουν ενότητα και νόημα.

(για την παραπάνω οριοθέτηση, βλ. Αρχάκης, 2005: 57-63 και Κουτσουλέλου – Μίχου, 2004: 24-27)

### 3.3. Η έννοια του περικειμένου

Το περικείμενο αφορά κάθε στοιχείο που απαιτείται για την κατανόηση και την ερμηνεία ενός κειμένου. Είναι μία έννοια που διαμορφώνεται από πολλούς παράγοντες που βρίσκονται μεταξύ τους σε σχέση αλληλεπίδρασης (Ποιμενίδου, 2008: 24). Το περικείμενο, λοιπόν, αφορά σε πληροφορίες για το δημιουργό του κειμένου, τις συνθήκες παραγωγής του, τον επικοινωνιακό του στόχο, αλλά επίσης και στοιχεία που αφορούν τον αποδέκτη, τις κειμενικές συμβάσεις, καθώς και ένα σώμα κειμένων που μπορούν να αποτελέσουν πηγές αναφοράς. Με άλλα λόγια, το περικείμενο αποτελεί το πλαίσιο κάθε κειμένου και διαδραματίζει καθοριστικό ρόλο στην ερμηνεία του.

### 3.4. Η ετερογένεια των κειμένων

Η εκπληκτική ετερογένεια των κειμένων και η διαφοροποίησή τους ως προς το μέγεθος δημιουργεί την ανάγκη για την αποκωδικοποίηση της δομής τους και την αναζήτηση των απλούστερων σχημάτων, στα οποία συνίστανται. Στο πλαίσιο αυτό, ο Adam (1999) ονομάζει τα σχήματα αυτά **ακολουθίες** και σημειώνει ότι κάθε κείμενο αποτελείται από ακαθόριστο αριθμό ( $n$ ) ακολουθιών που μπορεί να είναι πλήρεις ή ελλειπτικές (Adam, 1999: 31-56). Η προσέγγιση αυτή εξηγεί τη δυσκολία της πρόβλεψης των εκφωνημάτων που μπορούν να συνθέσουν ένα κείμενο.



## 4. Τα κειμενικά είδη (genres)

### 4.1. Η έννοια του κειμενικού είδους

Η έννοια του «genre» αρχικά διατυπώθηκε από τον **Bakhtin** (2003 b: 81) **κειμενικά είδη (genres)** είναι οι σταθεροί τύποι εκφωνημάτων που αποτελούν **πρότυπα** για την παραγωγή και την κατανόηση του λόγου.

**Ο Martin** (1984: 25) ορίζει το **κειμενικό είδος** ως «σταδιακή, σκόπιμη και στοχοθετημένη κοινωνική διαδικασία», η οποία λεκτικοποιείται με γλωσσικά κυρίως κείμενα και αναπαριστά, σε ένα αφαιρετικό επίπεδο, τις γλωσσικές στρατηγικές που χρησιμοποιούνται για την πραγμάτωση ποικίλων ειδών κοινωνικών στόχων». Επομένως, κάθε κειμενικό είδος απαρτίζεται από στάδια, γιατί το νόημα συγκροτείται σταδιακά, και, συνήθως, χρειάζεται πάνω από ένα στάδια, για να αναπτυχθεί και να ολοκληρωθεί. Ακόμη, ένα κειμενικό είδος είναι στοχοθετημένο, γιατί προσανατολίζεται σε ένα σκοπό, και αποτελεί κοινωνική διαδικασία, γιατί αναπτύσσεται μέσα από διαδραστικές διαπραγματεύσεις και υλοποιεί ένα κοινωνικό (= επικοινωνιακό) στόχο.

### 4.2. Σχολές κειμενικών ειδών

Η Θεωρία των κειμενικών ειδών είναι ένα πλαίσιο που εξηγεί τη σημασία της επιλογής κάθε κειμενικού είδους στην επίτευξη ενός επικοινωνιακού στόχου. Το κειμενικό είδος είναι η πρωτεύουσα επιλογή σε κάθε γλωσσική παραγωγή.

Τα κειμενικά είδη αναλύονται από διάφορες **σχολές**, από τις οποίες οι πιο σημαντικές είναι **τρεις**: η **New Rhetoric**, η **Systemic Functional Linguistics (SFL)** ή **Sydney School** και η **English for Specific Purposes (ESP)**.

Το ενδιαφέρον της **New Rhetoric** στρέφεται στο κοινωνικό πλαίσιο, μέσα στο οποίο παράγεται το κείμενο, αναζητώντας τις στάσεις και τις αξίες της γλωσσικής κοινότητας, ασχολείται με την επικοινωνιακή περίσταση, παραμερίζοντας τη λεπτομερή ανάλυση των λεξικών και γραμματικών στοιχείων των κειμένων (Johns, 2002: 237-246). Σύμφωνα με τους ειδικούς της σχολής, η ποικιλία και η

πολυπλοκότητα των κειμενικών ειδών καθιστά δύσκολη τη διδασκαλία τους και την παιδαγωγική αξιοποίηση των ερευνητικών συμπερασμάτων.

Αντιθέτως, οι εκπρόσωποι της **English for Specific Purposes (ESP)** ενδιαφέρονται, κατά κύριο λόγο, για την ανάπτυξη παιδαγωγικών εφαρμογών μέσα από την ανάλυση των κειμένων. Το ενδιαφέρον τους στρέφεται στη σημασιολογία των κειμένων και στη διδακτική αξιοποίησή τους, για την αξιολόγηση των συγκεκριμένων, κάθε φορά, αναγκών, μέσα από την ανάλυση του καταστασιακού περιβάλλοντος και του παραγόμενου λόγου (Johns, 2002).

Τη βάση για την **Systemic Functional Linguistics (SFL)** αποτέλεσε η **Συστημική Λειτουργική Γραμματική του Halliday**. Οι ερευνητές της ανέπτυξαν εξαιρετικά εκλεπτυσμένους τρόπους κατανόησης της φύσης των κειμένων, αναδεικνύοντας τον τρόπο της αλληλεπίδρασης των κειμενικών ειδών με το καταστασιακό περιβάλλον και τον τρόπο της πραγμάτωσης των αλληλεπιδράσεων αυτών, μέσα από συγκεκριμένες γλωσσικές επιλογές, τόσο του λόγου, όσο και των λεξικογραμματικών επιλογών (Feez, 2002, στο Johns, 2002) Άρα, σε δεδομένες συνθήκες μπορούν να προβλεφθούν οι γλωσσικές επιλογές που θα χαρακτηρίζουν ένα κείμενο στις πιο τυπικές μορφές της πραγμάτωσής του, καθώς επίσης, με δεδομένο το κείμενο, μπορεί να εξαχθούν ασφαλή συμπεράσματα για το πλαίσιο παραγωγής του.

### **4.3. Το πρόβλημα της χρήσης του όρου «κειμενικό είδος» στη βιβλιογραφία**

Η πληθώρα των θεωρητικών αναζητήσεων, αναφορικά με τα κειμενικά είδη, έχει ως επακόλουθο να παρατηρούνται διαφοροποιήσεις στην επιλογή και τη χρήση της μεταγλώσσας, με άλλα λόγια, στην ονοματοδότηση της έννοιας του κειμενικού είδους. Για παράδειγμα, ένα πρόβλημα που εντοπίζεται στη βιβλιογραφία, είναι η χρήση των όρων **κειμενικό είδος (genre)** και **τύπος κειμένου (text type)**. Σύμφωνα με την Paltridge (στο Johns, 2002: 73-90), στη συντριπτική τους πλειοψηφία, οι δύο όροι χρησιμοποιούνται στη βιβλιογραφία χωρίς σημασιολογική διαφοροποίηση, ωστόσο, έρευνες δείχνουν ότι οι δύο όροι αντιπροσωπεύουν διαφορετικά, πλην όμως συμπληρωματικά χαρακτηριστικά των κειμένων. Στην ελληνική βιβλιογραφία, ο Πολίτης (2001 γ) επιχειρεί δύο αλληλοεπικαλυπτόμενες διακρίσεις: τη διάκριση σε

γένη λόγου ή κειμενικές κατηγορίες (text types), δηλαδή τρόπους αναπαράστασης της πραγματικότητας ως χώρου (περιγραφή), ως χρόνου (αφήγηση) και ως λογικής διαδικασίας (επιχειρηματολογία), και τη διάκριση σε είδη λόγου ή κειμένων (genres), ανάλογα με τον επικοινωνιακό σκοπό: εξωτερίκευση συναισθημάτων του πομπού (εκφραστικά κείμενα), επηρεασμός του δέκτη (κείμενα πειθούς), παροχή πληροφοριών (πληροφοριακά κείμενα) και συγκρότηση ενός φανταστικού κόσμου (λογοτεχνικά κείμενα). Η Μητσοικοπούλου (20-3-09) αναφέρει: «...ανάμεσα στην πληθώρα των κειμενικών ειδών που συναντούμε καθημερινά, μπορούμε να αναφέρουμε τη συνέντευξη, τη διαπροσωπική συνδιάλεξη, την έκθεση ιδεών, τη διαφήμιση, το άρθρο εφημερίδας, το κήρυγμα, το ανέκδοτο, το υπόμνημα, το διήγημα, το μάθημα σε μία τάξη ή την ακαδημαϊκή διάλεξη, τις οδηγίες χρήσης ενός αντικειμένου, τη συνταγή μαγειρικής, το διδακτικό κείμενο του σχολικού βιβλίου της φυσικής, της ιστορίας, κ.ά.».

Αφήνοντας κατά μέρος τις παραπάνω διαφοροποιήσεις, αναφορικά με τη χρήση του όρου «κειμενικά είδη» από διάφορους μελετητές, στα πλαίσια και για τις ανάγκες της εργασίας μας, θα υιοθετήσουμε την άποψη που φαίνεται να κυριαρχεί στη βιβλιογραφία σχετικά με τα κειμενικά είδη, και η οποία ορίζει ως τα συνηθέστερα και πιο αντιπροσωπευτικά είδη του λόγου αυτά **της αφήγησης, της περιγραφής και της επιχειρηματολογίας** (Adam, 1999: 17, Knapp & Watkins, 1994: 20, Κωστούλη, 2001 α: 627, Αρχάκης, 2005: 99, Α.Π.Σ. για τη νεοελληνική γλώσσα στο Γ/σιο σ. 65, Νεοελληνική γλώσσα Α' Γ/Σ, βιβλίο εκπαιδευτικού, σ. 46 ).

Τα κειμενικά είδη αποτελούν κοινωνικές κατασκευές που εξυπηρετούν διαφορετικές κοινωνικές λειτουργίες (Ματσαγγούρας, 2004: 96-100). Αποτελούν «συστηματικές συσχετίσεις εκφραστικών και οργανωτικών στοιχείων με λειτουργίες και στοιχεία περιεχομένου, με βάση το ρόλο που καλούνται να διαδραματίσουν στο κοινωνικό και πολιτισμικό περιβάλλον τους» (Γεωργακοπούλου, Γούτσος, 1999: 63).

Τα μέλη μιας γλωσσικής κοινότητας, καθώς αναπτύσσουν την επικοινωνιακή τους ικανότητα, μαθαίνουν τα γλωσσικά και δομικά χαρακτηριστικά των κειμενικών ειδών και τον τρόπο προσαρμογής τους στη συγκεκριμένη, κάθε φορά, επικοινωνιακή περίσταση. Γι' αυτό, το εκπαιδευτικό σύστημα οφείλει να επιταχύνει την εξοικείωση των μαθητών/-τριών με τα κειμενικά είδη, ώστε να μπορούν να τα χειρίζονται αποτελεσματικά στις διάφορες περιστάσεις επικοινωνίας. Για να είναι, μάλιστα, πιο αποτελεσματική η διδασκαλία, οι ερευνητές προτείνουν τη συστηματική επιλογή και

συγκρότηση «corpus» κειμένων συγκεκριμένου τύπου, από τα οποία θα επιλέγεται, κάθε φορά, σύμφωνα με την κρίση του/της εκπαιδευτικού, αυτό που μπορεί να βοηθήσει περισσότερο τους μαθητές/-τριες να κατανοήσουν τις λειτουργίες που επιτελεί το συγκεκριμένο κείμενο, το σκοπό της δημιουργίας του, τις σχέσεις που δημιουργούνται μεταξύ του συγγραφέα και του αναγνώστη, τις συμβάσεις που το διέπουν, προκειμένου να μαθαίνουν και να εξοικειώνονται τα παιδιά με τα χαρακτηριστικά των διαφόρων τύπων κειμένων και τη συνήθη μορφή τους (Παπαδοπούλου & Ζάγκα, 2008).

Ανάλογα με το κοινωνικό περιβάλλον, κάποια κειμενικά είδη είναι πιο δημοφιλή σε σχέση με άλλα. Ακόμη, στις μέρες μας, εμφανίζονται και καινούργια, υβριδικά είδη, όπως οι ιστοσελίδες στο διαδίκτυο. Πάντως, η ποικιλία των ειδών χαρακτηρίζεται από τη θεμελιώδη διάκριση ανάμεσα στον αφηγηματικό και το μη αφηγηματικό τρόπο. Ο πρώτος περιλαμβάνει κείμενα που αφορούν στη διαδοχή παρελθοντικών γεγονότων και επιδιώκουν την εμπλοκή του αποδέκτη, ενώ ο δεύτερος πληροφοριακά είδη, τα οποία επιδιώκουν την προώθηση της γνώσης σε ένα ευρύτερο πεδίο περιγραφής ή ανάπτυξης επιχειρημάτων, απόψεων, πεποιθήσεων (Γεωργακοπούλου, Γούτσος, 1999: 68, 69, 225).

#### 4.4. Το επίπεδο ύφους

Η Σχολή της Συστημικής Λειτουργικής Γλωσσολογίας όρισε την έννοια «επίπεδο ύφους» σε σχέση με την οργάνωση του κειμένου, αλλά και του συγκεκριμένου του πλαισίου. Οι Halliday & Hasan (1989, στο Μητσικοπούλου, ) υποστηρίζουν ότι το επίπεδο ύφους αναφέρεται σε μία συσχέτιση νοημάτων που συνδέονται με -και σε μεγάλο βαθμό καθορίζονται από- τα στοιχεία του άμεσου συγκεκριμένου πλαισίου. Συγκεκριμένα:

- **Το πεδίο** (field), που αφορά στο σκοπό της εκφοράς του λόγου ως (επι)κοινωνικής πράξης και προσδιορίζει το περιεχόμενο του κειμένου.
- **Το συνομιλιακό ρόλο** (tenor), που προσδιορίζει τις κοινωνικές σχέσεις εκείνων που μετέχουν σε μια περίπτωση επικοινωνίας, την κοινωνική θέση και στάση τους.

- **Τον τρόπο** (mode) εκφοράς του λόγου, που έχει σχέση με το κανάλι επικοινωνίας.

Τα τρία αυτά στοιχεία αποτελούν χαρακτηριστικά γνωρίσματα του συγκειμενικού πλαισίου του κειμένου και καθορίζουν το επίπεδο ύφους του. Άρα, όσο πιο πολλές πληροφορίες διαθέτουμε για τις συνθήκες παραγωγής του κειμένου, τόσο πιο συγκεκριμένα μπορούμε να προσδιορίσουμε το επίπεδο του ύφους του και να κατανοήσουμε τις συγκεκριμένες, κάθε φορά, γλωσσικές επιλογές.

Στο θεωρητικό πεδίο, σήμερα, εντοπίζονται **δύο κατηγορίες** επιπέδου ύφους:

- Η κατηγορία με τα **«κλειστά» επίπεδα ύφους**: περιλαμβάνει κείμενα, των οποίων η γλώσσα είναι αυστηρά προσδιορισμένη και υπάρχουν πολύ μικρά περιθώρια επιλογών (π.χ. στρατιωτικοί κώδικες).
- Η κατηγορία με τα **«ανοιχτά» επίπεδα ύφους**: περιλαμβάνει κείμενα που η γλώσσα τους δεν είναι τόσο αυστηρά καθορισμένη (π.χ. προσωπική επιστολή).

## 5. Αλφαβητισμός – Γραμματισμός / -οί - Πολυγραμματισμοί

### 5.1. Ο αλφαβητισμός

Η έννοια του αλφαβητισμού χρησιμοποιούνταν παλιότερα, για να δηλώσει την εκμάθηση της γραφής, της ανάγνωσης και της αριθμητικής ως των βασικών δεξιοτήτων, για να θεωρηθεί ένας άνθρωπος εγγράμματος και ικανός να αντεπεξέλθει στις ανάγκες και της απαιτήσεις της κοινωνικής του ζωής.

### 5.2. Ο γραμματισμός

Σήμερα, ωστόσο, στην ταχύτητα εξελισσόμενη εποχή μας, ο ορισμός αυτός είναι τουλάχιστον ανεπαρκής. Ο γραμματισμός, έννοια πιο ευρεία από τον αλφαβητισμό και γι' αυτό, ίσως, δύσκολα οριοθετούμενη, συνδέεται, πέρα από τη γλώσσα, ως γραφή με τα γραμματικά και συντακτικά της φαινόμενα, αφενός με τη γλώσσα ως νόημα και επικοινωνία, και αφετέρου με την εικόνα, καθώς, μέσα από αυτή μεταφέρονται μηνύματα.

Στις μέρες μας, λοιπόν, η έννοια του γραμματισμού αφορά επιπλέον στο πώς, με τι και για ποιο σκοπό γράφει ο άνθρωπος, πώς και τι διαβάζει, πώς δημιουργεί νοήματα και πώς ερμηνεύει αυτά που διαβάζει. Σημαίνει την ικανότητα της αποτελεσματικής λειτουργίας του ανθρώπου σε διάφορες επικοινωνιακές περιστάσεις, με άλλα λόγια, την κατανόηση, την παραγωγή και την κριτική αντιμετώπιση διαφορετικών ειδών κειμένων που θεωρούνται απαραίτητα σε ένα συγκεκριμένο επικοινωνιακό πλαίσιο (Αρχάκης, 2005: 39, Semali, 2001). Ο Χατζησαββίδης (2003), εξάλλου, αναφέρει χαρακτηριστικά: «Ο γραμματισμός αποτελεί έναν κοινωνικό θεσμό, ένα περίπλοκο φαινόμενο, που συνδυάζει πολλαπλές πολιτισμικές, κοινωνικές, ιστορικές και γνωστικές πλευρές. Εκτός όλων αυτών, ο γραμματισμός αποτελεί βασικό κριτήριο κοινωνικής καταξίωσης και επιβολής».

Συνοπτικά, μπορούμε να πούμε ότι ο γλωσσικός γραμματισμός ως δεξιότητα είναι:



Η ικανότητα κατανόησης του νοήματος των λέξεων, των κειμένων, των νοημάτων που βρίσκονται δίπλα και πέρα από τις λέξεις των κειμένων. Ακόμα, η γνώση της κοινωνικής πρακτικής που αντιπροσωπεύει κάθε κείμενο, η ικανότητα της διαισθητικής ή συνειδητής αναγνώρισης του είδους λόγου, στο οποίο ανήκει το κείμενο, η ικανότητα της διαισθητικής ή συνειδητής ένταξης του κειμένου στο κοινωνικό πλαίσιο, μέσα στο οποίο παράγεται, η ικανότητα αντίδρασης στα νοήματα του κειμένου, η ικανότητα παραγωγής κειμένων που χρειάζονται για τη διεκπεραίωση καθημερινών, επαγγελματικών και μη, αναγκών (Χατζησαββίδης, 2003).

Οι τεράστιες οικονομικές και κοινωνικές αλλαγές, η εκπληκτική τεχνολογική εξέλιξη, η πολιτισμική ανάμειξη και η πολυτροπικότητα χαρακτηρίζουν την εποχή μας (Fairclough, 2000: 171, Kress, 2003: 9), επηρεάζοντας καθοριστικά το τοπίο της επικοινωνίας και, συνακόλουθα, το χώρο της εκπαίδευσης, τόσο όσον αφορά στις παιδαγωγικές όσο και στις διδακτικές αντιλήψεις. Η έννοια του κειμένου αποκτά ευρύτερη σημασία, πέρα από τη γλωσσική, ενώ νέες τεχνολογίες και νέοι τρόποι επικοινωνίας κυριαρχούν, η εικόνα, κινητή ή ακίνητη, η μουσική, τρισδιάστατα αντικείμενα κ.ά., που θέτουν υπό αναθεώρηση τον όρο του γραμματισμού (Kress, 2003: 21). Οι νέες τεχνολογίες της πληροφορίας και επικοινωνίας ενοποιούν και τα τρία μέσα που χρησιμοποιούνται στην επικοινωνία, της Αναπαράστασης, της Παραγωγής και της Διάδοσης. Με την ενοποίηση, όμως, αυτή αναθεωρείται, στην ουσία, η έννοια του γραμματισμού (Luke, 2000: 70-71).

Η τεχνολογία αποκτά όλο και μεγαλύτερη δύναμη στο να μετατρέπει τα μέσα (media) σε τρόπους (modes) και, ως επακόλουθο, να ελέγχει τον τρόπο με τον οποίο μπορούν να δημιουργηθούν τα νοήματα (Kress, 2001: 79). Αυτό συμβαίνει, γιατί με την ψηφιοποίηση των κωδίκων επικοινωνίας, η τεχνολογία πετυχαίνει την ενοποίηση των τριών βασικών κωδίκων (τρόπων-modes) επικοινωνίας: του γραπτού κειμένου, του ηχητικού κειμένου και της εικόνας (γραπτό, ήχος, εικόνα). Είναι πλέον πολύ εύκολο να φτιάξει ο άνθρωπος ένα σύνθετο κείμενο στον υπολογιστή του, που να περιέχει γραπτό, ηχητικό κείμενο και εικόνες, και το οποίο μπορεί να το διαχειριστεί κατά βούληση, να το αποθηκεύσει, να το εμπλουτίσει, να το αλλάξει, να το στείλει όπου θέλει, να το παρουσιάσει στο διαδίκτυο (Kress, 2001: 2). Έχει τη δυνατότητα πολύ εύκολα να επιλέξει κείμενο ή εικόνα με λίγο ή καθόλου κόστος.

Έτσι η εικόνα αρχίζει να εισχωρεί σε επικοινωνιακά κείμενα εκτοπίζοντας τη λέξη (Kress, 2003: 5). Η κατάσταση δεν μπορεί να αναλυθεί ικανοποιητικά από τις υπάρχουσες θεωρίες για το νόημα και την επικοινωνία, καθώς αυτές βασίζονται στη

γλώσσα, η οποία παύει πια να αποτελεί τον κεντρικό σημειωτικό τρόπο (η γλώσσα, μετά τον Saussure και τον Pierce νοείται ως σύστημα σημείων – η Σημειωτική ως επιστήμη μελετά τη ζωή των σημείων μέσα στην κοινωνία και τη δημιουργία και την ερμηνεία των σημείων, άρα την επικοινωνία).

Γι' αυτό οι Kress & Van Leeuwen (1996: 1-5), στο «**Διαβάζοντας τις εικόνες: Η Γραμματική του Οπτικού Σχεδιασμού**», προτείνουν τη δημιουργία μιας νέας «γραμματικής», της «γραμματικής της εικόνας». Η νέα αυτή γραμματική θα πρέπει να ικανοποιεί τρεις επικοινωνιακές ανάγκες: α) να περιγράφει γεγονότα και καταστάσεις, β) τις κοινωνικές σχέσεις των συμμετεχόντων σε μια επικοινωνιακή αλληλεπίδραση και γ) να μπορεί να σχηματίζει εσωτερικά συνεκτικές οντότητες – μηνύματα (Kress, 2000: 200).

Η τεχνολογική εξέλιξη σε ό,τι αφορά τη διαχείριση και μετάδοση της πληροφορίας, έχει οδηγήσει σε ανακατατάξεις, οι οποίες αντικατοπτρίζονται στα σημερινά βιβλία, αυτά τουλάχιστον που απευθύνονται σε παιδιά, τα οποία διαφέρουν ουσιαστικά σε σχέση με τα παλιότερα. Τα νέα βιβλία συχνά δεν παρουσιάζουν συνεκτική δομή, μοιάζουν, συχνά, περισσότερο με συλλογές από φύλλα εργασίας. Είναι κείμενα, στα οποία η εικόνα καταλαμβάνει όλο και περισσότερο μέρος, διότι, αν και ο έντυπος γραπτός λόγος εξακολουθεί να είναι κυρίαρχος στη ζωή μας, εν τούτοις όλο και περισσότερο κατακλυζόμαστε από οπτικές εικόνες (Semali, 2003: 271).

### 5.3. Μοντέλα γραμματισμού

Στα πλαίσια των θεωρητικών αναζητήσεων αναφορικά με την έννοια του γραμματισμού έχουν προταθεί διάφορα **μοντέλα γραμματισμού**:

- Το **ιατρικό μοντέλο**, που αντιμετωπίζει την έλλειψη γραμματισμού ως μια ιατρικής φύσης κατάσταση, από την οποία «υποφέρουν» ορισμένα άτομα (ενδεικτικά, η χρήση του όρου της διάγνωσης, η έννοια του διαγνωστικού τεστ, η πολύ εύκολη «διάγνωση» της δυσλεξίας, υπονοούν μια τέτοια αντίληψη για το γραμματισμό).
- Το **μοντέλο της ανάπτυξης δεξιοτήτων**, που αντιμετωπίζει την απόκτηση του γραμματισμού ως απόκτηση μιας σειράς δεξιοτήτων.



- Το **θεραπευτικό μοντέλο**, το οποίο θεωρεί την ανάπτυξη του γραμματισμού σε ένα ψυχολογικό πλαίσιο, ως τρόπο επίλυσης προβλημάτων.
- Το **μοντέλο της προσωπικής ενδυνάμωσης**, που θεωρεί την ανάπτυξη του γραμματισμού ως διαδικασία ανάπτυξης αυτοπεποίθησης και προσωπικής ισχύος, όχι μόνο στην περιοχή του γραμματισμού αλλά και σε άλλα πεδία.
- Το **μοντέλο της κοινωνικής ενδυνάμωσης** προχωρά πέρα από το στόχο της προσωπικής ενδυνάμωσης και συνδέει την ανάπτυξη γραμματισμού με την κοινωνική αλλαγή.
- Τα **λειτουργικά μοντέλα** δίνουν έμφαση στους κοινωνικούς στόχους και τα συμφραζόμενα. Σκοπός είναι να εφοδιαστούν οι μαθητές/-τριες με τις ικανότητες προσαρμογής και επιτυχίας μέσα στο κοινωνικό πλαίσιο, όπως αυτό υφίσταται ανά πάσα στιγμή.
- Τα **κριτικά μοντέλα**, ενώ δίνουν και αυτά έμφαση στους κοινωνικούς στόχους και στα συμφραζόμενα, δεν τα λαμβάνουν ως δεδομένα, αλλά τα υποβάλλουν σε κριτική ανάλυση ως μέρος της παιδευτικής διαδικασίας.

Είναι κατανοητό ότι τα μοντέλα αυτά δεν αποτελούν άκαμπτες, διακριτές κατηγορίες, καθώς πολλά από αυτά αναμειγνύονται στη διδακτική πράξη (Baynham, 2002: 27-28).

#### 5.4. Κριτικός γραμματισμός

Ο **κριτικός γραμματισμός** έρχεται, θα λέγαμε, να συμπληρώσει το **λειτουργικό γραμματισμό**. Αν με το λειτουργικό γραμματισμό εκπαιδεύεται κάποιος να πετυχαίνει τους κοινωνικούς του στόχους, αποδεχόμενος τα κυρίαρχα μέσα επικοινωνίας με τους δικούς τους όρους ως κάτι δεδομένο και φυσικό, με τον κριτικό γραμματισμό τίθενται σε αμφισβήτηση οι κυρίαρχοι θεσμοί και λόγοι. Στο λειτουργικό γραμματισμό, αφού εξεταστούν οι κρατούσες συνθήκες επικοινωνίας και οι ανάγκες που εξυπηρετούνται σε αυτές, προωθείται ο σχεδιασμός εκπαιδευτικών προγραμμάτων για την ανάπτυξη από τους μαθητές των διαφόρων γραμματισμών (γλωσσικός, μαθηματικός, των φυσικών επιστημών, περιβαλλοντικός, κοινωνικός) και ο προσδιορισμός της ύλης και των επικοινωνιακών δυνατοτήτων που καλούνται οι μαθητές/-τριες να αναπτύξουν στο πλαίσιό τους. Με τον κριτικό γραμματισμό

επιδιώκεται η ευαισθητοποίηση των εκπαιδευόμενων ως προς τις λειτουργίες των κυρίαρχων μορφών του γραμματισμού, για τη διάγνωση και το χειρισμό των άρρητων ιδεολογικών φορτίσεων που, συχνά, υποκρύπτουν συγκεκριμένες γλωσσικές χρήσεις (π.χ. σεξιστικές, ρατσιστικές γλωσσικές εκφορές) (Μητσικοπούλου, 2001).

Σύμφωνα με τον Luke (Luke, 2000: 72), ένας στοιχειώδης ορισμός για τον κριτικό γραμματισμό περιλαμβάνει τρία στοιχεία: τη «μεταγνώση» των διαφόρων συστημάτων παραγωγής του νοήματος και των κοινωνικοπολιτισμικών πλαισίων που αυτά παράγονται, την κατοχή τεχνικών και αναλυτικών δεξιοτήτων, για τη διαπραγμάτευση αυτών των συστημάτων σε διαφορετικά κοινωνικά πλαίσια, και την ικανότητα της κατανόησης των τρόπων, με τους οποίους αυτά τα συστήματα και οι δεξιότητες λειτουργούν στις σχέσεις και τα συμφέροντα της εξουσίας μέσα στους διάφορους κοινωνικούς θεσμούς.

## 5.5. Οπτικός γραμματισμός

Κρίνουμε, στο σημείο αυτό, σκόπιμη και μία αναφορά στον **οπτικό γραμματισμό**. Όπως προαναφέρθηκε, η εικόνα, σήμερα, έχει αρχίσει και κυριαρχεί, «αφήνοντας πίσω» το γραπτό λόγο, και «κατακτά» εφημερίδες, περιοδικά, αφίσες, διαφημίσεις, βιβλία που περιορίζουν τα γραπτά κείμενα προς όφελος των γραφικών και των εικόνων. Όμως, η δεξιότητα της κατανόησης και της παραγωγής τέτοιων κειμένων, απαραίτητη για την αποτελεσματική επικοινωνία, δεν διδάσκεται στα σχολεία. Γι' αυτό οι Kress & Van Leeuwen (1996: 15) υποστηρίζουν πως, υπό την έννοια του οπτικού αυτού γραμματισμού, το σχολείο παράγει αγράμματους. Το σύγχρονο σχολείο, λοιπόν, θα πρέπει να φροντίσει για την εξοικείωση των παιδιών με αυτό το είδος του γραμματισμού, γιατί ο οπτικός γραμματισμός αποτελεί προαπαιτούμενο για κάθε άλλο είδος γραμματισμού. Η ανάπτυξή του βοηθά στην ενεργοποίηση της σκέψης και στην «ανάγνωση» της εικόνας, όχι στην παθητική πρόσληψή της, επομένως στην κριτική θεώρηση των πραγμάτων.

## 5.6. Πολυτροπικότητα και πολυγραμματισμοί

Απόρροια της νέας επικοινωνιακής πραγματικότητας είναι η δημιουργία νέων εννοιών, όπως είναι η πολυτροπικότητα, τα πολυτροπικά κείμενα και οι πολυγραμματισμοί.

Η **πολυτροπικότητα** ως όρος εμφανίζεται σε ένα κείμενο – μανιφέστο της Ομάδας του Νέου Λονδίνου, σχετικά με την ανάγκη της επανεξέτασης της έννοιας και της παιδαγωγικής του γραμματισμού. Εκεί, λοιπόν, επισημαίνεται ότι, υπό την επίδραση των νέων επικοινωνιακών τεχνολογιών, η **παραγωγή του νοήματος** των σύγχρονων κειμένων δεν **στηρίζεται** πλέον αποκλειστικά στο γλωσσικό σημειωτικό τρόπο (mode), αλλά **στη συλλειτουργία του με άλλους σημειωτικούς τρόπους**, οπτικούς, ακουστικούς, χωρικού τύπου κ.ά. (The New London Group, 1999, 681-682, 688). Η πολυτροπικότητα θεωρείται, πλέον, «ουσιαστική και θεμελιώδης παράμετρος κάθε κειμένου», ενώ η γλώσσα χάνει την κεντρική της θέση στην επικοινωνία και εξίσου σημαντική θεωρείται η συμβολή όλων των άλλων σημειωτικών συστημάτων στην παραγωγή του νοήματος, κατά τρόπο ισότιμο και όχι συμπληρωματικό σε σχέση με τη γλώσσα (Χοντολίδου, 1999, 116-117). Αυτό σημαίνει ότι το νόημα ενός κειμένου δεν προκύπτει αθροιστικά, αλλά είναι απαραίτητη η συνεξέταση των σημειωτικών τρόπων, που συναποτελούν ένα ενιαίο σημείο (Kress & Van Leeuwen, 1998, 187).

Οι Baldry & Thibault (2006: 12) υποστηρίζουν ότι ένα κείμενο μπορεί να είναι γραπτό, προφορικό ή συνδυασμός των δύο, δηλαδή να είναι **πολυτροπικό**, αλλά μπορεί επίσης και να εννοηθεί πέρα από τη γλωσσική σημειωτική και να περιλάβει άλλες τροπικότητες (modalities) δημιουργίας νοήματος, χωρίς απαραίτητα να περιλαμβάνει γλώσσα. «Όλα τα κείμενα είναι πολυτροπικά, αν και μία τροπικότητα ανάμεσα στις άλλες του ίδιου κειμένου μπορεί να είναι κυρίαρχη», σημειώνει ο Kress (2000: 187), ενώ, σε άλλο πόνημά του, συμπληρώνει ότι το ίδιο νόημα μπορεί να εκφράζεται με διαφορετικούς σημειωτικούς τρόπους (Kress, 2001: 1). Κανένας τρόπος, όμως, δεν κουβαλά ολόκληρο το πληροφοριακό φορτίο, ενώ ο γραπτός λόγος δεν είναι πλέον ο μοναδικός φορέας όλου του νοήματος ή όλων των τύπων νοήματος (Kress, 2003: 21).

Η έννοια του **πολυγραμματισμού** αφορά στην κατασκευή νοήματος ως απόρροιας της αλληλεπίδρασης διαφορετικών επικοινωνιακών τρόπων, διαφορετικών

σημειωτικών συστημάτων. Σηματοδοτεί την ανάγκη για πρόσθετη κοινωνική ενδυνάμωση των εκπαιδευόμενων, ώστε να αναπτύξουν δεξιότητες για την επεξεργασία ποικίλων κειμενικών ειδών, συγκροτημένων συνδυαστικά από ένα ευρύ φάσμα μέσων, ακουστικών, οπτικών, νευματικών, ηλεκτρονικών, αλλά και πολιτισμικών πηγών και γλωσσικών κωδίκων, στο πλαίσιο της πολύγλωσσης και πολυπολιτισμικής σύγχρονης κοινωνίας. Οι Kalantzis & Cope (2003) επισημαίνουν την αναγκαιότητα της τριβής των διδασκομένων με κείμενα και είδη λόγου από ένα ευρύ φάσμα μέσων και πολιτισμικών πηγών, ώστε να μπορούν διδάσκοντες και διδασκόμενοι να κατανοούν τους τρόπους με τους οποίους τα κείμενα παράγονται ιστορικά και κοινωνικά και συνιστούν «σχεδιασμένα τεχνουργήματα».

Θα μπορούσαμε να πούμε ότι τα πολυτροπικά κείμενα νοούνται από την πλευρά του δημιουργού τους και οι πολυγραμματισμοί, κατ' αναλογία, από την πλευρά του ερμηνευτή τους, με τη δυνατότητα, βεβαίως, εναλλαγής των ρόλων ανάμεσα στο δημιουργό και τον ερμηνευτή.

Οι Cope & Kalantzis (2007: 7, 28) υιοθετούν την άποψη για την ύπαρξη έξι στοιχείων ως συστατικών της διαδικασίας δημιουργίας νοήματος: το **γλωσσικό** νόημα, το **οπτικό** νόημα, το **ακουστικό** νόημα, το **χωρικό** νόημα, το νόημα της **χειρονομίας** και τα **πολυτροπικά** πρότυπα νοήματος, που είναι και τα πιο σημαντικά, καθώς συνδέουν δυναμικά μεταξύ τους τους πέντε πρώτους νοήματος.

Ένας βασικός όρος που εισήχθη από τους θεωρητικούς των πολυγραμματισμών είναι ο όρος του **Σχεδίου (design)**, που ήρθε, κατά κάποιο τρόπο, να αντικαταστήσει τους παραδοσιακούς «γράψιμο» ή «παραγωγή λόγου». Το Σχέδιο αποτελεί μία δυναμική διαδικασία, που περιλαμβάνει αναζήτηση πηγών, επιλογή, συνδυασμό και σύνθεση. Γι' αυτό η έννοιά του περιλαμβάνει **τρεις όψεις**: το **σχεδιασμένο (designed)**, που αφορά στο σύνολο των προσδιοριζόμενων κοινωνικοπολιτισμικά διαθέσιμων πόρων, οι οποίοι παράγουν νόημα. Το **σχεδιασμό (designing)**, που αναφέρεται στη διαδικασία του δημιουργικού μετασχηματισμού των διαθέσιμων πηγών, ώστε να ανταποκρίνονται σε κάποιο επικοινωνιακό γεγονός. Το **ανασχεδιασμένο (redesigned)**, που αναφέρεται στο αποτέλεσμα του σχεδιασμού ως προϊόν ιστορικών και πολιτισμικών προτύπων.

Η εφαρμογή της έννοιας του Σχεδίου στη διδασκαλία της γλώσσας εξασφαλίζει, αφενός την ενεργό συμμετοχή των εκπαιδευόμενων, αφετέρου την ενασχόληση και εσωτερίκευση ποικιλίας γλωσσικών μορφών, επομένως και νοημάτων, δύο στοιχεία που βγάζουν τη διδασκαλία της γλώσσας από τη μονόδρομη

διδασκαλία πρότυπων γλωσσικών μορφών και τυποποιημένων νοημάτων (Χατζησαββίδης 2003).

### 5.6.1. Το μοντέλο εκπαίδευσης των τεσσάρων σταδίων

Η έννοια του Σχεδίου πραγματώνεται, μέσα στην τάξη, κατά τη διδασκαλία με τέσσερις τομείς, η σειρά των οποίων μπορεί να αλλάζει. Στο πλαίσιο, λοιπόν, του πολυγραμματισμού, η γλωσσική διδασκαλία μπορεί να περιλαμβάνει το ακόλουθο **μοντέλο εκπαίδευσης** (Cope & Kalantzis, 1999: 689, βλ. και Χατζησαββίδης, 2003: 410), που απαρτίζεται από **τέσσερα στάδια**:

- **Τοποθετημένη πρακτική:** αφορά στην αξιοποίηση της εμπειρίας των μαθητών/-τριών από κείμενα, με τα οποία έχουν έρθει σε επαφή στην καθημερινότητά τους και στον ευρύτερο κοινωνικό τους χώρο.
- **Ανοιχτή διδασκαλία:** αφορά στην εξήγηση από μέρους του διδάσκοντα και στη συνειδητοποίηση από μέρους των μαθητών/-τριών του τρόπου με τον οποίο κάποιοι μηχανισμοί και γλωσσικά στοιχεία συμβάλλουν στην οργάνωση, τη σύσταση και την κατανόηση ενός κειμένου.
- **Κριτική πλαισίωση:** αφορά στην κριτική ερμηνεία από την πλευρά του/της μαθητή/-τριας ενός κειμένου, με βάση την ένταξη του τελευταίου σε ένα συγκεκριμένο κοινωνικό και πολιτισμικό πλαίσιο.
- **Μετασχηματισμένη πρακτική:** αφορά στη μεταφορά και προσαρμογή ενός τρόπου διαμόρφωσης κειμένου από ένα κοινωνικό και επικοινωνιακό πλαίσιο σε άλλα.

Το μοντέλο αυτό καθορίζει και το **θεωρητικό πλαίσιο**, στο οποίο θα πρέπει να κινείται η γλωσσική διδασκαλία στο σημερινό ελληνικό σχολείο. Οι σημαντικότερες αρχές του είναι οι εξής:

- Σκοπός της διδασκαλίας θα πρέπει να είναι η σταδιακή εξοικείωση των παιδιών με την προφορική και γραπτή μορφή της ελληνικής γλώσσας, το καθένα σύμφωνα με τις προσωπικές του δυνατότητες.
- Να δίνεται έμφαση στην απόκτηση δεξιοτήτων γραμματισμού.
- Οι κειμενικές ενότητες που χρησιμοποιούνται στη διδασκαλία, να είναι ενότητες με νόημα και να ανήκουν σε διαφορετικά είδη του λόγου.



- Να δίνονται ευκαιρίες στο σχολείο για την «ανάδυση του γραμματισμού» των μαθητών/-τριών.
- Το λάθος κατά την παραγωγή γραπτού λόγου δεν πρέπει να θεωρείται κολάσιμο.
- Το περιβάλλον, όπου πραγματοποιείται η διδασκαλία, θα πρέπει να είναι πλούσιο σε γραπτά ερεθίσματα.
- Να δημιουργούνται, κατά τη διδασκαλία, όσο είναι δυνατό, πραγματικές συνθήκες επικοινωνίας.
- Να υπάρχει ενασχόληση με πολυτροπικά κείμενα, για την εξοικείωση των παιδιών με τους νέους τρόπους παρουσίασης του γραπτού λόγου μαζικής επικοινωνίας (Χατζησαββίδης, 2003).

Οι παραπάνω διαπιστώσεις έχουν συνέπειες και για το ρόλο του σχολείου, το οποίο, προφανώς, θα πρέπει να ανταποκριθεί στη νέα επικοινωνιακή πραγματικότητα και να παράσχει στους μαθητές τα εφόδια, ώστε να συμμετέχουν αποτελεσματικά σε αυτή. Άλλωστε, όπως σημειώνει και η Χοντολίδου (2005), οι προσλαμβάνουσες των μαθητών είναι ούτως ή άλλως πολυτροπικές, είτε προέρχονται μέσα από το σχολείο είτε κυρίως έξω από αυτό, από την καθημερινή επαφή με η/υ, αφίσες, video clips, ακόμα και με πολυτροπικές εκδόσεις λογοτεχνικών κειμένων. Άλλωστε, τα πολυτροπικά κείμενα σχετίζονται πάντα, όπως και τα γλωσσικά, με την επικοινωνιακή περίσταση, στην οποία συμμετέχουν, και το ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον της, επιτελώντας λειτουργίες αναπαραστατικές, διαπροσωπικές και κειμενικές (Halliday & Hasan, 1989), και γι' αυτό η ικανότητα των μαθητών να τα αποκωδικοποιούν είναι εξίσου σημαντική με την ικανότητα αποκωδικοποίησης των γλωσσικών κειμένων (Kress, Jewitt, Ogborn & Tsatsarelis, 2001, 12-13 ).

Η κατάσταση που διαμορφώνεται, τελικά, σήμερα, με όλες αυτές τις δυνατότητες που παρέχει η τεχνολογία, από τη μια, διανοίγει καινοτόμες προοπτικές στο χώρο της εκπαίδευσης, ενώ, από την άλλη, ενέχει σοβαρούς κινδύνους για νέου είδους κοινωνικούς αποκλεισμούς, αναφορικά με τμήματα του πληθυσμού που δε θα καταφέρουν να αναπτύξουν τις νέες μορφές του γραμματισμού. Αλλά και για τους τεχνολογικά εγγράμματους η καταγιστική ροή και ο ανυπολόγιστος όγκος των πληροφοριών που δέχεται ο άνθρωπος καθημερινά, καθιστά αναγκαία προϋπόθεση την ανάπτυξη της κριτικής σκέψης, προκειμένου να είναι δυνατή η κριτική επιλογή

της χρήσιμης ανά περίπτωση πληροφορίας και, κυρίως, η αποφυγή της σύγχυσης και η διάκριση της ουσιαστικής γνώσης από την πληροφορία.

Συμπερασματικά, είναι πρακτικά επιβεβλημένα και κοινωνικά δίκαιη η κατάκτηση, πρωτίτως, του γραμματισμού, με την κλασική έννοια του όρου, από όλους τους ανθρώπους, ως αναγκαίας συνθήκης για την ατομική τους εξέλιξη και την ανάπτυξη της κοινότητάς τους, και, σε δεύτερο επίπεδο, η ανάπτυξη της δεξιότητας που θα επιτρέπει την εξοικείωση με τις νέες μορφές γραμματισμού, με στόχο την αποφυγή της περιθωριοποίησης, την ομαλή κοινωνική ένταξη, την οικονομική, κοινωνική και πνευματική εξέλιξη.

## 6. Η εικόνα

### 6.1. Η εικόνα ως εκπαιδευτικό εργαλείο

Η εικόνα, για αρκετούς αιώνες, μελετήθηκε, όσον αφορά στην αισθητική της διάσταση και στο βαθμό που αντιπροσώπευε την υψηλή τέχνη έργων ζωγραφικής.

Η παρουσία της στο χώρο της εκπαίδευσης εντοπίζεται, από το 17<sup>ο</sup> αιώνα και μετά, και οφείλεται στο μοραβό μοναχό Johan Amos Comenius, του οποίου το κλασικό έργο για την Παιδαγωγική «*Didaktika Magna*» αποτελεί το θεμέλιο λίθο της διδακτικής. Ο Comenius είναι αυτός που εισήγαγε στο σχολείο τα πράγματα – υλικά αντικείμενα, προωθώντας την αντίληψη ότι πολύ καλύτερα μαθαίνει ο εκπαιδευόμενος, όταν το διδασκόμενο αντικείμενο, εφόσον είναι συγκεκριμένο, βρίσκεται στην αίθουσα της διδασκαλίας, κι έτσι του δίνεται η δυνατότητα να το αντιληφθεί με όλες του τις αισθήσεις. Για τον Comenius, η αρχή της εποπτικότητας είναι μία από τις βασικές διδακτικές αρχές. Ευνόητο είναι ότι, όταν υπάρχει αντικειμενική δυσκολία να παρουσιαστούν στην τάξη τα πράγματα, τότε παρουσιάζονται οι εικόνες τους. Ο Comenius είναι ο πρώτος που συνέγραψε σχολικό βιβλίο με εικόνες (*orbis sensualium pictus*, Nuernberg, 1657, εικονογραφημένος κόσμος).

Βέβαια, θα πρέπει να επισημάνουμε ότι ο πρώτος που υποστήριξε, πολύ πριν από τον Comenius, τη συμβολή της εποπτείας στην αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας, ήταν ο Πλάτωνας (*Πολιτεία VII*, 515a5). Διατύπωσε, μάλιστα, σχετικές υποδείξεις για κάθε συγκεκριμένο μάθημα (*Πολιτεία VII*, 521c10 και *Νόμοι VII*, 804c2).

Στην εποχή μας, η εικόνα, με τη βοήθεια της τεχνολογίας, έγινε ιδιαίτερα ελκυστική, απέκτησε χρώματα, κίνηση, ποικιλία, καταχωρίζεται σε αρχεία, δίνοντας τη δυνατότητα στον καθένα να την αναζητήσει στο διαδίκτυο, οποιαδήποτε στιγμή, ανατρέποντας, με αυτό τον τρόπο, την παραδοσιακή αντίληψη της Διδακτικής, ότι η διδασκαλία θα έπρεπε να ξεκινάει από τα κοντινά και να επεκτείνεται στα μακρινά, αφού, σήμερα, με το internet και το video, πράγματα πολύ μακρινά μπορούν να έρθουν μέσα στη σχολική αίθουσα.

Η αξιοποίηση της εικόνας, στο χώρο του σχολείου, σε όλες της τις μορφές (εικόνα ενός έργου τέχνης ή κάθε άλλου αντικειμένου, φωτογραφία μνημείου, τοπίου,



τοπογραφικό σχέδιασμα, σκαρίφημα μιας πορείας, μιας κίνησης, σχεδιάγραμμα – σχηματική παράσταση για την αναπαράσταση αφηρημένης έννοιας, χάρτης κ.ά.) χρησιμοποιείται, για να περιγράψει, να αφηγηθεί, να εξηγήσει. Υπηρετεί ποικίλους διδακτικούς στόχους: την αισθητική καλλιέργεια, την κατανόηση της εξελικτικής πορείας των μορφών τέχνης, την έκφραση του πνεύματος μιας εποχής – την κατανόηση της εποχής που την παρήγαγε, την αισθητοποίηση ιστορικών – πολιτικών – κοινωνικών γεγονότων, την καυστική κοινωνικοπολιτική σάτιρα (γελοιογραφίες) (Βώρος, 1993: 32-38), την έκφραση – οπτικοποίηση δύσκολων εννοιών, ιδεών. Σε αρκετές, μάλιστα, περιπτώσεις, είναι πιθανό να προσφέρει καλύτερη πορεία διείσδυσης του μελετητή στο νόημα και καλύτερο μορφωτικό αποτέλεσμα.

Ωστόσο, αν και έχει ρόλο η εικόνα στη διδακτική πράξη, σε όλα τα γνωστικά αντικείμενα, τουλάχιστον μέχρι πολύ πρόσφατα, η κριτική των μελετητών εστίαζε στην περιορισμένη σημασία αξιοποίησής της, κυρίως ως διακοσμητικού στοιχείου και, στην καλύτερη περίπτωση, ως αποδεικτικού υλικού, για την επιβεβαίωση όσων που αναφέρονται στο κείμενο. Η εικόνα, όμως, δεν πρέπει να στοχεύει στο τέρμα μιας διαδικασίας, της οποίας το κύριο και σημαντικό μέρος έχει προηγηθεί, αλλά κυρίως στην αρχή της, προσφέροντας δυνατότητες για δραστηριοποίηση της σκέψης και αντιπαράθεση απόψεων. Η εικόνα πρέπει να αντιμετωπίζεται ως αφετηρία για τη διατύπωση ερωτήσεων και την πρόκληση προβληματισμού και διαλόγου (Βρεττός, 1994: 7-8)

## **6.2. Η αποτελεσματικότητα της εικόνας κατά τη διδασκαλία: ερευνητικά δεδομένα και εκπαιδευτική πραγματικότητα**

Η άποψη ότι η εικόνα συμβάλλει στην αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας, δεν έχει πλήρη ερευνητική κάλυψη, αλλά στηρίζεται περισσότερο σε εμπειρικές διαπιστώσεις εκπαιδευτικών και σε καταθέσεις από την καθημερινή πραγματικότητα. Τα πορίσματα των ερευνών είναι αντιφατικά (Kozma, 1991: 179-211), καθώς άλλοτε της αναγνωρίζουν τη θετική της συμβολή κι άλλοτε τη χαλαρή, ακόμη και αρνητική, επίδρασή της στο αποτέλεσμα της μάθησης. Ωστόσο, η αντιφατικότητα αυτή, πιθανότατα, ερμηνεύεται από πολλούς παράγοντες, όπως είναι η χαλαρή ή στενή σχέση των εικόνων με το περιεχόμενο της διδασκαλίας, η ελλιπής διαφοροποίηση

μεταξύ των διαφόρων μορφών των εικόνων, καθώς και των στόχων που καλούνται να πετύχουν, στη διαφορετική, κάθε φορά, λειτουργία τους.

Μια άλλη άποψη, ευρύτατα διαδομένη, αλλά αναληθής, είναι αυτή που θεωρεί την εικόνα ως ένα «εύκολο μέσο» διδασκαλίας. Όμως, η άποψη αυτή δεν ανταποκρίνεται στα ερευνητικά δεδομένα (Sless, 1984: 224-228, Parfieren, 1983: 65-71) ούτε στη σημερινή πραγματικότητα (βλ. παρούσα, πολυτροπικότητα). Η ανάγνωση της εικόνας -όχι με την έννοια της αναγνώρισης των απεικονιζόμενων προσώπων και αντικειμένων, για την οποία δεν απαιτούνται ιδιαίτερες ικανότητες, πέρα από τα σχετικά «σχήματα», με την πιαζετιανή έννοια, στα οποία θα ενταχθούν οι εικονιζόμενες οντότητες- αλλά με την έννοια της αποκωδικοποίησης του μηνύματός της, της κατανόησης της πρόθεσης του δημιουργού της, απαιτεί ιδιαίτερες ικανότητες (βλ. παρούσα, ανάλυση εικόνων).

Ο Comenius υποστήριξε ότι η αποτελεσματικότητα των εικόνων εξαρτάται, μεταξύ άλλων, και από την ποιότητα της επεξεργασίας της (στο Βρεττός, 1994: 14 ).

Κάποιες έρευνες έχουν δείξει ότι οι μαθητές θεωρούν το κείμενο δυσκολότερο από την εικόνα (Salomon, 1987: 15 κ.ε.). Πέρα από την επιφανειακή επεξεργασία της εικόνας κατά τη διδασκαλία, η άποψη αυτή θα πρέπει να αποδοθεί και στην επιλογή εικόνων που δεν προσφέρονται για δραστηριοποίηση της σκέψης και προβληματισμό. Για το λόγο αυτό, θα πρέπει οι εικόνες να «αναγκάζουν» και να προκαλούν τους μαθητές να ασχοληθούν με αυτές.

Άλλα ερευνητικά δεδομένα επιβεβαιώνουν ότι η εικόνα έχει θετική επίδραση στη μάθηση, όταν δεν επαναλαμβάνει απλώς το περιεχόμενο της διδασκαλίας, αλλά βοηθά στην κατανόησή του, προσφέροντας ερεθίσματα για προβληματισμό και διάλογο, με άλλα λόγια, φέρνει το μαθητή σε αντιπαράθεση με αυτό (Levie & Lentz, 1982: 95-232, Baggett, 1989: 101-124).

Η εικόνα θα πρέπει να έχει άμεση σχέση με το περιεχόμενο της διδασκαλίας και, όταν ισχύει αυτή η συνθήκη, φαίνεται ότι και πιο εύκολα γίνεται αυτό κατανοητό και διατηρείται στη μνήμη για περισσότερο χρόνο. Επιπλέον, η εικόνα θα πρέπει να προκαλεί το μαθητή/-τρια να λειτουργήσει δημιουργικά για την αποκωδικοποίησή της, συγκεντρώνοντας πληροφορίες που του/της είναι απαραίτητες για την κατανόησή της. Πληροφορίες που αφορούν στην επιφανειακή πληροφόρηση σχετικά με το περιεχόμενο της εικόνας δε βοηθούν στην κατανόησή της, ενώ απομακρύνουν από τη δημιουργική επεξεργασία της. Αντίθετα, αυτές που προκαλούν την

αντιπαράθεση του μαθητή/-τριας με την εικόνα, οδηγούν σε θετικά αποτελέσματα (Hayes & Readance, 1983: 245-248).

Η εικόνα και η γλώσσα αποτελούν διαφορετικούς κώδικες, με διαφορετική αποτελεσματικότητα, ανάλογα με τις πληροφορίες που καλούνται να μεταφέρουν. Η γλώσσα δεν μπορεί να μεταφέρει όλες τις «λεπτομέρειες» μιας πραγματικότητας, ενώ η εικόνα αποτυπώνει μια συγκεκριμένη άπ-οψη μιας δεδομένης στιγμής. Άρα, η εικόνα και η γλώσσα δεν μπορούν να λειτουργήσουν ανεξάρτητα μεταξύ τους. Η κατανόηση της πρώτης απαιτεί τη λεκτική της υποστήριξη και την ένταξή της σε ένα ευρύτερο σύνολο γνώσεων, ενώ οι λεκτικές πληροφορίες, μέσω της εποπτικότητας που προσφέρει η εικόνα, συγκεκριμενοποιούνται και αποσαφηνίζονται (Bock, 1983: 218-236, Davies, 1990: 19 κ.ε.). Για να έχει, λοιπόν, αποτελεσματικότητα η αξιοποίηση των εικόνων, κατά την επεξεργασία των λεκτικών πληροφοριών, θα πρέπει οι εικόνες, και να συμβάλλουν στην κατανόηση των πληροφοριών αυτών, και να τις συμπληρώνουν και να αποτελούν αφετηρία για την άντληση παραπέρα πληροφοριών.

Τέλος, σύμφωνα με έρευνες, κρίνονται ενδιαφέρουσες από τους/τις μαθητές/-τριες οι εικόνες που έχουν άμεση σχέση με την πραγματικότητα, όπως τη βλέπουν ή την έχουν εσωτερικεύσει, με άλλα λόγια, αποτελούν κίνητρο για μάθηση εικόνες που «μιλούν» στο μαθητή (Dwyer, 1978: 35 κ.ε.). Αυτό όμως δε σημαίνει ότι η αποτελεσματικότητα μιας εικόνας εξαρτάται από το βαθμό της ανταπόκρισης του περιεχομένου της στην πραγματικότητα. Είναι περισσότερο αποτελεσματικά τα σκίτσα και τα διαγράμματα από τις φωτογραφίες και τα προπλάσματα (Καυάλη & Χαραλάμπους, 1993: 113 κ.ε.)

### **6.3. Η επεξεργασία των εικόνων από τον ανθρώπινο νου**

Η νοητική επεξεργασία των ερεθισμάτων που προσλαμβάνει ο άνθρωπος, πραγματοποιείται σε δύο συστήματα, στο γλωσσικό και στο μη γλωσσικό, τα οποία βρίσκονται σε στενή αλληλεξάρτηση, αφού προσλαμβανόμενα ερεθίσματα της μιας μορφής μεταφράζονται και γίνονται αντικείμενο επεξεργασίας και της άλλης (Kroeber-Riel, 1998: 195-196).

Το γλωσσικό σύστημα επεξεργάζεται τα ερεθίσματα σε έναν εσωτερικό «γλωσσικό κώδικα» και ευθύνεται για τη νοητική επεξεργασία και αποθήκευση των γλωσσικών και αριθμητικών πληροφοριών. Η επεξεργασία αυτών των πληροφοριών εξυπηρετεί τη λογικο – αναλυτική σκέψη και την ορθολογική καθοδήγηση της συμπεριφοράς. Οι γλωσσικές πληροφορίες προσλαμβάνονται σε μικρές λογικές ενότητες η μία μετά την άλλη, ενώ η επεξεργασία τους πραγματοποιείται «ακολουθιακά – αναλυτικά» (Kroeber-Riel, 1998: 200). Άρα, η γλώσσα σχετίζεται με την ορθολογική επιχειρηματολογία.

Στο δεύτερο σύστημα γίνονται αντικείμενο επεξεργασίας κυρίως τα μη γλωσσικά ερεθίσματα, δηλαδή οι εικόνες αλλά και ερεθίσματα μουσικά, απτικά, όσφρησης κλπ. Αυτό το σύστημα εργάζεται με έναν εσωτερικό «εικονιστικό κώδικα». Η έννοια της εικόνας χρησιμοποιείται με μια ευρύτερη σημασία, έτσι ώστε να μιλούμε για εσωτερικές ακουστικές ή όσφρητικές εικόνες.

Αντίθετα με την ακολουθιακή επεξεργασία των γλωσσικών πληροφοριών, οι οποίες ακολουθούν τους κανόνες της αναλυτικής λογικής, οι εικόνες προσλαμβάνονται ολιστικά, σε μεγάλες οπτικές ενότητες – ενότητες συναφών πληροφοριών (information chunks) – ενώ η επεξεργασία τους πραγματοποιείται σύμφωνα με τους κανόνες της αναλογικής και κυρίως της χωρικής γραμματικής. Αυτό σημαίνει ότι οι προκαλούμενοι νοητικοί συνειρμοί επηρεάζονται από τη χωροταξία των στοιχείων της εικόνας (ή το Νόημα της Σύνθεσης κατά τον Kress) (Kroeber-Riel, 1998: 307).

Οι εικόνες είναι υπεύθυνες για τη διαισθητική σκέψη και τα αισθήματα, ενώ υποκινούν και τη συγκινησιακή συμπεριφορά του ανθρώπου. Ασκούν στους δέκτες τόσο νοητικές (πληροφοριακές) όσο και συγκινησιακές επιδράσεις. Η επεξεργασία τους στον εγκέφαλο πραγματοποιείται σε μεγάλη έκταση αυτόματα και με λιγότερη νοητική καταπόνηση και έλεγχο απ' ό,τι η επεξεργασία των γλωσσικών ερεθισμάτων. Επομένως, οι εικόνες σχετίζονται με το συγκινησιακό επηρεασμό.

#### **6.4. Η ανάλυση των εικόνων**

Στην εποχή μας, η ανάπτυξη της τεχνολογίας, που βοηθά στην εύκολη και γρήγορη αναπαραγωγή της εικόνας, η τηλεόραση και ο ηλεκτρονικός υπολογιστής καθιστούν αναγκαία την προσέγγιση και τη μελέτη των εικόνων από την πλευρά της

**Κοινωνικής Σημειωτικής**, καθώς οι εικόνες απευθύνονται σε μεγάλες μάζες κοινού και αξιοποιούνται για τη μετάδοση ποικίλων μηνυμάτων.

Η «οπτική εκπαίδευση» στοχεύει να καταστήσει το μαθητή/-τρια επαρκή στην «ανάγνωση» της εικόνας, ώστε να έχει ενεργητικό ρόλο στην οπτική επικοινωνία και να μην την υφίσταται παθητικά. Αυτό δε σημαίνει ότι στόχος είναι ένας μαθητής – σημειολόγος, αλλά ένας μαθητής υποψιασμένος και ενεργητικός απέναντι στον κλοιό των μηνυμάτων που δέχεται συνεχώς.

Βιβλίο - σταθμός για την ανάλυση των εικόνων είναι αυτό των Gunther Kress και Theo van Leeuwen, που προαναφέρθηκε, «Η Γραμματική του Οπτικού Σχεδιασμού» (1996). Χρησιμοποιείται, τα τελευταία χρόνια, και στην Ελλάδα για την ανάλυση εικόνων, σχολικών εγχειριδίων, οπτικών πηγών της ιστορίας, για την προσέγγιση πολυτροπικών κειμένων στη σχολική τάξη.

Αφόρμηση για τους συγγραφείς αποτέλεσε το έργο του M.A.K. Halliday (βλ. παρούσα, πολυτροπικότητα), ο οποίος διέκρινε σε κάθε σύστημα επικοινωνίας τρεις παράγοντες ή «μεταλειτουργίες», τις οποίες πρέπει να διαθέτει το σύστημα, για να λειτουργεί ως πλήρες σύστημα επικοινωνίας. Αυτές οι «μεταλειτουργίες» (metafunctions) είναι:

- **Η Αναπαραστατική Μεταλειτουργία (Ideational Metafunction):** η λειτουργία δημιουργίας αναπαραστάσεων.
- **Η Διαπροσωπική Μεταλειτουργία (Inter-Personal Metafunction):** αφορά στο ρόλο που παίζει η γλώσσα στη δημιουργία αλληλεπιδράσεων μεταξύ συγγραφέων και αναγνωστών ή ομιλητών και ακροατών.
- **Η Κειμενική Μεταλειτουργία (Textual Metafunction):** συνδέει τα ξεχωριστά κομμάτια αναπαράστασης και αλληλεπίδρασης στις ολότητες που αναγνωρίζουμε ως ιδιαίτερα είδη κειμένων ή επικοινωνιακών γεγονότων (Kress & Van Leeuwen, 1996: 40-42, Jewitt & Oyama, 2002: 140).

Οι Kress & Van Leeuwen, (1996) επεκτείνοντας την ιδέα του γλωσσολόγου M. A. K. Halliday, από τη γλώσσα στις εικόνες, παράλλαξαν την ορολογία και, σε αντιστοιχία με τους παραπάνω όρους, εισήγαγαν τους ακόλουθους: «**Representational**», «**Interactive**» και «**Compositional**» (Kress & Van Leeuwen, 1996, Jewitt & Oyama, 2002: 140). Με βάση τα παραπάνω, οι Jewitt & Oyama (2002: 141-153) προτείνουν το ακόλουθο πλαίσιο ανάλυσης των εικόνων:



**Αναπαραστατικό Νόημα ή Μορφή Αναπαράστασης** (Ideational – Representational Meaning).

Το Αναπαραστατικό Νόημα μεταβιβάζεται πρωτίστως από τους (αφηρημένους ή συγκεκριμένους, φανερούς ή υπονοούμενους) «μετέχοντες» (participants), δηλαδή ανθρώπους, μέρη ή πράγματα, που απεικονίζονται (Jewitt & Oyama, 2002: 141).

Αυτοί είναι:

- Το **σκηνικό (setting/place)**.
- Τα **στηρίγματα (props/things)**.
- Ο **δράστης ή οι δράστες (actor/people)**.

Επίσης, σε μία εικόνα, το Αναπαραστατικό Νόημα δομείται με δύο τρόπους και, ως εκ τούτου, διακρίνουμε δύο είδη δομών:

**Αφηγηματικές Δομές** (Narrative Structures).

Αφορούν σε εικόνες, στις οποίες έχουμε «ανυσματικότητα» (Vectorality), που σημαίνει ότι κάποιος δρα επί κάποιου άλλου. Ο θεατής παρακολουθεί ως παρατηρητής τα συμβαίνοντα στην εικόνα και μπορεί να «αφηγηθεί» αυτά που βλέπει.

Οι αφηγηματικές αναπαραστάσεις συνδέουν τους μετέχοντες με βάση τις «δράσεις» ή τα «συμβάντα» (Kress & Van Leeuwen, 1996: 56, Jewitt & Oyama, 2002: 141).

**Εννοιολογικές Δομές** (Conceptual Structures).

Αφορούν σε εικόνες, στις οποίες δεν έχουμε «ανυσματικότητα» (Non-Vectorality). Στις εικόνες που παρουσιάζουν εννοιολογική δομή, οι μετέχοντες αναπαρίστανται με βάση πιο γενικευμένες, σταθερές ή «άχρονες» ιδιότητές τους (Kress & Van Leeuwen, 1996: 56 & 79, Jewitt & Oyama, 2002: 141).

Εδώ διακρίνονται τρεις υποκατηγορίες:

- **Ταξινομικές Δομές** (Classification structures), οι οποίες παρουσιάζουν ανθρώπους, μέρη ή πράγματα με συμμετρικό τρόπο πάνω στην εικόνα, για να δείξουν ότι έχουν κάτι κοινό, ότι ανήκουν στην ίδια κατηγορία ή τάξη (Kress & Van Leeuwen, 1996: 81, Jewitt & Oyama, 2002: 143-144).
- **Συμβολικές Δομές** (Symbolic structures), οι οποίες καθορίζουν τη σημασία ή την ταυτότητα ενός μετέχοντα («φορέα»). Αυτό γίνεται μέσω ενός άλλου μετέχοντα («συμβολική ιδιότητα»). Οι συμβολικές ιδιότητες αναγνωρίζονται

μέσω ενός ή περισσότερων από τα παρακάτω χαρακτηριστικά: Προβάλλονται ιδιαίτερα στην αναπαράσταση, π.χ. με το μέγεθός τους, τη θέση τους, το χρώμα, τη χρήση του φωτός. Επισημαίνονται μέσω μιας χειρονομίας, φαίνονται εκτός τόπου στο γενικό σύνολο της εικόνας και συνδέονται συμβατικά με συμβολικές αξίες (Kress & Van Leeuwen, 1996: 108, Jewitt & Oyama, 2002: 144).

- ο **Αναλυτικές Δομές** (Analytical structures), οι οποίες συνδέουν τους μετέχοντες μεταξύ τους ως δομή μέρους – όλου. Οι αναλυτικές δομές πάντοτε έχουν δύο κύριους μετέχοντες: το φορέα (= σύνολο) και έναν αριθμό «κτητικών ιδιοτήτων» του (=τα μέρη) (Kress & Van Leeuwen, 1996: 89, Jewitt & Oyama, 2002: 144).

### **Διαδραστικό Νόημα ή Σχέση Δράστη – Θεατή** (Interpersonal – Interactive Meaning).

Οι εικόνες μπορούν να δημιουργήσουν ιδιαίτερες σχέσεις μεταξύ των θεατών και του εικονιζόμενου κόσμου. Με αυτό τον τρόπο, αλληλεπιδρούν με τους θεατές, υπονοώντας τη στάση που πρέπει να υιοθετήσουν οι τελευταίοι απέναντι σε αυτό που απεικονίζεται.

**Τρεις** παράγοντες παίζουν καθοριστικό ρόλο στην υλοποίηση αυτών των νοημάτων:

#### ➤ **Επαφή** (Contact).

Οι εικόνες μπορούν, ανάλογα με τον τρόπο που είναι δομημένες από το δημιουργό τους, να υπονοούν ή όχι ένα είδος φαντασιακής επαφής μεταξύ των εικονιζόμενων και των θεατών.

Διακρίνονται δύο τύποι:

- ο **Εικόνες «Προσφορά»** (Offer), στις οποίες ο δράστης δεν κοιτάζει τον θεατή, αλλά εκτίθεται στο κοίταγμά του. Ο θεατής είναι το υποκείμενο του κοιτάγματος και ο εικονιζόμενος το αντικείμενο του αμερόληπτου κοιτάγματος του θεατή. Δεν υπάρχει καμία επαφή, ο θεατής είναι αόρατος. Οι εικόνες αυτού του είδους «προσφέρουν» τους εικονιζόμενους στο θεατή ως πληροφορίες, ως αντικείμενα συλλογισμού, απρόσωπα, όπως τα είδη σε βιτρίνα μουσείου (Kress & Van Leeuwen, 1996:124, Jewitt & Oyama, 2002:146).



- **Εικόνες «Ζήτηση» (Demand)**, στις οποίες ο δράστης κοιτάζει το θεατή. Στην προκειμένη περίπτωση, σημαντικό ρόλο παίζουν η έκφραση του προσώπου ή οι χειρονομίες. Το χαμόγελο υπονοεί σχέση κοινωνικής συγγένειας. Η περιφρόνηση υπονοεί σχέση ανώτερου προς κατώτερο. Οι χειρονομίες σα να προσκαλούν το θεατή να έρθει πιο κοντά ή να κρατηθεί σε απόσταση. Μ' αυτό τον τρόπο επιχειρείται να δημιουργηθεί μια φαντασιακή ψευδοκοινωνική σχέση μεταξύ του εικονιζόμενου δράστη και του θεατή της εικόνας. Οι εικόνες αυτού του είδους αποκαλούνται εικόνες «ζήτηση», γιατί οι άνθρωποι στην εικόνα ζητούν συμβολικά κάτι από τον θεατή. Έτσι, καθορίζουν ως ένα βαθμό ποιος είναι ο θεατής και αποκλείουν άλλους θεατές (Kress & Van Leeuwen, 1996:123, Jewitt & Oyama, 2002:145-146).

#### ➤ **Απόσταση (Distance).**

Οι εικόνες μπορούν να φέρουν ανθρώπους, μέρη και πράγματα κοντά στο θεατή ή πιο μακριά του. Η απόσταση υπονοεί και το είδος της σχέσης που επιζητεί ο εικονιζόμενος (και κατ' επέκταση ο δημιουργός της εικόνας) με το θεατή. Κι αυτό υλοποιείται με το είδος των λήψεων (shots). Έτσι, προκύπτουν:

- **Στενή σχέση (Intimate)**. Υπονοείται στενή σχέση με το θεατή, όταν η λήψη περιλαμβάνει το κεφάλι και τους ώμους του εικονιζόμενου.
- **Κοινωνική σχέση (Social)**. Υπονοείται κοινωνική σχέση με το θεατή, όταν η λήψη περιλαμβάνει τους γοφούς και τα γόνατα του εικονιζόμενου.
- **Απρόσωπη σχέση (Public/Impersonal)**. Υπονοείται απρόσωπη σχέση, όταν η λήψη περιλαμβάνει ολόκληρο το σώμα του εικονιζόμενου (Kress & Van Leeuwen, 1996:130-135, Jewitt & Oyama, 2002:146).

#### ➤ **Άποψη (Point of View).**

Η εικόνα μπορεί να έχει είτε μετωπική ή πλάγια άποψη (ή γωνία λήψης σε ένα οριζόντιο επίπεδο) είτε κάθετη άποψη (ή γωνία λήψης σε ένα κάθετο επίπεδο). Η διαφορά είναι αυτή της εμπλοκής/ανάμιξης και της αδιαφορίας (Involvement vs detachment). Η «καθετότητα» υπονοεί σχέση εξουσίας του θεατή επί του εικονιζόμενου ή αντίστροφα, είναι ζήτημα διαβάθμισης. Επομένως, από αυτή την άποψη, διακρίνονται:

- **Οριζόντια ή μετωπική γωνία λήψης (Frontal/horizontal angle)**: χρησιμοποιείται, για να αυξήσει την ταύτιση και την εμπλοκή του θεατή με τον εικο-

νιζόμενο. Με αυτό τον τρόπο, υπονοείται ισότητα μεταξύ θεατή – εικονιζόμενου και δεν υπάρχει διαφορά εξουσίας.

- ο **Κάθετη γωνία λήψης** (Vertical angle): χρησιμοποιείται, για να τονίσει τη φαντασιακή (συμβολική) εξουσία του εικονιζόμενου στο θεατή (χαμηλή γωνία λήψης) ή τη φαντασιακή (συμβολική) εξουσία του θεατή στον εικονιζόμενο (υψηλή γωνία λήψης) (Kress & Van Leeuwen, 1996:140-148, Jewitt & Oyama, 2002:147).

### **Νόημα της Σύνθεσης** (Textual – Compositional Meaning).

Η Σύνθεση του όλου έχει σχέση με τον τρόπο που τα αναπαραστατικά και διαδραστικά στοιχεία είναι δομημένα, έτσι που να σχετίζονται μεταξύ τους, με τον τρόπο που είναι τοποθετημένα στην εικόνα, ώστε να αποτελούν ένα σύνολο με νόημα (meaningful). Η Σύνθεση συνδέει τα αναπαραστατικά και διαδραστικά νοήματα της εικόνας μεταξύ τους, μέσω **τριών αλληλεπιδρώντων συστημάτων** (Kress & Van Leeuwen, 1996:181-183).

Τα συστήματα αυτά είναι:

#### ➤ **Πληροφοριακή Αξία** (Information Value).

Η τοποθέτηση των στοιχείων (οι μετέχοντες και η «σύνταξη» [syntagm]), δηλαδή ο τρόπος με τον οποίο συνδέονται μεταξύ τους καθώς και με το θεατή) δίνει την ιδιαίτερη πληροφοριακή αξία σε διάφορες «ζώνες» της εικόνας: Δεξιά και Αριστερά, Πάνω και Κάτω, Κέντρο και Περιθώρια (Kress & Van Leeuwen, 1996:183, Jewitt & Oyama, 2002:147).

Κατ' αυτό τον τρόπο, διακρίνονται οι εξής δομές:

- ο **Δομή εικόνας Αριστερά – Δεξιά** (Δεδομένο – Νέο).

Όταν σε εικόνες υπονοείται κάποια σημασία με τη χρήση (make significant use) του οριζόντιου άξονα, τοποθετούνται μερικά στοιχεία τους αριστερά και κάποια άλλα δεξιά του κέντρου, πράγμα που δεν συμβαίνει σε κάθε σύνθεση. Τότε τα στοιχεία στα αριστερά παρουσιάζονται ως Δεδομένα (Given), ενώ αυτά στα δεξιά ως Νέα (New).

Για να είναι κάτι Δεδομένο, σημαίνει ότι παρουσιάζεται ως κάτι που ο θεατής ήδη γνωρίζει, ως οικείο και συμφωνημένο (agreed upon) σημείο εκκίνησης για το μήνυμα.

Για να είναι κάτι Νέο, σημαίνει ότι παρουσιάζεται ως κάτι που δεν είναι ακόμα γνωστό ή ίσως όχι ακόμα αποδεκτό ή συμφωνημένο από τον θεατή, και, ως εκ τού-

του, ως κάτι προς το οποίο ο θεατής πρέπει να δείξει ιδιαίτερη προσοχή (Jewitt & Oyama, 2002: 148, Kress & Van Leeuwen, 1996: 187).

Αυτός ο τρόπος «ανάγνωσης» της εικόνας είναι ανάλογος με τις «αναγνώσεις» που ισχύουν για κείμενα - εικόνες του δυτικού κόσμου και σχετίζονται με τον τρόπο ανάγνωσής μας. Γι' αυτό απαντάται σε βιβλία, περιοδικά, εικόνες, διαγράμματα, κινηματογράφο – τηλεόραση. Συνήθως, αριστερά έχουμε αυτό που θεωρείται γνωστό, δεδομένο, κάτι που είναι οικείο και μπορεί να λειτουργήσει ως η αφετηρία μιας συζήτησης, η οποία θα καταλήξει σε αυτό που υπάρχει στο δεξιό μέρος. Στα δεξιά, υπάρχει το νέο, το ασταθές, αυτό που πρέπει να συζητηθεί. Στα διαγράμματα, αριστερά είναι το πριν, δεξιά τα αποτελέσματα. Τα βέλη, εφόσον υπάρχουν, έχουν φορά από τα αριστερά προς τα δεξιά. Στα περιοδικά, ακολουθείται η ίδια πορεία. Στην αριστερή σελίδα, υπάρχουν άρθρα, ενώ το διαφημιζόμενο προϊόν στη δεξιά. Στην αντίθετη περίπτωση, οι συγγραφείς θεωρούν ότι είναι δεδομένο το εμπορικό υπόβαθρο του περιοδικού, οπότε καλούνται οι αναγνώστες να δώσουν βαρύτητα στα άρθρα, για να κατανοήσουν τον κόσμο. Στον κινηματογράφο και την τηλεόραση ισχύει κάτι ανάλογο. Για παράδειγμα, στην περίπτωση μιας συνέντευξης, ο δημοσιογράφος βρίσκεται αριστερά, ταυτιζόμενος με τον τηλεθεατή, ενώ ο συνεντευξιαζόμενος στα δεξιά, καθώς αυτός είναι το καινούργιο πρόσωπο, που θα πρέπει να προσέξουμε. Αν ο δημοσιογράφος προβάλλεται σε παράθυρο πάνω δεξιά, τότε θεωρείται πως η πραγματικότητα είναι γνωστή και ο τηλεθεατής θα πρέπει να προσέξει το σχολιασμό του δημοσιογράφου.

#### ο Δομή εικόνας Επάνω – Κάτω (Ιδανικό – Πραγματικό).

Αν σε μια οπτική σύνθεση μερικά στοιχεία βρίσκονται στο Επάνω μέρος (top) και κάποια άλλα στο Κάτω μέρος (bottom), τότε αυτά που βρίσκονται επάνω παρουσιάζονται ως το Ιδανικό (Ideal) και αυτά στο κάτω ως το Πραγματικό (Real).

Για να είναι κάτι Ιδανικό, σημαίνει ότι παρουσιάζεται ως η εξιδανικευμένη ή γενικευμένη ουσία της πληροφορίας και ως εκ τούτου επίσης ως το πιο προβεβλημένο της μέρος.

Το Πραγματικό, αντίθετα, παρουσιάζει πιο συγκεκριμένες πληροφορίες (π.χ. λεπτομέρειες), πιο «προσγειωμένες» (down-to-earth) πληροφορίες (δηλαδή, φωτογραφίες – ντοκουμέντα, χάρτες, διαγράμματα κλπ.) ή πιο πρακτικές πληροφορίες (δηλαδή, πρακτικές συνέπειες, οδηγίες για δράση κλπ.).

Σε αυτή την περίπτωση, που τα στοιχεία αρθρώνονται στον άξονα «πάνω – κάτω», το πάνω μέρος είναι το ιδεατό, αυτό που θα έπρεπε να είναι, αυτό που ταυτίζεται, στην περίπτωση της διαφήμισης, με τις υποτιθέμενες επιθυμίες του καταναλωτή και αντανακλά στα αισθήματά του, ενώ το κάτω μέρος είναι το πραγματικό, αυτό που πράγματι είναι, αναφέρεται στο ίδιο το προϊόν, παρέχοντας πληροφορίες γι' αυτό.

ο **Δομή εικόνας: Κέντρο – Περιθώρια.**

Όταν σε μια οπτική σύνθεση υπονοείται κάποια σημασία με τη χρήση (make significant use) του κέντρου, τοποθετείται ένα στοιχείο στο μέσον και τα άλλα στοιχεία γύρω του. Τότε αναφερόμαστε στο κεντρικό στοιχείο ως Κέντρο και στα στοιχεία γύρω του ως Περιθώρια. Το Κέντρο αποτελεί το κεντρικό στοιχείο της εικόνας, τον πυρήνα της πληροφορίας, και τα Περιθώρια παίζουν ρόλο επικουρικό σ' αυτό. Το Κέντρο αποτελεί το συνδετικό κρίκο όλων των στοιχείων του περιθωρίου και «κουβαλά» το κύριο νόημα της εικόνας. Μια αίσθηση μονιμότητας συνοδεύει την κεντρική θέση (Kress & Van Leeuwen, 1996: 203-206, Jewitt & Oyama, 2002: 149).

Στην περίπτωση αυτή, που τα στοιχεία αρθρώνονται στον άξονα «κέντρο - περιθώριο», το κύριο στοιχείο τοποθετείται στο κέντρο και τα δευτερεύοντα γύρω του κυκλικά. Το μέγεθος και η προβολή του κεντρικού στοιχείου καθορίζει το πόσο κατώτερα θεωρούνται τα περιφερειακά στοιχεία.

Για τη σύγχρονη δυτική οπτική ματιά αυτή η σύνθεση με βάση το κέντρο δεν είναι πολύ συνηθισμένη. Είναι μια φόρμα που την προτιμούν περισσότερο ασιάτες σχεδιαστές, καθώς εμπεριέχει μεγαλύτερη έμφαση στην ιεραρχία και την αρμονία.

➤ **Πλαισίωση ή Περιχάραξη (Framing).**

Τα στοιχεία ή οι ομάδες στοιχείων μιας σύνθεσης είναι ή ασύνδετα, διακριτά το ένα από το άλλο, ή συνδεδεμένα. Η οπτική περιχάραξη επίσης είναι ζήτημα βαθμού: Τα στοιχεία της σύνθεσης μπορεί να είναι ισχυρά ή ασθενώς περιχαρακωμένα. Όσο πιο ισχυρή είναι η περιχάραξη ενός στοιχείου, τόσο πιο πολύ αυτό παρουσιάζεται ως διακριτή μονάδα πληροφορίας. Όσο περισσότερο συνδεδεμένα είναι τα στοιχεία μιας χωρικής σύνθεσης, τόσο περισσότερο εμφανίζονται ως μία μονάδα πληροφορίας, σαν να συνανήκουν σε ένα σύνολο. Η περιχάραξη μπορεί να υλοποιηθεί από τις γραμμές (το πάχος τους δείχνει ισχυρή περιχάραξη), από τις ασυνέχειες στο χρώμα και στο σχήμα ή απλώς από κενό διάστημα μεταξύ των στοιχείων. Η ενότητα – σύνδεση μπορεί να τονιστεί από ανύσματα – βέλη. Τα βέλη μπορούν να κατανοηθούν από

εικονιζόμενα στοιχεία, όπως δομικά στοιχεία κτιρίων, προοπτικά σχεδιασμένοι δρόμοι, που οδηγούν το μάτι σε στοιχεία στο πίσω μέρος (φόντο) ή από αφηρημένα γραφικά στοιχεία, που οδηγούν το μάτι από ένα στοιχείο στο άλλο, αρχίζοντας από το πιο προβεβλημένο (αξιοπρόσεκτο). Οι οριζόντιες και οι κυκλικές συνθέσεις συχνά έχουν ασθενή περιχάραξη, ενώ οι κατακόρυφες τείνουν προς την ισχυρή (Kress & Van Leeuwen, 1996: 183, 214-218, Jewitt & Oyama, 2002: 149-150).

#### ➤ **Προβολή (Saliency).**

Η τοποθέτηση στοιχείων με (υπονοούμενο) νόημα μέσα σε ένα σύνολο, καθώς και η συνοχή και η σειρά μεταξύ τους είναι μία βασική λειτουργία των κωδίκων ενοποίησης, όπως είναι η σύνθεση.

Άσχετα από το πού τοποθετούνται, η προβολή μπορεί να δημιουργήσει μια ιεραρχία σημασίας (σημαντικότητας – σπουδαιότητας) μεταξύ των στοιχείων, με την επιλογή κάποιων ως πιο σημαντικών και περισσότερο άξιων προσοχής σε σχέση με κάποια άλλα.

Η προβολή δεν μετριέται αντικειμενικά, αλλά προκύπτει από μια σύνθετη αλληλεπίδραση μεταξύ πολλών παραγόντων: Μέγεθος, ευκρίνεια εστίασης, αντίθεση αποχρώσεων (περιοχές υψηλής χρωματικής αντίθεσης, π.χ. όρια μεταξύ μαύρου – άσπρου έχουν υψηλή προβολή), αντίθεση χρωμάτων (π.χ. η αντίθεση μεταξύ πολύ γεμάτου και «μαλακών» χρωμάτων ή η αντίθεση ανάμεσα στο κόκκινο και στο μπλε), θέση στο οπτικό πεδίο (στοιχεία μετακινούνται προς την κορυφή και προς τα' αριστερά, φαίνονται «βαρύτερα», εξαιτίας μιας ασυμμετρίας στο οπτικό πεδίο), προοπτική (τα μπροστινά αντικείμενα είναι πιο προβεβλημένα από τα πίσω) και επίσης εντελώς πολιτισμικοί παράγοντες, όπως η εμφάνιση μιας ανθρώπινης φιγούρας ή ένα δυνάμει πολιτισμικό σύμβολο (Kress & Van Leeuwen, 1996: 183 & 212-214, Jewitt & Oyama, 2002: 150-151).

#### ➤ **Τυπικότητα (ή τροπικότητα) (Modality).**

Ένα καίριο ζήτημα στην επικοινωνία είναι η αξιοπιστία των μηνυμάτων. Από την άποψη της Κοινωνικής Σημειωτικής η αλήθεια είναι μια κατασκευή της «semiosis». Ο όρος semiosis (που σημαίνει παραγωγή σημασιών), δανεισμένος από τον Charles Sanders Peirce, αναπτύσσεται από τον Umberto Eco, για να δείξει τη διαδικασία μέσω της οποίας ένας πολιτισμός παράγει σημεία και/ή προσδίδει νόημα στα σημεία (Chandler, 1994).



Ο όρος τυπικότητα (Modality) προέρχεται από τη γλωσσολογία και αναφέρεται στην αληθινή αξία ή αξιοπιστία των (γλωσσικά πραγματοποιούμενων) δηλώσεων για τον κόσμο. Η τυπικότητα είναι περισσότερο «Διαδραστική» παρά «Αναπαραστατική». Δεν εκφράζει απόλυτες αλήθειες ή ψέματα. Παράγει «μοιρασμένες» αλήθειες και φέρνει τους αναγνώστες σε συμφωνία με κάποιες δηλώσεις, ενώ τους αποστασιοποιεί από άλλες. Υπηρετεί τη δημιουργία ενός φαντασιακού «εμείς».

Εδώ, ανάλογα με τον Προσανατολισμό Κωδικοποίησης (Coding Orientation), δηλαδή σε ποιο κοινωνικό πλαίσιο κατατάσσεται η εικόνα έχουμε διαφοροποιήσεις τυπικότητας από κώδικα σε κώδικα και σε σχέση με το χρώμα (αποχρώσεις, γέμισμα, ποικιλία), το φόντο, το βάθος, την απεικόνιση, τον φωτισμό, τη φωτεινότητα.

Οι Κώδικες Προσανατολισμού είναι:

- **Τεχνολογικός**, ο οποίος έχει ως κυρίαρχη αρχή την «αποτελεσματικότητα» της αναπαράστασης, όπως ένα σχεδιάγραμμα, και που εδώ το χρώμα δεν χρειάζεται και έχει, σ' αυτό το πλαίσιο, χαμηλή τυπικότητα.
- **Αισθητηριακός**, σε πλαίσια που κυριαρχεί η αρχή της ευχαρίστησης, όπως στη διαφήμιση, μόδα μαγειρική, διακόσμηση κλπ., όπου το χρώμα έχει υψηλή τυπικότητα.
- **Αφηρημένος**, σε πλαίσια κοινωνικοπολιτισμικών ελίτ, όπως στην «υψηλή» τέχνη, σε ακαδημαϊκά ή επιστημονικά πλαίσια, κλπ., όπου η τυπικότητα είναι υψηλότερη όσο η εικόνα τρέπει το ατομικό (ξεχωριστό) στο γενικό ή το συγκεκριμένο στις συστατικές του ιδιότητες.
- **Νατουραλιστικός (κοινός)**, ο οποίος παραμένει ο κυρίαρχος κώδικας μέχρι τώρα (Kress & Van Leeuwen, 1996: 159-171, Jewitt & Oyama, 2002: 151-152).



## 7. Θεωρία της περιγραφής

### 7.1. Η περιγραφική ακολουθία του Adam

Με βάση τη θεωρία του για τις ακολουθίες, ο Adam (Adam, 1999: 135-157) ορίζει τις τέσσερις περιγραφικές διαδικασίες (ή μακρο-λειτουργίες), στις οποίες βασίζεται το πρότυπο της περιγραφικής ακολουθίας. Αναλυτικότερα:

- Η διαδικασία της **πρόσδεσης**: **πρόσδεση, προσδιορισμός και επαναδιατύπωση**. Η περιγραφική ακολουθία υποδεικνύει ευθύς εξαρχής για ποιον ή τι θα γίνει λόγος (καθαυτό πρόσδεση), ή πάλι, στο τέλος της ακολουθίας για ποιον ή τι έγινε λόγος παραπάνω (προσδιορισμός), ή άλλοτε πάλι, συνδυάζοντας τις δύο διαδικασίες, επαναλαμβάνει το αρχικό θέμα – τίτλο, τροποποιώντας το (επαναδιατύπωση).
- Η διαδικασία του **επιμερισμού**: αφορά στην έκθεση των επιμέρους πλευρών, από τις οποίες μπορούμε να εξετάσουμε ένα πράγμα, το οποίο γνωρίζουμε τουλάχιστον ως ένα βαθμό. Τη διαδικασία αυτή οι περισσότεροι μελετητές τη δέχονται ως βάση της περιγραφής.

Σύμφωνα με τον Adam, «η διαδικασία της πρόσδεσης είναι υπεύθυνη για την προβολή του όλου και η διαδικασία του επιμερισμού για τη διάσπαση σε επιμέρους τμήματα. Στη διάσπαση αυτή, ωστόσο, θα πρέπει να προσθέσουμε τη θεώρηση των χαρακτηριστικών ή των ιδιοτήτων του όλου (χρώμα, διάσταση-μέγεθος, σχήμα, αριθμός κ.ά.) και διαμέσου μιας άλλης διαδικασίας (καθορισμός υποθεμάτων), τη θεώρηση των γνωρισμάτων των προτεινόμενων τμημάτων» (1999: 141).

- Η διαδικασία του **συσχετισμού**: αφορά στην περιγραφή μέσω αναλογιών, αντιστοιχεί σ' εκείνο που ο Adam έχει προτείνει να οριστεί ως διαδικασία της αφομοίωσης, η οποία μπορεί να πάρει τη μορφή είτε της παρομοίωσης είτε της μεταφοράς.
- Η διαδικασία του **εγκιβωτισμού με υπο-θέματα**: η διαδικασία του εγκιβωτισμού μιας ακολουθίας σε μία άλλη βρίσκεται στη βάση της επέκτασης της περιγραφής. Για παράδειγμα, ένα τμήμα που έχει επιλεγεί μέσα από τη διαδικασία του επιμερισμού, μπορεί να αποτελέσει τη βάση μιας νέας ακολουθίας και, με τη σειρά του, να εξεταστεί από διάφορες πλευρές – μια διαδικασία που μπορεί, θεωρητικά, να συνεχιστεί στο άπειρο.

Τελικά, η περιγραφή βασίζεται σε μία ιδιαίτερα αυστηρή διαδικασία ιεράρχησης και μπορεί να οριστεί ως ένας τύπος οργάνωσης σε ακολουθίες, ο οποίος διέπεται από διάφορες διαδικασίες. Με τον επιμερισμό, εισάγονται στο λόγο οι διάφορες όψεις του αντικείμενου. Με το συσχετισμό, το αντικείμενο τοποθετείται σε σχέση με τον τόπο και / ή το χρόνο και ταυτόχρονα συσχετίζεται με άλλα αντικείμενα, χάρη σε μεθόδους αφομοίωσης, όπως είναι η παρομοίωση και η μεταφορά. Με τη λειτουργία της θεματοποίησης, κάθε στοιχείο μπορεί να βρεθεί στη διαδικασία του επιμερισμού, αποτελώντας τη βάση μιας νέας ακολουθίας. Πάντως, όποιο κι αν είναι το αντικείμενο του λόγου, η σημασιολογική ενότητα της ακολουθίας εξασφαλίζεται πάντοτε από τη διαδικασία της πρόσδεσης, η οποία παραθέτει αυτό για το οποίο γίνεται λόγος, είτε με τη μορφή ενός δεδομένου θέματος τίτλου, στην αρχή, είτε στο τέλος της ακολουθίας.

Συμπερασματικά, θα λέγαμε ότι η περιγραφή έχει ως κατώτατο όριο την απλή περιγραφική πρόταση, αλλά μπορεί να φτάσει μέχρι την πλήρη περιγραφική ακολουθία, η οποία, θεωρητικά, μπορεί να επεκταθεί ως το άπειρο. Σπάνια, όμως, η περιγραφή αποτελεί το κυρίαρχο κειμενικό στοιχείο, σπάνια τη συναντάμε «ανόθευτη» και αυτόνομη (Adam, 1999: 31). Κατά κανόνα, η περιγραφή βρίσκεται στην υπηρεσία της αφήγησης, η οποία κυριαρχεί.

## 7.2. Η περιγραφή και οι λειτουργίες της γλώσσας

Η περιγραφή βασίζεται στην **αναφορική λειτουργία** της γλώσσας. Ο θεωρούμενος ως βασικός εισηγητής της δομικής μεθόδου στις επιστήμες του ανθρώπου και γέφυρα ανάμεσα στον αμερικάνικο και τον ευρωπαϊκό δομισμό, ο ρώσος R. Jakobson, με την πρότασή του για τις λειτουργίες της γλώσσας στην επικοινωνία, αποτελεί σημείο αναφοράς για πολλούς μελετητές (βλ. Τοκατλίδου, 2004: 36-37). Αναλυτικότερα, ο Jakobson, εξετάζοντας τους παράγοντες που συνιστούν μία πράξη λεκτικής επικοινωνίας, διατύπωσε μία ταξινομική πρόταση – εργαλείο με έξι συνιστώσες: τον πομπό, το δέκτη, το πλαίσιο, το μήνυμα, το διάυλο επαφής και τον κώδικα. Διευκρινίζοντας ότι τα γλωσσικά μηνύματα πληρούν συνήθως περισσότερες από μία λειτουργίες, υποστήριξε ότι «η δομή του λόγου ενός μηνύματος εξαρτάται προπάντων από τη δεσπόζουσα λειτουργία» (Jakobson, R.

1963: 214). Επομένως, η γλώσσα μπορεί να αναφέρεται, κατά κύριο λόγο, σε έναν από αυτούς τους παράγοντες και να αποκτά μία λειτουργία, η οποία μπορεί να είναι:

- **εκφραστική** (expressive / emotive): αφορά στον πομπό και δηλώνει την εσωτερική του κατάσταση και τη στάση του προς το μήνυμα που μεταδίδει.
- **Βουλητική** (impulsive / conative): αφορά στο δέκτη και επιδιώκει να επηρεάσει και να προσανατολίσει τη συμπεριφορά του.
- **Ποιητική** (poetic): αφορά στη μορφή του μηνύματος, η οποία προβάλλεται εμφατικά.
- **Φατική** (phatic): αφορά στο κανάλι της επικοινωνίας, το ανοίγει, το αφήνει ανοιχτό ή το κλείνει.
- **Αναφορική** (referentielle): αφορά στη μετάδοση περιγραφών και πληροφοριών για τον κόσμο.
- **Μεταγλωσσική** (metalinguistique): αφορά στον κώδικα καθαυτόν, καθώς, μέσω αυτής της λειτουργίας επιδιώκονται διευκρινίσεις, προσδιορισμοί, επανακαθορισμοί της μορφής ή της σημασίας του μηνύματος (Αρχάκης, 2005).

### 7.3. Το αντικείμενο της περιγραφής

Με δεδομένη την αδυναμία διατύπωσης ενός αυστηρού και καθολικά αποδεκτού ορισμού, η οποία πηγάζει από την εκπληκτική ετερογένεια των κειμένων, θα υιοθετήσουμε, για λόγους πρακτικούς και με κάποιες επιφυλάξεις, τον παρακάτω ορισμό της περιγραφής.

Η περιγραφή αφορά στη **γλωσσική αναπαράσταση** προσώπων, αντικειμένων, φαινομένων, καταστάσεων πραγμάτων, τα οποία αντιλαμβανόμαστε καταρχήν μέσω της εμπειρίας [και της πείρας –θα πρόσθετα-, με την έννοια του συνόλου των στοιχείων που υποπίπτουν στην αντίληψή μας, ως αντανάκλασεις του εξωτερικού κόσμου στη συνείδησή μας], επεξεργαζόμαστε μέσω της νόησης και επιδιώκουμε, για διάφορους λόγους (π.χ. η ενημέρωση, η επιστημονική διερεύνηση κ.ά.), την απεικόνισή τους (Μητσικοπούλου, 20-3-09).

Ανάλογα, και στο Βιβλίο του Εκπαιδευτικού για τη νεοελληνική γλώσσα της Α΄ Γυμνασίου (σ. 46), αναφέρεται χαρακτηριστικά: «τα περιγραφικά κείμενα είναι είδη κειμένων, τα οποία μέσω της γλώσσας «αναπαριστούν» φαινόμενα, αντικείμενα, πρόσωπα, καταστάσεις. Όλα αυτά ο συγγραφέας τέτοιων κειμένων τα αντιλαμβάνεται μέσω της εμπειρίας, τα επεξεργάζεται και τα οργανώνει με απλό ή σύνθετο τρόπο, με στόχο να πληροφορήσει, να ευαισθητοποιήσει, να πείσει κτλ. τον αναγνώστη».

Με την περιγραφή απαντάμε στα ερωτήματα:

- Τι είναι η περιγραφόμενη οντότητα
- Ποια είναι τα στοιχεία που τη συγκροτούν
- Πώς οργανώνεται στο χώρο
- Ποια η μέθοδος της οργάνωσής της

#### 7.4. Είδη της περιγραφής

Οι περιγραφές διακρίνονται σε:

- **αντικειμενικές – τυπικές και**
- **υποκειμενικές – προσωπικές – καθημερινές** (Αρχάκης, 2005: 108, Knapp & Watkins, 1994: 56 κ.ε.)

Στην πρώτη, **ο πομπός δεν αναμιγνύεται προσωπικά**, ούτε εκφράζει την προσωπική του στάση ή τα συναισθήματά του σε σχέση με την περιγραφόμενη οντότητα. Τα γλωσσικά γνώρισματα της αντικειμενικής περιγραφής είναι, καταρχάς, η κυριαρχία του γ' ενικού προσώπου, που επιτρέπει την ανάδειξη του αντικειμένου της περιγραφής. Επίσης, η παθητική σύνταξη, η επισήμανση του χώρου και του χρόνου, η χρήση επιστημονικών όρων και κυριολεκτικής γλώσσας. Αυτού του είδους η περιγραφή απαντάται σε **κείμενα πληροφοριακά και επιστημονικά**.

Στην υποκειμενική περιγραφή, **ο πομπός προβάλλει τα συναισθήματά του**, που του γεννιούνται από το αντικείμενο της περιγραφής. Για το λόγο αυτό, κύριο γλωσσικό γνώρισμα της υποκειμενικής περιγραφής αποτελεί η χρήση του α' ενικού προσώπου, ενώ η περιγραφή αυτού του είδους πλεονάζει σε **κείμενα λογοτεχνικά**.

Είναι, βεβαίως, αυτονόητο ότι **τα δύο είδη** της περιγραφής συχνά **συνυπάρχουν** στο ίδιο κείμενο, ανάλογα με τις επικοινωνιακές ανάγκες. Για παράδειγμα, στην περιγραφή ενός τόπου, πέρα από το καθαρά πληροφοριακό τμήμα του λόγου, που εξυπηρετείται από την αντικειμενική περιγραφή, οι πιθανές αναμνήσεις του πομπού από αυτό το μέρος, προκαλούν την εκδήλωση συναισθημάτων, τα οποία θα εκφραστούν, σε κάποια σημεία της περιγραφής, με υποκειμενικό ύφος.

## 7.5. Γνωστικά εργαλεία της περιγραφής

Για την απόδοση των μορφικών ή των δομικών ιδιοτήτων των περιγραφόμενων οντοτήτων, χρησιμοποιούνται διάφορες «τεχνικές» (Μητσκοπούλου, 20-3-09). Συγκεκριμένα, συχνά, πραγματοποιούνται **εννοιολογικές συσχετίσεις ονομάτων και επιθέτων**. Με άλλα λόγια, α) άλλοτε τους αποδίδονται χαρακτηριστικές ή / και διαφοροποιητικές ιδιότητες, β) άλλοτε προσωρινές ιδιότητες, γ) άλλοτε οι περιγραφόμενες οντότητες αναπαριστώνται ως στοιχεία συνόλων και δ) άλλοτε ως υποσύνολα μιας υπέρτερης κλάσης, που έχουν πιο «κλειστά», περιορισμένης εμβέλειας γνωρίσματα. Για να γίνουν κατανοητά όσα προαναφέρθηκαν, ας χρησιμοποιήσουμε ως παράδειγμα, σε αντιστοιχία με τα παραπάνω, την έννοια της ελληνικής εκπαίδευσης κι ας θεωρήσουμε ότι περιγράφουμε: α) τα θεσμικά χαρακτηριστικά του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος, β) τα χαρακτηριστικά του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος, τη δεκαετία του 1960, γ) το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα ως παράδειγμα του δασκαλοκεντρικού μοντέλου εκπαίδευσης, δ) οι διαφορές του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος στα πλαίσια της ευρωπαϊκής εκπαίδευσης. Μία άλλη «τεχνική» για την εκπόνηση μιας περιγραφής είναι η αξιοποίηση των εννοιών **της σύγκρισης / αντίθεσης και της αναλογίας**, με τις οποίες η περιγραφόμενη οντότητα αντιπαραβάλλεται με αντικείμενο, φαινόμενο ή κατάσταση, τα οποία είναι πιο γνωστά, πιο αναγνωρίσιμα στο δέκτη. Για παράδειγμα, για να γίνει κατανοητή η περιγραφή της λειτουργίας της καρδιάς σε μη ειδικούς, μπορεί να αντιπαραβληθεί με τη λειτουργία της μηχανής ενός αυτοκινήτου.

## 7.6. Η οργάνωση της περιγραφής

Τα στοιχεία που πρέπει να έχουμε υπόψη μας, όσον αφορά στην οργάνωση της περιγραφής είναι τα ακόλουθα:

Το πιο συνηθισμένο πρότυπο οργάνωσης της περιγραφής είναι ο **σκελετός**, που περιλαμβάνει γνωστές και άγνωστες για το δέκτη πληροφορίες, που αφορούν στην περιγραφόμενη έννοια και οι οποίες συμπαρατίθενται, απεικονίζοντας την πραγματικότητα με έναν «στατικό», θα λέγαμε, τρόπο (Μητσικοπούλου, 20-3-09). Σε αντίθεση με το δυναμικό χαρακτήρα της αφήγησης, η περιγραφή παρουσιάζει τα αντικείμενά της ουσιαστικά **εκτός χρόνου** (Αρχάκης, 2005: 108). Η περιγραφή δηλαδή απεικονίζει το «είναι», σε αντιδιαστολή με την αφήγηση, που αποδίδει το «γίγνεσθαι» της φυσικής / κοινωνικής πραγματικότητας (Πολίτης, 2001 γ).

Η περιγραφή γίνεται είτε στο πλαίσιο του **πραγματικού χώρου** (φυσικός, γεωγραφικός), οπότε η οργάνωση των λεπτομερειών γίνεται σύμφωνα με το πρότυπο της **χωρικής ακολουθίας** (από πάνω προς τα κάτω, από αριστερά προς τα δεξιά κ.ά.), είτε στο πλαίσιο του **συμβολικού χώρου** (κοινωνικός), οπότε η οργάνωση των λεπτομερειών γίνεται σύμφωνα με το πρότυπο της **λογικής ακολουθίας** (από τα απλά στα σύνθετα, από τα γνωστά στα άγνωστα, από τα λιγότερο στα περισσότερο σημαντικά κ.ά.).

## 7.7. Η φορά και η δομή της περιγραφής

Η φορά που ακολουθείται συνήθως στις τυπικές περιγραφές είναι **από το γενικότερο στο μερικότερο**. Η περιγραφή ακολουθεί τρία στάδια, τα οποία είναι, στην ουσία, αποτέλεσμα λογικών διεργασιών: α) η **ονομασία** της προς περιγραφή οντότητας, β) η **κατηγοριοποίησή** της και γ) μετά παρουσιάζονται οι **λεπτομέρειες**, τα χαρακτηριστικά της γνωρίσματα και οι ιδιότητες (Αρχάκης, 2005).

Στο γραπτό λόγο, οι τυπικές περιγραφές χωρίζονται σε παραγράφους με βάση τα γνωρίσματα της περιγραφόμενης οντότητας. Την αυστηρή δομή που περιγράψαμε πιο πάνω, συχνά δεν την τηρούν οι υποκειμενικές περιγραφές, καθώς σε αυτές υπεισέρχεται το προσωπικό στοιχείο από την πλευρά του πομπού.



## 7.8. Ο ρόλος της επικοινωνιακής περιστασης

Η επιλογή και η οργάνωση των λεπτομερειών που θα αξιοποιηθούν σε μία περιγραφή, εξαρτάται, αφενός από **την πρόθεση** του συγγραφέα – ομιλητή, το **σκοπό** που επιτελεί η περιγραφή του, και **την επικοινωνιακή περίσταση**. Ο τρόπος δηλαδή της ανάπτυξης της περιγραφής εξαρτάται από την περίσταση της επικοινωνίας και προσαρμόζεται σε αυτή. Για παράδειγμα (Πολίτης, 2001 γ), η περιγραφή ενός αρχαίου ναού από έναν ξεναγό σε μία ομάδα τουριστών περιλαμβάνει στοιχειώδεις λεπτομέρειες, σε σχέση με την εισήγηση ενός αρχαιολόγου σε συνέδριο για τον ίδιο ναό.

Κατ' αναλογία, και το **ύφος** των περιγραφικών κειμένων εξαρτάται και καθορίζεται από το **είδος του λόγου** και το **βαθμό συμβατικότητάς του** (π.χ. η περιγραφή ενός φυτού σε λογοτεχνικό κείμενο διαφέρει πάρα πολύ από την αντίστοιχη σε ένα σχετικό επιστημονικό εγχειρίδιο), την **πρόθεση** του συγγραφέα / ομιλητή και την **περίσταση επικοινωνίας**.

## 7.9. Η γλώσσα της περιγραφής

Η αποτελεσματικότητα μιας περιγραφής εξαρτάται, σε μεγάλο βαθμό, και από τα γλωσσικά στοιχεία που τη χαρακτηρίζουν.

- Κυρίαρχη κατηγορία γραμματικών στοιχείων που απαντούν στις περιγραφές είναι οι **τροποποιητές**. Πρόκειται, δηλαδή, για προσαρτήματα που εμπλουτίζουν και καθιστούν πιο ακριβή τον πυρήνα ενός ονοματικού ή ρηματικού συνόλου, για την απόδοση σταθερών ή προσωρινών ιδιοτήτων των περιγραφόμενων οντοτήτων. Ως τροποποιητές νοούνται **τα επίθετα, τα επιρρήματα και τα αριθμητικά**. Πιο αναλυτικά, τα επίθετα, ως τροποποιητές ονοματικών φράσεων, αποδίδουν με επιτυχία τις σταθερές ιδιότητες, ενώ τα επιρρήματα, ως τροποποιητές ρηματικών φράσεων, τις προσωρινές ιδιότητες. Με την παρουσία των τροποποιητών το περιγραφικό κείμενο κερδίζει σε ζωντάνια, παραστατικότητα, ακρίβεια και σαφήνεια.
- Στις περιγραφές χρησιμοποιείται συχνότατα ο **ενεστώτας, ως άχρονος χρόνος** (Μοσχονάς, 1990-1991), ενώ κυρίαρχη είναι η **εξακολουθητική**

ρηματική όψη -δηλώνει την αχρονική διάρκεια. Οι μη συνοπτικοί, μη παρελθοντικοί χρόνοι είναι οι καταλληλότεροι για την απόδοση των σταθερών χαρακτηριστικών, της σταθερής επανάληψης, της διάρκειας.

- Πολύ συχνή επίσης είναι η χρήση των ρημάτων **είμαι** και **έχω**, για τις συνάψεις των προσδιορισμών με τα περιγραφόμενα. Είναι ρήματα σχέσης και χρησιμοποιούνται σε ορισμούς εννοιών, στις επιστήμες, αλλά και για το σαφέστερο προσδιορισμό του αντικειμένου της περιγραφής. Σε κάποιες περιπτώσεις, για την παρουσίαση των ιδιοτήτων περιγραφόμενων οντοτήτων, είναι απαραίτητα ρήματα δράσης, χωρίς όμως να υπάρχει αναγκαστικά μεταξύ τους χρονική αλληλουχία.
- Όσον αφορά στα ρηματικά **πρόσωπα**, στις τυπικές περιγραφές κυριαρχεί το γ' ενικό και, συχνότερα, η παθητική σύνταξη, ενώ στις προσωπικές το α' ενικό (βλ. πιο πάνω, τα είδη της περιγραφής).
- Για την **ακρίβεια** της περιγραφής, συχνά απαιτείται η εξοικείωση του περιγράφοντος με **ειδικές γνώσεις και λεξιλόγιο – επιστημονική ορολογία**.
- Για την περιγραφή περίπλοκων αντικειμένων, μερικές φορές, αξιοποιούνται οι **μεταφορές** και οι **παρομοιώσεις** (βλ. πιο πάνω, τα γνωστικά εργαλεία της περιγραφής).

## 8. Οι γενικές αρχές του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος και η γλωσσική διδασκαλία

### 8.1. Το Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ.)

Με τη φιλοσοφία ότι η δυναμική του εκπαιδευτικού συστήματος εξαρτάται από τη σύνδεση και την αμφίδρομη σχέση της εκπαιδευτικής και της κοινωνικής πραγματικότητας, και με την επιδίωξη, στο πλαίσιο αυτό, της αναβάθμισης της ποιότητας, όσον αφορά στην παρεχόμενη εκπαίδευση στη χώρα μας, το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο προώθησε, από το 2002, την εισαγωγή, στην ελληνική εκπαίδευση, του Διαθεματικού Ενιαίου Πλαισίου Προγραμμάτων Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ.), των επιμέρους Δ.Ε.Π.Π.Σ. και των συνακόλουθων Αναλυτικών Προγραμμάτων Σπουδών (Α.Π.Σ.) για κάθε επιμέρους γνωστικό αντικείμενο.

Το Δ.Ε.Π.Π.Σ. αποτελεί το βασικό πλαίσιο αναφοράς για τη σύνταξη των επιμέρους ΔΕΠΠΣ και των συνακόλουθων ΑΠΣ, και περιλαμβάνει τις γενικότερες αρχές, που διατρέχουν το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα στο σύνολό του. Οι αρχές αυτές προτείνονται και εξειδικεύονται στα επιμέρους Δ.Ε.Π.Π.Σ. και Α.Π.Σ. των διαφόρων γνωστικών αντικειμένων. Στα τελευταία, δίνονται συγκεκριμένες κατευθύνσεις για τους σκοπούς και τους στόχους της διδασκαλίας, το περιεχόμενο των γνώσεων και τα μέσα κατάκτησής του, τη διδακτική μεθοδολογία και τις διαδικασίες ελέγχου της πραγμάτωσης των εκπαιδευτικών στόχων.

Με δεδομένο το ενδιαφέρον μας, στα πλαίσια της παρούσας εργασίας, για τη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας, θεωρούμε σκόπιμο να επισημάνουμε τις προτεινόμενες στα Α.Π.Σ. μεθοδολογικές προσεγγίσεις των γνωστικών αντικειμένων, οι οποίες απορρέουν από την αποδοχή μιας σειράς **σύγχρονων παιδαγωγικών θεωρήσεων** για την εκπαίδευση.

Συγκεκριμένα, οι στρατηγικές διδασκαλίας φαίνεται ότι βασίζονται στις γνωστικές θεωρίες της μάθησης, τον εποικοδομισμό και τη θεωρία του Piaget για τη νοητική εξέλιξη του παιδιού. Τονίζεται η ανάγκη για την αξιοποίηση της προϋπάρχουσας γνώσης του παιδιού και για διδασκαλία που θα οδηγεί στη διεύρυνση των γνωστικών δομών μέσω των λειτουργιών της αφομοίωσης και της συμμόρφωσης

(assimilation – accommodation / συσχέτιση της νέας γνώσης με την προϋπάρχουσα, ανατροπή της γνωστικής ισορροπίας, τροποποίηση των υπαρχόντων γνωστικών σχημάτων και ενσωμάτωση της νέας γνώσης). Κατά συνέπεια, τονίζεται η δημιουργία περιβάλλοντος οικείου, που παρέχει αίσθηση ασφάλειας, και η αποποινικοποίηση του λάθους. Ακόμα, προβάλλονται η διερευνητική – ανακαλυπτική μάθηση (η διαδικασία που οδηγεί το παιδί στην αναζήτηση λύσεων, την ανακάλυψη ιδιοτήτων, την αξιολόγηση συμπεριφορών σε θέματα που αφορούν το ίδιο και το περιβάλλον) και η ομαδοσυνεργατική μάθηση. (σ. 15-16)

Μερικές από τις προτεινόμενες **διδακτικές στρατηγικές**, οι οποίες μπορούν να εφαρμόζονται είτε μόνες, είτε σε συνδυασμό, ανάλογα με την ενότητα, τις ανάγκες της μάθησης, τις συνθήκες του σχολείου και τα μέσα που διαθέτει ο εκπαιδευτικός, είναι:

- η διερεύνηση και η ανακάλυψη: τα παιδιά μαθαίνουν «πώς να μαθαίνουν», με πρακτικές που δημιουργούν τις κατάλληλες συνθήκες για την ανακάλυψη της γνώσης και την ανάπτυξη της κριτικής σκέψης.
- Οι επιδείξεις με τη χρήση κατάλληλου εποπτικού υλικού, που διευκολύνουν τη μάθηση και ενεργοποιούν το ενδιαφέρον των παιδιών.
- Ο διάλογος δασκάλου – μαθητών και η συζήτηση σε ομάδες: η εμπλοκή και ενεργοποίηση των παιδιών επιτυγχάνεται με προσχεδιασμένες από το δάσκαλο ερωτήσεις προβληματισμού και αυτά, σε κλίμα διαλεκτικής αντιπαράθεσης, μαθαίνουν να αξιολογούν, συμπεραίνουν, διατυπώνουν απόψεις.
- Οι ομαδοσυνεργατικές μορφές διδασκαλίας, οι οποίες ενδείκνυνται για την εκπόνηση σχεδίων εργασίας (projects) και προωθούν τη διαθεματικότητα. (σ. 16-17).

Όσον αφορά στην **αξιολόγηση** των μαθητών/-τριών, βασικός στόχος της είναι η ανατροφοδότηση της εκπαιδευτικής διαδικασίας, για τη βελτίωση της παρεχόμενης εκπαίδευσης. Πιο συγκεκριμένα, μέσω των διαφόρων μορφών της αξιολόγησης (αρχική ή διαγνωστική, διαμορφωτική ή σταδιακή, τελική ή συνολική), επιδιώκεται:

- Η διαπίστωση της επίτευξης των στόχων της μάθησης, με τον εντοπισμό των μαθησιακών ελλείψεων και την αποτύπωση της ατομικής και συλλογικής προόδου των μαθητών/-τριών.
- Η ποιοτική αναβάθμιση της εκπαιδευτικής διαδικασίας στο σύνολό της και ο σχεδιασμός των επόμενων σταδίων.

- Η καλλιέργεια του ερευνητικού πνεύματος, η ανάπτυξη της υπευθυνότητας, η ενίσχυση της αυτοεκτίμησης, της αυτοπεποίθησης και η ανάπτυξη μεταγνωστικών ικανοτήτων από τους μαθητές/-τριες, μέσα από τον έλεγχο και τη διαχείριση της μάθησής τους (σ. 17-19).

## **8.2. Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών της ελληνικής γλώσσας για το Γυμνάσιο**

Στο Δ.Ε.Π.Π.Σ. της ελληνικής γλώσσας για το Γυμνάσιο ορίζεται ότι ο σκοπός της διδασκαλίας του μαθήματος είναι «να κατακτήσουν οι μαθητές το βασικό όργανο επικοινωνίας της γλωσσικής τους κοινότητας, ώστε να αναπτυχθούν διανοητικά και συναισθηματικά». (σ. 61)

Ο γενικός αυτός σκοπός επιμερίζεται και παρουσιάζεται αναλυτικά με τη ρητή αναφορά των ειδικών σκοπών που πρέπει να επιδιώκονται με τη διδασκαλία του μαθήματος σε κάθε τάξη, όπως αυτοί παρουσιάζονται στο Α.Π.Σ. της ελληνικής γλώσσας. Οι σκοποί αυτοί αφορούν στις γνώσεις, τις δεξιότητες, τις στάσεις και τις αξίες που πρέπει να κατακτήσουν οι μαθητές/-τριες από την επαφή τους με αυτό το γνωστικό αντικείμενο. Πιο συγκεκριμένα (σ. 63):

- **Οι γνώσεις** σχετίζονται με την κατανόηση των ιδιαιτεροτήτων της ελληνικής γλώσσας, των γραμματικών και δομικών της χαρακτηριστικών, των παραγλωσσικών και εξωγλωσσικών της στοιχείων, τη διάκριση των διαφόρων κειμενικών μορφών και τη χρησιμοποίησή τους με το πιο κατάλληλο για την περίπτωση επίπεδο λόγου κ.ά.
- **Οι δεξιότητες** αφορούν, ανάμεσα στα άλλα, στην επιλογή του κατάλληλου επιπέδου λόγου ανάλογα με την επικοινωνιακή περίσταση, στη διεύρυνση του λεξιλογίου με τη συστηματικότερη χρήση λεξικών, την εξοικείωση στην άντληση, τη συλλογή και την επεξεργασία στοιχείων και πληροφοριών από διάφορες πηγές, για τη σύνθεση εργασιών και την παραγωγή τεκμηριωμένου και σύνθετου λόγου, την εξοικείωση στη χρήση της γλώσσας μέσω η/υ. κ.ά.
- **Οι στάσεις και αξίες** σχετίζονται με τη συνειδητοποίηση της σημασίας της γλώσσας ως φορέα έκφρασης του πολιτισμού κάθε λαού, το σεβασμό στην πολιτιστική παράδοσή μας, το σεβασμό στη γλώσσα κάθε λαού, στην ανάπτυξη πνεύματος συνεργασίας και ομαδικότητας, στη συνειδητοποίηση της αξίας του διαλόγου ως συστατικού στοιχείου της δημοκρατίας. Αφορούν επίσης στην εξέλιξη

των μαθητών/-τριών σε ολοκληρωμένες προσωπικότητες, με αυτοπεποίθηση και δημιουργική σκέψη, οι οποίοι/-ες θα αναγνωρίζουν τη σημασία του λόγου για τη συμμετοχή στην κοινωνική ζωή, ώστε να μετέχουν στα κοινά ως δημοκρατικοί πολίτες, επιδεικνύοντας κριτική και υπεύθυνη στάση σε θέματα εθνικά αλλά και της παγκόσμιας κοινότητας.

Στους ειδικούς σκοπούς προβάλλεται με σαφήνεια και ενάργεια η έννοια της διαθεματικότητας στη διδασκαλία της γλώσσας, αφού ορίζεται ότι η προσπάθεια για τη βελτίωση του γλωσσικού επιπέδου εκτείνεται σε όλα τα μαθήματα, τις εκδηλώσεις και τις δραστηριότητες, τόσο της σχολικής όσο και της εξωσχολικής ζωής.

Γίνεται, ακόμα, ειδική αναφορά στους αλλοδαπούς και παλιννοστούντες μαθητές και στην αναγκαιότητα της εξοικείωσής τους και εκμάθησης της ελληνικής, καταρχήν στα ρεαλιστικά περιβάλλοντα της σχολικής και εξωσχολικής ζωής, με παράλληλο σεβασμό της μητρικής τους γλώσσας.

Επισημαίνεται ότι οι ειδικοί σκοποί έχουν εφαρμογή και στις τρεις τάξεις του Γυμνασίου, με την κατάλληλη, όμως, προσαρμογή τους στις γνωστικές και ηλικιακές ανάγκες των μαθητών/-τριών και την ανάλογη εξειδίκευση σε επιμέρους στόχους.

Το Δ.Ε.Π.Π.Σ. -σε πίνακα 4 στηλών (σ. 61-62)- περιλαμβάνει **τους άξονες του γνωστικού περιεχομένου** (2<sup>η</sup> στήλη) για τις 3 τάξεις (1<sup>η</sup> στήλη), οι οποίοι αναφέρονται στους **4 βασικούς τομείς της γλώσσας**, δηλαδή την ακρόαση, την ομιλία, την ανάγνωση και τη γραφή, και οι οποίοι ορίζονται ως: «Ακούω και κατανοώ», «Μιλώ», «Διαβάζω και κατανοώ», «Γράφω». Κάθε άξονας διαιρείται σε **3 επιμέρους ενότητες**, τους κώδικες ( προφορικής και γραπτής) επικοινωνίας, τη γραμματική, τα πραγματολογικά στοιχεία και σχήματα λόγου. Θα πρέπει να σημειώσουμε ότι οι θεματικοί άξονες έχουν διαφορετικό βαθμό δυσκολίας, ανάλογα με την τάξη, ενώ τα γραμματικά/συντακτικά φαινόμενα και οι επικοινωνιακές δεξιότητες διαχέονται σε όλους τους θεματικούς άξονες. Στην 3<sup>η</sup> στήλη αναγράφονται **οι γενικοί στόχοι** (γνώσεις, δεξιότητες, στάσεις, αξίες) της διδασκαλίας, οι οποίοι χαρακτηρίζονται από μεγάλη **αντιστοιχία μεταξύ τους**, ανάλογα με την ενότητα του θεματικού άξονα, στην οποία αναφέρονται. Στην 4<sup>η</sup> στήλη αναγράφονται ενδεικτικές θεμελιώδεις **έννοιες διαθεματικής προσέγγισης**, για την αξιοποίησή τους σε δραστηριότητες, ώστε να επιτευχθεί η οριζόντια διασύνδεση των διαφόρων μαθημάτων κάθε τάξης.



### 8.3. Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών της ελληνικής γλώσσας για το Γυμνάσιο

Στα Α.Π.Σ. της ελληνικής γλώσσας κάθε τάξης του Γυμνασίου (σ. 65-77), σε πίνακα 3 στηλών, καθορίζονται και περιγράφονται με σαφήνεια και λεπτομερώς **οι θεματικές ενότητες**, στις οποίες χωρίζεται το περιεχόμενο του μαθήματος. Επισημαίνουμε ότι, σε κάθε ενότητα, δηλώνονται οι συγκεκριμένοι, εξειδικευμένοι **στόχοι** που επιδιώκονται με τη διδασκαλία της. Επίσης, περιέχονται και **ενδεικτικές δραστηριότητες**, τις οποίες μπορούν να εκπονήσουν τα παιδιά στα πλαίσια κάθε ενότητας. Όσον αφορά στις προτεινόμενες δραστηριότητες, παρουσιάζουν αρκετή ποικιλία και ως προς το περιεχόμενο και ως προς τον τρόπο υλοποίησής τους (αξιοποίηση διαφόρων πηγών, κειμενικών ειδών, της τεχνολογίας, εξάσκηση της όρασης, της ακοής, της ομιλίας, της γραφής, είναι ατομικές ή ομαδικές, περιλαμβάνουν δραματοποίηση κ.λ.π). **Ωστόσο, ως προτροπή, στις ενδεικτικές δραστηριότητες, η αξιοποίηση της εικόνας, για την υλοποίηση εκπαιδευτικού στόχου, παρουσιάζεται μόνο σε μία περίπτωση** (ενότητα 1η: «συνειδητοποιεί με κατάλληλα παραδείγματα και εικόνες την ποικιλία των κωδίκων επικοινωνίας...»)

**Η μεθοδολογία** της διδασκαλίας της γλώσσας, όπως δηλώνεται ρητά (σ. 78-79), διέπεται από **τις βασικές αρχές της επικοινωνιακής προσέγγισης της γλώσσας, της κειμενολογίας και της διαθεματικότητας**. Προωθείται η άσκηση του παιδιού στην παραγωγή και κατανόηση προφορικού και γραπτού λόγου, ανάλογα με την επικοινωνιακή περίσταση, και στην ανάπτυξη μεταγλωσσικών δεξιοτήτων που έχουν ως αποτέλεσμα τη συνειδητοποίηση της λειτουργίας του γλωσσικού συστήματος.

Στον/στην εκπαιδευτικό δίνονται **σαφείς διευκρινίσεις για την έννοια της παραγωγής του λόγου και για τα χαρακτηριστικά** που πρέπει να έχει μια τέτοια εργασία (σ. 79-80): επικοινωνιακό πλαίσιο (είδος – αποδέκτης – σκοπός του κειμένου, ώστε να γίνεται αντιληπτό το κατάλληλο, για κάθε περίπτωση, ύφος), η σχέση του κειμένου με τη θεματική ενότητα που εξετάζεται ή άλλα σχετικά κείμενα, η έκταση της εργασίας. Ο στόχος, βέβαια, είναι να γίνονται σαφείς και κατανοητές από τα παιδιά οι απαιτήσεις κάθε εργασίας, αλλά και, μέσω της πράξης, να κατακτούν τις επικοινωνιακές δεξιότητες και να εξελίσσουν την κριτική τους σκέψη.

Τονίζεται, ακόμα, η αναγκαιότητα της αξιολόγησης της γλωσσικής ικανότητας (σ. 80-81) αναφορικά με όλους τους τομείς τις γλώσσας («ακούω», «μιλώ», «διαβάζω», «γράφω») και ορίζονται κριτήρια για την αξιολόγηση, τόσο της προφορικής όσο και της γραπτής έκφρασης των μαθητών/-τριών, και ως πομπών και ως δεκτών επικοινωνίας. Μια και η εργασία μας αφορά στη γραπτή έκφραση των μαθητών/-τριών, επισημαίνουμε ότι, για την αξιολόγησή της (ο μαθητής ως πομπός), λαμβάνονται υπόψη (σ. 80):

- το περιεχόμενο
- η χρήση της γλώσσας (σύνταξη, διατύπωση, στίξη, ορθογραφία κ.ά.)
- η οργάνωση του λόγου (συνοχή, συνεκτικότητα)
- η καταλληλότητα του ύφους (κατάλληλο λεξιλόγιο, κατάλληλος τρόπος σύνταξης, γλωσσικής ποικιλίας, ανάλογα με την περίσταση και το ύφος του κειμένου)
- η αποτελεσματικότητα του κειμένου (επίτευξη του επιδιωκόμενου σκοπού)

#### 8.4. Η περιγραφή στο Α.Π.Σ. της νεοελληνικής γλώσσας της Α΄ Γυμνασίου

Επισημανση: Στον πίνακα επισημαίνονται μόνο εκείνα τα στοιχεία από τις ενότητες που αφορούν στην περιγραφή

Ενότητες	Στόχοι	Θεματικές ενότητες	Ενδεικτικές δραστηριότητες
3η	Να εκφράζεται σε οικείο ακροατήριο ή να γράφει απλά κείμενα, λαμβάνοντας υπόψη τις διάφορες παραμέτρους και περιστάσεις επικοινωνίας (περιγραφή, ακροατές / αναγνώστες κ.ά.)	Περιγραφικός τρόπος  Οργάνωση της περιγραφής	Διατυπώνει προφορικά ή γράφει με σαφήνεια μικρές περιγραφές, συμπεριλαμβάνοντας τις πληροφορίες που χρειάζεται ο συγκεκριμένος κάθε φορά αποδέκτης
	Να προσέχει και να κατανοεί το ρόλο των λέξεων στις περιγραφές	Λεκτική διατύπωση	Παρατηρεί και σχολιάζει το ρόλο, π.χ., των επιθέτων στην περιγραφή προσώπων, τόπων κ.ά.
	Να κατανοήσει τη μορφική	Κειμενικά είδη	Εξετάζει διαφορετικά

	ποικιλία των κειμενικών ειδών σε συνάρτηση με τους επικοινωνιακούς σκοπούς που υπηρετούν		είδη κειμένων, όπως περιγραφικά κ.ά., εντοπίζει τα κυριότερα γλωσσικά και δομικά χαρακτηριστικά τους και τα αιτιολογεί με βάση το είδος του λόγου όπου ανήκουν
4η	Να διακρίνει το ρόλο του επιθέτου και του ουσιαστικού (κυρίως) στην περιγραφή	Το ουσιαστικό και το επίθετο στην περιγραφή	Μέσα από κατάλληλα κείμενα και ασκήσεις, εντοπίζει την ιδιαίτερη σημασία που έχουν ορισμένα ουσιαστικά και επίθετα για μια περιγραφή, π.χ. ενός αντικειμένου ή χώρου. Μελετά κείμενα και συζητά το αποτέλεσμα από την προσθήκη του επιθέτου δίπλα στο ουσιαστικό
5η	Να διακρίνει τα συνδετικά ρήματα	Προτάσεις με συνδετικό ρήμα και επίθετο / ουσιαστικό	Παρατηρεί το ρόλο των συνδετικών ρημάτων στην περιγραφή
7η	Να συστηματοποιήσει τις γνώσεις του για την οργάνωση της περιγραφής στον άξονα του χώρου	Περιγραφή	Διακρίνει σε κείμενα την οργάνωση της περιγραφής. Παρατηρεί την πορεία από το γενικό στο λεπτομερές. Παρατηρεί μέσα σε κατάλληλα κείμενα την περιγραφή διαφόρων «αντικειμένων» (περιγραφή χώρου, προσώπου, καταστάσεων) (Λογοτεχνία, Βιολογία, Γεωγραφία κ.ά.)

Πίνακας 1

## 9. Η διδασκαλία της περιγραφής στο σχολικό εγχειρίδιο της Α΄ Γυμνασίου

Για τη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας στο γυμνάσιο, από το Σεπτέμβριο του 2006, χρησιμοποιείται και στις τρεις τάξεις, αφενός το **σχολικό εγχειρίδιο** και αφετέρου το **τετράδιο εργασιών**.

### 9.1. Α΄. Στο σχολικό εγχειρίδιο

#### 9.1.1. Η οργάνωση της περιγραφής

Από τις δέκα (10) ενότητες του βιβλίου, η 3<sup>η</sup> ενότητα (με θέμα: «Ταξίδι στον κόσμο της φύσης»), είναι η ενότητα που αφορά, κατά κύριο λόγο, στη διδασκαλία της περιγραφής, και κυρίως της περιγραφής **τόπου / χώρου / τοπίου**.

Στην 3<sup>η</sup> ενότητα, λοιπόν, με αφορμή ερωτήματα (σ. 43) σχετικά με περιγραφικό κείμενο (σ. 40, διασκευή από το περ. «Γεωτρόπιο», εφημ. Ελευθεροτυπία, 2003), από τα οποία, εμμέσως, προκύπτει η **θεωρία για την οργάνωση της περιγραφής**, επισημαίνονται τα ακόλουθα:

- ✓ Ορισμός της **έννοιας** της περιγραφής: «με τον όρο περιγραφή εννοούμε την αναπαράσταση μέσα από το λόγο χώρων, προσώπων, αντικειμένων, φαινομένων κτλ.»
- ✓ Η περιγραφή ως είδος κειμένου συνδέεται κυρίως με το **χώρο**
- ✓ Η περιγραφή απαντάται σε **διαφορετικά κειμενικά είδη** (π.χ., σελ. 45, σε τουριστικούς οδηγούς, λογοτεχνικά έργα κ.ά.)
- ✓ Ακολουθεί πορεία **από το γενικό στο ειδικό**, από γενικές εικόνες σε λεπτομερειακές. Για την κατανόηση της πορείας της περιγραφής από το γενικό στο ειδικό, γίνεται, μέσα από ασκήσεις, **συσχετισμός της ανάπτυξης της περιγραφής με τη δομή της παραγράφου** (θεματική πρόταση, σημαντικές λεπτομέρειες για την ανάπτυξή της)
- ✓ Το σημείο περιγραφής μπορεί να είναι σταθερό, όταν ο συγγραφέας μένει **ακίνητος** και από εκεί περιγράφει το χώρο, ή να **κινείται** μέσα στο χώρο.

Επίσης, επισημαίνονται τα **γλωσσικά – υφολογικά χαρακτηριστικά** ενός περιγραφικού κειμένου:

- ✓ Η γλώσσα της περιγραφής χαρακτηρίζεται από **σαφήνεια, ακρίβεια, ζωντάνια και παραστατικότητα**
- ✓ Ο ρόλος των **επιθέτων** στην περιγραφή (σελ. 46: λεξιλογικές ασκήσεις που αφορούν στην κατανόηση του ρόλου των επιθέτων στην περιγραφή).
- ✓ Ο ρόλος του **ενεστώτα** στην περιγραφή
- ✓ Το **ύφος** ενός περιγραφικού κειμένου ποικίλει (οικείο, επίσημο, φιλικό, απόμακρο, απότομο, τυπικό) ανάλογα με το **σκοπό** που αυτό εξυπηρετεί
- ✓ Στην 5<sup>η</sup> ενότητα, γίνεται λόγος για το ρόλο των **συνδετικών ρημάτων** στην περιγραφή
- ✓ Στην 6<sup>η</sup> ενότητα, γίνεται αναφορά στους **ομοιόπτωτους και ετερόπτωτους προσδιορισμούς** και στο ρόλο τους στην περιγραφή

Βαρύτητα στην περιγραφή δίνεται και στην 7<sup>η</sup> ενότητα (με θέμα «Ο κόσμος μέσα από την οθόνη - εικόνα»), στην οποία, με αφετηρία την περιγραφή του χώρου, οι μαθητές γνωρίζουν την περιγραφή **αντικειμένων, προσώπων, καταστάσεων**.

Στους προοργανωτές, στο εισαγωγικό κείμενο, όπου παρουσιάζεται επιγραμματικά το περιεχόμενο της ενότητας, σημειώνεται ότι «Θα μελετήσουμε περισσότερο την οργάνωση της περιγραφής χώρου, προσώπου, κατάστασης κ.λ.π.». Επίσης, σε ξεχωριστή υποενότητα, επισημαίνεται μέσα σε πλαίσιο ότι, μετά την προσέγγιση της περιγραφής του χώρου, θα ασχοληθούν οι μαθητές με την περιγραφή αντικειμένων, προσώπων, καταστάσεων κ.λ.π.

Δεν επισημαίνονται στοιχεία που αφορούν στη θεωρία της περιγραφής, αλλά οι μαθητές καθοδηγούνται εμμέσως, μέσω υποδείξεων που γίνονται στις ασκήσεις γραπτής έκφρασης. Προωθείται, επίσης, μέσα από λεξιλογικές ασκήσεις, η συγκέντρωση από τα παιδιά λεξιλογίου από διάφορες πηγές, αφενός κατάλληλου(ουσιαστικά, επίθετα, ρήματα) για την περιγραφή ενός χώρου ή κτιρίου, αφετέρου κατάλληλου (χαρακτηριστικά: σώμα, εμφάνιση-ενδυμασία, βάδισμα, πρόσωπο / επίθετα) για την περιγραφή του σώματος και του προσώπου ενός ανθρώπου.

Στην 5<sup>η</sup> ενότητα, στους προοργανωτές, στο εισαγωγικό κείμενο, όπου παρουσιάζεται επιγραμματικά το περιεχόμενο της ενότητας, σημειώνεται ότι «Θα

μάθουμε ποια είναι τα συνδετικά ρήματα και πώς μπορούν να μας βοηθήσουν στην περιγραφή».

Σε πλαίσιο (σελ.92) σημειώνεται: «Διαπιστώνω ότι: Τα συνδετικά ρήματα χρησιμοποιούνται πολύ συχνά στην περιγραφή προσώπων, αντικειμένων, καταστάσεων κτλ., επειδή με αυτό τον τρόπο μπορούμε να προβάλλουμε την ιδιότητα αυτού που περιγράφουμε, η οποία αποτελεί συγχρόνως και νέα πληροφορία».

### 9.1.2. Είδη της περιγραφής

Στο βιβλίο επιδιώκεται η διδασκαλία στους μαθητές των παρακάτω ειδών περιγραφής:

#### ➤ Τόπου / χώρου / τοπίου

- 3<sup>η</sup> ενότητα, σελ. 40: το κείμενο αποτελεί μια περιγραφή τουριστικού χαρακτήρα της **Σαλαμίνας** (διασκευή από το περ. «Γεωτρόπιο», εφημ. Ελευθεροτυπία, 2003), ενώ στο αριστερό μέρος της ίδιας σελίδας, υπάρχει ένας **χάρτης** της περιοχής της Σαλαμίνας και, από κάτω, ένας μικρός χάρτης της Ελλάδας, όπου σημειώνεται η Σαλαμίνα.

Τα ερωτήματα (σελ. 43), από την απάντηση των οποίων προκύπτει, στην ουσία, όλη η θεωρία για την οργάνωση της περιγραφής, αφορούν: το μέρος (βόρειο, νότιο κ.ά.) της περιοχής, για το οποίο δίνει πληροφορίες το κείμενο, τη θέση στο χώρο του περιγράφοντος (σε κίνηση ή σε στάση), την πορεία που διαγράφει η περιγραφή, το ρόλο των επιθέτων, όσον αφορά στη σαφήνεια και τη ζωντάνια της περιγραφής, το ρηματικό χρόνο που χρησιμοποιείται, το σκοπό και το ύφος του κειμένου. Ζητείται, επίσης, με την παρακολούθηση της πορείας της περιγραφής ανά παράγραφο να εντοπιστούν τα δομικά στοιχεία της παραγράφου (θεματική πρόταση και λεπτομέρειες).

- σελ. 44: στο β' μισό της σελίδας, στο αριστερό μέρος υπάρχει σε πλαίσιο μια φωτογραφία με λεζάντα «**Ελλάς**, ειδική έκδοση ολυμπιάδα της Αθήνας, Υπουργείο Τουριστικής Ανάπτυξης, ΕΟΤ, 2004» και δεξιά από τη φωτογραφία, κείμενο «Πάνω από τη Μυτιλήνη», του Κώστα Ουράνη (Ταξίδια: Ελλάδα, εκδ. Βιβλιοπωλείον της Εστίας, 1998) .



Τα ερωτήματα αφορούν στο είδος του κειμένου, στη σύγκρισή του με το προηγούμενο κείμενο, προκειμένου να γίνει κατανοητό ότι περιγραφές συναντάμε σε διαφορετικά είδη κειμένων (λογοτεχνία, τουριστικούς οδηγούς κ.ά.)

- σελ. 96: στην 5<sup>η</sup> ενότητα (με θέμα: «γνωρίζω το μαγικό κόσμο του θεάτρου και του κινηματογράφου»), στην κάτω αριστερή πλευρά της σελίδας, υπάρχει **ο χάρτης μιας περιοχής της Αθήνας**, με σημειωμένες επάνω πολλές οδούς και ένα θέατρο, όπου πρόκειται να μια ομάδα παιδιών να μεταβεί για την παρακολούθηση μιας παράστασης. Με βάση το χάρτη, ο μαθητής, χρησιμοποιώντας τα κατάλληλα ρήματα, θα πρέπει να καθοδηγήσει φίλους του που έχουν χαθεί, για να μπορέσουν να βρουν θέατρο.

- 7<sup>η</sup> ενότητα, σελ. 119: με αφορμή το κείμενο και τις σχετικές φωτογραφίες της σελ. 113, που προέρχονται από ιστοσελίδα (**ναός του Δία** στην Ολυμπία), ζητείται να αναφερθεί η πορεία της περιγραφής (πώς ξεκινάει, πώς εξελίσσεται, πώς ολοκληρώνεται).

- Ζητείται η γραπτή προετοιμασία ξενάγησης του **ναού του Δία** στην Ολυμπία, αλλά στην ψηφιακή του αναπαράσταση, που γνώρισαν οι μαθητές στη σελ. 113, με την υπόδειξη να ακολουθηθεί συγκεκριμένη πορεία που θα επιλεγεί κατόπιν συζήτησης με τον καθηγητή.

- σελ. 46: ως δραστηριότητες παραγωγής λόγου, δίνονται δύο **σκίτσα** (περ. Ερευνητές, εφημ. Καθημερινή, 2003 και ΚΥΡ, Ημερολόγιο του 1999 με τον ΚΥΡ, εκδ. Καστανιώτη) και ζητείται, για το πρώτο, η περιγραφή στην τάξη με λεπτομέρειες, ενώ για το δεύτερο, η γραπτή περιγραφή σε μία παράγραφο, καθώς και η γραφή τίτλου ή υπότιτλου.

### ➤ **Πρόσωπον**

- Σελ. 119: με αφορμή μια φωτογραφία (το εσωτερικό ενός **παντοπωλείου** σε χωριό και η εικόνα μιας **ηλικιωμένης γυναίκας**), ζητείται η περιγραφή της, με την υπόδειξη να ξεκινήσει ο μαθητής από το χώρο και να καταλήξει στο πρόσωπο της φωτογραφίας

- Αξιοποιώντας ένα κείμενο και το συνοδευτικό του πίνακα, ζητείται να παρακολουθηθεί με ένα απλό διάγραμμα η πορεία και ο τρόπος της περιγραφής της **κοπέλας** από το συγγραφέα.

- Ζητείται η μελέτη σατιρικής περιγραφής **προσώπου** σε ποίημα του Γ.Σουρή.

- Σελ. 121: με αφορμή φωτογραφία διαφημιστική της ταινίας Τιτανικός, όπου παριστάνονται οι δύο πρωταγωνιστές, ζητιέται από το μαθητή, που υποτίθεται ότι παρακολούθησε την ταινία πριν λίγες μέρες, η περιγραφή σε φίλο/-η των **χαρακτηριστικών των προσώπων των πρωταγωνιστών.**

- σελ. 45: κείμενο λίγων σειρών «Ελάτε να δούμε από κοντά τον **μούφο**» (περ. «Ερευνητές», εφημ. Η Καθημερινή, 2003) και πίσω από αυτό, στην αριστερή πλευρά, μια έγχρωμη φωτογραφία ενός πουλιού. Τα σχετικά με τα κείμενο ερωτήματα αφορούν στα είδη των κειμένων, όπου συναντάμε περιγραφές, και στον εντοπισμό άλλων ειδών περιγραφής, πέρα από την περιγραφή του τόπου.

### ➤ **Αντικειμένων**

- 3<sup>η</sup> ενότητα, σελ. 45: κείμενο δύο περιόδων λόγου «Ένα από τα ωραιότερα **ψηφιδωτά**» (Λ. Τσακτσίρας – Μ. Τιβέριος, Ιστορία των αρχαίων χρόνων ως το 30 π.Χ., Α΄ Γυμνασίου, ΟΕΔΒ, 2004) και δεξιά του φωτογραφία του περιγραφόμενου στο κείμενο ψηφιδωτού. Τα σχετικά με τα κείμενο ερωτήματα αφορούν στα είδη των κειμένων, όπου συναντάμε περιγραφές, και στον εντοπισμό άλλων ειδών περιγραφής, πέρα από την περιγραφή του τόπου.

- σελ. 109: στην 6<sup>η</sup> ενότητα (με θέμα: «οι δημιουργικές δραστηριότητες στη ζωή μου») ζητιέται από τους μαθητές η αναζήτηση και περιγραφή διάσημων **πινάκων ζωγραφικής** από βιβλία τέχνης ή το διαδίκτυο και **αρχαίων ελληνικών αγαλμάτων** από το βιβλίο ιστορίας. Επισημαίνεται η προσοχή στη χρήση συνδετικών ρημάτων και κατηγορουμένων, όπως και των ομοιόπτωτων και ετερόπτωτων προσδιορισμών, με στόχο την παραστατικότητα της περιγραφής.

- σελ. 119: με αφορμή φωτογραφία που παριστάνει ένα **κινητό τηλέφωνο**, ενώ στα δεξιά της δίνονται πληροφορίες σχετικά με τα χαρακτηριστικά - δυνατότητες της συγκεκριμένης συσκευής, η άσκηση ζητά να προτείνει ο μαθητής σε φίλο του το μοντέλο της φωτογραφίας, ακολουθώντας την πορεία από το γενικό στο μερικό και αξιοποιώντας τις πληροφορίες που δίνονται για τις δυνατότητες της συσκευής.

- Σελ. 121: υπάρχουν οι φωτογραφίες δύο ζωγραφικών **πινάκων**, τους οποίους γνώρισε ο μαθητής κατά την πραγματική ή ηλεκτρονική επίσκεψή του σε έκθεση ζωγραφικής. Η άσκηση ζητά, σε δύο παραγράφους, να περιγράψει τους πίνακες, με κατεύθυνση από τα γενικά στοιχεία προς τις λεπτομέρειες, και να στείλει το κείμενο ηλεκτρονικά στους φίλους του.

- Στην 9<sup>η</sup> ενότητα (με θέμα «Ανακαλύπτω τη μαγεία της γνώσης»), με αφορμή κείμενο της σε. 147, που συνοδεύεται από δύο σχετικά σκίτσα, ζητείται σε άσκηση παραγωγής λόγου (σελ. 146) η προφορική περιγραφή (χαρακτηριστικά, κατασκευαστής, κόστος, πιθανά προβλήματα) από το τηλέφωνο σε φίλο της είδησης που πληροφορήθηκε ο μαθητής από περιοδικό για τη δημιουργία «ιπτάμενων» αυτοκινήτων.

#### ➤ **Συναισθημάτων**

- 5<sup>η</sup> ενότητα, σελ. 93: στο κάτω δεξιό μέρος της σελίδας, υπάρχει μία ασπρόμαυρη φωτογραφία με **παιδιά** που κοιτάζουν προς κάποιο σημείο, με **εκφράσεις αποκαλυπτικές των συναισθημάτων** τους. Αριστερά της φωτογραφίας, δίνονται δύο ασκήσεις, με την πρώτη να ζητά την καταγραφή ρημάτων που αποκαλύπτουν τα συναισθήματα των παιδιών που παρακολουθούν μια παράσταση, και με τη δεύτερη να ζητά την επιλογή των κατάλληλων συνδετικών ρημάτων και το συνδυασμό τους με κατηγορούμενα, προκειμένου να γίνει η περιγραφή των παιδιών της φωτογραφίας.

#### ➤ **Καταστάσεων - διαδικασίας**

- Στην 4<sup>η</sup> ενότητα (με θέμα «Φροντίζω για τη διατροφή και την υγεία μου»), στους προοργανωτές, στο εισαγωγικό κείμενο, όπου παρουσιάζεται επιγραμματικά το περιεχόμενο της ενότητας, σημειώνεται ότι «Θα συζητήσουμε και θα γράψουμε περιγράφοντας τη διατροφή μας σήμερα».

- Στις δραστηριότητες παραγωγής λόγου (σελ. 78), ζητείται ως προφορική άσκηση η περιγραφή σε φίλους των **γλυκών** που έχει ετοιμάσει για τα Χριστούγεννα το ζαχαροπλαστείο της γειτονιάς, με την υπόδειξη να αξιοποιηθούν τα κατάλληλα επίθετα, αλλά και οι σχετικές χειρονομίες / εκφράσεις, για να γίνει η περιγραφή πιο παραστατική.

- Ως γραπτή άσκηση, ζητείται μια περιγραφή τριών παραγράφων για ένα **γιορτινό τραπέζι** στο σπίτι με προσκεκλημένους, με την υπόδειξη να ξεκινήσει ο μαθητής, στην πρώτη παράγραφο, με την περιγραφή της διακόσμησης του χώρου και των προσώπων που συμμετείχαν, και να συνεχίσει την εργασία του, στις επόμενες δύο παραγράφους, με τη λεπτομερή περιγραφή του τραπεζιού, παρουσιάζοντας όλη τη διαδικασία προετοιμασίας, παρασκευής και απόλαυσης των φαγητών. Ως βοήθεια προτείνεται η αξιοποίηση του σκίτσου και του πίνακα της επόμενης σελίδας (σελ. 79)

- Στη 10<sup>η</sup> ενότητα (με θέμα «Γνωρίζω τον τόπο μου και τον πολιτισμό του»), στη σελ. 156, ως γραπτή άσκηση τίθεται η περιγραφή μιας παραδοσιακής **συνταγής** του τόπου, για κάποιο **γλυκό** ή **φαγητό**, με την υπόδειξη να χρησιμοποιηθεί υποτακτική σύνδεση των προτάσεων.

## 9.2. Β'. Τετράδιο εργασιών

### ➤ Τόπου / χώρου / τοπίου

- 3<sup>η</sup> ενότητα: Παρατίθεται κείμενο (σελ. 24, Γ. Θεοτοκάς, Ταξίδια στη Μέση Ανατολή και το Άγιον Όρος, εκδ. Βιβλιοπωλείο της Εστίας, 1995), σχετικά με το οποίο δίνονται ασκήσεις που αφορούν στη θέση στο χώρο του περιγράφωντος, στον τρόπο οργάνωσης της περιγραφής και στο ρόλο των ρημάτων και των επιθέτων.

- 7<sup>η</sup> ενότητα: Το κείμενο εδώ (σε. 60, από το περ. «Ακίνητα», εφημ. Τα Νέα, 2004) είναι η εικόνα μιας διώροφης κατοικίας, στο κάτω μέρος της οποίας εμπεριέχεται μια αγγελία με τα χαρακτηριστικά του σπιτιού. Η άσκηση ζητά από τους μαθητές, αξιοποιώντας τα παραπάνω στοιχεία, να γράψουν ένα κείμενο, με το οποίο θα περιγράφουν σε φίλο/-η τους ένα σπίτι που θα ήθελαν να αγοράσουν στο μέλλον, με την υπόδειξη να ακολουθήσουν στην περιγραφή τους παραγωγική πορεία.

- 7<sup>η</sup> ενότητα: Δίνεται κείμενο (σελ. 62, Τα πρώτα βήματα στο Internet, εκδ. Κλειδάριθμος, 2000), στο οποίο υπάρχει μια εικόνα που αναπαριστά το πλαίσιο όπου γράφεται ένα μήνυμα ηλεκτρονικού ταχυδρομείου, ενώ παράλληλα περιγράφεται βήμα βήμα η διαδικασία για την αποστολή του. Η άσκηση ζητά από τους μαθητές να περιγράψουν, με βάση το κείμενο, τη διαδικασία αποστολής μηνύματος σε ένα συμμαθητή/-τρια τους που θέλει να μάθει να στέλνει μηνύματα με το ηλεκτρονικό ταχυδρομείο.

### ➤ Αντικειμένων

- 3<sup>η</sup> ενότητα: Παρατίθενται δύο κείμενα (σελ. 25, από το Ανθολόγιο Νεοελληνικών Κειμένων για το Δημοτικό, της Ζ. Σπυροπούλου και του Α. Δελώνη, εκδ. Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα 2000 και από το περ. «ΟΙΚΟ», εφημ. Η Καθημερινή, 2003) που αναφέρονται στο δέντρο της ροδιάς και οι ερωτήσεις αποσκοπούν, μέσα από τη σύγκρισή τους, στην εκμαίευση στοιχείων για το θέμα, το ύφος, τη γλώσσα, το σκοπό, τους αποδέκτες, τη σαφήνεια και την ακρίβεια της περιγραφής.

- 6<sup>η</sup> ενότητα: Παρατίθεται κείμενο (σελ. 55, από την Ιστοσελίδα του Μουσείου Μπενάκη) και μία φωτογραφία πίνακα του Ν. Χατζηκυριάκου-Γκίκα, που αναπαριστάει διάφορα παιχνίδια. Μία από τις ασκήσεις ζητά από τα παιδιά να περιγράψουν σε μία παράγραφο τα παιχνίδια που βλέπουν στον πίνακα, προσέχοντας να τηρήσουν στην περιγραφή τους τη δομή της παραγράφου.

- 7<sup>η</sup> ενότητα: Στην επόμενη άσκηση (σελ. 61) δίνεται μια σειρά από εικόνες (6, με αρχαία αντικείμενα και ενδύματα) και ζητείται από τους μαθητές να περιγράψουν στους γονείς τους ορισμένα αντικείμενα ή ενδύματα που τους άρεσαν ιδιαίτερα, τα οποία είδαν σε πρόσφατη εκδρομή τους στο Μουσείο Μπενάκη, όπου επισκέφτηκαν τη συλλογή της Ισλαμικής Τέχνης και την έκθεση «Πτυχώσεις. Από το αρχαίο ελληνικό ένδυμα στη μόδα του 21<sup>ου</sup> αιώνα». Στους μαθητές επισημαίνεται η περιγραφή να γίνει σε προσχεδιασμένο προφορικό λόγο.

#### **Επισημάνσεις - παρατηρήσεις:**

1. Στη συγκέντρωση των παραπάνω στοιχείων και προκειμένου να διαμορφώσουμε μία σαφή, κατά το δυνατό, εικόνα για τα στοιχεία και τη διδασκαλία της περιγραφής στο νέο βιβλίο της νεοελληνικής γλώσσας της Α΄ γυμνασίου, έγινε προσπάθεια να εντοπιστούν όλα τα **κείμενα** του βιβλίου που μαζί με τις **ασκήσεις** και τις **εικόνες** που τα πλαισιώνουν **σχετίζονται άμεσα**, με τον ένα ή τον άλλο τρόπο, **με την περιγραφή**.

2. Η ένταξη περιγραφών στην κατηγοριοποίηση σε περιγραφές τόπου – προσώπων – αντικειμένων – συναισθημάτων – καταστάσεων είναι σε κάποιες περιπτώσεις χαλαρή, η επιλογή ήταν η καλύτερη κατά την άποψή μας (π.χ., η περιγραφή του μπούφου στην κατηγορία πρόσωπα).

### 9.3. Παρατηρήσεις – επισημάνσεις που αφορούν στις δραστηριότητες του σχολικού βιβλίου, τις σχετικές με την παραγωγή περιγραφικού κειμένου

#### 1. Οι δραστηριότητες:

- 7 δραστηριότητες αφορούν στην **κατάκτηση της θεωρίας** της περιγραφής από τα παιδιά (3<sup>η</sup> εν., 4 περιπτώσεις / 5<sup>η</sup> εν., 1 περίπτωση / 7<sup>η</sup> εν., 1 περίπτωση / 3<sup>η</sup> εν. τετρ. ασκ., 2 περιπτώσεις)
- 17 δραστηριότητες ζητούν την **παραγωγή γραπτού κειμένου** που αφορά σε:
  - τόπο: 6 (5<sup>η</sup> εν., 1 περίπτωση / 3<sup>η</sup> εν., 1 περίπτωση / 7<sup>η</sup> εν., 2 περιπτώσεις / 7<sup>η</sup> εν. τετρ. ασκ., 2 περιπτώσεις)
  - πρόσωπα: 3 (7<sup>η</sup> εν.)
  - αντικείμενα: 5 (6<sup>η</sup> εν., 1 περίπτωση / 7<sup>η</sup> εν., 2 περιπτώσεις / 6<sup>η</sup> εν. τετρ. ασκ., 1 περίπτωση / 7<sup>η</sup> εν. τετρ. ασκ. 1 περίπτωση)
  - συναισθήματα: 1 (5<sup>η</sup> εν.)
  - κατάσταση: 2 (4<sup>η</sup> εν., 10<sup>η</sup> εν.)
- 3 δραστηριότητες ζητούν την **παραγωγή προφορικού λόγου**, οι οποίες μάλιστα περιέχουν και **οδηγίες – υποδείξεις** για την ανάπτυξη της περιγραφής (3<sup>η</sup> εν., 4<sup>η</sup> εν., 9<sup>η</sup> εν.)

#### 2. Μέσα από τις ασκήσεις προωθείται η εμπέδωση:

##### α) των **γλωσσικών στοιχείων** που αφορούν στην περιγραφή, και συγκεκριμένα:

- ο ρόλος των επιθέτων (3<sup>η</sup>, 4<sup>η</sup>, 7<sup>η</sup> ενότητες, 3<sup>η</sup> ενότ. τετρ. ασκήσεων)
- ο ρόλος των ομοιόπτωτων και ετερόπτωτων προσδιορισμών (6<sup>η</sup>, 7<sup>η</sup> ενότητες)
- ο ρόλος των ρημάτων (5<sup>η</sup>, 6<sup>η</sup>, 7<sup>η</sup> ενότητες, 3<sup>η</sup> ενότ. τετρ. ασκήσεων)

##### β) των **δομικών στοιχείων** – του **τρόπου οργάνωσης** ενός περιγραφικού κειμένου:

- παραγωγική πορεία της περιγραφής (από το γενικό στο ειδικό, από γενικά στοιχεία στις λεπτομέρειες) (7<sup>η</sup> ενότ. και 7<sup>η</sup> τετρ. ασκήσεων)
- Για την κατανόηση της πορείας της περιγραφής από το γενικό στο ειδικό, γίνεται, μέσα από ασκήσεις, **συσχετισμός της ανάπτυξης της περιγραφής με τη δομή της παραγράφου**( θεματική πρόταση, σημαντικές λεπτομέρειες για την ανάπτυξή της) (3<sup>η</sup>, 4<sup>η</sup>, 7<sup>η</sup> ενότητες, 3<sup>η</sup>, 6<sup>η</sup> ενότ. τετρ. ασκήσεων)

##### γ) της ύπαρξης **διαφορετικών ειδών περιγραφής** (3<sup>η</sup> ενότ.)



δ) της ύπαρξης διαφορετικών ειδών κειμένων που συνεπάγονται και διαφορετικό ύφος – γλώσσα (3<sup>η</sup> ενότ. και 3<sup>η</sup> τετρ. ασκήσεων)

#### 9.4. Παρατηρήσεις – επισημάνσεις που αφορούν στην αξιοποίηση των εικόνων του βιβλίου

Στο βιβλίο προωθείται η έννοια της πολυτροπικότητας:

- Στην 1<sup>η</sup> ενότητα (σελ. 17), σε πλαίσιο δηλώνεται ότι: «Πολλά κείμενα δε χρησιμοποιούν μόνο τη γλώσσα, για να μεταδώσουν το μήνυμά τους, αλλά και άλλους τρόπους, που μπορεί να είναι σήματα από άλλους κώδικες. Επειδή λοιπόν χρησιμοποιούν πολλούς τρόπους, λέγονται πολυτροπικά κείμενα».

- Στην 3<sup>η</sup> ενότητα (σελ. 57), σε πλαίσιο δηλώνεται ότι: «Όπως είδαμε στην πρώτη ενότητα, στην εποχή μας υπάρχουν πολλά κείμενα που συνοδεύονται από εικόνες, χωρίς τις οποίες δεν έχουν νόημα μερικές φορές ή δε μεταφέρουν αποτελεσματικά το μήνυμά τους. Η εικόνα, δηλαδή, συχνά συμπληρώνει το νόημα των λέξεων(ιδιαίτερα όταν το κείμενο μας δίνει πληροφορίες) ή ενισχύει το μήνυμα που επιδιώκει να μεταφέρει το κείμενο (συνήθως σε διαφημίσεις ή αφίσες ευαισθητοποίησης σε κοινωνικά ζητήματα) ή κάνει απλώς πιο ελκυστικό το κείμενο. Υπάρχει βέβαια και η περίπτωση οι λέξεις να επεξηγούν απλώς την εικόνα, οπότε η εικόνα παίζει τον κύριο ρόλο, ενώ το κείμενο το βοηθητικό».

Στο πλαίσιο αυτό, είναι πολλές οι περιπτώσεις αξιοποίησης των εικόνων του βιβλίου για διδακτικούς σκοπούς, ενώ, σχεδόν σε όλες τις ενότητες και στην πλειονότητα των ασκήσεων:

- το κείμενο παρουσιάζει ποικιλία μορφών, είναι δηλαδή γραπτό κείμενο ή εικόνα με κείμενο,
- στις ασκήσεις της περιγραφής γίνεται:
  - σε 10 περιπτώσεις, αξιοποίηση εικόνας, σε συνδυασμό με το κείμενο που τη συνοδεύει, και
  - σε 5 περιπτώσεις, αξιοποίηση μόνο εικόνας, χωρίς το συνδυασμό κειμένου

#### 9.4.1. Γενικότερες παρατηρήσεις – επισημάνσεις σχετικά με τις εικόνες του βιβλίου

Οι εικόνες του βιβλίου χαρακτηρίζονται από ποικιλία, όσον αφορά στο είδος (φωτογραφίες, σκίτσα, χάρτες, ζωγραφιές, διαγράμματα), στα χρώματα, στο ύφος (κλασικές, μοντέρνες), στα μηνύματα (σε πολλές περιπτώσεις, εύστοχα και πρωτότυπα δοσμένα). Παρουσιάζουν θεματική ποικιλία, σε αναλογία με τη θεματολογία κάθε ενότητας, ενώ σε πολλές από αυτές υπάρχει λεζάντα. Το μέγεθός τους είναι συχνά μικρό, όχι με ευκρινώς δοσμένες τις λεπτομέρειες, πράγμα που δυσκολεύει στην περιγραφή.

#### 9.5. Διερεύνηση των συνθηκών παραγωγής γραπτού λόγου με περιγραφικό περιεχόμενο, στις προτεινόμενες στο βιβλίο δραστηριότητες

Προκειμένου να είμαστε σε θέση να εξαγάγουμε ασφαλή συμπεράσματα σχετικά με το αν, στο συγκεκριμένο εγχειρίδιο, η παραγωγή γραπτού λόγου που αφορά στην περιγραφή ακολούθησε τις γενικές προδιαγραφές του Α.Π.Σ. – καθώς ευρήματα ερευνών σε παλιότερα γλωσσικά εγχειρίδια απέδειξαν ότι μόνο αυτονόητη δεν είναι η συμμόρφωση των βιβλίων προς τα εκάστοτε Α.Π.Σ., ενώ έχουν διατυπωθεί αντιφατικές κρίσεις για την ποιότητα και τα χαρακτηριστικά των νέων βιβλίων (Μήτσης, 1996: 169-184, Διαβάζω, 466: 54-59, Σύγχρονη Εκπαίδευση, 147:35-92, Τσολάκης Χ., 2006) - και, τελικά, συμβάλλει στην επίτευξη του βασικού σκοπού της διδασκαλίας του γραπτού λόγου στο σχολείο, που είναι η ανάπτυξη της ικανότητας του παιδιού να επικοινωνεί γραπτά με ακρίβεια και αποτελεσματικότητα, χρησιμοποιώντας τη μορφή και το ύφος που αρμόζει σε κάθε **περίσταση επικοινωνίας**, επιχειρήσαμε μια **μικρή έρευνα** (πβ. Ντίνας Κ & Ξανθόπουλος Α, 2008). Συγκεκριμένα, επιδιώξαμε να καταγράψουμε:

- Τις περιστάσεις επικοινωνίας (**σκοπός, πομπός, δέκτης, διάυλος**), μέσα στις οποίες πραγματοποιείται η παραγωγή γραπτού λόγου
- Τη διαδικασία παραγωγής γραπτού λόγου (**προσυγγραφικό, συγγραφικό, μετασυγγραφικό στάδιο**) (Ματσαγγούρας, 2001)

- Το πώς εργάζονται οι μαθητές/-τριες (ατομικά, ομαδικά, κατά ζεύγη) κατά την παραγωγή και αξιολόγηση του γραπτού τους λόγου

Σε καθεμιά από τις δραστηριότητες παραγωγής γραπτού λόγου εντοπίσαμε, σε αντιστοιχία με τους παραπάνω στόχους:

- Αν τους δίνονται οι απαραίτητες πληροφορίες που συγκροτούν την εκάστοτε περίπτωση επικοινωνίας («εξωκειμενικοί περιορισμοί»), η ύπαρξη των οποίων διαφοροποιεί την παραγωγή γραπτού λόγου και προβλέπεται από το Α.Π.Σ. να δίνονται από τον/την εκπαιδευτικό. Μας ενδιέφερε, λοιπόν, να καταγράψουμε αν δίνεται στους/στις μαθητές/-τριες και πόσο συχνά: α) ο σκοπός του κειμένου που παράγουν, και β) ο αποδέκτης του. γ) Ποιους ρόλους αναλαμβάνει ο μαθητής ως πομπός του μηνύματος, πέρα από την καθαυτό μαθητική του ιδιότητα. Για παράδειγμα, παρουσιάζεται, ως παραγωγός ενός γραπτού κειμένου, πέρα από μαθητής, και ως φίλος, συγγενής, πολίτης, γείτονας, υπάλληλος, γονέας, καταναλωτής; δ) Αν γίνεται αναφορά στο μέσο εκπομπής του γραπτού μηνύματος (π.χ. εφημερίδα, ηλεκτρονικό μήνυμα) και αν γίνεται αναφορά σε τι ύφος πρέπει να γράψουν.
- Αν ακολουθούνται τα στάδια παραγωγής γραπτού λόγου, και κυρίως το προσυγγραφικό και το μετασυγγραφικό, γιατί το συγγραφικό είναι το υποχρεωτικό και δεν μπορεί να παραλειφθεί, όπως τα άλλα δύο, αν και είναι κρίσιμα για την αποτελεσματική παραγωγή κειμένου. Έτσι, θεωρήσαμε ότι υπάρχει προσυγγραφικό στάδιο σε όσες δραστηριότητες προβλέπονταν οδηγίες για το τι θα έπρεπε να περιέχεται σε κάθε παράγραφο, ερωτήσεις για το τι θα έπρεπε να αναφέρει ο/η μαθητής/-τρια στο θέμα του, οδηγίες για την έκταση, το ύφος, το λεξιλόγιο του κειμένου του. Μετασυγγραφικό στάδιο θεωρείται η παράθεση σαφών κριτηρίων για την αξιολόγηση του γραπτού λόγου των μαθητών αμέσως μετά τη δραστηριότητα, η υπενθύμιση ότι πρέπει να γίνει έλεγχος της πρώτης εκδοχής του κειμένου για πιθανές διορθώσεις, συμπληρώσεις, βελτιώσεις. Με άλλα λόγια, κάθε μορφή επεξεργασίας του γραπτού λόγου των μαθητών/-τριών που προτείνεται σε κάθε δραστηριότητα υπάγεται στο στάδιο αυτό.
- Πώς ζητείται από τα παιδιά να εργαστούν κατά τη διαδικασία παραγωγής και αξιολόγησης του γραπτού τους, ατομικά, ομαδικά ή ζευγάρια, και με ποια συχνότητα γίνεται αυτό.

Στο εγχειρίδιο ζητείται από τους μαθητές/-τριες να δημιουργήσουν 17 συνολικά γραπτά κείμενα περιγραφικού χαρακτήρα. Σε σχέση με αυτά, παρατηρούμε τα εξής:

➤ Αναφορικά με τις περιστάσεις επικοινωνίας:

α) Ο σκοπός της παραγωγής των παραγόμενων κειμένων: δηλώνεται συγκεκριμένα σε **μία** μόνο δραστηριότητα

β) Ο πομπός παντού είναι ο μαθητής ως **μαθητής**

γ) Ο αποδέκτης του γραπτού δηλώνεται σε **8** κείμενα και είναι **οι φίλοι** (7 περιπτώσεις, - περιγραφή πορείας για την προσέγγιση ενός σημείου (5<sup>η</sup> ενότ.), μοντέλου κινητού, των πρωταγωνιστών μιας ταινίας, ζωγραφικών πινάκων (7<sup>η</sup> ενότ.), ενός φυτού (3<sup>η</sup> ενότ. τετρ. ασκήσεων), ενός σπιτιού, διαδικασίας αποστολής ηλεκτρονικού μηνύματος(7<sup>η</sup> ό.π.), και **οι γονείς** (1 περίπτωση, περιγραφή αρχαίων αντικειμένων και ενδυμάτων , 7<sup>η</sup> εν. τετρ. ασκ)

δ) Ο διάυλος του γραπτού λόγου των μαθητών δηλώνεται σε **5** δραστηριότητες και περιλαμβάνει **τηλεφώνημα** (2 περιπτώσεις), **προφορική ξενάγηση**, **ηλεκτρονικό μήνυμα**, **επιστημονικού ύφους κείμενο** (ενότητες 5<sup>η</sup>, 7<sup>η</sup>, 9<sup>η</sup> και 3<sup>η</sup> τετραδίου ασκήσεων)

➤ Σχετικά με τις διαδικασίες παραγωγής του λόγου:

1. Σε **15** δραστηριότητες καταγράψαμε **κάποιου είδους καθοδήγηση** στο προσυγγραφικό στάδιο της σύνθεσης του γραπτού κειμένου (4<sup>η</sup> εν. υποδείξεις για την έκταση του κειμένου και για την αξιοποίηση κατάλληλων επιθέτων / 5<sup>η</sup>, αξιοποίηση συνδετικών ρημάτων και κατηγορουμένων για την απόδοση συναισθημάτων – αξιοποίηση κατάλληλων ρημάτων για την εύρεση οδού / 6<sup>η</sup>, αξιοποίηση συνδετικών ρημάτων – κατηγορουμένων – ομοιόπτωτων και ετερόπτωτων προσδιορισμών για παραστατικότητα στην περιγραφή / 7<sup>η</sup>, πορεία περιγραφής, από το χώρο προς το πρόσωπο / συνεννόηση με τον καθηγητή για την πορεία της περιγραφής / πορεία από το γενικό στο μερικό – αξιοποίηση πληροφοριών αγγελίας για την περιγραφή συσκευής κινητού / δημιουργία διαγράμματος για την κατάδειξη της πορείας και του τρόπου της περιγραφής / υποδείξεις για την έκταση = 2 παράγραφοι και πορεία από τα γενικά στο μερικό / απόδοση των χαρακτηριστικών των προσώπων / αξιοποίηση της υποτακτικής

σύνδεσης των προτάσεων / τήρηση της δομής της παραγράφου / αξιοποίηση αγγελίας και παραγωγική πορεία την περιγραφή / προσχεδιασμένος προφορικός λόγος)

2. Αντίθετα, το μετασυγγραφικό στάδιο της αξιολόγησης και βελτίωσης του αρχικού κειμένου εντοπίστηκε μόνο σε μία περίπτωση και όχι ξεκάθαρα, γιατί, ενώ προτείνονται ως κριτήρια αξιολόγησης (4<sup>η</sup>, σελ. 79), στην προηγούμενη σελίδα προτείνονται ως βοηθητικά στοιχεία για την περιγραφή, άρα μπορούμε να τα εντάξουμε στα στοιχεία του προσυγγραφικού σταδίου.

- Τέλος, αναφορικά με τον τρόπο εργασίας των παιδιών κατά την παραγωγή γραπτού λόγου, αυτά εργάζονται, σε όλες τις περιπτώσεις, μόνο **ατομικά**.







«Ταξιδεύοντας» (διασκευή), και στη δεξιά, υπάρχει φωτογραφία του Μιστρά, ο οποίος, όμως, διακρίνεται μόνο κατά ένα μέρος, καθώς, μπροστά από την εικόνα, υπάρχει μία πυραμίδα – διάγραμμα, η οποία, στην ουσία, σχηματοποιεί την περιγραφή σε ζώνες του τοπίου από το συγγραφέα.

Τα ερωτήματα αφορούν στην κατανόηση της περιγραφής σε ζώνες, με την αξιοποίηση του διαγράμματος που δίνεται πάνω στη φωτογραφία: «Ο συγγραφέας περιγράφει το τοπίο, χωρίζοντάς το σε ζώνες. α) Ποιες απ' αυτές τις ζώνες διακρίνετε και ποια είναι τα χαρακτηριστικά της καθεμιάς; β) Ποιες λέξεις ή φράσεις δηλώνουν την πορεία που ακολουθεί ο συγγραφέας στην περιγραφή του τοπίου; Συμβουλευτείτε και το διάγραμμα που σας δίνεται».

- β) σελ. 103: με αφορμή το απόσπασμα «Από την Πάτρα στο Μεσολόγγι», από τα «Ταξίδια στην Ελλάδα» του Κ. Ουράνη, ερωτήματα στα οποία συμπυκνώνεται σχεδόν όλη η θεωρία για την οργάνωση της περιγραφής («ποιες εικόνες συνθέτουν το τοπίο που περιγράφει ο συγγραφέας; / ...Μπορείς να επισημάνεις τις λεπτομέρειες της απέναντι ακτής και του εσωτερικού της χώρας; / Η περιγραφή προχωρεί από εικόνες γενικότερες σε άλλες πιο λεπτομερειακές. Έχει σχέση η πορεία αυτή της περιγραφής με την κίνηση του πλοίου; / Ο συγγραφέας βλέπει στην αρχή το τοπίο από το πλοίο και στη συνέχεια από το τρένο. Έχει σχέση η πορεία των εντυπώσεών του με την πορεία του μέσα στο χώρο; / Όταν κάποιος περιγράφει, επιλέγει τα στοιχεία που θα αναφέρει ή θα τονίσει στην περιγραφή του, ανάλογα με την προσωπικότητα και με το χαρακτήρα του. Εντάσσει και την προσωπική του συγκίνηση στο λόγο του. Σε ποιες φράσεις του κειμένου διακρίνεις σημάδια τέτοιας συγκίνησης; / Αν ήσουν ζωγράφος, σε ποια σημεία της περιγραφής θα στηριζόσουν, για να ζωγραφίσεις το τοπίο αυτό; Ποιες λέξεις του κειμένου θα σε οδηγούσαν στα σχήματα και στα χρώματα που θα διάλεγες; Σημείωσε από τις λέξεις αυτές όσες είναι επίθετα. Μπορείς να πεις τι πρόσθεσε το επίθετο στην περιγραφή;»)

- γ) σελ. 105: κείμενο από το «Το Άγιον Όρος» του Γ. Θεοτοκά. Στο δεξιό περιθώριο, δίνονται ως πλαγιότιτλοι επισημάνσεις που αφορούν στη φορά της κίνησης κατά την περιγραφή («1<sup>η</sup> κίνηση: από πάνω προς τα κάτω / 2<sup>η</sup> κίνηση: παράλληλα με τη θάλασσα: γιαλό γιαλό»). Επίσης, τα ερωτήματα αφορούν στην οπτική γωνία του συγγραφέα και στη διάκριση της περιγραφής από την αφήγηση («...να σχολιάσετε την επιλογή της συγκεκριμένης λεπτομέρειας που βάζει ο συγγραφέας στην περιγραφή του. Μπορούμε να σκεφτούμε κάτι για την οπτική γωνία του συγγραφέα; / ...μπορείτε να βρείτε στο κείμενο λέξεις που να δηλώνουν χρόνο;»).

- δ) σελ. 106: κείμενο «Από το Βόλο στις Μηλιές», από τους «Ελληνικούς Ορίζοντες» του Ι.Μ. Παναγιωτόπουλου και ερωτήσεις για την κατεύθυνση της περιγραφής, τη σαφήνεια και την παραστατικότητα («Από πού ξεκινάει ο τρενάκι και ποιος είναι ο τελικός προορισμός του; Υπάρχει ενδιάμεσος σταθμός; Ποιες είναι οι δύο κυριότερες διαδρομές; / ... οι σημαντικότερες λέξεις και φράσεις, με τις οποίες η περιγραφή γίνεται σαφής και παραστατική; / ... να αναφέρεις τα σημαντικότερα πράγματα που είδε ο παρατηρητής και τη σειρά με την οποία τα περιγράφει»)

- ε) σελ. 107: κείμενο «Από το Αμβούργο στις Φερόες», από τον «Ένα μήνα στο Βόρειο Πόλο» (διασκευή) του Θ. Αθανασιάδη-Νόβα, και ερωτήσεις για τις εικόνες, την τάξη και σαφήνεια της περιγραφής («Πόσες παράγραφοι και πόσες εικόνες απαρτίζουν την περιγραφή και τι παρουσιάζει η καθεμιά από αυτές; Πώς σχετίζεται η θέση καθεμιάς εικόνας στην περιγραφή με τις θέσεις που παίρνει ο συγγραφέας, καθώς κινείται μέσα στο χώρο; / Υπάρχει τάξη και σαφήνεια στην περιγραφή; Δώστε παραδείγματα»)

- στ) σελ. 108: κείμενο «Η πολυκατοικία μας και η αυλή της» από το «Η Αυλή μας» (διασκευή) της Μαρίας Ιορδανίδου, και ερωτήσεις για την οπτική γωνία του αφηγητή, τα βασικά στοιχεία της περιγραφής κ.α. («Να επιλέξεις παραγράφους του κειμένου και να προσθέσεις λεπτομέρειες. Μπορείς να μπεις στη θέση της συγκεκριμένης αφηγήτριας και να συνεχίσεις την αφήγηση ή να δώσεις την περιγραφή από τη δική σου σκοπιά – οπτική γωνία / Αν ζωγράφιζες το χώρο που περιγράφεται, ποια στοιχεία της περιγραφής θα απεικόνιζες οπωσδήποτε; Ποια χρώματα θα χρησιμοποιούσες; / Στο περιοδικό του σχολείου σου υπάρχει ένα αφιέρωμα με τίτλο:»Ο χώρος γύρω από την κατοικία μας». Να πάρεις κι εσύ μέρος στο αφιέρωμα αυτό, περιγράφοντας τι βλέπεις από το παράθυρο ή από το μπαλκόνι στο χώρο γύρω από την κατοικία σου»)

8<sup>η</sup> ενότητα, θέμα, «Η θάλασσα»:

- σελ. 183: α) κείμενο με περιγραφή επιβατηγού πλοίου, β) ασκήσεις: ζητείται η περιγραφή μιας παραλίας («να περιγράψεις μια ωραία παραλία. Η έκθεσή σου ίσως να δημοσιευθεί στο περιοδικό του σχολείου σας»), η σύγκριση της εικόνας που παρουσιάζει μια παραλία σε δύο διαφορετικές εποχές («πώς είναι το καλοκαίρι η παραλία που αγαπώ και πώς το φθινόπωρο»), ενώ, σε κάποιες από τις υπόλοιπες ασκήσεις, εμπλέκεται, αφενός η περιγραφή με την αφήγηση (καθώς δίνονται ως ασκήσεις «ένα ταξίδι με πλοίο», «τι έγραψα στην ξάδελφό μου για το ταξίδι μου με ερευνητικό σκάφος στο βυθό της θάλασσας»), και αφετέρου με την

επιχειρηματολογία («αλληλογραφείς με μαθητή ή μαθήτρια σχολείου άλλης περιοχής, διαφορετικής από τη δική σας (παραλιακή ή δική σας, ηπειρωτική ή άλλη). Τι του/της γράφεις για τον τόπο σας;»)

13<sup>η</sup> ενότητα, θέμα, «Συγκοινωνίες – ταξίδια – τουρισμός»:

- α) σελ. 262-263: στην αριστερή σελίδα και στη μισή από τη δεξιά, το εισαγωγικό στην ενότητα κείμενο αφορά σε μία περιγραφή από τουριστικό οδηγό (διασκευή) της Σαντορίνης. Στην αριστερή σελίδα, επίσης, πριν από το κείμενο, σε κατακόρυφο άξονα, υπάρχουν τέσσερις (4) φωτογραφίες με «ελληνικό», νησιώτικο «χρώμα», των οποίων η σύνδεση νοητικά με τη Σαντορίνη γίνεται, λόγω του μικρού μεγέθους τους και του όχι ιδιαίτερα χαρακτηριστικού περιεχομένου τους, με βάση την προϋπάρχουσα γνώση των μαθητών ή μετά από την ανάγνωση του κειμένου.

- β) σελ. 284: κείμενο – λογοτεχνική περιγραφή της Σαντορίνης, του Κώστα Ουράνη, «Ταξίδια: Ελλάδα», και μια πιο χαρακτηριστική, σε σχέση με τις φωτογραφίες του εισαγωγικού κειμένου, φωτογραφία για το νησί. Στην άσκηση ζητείται η σύγκριση των δύο περιγραφών.

- γ) σελ. 285: με αφορμή κείμενο από τον ημερήσιο τύπο, δίνονται ασκήσεις που επικεντρώνουν στην παραστατικότητα και την ακρίβεια της περιγραφής («στην ημερήσια εκδρομή της τάξης σου σε έναν αρχαιολογικό ή ιστορικό χώρο ή σε μια πόλη πρόκειται να κάνεις τον ξεναγό. Γράψε ένα σύντομο κείμενο, το οποίο θα παρουσιάσεις στους συμμαθητές σου. Φρόντισε ώστε οι πληροφορίες που θα δώσεις να είναι ακριβείς και να κινούν το ενδιαφέρον τους» / «προσπάθησε να γράψεις ένα κείμενο στο οποίο θα δίνεις τις πληροφορίες που θεωρείς χρήσιμες για ένα τουριστικό μέρος της περιοχής σου. Υπόθεσε ότι το κείμενό σου θα μπει σε τοπικό τουριστικό οδηγό» / «γράφεις σε ένα φίλο ή μια φίλη σου που μένει σε άλλη πόλη της Ελλάδας ή του εξωτερικού και τον προσκαλείς στην πόλη ή το χωριό σου. Προσπάθησε στο γράμμα σου να περιγράψεις τον τόπο σου έτσι που να προκαλέσεις το ενδιαφέρον του»).

7<sup>η</sup> ενότητα, θέμα, «Θέατρο – Τσίρκο»:

- σελ. 155: με αφορμή δύο εικόνες θεάτρου - η μία είναι φωτογραφία αρχαίου θεάτρου και η άλλη σκίτσο που παραπέμπει σε σύγχρονο θέατρο- ζητείται σε ασκήσεις η σύγκρισή τους και η περιγραφή του ενός σε μία παράγραφο («παρατηρήστε τις

εικόνες και συζητήστε σε τι διαφέρει ένα αρχαίο θέατρο από ένα σύγχρονο», «περιγράψτε το αρχαίο θέατρο της εικόνας σε μία παράγραφο»).

### ➤ Προσώπων

7<sup>η</sup> ενότητα, θέμα, «Θέατρο – Τσίρκο»:

- α) σελ. 157: στην αριστερή μεριά της σελίδας, υπάρχει ένα μικρό απόσπασμα που αναφέρεται στο Μορφονιό του Θεάτρου Σκιών, ενώ στη δεξιά ένα σκίτσο που τον απεικονίζει. Ως άσκηση ζητούνται τα στοιχεία της εμφάνισης και του χαρακτήρα του Μορφονιού («βρείτε με ποιες λέξεις ή φράσεις δηλώνονται χαρακτηριστικά της εξωτερικής εμφάνισης και του χαρακτήρα του Μορφονιού»).

- β) σελ. 160: στο πλαίσιο άσκησης που ζητά τη διοργάνωση εκδήλωσης σχετικής με το θέατρο σκιών, ένα από τα ζητούμενα είναι: «στο πλαίσιο της έκθεσης μπορείτε να κάνετε μία ομιλία, στην οποία θα περιγράφετε τον Καραγκιόζη ή όποιο τύπο του θεάτρου σκιών επιθυμείτε, προβάλλοντας ιδιαίτερα το κωμικό στοιχείο που τον διακρίνει»

12<sup>η</sup> ενότητα, θέμα, «Συγγενικές σχέσεις»:

- α) σελ. 242: στο εισαγωγικό κείμενο, που αποτελεί απόσπασμα από την «Αιολική Γη» του Ηλία Βενέζη, περιγράφεται ο παππούς της οικογένειας, και ως προς την εμφάνιση και ως προς το χαρακτήρα του.

- β) σελ. 255: σε απόσπασμα από τα «Ματωμένα χόματα» της Διδούς Σωτηρίου, περιγράφονται η μάνα και ο πατέρας, ως προς την εμφάνιση, τις ασχολίες, το χαρακτήρα.

### ➤ Αντικειμένων

9<sup>η</sup> ενότητα, θέμα, «Μουσειά»:

- α) σελ. 186: στην αριστερή σελίδα, το εισαγωγικό στην ενότητα κείμενο είναι της Αντιγόνης Μεταξά, «Ελάτε να ταξιδέψουμε» (διασκευή), και αναφέρεται στο μουσείο των Δελφών, στο μεγαλύτερο μέρος του όμως περιγράφεται με λεπτομέρειες, ακρίβεια και παραστατικότητα ο περιβόητος Ηνίοχος. Στην αριστερή σελίδα, επίσης, πριν από το κείμενο, σε κατακόρυφο άξονα, υπάρχουν τέσσερις (4) φωτογραφίες αρχαίων ειδωλίων.

- β) σελ. 197: στην αριστερή μεριά της σελίδας, υπάρχει μια μικρή φωτογραφία του Ηνίοχου, ενώ στη δεξιά, ένα κείμενο που αναφέρεται στο άγαλμα, της Μαριλένας



Καραμπατέα «Αρχαιολογικός Οδηγός των Δελφών». Τα ερωτήματα δεν αφορούν σε ζητήματα που άπτονται της περιγραφής, αλλά στην κατανόηση του κειμένου και στη διακρίβωση προηγούμενων ανάλογων εμπειριών των μαθητών από έργα μουσείων.

- γ) σελ. 197-198: με αφορμή απόσπασμα (διασκευή) από την «Αστραδενή» της Ευγενίας Φακίνου, ζητείται στην άσκηση περιγραφή και σχολιασμός έργου («έτυχε να έχεις την ίδια εντύπωση με την Αστραδενή σε επίσκεψή σου σε ένα μουσείο ή σε μια πινακοθήκη; Αν ναι, να περιγράψεις και να σχολιάσεις το «αδικημένο» έργο ή τον παραμελημένο ζωγραφικό πίνακα»).

### ➤ **Συναισθημάτων**

7<sup>η</sup> ενότητα, θέμα, «Θέατρο – Τσίρκο»:

- σελ. 156: άσκηση σχετικά με την παρουσίαση των εντυπώσεων από μια θεατρική παράσταση («παρακολούθησες μία θεατρική παράσταση: α) στείλε ένα γράμμα σε ένα φίλο σου με τις εντυπώσεις σου από την παράσταση, β) γράψε ένα κείμενο με τις εντυπώσεις σου στη στήλη «Θεάματα» του σχολικού περιοδικού»)

12<sup>η</sup> ενότητα, θέμα, «Συγγενικές σχέσεις»:

- σελ. 259: άσκηση: «κοιτάζοντας μια παλιά φωτογραφία συγγενικών προσώπων τι είδες, τι σκέφτηκες, τι αισθάνθηκες;»

13<sup>η</sup> ενότητα, θέμα, «Συγκοινωνίες – ταξίδια – τουρισμός»:

- α) σελ. 282: άσκηση σχετικά με την περιγραφή ανθρώπινων αντιδράσεων («υπόθεσε ότι βρίσκεσαι τυχαία στο χωριό Γκονές, την ώρα που το αερόστατο κατεβαίνει. Σε ένα κείμενο, που θα το δημοσιεύσεις σε εφημερίδα, προσπάθησε να περιγράψεις τις αντιδράσεις των πανικόβλητων χωρικών»).

- β) σελ. 285: εδώ εντοπίζεται η δεύτερη περίπτωση σε όλο το βιβλίο, κατά την οποία ζητείται ο σχολιασμός σκίτσων σε σύντομο κείμενο. Πρόκειται για δύο σκίτσα που υποδηλώνουν τις φιλικές αλλά και φοβισμένες αντιδράσεις του απλού ανθρώπου της ελληνικής υπαίθρου μπροστά σε ξένους τουρίστες.

### ➤ **Καταστάσεων – διαδικασίας**

10<sup>η</sup> ενότητα, θέμα, «Η μαγειρική»:

- σελ. 218: ασκήσεις που αφορούν σε περιγραφή γευμάτων («να περιγράψεις σε ένα φίλο σου με επιστολή ένα πλούσιο γεύμα που απόλαυσες σε ένα καλό εστιατόριο»,



«παρουσίασε στην τάξη την περιγραφή ενός γεύματος που έτυχε να διαβάσεις σε ένα διήγημα») και άσκηση που εμπλέκει την περιγραφή με την επιχειρηματολογία («υπόθεσε ότι θέλεις να καλέσεις κάποιους φίλους σου για φαγητό στο σπίτι. Σύνταξε μια ιδιόχειρη πρόσκληση, στην οποία θα αναφέρεις με ελκυστικές λεπτομέρειες τα φαγητά που θα τους παραθέσεις, ώστε να τους πείσεις ότι θα χάσουν, αν δεν ανταποκριθούν στην πρόσκληση»).

11<sup>η</sup> ενότητα, θέμα, «Υγεία, ασθένειες, ατυχήματα»:

- σελ. 238: άσκηση σχετικά με την περιγραφή ενός ατυχήματος («Ήσουν αυτόπτης μάρτυρας ενός ατυχήματος που συνέβη στο δρόμο. Να το περιγράψεις»).

12<sup>η</sup> ενότητα, θέμα, «Συγγενικές σχέσεις»:

- α) σελ. 251: το σκίτσο ενός δέντρου, το οποίο όμως καλύπτεται από δέκα φωτογραφίες προσώπων, ενώ από κάτω υπάρχει η λεζάντα: «ένα οικογενειακό δέντρο». Δεν υπάρχει κάποια άσκηση σχετικά, ούτε στην ενότητα γίνεται πουθενά αναφορά στην περιγραφή διαγράμματος. Ωστόσο,

- β) σελ. 259: στις προτάσεις για δραστηριότητες προτείνεται η δημιουργία ενός γενεαλογικού δέντρου («προσπαθήστε να κάνετε πάνω σε χαρτόνι ένα διάγραμμα του γενεαλογικού σας δέντρου, το οποίο να πλαισιώσετε με χαρακτηριστικές φωτογραφίες»).

- γ) σελ. 259: τριμερής σύνθεση με δύο φωτογραφίες και ένα σκίτσο, που αναφέρονται σε οικογενειακές σχέσεις και συνοδεύονται από λεζάντα: «οι εικόνες δέχονται πάντα την αλήθεια (παραδείγματα από τη ναζιστική προπαγάνδα)»

14<sup>η</sup> ενότητα, θέμα, «Παιχνίδια – Δώρα»:

- α) σελ. 305: άσκηση σχετική με την περιγραφή ενός ομαδικού παιχνιδιού («ένα παιχνίδι ομαδικό που με συναρπάζει»: σε ένα κείμενο να περιγράψεις τους κανόνες ενός ομαδικού παιχνιδιού και τους λόγους για τους οποίους πιστεύεις ότι είναι κατάλληλο για παιδιά της ηλικίας σου. Προσπάθησε να είσαι ακριβής και σαφής στην περιγραφή σου, γιατί το κείμενό σου απευθύνεται στη σχολική ομάδα, της οποίας ορίστηκες αρχηγός»)

- β) σελ. 307: άσκηση σχετική με την περιγραφή ομαδικών παιχνιδιών («με αφορμή το κείμενο που ακολουθεί, συγκεντρώστε πληροφορίες και περιγράψτε ομαδικά

παιχνίδια που παίζονταν και παίζονται ακόμη και σήμερα στις γειτονιές και παρουσιάστε τα στην τάξη. Μπορείτε να συνοδεύσετε τα κείμενά σας με σκίτσα και σχετικές φωτογραφίες»)

#### **Διευκρινίσεις:**

1. Στη συγκέντρωση των παραπάνω στοιχείων και προκειμένου να διαμορφώσουμε μία σαφή, κατά το δυνατό, εικόνα για τα στοιχεία και τη διδασκαλία της περιγραφής στο βιβλίο της νεοελληνικής γλώσσας της Α΄ γυμνασίου, έγινε προσπάθεια να εντοπιστούν **κείμενα του βιβλίου που σχετίζονται άμεσα με την περιγραφή και χαρακτηρίζονται κατά κύριο λόγο ως περιγραφικά** (καθώς, σε πολλές περιπτώσεις, η περιγραφή εμπλέκεται με την αφήγηση ή την επιχειρηματολογία).
2. **Οι εικόνες που επισημαίνονται, είτε σχετίζονται άμεσα με τα παραπάνω κείμενα είτε με ερωτήσεις που αφορούν στην περιγραφή.**

### **10.3. Παρατηρήσεις – επισημάνσεις που αφορούν στις ασκήσεις του βιβλίου τις σχετικές με την περιγραφή**

Οι δραστηριότητες:

- 5 δραστηριότητες αφορούν στην **κατάκτηση της θεωρίας** της περιγραφής (5<sup>η</sup> εν.)
- 23 δραστηριότητες ζητούν την **παραγωγή γραπτού κειμένου** που αφορά σε:
  - ο τόπο: 9 (5<sup>η</sup> εν., 1 περίπτωση / 7<sup>η</sup> εν., 1 περίπτωση / 8<sup>η</sup> εν., 4 περιπτώσεις / 13<sup>η</sup> εν., 3 περιπτώσεις)
  - ο πρόσωπα: 1 (7<sup>η</sup> εν.)
  - ο αντικείμενα: 1 (9<sup>η</sup> εν.)
  - ο συναισθήματα - αντιδράσεις: 6 (7<sup>η</sup> εν., 12<sup>η</sup> εν., 13<sup>η</sup> εν.)
  - ο κατάσταση: 6 (10<sup>η</sup> εν., 11<sup>η</sup> εν., 14<sup>η</sup> εν., 10<sup>η</sup> εν.)
- 3 δραστηριότητες ζητούν την **παραγωγή προφορικού λόγου** (7<sup>η</sup> εν., 1 / 13<sup>η</sup> εν., 2)

## 10.4. Παρατηρήσεις – επισημάνσεις που αφορούν στην αξιοποίηση των εικόνων του βιβλίου

⇒ **Ελάχιστες οι περιπτώσεις αξιοποίησης των εικόνων του βιβλίου για διδακτικούς σκοπούς, είτε για την περιγραφή είτε για το σχολιασμό είτε για την αποκωδικοποίηση του μηνύματός τους. Τέτοιες δράσεις επαφίενται στη διάθεση και τη δημιουργική φαντασία του διδάσκοντος. Συγκεκριμένα:**

- σε 2 περιπτώσεις, αξιοποίηση εικόνας, σε συνδυασμό με το κείμενο που τη συνοδεύει, για την κατανόηση της θεωρίας της περιγραφής (διάγραμμα για την κατανόηση της περιγραφής σε ζώνες, σ. 90-91 / σκίτσο Μορφογιού, για εντοπισμό στοιχείων εμφάνισης που περιγράφονται στο κείμενο, σ. 157)
- σε 2 περιπτώσεις, αξιοποίηση μόνο εικόνας, χωρίς το συνδυασμό κειμένου, αλλά με κάποιες υποδείξεις - οδηγίες για το πώς θα τη χειριστούν οι μαθητές/-τριες (εικόνες θεάτρων για περιγραφή και σύγκριση, σ.155 / σκίτσα για σχολιασμό σε σύντομο κείμενο, σ. 285 – γυναίκα, η σοβαρή ή αστεία πλευρά των πολλαπλών ρόλων της, σ. 132)

### 10.4.1. Γενικότερες παρατηρήσεις – επισημάνσεις σχετικά με τις εικόνες του βιβλίου

Οι εικόνες του βιβλίου χαρακτηρίζονται από ποικιλία, όσον αφορά στο είδος (φωτογραφίες, σκίτσα, ζωγραφιές, σχεδιάσματα), στα χρώματα, στα μηνύματα (σε πολλές περιπτώσεις, εύστοχα και πρωτότυπα δοσμένα). Παρουσιάζουν θεματική ποικιλία, σε αναλογία με τη θεματολογία κάθε ενότητας, ενώ σε πολλές από αυτές υπάρχει λεζάντα. Έχουν μοντέρνο ύφος, Το μέγεθός τους είναι συχνά μικρό, όχι με ευκρινώς δοσμένες τις λεπτομέρειες, είναι περισσότερες από μία σε μια σελίδα, ενώ, σε αρκετές περιπτώσεις, παρουσιάζονται συνθέσεις με πολλές, διαφορετικές μεταξύ τους, όσον αφορά στο είδος, το περιεχόμενο, τα μηνύματα, εικόνες. Δε φαίνεται να υπάρχει ιδιαίτερη οργάνωση και προγραμματισμός στην επιλογή και την παρουσίαση των εικόνων –υπάρχουν αρκετές που είναι άσχετες με τα κείμενα που υπάρχουν στις σελίδες που βρίσκονται- ούτε σαφείς στόχοι για την αξιοποίησή τους. Κατά συνέπεια, πολλά από τα παραπάνω χαρακτηριστικά, σε συνδυασμό με την ηλικία των παιδιών,

κάνουν μάλλον ανώφελη την παρουσία τόσων εικόνων στο βιβλίο, ενώ, όσον αφορά στο θέμα που μας απασχολεί, καθιστούν δύσκολη τη διαδικασία της περιγραφής τους.

### **10.5. Διερεύνηση των συνθηκών παραγωγής γραπτού λόγου με περιγραφικό περιεχόμενο, στις προτεινόμενες στο βιβλίο δραστηριότητες:**

Στο παλιό εγχειρίδιο ζητείται από τους μαθητές/-τριες 23 συνολικά γραπτά κείμενα περιγραφικού χαρακτήρα. Σε σχέση με αυτά, παρατηρούμε τα εξής:

➤ Αναφορικά με τις περιστάσεις επικοινωνίας:

- 1.Ο σκοπός της παραγωγής των παραγόμενων κειμένων: δηλώνεται σε 7 περιπτώσεις, άλλοτε άμεσα και άλλοτε έμμεσα (8<sup>η</sup> εν., περιγραφή ωραίας παραλίας / αλληλογραφία με συνομήλικο από άλλη περιοχή με θέμα τον τόπο του παιδιού / 7<sup>η</sup> εν., περιγραφή με προβολή του κωμικού στοιχείου / 10<sup>η</sup> εν., πρόσκληση σε γεύμα, ώστε να πειστούν οι αποδέκτες / 13<sup>η</sup> εν., κείμενο ως ξεναγός για πρόκληση ενδιαφέροντος - πρόσκληση σε φίλο, με ύφος, ώστε να προκληθεί το ενδιαφέρον του / 14<sup>η</sup> εν., ακριβής περιγραφή παιχνιδιού, ώστε να είναι ο πομπός κατανοητός από τα μέλη της ομάδας)
- 2.Ο πομπός, στις περισσότερες περιπτώσεις, είναι ο μαθητής ως μαθητής. Σε τρεις όμως περιπτώσεις έχει διαφορετικό ρόλο (ξεναγός / αυτόπτης μάρτυρας σε περιστατικό / αρχηγός ομάδας παιχνιδιού).
- 3.Ο αποδέκτης του γραπτού δηλώνεται σε 3 περιπτώσεις κείμενα και είναι ο ξάδελφος, ο φίλος και ο συμμαθητής
- 4.Ο διάυλος του γραπτού λόγου των μαθητών δηλώνεται σε 11 δραστηριότητες και περιλαμβάνει σχολικό περιοδικό – σχολική εφημερίδα, ομιλία σε σχολική εκδήλωση, επιστολή, πρόσκληση, καταχώρηση σε τουριστικό οδηγό

➤ Σχετικά με τις διαδικασίες παραγωγής του λόγου:

- ο Σε 5 δραστηριότητες καταγράψαμε κάποιου είδους καθοδήγηση στο προσυγγραφικό στάδιο της σύνθεσης του γραπτού κειμένου (13<sup>η</sup> εν., ακριβείς πληροφορίες, για πρόκληση ενδιαφέροντος / χρήσιμες πληροφορίες για ένα

τουριστικό μέρος / περιγραφή «έτσι» που να προκαλεί το ενδιαφέρον / 10<sup>η</sup>, αξιοποίηση ελκυστικών λεπτομερειών / 14<sup>η</sup>, προτροπή για ακρίβεια και σαφήνεια στην περιγραφή)

- Αντίθετα, το μετασυγγραφικό στάδιο της αξιολόγησης και βελτίωσης του αρχικού κειμένου δεν εντοπίστηκε σε καμία περίπτωση.
  
- Τέλος, αναφορικά με τον τρόπο εργασίας των παιδιών κατά την παραγωγή γραπτού λόγου, αυτά εργάζονται, σε όλες τις περιπτώσεις, **ατομικά** (μία μόνο φορά προτείνεται ομαδική εργασία, η οποία όμως αφορά σε συζήτηση, όχι παραγωγή γραπτού λόγου).

## 11. Συγκριτική θεώρηση των δύο σχολικών εγχειριδίων, του ισχύοντος και του προηγούμενου

Προκειμένου να έχουμε μία συνολική εικόνα βασικών στοιχείων που αφορούν στην περιγραφή και εντοπίζονται στα δύο σχολικά εγχειρίδια, προβαίνουμε στη σύγκριση μεταξύ τους, αναφορικά με συγκεκριμένες παραμέτρους.

Η σύγκριση, λοιπόν, αφορά στην παραγωγή του περιγραφικού λόγου, στο προηγούμενο και το νέο βιβλίο για τη νεοελληνική γλώσσα της Α΄ Γυμνασίου, και έχει ως αντικείμενο:

### 1. Τις προτεινόμενες δραστηριότητες:

Δραστηριότητες				
	Κατάκτηση θεωρίας	Παραγωγή γραπτού κειμένου	Παραγωγή προφορικού λόγου	Σύνολο
Ισχύον σχολικό εγχειρίδιο	7	17	3	27
Προηγούμενο σχολικό εγχειρίδιο	5	23	3	31

Πίνακας 2

### 2. Την αξιοποίηση των εικόνων:

Εικόνες		
	Σε συνδυασμό με κείμενο	Χωρίς κείμενο
Ισχύον σχολικό εγχειρίδιο	10	5
Προηγούμενο σχολικό εγχειρίδιο	2	3

Πίνακας 3



3.Διερεύνηση των συνθηκών παραγωγής γραπτού λόγου με περιγραφικό περιεχόμενο, στις προτεινόμενες στο βιβλίο δραστηριότητες:

	Σχολικά εγχειρίδια	
	Ισχύον	Προηγούμενο
<b>Περιστάσεις επικοινωνίας</b>	<b>Δραστηριότητες γραπτού λόγου</b>	
Σκοπός	1	7
Πομπός	Σε όλες (17), ο μαθητής ως μαθητής	Σε 20 ο μαθητής ως μαθητής / σε 3, ο μαθητής με άλλο ρόλο (ξεναγός / αυτόπτης μάρτυρας / αρχηγός ομάδας)
Αποδέκτης	8 – φίλοι / γονείς	3 – ξάδερφος / φίλοι / συμμαθητής
Δίαυλος	5 – 4 δίαυλοι (τηλέφωνο / ξενάγηση / ηλεκτρονικό μήνυμα / επιστημονικό ύφος)	11 – 6 δίαυλοι (σχολικό περιοδικό / σχολική εφημερίδα / ομιλία σε σχολική εκδήλωση / επιστολή / πρόσκληση / καταχώρηση σε τουριστικό οδηγό)
<b>Διαδικασία παραγωγής κειμένου</b>		
Προσυγγραφικό στάδιο	15	5
Μετασυγγραφικό στάδιο	-	-
<b>Τρόπος εργασίας</b>		
Ατομικά	17	23
Ομαδικά	-	-

Πίνακας 4

### 11.1. Συμπεράσματα – σχολιασμός των αποτελεσμάτων

1. Περισσότερες δραστηριότητες συνολικά στο παλιό βιβλίο, με περισσότερη έμφαση στην παραγωγή γραπτού κειμένου, σε σχέση με το νέο, το οποίο υπερτερεί σε δραστηριότητες για την κατάκτηση της θεωρίας.

2. Έχουν τριπλασιαστεί, στο ισχύον σχολικό εγχειρίδιο, οι δραστηριότητες που αφορούν σε αξιοποίηση των εικόνων.

3. Τα αποτελέσματα της μικρής μας έρευνας και της σύγκρισης των δύο σχολικών εγχειριδίων, του ισχύοντος και του προηγούμενου, αποδεικνύει ότι τα βιβλία, στην εξέλιξή τους, βελτιώνονται, ενσωματώνοντας πολλές από τις πρόνοιες του Α.Π.Σ. για τη διδασκαλία του γραπτού λόγου, όσον αφορά στην περιγραφή, στοχεύοντας στη δημιουργία ενός, κατά το δυνατό, αυθεντικού επικοινωνιακού πλαισίου μέσα στην τάξη:

- Υπάρχουν αξιόλογα σενάρια, στο νέο βιβλίο, στα οποία περιγράφεται ο αποδέκτης του μηνύματος και ο διάυλος επικοινωνίας, αν και με μικρότερη ποικιλία ο τελευταίος, σε σχέση με το προηγούμενο βιβλίο.
- Σημαντικότερη είναι και η προσπάθεια, ποσοτική και ποιοτική, να βοηθηθούν ποικιλοτρόπως οι μαθητές/-τριες στο στάδιο του σχεδιασμού του γραπτού κειμένου.
- Θα περιμέναμε, όμως, να δούμε, στο νέο βιβλίο, να διατυπώνεται με περισσότερη συχνότητα και σαφήνεια ο σκοπός και με μεγαλύτερη ποικιλία ο πομπός.
- Όπως θα περιμέναμε να προτείνονται και κάποιες ομαδικές εργασίες, στα πλαίσια της παραγωγής και της αξιολόγησης του γραπτού λόγου, καθώς η εργασία σε ομάδες βοηθά τους/τις μαθητές/-τριες να βελτιώνουν, με τη βοήθεια των συμμαθητών τους, την απόδοσή τους, να αποκτούν και να καλλιεργούν κρίσιμες κοινωνικές και επικοινωνιακές δεξιότητες.
- Σοβαρό μειονέκτημα αποτελεί η παντελής απουσία οποιασδήποτε νύξης, όσον αφορά στο στάδιο της αξιολόγησης του γραπτού λόγου (μετασυγγραφικό), και προξενεί εντύπωση, καθώς, πέρα από το γεγονός ότι η αυτοβελτίωση αποτελεί τον απώτερο στόχο της αξιολόγησης, σύμφωνα με τα Α.Π.Σ., θεωρείται αδιαμφισβήτητη η παιδαγωγική και διδακτική διάσταση της παραμέτρου αυτής, διαμέσου της οποίας οι μαθητές/-τριες αποκτούν σημαντικές μεταγνωστικές δεξιότητες. Θυμίζουμε την οξεία κριτική που είχε ασκηθεί, στα παλιά βιβλία, για την απουσία ή τον τρόπο αξιολόγησης του γραπτού λόγου των παιδιών, και τις προτάσεις που έχουν διατυπωθεί για μια πιο γόνιμη, αποδοτική και παιδαγωγική αξιοποίηση του «λάθους» (Αθανασίου, 2001, Σαραφίδου Τ., 2001, Χαραλαμπίδης Α. & Χατζησαββίδης Σ., 1997, Χατζησαββίδης Σ., 1990, Χοντολίδου Τ., 1999).

## **Β' Μέρος: Η διδακτική παρέμβαση**

### **1. Οργάνωση, προετοιμασία και υλοποίηση της παρέμβασης**

#### **1.1. Στόχοι της διδακτικής παρέμβασης**

➤ **Γενικότερος σκοπός:**

Ο γενικότερος σκοπός της παρέμβασης αφορά στη μεγιστοποίηση του μαθησιακού αποτελέσματος, αναφορικά με την παραγωγή προφορικού ή γραπτού περιγραφικού λόγου, με την ενεργό, βιωματική συμμετοχή των παιδιών στη μαθησιακή διαδικασία.

Η διδακτική παρέμβαση που οργανώσαμε, στοχεύει, ώστε οι μαθητές/-τριες που θα συμμετάσχουν σε αυτή να κατακτήσουν, στο μεγαλύτερο δυνατό βαθμό, τους παρακάτω στόχους:

➤ **Παιδαγωγικοί στόχοι:**

1. Να αναπτύξουν τη διερευνητική μάθηση, να εξασκηθούν στην επεξεργασία, την επιλογή των πληροφοριών, την κριτική αντιμετώπιση των πηγών, να εξοικειωθούν με νέους τρόπους οργάνωσης, μετάδοσης και κατάκτησης της γνώσης.
2. Να εξοικειωθούν με την αξιοποίηση της εικόνας ως κύριου μέσου μετάδοσης της διδασκαλίας
3. Να μάθουν να συγκροτούν και να δουλεύουν σε ομάδες, συνεργαζόμενοι / -ες υπεύθυνα και αρμονικά για την επίτευξη των μαθησιακών στόχων, ενισχύοντας την αυτοπεποίθηση και την αυτοεκτίμησή τους.

➤ **Γνωστικοί στόχοι:**

1. Να διακρίνουν ένα περιγραφικό κείμενο από άλλα κειμενικά είδη.
2. Να «μνηθούν», σε ένα αρχικό στάδιο, στην έννοια της ανάλυσης της εικόνας, αναπτύσσοντας την παρατηρητικότητά τους.

3. Να κατανοήσουν και να εξοικειωθούν με το συνήθη τρόπο οργάνωσης της περιγραφής, δηλαδή από το γενικό προς το μερικό.
4. Να μάθουν να τηρούν τη δομή της παραγράφου κατά τη συγγραφή περιγραφικού κειμένου (γενική παρουσίαση / χαρακτηρισμός / σχολιασμός – αναλυτική, λεπτομερής παρουσίαση, σε διαφορετικές περιόδους λόγου ή σε διαφορετικές παραγράφους, του περιεχομένου της εικόνας – πρόταση κατακλείδα / συμπέρασμα = όχι απαραίτητο)
5. Να ακολουθούν συγκεκριμένη φορά στην περιγραφή τους (αριστερά – δεξιά, πάνω – κάτω, μπροστά - μακριά κ.ά.)
6. Να συνθέτουν περιγραφές ολοκληρωμένες, πλήρεις, όσον αφορά στην παρουσίαση των επιμέρους στοιχείων και των λεπτομερειών του εκάστοτε θέματος
7. Να συνειδητοποιήσουν και να εξασκηθούν στη χρήση των συγκεκριμένων γλωσσικών στοιχείων που αξιοποιούνται συνήθως σε περιγραφικά κείμενα (τροποποιητές – ο ρόλος των επιθέτων, των επιρρημάτων, των ρηματικών χρόνων κ.ά., ειδικό λεξιλόγιο κ.ά.).
8. Η ανάπτυξη μεταγνωστικών ικανοτήτων από τους/τις μαθητές/-τριες, μέσα από τον έλεγχο και τη διαχείριση της μάθησής τους

➤ **Επικοινωνιακοί στόχοι:**

Να μάθουν να προσαρμόζουν το ύφος της περιγραφής τους στη συγκεκριμένη, κάθε φορά, επικοινωνιακή περίσταση (σκοπός, πομπός, αποδέκτης, διάυλος, ύφος)

## 1.2. Το δείγμα

Η παρέμβασή μας πραγματοποιήθηκε στο 1<sup>ο</sup> Γ/Σ Αλμυρού, στη Β΄ Γυμνασίου, στο τμήμα Β2 .

Ο Δήμος Αλμυρού είναι ένας από τους μεγάλους δήμους της Νοτιοδυτικής Μαγνησίας, με χαρακτηριστικά, στις διάφορες περιοχές ευθύνης του, ημιαστικής, αγροτικής, ορεινής και παραθαλάσσιας περιοχής.

Το 1<sup>ο</sup> Γ/Σ Αλμυρού είναι το μεγαλύτερο, σε μαθητικό δυναμικό, γυμνάσιο της περιοχής και συγκεντρώνει μαθητές από την πόλη του Αλμυρού και από τις γύρω περιοχές. Θεωρείται από τα σχολεία της περιφέρειας με καλό μαθητικό δυναμικό, από την άποψη της επίδοσης, και χωρίς ιδιαίτερα προβλήματα πειθαρχίας.

Η Β΄ τάξη έχει τρία (3) τμήματα. Η παρέμβασή μας έγινε στο Β2, που έχει 22 παιδιά, δώδεκα (12) κορίτσια και δέκα (10) αγόρια.

### Η επιλογή της Β΄ Γ/Σ:

Η επιλογή της Β΄ Γ/Σ έγινε με το σκεπτικό ότι οι μαθητές/-τριες είχαν διδαχθεί αναλυτικά στην προηγούμενη τάξη, στην Α΄ Γ/Σ, την ύλη της περιγραφής. Επομένως, η Β΄ Γ/Σ ήταν η κατάλληλη τάξη, για να διαπιστώσουμε, αφενός το βαθμό στον οποίο οι μαθητές κατέκτησαν, με τον παραδοσιακό, ως τον χαρακτηρίσουμε, διδακτικό τρόπο, τη συγκεκριμένη γνώση και μπορούσαν να παραγάγουν ένα περιγραφικό κείμενο, που να ανταποκρίνεται σε καθορισμένες περιστάσεις επικοινωνίας και στα δομικά χαρακτηριστικά και τα γλωσσικά στοιχεία του κειμενικού είδους της περιγραφής, κι αφετέρου, να πειραματιστούμε για τις συνέπειες που μπορούσε να έχει στο μαθησιακό αποτέλεσμα μια διδασκαλία της συγκεκριμένης ύλης με τον τρόπο που προτείνουμε, στον οποίο κυρίαρχο διδακτικό μέσο αποτελεί η εικόνα.

Από τη φιλόλογο της τάξης πληροφορηθήκαμε ότι τα παιδιά δεν είχαν ξαναεργαστεί, τουλάχιστον στο γυμνάσιο, σε ομάδες και ότι, την προηγούμενη χρονιά, κατά τη διδασκαλία της περιγραφής, είχαν ασχοληθεί με μερικές δραστηριότητες που αφορούσαν στην αξιοποίηση εικόνας για την εκπόνηση προφορικής περιγραφής, στα πλαίσια της διδασκαλίας στην τάξη.

### 1.3. Οι εικόνες που χρησιμοποιήθηκαν για την αρχική / διαγνωστική αξιολόγηση (pre-test) και για την τελική / συνολική αξιολόγηση (post-test)

Τα εργαλεία που χρησιμοποιήθηκαν για τη συλλογή των ερευνητικών δεδομένων, προκειμένου να μελετήσουμε την απόδοση των μαθητών / -τριών και να καταλήξουμε σε συμπεράσματα για τη διδακτική παρέμβασή μας είναι δύο εικόνες – φωτογραφίες.

Σύμφωνα με τα κριτήρια που θέσαμε για την επιλογή των εικόνων που χρησιμοποιήθηκαν, συνολικά, στην παρέμβαση (βλ. σελ. ), κατά την αρχική / διαγνωστική αξιολόγηση (pre - test) και, κατά συνέπεια, και στην τελική / συνολική αξιολόγηση (post-test), δόθηκαν στους/τις μαθητές/-τριες δύο εικόνες, στις οποίες οι περιγραφόμενες οντότητες είναι, στην πρώτη, ένα **τοπίο** και, στη δεύτερη, ένα **πρόσωπο** (βλ. Παράρτημα 1) με ερωτήματα για την παραγωγή γραπτού περιγραφικού κειμένου:

1. Φωτογραφία που αναπαριστάει ένα τμήμα του παραλιακού μετώπου του Βόλου (από τουριστικό φυλλάδιο της Ν.Α.Μ.).



**Εικόνα 1: Άποψη από την παραλία του Βόλου**



- **Ερώτημα:** «Ένας φίλος/-η που κατοικεί σε άλλη πόλη, έρχεται, να τον/την φιλοξενήσεις για μια βδομάδα. Πρόκειται να τον/την ξεναγήσεις στην ευρύτερη περιοχή. Αξιοποιώντας τη φωτογραφία, του/της περιγράφεις το εικονιζόμενο τμήμα της παραλίας του Βόλου.»

2. Εικόνα με φιγούρα από το θέατρο σκιών (= μπάρμπα Γιώργος)



**Εικόνα 1: Ο μπάρμπα Γιώργος**

- **Ερώτημα:** «Παρακολούθησες με τους/τις συμμαθητές/-τριές σου μία παράσταση του καραγκιόζη. Με βάση την εικόνα, περιγράφεις στο/στη μικρότερο/-η αδερφό/-ή σου τη φιγούρα του...»

Τα γραπτά ήταν ανώνυμα, για να λειτουργήσουν τα παιδιά αβίαστα, χωρίς το άγχος της εξέτασης. Εμείς, ωστόσο, φροντίσαμε να τα ταυτοποιήσουμε, ώστε να μπορούμε στο τέλος της διαδικασίας να συγκρίνουμε τις επιδόσεις.

#### 1.4. Κριτήρια αξιολόγησης των γραπτών περιγραφών των μαθητών/-τριών

Κατά την αξιολόγηση των γραπτών περιγραφών των μαθητών/-τριών, στην αρχική / διαγνωστική αξιολόγηση – pretest, και προκειμένου να οργανώσουμε την παρέμβασή μας και να διαμορφώσουμε τις δραστηριότητες που ζητήσαμε, τελικά, να πραγματοποιήσουν οι μαθητές/-τριες, διερευνήσαμε όλα εκείνα τα στοιχεία που υποτίθεται ότι είχαν διδαχθεί για την περιγραφή τα παιδιά, στην Α΄ Γυμνασίου, σύμφωνα με την προβλεπόμενη στο ΑΠΣ για τη νεοελληνική γλώσσα ύλη, που εμπεριέχεται στο σχετικό σχολικό εγχειρίδιο. Συγκεκριμένα, εξετάσαμε τα ακόλουθα:

- Αν οι μαθητές τήρησαν, κατά τη συγγραφή των περιγραφικών κειμένων τους, το συνήθη τρόπο οργάνωσης της περιγραφής, δηλαδή από το γενικό προς το μερικό
- Αν, κατά συνέπεια, τα κείμενά τους οργανώθηκαν στα πρότυπα της δομής της παραγράφου (γενική παρουσίαση / χαρακτηρισμός / σχολιασμός – αναλυτική, λεπτομερής παρουσίαση, σε διαφορετικές περιόδους λόγου ή σε διαφορετικές παραγράφους, του περιεχομένου της εικόνας – πρόταση κατακλείδα / συμπέρασμα = όχι απαραίτητο)
- Αν ακολούθησαν συγκεκριμένη φορά στην περιγραφή τους (αριστερά – δεξιά, πάνω – κάτω, μπροστά - μακριά κ.ά.)
- Αν τηρήθηκε η χωρική ακολουθία στη διαδικασία της περιγραφής
- Αν οι περιγραφές τους ήταν ολοκληρωμένες, αν, δηλαδή, στα κείμενά τους υπήρχε πλούτος λεπτομερειών, αν υπήρχε πληρότητα, όσον αφορά στην παρουσίαση των επιμέρους στοιχείων της συγκεκριμένης εικόνας, ώστε ο αναγνώστης να αποκτά πλήρη γνώση της περιγραφόμενης οντότητας
- Αν εντοπίστηκαν και σε ποιο βαθμό στις περιγραφές των παιδιών τα γλωσσικά στοιχεία που αξιοποιούνται συνήθως σε περιγραφικά κείμενα (τροποποιητές – ο ρόλος των επιθέτων, των επιρρημάτων, των ρηματικών χρόνων κ.ά., ειδικό λεξιλόγιο κ.ά.). Ζητήματα γραμματικής και σύνταξης δεν εξετάστηκαν, καθώς δεν αφορούσαν το αντικείμενο της παρούσας έρευνας.
- Αν το ύφος της περιγραφής ήταν το αρμόζον σύμφωνα με τη συγκεκριμένη, κάθε φορά, επικοινωνιακή περίσταση και την πρόθεση του γράφοντος.

Τα ίδια κριτήρια, βεβαίως, αξιοποιήθηκαν και για την αξιολόγηση της τελικής / συνολικής αξιολόγησης – posttest των μαθητών/-τριών, αφού διαμορφώσαμε **σύστημα αναλυτικής αξιολόγησης**, όπου καθορίστηκαν με σαφήνεια οι παράμετροι αξιολόγησης, τα επίπεδα απόδοσης των μαθητών και ο ορισμός τους (βλ. σελ. 117-119).

### 1.5. Γενικές παρατηρήσεις στο pre – test

- Σε κανένα γραπτό, εκτός ίσως από ένα - δύο, γιατί και σε αυτό δεν ήταν ξεκάθαρο («...εδώ βλέπουμε... / «... παρατηρούμε ότι...»»), δεν υπήρξε, ουσιαστικά, νύξη για την επικοινωνιακή περίσταση, παρά το γεγονός ότι τα στοιχεία που τη συνθέτουν δόθηκαν στους μαθητές, με ακρίβεια, κατά τη διατύπωση των ερωτημάτων.
- Ούτε οι μαθητές που είχαν ικανοποιητική απόδοση φάνηκε από τα γραπτά τους πως είχαν αφομοιώσει τη θεωρία της περιγραφής
- Η συνήθης φορά στην περιγραφή, για την πλειονότητα των μαθητών, είναι, για τη φωτογραφία της παραλίας, από κοντά προς τα μακριά, και για το μπάριμπα Γιώργο, από πάνω προς τα κάτω.
- Σε πολλά γραπτά οι λεπτομέρειες, που είναι, άλλωστε, περιορισμένες ως προς την ποσότητά τους, δίνονται ανακατεμένες, χωρίς να ακολουθείται συγκεκριμένη σειρά.
- Παρατηρήθηκαν διαφοροποιήσεις στην απόδοση αρκετών μαθητών/-τριών, συγκρίνοντας την ποιότητα της περιγραφής καθεμιάς από τις δύο εικόνες.
- Η εκφραστική αδυναμία, σε πολλά γραπτά, είχε αρνητική επίπτωση στην ποιότητα της περιγραφής.
- Από πολλούς μαθητές έγιναν αξιολογικοί χαρακτηρισμοί (π.χ., «Η παραλία του Βόλου είναι το στολίδι του Παγασητικού»), καθώς και σχόλια που δείχνουν προγενέστερη γνώση σχετικά με το θέμα (π.χ., τι συμβολίζει ο μπάριμπα Γιώργος για την εποχή του, το ρόλο του άντρα κ.ά.)

## Αξιοπερίεργα σχόλια

Τρεις μαθητές/-τριες συμπεριέλαβαν στις περιγραφές τους σχόλια, που δε βασίζονται σε όσα απεικονίζονται στις φωτογραφίες που τους δόθηκαν, αλλά φαίνεται πως βρήκαν χώρο να εκφράσουν ευρύτερους προβληματισμούς τους, που προέρχονται, βεβαίως, από τις κοινωνικές προσλαμβάνουσες που έχουν (η ορθογραφία έχει διορθωθεί):

*«...Η θάλασσα έχει καταντήσει ένα αίσχος και μισό από τη μόλυνση των σκαφών...»*

*«... Είναι μία από τις χειρότερες που έχω δει και ευτυχώς δεν είχα την ευκαιρία να πάω για κολύμπι. Η μόλυνση του περιβάλλοντος την έχει επηρεάσει σε μεγάλο βαθμό, γιατί τα νερά της έχουν πράσινο χρώμα και όχι ένα γαλανό απαλό χρώμα όπως άλλες, αυτό σημαίνει ότι έχει πολλά απόβλητα και για το λόγο αυτό δεν έχει πολύ κόσμο...»*

*«... Αυτό που μου κάνει μεγάλη εντύπωση είναι ότι ο γεράκος (σημ. έχει προηγηθεί η αναφορά του ονόματος, μπαρμπα Γιώργος, και ο αξιολογικός χαρακτηρισμός: να και ένας γνήσιος έλληνας) δεν έχει βγάλει το φέσι (ίσως κανείς δεν τον πληροφόρησε ότι ποινικοποιήθηκε). Έλεος βρε παιδιά ποινικοποιήστε καμιά γραβάτα και όχι τις κουκούλες...».*

## 1.6. Κριτήρια επιλογής των εικόνων που χρησιμοποιήθηκαν στην παρέμβαση

Οι εικόνες που επιλέξαμε για τους μαθητές μας, φροντίσαμε να ανταποκρίνονται στα ακόλουθα:

- Να μπορούν να αξιοποιηθούν, όσο είναι δυνατό, για την προώθηση των στόχων του Αναλυτικού Προγράμματος Σπουδών, όσον αφορά στο διδακτικό αντικείμενο της νεοελληνικής γλώσσας (βλ. Α.Π.Σ., ενδεικτικά αναφέρονται, σ. 16-17, στις διδακτικές στρατηγικές, η χρήση κατάλληλου εποπτικού υλικού, για τη διευκόλυνση της μάθησης και την ενεργοποίηση του ενδιαφέροντος των μαθητών / σ. 63, στις δεξιότητες, η εξοικείωση στην άντληση, τη συλλογή και την επεξεργασία στοιχείων και πληροφοριών από διάφορες πηγές, για τη σύνθεση εργασιών και την παραγωγή τεκμηριωμένου και σύνθετου λόγου, κ.ά. ).
- Να διευκολύνουν τη διδασκαλία και τη μετάδοση των γνώσεων αναφορικά με την έννοια, τη διαδικασία και τη λειτουργία της περιγραφής, σύμφωνα με όσα περιλαμβάνονται στην ύλη του σχολικού εγχειριδίου (βλ. κεφ. 9).
- Να είναι ανάλογες με τη θεματολογία των εικόνων του σχολικού εγχειριδίου (ό.π.).
- Να αναφέρονται σε θέματα γνωστά στα παιδιά από το σχολικό και το κοινωνικό τους περιβάλλον.
- Να είναι κατάλληλες, από την άποψη του περιεχομένου, για την ηλικία των παιδιών.
- Να είναι ευκρινείς, κατά το δυνατό, ως προς τις λεπτομέρειές τους, για τη διευκόλυνση των μαθητών, κατά την επεξεργασία τους.
- Να αφορούν σε περιορισμένη ποικιλία εικόνων, δηλαδή σε φωτογραφίες και εικόνες, και σε δύο, τα πιο βασικά είδη της περιγραφής, τόπους και πρόσωπα, ώστε να υπάρχει μεγαλύτερη στόχευση, επεξεργασία σε μεγαλύτερο βάθος, δυνατότητα αποτελεσματικής και με διαρκή αποτελέσματα μετάδοσης των σχετικών με το κειμενικό είδος της περιγραφής γνώσεων, μέσω της επανάληψης παρεμφερών ασκήσεων.

- Να χαρακτηρίζονται από ποικιλία ως προς τα χρώματα (διχρωμία, πολυχρωμία)

Αποφύγαμε να χρησιμοποιήσουμε φωτογραφίες με συνοδευτικό κείμενο / λεξάντα -παρά το γεγονός ότι, στο σχολικό εγχειρίδιο, γίνεται προσπάθεια να ασχοληθούν τα παιδιά με την έννοια της πολυτροπικότητας- για λόγους οικονομίας της εργασίας, καθώς, στην περιορισμένης έκτασης παρέμβασή μας, δεν είναι δυνατό να επεκταθούμε και να εμβαθύνουμε, σε τέτοιο σημείο, καλύπτοντας επαρκώς όλα τα ζητήματα.

### **1.7. Κριτήρια για τη σύνθεση των φύλλων εργασίας**

Κριτήρια για τη δημιουργία των φύλλων εργασίας που αξιοποιήθηκαν στην παρέμβασή μας, αποτέλεσαν τα ακόλουθα στοιχεία:

- Οι ειδικοί σκοποί, κυρίως όσον αφορά στο γνωστικό κομμάτι, της διδασκαλίας του μαθήματος της γλώσσας, όπως αναλύονται στα Α.Π.Σ. για το συγκεκριμένο διδακτικό αντικείμενο (βλ. σ. 64).
- Η διδακτέα ύλη που αφορά στο αντικείμενο της περιγραφής, όπως περιγράφεται στο Α.Π.Σ. της νεοελληνικής γλώσσας για την Α΄ Γυμνασίου (βλ. σ. 65).
- Η θεωρία για το κειμενικό είδος της περιγραφής και η σχετική πράξη – δραστηριότητες και ασκήσεις για την κατάκτησή της, όπως παρουσιάζεται στο σχολικό εγχειρίδιο, το τετράδιο του μαθητή και το βιβλίο του εκπαιδευτικού της Α΄ Γυμνασίου (βλ. κεφ. 9).
- Τα αποτελέσματα της αρχικής / διαγνωστικής αξιολόγησης (pre-test), στην κατεύθυνση, βεβαίως, της «θεραπείας» των προβλημάτων που εντοπίστηκαν (βλ. σ. 102).
- Τα πορίσματα της διερεύνησής μας αναφορικά με τις συνθήκες παραγωγής γραπτού περιγραφικού λόγου στις δραστηριότητες του σχολικού εγχειριδίου (βλ. σ. 75).
- Η θεωρητική σκέψη σχετικά με την αξιοποίηση των εικόνων στη διδασκαλία (βλ. κεφ. 6). Η θεωρία της ανάλυσης των εικόνων αξιοποιήθηκε, σε μικρό



βαθμό, στη σύνθεση των φύλλων εργασίας, για λόγους οικονομίας (περιορισμένο χρονικό διάστημα παρέμβασης για το εύρος των στόχων), αλλά και λόγους αποτελεσματικότητας, καθώς ο πρωταρχικός στόχος της παρέμβασης ήταν η βελτίωση της απόδοσης των μαθητών/-τριών, αναφορικά με την παραγωγή γραπτού περιγραφικού κειμένου. Ωστόσο, κατά τη συζήτηση, μετά την υλοποίηση των φύλλων εργασίας, που αφορούσαν στις φωτογραφίες προσώπων, με αφορμή τις σχετικές δραστηριότητες, επισημάνθηκαν στοιχεία κριτικής ανάλυσης των εικόνων.

## 1.8. Διδακτικό υλικό

Κατά την παρέμβασή μας αξιοποιήσαμε:

- **Δέκα (10) εικόνες – φωτογραφίες** (βλ. Παράρτημα 2), που φροντίσαμε να ανταποκρίνονται στα κριτήρια επιλογής που θέσαμε παραπάνω.
  - Οι φωτογραφίες εκτυπώθηκαν, σε φωτογραφίες, σε διαστάσεις περίπου Α4, για να είναι, όσο το δυνατό, πιο ευκρινείς.
  - Η θεματολογία τους, ανταποκρινόμενη στα δύο βασικά είδη της περιγραφής, δηλαδή τοπογραφίες και πρόσωπα, είναι η ακόλουθη: το τρενάκι του Πηλίου, σε πορεία πάνω στην πεντάτοξη γέφυρα, ο Μορφονιός, γνωστή φιγούρα από το Θέατρο Σκιών, ο φυσικός Αλβέρτος Αϊνστάιν, τα Ζαγοροχώρια, το αρχαίο θέατρο της Επιδαύρου, το οποίο συνδυάσαμε με ένα σχεδιάγραμμα με τα μέρη του αρχαίου θεάτρου, καθώς και με μία φωτογραφία που απεικονίζει μία άποψη από το εσωτερικό του δημοτικού θεάτρου του Βόλου, η περιοχή Κανόνι της Κέρκυρας, με το Ποντικονήσι, στο βάθος, μία φωτογραφία – σκηνή από κινηματογραφική ταινία των τελευταίων ετών, που απεικονίζει δύο διάσημους ξένης εθνικότητας ηθοποιούς, και ο πίνακας «Τα κάλαντα» του Νικηφόρου Λύτρα.
- **Οκτώ (8) φύλλα εργασίας** (βλ. Παράρτημα 3), των οποίων η σύνθεση έγινε σύμφωνα με τα κριτήρια που αναλύθηκαν πιο πάνω.
  - Οι δραστηριότητες κάθε φύλλου χωρίζονται σε τρία μέρη: α) σε αυτές που στοχεύουν στην κατάκτηση γνώσεων σχετικών με τα δομικά χαρακτηριστικά, τη θεωρία της περιγραφής και τη χρησιμοποίηση κατάλληλου, σύμφωνα με

τις περιστάσεις επικοινωνίας, ύφους (δομή της παραγράφου, φορά της περιγραφής, διάκριση της περιγραφής από την αφήγηση, οι έννοιες του πομπού, του δέκτη, του διαύλου επικοινωνίας, των ενδεδειγμένων, κάθε φορά, ύφους και γλωσσικών στοιχείων), β) σε αυτές που αφορούν στα γλωσσικά στοιχεία της περιγραφής (η αξιοποίηση και ο ρόλος των επιθέτων, των τοπικών προσδιορισμών, των σημείων στίξης, των βοηθητικών ρημάτων, του ενεστώτα, του ειδικού λεξιλογίου, ανάλογα με την περιγραφόμενη οντότητα, κ.ά.) και γ) σε αυτές που αφορούν στην παραγωγή γραπτού περιγραφικού κειμένου (= η τελευταία δραστηριότητα κάθε φύλλου εργασίας), καθώς το ενδιαφέρον μας επικεντρώνεται στην παραγωγή γραπτού λόγου και στην αξιολόγησή του.

- ο Αν και αρχικά υπήρχε η πρόθεση για την οργάνωση της διδακτικής παρέμβασης αποκλειστικά και μόνον με τη χρήση εικόνων, ωστόσο, τελικώς, επιλέχτηκε, στα δύο πρώτα μαθήματα, οπότε οι παρεμβάσεις ήταν δίωρες, να γίνει συνδυασμός, κατά τη διδασκαλία, κειμένων και εικόνων. Στην επιλογή αυτή οδηγηθήκαμε, μετά από την αξιολόγηση των γραπτών περιγραφών των παιδιών, κατά την αρχική – διαγνωστική αξιολόγηση, στην οποία εντοπίστηκαν σοβαρές μαθησιακές αδυναμίες από την πλευρά των μαθητών/-τριών του δείγματος και της οποίας τα αποτελέσματα ήταν πολύ κατώτερα των προσδοκιών που είχαν δημιουργηθεί, βάσει, αφενός της ενημέρωσης που είχαμε από τα βιβλία ύλης της προηγούμενης τάξης, όπου φαινόταν ότι τα παιδιά είχαν διδαχθεί την ύλη του σχολικού εγχειριδίου της Α΄ Γ/Σ, και αφετέρου, της εντύπωσης από τη γενική βαθμολογία του τμήματος και την ειδική στο μάθημα της γλώσσας. Λαμβανομένου, λοιπόν, υπόψη και του περιορισμένου, συνολικά, χρόνου της παρέμβασης, θεωρήθηκε ότι ο συνδυασμός κειμένων και εικόνων, ο τρόπος δηλαδή της αξιοποίησης δύο διαύλων μετάδοσης της γνώσης, θα διευκόλυνε την ταχύτερη πρόσληψη από τα παιδιά βασικών γνώσεων σχετικά με τη σύνταξη ενός περιγραφικού κειμένου, συμβάλλοντας στην ομαλότερη «είσοδό» τους στη δεύτερη φάση, της επεξεργασίας της εικόνας, και, επομένως, στην εξέλιξη της μαθησιακής διαδικασίας. Έτσι, για τα δύο πρώτα φύλλα εργασίας, επιλέχθηκαν κείμενα και φωτογραφίες με ανάλογο περιεχόμενο (στο 1<sup>ο</sup> φύλλο: δύο κείμενα για το τρενάκι του Πηλίου, το ένα ήταν αφήγηση προσωπικών βιωμάτων, που περιείχε περιγραφή, και το άλλο ήταν απόσπασμα από τουριστικό οδηγό, και

τα δύο διασκευασμένα από την ερευνήτρια / στο 2<sup>ο</sup> φύλλο: ένα κείμενο για το Μορφονιό, την εμφάνιση και το χαρακτήρα του, από μελετητή του Θεάτρου Σκιών). Το πρώτο μέρος των φύλλων αφορά σε ερωτήσεις που σχετίζονται με τα κείμενα και αναφέρονται σε δομικά και γλωσσικά στοιχεία της περιγραφής, και το δεύτερο αφορά σε ερωτήσεις που σχετίζονται με τις φωτογραφίες και αναφέρονται, επίσης, σε δομικά και γλωσσικά στοιχεία της περιγραφής, αλλά περιέχουν, ακόμη, και δραστηριότητα παραγωγής γραπτού λόγου. Τα επόμενα φύλλα εργασίας αφορούν αποκλειστικά στις εικόνες και έχουν την τριμερή σύνθεση που προαναφέρθηκε.

- Δόθηκε, όπως διαπιστώνεται παρακάτω (βλ. σελ. ), ιδιαίτερη βαρύτητα στη σύνδεση των δραστηριοτήτων με τους στόχους της διδακτικής παρέμβασης, ώστε να «εκπροσωπούνται», κατά το δυνατό, όλοι οι στόχοι στις δραστηριότητες όλων των φύλλων εργασίας. Όλες οι δραστηριότητες, είτε μόνες τους είτε συνδυαστικά, με άλλες του συγκεκριμένου, κάθε φορά, φύλλου εργασίας, καλύπτουν όλους τους γνωστικούς και επικοινωνιακούς στόχους που έχουν τεθεί ως ζητούμενα από την υλοποίηση της παρέμβασης. Κατά συνέπεια, έστω κι αν δεν υπάρχει στα φύλλα εργασίας δραστηριότητα που να αναφέρεται άμεσα στον 1<sup>ο</sup> στόχο, της επιτυχούς διάκρισης της περιγραφής, η συνδυαστική θεώρηση όλων των άλλων δραστηριοτήτων έχει ως αποτέλεσμα τη συνειδητοποίηση των συστατικών στοιχείων του περιγραφικού κειμένου.
- Ιδιαίτερη έμφαση, επίσης, δόθηκε σε δραστηριότητες που στοχεύουν στην κατάκτηση των επικοινωνιακών στόχων, καθώς το pre-test έδειξε αρνητική ανταπόκριση των μαθητών/-τριών σε αυτό τον τομέα. Έτσι, ειδικότερα, για την παραγωγή του γραπτού περιγραφικού κειμένου, κατά την εκφώνηση, ορίζονται πολύ συγκεκριμένα και με σαφήνεια οι επικοινωνιακοί στόχοι (ποιος μιλάει, σε ποιον απευθύνεται, για ποιο λόγο, με ποιο στόχο), δίνονται οδηγίες για τη σύνθεση του κειμένου (π.χ., αξιοποίηση συγκεκριμένων επιθέτων, τοπικών προσδιορισμών, καταγραφή των «βημάτων» της περιγραφής, κ.ά.), τίθενται ερωτήματα για την προώθηση της αυτοαξιολόγησης (π.χ., έλεγχος στην ομάδα για το ποια φορά ακολουθήθηκε στην περιγραφή, αν χρησιμοποιήθηκε κατάλληλο λεξιλόγιο κ.ά.).

## 1.9. Σύνδεση των δραστηριοτήτων των φύλλων εργασίας με τους στόχους της διδακτικής παρέμβασης

### ➤ Με τους παιδαγωγικούς στόχους:

Ακόμη και δίχως να γίνει κάποια ιδιαίτερη αναφορά στη σύνδεση των προτεινόμενων δραστηριοτήτων με τους παιδαγωγικούς στόχους της παρέμβασης, η ίδια η φύση της διδακτικής προσπάθειας, τα χαρακτηριστικά της ακολουθούμενης διδασκαλίας και οι ασκήσεις για την εμπέδωσή της συνεπάγονται την προώθηση των ορισθέντων παιδαγωγικών στόχων. Όσον αφορά, λοιπόν, στον 1<sup>ο</sup> παιδαγωγικό στόχο, όλες οι δραστηριότητες προωθούν τη διερευνητική μάθηση, την αναζήτηση και επιλογή, μετά από αξιολόγηση, των πληροφοριών, την εξοικείωση με νέους τρόπους κατάκτησης της γνώσης. Η εικόνα είναι το απαραίτητο μέσο για την εξέλιξη της μαθησιακής διαδικασίας, επομένως ικανοποιείται και ο 2<sup>ος</sup> στόχος. Τέλος, η συνεργατική δραστηριότητα, ο 3<sup>ος</sup> παιδαγωγικός στόχος, προάγεται μέσα από τη διαδικασία της συλλογικής εργασίας και απάντησης των ερωτήσεων.

### ➤ Με τους γνωστικούς και επικοινωνιακούς στόχους:

#### **Φύλλο εργασίας 1. : «Το τρενάκι του Πηλίου» (1<sup>ο</sup> διδακτικό δίωρο, διάρκεια: 90')**

1. Οι δραστηριότητες του φύλλου ερωτήσεων που αφορά στα κείμενα:

- Η 1<sup>η</sup> και η 2<sup>η</sup> καλύπτουν εξ ολοκλήρου τους επικοινωνιακούς στόχους, γιατί τα παιδιά καλούνται να επισημάνουν και να σχολιάσουν το σκοπό, τον πομπό, τον αποδέκτη, το δίαυλο επικοινωνίας, το ύφος των κειμένων. Επιπλέον, καλύπτεται και ο 8<sup>ος</sup> γνωστικός στόχος, της απόκτησης μεταγνωστικών δεξιοτήτων.
- Η 3<sup>η</sup> καλύπτει τον 1<sup>ο</sup> γνωστικό στόχο, της διάκρισης της περιγραφής και της συνειδητοποίησης της διαφοράς της από την αφήγηση.
- Η 4<sup>η</sup> αφορά στον 3<sup>ο</sup> και 4<sup>ο</sup> γνωστικό στόχο, που αναφέρονται στην οργάνωση της περιγραφής από το γενικό προς το μερικό και στην ανάπτυξή της κατ' αναλογία με τη δομή της παραγράφου. Με αυτή τη δραστηριότητα

εξυπηρετείται και ο 6<sup>ος</sup> στόχος, καθώς τα παιδιά καλούνται να μελετήσουν λεπτομερώς το κείμενο.

- Η 5<sup>η</sup>, 6<sup>η</sup> και 7<sup>η</sup> αφορούν στον 7<sup>ο</sup> γνωστικό στόχο, δηλαδή στη συνειδητοποίηση και την εξάσκηση στη χρήση ορισμένων γλωσσικών στοιχείων που αξιοποιούνται συνήθως σε περιγραφικά κείμενα (επίθετα, επιρρήματα, εμπρόθετοι προσδιορισμοί, επιρρηματικές φράσεις, σημεία στίξης)
- Μόνο ο 2<sup>ος</sup> γνωστικός στόχος δεν καλύφθηκε σε αυτό το φύλλο ερωτήσεων, πράγμα που δε θα μπορούσε να γίνει, αφού δεν αφορά σε εικόνα.

2. Οι δραστηριότητες του φύλλου ερωτήσεων που αφορά στην εικόνα:

- Η 1<sup>η</sup> δραστηριότητα αφορά στο 2<sup>ο</sup> γνωστικό στόχο –επιδιώκεται η πρόκληση του ενδιαφέροντος αναφορικά με την κεντρική θέση του τρένου στην εικόνα- και στον 5<sup>ο</sup> στόχο, που αφορά στη φορά της περιγραφής.
- Οι 2<sup>η</sup>, 3<sup>η</sup> και 4<sup>η</sup> δραστηριότητες αφορούν στον 7<sup>ο</sup> στόχο, της εξοικείωσης με ειδικό λεξιλόγιο, που σχετίζεται με τα περιεχόμενα της εικόνας, αλλά και με το ρόλο των επιθέτων.
- Η 5<sup>η</sup> αναφέρεται, πέρα από το 2<sup>ο</sup>, και στον 6<sup>ο</sup> γνωστικό στόχο, της λεπτομερούς αναζήτησης των στοιχείων που συνιστούν την εικόνα του τρένου.
- Η 6<sup>η</sup> δραστηριότητα ανταποκρίνεται πλήρως στους επικοινωνιακούς στόχους που έχουν τεθεί (σκοπός, αποδέκτης, διάυλος, ύφος). Οι οδηγίες που παρέχονται ως βοήθεια στην προσπάθεια για τη σύνθεση του γραπτού κειμένου, συμβάλλουν στην υλοποίηση του 8<sup>ου</sup> γνωστικού στόχου.

### **Φύλλο εργασίας 2. : «Ο Μορφονιός» (2<sup>ο</sup> διδακτικό δίωρο, διάρκεια: 90')**

1. Οι δραστηριότητες του φύλλου ερωτήσεων που αφορά στα κείμενα:

- Η 1<sup>η</sup> δραστηριότητα αφορά στους 3<sup>ο</sup> και 4<sup>ο</sup> γνωστικούς στόχους, ενώ το ερώτημα για το περιεχόμενο των μερών της περιγραφής ανταποκρίνεται στον 6<sup>ο</sup> στόχο, της αναζήτησης των λεπτομερειών της περιγραφής.
- Η 2<sup>η</sup> αφορά στον 7<sup>ο</sup> στόχο, δηλαδή, στη συνειδητοποίηση του ρόλου των επιθέτων αναφορικά με την απόδοση ιδιοτήτων εμφάνισης και χαρακτήρα.



- Η 3<sup>η</sup> αφορά πάλι στον 7<sup>ο</sup> στόχο, εξετάζοντας μία διαφορετική πτυχή, τη λειτουργία του ρήματος «είμαι» και τη σημασία των ρηματικών χρόνων στην περιγραφή.
- Η 4<sup>η</sup> και η 5<sup>η</sup> επίσης αναφέρονται στον 7<sup>ο</sup> στόχο, όσον αφορά σε ειδικό λεξιλόγιο, χρήσιμο για τη συγκεκριμένη περίπτωση.

2. Οι δραστηριότητες του φύλλου ερωτήσεων που αφορά στην εικόνα:

- Η 1<sup>η</sup> δραστηριότητα αφορά στο 2<sup>ο</sup> στόχο –παρατήρηση εικόνας-, στο 5<sup>ο</sup> στόχο –φορά περιγραφής-, στον 7<sup>ο</sup> στόχο –γλωσσικές δεξιότητες.
- Η 2<sup>η</sup> αναφέρεται στους 4<sup>ο</sup>, 5<sup>ο</sup>, 6<sup>ο</sup> στόχους, καθώς ζητά από τους/τις μαθητές/-τριες, με συγκεκριμένες, μάλιστα, οδηγίες, να εντοπίσουν τις αδυναμίες του κειμένου σε σχέση με τους παραπάνω στόχους.
- Η 3<sup>η</sup> αφορά στον 7<sup>ο</sup> στόχο, από την άποψη του ειδικού λεξιλογίου.
- Η 4<sup>η</sup>, σε συνδυασμό με την 1<sup>η</sup>, αντανakλούν τα στοιχεία που αφορούν στους 2<sup>ο</sup>, 4<sup>ο</sup>, 5<sup>ο</sup> και 6<sup>ο</sup> στόχους.
- Η 5<sup>η</sup> αναφέρεται στους επικοινωνιακούς στόχους, διαφοροποιώντας τις παραμέτρους (σκοπό, αποδέκτη, διάυλο, ύφος) σε σχέση με το 1<sup>ο</sup> φύλλο εργασίας.
- Ο 1<sup>ος</sup> στόχος υπηρετείται μέσω όλων των δραστηριοτήτων, καθώς αυτές βοηθούν τους/τις μαθητές/-τριες να συνειδητοποιήσουν τα συστατικά στοιχεία και τα χαρακτηριστικά της περιγραφής.

**Φύλλο εργασίας 3. : «Στα Ζαγοροχώρια» (5<sup>η</sup> διδακτική ώρα, διάρκεια: 45')**

Οι δραστηριότητες του φύλλου εργασίας:

- Η 1<sup>η</sup> δραστηριότητα αφορά στον 7<sup>ο</sup> γνωστικό στόχο και αναφέρεται σε ειδικό λεξιλόγιο σχετικό με τη φωτογραφία.
- Η 2<sup>η</sup> και η 3<sup>η</sup> αφορούν στους 2<sup>ο</sup>, 3<sup>ο</sup>, 4<sup>ο</sup>, 5<sup>ο</sup> και 6<sup>ο</sup> στόχους (το ερώτημα για τη γενική εντύπωση που προξενεί η εικόνα, αφορά στην παρατήρηση της εικόνας, στην οργάνωση της περιγραφής από το γενικό προς το μερικό, και σε συνδυασμό με τα ζητούμενα της 3<sup>ης</sup>, ολοκληρώνεται η μελέτη της οργάνωσης της περιγραφής, της δομής, της φοράς, ενώ ικανοποιείται και το θέμα της παρατήρησης των λεπτομερειών).
- Η 4<sup>η</sup> αναφέρεται και αυτή στο 2<sup>ο</sup> και τον 6<sup>ο</sup> στόχο, καθώς απαιτεί την παρατήρηση της εικόνας και αναζητά συγκεκριμένες λεπτομέρειες.



- Η 5<sup>η</sup>, ικανοποιώντας τους επικοινωνιακούς στόχους, διαφοροποιεί όλες τις παραμέτρους (σκοπό, πομπό – αλλάζει ρόλο, αποδέκτη, διάυλο, ύφος) σε σχέση με τα δύο πρώτα φύλλα εργασίας.

#### **Φύλλο εργασίας 4. : «Αλβέρτος Αϊνστάιν» (6<sup>η</sup> διδακτική ώρα, διάρκεια: 45΄)**

Οι δραστηριότητες του φύλλου εργασίας:

Η 1<sup>η</sup>, η 2<sup>η</sup> και τα γ), δ) από την 3<sup>η</sup> δραστηριότητες αφορούν σε ερωτήματα κριτικής ανάλυσης της εικόνας και αντανακλούν το 2<sup>ο</sup> στόχο.

Τα α), β) και δ) της 3<sup>ης</sup> δραστηριότητας αναφέρονται στην οργάνωση της περιγραφής, δίνουν κατεύθυνση αναφορικά με τη δομή του κειμένου και τη φορά της περιγραφής και προσανατολίζουν στις λεπτομέρειες. Άρα ικανοποιούν τους 3<sup>ο</sup>, 4<sup>ο</sup>, 5<sup>ο</sup>, 6<sup>ο</sup> στόχους. Ο 7<sup>ος</sup> στόχος υπηρετείται έμμεσα από την 3<sup>η</sup> δραστηριότητα, καθώς τα ερωτήματα είναι ανοιχτού τύπου.

Η 4<sup>η</sup> δραστηριότητα αναφέρεται στους επικοινωνιακούς στόχους, δίνοντας διαφορετικό περιεχόμενο σε όλες τις παραμέτρους της επικοινωνιακής περίπτωσης σε σχέση με τα προηγούμενα φύλλα. Δίνονται οδηγίες για τη διαδικασία σύνθεσης του κειμένου.

#### **Φύλλο εργασίας 5. : «Το αρχαίο θέατρο της Επιδαύρου» (7<sup>η</sup> διδακτική ώρα, διάρκεια: 45΄)**

Οι δραστηριότητες του φύλλου εργασίας:

Η 1<sup>η</sup> αφορά στην κατάκτηση ειδικού λεξιλογίου αναφορικά με τα μέρη του αρχαίου θεάτρου, άρα καλύπτει τον 7<sup>ο</sup> γνωστικό στόχο.

Η 2<sup>η</sup> αφορά στην «πρακτική εφαρμογή», θα λέγαμε, των γνώσεων που αποκτήθηκαν από την 1<sup>η</sup> άσκηση, καλύπτοντας από μία άλλη πλευρά τον 7<sup>ο</sup> στόχο και ικανοποιώντας παράλληλα και τους 2<sup>ο</sup> και 6<sup>ο</sup> στόχους.

Η 3<sup>η</sup>, μέσω της σύγκρισης των δύο εικόνων, βοηθά στον εντοπισμό και στην πληρέστερη κατανόηση των μερών του θεάτρου, άρα στην εκπλήρωση του 2<sup>ου</sup> και 6<sup>ου</sup> στόχου.

Η 4<sup>η</sup> υπηρετεί μια διαφορετική επικοινωνιακή περίπτωση, σε σχέση με την αντίστοιχη δραστηριότητα των άλλων φύλλων.

#### **Φύλλο εργασίας 6. : «Τοπίο στην Κέρκυρα» (8<sup>η</sup> διδακτική ώρα, διάρκεια: 45΄)**

Οι δραστηριότητες του φύλλου εργασίας:

Η 1<sup>η</sup> υπηρετεί το 2<sup>ο</sup> στόχο, καθώς αφορά στην οπτική γωνία του φωτογράφου.

Η 2<sup>η</sup> αφορά στην οργάνωση της περιγραφής, από το γενικό στο μερικό, σε συνδυασμό με την 4<sup>η</sup>, άρα στον 3<sup>ο</sup> στόχο, και σε λεξιλογικά στοιχεία (χρησιμοποίηση κατάλληλων ουσιαστικών, επιθέτων), άρα στον 7<sup>ο</sup> στόχο.

Η 3<sup>η</sup> αφορά στον 7<sup>ο</sup> στόχο, επιμένοντας σε θέματα κατάλληλου σε σχέση με το θέμα και την εικόνα λεξιλογίου.

Η 4<sup>η</sup> κατευθύνει σε σχέση με τον 3<sup>ο</sup> και τον 4<sup>ο</sup> στόχο, την οργάνωση και τη δομή, και τον 5<sup>ο</sup> στόχο, τη φορά της περιγραφής. Με την ανάλυση που γίνεται εξυπηρετείται και ο 6<sup>ος</sup> στόχος, της λεπτομερούς παρουσίασης των μερών της φωτογραφίας.

Η 5<sup>η</sup> ορίζει μια διαφορετική κοινωνική κατάσταση, με νέες επικοινωνιακές παραμέτρους. Επίσης, εξυπηρετεί ρητά τον 8<sup>ο</sup> στόχο, της απόκτησης μεταγνωστικών δεξιοτήτων.

**Φύλλο εργασίας 7. : «Διπλή παγίδα – οι πρωταγωνιστές» (9<sup>η</sup> διδακτική ώρα, διάρκεια: 45')**

Οι δραστηριότητες του φύλλου εργασίας:

Η 1<sup>η</sup> μας εισάγει στην έννοια της οργάνωσης της περιγραφής, συνεπώς εξυπηρετείται ο 3<sup>ος</sup> στόχος.

Η 1<sup>η</sup>, 2<sup>η</sup> και 3<sup>η</sup>, συνδυαστικά, εξυπηρετούν το 2<sup>ο</sup>, τον 3<sup>ο</sup>, τον 4<sup>ο</sup>, τον 5<sup>ο</sup> στόχο, την οργάνωση, τη δομή, τη φορά της περιγραφής. Επίσης, τον 6<sup>ο</sup> στόχο, γιατί, με αυτές τις δραστηριότητες, σκιαγραφούνται τα πρόσωπα και ο φόντος της εικόνας.

Η 3 α) και δ) εξυπηρετούν ιδιαίτερα το 2ο στόχο, αφορούν στην κριτική ανάλυση της εικόνας.

Με τις γλωσσικές επισημάνσεις που γίνονται στην 1η, 2η, 3 β), γ) και λιγότερο με την 3 δ), ε), έμμεσα προωθείται ο 7ος στόχος.

Η 4η αναφέρεται στους επικοινωνιακούς στόχους, μέσα από μία νέα κατάσταση επικοινωνίας και διαφορετικό σκοπό. Δίνονται οδηγίες για τη σύνθεση του κειμένου, ενώ υπάρχουν παρατηρήσεις που αφορούν στην κατάκτηση του 8ου στόχου, των μεταγνωστικών δεξιοτήτων.

**Φύλλο εργασίας 8. : «Τα κάλαντα» (10<sup>η</sup> διδακτική ώρα, διάρκεια: 45')**

Οι δραστηριότητες του φύλλου εργασίας:

Η 1η αφορά στοιχεία τεχνολογίας και μέσω αυτών στο ειδικό λεξιλόγιο και σε λεξιλογικά στοιχεία, σημασία χρωμάτων, άρα 2ο και 7ο στόχο

Η 2η, 3η, 4η, λεπτομερή εξέταση – απεικόνιση λεπτομερειών, άρα το 2ο και τον 6ο στόχο

Η 5η αφορά στην οργάνωση, άρα στον 3ο στόχο

Η 6η αφορά στις λεπτομέρειες, άρα στο 2ο και 6ο στόχο, και σε συνδυασμό με την 5η, ικανοποιούν τον 3ο, 4ο, 5ο στόχους

Η 7η: διαφορετική περίσταση, διαφορετικός αποδέκτης, διαφορετικός σκοπός, άλλο ύφος, άρα ικανοποιούνται οι επικοινωνιακοί στόχοι. Επισήμανση – οδηγία σχετικά με την οργάνωση της περιγραφής και, στην ουσία, ικανοποίηση του 8ου στόχου.

### 1.1. Η διαδικασία – ο τρόπος διεξαγωγής της παρέμβασης

Η διαδικασία που ακολουθήθηκε κατά την πραγματοποίηση της δεκάωρης ερευνητικής μας παρέμβασης -2 δίωρες και 6 μονώρες διδασκαλίες- είναι η εξής:

Εφαρμόζοντας τη θεωρία για τη συνεργατική μάθηση, οι μαθητές/-τριες χωρίστηκαν σε μικτές ομάδες των τριών και τεσσάρων, σε μία περίπτωση, ατόμων. Δημιουργήθηκαν έξι ομάδες των τριών ατόμων και μία ομάδα των τεσσάρων ατόμων ( $6 \times 3 = 18$  : 2Α + 1Κ, 2Α + 1Κ, 1Α + 2Κ, 1Α + 2Κ, 1Α + 2Κ, 1Α + 2Κ και  $1 \times 4 = 8$  : 2Α + 2Κ).

Ο χωρισμός σε ομάδες έγινε σύμφωνα με τη βούληση των παιδιών, αλλά και με διακριτική παρέμβαση της φιλολόγου του τμήματος. Της είχε ζητηθεί εκ των προτέρων να επέμβει στη σύσταση των ομάδων, για να συγκροτηθούν από μαθητές/-τριες διαφορετικού γνωστικού επιπέδου και να αποφευχθούν οι μεγάλες ανισότητες μεταξύ των ομάδων, πράγμα που θα προκαλούσε δυσχέρειες στην εξέλιξη της παρέμβασης (καθυστέρηση κάποιων ομάδων ή προβάδισμα κάποιων άλλων).

Σε κάθε ομάδα μοιραζόταν από μία φωτογραφία, ενώ κάθε παιδί έπαιρνε από ένα Φύλλο Εργασίας, για να μπορούν να παρακολουθούν με περισσότερη άνεση τις δραστηριότητες και να κρατούν σημειώσεις.

Οι μαθητές/-τριες προετοίμαζαν τις δραστηριότητες στην ομάδα τους και, στη συνέχεια, ακολουθούσε σύντομη συζήτηση - σχολιασμός στην τάξη, μετά την παρέλευση εύλογου χρονικού διαστήματος για την υλοποίησή τους (προκειμένου να υπάρχει εγρήγορση και να περαιωθεί η διδασκαλία στον περιορισμένο χρόνο των

σχολικών διδακτικών ωρών, αναγραφόταν από την εκπαιδευτικό στον πίνακα ο προβλεπόμενος χρόνος της διάρκειας κάθε δραστηριότητας).

Όταν τέλειωνε ο καθορισμένος για κάθε δραστηριότητα χρόνος, η τάξη γινόταν ενιαίο σύνολο και συζητούσαν, σύντομα, όλοι μαζί, μαθητές/-τριες και διδάσκουσα, τις απαντήσεις που είχαν δώσει Στο διάστημα αυτό, η εκπαιδευτικός είχε την ευκαιρία να κάνει παρατηρήσεις – επισημάνσεις – ανακεφαλαιώσεις, επικεντρώνοντας την προσοχή των παιδιών σε βασικά σημεία της διδασκαλίας για τον περιγραφικό λόγο.

Η τελευταία δραστηριότητα κάθε φύλλου εργασίας αφορούσε σε γραπτή παραγωγή λόγου, την οποία υλοποιούσαν τα παιδιά ομαδικά. Οι ομαδικές αυτές εργασίες συγκεντρώνονταν, με το τέλος κάθε διδασκαλίας, από την εκπαιδευτικό για διόρθωση. Οι παρατηρήσεις από τη διόρθωση αυτών των κειμένων γνωστοποιούνταν στα παιδιά, στην αρχή της επόμενης διδασκαλίας, επισημαίνονταν σφάλματα και δίνονταν διευκρινίσεις.

Γενικά, έγινε προσπάθεια να τηρηθούν, στο βαθμό που αυτό ήταν δυνατό, οι προϋποθέσεις που έθεσε ο Stahl (έμμεση αναφορά στο Σταυρίδου, 2000) για την επιτυχημένη και αποτελεσματική εφαρμογή της συνεργατικής μάθησης στο σχολείο.

Η διδασκαλία περιέλαβε στοιχεία από το **μοντέλο εκπαίδευσης των τεσσάρων σταδίων** της θεωρίας των πολυγραμματισμών του New London Group (βλ. σελ. 35). Είχε στοιχεία:

- **Τοποθετημένης πρακτικής**, καθώς αξιοποιήθηκαν εικόνες που σχετίζονται με την εμπειρία των μαθητών/-τριών με όσα έχουν έρθει σε επαφή στην καθημερινότητά τους και τον ευρύτερο κοινωνικό τους χώρο.
- **Ανοιχτής διδασκαλίας**, καθώς, με τη βοήθεια του διδάσκοντα, τα παιδιά συνειδητοποίησαν τον τρόπο, με τον οποίο κάποιοι μηχανισμοί και γλωσσικά στοιχεία συμβάλλουν στην οργάνωση, τη σύσταση και την κατανόηση ενός συγκεκριμένου κειμενικού είδους.
- **Μετασχηματισμένης πρακτικής**, καθώς τα παιδιά κλήθηκαν, αξιοποιώντας τη γνώση που αποκτούσαν, κάθε φορά, να συνθέσουν ένα νέο κείμενο, ενταγμένο σε ένα συγκεκριμένο επικοινωνιακό πλαίσιο.

Είχε, επίσης, στοιχεία από τη διδακτική αρχή της «φθίνουσας καθοδήγησης». Ειδικά, στα δύο πρώτα δίωρα της παρέμβασης, η εκπαιδευτικός έδινε περισσότερες πληροφορίες για την τεχνική και τη λογική της διαδικασίας, ενώ, στη συνέχεια, σταδιακά, περιορίζονταν οι παρεμβάσεις της και τα παιδιά δούλευαν μόνα τους στις ομάδες, αυτονομούμενα (Ματσαγγούρας, 2004).

## Γ' Μέρος: Τα αποτελέσματα της διδακτικής παρέμβασης

### 1. Σύστημα αναλυτικής αξιολόγησης – οι παράμετροι, τα επίπεδα απόδοσης και οι διαβαθμίσεις τους

Προκειμένου να αξιολογήσουμε τα γραπτά κείμενα των μαθητών/-τριών και την απόδοσή τους κατά το pre-test και το post-test, λάβαμε υπόψη μας το θεωρητικό πλαίσιο που αφορά στην αξιοπιστία των μεθόδων βαθμολόγησης, τη διαμόρφωση κατηγοριών κριτηρίων για την αξιολόγηση της γραπτής έκφρασης των μαθητών/-τριών, την εξέλιξη του σχετικού νομοθετικού πλαισίου και των Προγραμμάτων Σπουδών, τις δύο τελευταίες δεκαετίες, στη χώρα μας (Αδαλόγλου, 2007: 61-68, 157-187). Επιλέξαμε, για την περίπτωσή μας, την **αναλυτική βαθμολογία**, θεωρώντας τη πληρέστερη και αντικειμενικότερη, καθώς δίνει τη δυνατότητα να εξετάσουμε και να αξιολογήσουμε ξεχωριστά συγκεκριμένες όψεις της γραπτής έκφρασης και προϋποθέτει τον καθορισμό συγκεκριμένων κριτηρίων, ώστε να είναι πιο ασφαλής και αντικειμενική η αξιολόγηση, εφόσον ο/η διδάσκων/-ουσα ξέρει τι μετράει, κάθε φορά, και σε ποιο πλαίσιο. Διαμορφώσαμε, λοιπόν, ένα **σύστημα – πίνακα αναλυτικής αξιολόγησης** της γραπτής επίδοσης των παιδιών, τον οποίο προσαρμόσαμε στις συνθήκες της δικής μας παρέμβασης, θέτοντας συγκεκριμένες **παραμέτρους**, ορίζοντας διακριτά **επίπεδα** για την καθεμιά τους και **διαβαθμίσεις** στο εσωτερικό τους.

#### ➤ **Παράμετροι**

- Οργάνωση κειμένου
- Λεξιλόγιο / Έκφραση
- Καταλληλότητα περιεχομένου / καταλληλότητα ύφους
- Αποτελεσματικότητα (ικανοποίηση σκοπού)

#### ➤ **Επίπεδα και διαβαθμίσεις τους**

- 1ο επίπεδο: προχωρημένοι / άριστο – πολύ καλό
- 2ο επίπεδο: μεσαίας απόδοσης / καλό – μέτριο
- 3ο επίπεδο: χαμηλό / αδύνατο - φτωχό



## Επισημάνσεις

- Παρατηρώντας τις παραμέτρους που προαναφέρθηκαν, γίνεται αντιληπτό ότι δε λήφθηκαν υπόψη, στη δική μας αξιολόγηση, ορισμένα άλλα, βασικά, κατά την αξιολόγηση της γραπτής έκφρασης, κριτήρια, όπως είναι η ορθογραφία, η μορφολογία, η στίξη και η σύνταξη. Η επιλογή αυτή έγινε συνειδητά και εξηγείται από το γεγονός ότι δεν ήταν δυνατό, στα πλαίσια της περιορισμένης χρονικά παρέμβασής μας, να μπορέσουμε να ελέγξουμε, σε ικανοποιητικό βαθμό, τόσες πολλές παραμέτρους.
- Ανάλογα εξηγείται και η επιλογή της διάκρισης δύο διαβαθμίσεων στο εσωτερικό κάθε επιπέδου απόδοσης των μαθητών/-τριών, καθώς, λόγω της αδυναμίας για ολοκληρωμένη αξιολόγηση, διευκολύνεται, με αυτό τον τρόπο, η κατηγοριοποίηση των γραπτών των παιδιών.
- Τα παραπάνω εξηγούν και το γιατί προτιμήθηκε η περιγραφική αξιολόγηση και αποφεύχθηκε η αριθμητική βαθμολογία.
- Τα κριτήρια αναλυτικής αξιολόγησης που χρησιμοποιήθηκαν, στην ουσία, δίνουν τη δυνατότητα για τον έλεγχο του βαθμού επίτευξης όλων των γνωστικών και επικοινωνιακών στόχων που τέθηκαν, κατά την προετοιμασία της παρέμβασής μας. Συγκεκριμένα:
  - Η οργάνωση του κειμένου αφορά στους 3<sup>ο</sup>, 4<sup>ο</sup>, 5<sup>ο</sup> στόχους
  - Το λεξιλόγιο – έκφραση στον 7<sup>ο</sup>
  - Η καταλληλότητα του περιεχομένου στον 6<sup>ο</sup>
  - Η καταλληλότητα του ύφους στην επικοινωνιακή περίσταση / πρόθεση πομπού
  - Η αποτελεσματικότητα στην ικανοποίηση του σκοπού

## 1.1. Κριτήρια αναλυτικής αξιολόγησης – Επίπεδα απόδοσης στο γραπτό λόγο

		Οργάνωση κειμένου	Λεξιλόγιο – Έκφραση	Κατάλληλότητα		Αποτελεσματικότητα (ικανοποίηση σκοπού)
Επίπεδα		Δομή - Διάρθρωση κειμένου		Περιεχόμενο	Ύφος	
1 <sup>ο</sup> επίπεδο προχωρημένοι	Άριστο	Η διάρθρωση του κειμένου, πολλές διαρθρωτικές λέξεις, η στίξη εξυπηρετούν τη νοηματική συνοχή του κειμένου, δηλώνουν τη λογική σχέση των ιδεών, τα σημεία όπου πρέπει να δοθεί έμφαση κ.ά., οδηγούν το δέκτη να «δει» το θέμα μέσα από την προοπτική του πομπού.	Πλούτος λεξιλογίου, δυνατότητα και γνώση επιλογής, ανάμεσα σε συνώνυμα, της σωστής για τις απαιτήσεις του λόγου λέξης.	Πλήρης αξιοποίηση των στοιχείων, ιδεών κ.ά. που σχετίζονται με το θέμα.	Κατάλληλο επίπεδο ύφους, προσωπικό στυλ, με δικά του χαρακτηριστικά.	Ισχυρή συνοχή, κατάλληλη διάρθρωση του κειμένου, σε συνδυασμό με το προσωπικό στυλ, συνηγορούν στην αποδοχή από μέρους του δέκτη της άποψης (=οπτική γωνία) του πομπού και καθιστούν το λόγο αποτελεσματικό.
	Πολύ καλό	Η οργάνωση του κειμένου βοηθά τον αναγνώστη να παρακολουθήσει τις σκέψεις του πομπού. Δεν υπάρχει πρόβλημα στη λογική αλληλουχία των σκέψεων.	Ικανοποιητικό λεξιλόγιο, έκφραση και αφηρημένων εννοιών.	Ικανοποίηση του δέκτη, αλλά και αίσθηση ότι χρειάζοταν «κάτι ακόμη», πριν τελειώσει το θέμα.	Κατάλληλο επίπεδο ύφους στις περισσότερες περιπτώσεις. Σε κάποια θέματα, προσωπικός τόνος στη διαπραγμάτευση του θέματος.	Έμφαση σε συγκεκριμένα γεγονότα, χαρακτηριστικά, συναισθήματα κ.ά. οδηγεί στην εδραίωση επιτυχημένης επικοινωνίας πομπού – δέκτη.
2 <sup>ο</sup> επίπεδο μεσαίαια	Καλό	Ικανοποιητική παραγραφοποίηση. Διάσπαση, κάποιες φορές, της αλληλουχίας των νοημάτων, διατάραξη της δομής του κειμένου.	Επαρκές, βασικό λεξιλόγιο. Όμως η προσπάθεια για μεταφορική έκφραση ή χρησιμοποίηση «ειδικών» ή λιγότερο γνωστών λέξεων είναι αρκετές φορές προβληματική.	Ανεπαρκής ανάπτυξη ορισμένων πλευρών του θέματος, άρα το περιεχόμενο δεν αναδεικνύει όλες τις δυνατότητες του θέματος.	Σημαντικά βελτιωμένη η ικανότητα του πομπού να διακρίνει τις διαφορετικές ανάγκες των διαφόρων κειμένων και να προσαρμόζει το λόγο του ανάλογα.	Συνείδηση του ιδιαίτερου ακροατηρίου και προσπάθεια του πομπού για ανταπόκριση στις απαιτήσεις του. Όχι εξασφαλισμένη, αλλά πιθανή η αποτελεσματικότητα.
	Μέτριο	Κατάχρηση στο χωρισμό των παραγράφων, λίγες διαρθρωτικές λέξεις, που δίνουν στο κείμενο μια στοιχειώδη συνοχή, συχνά οι σκέψεις δεν «τακτοποιούνται» στο νοηματικό άξονα.	Προσπάθεια εμπλουτισμού του λόγου με επίθετα και «ειδικές» ή ασυνήθιστες λέξεις, των οποίων, όμως, η χρήση δεν είναι ακριβής και επιτυχής.	Περιορισμένη ανάπτυξη, ακάλυπτες σημαντικές πλευρές του θέματος.	Περιορισμένη χρήση του κατάλληλου επιπέδου ύφους, μόνο δηλαδή σε θέματα που απαιτούν οικείο ύφος.	Προσπάθεια του πομπού για χρησιμοποίηση του γραψίματος ως εργαλείου για επικοινωνία. Ιεράρχηση, σε πρώτο στάδιο, των σκέψεων και της δομής του κειμένου, για την εξυπηρέτηση αυτού του σκοπού.
3 <sup>ο</sup> επίπεδο χαμηλό	Αδύνατο	Λανθασμένος χωρισμός παραγράφων, απουσία νοηματικού άξονα.	Λεξιλόγιο ανεπαρκές για την απόδοση των βασικών εννοιών και των συναισθημάτων που θέλει να εκφράσει ο πομπός.	Υπάρχει σχέση περιεχομένου – θέματος, αλλά δε γίνεται ούτε στοιχειώδης ανάπτυξη των σκέψεων.	Ο γραπτός λόγος είναι πολύ κοντά στον προφορικό. Ο πομπός δε δείχνει να αντιλαμβάνεται τις διαφορές μεταξύ τους.	«Επίπεδο» γράψιμο, δε βοηθά το δέκτη να κατανοήσει τις προθέσεις του πομπού.
	Φτωχό	Καμία ένδειξη λογικής οργάνωσης των σκέψεων.	Λεξιλόγιο περιορισμένο στις βασικές καθημερινές λέξεις. Ελάχιστα επίθετα.	Καμία σχέση του περιεχομένου με το θέμα.	Άγνοια των διαφορών μεταξύ των ειδών λόγου ⇒ άγνοια της αναγκαιότητας για χρήση διαφορ. ύφους, ανάλογα με την πρόθεση του πομπού.	Απουσία της επίγνωσης της ανάγκης για επικοινωνία με το δέκτη, άρα παντελής απουσία επικοινωνίας μεταξύ πομπού – δέκτη.

## 2. Τα αποτελέσματα

### 2.1. Η απόδοση των μαθητών/-τριών, ανά επίπεδο απόδοσης, πριν και μετά τη διδακτική παρέμβαση – Συγκριτική θεώρηση των αποτελεσμάτων

Με βάση τα παραπάνω, η απόδοση των μαθητών/-τριών που συμμετείχαν στην παρέμβασή μας, διαμορφώθηκε, ανά επίπεδο απόδοσης, με τα ακόλουθα χαρακτηριστικά:

#### Pre – test:

- **Προχωρημένοι (3 στους 22 μαθητές/-τριες):** τηρούν το συνήθη τρόπο της οργάνωσης της περιγραφής από το γενικό στο μερικό, ακολουθούν συγκεκριμένη φορά στην περιγραφή τους, εκτός από ελάχιστα σημεία, το κείμενό τους δομείται με βάση τα συστατικά στοιχεία της παραγράφου, περιέχει πολλές λεπτομέρειες – επιμέρους στοιχεία. Χειρίζονται με άνεση κάποια γλωσσικά στοιχεία που αξιοποιούνται στις περιγραφές, κυρίως επίθετα, τα οποία παρουσιάζουν ποικιλία, δηλώνοντας το μέγεθος, την ποιότητα, τα χρώματα, κ.ά., λιγότερο τοπικούς προσδιορισμούς – επιρρήματα ή ανάλογες φράσεις, καθώς και ειδικό λεξιλόγιο (π.χ., προκυμαία, γκλίτσα, τσαρούχια κ.ά.)
- **Μεσαίου επιπέδου (13 στους 22 μαθητές/-τριες):** το μεγαλύτερο ποσοστό των μαθητών/-τριών εντάσσεται σε αυτή την κατηγορία. Στη μεγάλη τους πλειοψηφία, δεν είναι ιδιαίτερα επεξεργασμένο το κείμενό τους, ξεκινά με μία γενική κρίση – χαρακτηρισμό, όπως προβλέπεται στη δομή της παραγράφου, αλλά, στο επόμενο στάδιο, της αναλυτικής παρουσίασης των στοιχείων, παρουσιάζουν μεγάλες ελλείψεις και κενά (απλή αναφορά στο στοιχείο, χωρίς λεπτομερή παρουσίαση ή και απουσία της οποιασδήποτε αναφοράς). Χρησιμοποιούν επίθετα, αλλά όχι σε μικρή ποικιλία, και πολύ λιγότερο άλλα γλωσσικά στοιχεία.
- **Χαμηλού επιπέδου (6 στους 22 μαθητές/-τριες):** «τηλεγραφική» η περιγραφή τους, απλή επισήμανση του θέματος, αναφορά σε ελάχιστα επιμέρους στοιχεία της εικόνας, σχολιασμοί εκτός θέματος, ασυνταξίες, που καθιστούν αδύνατη την κατανόηση του λόγου (π.χ., για την παραλία του

Βόλου, «... αν και τα τελευταία χρόνια τα πράγματα έχουν αναπτυχθεί και προσπαθεί να σημειωθεί άθηση σε σχέση με τη βελτίωση του εξωτερικού χώρου, δυστυχώς δεν έχει πετύχει αυτή η απόπειρα...»), αξιοποίηση ελάχιστων κατάλληλων γλωσσικών στοιχείων.

#### **Post – test:**

- **Προχωρημένοι (6 στους 22 μαθητές/-τριες):** το κείμενό τους δείχνει ότι έχουν κατανοήσει πλήρως τη διαδικασία οργάνωσης της περιγραφής, αναφέρουν πολλές λεπτομέρειες με νοηματική συνοχή, το λεξιλόγιό τους είναι πλούσιο, χειρίζονται με ευκολία τα κατάλληλα για την περιγραφή γλωσσικά στοιχεία, εκφράζονται με άνεση και ύφος ταιριαστό με την κατάσταση, ενώ ορισμένοι από αυτούς υιοθετούν, θα μπορούσε να πει κάποιος, ένα προσωπικό στιλ.
- **Μεσαίου επιπέδου (12 στους 22 μαθητές/-τριες):** πολύ σημαντική η ποιοτική βελτίωση των μαθητών/-τριών αυτής της ομάδας, οι οποίοι παρουσιάζουν επαρκώς οργανωμένη περιγραφή, με νοηματική αλληλουχία, επαρκές λεξιλόγιο, προσαρμογή του ύφους στην κατάσταση, φυσικότητα.
- **Χαμηλού επιπέδου (4 στους 22 μαθητές/-τριες):** εμφανής ποιοτική βελτίωση, όσον αφορά στην οργάνωση της περιγραφής, ανεπαρκές λεξιλόγιο, λόγος σχεδόν προφορικός, στοιχειώδης χρήση του ανάλογου με την κατάσταση ύφους (βλ. πίνακα , σελ. ).

Συγκρίνοντας την απόδοση των μαθητών/-τριών κατά την αρχική και την τελική αξιολόγηση, παρατηρούμε, ακόμη, τα εξής:

- **Μετακίνηση – αλλαγή επιπέδου: 5 μαθητές/-τριες, 2 Α + 3 Κ,** άλλαξαν επίπεδο μετά την παρέμβαση. Συγκεκριμένα, δύο κορίτσια μετακινήθηκαν από το 3<sup>ο</sup> επίπεδο στο 2<sup>ο</sup> και ένα κορίτσι και δύο αγόρια μετακινήθηκαν από το 2<sup>ο</sup> επίπεδο στο 1<sup>ο</sup> (βλ. πίνακα , σελ. ).
- **Ποιοτική μετατόπιση – βελτίωση: 10 μαθητές/-τριες, 6 Α + 4 Κ,** βελτίωσαν την επίδοσή τους, μετά την παρέμβαση, και εντάχθηκαν στην υψηλότερη διαβάθμιση, στο εσωτερικό των τριών επιπέδων. Συγκεκριμένα, ένα αγόρι και ένα κορίτσι μετακινήθηκαν από το πολύ καλό στο άριστο

επίπεδο, τρία αγόρια και τρία κορίτσια από το μέτριο στο καλό και δύο αγόρια από το φτωχό στο αδύνατο (βλ. πίνακα , σελ. ).

- **Στασιμότητα: 7 μαθητές/-τριες, 2 Α + 6 Κ**, παρέμειναν στάσιμοι και δεν παρουσίασαν αισθητή βελτίωση στην απόδοσή τους.

### 2.1.1. Παραδειγματικές αναφορές από γραπτά μαθητών/-τριών

Ας δούμε, ενδεικτικά, μερικές περιγραφές μαθητών/-τριών, μία για κάθε κατηγορία, και πώς εξελίχθηκαν, από την αρχική στην τελική αξιολόγηση (βλ. πίν. , σελ. / η μόνη παρέμβαση που έχει γίνει, στα παρακάτω κείμενα, αφορά στη διόρθωση της ορθογραφίας):

#### Pre – test

- **Προχωρημένοι**

#### **Μαθητής 21.**

*«Στη φωτογραφία βλέπουμε μία παραδοσιακή φιγούρα από το θέατρο σκιών του Καραγκιόζη, τον μπάρμπα – Γιώργο, ο οποίος αποτελούσε και συνεχίζει να αποτελεί μία από τις πιο συμπαθείς φιγούρες του λαϊκού θεάτρου σκιών. Ο μπάρμπα – Γιώργος, ως την παραδοσιακή μορφή του παλαιότερου άνδρα, φοράει τη φουστανέλα και κρατάει στο χέρι του την ξύλινη μαγκούρα, που υποδηλώνει το έντονο ελληνικό του φρόνημα. Ακόμα, φοράει το κλασικό λευκό πουκάμισο και το γιλέκο πάνω από αυτό, στα χρώματα του μπλε και του κόκκινου. Στη μέση είναι ζωσμένος με το ζωνάρι, στο οποίο στηρίζεται το όπλο του, από το οποίο κρέμεται το παραδοσιακό ταγάρι, στο οποίο τοποθετεί αυτά που του χρειάζονται. Στα πόδια του φοράει τσαρούχια, σήμα κατατεθέν της ελληνικής λαϊκής παράδοσης. Από το πρόσωπό του ξεπροβάλλει το φουντωτό μουστάκι του, που είναι σύμβολο της ανδρείας για κάθε άνδρα, κάθε εποχής. Ο μπάρμπα – Γιώργος βρίσκεται στη χαρακτηριστική στάση των φιγούρων του θεάτρου σκιών, κάτι που μας κάνει να θυμηθούμε ότι δεν είναι αληθινός, ότι είναι απλά μια φιγούρα του Καραγκιόζη».*



➤ **Μεσαίου επιπέδου**

**Μαθήτρια 7.**

*«Σε αυτή την εικόνα παρατηρούμε την παραλία του Βόλου. Βλέπουμε μια καθαρή και γαλήνια θάλασσα, χωρίς καθόλου κύματα. Πλήθος ανθρώπων παρουσιάζεται να κάνει βόλτες θαυμάζοντας την πανέμορφη θάλασσα. Στο βάθος διακρίνουμε μικρά караβάκια. Επιπλέον βλέπουμε ένα πάρκο όπου οι άνθρωποι περνούν ευχάριστα το χρόνο τους. Πίσω διακρίνονται σπίτια καθώς και κάποιες πολυκατοικίες, αλλά και ένα βουνό γεμάτο πυκνή βλάστηση».*

➤ **Χαμηλού επιπέδου**

**Μαθητής 10.**

*«Η παραλία του Βόλου βρίσκεται δίπλα σε ένα καταπράσινο βουνό. Στο βάθος διακρίνεται ο Άγιος Κωνσταντίνος και μία αποβάθρα. Διαφαίνονται διάφοροι διαβάτες, άλλοι κάνουν ποδήλατο. Στην αποβάθρα υπάρχουν βάρκες οι οποίες πιθανώς να ψαρεύουν. Η θάλασσα είναι βρώμικη».*

**Post – test**

➤ **Προχωρημένοι**

**Μαθητής 21.**

*«Μαρινάκι, έλα να σου δείξω τι σου έφερα! Ξέρεις ποιος είναι αυτός ο άνθρωπος; Ο περιβόητος μπάρμπα – Γιώργος από το θέατρο σκιών. Μας είχε μιλήσει η μαμά μια φορά για τον Καραγκιόζη και τις φιγούρες του. Ε, χτες, είχα την ευκαιρία να δω μια παράσταση. Μας πήγε η φιλόλογός μας, όλο το τμήμα, και μας άρεσε πολύ. Λοιπόν, εδώ βλέπεις το μπάρμπα – Γιώργο. Ψηλός και λεβεντόκορμος, με έντονα χαρακτηριστικά στο πρόσωπό του και με την παραδοσιακή φορεσιά του τραβάει αμέσως την προσοχή. Τόσο καλοντυμένος που είναι, μοιάζει με άνθρωπο που νοιάζεται για την εμφάνισή του και θέλει να εντυπωσιάσει τους άλλους. Είναι από τις πιο συμπαθείς φιγούρες του λαϊκού θεάτρου σκιών. Είναι θεϊός του Καραγκιόζη, ο οποίος τον φοβάται, γιατί τις τρώει από αυτόν. Στο κεφάλι του, πάνω στα πυκνά μαλλιά του, φοράει το τριγωνικό πολύχρωμο φέσι του, στο οποίο κυριαρχεί το κόκκινο χρώμα. Βλέπεις; Τα χαρακτηριστικά του προσώπου του είναι δυσανάλογα μεταξύ τους. Μικρά αυτιά,*



μεγάλα, πυκνά, μαύρα φρύδια, γουρλωτά μάτια, μια μεγάλη χοντρή κόκκινη μύτη κι ακόμα πιο κόκκινα μάγουλα. Το μακρύ, φουντωτό μουστάκι του, που είναι σύμβολο του άνδρα κάθε εποχής, τον κάνει να φαίνεται σοβαρός και άγριος. Φοράει το κλασικό λευκό του πουκάμισο και πάνω από αυτό το κοντό γιλέκο του στα χρώματα του μπλε και του κόκκινου, που μένει ξεκούμπωτο. Είναι ζωσμένος με το ζωνάρι, στο οποίο στηρίζεται το όπλο με την ξύλινη λαβή και το μαχαίρι του. Στο ένα του χέρι κρατάει τη σκαλιστή του γκλίτσα και το άλλο το έχει τεντωμένο και μοιάζει σα να περπατάει. Στο πλάι κρέμεται το πολύχρωμο, παραδοσιακό ταγάρι και μέσα σ' αυτό βάζει πράγματα που του χρειάζονται στο δρόμο. Φοράει την παραδοσιακή φουστανέλα, καλοσιδερωμένη και καθαρή. Αυτή μαζί με τα κόκκινα τσαρούχια με τη μαύρη φούντα που φοράει, είναι σήμα κατατεθέν της ελληνικής λαϊκής παράδοσης. Στα πόδια του φοράει ένα άσπρο, χοντρό καλσόν, ας το πούμε, και μπλε περικνημίδες. Είναι σα ζωντανός, αλλά η στάση του αυτή, στο πλάι, χωρίς να μας κοιτάζει και που μοιάζει σα να περπατάει, μας κάνει να θυμηθούμε ότι δεν είναι αληθινός, αλλά μια ξύλινη φιγούρα του Καραγκιόζη. Λοιπόν, αδερφούλα, την επόμενη φορά που θα δοθεί στην πόλη μας παράσταση Καραγκιόζη θα σε πάρω να πάμε, για να δεις κι εσύ. Είμαι σίγουρος ότι θα σου αρέσει πραγματικά.»

### ➤ Μεσαίου επιπέδου

#### **Μαθήτριά 7.**

«Ο Βόλος, Αφροδίτη, είναι μία φανταστική πόλη! Εδώ βλέπεις την παραλία μας. Τη φωτογραφία την τράβηξα, πριν λίγες μέρες, όταν είχαμε πάει με τους γονείς για βόλτα. Στη μεγάλη προκουμαία, παρέες κάνουν καθημερινά βόλτες, άλλοι με τα πόδια, άλλοι με το ποδήλατό τους, απολαμβάνοντας τη γαλήνια θάλασσα και το όμορφο τοπίο. Στα αριστερά μας, βλέπεις το καταπράσινο πάρκο μας, όπου, ειδικά την άνοιξη και το καλοκαίρι, γεμίζει από μικρά παιδιά με τις μαμάδες τους. Πίσω διακρίνουμε μερικές πολυκατοικίες και στο βάθος το βουνό με την πυκνή βλάστηση. Ευθεία μπροστά μας κυριαρχεί η γραφική εκκλησία του Αγίου Κωνσταντίνου με το καμπαναριό της και στα δεξιά η μαρίνα με τις βάρκες. Θα πάμε το απόγευμα, Αφροδίτη, και νομίζω θα σου αρέσει πολύ».

➤ Χαμηλού επιπέδου

**Μαθητής 10.**

*«Κατερίνα, εδώ είναι η παραλία του Βόλου. Διάφοροι διαβάτες περπατούν και άλλοι κάνουν ποδήλατο. Δεξιά υπάρχει μια καφετέρια, που μπορείς να πας εκεί και να καθίσεις με την παρέα σου. Μπροστά από την καφετέρια υπάρχει ένα πάρκο, όπου μπορείς να κάνεις βόλτα με τον/την φίλο/φίλη σου και να μιλήσετε για διάφορα θέματα που σας απασχολούν. Στο βάθος υπάρχουν τα σπίτια όπου μένουν οι κάτοικοι και δεξιά από την πόλη είναι η μαρίνα όπου αράζουν τα πλοία. Μπροστά μας είναι ο Άγιος Κωνσταντίνος».*

## 2.1.2. Πίνακες συγκριτικής θεώρησης των αποτελεσμάτων της παρέμβασης

Α. Α.	Μαθητές/ τριες	Αρχική – διαγνωστική αξιολόγηση / Pre - test						Τελική – συνολική αξιολόγηση / Post - test					
		1 <sup>ο</sup> επίπεδο		2 <sup>ο</sup> επίπεδο		3 <sup>ο</sup> επίπεδο		1 <sup>ο</sup> επίπεδο		2 <sup>ο</sup> επίπεδο		3 <sup>ο</sup> επίπεδο	
		Άριστο	Πολύ καλό	Καλό	Μέτριο	Αδύνατο	φτωχό	Άριστο	Πολύ καλό	Καλό	Μέτριο	Αδύνατο	φτωχό
1.	Κ		✓					✓					
2.	Α				✓					✓			
3.	Α			✓					✓				
4.	Κ			✓						✓			
5.	Α				✓					✓			
6.	Κ			✓					✓				
7.	Κ				✓					✓			
8.	Κ			✓						✓			
9.	Α						✓						✓
10.	Α						✓					✓	
11.	Κ				✓						✓		
12.	Κ		✓						✓				
13.	Κ					✓					✓		
14.	Α			✓					✓				
15.	Α						✓						✓
16.	Κ				✓						✓		
17.	Κ				✓					✓			
18.	Κ				✓					✓			
19.	Α				✓					✓			
20.	Κ					✓					✓		
21.	Α		✓					✓					
22.	Α						✓					✓	

**Πίνακας 6: Συγκριτική παρουσίαση της απόδοσης των μαθητών/-τριών κατά την αρχική (pre - test) και την τελική αξιολόγηση (post - test)**

Αρχική – Τελική αξιολόγηση / Επίπεδα απόδοσης		Σύνολο μαθητών/-τριών δείγματος: 22 10Α + 12 Κ / Αριθμός μαθητών/-τριών ανά επίπεδο	Διαβάθμιση	Αριθμός μαθητών / Φύλο
Pre - test	1 <sup>ο</sup> επίπεδο	3	Άριστο	-
			Πολύ καλό	3 = 1 Α + 2 Κ
	2 <sup>ο</sup> επίπεδο	13	Καλό	5 = 2 Α + 3 Κ
			Μέτριο	8 = 3 Α + 5 Κ
	3 <sup>ο</sup> επίπεδο	6	Αδύνατο	2 = 2 Κ
Φτωχό			4 = 4 Α	
Post – test	1 <sup>ο</sup> επίπεδο	6	Άριστο	2 = 1 Α + 1 Κ
			Πολύ καλό	4 = 2 Α + 2 Κ
	2 <sup>ο</sup> επίπεδο	12	Καλό	8 = 3 Α + 5 Κ
			Μέτριο	4 = 4 Κ
	3 <sup>ο</sup> επίπεδο	4	Αδύνατο	2 = 2 Α
Φτωχό			2 = 2 Κ	

**Πίνακας 7: Κατάταξη των μαθητών/-τριών του δείγματος στα επίπεδα απόδοσης**

(Α= αγόρια, Κ= κορίτσια)

Επίπεδα απόδοσης	Αριθμός μαθητών/-τριών συνολικά και ανά φύλο
Από το 2 <sup>ο</sup> (Καλό) ⇨ στο 1 <sup>ο</sup> (Πολύ καλό)	3 = 2 Α + 1 Κ
Από το 3 <sup>ο</sup> (Αδύνατο) ⇨ στο 2 <sup>ο</sup> (Μέτριο)	2 = 2 Κ

**Πίνακας 8: Μετακίνηση – Αλλαγή επιπέδου: 5 μαθητές/-τριες**

Επίπεδα απόδοσης	Διαβάθμιση	Αριθμός μαθητών/-τριών / συνολικά και ανά φύλο
1 <sup>ο</sup> επίπεδο	Πολύ καλό $\Rightarrow$ Άριστο	2 = 1 Α + 1 Κ
2 <sup>ο</sup> επίπεδο	Μέτριο $\Rightarrow$ Καλό	6 = 3 Α + 3 Κ
3 <sup>ο</sup> επίπεδο	Φτωχό $\Rightarrow$ Αδύνατο	2 = 2 Α

**Πίνακας 9: Ποιοτική μετατόπιση – βελτίωση: 10 μαθητές/-τριες**

Επίπεδα απόδοσης	Διαβάθμιση	Αριθμός μαθητών/- τριών / Φύλο
1 <sup>ο</sup> επίπεδο	Άριστο	-
	Πολύ καλό	1 Κ
2 <sup>ο</sup> επίπεδο	Καλό	2 Κ
	Μέτριο	2 Κ
3 <sup>ο</sup> επίπεδο	Αδύνατο	-
	Φτωχό	2 Α

**Πίνακας 10: Στασιμότητα: 7 μαθητές/-τριες**

### 3. Παρατηρήσεις – προβλήματα

Κατά την εκτίμηση των αποτελεσμάτων της παρέμβασης, θα πρέπει να έχουμε υπόψη μας και τα ακόλουθα:

- Η παρέμβασή μας ήταν περιορισμένη χρονικά, στον ασφυκτικό ορίζοντα των δέκα (10) διδακτικών ωρών. Χρειάζεται πολύ περισσότερος χρόνος, για να μπορούμε να διατυπώσουμε πιο ασφαλείς κρίσεις.
- Δεν μπορούσαμε κατόπιν αυτού, του περιορισμένου δηλαδή χρόνου της παρέμβασης, παρά να δείξουμε χαλαρότητα στη διάκριση των ορίων μεταξύ των επιπέδων απόδοσης των μαθητών/-τριών και των διαβαθμίσεών τους. Άλλωστε, υπήρχε και αντικειμενική αδυναμία ελέγχου όλων των παραμέτρων που καθιστούν μια αξιολόγηση ολοκληρωμένη. Γι' αυτό και αποφεύχθηκε η ποσοτικοποίηση της αξιολόγησης της μαθητικής επίδοσης.
- Είναι, γενικότερα, ασφυκτικά πιεστικά τα διαθέσιμα χρονικά περιθώρια και οι προβλεπόμενες από το πρόγραμμα ώρες διδασκαλίας της ελληνικής γλώσσας στο Γ/Σ, όπως και στο λύκειο, αν αναλογιστούμε ότι η βελτίωση στη χρήση της γλώσσας δεν μπορεί να γίνει με διαδικασίες αυτοματισμού και απαιτείται συνεχής τριβή και εξοικείωση με τα γλωσσικά φαινόμενα.
- Οι τάξεις του Γ/Σ είναι σαφώς πιο ετερογενείς, σε σχέση με το λύκειο. Οι πολυπολιτισμικές μας τάξεις, με τις διαφορές μορφωτικού, κοινωνικού, γλωσσικού, πολιτιστικού επιπέδου, δημιουργούν πρόσθετες δυσκολίες στη γλωσσική διδασκαλία. Διέξοδο στο πρόβλημα θα μπορούσε να αποτελέσει η αξιοποίηση αυτών των διαφορών για την προαγωγή των διδακτικών στόχων και την κοινωνική ενσωμάτωση όλων των μαθητών/-τριών. Άλλωστε, οι σχολικές τάξεις, σήμερα, στη χώρα μας, στη συντριπτική πλειοψηφία τους, είναι μικρογραφία της πολυπολιτισμικής μας κοινωνίας.



## 4. Συμπεράσματα

### 4.1. Ειδικά συμπεράσματα

Τα αποτελέσματα της παρέμβασης μας επιτρέπουν να υποστηρίξουμε τα ακόλουθα:

- Μπορούμε να πούμε ότι οι στόχοι που είχαν τεθεί, κατά την προετοιμασία της παρέμβασης, εκπληρώθηκαν σε αρκετά σημαντικό βαθμό.
- Μπορούμε να μιλάμε για σαφείς ενδείξεις αναφορικά με τη βελτίωση – ποσοτική και ποιοτική- της απόδοσης των μαθητών/ -τριών.
- Οι μαθητές/-τριες ανταποκρίθηκαν ιδιαίτερα θετικά στην ομαδική εργασία. Είναι χαρακτηριστικό ότι, όσον αφορά σε «αδύνατους» μαθητές, σύμφωνα με όσα δήλωσε η φιλόλογος του τμήματος, αυξήθηκε ο βαθμός εμπλοκής τους στην εκπαιδευτική διαδικασία και έδειξαν ενδιαφέρον για περισσότερη συμμετοχή τους στο μάθημα. Δυσκολία, απ' ό,τι φάνηκε στη διάρκεια των μαθημάτων, αντιμετώπισαν όλου/-ες οι μαθητές/-τριες, ανεξάρτητα από το επίπεδό τους, κυρίως στο συντονισμό για την παραγωγή από κοινού στην ομάδα της γραπτής εργασίας. Μετά τα πρώτα δύο δίωρα έδειξαν ότι είχαν βρει ένα ρυθμό, ώστε να δουλεύουν πιο γρήγορα και πιο αποτελεσματικά.
- Οι μαθητές/-τριες δέχτηκαν με ιδιαίτερη ευχαρίστηση την αξιοποίηση της εικόνας στη διεξαγωγή του μαθήματος και διατύπωσαν θετικά σχόλια για τη χρήση της ως εκπαιδευτικού μέσου. Ειδικότερα, παιδιά με χαμηλή επίδοση, που, συνήθως, απέφευγαν τη συμμετοχή στο μάθημα, κατά την εξέλιξη της παρέμβασης και τη συζήτηση των δραστηριοτήτων στην τάξη, όπως παρατήρησε η εκπαιδευτικός της τάξης, ξεπέρασαν τους δισταγμούς τους, επιδίωκαν να εκφράσουν τις θέσεις τους στους συμμαθητές τους και διατύπωναν τις απόψεις τους, τεκμηριώνοντάς τις με στοιχεία που αντλούσαν από τις εικόνες. Γενικότερα, η επίδοση των μαθητών μαρτυρεί ότι ενισχύθηκε η παρατηρητικότητά τους με την εφαρμογή της συγκεκριμένης διδασκαλίας.
- Τα δύο παραπάνω σημεία, προφανώς, εξηγούν την ενίσχυση της αυτοπεποίθησης που έδειξαν, κυρίως μαθητές με χαμηλή επίδοση, οι οποίοι

φάνηκε να βγαίνουν από την «απομόνωση» και να συμμετέχουν στη σχολική διαδικασία.

- Από την άλλη, οι μαθητές με «καλή» επίδοση ανταποκρίθηκαν χωρίς ιδιαίτερο πρόβλημα, το αντίθετο μάλιστα, με πολύ καλή διάθεση και αντιμετώπιζοντας το μάθημα ως μία πρόκληση, στις νέες συνθήκες.
- Όλα τα παιδιά έδειξαν ότι κατανόησαν και εφάρμοσαν στο γραπτό λόγο τη θεωρία της περιγραφής, υιοθετώντας, παράλληλα, ύφος, ανεξάρτητα από την ποιότητά του, πάντως ανάλογο με την καθορισμένη, κατά περίπτωση, επικοινωνιακή περίσταση.
- Υπήρξε θετική ανταπόκριση στη διαδικασία και αποτίμηση της διδασκαλίας από πλευράς της εκπαιδευτικού της τάξης.

## 4.2. Γενικά συμπεράσματα

Τελικά, μπορούμε να υποστηρίξουμε ότι η προσφορά της παρούσας εργασίας είναι πως κατέδειξε ότι, εφόσον επιδιώκουμε με μεθοδικότητα, σύστημα, συνέπεια και διάρκεια τη μετάδοση συγκεκριμένων γνώσεων, τα παιδιά ανταποκρίνονται με επιτυχία στις απαιτήσεις της διδασκαλίας και σε σύντομο, σχετικά, χρονικό διάστημα. Έτσι, στην περίπτωσή μας, μετά από τη διδακτική παρέμβαση με τη χρήση των εικόνων, σχεδόν όλοι/-ες οι μαθητές/-τριες κατέκτησαν, άλλος σε μεγαλύτερο και άλλος σε μικρότερο βαθμό, την επιδιωκόμενη γνώση, ανταποκρίθηκαν, δηλαδή, ικανοποιητικά και με επάρκεια στις απαιτήσεις ενός περιγραφικού κειμένου και στους περιορισμούς που έθεταν οι επικοινωνιακές περιστάσεις.

Στο σημείο αυτό, θα πρέπει να επισημανθεί ότι, στο ισχύον σχολικό εγχειρίδιο, γίνεται προσπάθεια για την επικοινωνιακή προσέγγιση της γλώσσας και τη χρήση της εικόνας στη διδασκαλία. Η ανάλυση που επιχειρήθηκε, σε προηγούμενο κεφάλαιο, έδειξε ότι σε τριπλάσιο αριθμό δραστηριοτήτων, σε σχέση με το προηγούμενο σχολικό βιβλίο, προτείνεται η αξιοποίηση της εικόνας για την υλοποίησή τους (15 δραστηριότητες), ενώ δίνονται οδηγίες για τον προσδιορισμό των προϋποθέσεων που καλύπτουν τις συγκεκριμένες, κάθε φορά, συνθήκες επικοινωνίας (βλ. πίνακες, σελ. 93-94).

Τότε, με δεδομένο το ότι οι μαθητές/-τριες του δείγματος είχαν διδαχθεί την ύλη του βιβλίου αυτού στην Α΄ Γ/Σ, πώς εξηγείται η ελλειμματική τους απόδοση στο pre – test; Και τι ήταν αυτό που οδήγησε στη βελτίωσή τους μετά την παρέμβαση; Εδώ θα πρέπει να σημειώσουμε ότι η πραγματικότητα της σχολικής τάξης, δυστυχώς, απέχει πολύ από τους εκπαιδευτικούς σχεδιασμούς και τις μαθησιακές προσδοκίες αυτών που διαμορφώνουν τα εκπαιδευτικά προγράμματα και συντάσσουν τα σχολικά εγχειρίδια. Η περιορισμένη διάρκεια του σχολικού έτους στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, σε συνδυασμό με την απώλεια διδακτικών ωρών για διάφορους λόγους (σχολικές και εθνικές γιορτές, εκδρομές, καταλήψεις κ.ά.), οι λίγες ώρες διδασκαλίας της γλώσσας, η μεγάλη διδακτέα ύλη και το άγχος της ολοκλήρωσής της, η έλλειψη εξοικείωσης των εκπαιδευτικών με νέους τρόπους διδασκαλίας, το «βόλεμά» τους αναφορικά με την εφαρμογή συγκεκριμένων, «πεπατημένων» διδακτικών μεθόδων και η μη συνειδητοποίηση της ανάγκης ή και ο φόβος του πειραματισμού με το καινούργιο, η διάχυση της ύλης -στην περίπτωσή μας, αυτής που αφορά στην περιγραφή- σε διάφορες ενότητες του σχολικού εγχειριδίου, χωρίς συστηματική και μεθοδική εφαρμογή των νέων διδακτικών μεθόδων, χωρίς να υπάρχει φροντίδα για την ουσιαστική σύνδεση, στη συνείδηση του μαθητή, όλων αυτών των γνώσεων που κατατείνουν στην επαρκή εξοικείωσή του με ένα συγκεκριμένο αντικείμενο της διδασκαλίας, χωρίς, τελικά, να είναι σίγουρη η ολοκληρωμένη διδασκαλία των γνώσεων αυτών, ως το τέλος της χρονιάς, - όλα αυτά έχουν ως αποτέλεσμα, πολλές φορές, μόνο ενδεικτικά και χωρίς ιδιαίτερη μεθοδικότητα, να έρχονται τα παιδιά σε επαφή με νέες διδακτικές μεθόδους. Όμως, το γλωσσικό μάθημα απαιτεί ικανή χρονική διάρκεια και μεθοδική διδασκαλία, προκειμένου να μπορέσει ο/η εκπαιδευόμενος/-η να παρουσιάσει αισθητή, μετρήσιμη βελτίωση, γιατί απαιτεί την επανάληψη και τη συνεχή εξάσκηση, περισσότερο ίσως από τα πιο πολλά σχολικά αντικείμενα. Τα παραπάνω, πιστεύουμε, εξηγούν την αδυναμία των μαθητών/-τριών να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις του pre – test, παρά τη διδασκαλία που είχαν δεχθεί στην προηγούμενη τάξη.

Συνοψίζοντας, θα λέγαμε ότι η σταθερότητα, η μεθοδικότητα και η κατάλληλη χρονική διάρκεια της διδακτικής παρέμβασης μπορούν να έχουν ασφαλή και μόνιμα θετικά αποτελέσματα, όσον αφορά όχι, βεβαίως, στην αποστήθιση και την πρόσκαιρη κατοχή, αλλά στη δημιουργική αφομοίωση των γλωσσικών γνώσεων.

## 5. Προτάσεις

Για να λειτουργήσει, λοιπόν, στη σχολική τάξη, η παραγωγή του λόγου με άνεση και πολυμορφία, χρειάζεται:

- ✓ Αναμόρφωση της δομής του εκπαιδευτικού προγράμματος και της λειτουργίας του σχολείου:
  - Αύξηση των ωρών διδασκαλίας του γλωσσικού μαθήματος
  - Μικρότερος αριθμός μαθητών/-τριών σε κάθε τμήμα
  
- ✓ Υλοποίηση των στόχων των Δ.Ε.Π.Π.Σ. και Α.Π.Σ. για τη γλώσσα, ώστε να πάψει να υφίσταται η διαφοροποίηση και η απόσταση ανάμεσα στο σχεδιασμό και την πράξη, στις εξαγγελίες και την υλοποίησή τους.
  - Περισσότερη έμφαση στην επικοινωνιακή προσέγγιση της γλώσσας και στη διδασκαλία των πολυγραμματισμών στο ελληνικό σχολείο.
  
- ✓ Ουσιαστική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, ώστε να μπορούν να ανταποκριθούν στις σύγχρονες ανάγκες της διδασκαλίας.
  
- ✓ Η νέα πρόκληση για την έρευνα είναι να γίνει δυνατή η διάχυση των στόχων του γλωσσικού μαθήματος σε όλα τα διδακτικά αντικείμενα και η εξοικείωση των εκπαιδευτικών όλων των ειδικοτήτων με τη θεωρία των κειμενικών ειδών. Το όφελος για τη διδακτική πράξη θα είναι πολύ μεγάλο, αν αναλογιστούμε ότι οι εκπαιδευτικοί θα έχουν στην διάθεσή τους ένα πολύτιμο εργαλείο για την πιο άμεση και αποτελεσματική μετάδοση στα παιδιά των αρχών των δικών τους μαθημάτων. Γιατί σημασία δεν έχει μόνο το είδος και η ποσότητα των πληροφοριών που μεταδίδονται, αλλά και η δομή των κειμένων, η φόρμα του λόγου και ο τρόπος εκφοράς των επιχειρημάτων.
  
- 👇 **Ο πειραματισμός φαίνεται, λοιπόν, ότι ανοίγει νέους και ενδιαφέροντες δρόμους στη μάθηση, αλλά απαιτεί ενίσχυση, καθολικό σχέδιο, συστηματική, οργανωμένη και διαρκή προσπάθεια.**

## Ευχαριστίες

Στη διεύθυνση του 1<sup>ου</sup> Γυμνασίου Αλμυρού Μαγνησίας, για την ευγενή καλοσύνη της να παράσχει τις αναγκαίες διευκολύνσεις για την απρόσκοπτη εκπόνηση της έρευνας. Επίσης, τις ειλικρινείς ευχαριστίες μου στη συνάδελφο και φίλη, κα Ευανθία Πατελοδήμου, που παραχώρησε διδακτικές ώρες από το μάθημά της για την πραγματοποίηση της έρευνας, και που παρείχε τη συνδρομή της με τις ουσιαστικές της παρατηρήσεις, στη διάρκεια της διδακτικής μας παρέμβασης. Τέλος, ένα μεγάλο «ευχαριστώ» στους φίλους και τις φίλες που με στήριξαν, τον Τάσο, το Φίλιππο, την Αλεξάνδρα, το Χρήστο, το Νίκο, τη Ρία.

## Παραρτήματα

### Παράρτημα 1: Οι φωτογραφίες του pre – test και του post – test



**Εικόνα 1: Άποψη από την παραλία του Βόλου**



**Εικόνα 2: Ο μπάριμπα Γιώργος**



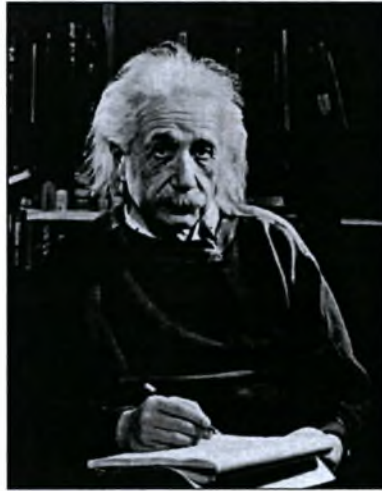
## Παράρτημα 2: Οι φωτογραφίες της διδακτικής παρέμβασης



**Εικόνα 1: Το τρενάκι του Πηλίου**



**Εικόνα 2: Ο Μορφονιός**



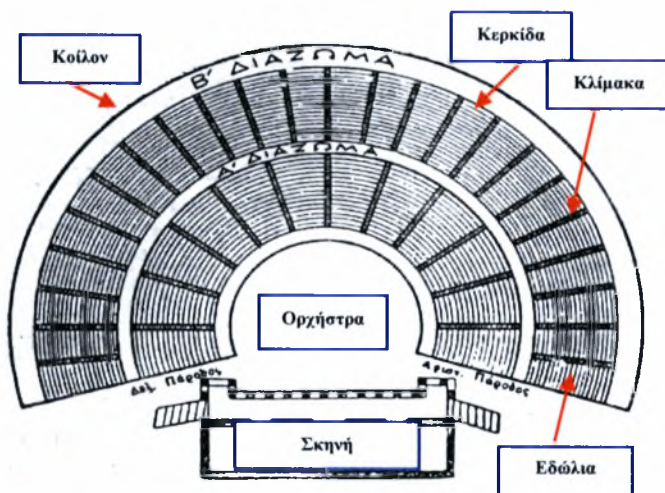
**Εικόνα 3: Ο Αλβέρτος Αϊνστάιν**



**Εικόνα 4: Τα Ζαγοροχώρια**



**Εικόνα 5: Το αρχαίο θέατρο της Επιδαύρου**



**Εικόνα 6: Τα μέρη του αρχαίου θεάτρου**



**Εικόνα 7: Άποψη από το εσωτερικό του δημοτικού θεάτρου του Βόλου**



**Εικόνα 8: Άποψη από το Κανόνι της Κέρκυρας – το Ποντικονήσι**





**Εικόνα 9: «Διπλή παγίδα», οι πρωταγωνιστές**



**Εικόνα 10: «Τα κάλαντα», Νικηφόρος Λύτρας**

### **Παράρτημα 3: Τα φύλλα εργασίας που χρησιμοποιήθηκαν στη διδακτική παρέμβαση**

**1<sup>ο</sup> διδακτικό δίωρο - Διάρκεια: 90΄**

**Φύλλο εργασίας 1. : «Το τρενάκι του Πηλίου»**

#### **I. Κείμενα:**

Α΄. «Ο παππούς μου ήταν η αγαπημένη μου φιγούρα των παιδικών μου χρόνων. Έχω να θυμάμαι, ξέρεις, πολλές τρυφερές αναμνήσεις από τις ατελείωτες ιστορίες που μου διηγιόταν, κι από τα παιχνίδια μας. Χάρη σ' αυτόν γνώρισα και αγάπησα τη φύση, στα «ταξίδια» μας στο Πήλιο, με το τρενάκι της φωτογραφίας, το τρενάκι του Πηλίου, το θρυλικό Μουτζούρη, όπως το λέγανε! Κάθε φορά, το ταξίδι από το Βόλο στις Μηλιές ήταν μια μαγευτική αποκάλυψη. Μέχρι την Αγριά, το μικρό τρενάκι κινούνταν στη στενή γραμμούλα που σχημάτιζαν οι μικρές του ράγες, άκρη άκρη στη θάλασσα, αφήνοντάς μας να χαρούμε τη θέα προς τον Παγασητικό και να μυρίσουμε τη θαλασσινή αύρα, γερμένοι έξω από τα ανοιχτά παράθυρα των μικρών βαγονιών του. Κι έπειτα, ξεμάκραινε από τη θάλασσα, σκαρφάλωνε και βυθιζόταν σιγά σιγά στις πλαγιές του Πηλίου. Έπαιρνε την ανηφόρα, αγκομαχώντας, σφυρίζοντας και βγάζοντας καπνούς από το φουγάρο της μηχανής του. Οι χαρούμενες φωνές και τα σχόλια των επιβατών ήταν αδιάψευστος μάρτυρας της ευχάριστης έκπληξης που ένιωθαν όλοι, μικροί και μεγάλοι μπροστά στο θέαμα που αντίκριζαν και τη συνεχή εναλλαγή του τοπίου. Περνούσαμε από πέτρινες, πολύτοξες γέφυρες και μικρά τούνελ. Στο πέρασμά μας, συναντούσαμε λιόδεντρα, φορτωμένες από καρπούς μηλιές, κυδωνιές και ροδακινιές, πλατάνια κι όλη την πλούσια χλωρίδα του βουνού των Κενταύρων και μεθούσαμε από τις μυρωδιές. Θέλω να κάνουμε μαζί μια μέρα, πάλι, αυτό το μικρό ταξίδι! ...»

Β΄. «Το τρενάκι του Πηλίου σημάδεψε έντονα την ιστορία και το περιβάλλον του τόπου και συνέβαλε στην αλματώδη ανάπτυξη του Βόλου και της περιοχής, στα 76 χρόνια που σκαρφάλωνε το Πήλιο, μεταφέροντας ανθρώπους και εμπορεύματα.



Ο κατασκευαστής του, ο ιταλός μηχανικός Εβαρίστο Ντε Κίρικο, πατέρας του διάσημου ζωγράφου Τζόρτζιο Ντε Κίρικο, με πολλή γνώση και φαντασία και χρησιμοποιώντας ντόπιους τεχνίτες, σχεδίασε ανάμεσα στις πλαγιές και τους ελαιώνες του βουνού των Κενταύρων μία από τις ωραιότερες σιδηροδρομικές γραμμές του κόσμου, πλάτους 60 εκατοστών, ένα έργο που θα θαυμάζεται πάντα για την υψηλή του αρχιτεκτονική, τη μορφολογική του αρμονία και την κατασκευαστική του τελειότητα.

Αξίζει να γνωρίσετε αυτή την ωραία διαδρομή! Θα έχετε μια πρωτόγνωρη εμπειρία ξενάγησης με το μικρό τρενάκι που μοιάζει να βγήκε από τον κόσμο του παραμυθιού. Θα δείτε από κοντά ένα πολύ δύσκολο τεχνικό έργο, που όμοιό του δε θα συναντήσετε πουθενά αλλού. Με τις πολλές γεφυρώσεις του, τις δίτοξες, τρίτοξες, τετράτοξες γέφυρες και την πιο επιβλητική, τη λαξευτή πεντάτοξη, αλλά και την ευθύγραμμη μεταλλική με την καμπύλη σιδηροτροχιά, μοναδική στην Ευρώπη. Ακόμα, τις σήραγγες, τους τοίχους αντιστήριξης, τις εναέριες πεζογέφυρες. Θα φωτογραφίσετε τις μοναδικές γέφυρες του Ντε Κίρικο. Θα απολαύσετε μια ονειρική θέα, από την κορυφή του βουνού, μέχρι την απεραντοσύνη της θάλασσας. Θα χαρείτε, βλέποντας εικόνες και μυρίζοντας μυρωδιές ξεχασμένες, σήμερα, στην πεζή καθημερινότητα των αστικών κέντρων...»

## Ερωτήσεις σχετικές με τα παραπάνω κείμενα:

1. Ποιο από τα δύο κείμενα αποτελεί απόσπασμα από τουριστικό οδηγό και ποιο παρουσίαση προσωπικών εμπειριών; Από ποια στοιχεία τους το καταλάβατε;

- .....

2. Ποιο είναι το κοινό στοιχείο των δύο κειμένων; Ποιες είναι οι διαφορές τους; Οργανώστε την απάντησή σας πάνω στους εξής άξονες: θέμα – σκοπός – αποδέκτες – γλώσσα / ύφος.

- .....

3. «Στο Α΄ κείμενο συνυπάρχει η περιγραφή μαζί με την αφήγηση». Πώς αντιλαμβάνεστε τη φράση;

- .....

4. Στην περιγραφή, ακολουθούμε συνήθως μία πορεία που μας θυμίζει τη δομή της παραγράφου (γενικός σχολιασμός / αναλυτική, λεπτομερής περιγραφή / πρόταση - κατακλείδα), δηλαδή από τη γενική εικόνα περνάμε στην αναλυτικότερη παρουσίαση και στη λεπτομερέστερη απεικόνιση των περιγραφομένων. Μπορείτε να τεκμηριώσετε τα παραπάνω, εξετάζοντας, στο Α΄ κείμενο, ποιες εικόνες συνθέτουν την περιγραφή του ταξιδιού με το τρενάκι;

- .....

5. Να εντοπίσετε, στο Α΄ κείμενο, λέξεις – τοπικούς προσδιορισμούς, να τις αναγνωρίσετε γραμματικά και να σχολιάσετε το ρόλο τους ως προς τη σαφήνεια της περιγραφής.

- .....

6. Να εντοπίσετε, στο Β΄ κείμενο, τα επίθετα και να σχολιάσετε την ποσότητα και το ρόλο τους ως προς τη ζωντάνια και την παραστατικότητα της περιγραφής.

- .....

7. Τι δηλώνει το θαυμαστικό στα δύο κείμενα;

## II. Φωτογραφία:

**Παρατηρήστε προσεκτικά τη φωτογραφία με το τρενάκι του Πηλίου και απαντήστε στα ακόλουθα ερωτήματα:**

1. Συζητήστε στην ομάδα σας: κοιτάζοντας τη φωτογραφία, «τραβάει» την προσοχή σας το τρενάκι, ναι ή όχι και γιατί; Αν σας ζητηθεί να περιγράψετε τη συγκεκριμένη εικόνα, από πού θα ξεκινήσετε; Πώς θα εξελιχθεί η περιγραφή σας;

- .....

2. Εντοπίστε τη λέξη:

- ο Το όχημα που κινείται σε ράγες: .....
- ο Αποτελείται από τη μηχανή και τα βαγόνια: .....
- ο Οι ατσάλινες ράβδοι, πάνω στις οποίες κινείται ο σιδηρόδρομος: .....
- ο Το πρώτο βαγόνι τρένου, στο οποίο βρίσκεται ο μηχανισμός που του δίνει κίνηση, ώστε να σύρει και τα υπόλοιπα: .....
- ο Αυτός που επιβαίνει σε μεταφορικό μέσο ....., σε αντιδιαστολή συνήθως με αυτόν που το οδηγεί .....

3. λαξεύω: α) γράψτε τον ορισμό του ρήματος: .....

β) γράψτε ένα παράγωγο επίθετο του ρήματος «λαξεύω» και δημιουργήστε με αυτό ονοματικό σύνολο με το ουσιαστικό «πέτρα»: .....

γ) γράψτε ένα – δύο συνώνυμα του ρήματος: .....

καμάρα: α) γράψτε τον ορισμό του ουσιαστικού: .....

β) γράψτε ένα συνώνυμο του ουσιαστικού: .....

γ) αποδώστε την ιδιότητα της γέφυρας της φωτογραφίας, δημιουργώντας ένα σύνθετο επίθετο, με α' συνθετικό αριθμητικό και β' συνθετικό το συνώνυμο που βρήκατε: .....

4. Στα ακόλουθα ζεύγη, διαγράψτε τα επίθετα που θεωρείτε ότι δεν ανταποκρίνονται στη φωτογραφία και αιτιολογήστε προφορικά την επιλογή σας στην ομάδα σας:

- ο συνηθισμένη εικόνα – γραφική εικόνα
- ο τρένο σύγχρονης τεχνολογίας – τρένο παλιάς τεχνολογίας

- ο πυκνή βλάστηση - φθινοπωρινή βλάστηση
- ο σύγχρονη μεταλλική γέφυρα – γέφυρα παραδοσιακής αρχιτεκτονικής

5. Παρατηρήστε προσεκτικά και περιγράψτε αναλυτικά στην ομάδα σας το τρενάκι (μέρη, υλικά, χρώματα κ.ά.)

- .....

6. Με την τάξη σας πήγατε εκδρομή στις Μηλιές με το τρενάκι. Με αφορμή αυτό το γεγονός, περιγράφετε στο/-η μικρότερο/-η αδερφό/-ή σας τη φωτογραφία, εκφράζοντας τον ενθουσιασμό σας για την εμπειρία που είχατε.. Προσπαθήστε να εντάξετε, στο κείμενό σας, επίθετα και τοπικούς προσδιορισμούς (π.χ. γραφικός, παραδοσιακός, αργός, μαύρος, ξύλινος, πυκνός, καταπράσινος, πέτρινος, λαξευτός, μικρός, καταγάλανος κ.ά. / στο κέντρο, σε πρώτο πλάνο, στο βάθος του ορίζοντα, πάνω σε, από τις δύο πλευρές κ.ά.), ώστε να είστε, όσο γίνεται σαφείς και παραστατικοί στην περιγραφή σας. Προηγουμένως, να κάνετε ένα μικρό σχεδιάγραμμα, που θα σας βοηθήσει στην πορεία της περιγραφής.

- .....

2<sup>η</sup> διδακτικό δίωρο – Διάρκεια: 90΄

Φύλλο εργασίας 2. : «Ο Μορφονιός»

### I. Κείμενο:

«... Ονομάζεται Ζαχαρίας και είναι κοντός, με πελώριο κεφάλι και τεράστια μύτη. Η φωνή του είναι ένρινη και μακρόσυρτη. Λέει τις λέξεις συλλαβιστά και τελειώνει κάθε φράση του με ένα «Ουίτ!», που προξενεί γέλια... Με τον τρόπο όμως που το λέει ο Μορφονιός, είναι σα να υποδηλώνει και το ελάττωμα της τεράστιας μύτης του... Ο Μορφονιός είναι πολύ κομψεύμενος. Επιπλέον, είναι μαμμόθρεφτος και ερωτύλος. Είναι επίσης πολύ φαντασμένος και νομίζει ότι είναι ωραίος... Είναι φοβητσιάρης και λιγόψυχος. Όταν ο Καραγκιόζης τον φοβερίσει ή του δώσει καμιά καρπαζιά, ζητάει βοήθεια, φωνάζει τη μαμά του και λιποθυμεί...»

Το Θέατρο Σκιών, 2, Ηρωικά

Επιμέλεια: Γ. Παυριανός

### Ερωτήσεις σχετικές με το παραπάνω κείμενο:

1. Όπως έχουμε δει, στην περιγραφή, ακολουθούμε συνήθως μία πορεία που μας θυμίζει τη δομή της παραγράφου (γενικός σχολιασμός / αναλυτική, λεπτομερής περιγραφή / πρόταση – κατακλείδα (=όχι απαραίτητη)), δηλαδή από μία γενική κρίση περνάμε στην αναλυτικότερη παρουσίαση των απεικονιζόμενων. Με βάση τα παραπάνω, ποια μέρη μπορείτε να διακρίνετε στην περιγραφή του κειμένου και ποιο είναι το περιεχόμενο του καθενός;

- .....

2. Να επισημάνετε λέξεις και φράσεις, με τις οποίες δηλώνονται χαρακτηριστικά της εξωτερικής εμφάνισης και του χαρακτήρα του Μορφονιού. Ιδιαίτερα να παρατηρήσετε και να σχολιάσετε το ρόλο των επιθέτων.

- .....

3. α. Με μεγάλη συχνότητα στο κείμενο χρησιμοποιείται το ρήμα «είναι». Να σχολιάσετε τη λειτουργία του ρήματος στο συγκεκριμένο και, γενικότερα, σε περιγραφικά κείμενα.

- .....

β. Να σχολιάσετε τη λειτουργία των ρηματικών χρόνων στο κείμενο. Συγκεκριμένα, να παρατηρήσετε αν είναι συνοπτικοί ή μη συνοπτικοί. Είναι παρελθοντικοί ή μη παρελθοντικοί; Να αιτιολογήσετε τις επιλογές

- .....

4. Βρείτε σε ποιες λέξεις του κειμένου αντιστοιχούν οι παρακάτω ορισμοί:

- ο αλαζόνας, ο ψευτοπερήφανος, αυτός που έχει μεγάλη ιδέα για τον εαυτό του:

.....

- αυτός που ερωτεύεται εύκολα και επιπόλαιο, ο αγαπησιάρης, ο κορτάκιας:

.....

- αυτός που ανατράφηκε με περιποιήσεις, ο χαϊδεμένος, ο καλομαθημένος, ο μαλθακός: .....

- αυτός που επιμελείται υπερβολικά την εμφάνισή του, που ντύνεται εξεζητημένα, με επιτηδευμένη κομψότητα: .....

5. Ποιας από τις παραπάνω λέξεις που βρήκατε, είναι συνώνυμα ή αντώνυμα οι ακόλουθες:

- άβουλος, ατημέλητος, ερωτιάρης, τζιτζιφιόγκος, ανεξάρτητος, άκομπος, δανδής, μετριόφρων, δυναμικός, δον Ζουάν, ταπεινόφρων, σκληραγωγημένος

Λέξη	Συνώνυμα	Αντώνυμα



## II. Φωτογραφία:

**Παρατηρήστε προσεκτικά τη φωτογραφία του Μορφονιού και απαντήστε στα ακόλουθα ερωτήματα:**

1. Παρατηρήστε προσεκτικά και περιγράψτε αναλυτικά στην ομάδα σας το σωματότυπο και τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του Ζαχαρία. Προσπαθήστε να αξιοποιήσετε τη σχετική ορολογία (κεφάλι, χαρακτηριστικά προσώπου, λαιμός, κορμός, χέρια, πόδια) και όσα περισσότερα επίθετα μπορείτε, για να είναι η περιγραφή σας πιο ζωντανή και παραστατική. Καταγράψτε τα επίθετα, για να διευκολυνθείτε στην περιγραφή σας.

- .....

2. «Ο ήρωάς μας είναι φαντασμένος. Με το μικρό του καπέλο και το τεράστιο παπιγιόν μοιάζει αστείος. Τα παπούτσια του έχουν το ίδιο χρώμα με το καπέλο του. Ένα μαντηλάκι, στην ίδια απόχρωση, μόλις που ξεπροβάλλει από τη δεξιά τσέπη. Έχει πολύ χοντρό κεφάλι και μια τεράστια, σουβλερή μύτη.....». Θεωρείτε επιτυχημένη ή όχι και γιατί την παραπάνω περιγραφή; Να τη σχολιάσετε προσεκτικά στην ομάδα σας, αιτιολογώντας τις απόψεις σας, όσον αφορά στη σειρά έκθεσης των εικονιζόμενων στοιχείων, στην πληρότητα του περιεχομένου της, στη σαφήνεια στην απόδοση των νοημάτων.

- .....

3. Λεξιλογικές ασκήσεις:

α. Εντοπίστε τη λέξη:

- ο Ο λαιμοδέτης που δένει μπροστά, στη βάση του λαιμού, σε σχήμα φιόγκου:  
.....
- ο Το επίσημο σακάκι με μακρύτερο το πίσω μέρος σε σχέση με το μπροστινό:  
.....
- ο Το ανδρικό ή γυναικείο ένδυμα, χωρίς μανίκια, με μήκος μέχρι το ύψος της μέσης που συνήθως κουμπώνει μπροστά και φοριέται κάτω από σακάκι ή μόνο του πάνω από πουκάμισο: .....
- ο Η άκρη μακριού μανικιού πουκαμίσου .....

- ο Το καθένα από τα δύο μπροστινά αναδιπλωμένα τμήματα ανδρικού ή γυναικείου σακακιού, παλτού ή άλλου ενδύματος, που αποτελούν τη συνέχεια και το τελείωμα του γιακά, κυρίως στο ύψος του θώρακα: .....
- ο Το εξάρτημα της ενδυμασίας, ανδρικής και γυναικείας, διαφόρων σχημάτων και σχεδίων, που φοριέται στο κεφάλι για λόγους αισθητικούς, πρακτικούς ή λειτουργικούς: .....

β. Φράκο, βελάδα, σμόκιν: γνωρίζετε ποιες είναι οι εννοιολογικές διαφορές μεταξύ αυτών των λέξεων;

- .....

γ. καπέλο:

- ο « μέρος της αντρικής ή της γυναικείας ενδυμασίας, που φοριέται στο κεφάλι για λόγους αισθητικούς, πρακτικούς ή λειτουργικούς»: δώστε παραδείγματα που εξηγούν τους λόγους χρήσης του καπέλου  
- .....
- ο τι σημαίνουν οι λέξεις: καπελίνο, καπελίνα, γείσο, μπορ, καπελάς, κάπελας;  
- .....
- ο Δώστε την ερμηνεία των παρακάτω φράσεων:
  - Του βγάζω το καπέλο: .....
  - Αυτό είναι άλλο καπέλο: .....
  - Παίρνω το καπελάκι μου και φεύγω: .....
  - Έβαλε καπέλο στα λαχανικά: .....

4. Να σχολιάσετε λεπτομερώς στην ομάδα σας την ενδυμασία του Μορφογιού (ενδυματολογική ορολογία, χρώματα, μέγεθος κ.ά.)

- .....

5. Το τμήμα σας έχει αναλάβει τη διοργάνωση μιας εκδήλωσης στο σχολείο σας, με θέμα το Θέατρο Σκιών, η οποία, ανάμεσα στα άλλα, περιλαμβάνει και τη δημιουργία έκθεσης με φιγούρες του Καραγκιόζη. Αξιοποιώντας τα στοιχεία που έχετε συγκεντρώσει από τις παραπάνω ασκήσεις, και τη φωτογραφία, απευθύνετε, στο πλαίσιο της έναρξης της έκθεσης, μία ομιλία, προς τους συμμαθητές και τους γονείς

που παρευρίσκονται, περιγράφοντας το Μορφονιό και προβάλλοντας ιδιαίτερα τα κωμικά στοιχεία που τον διακρίνουν.

· .....

**5η διδακτική ώρα – Διάρκεια: 45΄**

**Φύλλο εργασίας 3. : «Στα Ζαγοροχώρια»**

**Ερωτήσεις σχετικές με τη φωτογραφία:**

1. Λεξιλογικά:

α) Από τις λέξεις που αναγράφονται στο τέλος της άσκησης, επιλέξτε αυτή που κάθε φορά αντιστοιχεί στους παρακάτω ορισμούς:

- .....: το μέρος, η θέση σε τόπο που καταλαμβάνει ένα σπίτι, ένας οικισμός, μια ολόκληρη περιοχή
- .....: αυτός που ζωγραφίζει τοπία
- .....: υπαίθριος φυσικός χώρος του οποίου τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά τον καθιστούν αντικείμενο αισθητικής απόλαυσης από τον άνθρωπο
- .....: ζωγραφικός πίνακας που απεικονίζει τοπίο
- .....: η εφαρμοσμένη επιστήμη μέσω της οποίας διενεργούνται ακριβείς μετρήσεις γήινων επιφανειών και απεικονίζονται γραφικά σε χάρτη – η ακριβής και λεπτομερής περιγραφή τόπου ή περιοχής
- .....: ο επιστήμονας που ασχολείται με τοπογραφικές εργασίες

**- τοπίο, τοπιογράφος, τοπογραφία, τοποθεσία, τοπογράφος, τοπιογραφία**

β) Συνδυάστε τις λέξεις με όσα περισσότερα επίθετα μπορείτε:

- Τοπίο: .....
- Τοποθεσία: .....

γ) Συνδυάστε τη λέξη τοπίο με όσα επίθετα βρείτε, ώστε να αποδίδεται η μεταφορική της σημασία, που αφορά στην κατάσταση πραγμάτων, στο σκηνικό.

- .....

2. Ποια γενική εντύπωση σας δημιουργείται, μόλις πρωτοβλέπετε τη φωτογραφία; Αξιοποιήστε τις παρακάτω λέξεις – κλειδιά: τοπίο, τοποθεσία, σπίτια, εποχή, ατμόσφαιρα, συνδυάζοντάς τις με τα κατάλληλα επίθετα. Καταγράψτε τα σύνολα, για να τα αξιοποιήσετε στη συνέχεια των ασκήσεων.

- .....

3. Να εντοπίσετε, συζητώντας στην ομάδα σας και κρατώντας σημειώσεις, τα βασικά στοιχεία που χαρακτηρίζουν την αρχιτεκτονική της περιοχής. Να επιμείνετε στα ακόλουθα σημεία: δημιουργοί / «ηλικία» σπιτιών / σχέδιο / υλικά κατασκευής των σπιτιών / αυλές

- .....

4. Εντοπίζετε κάποια στοιχεία – «μάρτυρες» της σύγχρονης εποχής;

- .....

5. Ως ιδιοκτήτης/-τρια παραδοσιακού ξενώνα, στο διαφημιστικό σας φυλλάδιο, που περιέχει τη συγκεκριμένη φωτογραφία, περιγράφοντας με γλαφυρότητα και ζωντάνια το τοπίο, προσπαθείτε να πείσετε τους αποδέκτες να επισκεφτούν την περιοχή και να απολαύσουν τη διαμονή τους στο κατάλυμά σας.

- .....

**6η διδακτική ώρα – Διάρκεια: 45´**

**Φύλλο εργασίας 4. : «Αλβέρτος Αϊνστάιν»**

**Ερωτήσεις σχετικές με τη φωτογραφία:**

1. Ποια είναι τα δύο βασικά στοιχεία που συνθέτουν το περιεχόμενο της φωτογραφίας; Να συζητήσετε στην ομάδα σας αν υποδηλώνεται κάποια σχέση μεταξύ τους.

- .....

2. Αντλώντας στοιχεία από τη φωτογραφία, να τεκμηριώσετε την άποψη ότι ο δημιουργός της ήθελε, με το έργο του, να τραβήξει την προσοχή των θεατών στη συγκεκριμένη μορφή.

- .....

3. Περιγραφή του άντρα. Θυμηθείτε ότι, στην περιγραφή, πηγαίνουμε συνήθως από τα γενικότερα στα ειδικότερα χαρακτηριστικά. Να επιμείνετε, λοιπόν, με τη σειρά, στα ακόλουθα σημεία:

α) Γενικά χαρακτηριστικά: βρείτε τις κατάλληλες λέξεις και φράσεις, ώστε να αποδώσετε, όσο μπορείτε, πιστότερα το σωματότυπο, τη στάση του σώματος, την ηλικία.

- .....

β) Τα χαρακτηριστικά του προσώπου: σχήμα, επιδερμίδα, μαλλιά, μάτια, μύτη, μουστάκι, χείλια.

- .....

γ) Το βλέμμα του.

- .....

δ) Η ενδυμασία του

- .....



ε) Τι κάνει.

- .....

4. Με αφορμή τη διδασκαλία, στο μάθημα της φυσικής, της θεωρίας της σχετικότητας, έχετε αναλάβει, με την καθοδήγηση του/της καθηγητή/-τριας σας, να παρουσιάσετε στην τάξη σας το μεγάλο γερμανό φυσικό, Αϊνστάιν, τη ζωή και το έργο του. Ξεκινάτε, με οδηγό τη φωτογραφία και βοηθό τα στοιχεία που εντοπίσατε στις παραπάνω ασκήσεις, από τη γνωριμία των συμμαθητών σας με τη φυσιογνωμία του...Η περιγραφή σας θα έχει τα χαρακτηριστικά του προσχεδιασμένου προφορικού λόγου.

- .....

**7η διδακτική ώρα – Διάρκεια: 45΄**

**Φύλλο εργασίας 5. : «Το αρχαίο θέατρο της Επιδαύρου»**

### **I. Σχεδιάγραμμα αρχαίου ελληνικού θεάτρου:**

1. Παρατηρώντας το σχεδιάγραμμα, συζητήστε στην ομάδα σας, προσπαθώντας να ορίσετε το περιεχόμενο των όρων:

- κοίλον: .....
- διάζωμα: .....
- κερκίδες: .....
- κλίμακες: .....
- εδώλια: .....
- πάροδοι: .....
- ορχήστρα: .....
- σκηνή: .....

2. Χρησιμοποιούμε τους όρους αυτούς, σήμερα, κι αν ναι, με το ίδιο ή με διαφορετικό περιεχόμενο;

- .....

### **II. Η φωτογραφία του αρχαίου θεάτρου της Επιδαύρου:**

3. Συζητώντας στην ομάδα σας, προσπαθήστε να εντοπίσετε τα παραπάνω μέρη του αρχαίου θεάτρου, που γνωρίσατε στο σχεδιάγραμμα, στη φωτογραφία του αρχαίου θεάτρου της Επιδαύρου.

- .....

### III. Το δημοτικό θέατρο του Βόλου:

3. Μετά την περιγραφή που σας έκανε του αρχαίου θεάτρου ο/η καθηγητής/-τρια σας, δείχνοντάς σας τη φωτογραφία από το εσωτερικό του δημοτικού θεάτρου Βόλου, ζητά από ένα μαθητή/-τρια, εσάς, να εντοπίσετε τις διαφορές ανάμεσα στο αρχαίο και το σύγχρονο θέατρο (κρατείστε σημειώσεις για προσχεδιασμένο προφορικό λόγο - σύντομη περιγραφή – επιμένετε στα σημεία: υπαίθριος / εσωτερικός χώρος, χρόνος παραστάσεων, φωτισμός, στοιχεία που έχουν διατηρηθεί ή έχουν διαφοροποιηθεί σε σχέση με το αρχαίο θέατρο).

- .....

4. Έχετε έρθει με το τμήμα σας εκδρομή στην αρχαία Επίδαυρο και επισκέπτεστε το αρχαίο θέατρο. Με τον/τη φιλόλόγό σας, ο/η οποίος/-α σας διδάσκει δραματική ποίηση, ανεβαίνετε στο β' διάζωμα και παίρνετε θέσεις στην τελευταία σειρά εδωλίων, στα δεξιά του κοίλου, από την πλευρά των θεατών. Ο/η καθηγητής/-τρια σας σας περιγράφει το θέατρο (την ένταξή του στο φυσικό περιβάλλον, την αρχιτεκτονική, τα μέρη του – αξιοποιήστε όσα μάθατε στις προηγούμενες ασκήσεις – μία / δύο παράγραφοι).

- .....

**8η διδακτική ώρα – Διάρκεια: 45΄**

**Φύλλο εργασίας 6. : «Τοπίο στην Κέρκυρα»**

**Ερωτήσεις σχετικές με τη φωτογραφία:**

1. Ποια είναι η οπτική γωνία του φωτογράφου; Βρισκόταν στην ίδια ευθεία με τα εικονιζόμενα, όταν τράβηξε τη φωτογραφία; Να τεκμηριώσετε την απάντησή σας, αντλώντας στοιχεία από τη φωτογραφία.

- .....

2. Ποια γενική εντύπωση σας δημιουργείται, μόλις πρωτοβλέπετε τη φωτογραφία; Χρησιμοποιήστε λέξεις – κλειδιά (π.χ. τοπίο, τοποθεσία, θάλασσα, πλεούμενα κ.ά.) συνδυάζοντάς τις με τα κατάλληλα επίθετα.

- .....

3. Λεξιλογικά:

α) Να συζητήσετε στην ομάδα σας το περιεχόμενο των λέξεων: βάρκα, βαρκάρης, βαρκάδα, βαρκαρόλα, καϊκι, καϊξής, ψαρόβαρκα, ψαροκάικο, ψαροκασέλα, ψαρομάλλης.

- .....

β) Μπορείτε να κάνετε εκτίμηση σχετικά με το βάθος των νερών σε όλο αυτό το μέρος όπου αγκυροβολούν οι βάρκες; Πώς τεκμηριώνετε την άποψή σας;

- .....

γ) Θάλασσα, νερά: βρείτε επίθετα, μετοχές, ρήματα, φράσεις που μπορείτε να συνδυάσετε με τα δύο ουσιαστικά, ώστε να αποδίδετε με ακρίβεια τα χαρακτηριστικά τους σύμφωνα με τη φωτογραφία.

- .....

4. Λαμβάνοντας υπόψη την οπτική γωνία του φωτογράφου, ας επιχειρήσουμε να χωρίσουμε νοητά τη φωτογραφία σε τρία οριζόντια τμήματα, για να μπορέσουμε να

την αναλύσουμε με μεγαλύτερη λεπτομέρεια. Σημειώνουμε λέξεις και φράσεις – κλειδιά.

α) Σε πρώτο πλάνο, το κομμάτι της προκυμαίας:

- .....

β) Σε δεύτερο επίπεδο, από το τέλος της προκυμαίας, στα αριστερά της φωτογραφίας, από την πλευρά του θεατή, μέχρι πίσω από το εκκλησάκι:

- .....

γ) Σε ένα τρίτο επίπεδο, το Ποντικονήσι, οι ακτές, στη δεξιά μεριά της φωτογραφίας, και τα βουνά στο βάθος του ορίζοντα:

- .....

5. Είστε στο Κανόνι (= περιοχή της Κέρκυρας) και κοιτάζετε, από ψηλά, μπροστά σας και στο βάθος του ορίζοντα, την Παναγία της Βλαχέραινας και το Ποντικονήσι. Γοητευμένος/-η από το θέαμα, τηλεφωνείτε στον/την κολλητό/-ή σας και του περιγράφετε την εικόνα (προσχεδιασμένος προφορικός λόγος).

- .....

6. Πριν δώσετε το γραπτό σας, ελέγξτε στην ομάδα σας: στο κείμενο που γράψατε, τηρήσατε τη δομή της παραγράφου; Ποια φορά ακολουθήσατε στην περιγραφή σας; Χρησιμοποιήσατε επίθετα και επιρρήματα, για να είναι πιο σαφής και παραστατική η περιγραφή σας;

- .....

## 9η διδακτική ώρα – Διάρκεια: 45΄

### Φύλλο εργασίας 7. : «Διπλή παγίδα – οι πρωταγωνιστές»

#### Ερωτήσεις σχετικές με τη φωτογραφία:

1. Διατυπώστε μια πρώτη, γενική κρίση για τα δύο πρόσωπα που κυριαρχούν στην εικόνα (εμφάνιση, ηλικία, περίσταση, στάση σώματος).

- .....

2. Περιγράψτε το φόντο της εικόνας (τοίχος – εικασία για την προέλευσή του, σχήματα, χρώματα, υλικά κ.ά.).

- .....

3. Ας επιχειρήσουμε να χωρίσουμε νοητά τη φωτογραφία σε δύο κάθετα τμήματα, για να μπορέσουμε να την αναλύσουμε με μεγαλύτερη λεπτομέρεια. Στο αριστερό, από την πλευρά των θεατών, κυριαρχεί η αντρική μορφή, ενώ στο δεξιό η γυναικεία. Ας ξεκινήσουμε να αναλύουμε το καθένα, έχοντας κατά νου ότι στην περιγραφή προχωράμε από τα γενικά προς τα ειδικότερα χαρακτηριστικά.

α) Συζητήστε στην ομάδα σας, από ποιο μέρος από τα δύο θα θέλατε να ξεκινήσετε. Υπάρχει κάποιος λόγος για αυτή την επιλογή;

- .....

- Τελικά, ξεκινώντας από όποιο μέρος επιλέξετε, επιμένετε στα ακόλουθα σημεία, κατά την περιγραφή των δύο προσώπων:

β) Γενικά χαρακτηριστικά: βρείτε τις κατάλληλες λέξεις και φράσεις, ώστε να αποδώσετε, όσο μπορείτε, πιστότερα το σωματότυπο, κάποια γενικά χαρακτηριστικά, τη στάση του σώματος, την ηλικία.

- .....

γ) Τα χαρακτηριστικά του προσώπου: σχήμα, επιδερμίδα, μαλλιά, μάτια, μύτη, χείλια.

- .....



δ) Το βλέμμα, η έκφρασή τους, οι χειρονομίες τους.

- .....

ε) Η ενδυμασία τους

- .....

4. Πριν από λίγες μέρες, παρακολουθήσατε μια κινηματογραφική ταινία. Αφηγούμενοι/-ες την υπόθεσή της στο/στη φίλο/-η σας, του/της περιγράφετε τους πρωταγωνιστές, αξιοποιώντας, γι' αυτό το σκοπό, τη σκηνή της συγκεκριμένης φωτογραφίας και δείχνοντας την προτίμηση και το μεγαλύτερο θαυμασμό σας για τον ένα από τους δύο. Να θυμάστε ότι στην περιγραφή προχωράμε από τα γενικά χαρακτηριστικά στα ειδικότερα, από μια γενική κρίση – εντύπωση στη λεπτομερή παρουσίαση των εικονιζομένων.

- .....

5. Πριν δώσετε το γραπτό σας, συζητήστε στην ομάδα σας: ακολουθήσατε στο κείμενό σας την οδηγία, να εκφράσετε την προτίμηση και το θαυμασμό σας για τον ένα από τους δύο πρωταγωνιστές, κι αν ναι, με ποιον τρόπο φαίνεται αυτό; Να σχολιάσετε το ύφος του λόγου που χρησιμοποιήσατε. Είναι ταιριαστό στη συγκεκριμένη περίπτωση;

- .....

**10η διδακτική ώρα – Διάρκεια: 45΄**

**Φύλλο εργασίας 8. : «Τα κάλαντα», Νικηφόρος Λύτρας**

**Ερωτήσεις σχετικές με τη φωτογραφία:**

Λεξιλόγιο:

- ηθογραφία: αφηγηματική παρουσίαση των ηθών και εθίμων που χαρακτηρίζουν την κοινωνική ζωή ενός συνόλου σε συγκεκριμένη χρονική περίοδο
- νατουραλισμός: ως αισθητικός κίνημα, εκδηλώθηκε ως τάση να απεικονίζεται η πραγματικότητα με τρόπο, όσο το δυνατό, πιο πιστό και αντικειμενικό σε όλες της τις λεπτομέρειες, ακόμη και τις άσχημες ή τις επουσιώδεις, χωρίς προσπάθεια για εξιδανίκευση ή ωραιοποίηση
- σέπια: μελανωπή χρωστική ουσία, που προέρχεται από σουπιά ή καλαμάρι και χρησιμοποιείται ως μελάνι σχεδίασης και νερομπογιά

1. Στοιχεία τεχνοτροπίας:

α) Αξιοποιώντας και το λεξιλόγιο που σας δόθηκε, συζητήστε στην ομάδα σας αν κατανοείτε τους παρακάτω όρους σε σχέση με το συγκεκριμένο πίνακα:

ηθογραφική σύνθεση / νατουραλιστική διάθεση / ακριβές σχέδιο / επιβλητικότητα / άρτια τεχνική απόδοση ανθρώπινων μορφών και αντικειμένων / αρμονικοί χρωματισμοί.

- .....

β) Να σχολιάσετε τα χρώματα που χρησιμοποιεί ο ζωγράφος στο έργο του (ποικιλία, διαβαθμίσεις, συνδυασμοί κ.ά.).

- .....

2. Ποια στοιχεία της σύνθεσης μας δείχνουν ότι το έργο αναφέρεται σε μια εποχή του παρελθόντος;

- .....

3. Παρατηρώντας τον πίνακα, τι έχετε να επισημάνετε, όσον αφορά στο χρονικό διάστημα της ημέρας, κατά το οποίο λέγεται το τραγούδι από τα παιδιά; Ισχύει το ίδιο, σήμερα;

- .....

4. Παρατηρήστε και συζητήστε στην ομάδα τις αντιδράσεις των προσώπων του πίνακα. Προσοχή να εντοπίσετε όλα τα πρόσωπα.

- .....

5. Ποιο είναι το θέμα του πίνακα; Κάντε ένα σύντομο χαρακτηρισμό – σχολιασμό, παρουσιάζοντας επιγραμματικά το περιεχόμενο του έργου και την εποχή του

- .....

4. Μετά από αυτή την πρώτη προσέγγιση του πίνακα, ας προχωρήσουμε στη λεπτομερέστερη παρουσίασή του. Ξεκινάμε την περιγραφή με όσα βλέπουμε μπροστά μας, με φορά από τα αριστερά προς τα δεξιά, και συνεχίζουμε με αυτά που βλέπουμε στο βάθος. Προσέχουμε να αξιοποιούμε λέξεις – φράσεις που είναι δείκτες της περιγραφής, και επίθετα, που προσδίδουν ακρίβεια, παραστατικότητα, ζωντάνια.

- Σε πρώτο πλάνο, .....

- Στα δεξιά, .....

- Στο βάθος / πίσω από τα παιδιά, .....

5. Στο πλαίσιο του μαθήματος των καλλιτεχνικών, μελετήσατε, με την καθοδήγηση του/της καθηγητή/-ριάς σας, μια σειρά από έργα μεγάλων ελλήνων ζωγράφων της Εθνικής Πινακοθήκης. Ο πίνακας της φωτογραφίας σας εντυπωσίασε περισσότερο από όλους, και όσον αφορά στη θεματολογία του και όσον αφορά στην τεχνοτροπία του. Περιγράφετε τον πίνακα στη μητέρα σας, ζητώντας της να αποκτήσετε ένα αντίγραφο του σε μεγέθυνση, για να το κρεμάσετε στο σπίτι σας. Αξιοποιώντας όλα όσα μάθατε, σήμερα, στις προηγούμενες ασκήσεις, ξεκινήστε στην περιγραφή σας από τα γενικότερα και προχωρήστε στα ειδικότερα.

- .....

## Βιβλιογραφία

### 1. Ελληνική

Αγγελάκος, Κ., (2001). Η γλώσσα της έκθεσης παλιότερα και σήμερα. Γόνιμη και άγονη γραμμή. Στο *Η διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας*, πρακτικά ΣΤ΄ Πανελληνίου Συνεδρίου, 278-294. Θεσσαλονίκη: Κώδικας.

Αγγελάκος, Κ., (2006). Η γλώσσα των μαθητών. Μελετώντας το μαθητικό λόγο στα κείμενα των υποψηφίων στις Γενικές Εξετάσεις. Στο *Η διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας*, πρακτικά Η΄ Πανελληνίου Συνεδρίου, 319-332. Θεσσαλονίκη: Κώδικας.

Αδαλόγλου, Κ., (2007). *Η γραπτή έκφραση των μαθητών*. Αθήνα: Κέδρος.

Αθανασίου, Λ. (2001). Τα λάθη των μαθητών στη γραπτή έκφραση και ο ρόλος τους στη διαδικασία της διδασκαλίας της μάθησης. *Νέα Παιδεία*, 97, 109-128.

Αρχάκης, Α. (2000α). Χαραλαμπίδης, Α. & Χατζησαββίδης, Σ. (1997). *Η διδασκαλία της λειτουργικής χρήσης της γλώσσας: θεωρία και πρακτική εφαρμογή: μία εναλλακτική πρόταση για τη διδασκαλία της νέας ελληνικής στην υποχρεωτική εκπαίδευση*. Θεσσαλονίκη: Κώδικας (βιβλιοκριτική). Στο *Γλωσσικός Υπολογιστής 2*: 273-282.

Αρχάκης, Α. (2000β). *Ο προφορικός λόγος στα μαθητικά γραπτά*. Στο *Γλώσσα 51*: 24-44.

Αρχάκης, Α. (2005). *Γλωσσική διδασκαλία και σύσταση των κειμένων*. Αθήνα: Πατάκης.

Βίγκλας, Κ., Μάτος, Α. & Οικονόμου, Α., (2006). *Διδασκαλία της έννοιας «Αθηναίος πολίτης» με τη βοήθεια του λογισμικού «Κασταλία»*, Παν/μιο Θεσσαλίας, ΠΤΔΕ».

Βρεττός, Γ., (1994). *Η εικόνα στο αναλυτικό πρόγραμμα και στο σχολικό εγχειρίδιο της ιστορίας*. Θεσσαλονίκη: Art of Text.

Βώρος, Φ.Κ., (1993). *Η διδασκαλία της ιστορίας με αξιοποίηση της εικόνας*. Αθήνα: Παπαδήμας.

Γεωργακοπούλου, Α. & Γούτσος, Δ. (1999). *Κείμενο και επικοινωνία*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Διαβάζω. (2006). Το Διαθεματικό Πλαίσιο Σπουδών και τα νέα βιβλία στην υποχρεωτική εκπαίδευση. 466, 54-59.

Καθημερινή (15-10-2006). Αφιέρωμα: Τα νέα βιβλία αλλάζουν το σχολείο. Ανακτήθηκε, 3-5-07 από το διαδίκτυο,

[http://news.kathimerini.gr/4dcgi/w\\_articles\\_civ\\_1\\_15/10/2006\\_201604](http://news.kathimerini.gr/4dcgi/w_articles_civ_1_15/10/2006_201604)

**Καψάλης, Α. & Χαραλάμπους, Δ. (1995).** *Σχολικά Εγχειρίδια: Θεσμική εξέλιξη και σύγχρονη προβληματική*. Αθήνα: Έκφραση.

**Κουτσογιάννης, Δ. & Παπαδοπούλου, Δ.** Παραγωγή γραπτού λόγου και κατανόηση ηλεκτρονικού λόγου από εφήβους: ανάλυση λαθών. Η αξιολόγηση της γλωσσικής επίδοσης των μαθητών. Διεθνείς αξιολογήσεις της γλωσσικής επίδοσης των μαθητών και η παρούσα έρευνα. Ανακτήθηκε 30-3-09 από το διαδίκτυο

[http://www.greeklanguage.gr/greekLang/modern\\_greek/studies/ict/practice/contents.html](http://www.greeklanguage.gr/greekLang/modern_greek/studies/ict/practice/contents.html)

**Κουτσουλέλου-Μίχου, Σ., (2004).** *Η Γλώσσα της Διαφήμισης. Κειμενογλωσσολογική Προσέγγιση του Διαφημιστικού Κειμένου*. Αθήνα: Gutenberg.

**Κωστούλη, Τ. (2001α).** *Από την επικοινωνιακή στην κειμενοκεντρική προσέγγιση: Κοινές θέσεις και σημεία διαφοροποίησης*. Στο Γ. Αγγουράκη κ.ά. (επιμ.), *Ελληνική Γλωσσολογία '99, Πρακτικά 4<sup>ου</sup> Διεθνούς Συνεδρίου Ελληνικής Γλωσσολογίας*. Θεσσαλονίκη: University Studio Press, 623-630.

Κωστούλη, Τ. (2009). Κειμενοκεντρική προσέγγιση και γλωσσικό μάθημα. Ανακτήθηκε 15-5-09 από [http://www.komvos.edu.gr/glwssa/Odigos/odigos\\_n.htm](http://www.komvos.edu.gr/glwssa/Odigos/odigos_n.htm)

**Ματσαγγούρας, Η., (2004).** *Κειμενοκεντρική Προσέγγιση του Γραπτού Λόγου ή Αφού σκέφτονται γιατί δεν γράφουν*; Αθήνα: Γρηγόρης.

**Μήτσης, Ν. (1996).** *Διδακτική του γλωσσικού μαθήματος. Από τη Γλωσσική Θεωρία στη Διδακτική Πράξη*. Αθήνα: Gutenberg.

**Μητσικοπούλου, Β. (2001).** Γραμματισμός. Στο Α.Φ. Χριστίδης (επιμ. σε συνεργασία με τη Μ. Θεοδωροπούλου), *Εγκυκλοπαιδικός οδηγός για τη γλώσσα*. Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας, 209-213.

**Μητσικοπούλου, Β., (2009).** Λόγος και Κείμενο - Περιγραφή, ανακτήθηκε 20-3-09, από τον Ηλεκτρονικό Κόμβο του Κέντρου Ελληνικής Γλώσσας, [www.komvos.edu.gr](http://www.komvos.edu.gr)

**Μεταξιώτης, Γ., (2008).** Η εικόνα στην εκπαίδευση. Ανακτήθηκε 5-12-08 από το [http://www.komvos.edu.gr/periodiko/periodiko2nd/thematikes/new\\_3/2-1.htm](http://www.komvos.edu.gr/periodiko/periodiko2nd/thematikes/new_3/2-1.htm)

**Μοσχονάς, Σ. (1990-1991).** Τα ενεστώτα, Α' : Ο άχρονος χρόνος. Στο *Γλωσσολογία 9-10*: 11-182.

- Μοσχονάς, Σ. (2004 β).** *Οδηγίες για τις γλωσσικές ασκήσεις*. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ / Πρόγραμμα: Εκπαίδευση Μουσουλμανοπαίδων 2002-2004.
- Νιτσοπούλου, Α. (1998).** Η παραγωγή του λόγου των μαθητών μέσα και έξω από τη σχολική τάξη. Ανακτήθηκε 8-4-09 από το διαδίκτυο, <http://virtualschool.web.auth.gr/1.1/TheoryResearch/CongressNitsopoulou.html>
- Ντίνας, Δ. Κ. & Ξανθόπουλος, Α. (2008)** . Η διδασκαλία της παραγωγής γραπτού λόγου στα νέα βιβλία της ελληνικής γλώσσας για το Δημοτικό Σχολείο (τάξεις Γ', Δ', Ε' & ΣΤ'). Ανακτήθηκε 5 Δεκεμβρίου 2008 από το διαδίκτυο, <http://www.greeklanguage.gr/greekLang/index.html>
- Παναγιωτίδης, Ε.Φ. (2009).** Λεξιπενία ή κειμενική δυσπραξία; Ανακτήθηκε 15-5-09 από το διαδίκτυο [http://epanagiotidis.blogspot.com/2006/10/blog-post\\_29.html](http://epanagiotidis.blogspot.com/2006/10/blog-post_29.html)
- Παπαδοπούλου, Μ. & Ζάγκα, Ε. (2008).** Ανάπτυξη δεξιοτήτων παραγωγής γραπτού λόγου στη διδασκαλία της Δεύτερης Γλώσσας: Κατασκευάζοντας κείμενα με αφορμή την επίσκεψη σε μία έκθεση. *Επιστήμες της Αγωγής* 1/2008:237-250.
- Ποιμενίδου, Μ., (2008).** *Ο παιδαγωγικός λόγος στο νηπιαγωγείο. Μελέτη των αποκλίσεων στην οργάνωση των κειμενικών ειδών και τη συγκρότηση του νοήματος*. Διπλωματική εργασία, Παν/μιο Θεσσαλίας, ΠΤΠΕ.
- Πολίτης, Π. (2001γ).** «Γένη και είδη λόγου». Στο Α.-Φ. Χριστίδης (επιμ.), *Λόγος και Κείμενο*. Δράση 1 του Ηλεκτρονικού Κόμβου του Κ.Ε.Γ. (ΥΠΕΠΘ), [www.komvos.edu.gr](http://www.komvos.edu.gr).
- Σαραφίδου, Τ. (Επιμ.). (2001).** *Η καλλιέργεια της γραπτής έκφρασης στο σχολείο*. Αθήνα: Σταμούλης.
- Σταυρίδου, Ε. (2000).** *Συνεργατική μάθηση στις Φυσικές Επιστήμες: μια εφαρμογή στο Δημοτικό Σχολείο*. Πανεπιστημιακές εκδόσεις Θεσσαλίας.
- Σύγχρονη Εκπαίδευση. (2006).** Αφιέρωμα. Σχολικά βιβλία: Κριτική θεώρηση. 147, 35-38.
- Τοκατλίδου, Β., (1986 β).** *Εισαγωγή στη διδακτική των ζωντανών γλωσσών: προβλήματα – προτάσεις*. Αθήνα: Οδυσσέας.
- Τοκατλίδου, Β., (2004).** *Γλώσσα, Επικοινωνία και Γλωσσική Εκπαίδευση*. Αθήνα: Πατάκης.
- Τσολάκης, Χ. (2006).** Οι οχτώ «πληγές» των νέων σχολικών βιβλίων (συνέντευξη). *Ο Αγγελιοφόρος*. Ανακτήθηκε 15-12-2006 από <http://www.alfavita.gr>



**Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων. (2002).** *Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ) – Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών (Α.Π.Σ) Δημοτικού – Γυμνασίου.* Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

**Χαραλαμπίδης, Α. & Χατζησαββίδης, Σ. (1997).** *Η διδασκαλία της λειτουργικής χρήσης της γλώσσας: θεωρία και πρακτική εφαρμογή.* Θεσσαλονίκη: Κώδικας.

**Χατζησαββίδης, Σ. (1990).** Πρακτικές οδηγίες για την επεξεργασία του λόγου που παράγουν οι μαθητές. *Γλώσσα.* 22, 14-20.

**Χατζησαββίδης, Σ. (2003).** Η διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας στο πλαίσιο των πολυγραμματισμών: Προετοιμασία του κοινωνικού μέλλοντος των μαθητών. *Φιλολόγος 113:* 405-414

**Χοντολίδου, Ε. (1999).** Η πορεία προς την εγγραμματοσύνη: η επανατροφοδότηση των μαθητών στα γραπτά τους κείμενα. Στο *Μελέτες για την ελληνική γλώσσα.* Πρακτικά της 20<sup>ης</sup> ετήσιας συνάντησης του Τομέα Γλωσσολογίας της Φιλοσοφικής Σχολής του Α.Π.Θ. Θεσσαλονίκη: 600-608

## 2. Ξενόγλωσση και από μετάφραση

**Adam, J. M., (1999).** *Τα Κείμενα: Τύποι και Πρότυπα. Αφήγηση, περιγραφή, επιχειρηματολογία, εξήγηση και διάλογος.* Αθήνα: Πατάκης.

**Bakhtin, M., (2003 b).** Speech Genres and other Late Essays. Στο P. Morris (ed.), *The Bakhtin Reader.* London: Arnold, 81-87.

**Baldry, A. & Thibault, J. P., (2006).** *Multimodal Transcription and Text Analysis.* London: Equinox Publishing Ltd.

**Baggett, P., (1989).** Understanding visual and verbal messages. Στο H. Mandl & J. Levin, (Eds), (1989). *Knowledge acquisition from text and pictures.* Amsterdam: Elsevier, 101-124.

**Baynham, M., (2002).** *Πρακτικές γραμματισμού.* Αθήνα: Μεταίχμιο.

**Beaugrande, R. & Dressler, W., (1981).** *Introduction in Textlinguistics.* London: Longman.

**Bock, M., (1983).** *The influence of pictures on the processing of texts: reading time, intelligibility, recall, aesthetic effect, need for rereading.* Στο G. Rickheit & M. Bock (Eds), (1983). *Psycholinguistic studies in language processing.* Berlin: De Gruyter.

**Cope, B. & Kalantzis, M. (επιμ.) (1993).** *The Powers of Literacy: A Genre Approach to Teaching Writing.* London: The Falmer Press.

**Cope, B. & Kalantzis, M., (2000).** *Multiliteracies: Literacy learning and the Design of social futures.* London: Routledge

**Davies, D., (1990).** *The telling image: the changing balance between pictures and words in a technological age.* Oxford: Clarendon. 19 κ.ε.

**Driver, R., & Bell, B. (1986).** Students' thinking and the learning of science: A constructivist view. *School Science Review*, 67, 443-456.

**Dwyer, F.M., (1978).** *Strategies for improving visual learning.* Pennsylvania: Learning Service.

**Fairclough, N., (2000).** Multiliteracies and Language: Orders of Discourse and Intertextuality. In B. Cope & M. Kalantzis (Eds), *Multiliteracies: Literacy learning and the Design of social futures.* London: Routledge, pp. 162-181.

**Freire, P & Macedo, P., (1987).** *Literacy: Reading the world and the word.* London: Routledge and Kegan Paul Ltd.

- Halliday, M. A. K. & Hasan, R. (1976).** Cohesion in English. Στο Μ. Ποιμενίδου, *Ο παιδαγωγικός λόγος στο νηπιαγωγείο. Μελέτη των αποκλίσεων στην οργάνωση των κειμενικών ειδών και τη συγκρότηση του νοήματος*
- Halliday, M. A. K. & Hasan, R. (1989).** *Language, Context and Text Aspects of Language in a Social Semiotic Perspective*. London: Eduard Arnold.
- Hayes, D.A. & Readance, J.E. (1983).** Transfer of learning from illustration. Στο *Journal of Educational Research*, 76: 245-248
- Jewitt, C. & Oyama, R., (2002).** Visual Meaning: a Social Semiotic Approach. In T. Van Leeuwen & C. Jewitt (Eds), *Handbook of Visual Analysis*. London: SAGE Publications Ltd., pp. 134-156.
- Jakobson, R. (1963).** *Essais de linguistique generale*, Paris : Minuit.
- Johns, A. (eds.) (2002).** *Genre in the Classroom. Multiple Perspectives*. Mahwah, New Jersey. London: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers
- Jonassen, D.H., & Rohrer-Murphy, L. (1999).** Activity theory as a framework for designing constructivist learning environments. *Educational Technology Research and Development*, 47(1), 61-79.
- Kalantzis, M. & Cope, B., (2000).** Changing the Role of Schools. In B. Cope & M. Kalantzis (Eds), *Multiliteracies: Literacy learning and the Design of social futures*. London: Routledge, pp. 121-148.
- Kalantzis, M. & Cope, B., (2003).** *Πολυγραμματισμοί*. Στο Εγκυκλοπαιδικός Οδηγός για τη γλώσσα, Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας, Θεσσαλονίκη, ανακτήθηκε από το διαδίκτυο 30-3-09. [http://www.komvos.edu.ge/glwssa/Odigos/thema\\_e2/main.htm](http://www.komvos.edu.ge/glwssa/Odigos/thema_e2/main.htm)
- Knapp, P. & Watkins, M. (1994).** «*Context – Text – Grammar: Teaching the Genres and Grammar of School Writing in Infants and Primary Classrooms*». Australia: Text Productions.
- Kozma, R., (1991).** Learning with media. In *Review of Educational Research*, 61, 2: 179-211.
- Kress, G. & Van Leeuwen, T., (1996).** *Reading images: The grammar of visual design*. London: Routledge.
- Kress, G., (2000).** Design and Transformation. New Theories of Meaning. In B. Cope & M. Kalantzis (Eds), *Multiliteracies: Literacy learning and the Design of social futures*. London: Routledge, pp. 153-161.

- Kress, G., (2000).** Multimodality. In B. Cope & M. Kalantzis (Eds), *Multiliteracies: Literacy learning and the Design of social futures*. London: Routledge, pp. 182-202.
- Kress, G. & Van Leeuwen, T., (2001).** *Multimodal Discourse. The Modes and Media of Contemporary Communication*. London: Arnold.
- Kress, G., (2003).** *Literacy in the new media age*. London: Routledge.
- Kroeber-Riel, W., (1998).** *Στρατηγική και τεχνική της διαφήμισης*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα
- Lave, J. and Wenger, E. (1991).** *Situated learning: legitimate peripheral participation*. New York: Cambridge University Press
- Lebow, D. (1993).** *Constructivist Values for Systems Design: Five Principles Toward a New Mindset*, Educational Technology Research and Development, 41, 4-16.
- Leeuwen Van, T., & Jewitt, C., (2002).** *Handbook of Visual Analysis*. London: SAGE Publications Ltd.
- Levie, W. & Lentz, R., (1982).** Effects of text illustrations: A review of research. Στο *Educational Communication and Technology Journal*, (30, 4): 195-232
- Luke, C., (2000).** Cyber-Schooling and Technological Change. *Multiliteracies for New Times*. In B. Cope & M. Kalantzis (Eds), *Multiliteracies: Literacy learning and the Design of social futures*. London: Routledge, pp. 69-91.
- Martin, J.R., (1984).** Types of writing in infants and primary school. Στο I. Unsworth (ed.) *Reading, Writing, Spelling*. (Proceedings of the Fifth Macarthur Reading/Language Symposium). Sydney: Macarthur Institute of Higher Education.
- New London Group (1996).** A pedagogy of multiliteracies: Designing social futures. *Harvard Educational Review* 66 (1), 60-92.
- Parreren van, C.F., (1983).** Teaching pupils to read pictures. Στο E. Briel (ed.), *Media science*. Durban: Butterworth: 65-71 .
- Rorty, R. (1991).** *Objectivity, Relativism, and Truth*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Salomon, G., (1987).** *Beyond skill and knowledge: The role of mindfulness in learning and transfer*. Tuebingen: Konferenz EARLI
- Semali, L., (2001).** Defining New Literacies in Curricular Practice. *Reading Online*, 5(4). Available: [http://www.readingonline.org/newliteracies/lit\\_index.asp?HREF=semali1/index.html](http://www.readingonline.org/newliteracies/lit_index.asp?HREF=semali1/index.html).
- Semali, L., (2003).** Ways with visual languages: Making the case for critical media literacy. *Clearing House*, 76, 6, 271-277

**Slavin, R.E., (1995).** *Cooperative learning: Theory research and practice*. Boston: Ally & Bacon.

**Sless, D., (1984).** Visual Literacy: A failed opportunity. In *Educational Communication and Technology Journal*, 32: 224-228.

**VonGlaserfeld, E.(1989).** Cognition, Construction of Knowledge, and Teaching, *Synthese*, 80, 121-140.

**Vygotsky, L., (1993).** *Σκέψη και Γλώσσα*. Αθήνα: Γνώση.(β' έκδοση).

**Wood, D., Bruner, J., & Ross, G. (1976).** The role of tutoring in problem solving. *Journal of child psychology and psychiatry*, 17, 89-100.



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ  
ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ



004000073686



