

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΚΡΗΤΗΣ  
ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΑΓΩΓΗΣ  
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ Δ.Ε.

Διπλωματική Εργασία για το  
Μεταπτυχιακό Δίπλωμα Ειδίκευσης  
του Αντωνίου Θ. Μυλωνάκη

**Θέμα: “ Η κατανόηση του μεταφορικού λόγου  
σε ποιητικά κείμενα από μαθητές  
του δημοτικού σχολείου ”**

**Επόπτης Καθηγητής: Μιχάλης Ι. Βάμβουκας**

**ΡΕΘΥΜΝΟ 1999**

*“Στον πατερούλη μου,  
που με το φως της ψυχής του  
φώτιζε τα δρομάκια  
των περιπλανήσεών μου !”*

## ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

ΠΡΟΛΟΓΟΣ.....	7
ΕΙΣΑΓΩΓΗ.....	9

### ΜΕΡΟΣ Α΄ (ΘΕΩΡΗΤΙΚΗ ΜΕΛΕΤΗ)

#### *ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1. ΑΝΑΓΝΩΣΤΙΚΗ ΚΑΤΑΝΟΗΣΗ*

1.1. Η έννοια της αναγνωστικής κατανόησης.....	11
1.2. Μορφές και εκφράσεις της αναγνωστικής κατανόησης.....	13
1.3. Παράγοντες που σχετίζονται με την αναγνωστική κατανόηση.....	14
1.4. Κατανόηση και μνήμη.....	16

#### *ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2. ΜΕΤΑΦΟΡΙΚΟΣ ΛΟΓΟΣ*

2.1. Οριοθέτηση της έννοιας μεταφορά και μεταφορικός λόγος.....	20
2.2. Ιστορική αναδρομή.....	22
2.2.1. Η κλασική άποψη για τη μεταφορά.....	22
2.2.1.1. Η άποψη του Αριστοτέλη.....	22
2.2.1.2. Η άποψη των Cicero, Horatio, Λογγίνου.....	24
2.2.1.3. Η άποψη του Quintilian.....	24
2.2.2. Απόψεις για τη μεταφορά του 16 <sup>ου</sup> , 17 <sup>ου</sup> , και 18 <sup>ου</sup> αιώνα.....	25
2.2.3. Η ρομαντική άποψη.....	27
2.2.4. Απόψεις το 20ου αιώνα.....	29
2.3. Η θέση και η σημασία της μεταφοράς μέσα στο λόγο.....	32
2.4. Παιδί και μεταφορικός λόγος.....	35
2.5. Η κατανόηση των μεταφορών από το παιδί.....	37

#### *ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3. ΠΟΗΤΙΚΟΣ ΛΟΓΟΣ*

3.1. Οριοθέτηση της έννοιας-διάκριση από τον πεζό λόγο.....	42
3.2. Είδη ποίησης - στοιχεία ποίησης.....	45
3.3. Ποητικός λόγος και παιδί.....	48

#### *ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4. ΤΟ ΜΑΘΗΜΑ ΤΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ ΣΤΟ ΔΗΜΟΤΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΚΑΙ Ο ΠΟΙΗΤΙΚΟΣ ΛΟΓΟΣ*

4.1. Τι είναι Γλώσσα.....	52
4.2. Σκοπός του μαθήματος της Νεοελληνικής Γλώσσας.....	52
4.3. Το μάθημα της γλώσσας και η θέση του ποιητικού λόγου.....	54

#### *ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5. ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΙΚΗ*

5.1. Καθορισμός του προβλήματος.....	57
5.2. Διασαφήνιση των όρων.....	59

### ΜΕΡΟΣ Β΄ (Η ΕΡΕΥΝΑ)

## *ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1. Η ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ*

1.1.Σκοπός - Στόχοι της έρευνας.....	61
1.2.Περιορισμοί της έρευνας.....	61
1.3.Ερευνητικά ερωτήματα.....	62
1.4.Μέσα συλλογής των δεδομένων.....	64
1.4.1.Η προέρευνα.....	64
1.4.2.Περιγραφή του ΤΕΣΤ.....	65
1.5.Το δείγμα της έρευνας.....	67
1.5.1.Ο πληθυσμός αναφοράς της έρευνας.....	67
1.5.2.Περιγραφή της σύνθεσης του δείγματος της έρευνας.....	69
1.5.2.1.Προσωπικά στοιχεία των μαθητών του δείγματος.....	70
1.6.Η διαδικασία χορήγησης του τεστ.....	76
1.7.Βαθμολόγηση των απαντήσεων των μαθητών στο τεστ.....	78
1.7.1.Αναγνώριση του μεταφορικού λόγου.....	78
1.7.2.Κατανόηση και παραγωγή του μεταφορικού λόγου.....	81
1.8.Μέθοδος στατιστικής ανάλυσης των δεδομένων.....	83

## *ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2. ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ*

2.1.Εισαγωγή.....	85
2.2.Ανάλυση της επίδοσης των μαθητών στο τεστ.....	86
2.2.1.Κατανομή των μαθητών ανάλογα με τον αριθμό των ορθών απαντήσεων στο σύνολο του τεστ.....	86
2.2.2.Κατανομή των μαθητών ανάλογα με τον αριθμό των ορθών απαντήσεων στην αναγνώριση του μεταφορικού λόγου.....	88
2.2.3.Κατανομή των μαθητών ανάλογα με τον αριθμό των ορθών απαντήσεων στην αναγνώριση των μεταφορών.....	90
2.2.4.Κατανομή των μαθητών ανάλογα με τον αριθμό των ορθών απαντήσεων στην αναγνώριση των παρομοιώσεων.....	92
2.2.5.Κατανομή των μαθητών ανάλογα με τον αριθμό των μεταφορών που αναγνωρίστηκαν λανθασμένα ως παρομοιώσεις και αντίστροφα.....	93
2.2.6.Κατανομή των μαθητών ανάλογα με τον αριθμό των άλλων λαθών που έκαναν στην αναγνώριση του μεταφορικού λόγου.....	95
2.2.7.Κατανομή των μαθητών ανάλογα με τον αριθμό των ποιημάτων που εγκατέλειψαν.....	97
2.2.8.Κατανομή των μαθητών ανάλογα με τον αριθμό των ορθών απαντήσεων στην κατανόηση και παραγωγή του μεταφορικού λόγου.....	98
2.2.9.Κατανομή των μαθητών ανάλογα με τον αριθμό των ορθών απαντήσεων στην κατανόηση του μεταφορικού λόγου.....	100
2.2.10.Κατανομή των μαθητών ανάλογα με τον αριθμό των ορθών απαντήσεων στην παραγωγή του μεταφορικού λόγου.....	101

2.2.11.Κατανομή των μαθητών ανάλογα με τον αριθμό των ερωτήσεων που εγκατέλειψαν.....	103
2.3.Συσχέτιση της μαθητικής επίδοσης με τις ανεξάρτητες μεταβλητές...104	
2.3.1.Επιδόσεις των μαθητών στο τεστ κατά τάξη φοίτησης.....	104
2.3.2.Επιδόσεις των μαθητών στο τεστ κατά οργανικότητα σχολείου.....	106
2.3.3.Επιδόσεις των μαθητών στο τεστ και βαθμός στο μάθημα της Γλώσσας.....	107
2.3.4.Επιδόσεις των μαθητών στο τεστ κατά φύλο.....	109
2.3.5.Επιδόσεις των μαθητών στο τεστ κατά σειρά γέννησης.....	110
2.3.6.Επιδόσεις των μαθητών στο τεστ κατά μόρφωση πατέρα.....	112
2.3.7.Επιδόσεις των μαθητών στο τεστ κατά μόρφωση μητέρας.....	114
2.3.8.Επιδόσεις των μαθητών στο τεστ κατά επάγγελμα πατέρα.....	116
2.3.9.Επιδόσεις στο τεστ και εργασιακή κατάσταση μητέρας.....	118
2.3.10.Επιδόσεις των μαθητών στο τεστ σύμφωνα με το βαθμό συμπάθειας για την ποίηση.....	119
2.3.11.Επιδόσεις των μαθητών στο τεστ και δυνατότητα ανάκλησης ενός αγαπημένου ποιήματος.....	121
2.3.12.Επιδόσεις των μαθητών στο τεστ ως προς το πρόσωπο με το οποίο μελετούν τη Γλώσσα.....	122
2.3.13.Επιδόσεις των μαθητών στο τεστ ως προς την παρακολούθηση- ακρόαση τηλεόρασης-βίντεο-ραδιοφώνου στον ελεύθερο χρόνο τους....	127
2.3.14.Επιδόσεις στο τεστ ως προς την ενασχόληση με χειροτεχνικές εργασίες κατά τον ελεύθερο χρόνο τους.....	129
2.3.15.Επιδόσεις των μαθητών στο τεστ ως προς τη μελέτη βιβλίων - περιοδικών κατά τον ελεύθερο χρόνο τους.....	130
2.3.16.Επιδόσεις των μαθητών στο τεστ ως προς την παρακολούθηση κινηματογράφου - θεάτρου κατά τον ελεύθερο χρόνο τους.....	131
2.3.17.Επιδόσεις των μαθητών στο τεστ ως προς τη συμμετοχή τους σε παιχνίδια - συντροφιάς κατά τον ελεύθερο χρόνο τους.....	133
2.3.18.Επιδόσεις των μαθητών στο τεστ ως προς το αν αφιερώνουν τον ελεύθερο χρόνο τους σε περιπάτους.....	134
2.3.19.Επιδόσεις των μαθητών στο τεστ ως προς την προσφορά βοήθειας σε δουλειές κατά τον ελεύθερο χρόνο τους.....	136
2.3.20.Επιδόσεις των μαθητών στο τεστ ως προς τη συμμετοχή σε συζητήσεις με φίλους κατά τον ελεύθερο χρόνο.....	137
2.3.21.Επιδόσεις των μαθητών στο τεστ ως προς την ενασχόλησή τους με τον αθλητισμό κατά τον ελεύθερο χρόνο τους.....	138
2.3.22.Επιδόσεις των μαθητών στο τεστ ως προς το αν αφιερώνουν τον ελεύθερο χρόνο τους σε κάτι άλλο.....	140

<i>ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3. ΣΥΖΗΤΗΣΗ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ</i>	
3.1. Συμπεράσματα.....	142
3.2. Προτάσεις.....	146
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ: Τεστ - Κριτήριο στη Γλώσσα.....	147
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ.....	156

## **ΠΡΟΛΟΓΟΣ**

Πολλοί υποστηρίζουν ότι διανύουμε τον αιώνα της "μεταφορομανίας" όπως άλλωστε επισημαίνει ο M. Johnson (1981) και οι μελετητές που ασχολούνται με το ζήτημα του μεταφορικού λόγου ολοένα αυξάνονται. Ο μεταφορικός λόγος είτε απαντά σε ποιητικά κείμενα, είτε σε κάποιο καθημερινό γλωσσικό περιβάλλον, χαρακτηρίζεται για τη δημιουργικότητά του, στοιχείο που ευθύνεται τις περισσότερες φορές για τη δυσκολία κατανόησής του.

Το θέμα του μεταφορικού λόγου δεν αφορά μόνο τη γλώσσα αλλά και τη σκέψη, γι' αυτό και η παρουσία του δεν περιορίζεται μόνο στην ποίηση αλλά απαντά σ' ένα ευρύτερο φάσμα τομέων δράσης και λειτουργιών του ανθρώπου, όπως για παράδειγμα τα όνειρα, την ψυχοθεραπεία, την επιστημονική σκέψη κλπ.

Στην παρούσα έρευνα περιοριστήκαμε στη μελέτη της αναγνώρισης, κατανόησης και παραγωγής του μεταφορικού λόγου, σε ποιητικά κείμενα του μαθήματος της γλώσσας των τριών τελευταίων τάξεων (Δ', Ε', ΣΤ') του δημοτικού σχολείου. Η ανάγκη μελέτης αυτού του χώρου αναδύθηκε από την αγάπη του ερευνητή προς την ποίηση και την αγωνία του ως εκπαιδευτικού για την αντιμετώπιση της γλώσσας μας στο χώρο της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης.

Επιδιώχθηκε, λοιπόν, με την εργασία αυτή η συμβολή, έστω και στο ελάχιστο, στη βελτίωση της σχολικής πράξης, μελετώντας τους παράγοντες που επηρεάζουν τις συγκεκριμένες δραστηριότητες (αναγνώρισης, κατανόησης και παραγωγής του μεταφορικού λόγου) των μαθητών, που θέτει ακόμα και το ίδιο το αναλυτικό πρόγραμμα (ΥΠ.Ε.Π.Θ., 1987)

Στο σημείο αυτό, αισθάνομαι την ανάγκη να ευχαριστήσω ιδιαίτερα τον Καθηγητή και Κοσμήτορα της Σχολής των Επιστημών της Αγωγής, κ. Μιχάλη Βάμβουκα για την πολύπλευρη επιστημονική καθοδήγηση που μου παρείχε σε όλα τα στάδια διεξαγωγής της έρευνας και συγγραφής της εργασίας.

Θα ήθελα επίσης να ευχαριστήσω θερμά τον Καθηγητή και Πρόεδρο του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Κρήτης κ. Δημήτρη Κουκουλομάτη για τις χρήσιμες υποδείξεις του, καθώς και για τα πολυάριθμα, πολύτιμα και εξειδικευμένα ερεθίσματά του, που βοήθησαν σημαντικά στην ολοκλήρωση αυτής της εργασίας.

Ευχαριστώ ακόμα τον Αναπληρωτή Καθηγητή κ. Νικόλαο Παπαδογιαννάκη για την προθυμία του να με βοηθήσει με τις επιστημονικές συμβουλές του.

*Ευχαριστώ τον διδάσκοντα του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Κρήτης και ξεχωριστό φίλο Νίκο Ανδρεαδάκη για την ουσιαστική βοήθεια που προσέφερε στο μεθοδολογικό μέρος της εργασίας αυτής.*

*Ευχαριστώ τους ανώνυμους συντελεστές της εργασίας αυτής, εκπαιδευτικούς και μαθητές, που με προθυμία συμμετείχαν στην έρευνα συμβάλλοντας καθοριστικά στην πραγματοποίησή της.*

*Τέλος, η πραγματοποίηση της εργασίας αυτής οφείλεται καθοριστικά στην ηθική και ψυχική στήριξη που μου πρόσφεραν η σύζυγος μου Ειρήνη και η κόρη μου Ευαγγελία. Τις ευχαριστώ για την αδιάλειπτη αγάπη και υπομονή τους στη διάρκεια αυτής της επίμονης προσωπικής πορείας μου.*

*Αντώνιος Θ. Μυλωνάκης  
Χανιά, Μάρτιος 1999*



## ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Ο G. Mialaret (Κουλούρη Αντωνοπούλου, 1985, σ.7) θεωρεί ότι η σύγχρονη εκπαίδευση είναι αρκετά νοησιαρχική και παραμελεί ιδιαίτερα τις συναισθηματικές και αισθητικές πλευρές της προσωπικότητας του παιδιού. Όμως μία κατ' αυτόν τον τρόπο νοούμενη αγωγή, είναι φτωχή και ελλιπής, γιατί απευθύνεται μόνο στις διανοητικές ικανότητες του μαθητή, δίχως να χρησιμοποιεί όλες τις πολύπλευρες δυνατότητές του.

Μια αισθητική προσέγγιση των γνωστικών αντικειμένων του σημερινού σχολείου, θα είναι αντίθετη με το πνεύμα της νοησιαρχίας και θα υπηρετεί την ιδέα μιας "ολικής αγωγής" που θα συνδυάζει κατά μοναδικό τρόπο τη δημιουργική δράση και σκέψη με τη μάθηση. Ταυτόχρονα θα καλλιεργεί τη ψυχική ευαισθησία, τη νοημοσύνη, την κοινωνικότητα του παιδιού και θα στοχεύει στη σφαιρική ανάπτυξη της προσωπικότητάς του (Κάνιστρα Μ., 1991, σ.11).

Το μάθημα της Γλώσσας στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση καλύπτει ένα ιδιαίτερα σημαντικό μέρος του χρόνου παραμονής και δράσης του παιδιού στο σχολείο. Και μόνο για το λόγο αυτό κρίνεται αναγκαία μια διαφορετική έως σήμερα προσέγγιση και αντιμετώπισή του, ώστε ν' αποτελεί ευχάριστη ενασχόληση, και όχι ένα μάθημα ρουτίνας και καθημερινότητας.

Στο ισχύον Αναλυτικό Πρόγραμμα του γλωσσικού μαθήματος τονίζεται ότι «το γλωσσικό μάθημα αντιμετωπίζεται στη σφαιρικότητά του, κατά τρόπο δηλαδή, ώστε όλες οι διδακτικές ενέργειες, συγκλίνοντας, να προάγουν την ικανότητα για κατανόηση και έκφραση, που είναι οι δύο άξονες στη διαδικασία της επικοινωνίας» (ΥΠ.Ε.Π.Θ., 1987, σ.43).

Γίνεται, λοιπόν, αντιληπτή η μεγάλη σημασία που προσδίδει και η Πολιτεία στο θέμα της κατανόησης του λόγου και ιδιαίτερα του γραπτού. Αρκετές είναι και οι ειδικές αναφορές στο μεταφορικό λόγο. Αν συσχετίσουμε, όμως, το Αναλυτικό Πρόγραμμα με τα βιβλία του δασκάλου στο συγκεκριμένο μάθημα, θα διαπιστώσουμε ότι κυριαρχούνται από μία αοριστία. Πουθενά δε διευκρινίζεται το πώς θα φτάσουν οι μαθητές στο σημείο να κατανοούν, με ποιες τεχνικές ή διδακτικές ενέργειες θα επιτευχθεί αυτό, εκτός από το να απαντούν σε τυποποιημένες, κοινές για όλα τα ελληνάκια, ερωτήσεις. Και το σημαντικότερο, πουθενά δεν εξηγούνται οι τρόποι με τους οποίους ο δάσκαλος θα αξιολογήσει την αναγνωστική κατανόηση των μαθητών του.

Με την ίδια όμως προβληματική που αναφέρθηκε προηγούμενα προσεγγίζονται και οι ικανότητες αναγνώρισης και παραγωγής μιας συγκεκριμένης γνώσης.

Οι δραστηριότητες του μαθητή στα βιβλία "η Γλώσσα μου" ενώ είναι αρκετές στον αριθμό σε σχέση με το διαθέσιμο χρόνο και επαναλαμβανόμενες, στερούνται πρωτοτυπίας, αισθητικής και πολύπλευρης εναλλαγής.

Ωστόσο, η κατάκτηση της μητρικής γλώσσας δεν εξαρτάται αποκλειστικά και μόνο από το σχολείο. Αρκετοί παράγοντες σχετίζονται μ' αυτήν και την επηρεάζουν. Τα τελευταία χρόνια, η ανάπτυξη της Γνωστικής Ψυχολογίας συνέβαλε στον προσδιορισμό των ατομικών, κοινωνικών και περιβαλλοντικών παραγόντων που σχετίζονται θετικά ή αρνητικά με την απόκτηση και εξέλιξη της αναγνωστικής δεξιότητας. Ιδιαίτερα από τα μέσα της δεκαετίας του 1980 παρατηρείται μια αύξηση του ενδιαφέροντος στη μελέτη των σύνθετων και πολύπλοκων λειτουργιών της ανάγνωσης (Πόρποδας Κ., 1995).

Ως τέτοιες λειτουργίες της ανάγνωσης μελετά η παρούσα εργασία την αναγνώριση, κατανόηση και παραγωγή του μεταφορικού λόγου σε ποιητικά κείμενα, από μαθητές του δημοτικού σχολείου και επιδιώκει να προσδιορίσει τους παράγοντες που τις επηρεάζουν και το βαθμό συνάφειάς τους.

Η εργασία μας αυτή χωρίστηκε σε δύο μέρη, τη θεωρητική μελέτη (Μέρος Α') και την έρευνα (Μέρος Β'). Κάθε μέρος επιμερίζεται σε ορισμένα κεφάλαια.

Το πρώτο μέρος της εργασίας αυτής αποτελεί τη θεωρητική θεμελίωση της αναγνωστικής κατανόησης, του μεταφορικού λόγου, του ποιητικού λόγου, ενώ παρουσιάζει και το μάθημα της Γλώσσας στο Δημοτικό σχολείο σε σχέση με τον ποιητικό λόγο. Το πρώτο μέρος ολοκληρώνεται με τον καθορισμό του προβλήματος της έρευνας και τις εννοιολογικές διασαφηνήσεις.

Το δεύτερο μέρος της, περιλαμβάνει τη μεθοδολογία της, τα αποτελέσματα της έρευνας, τα συμπεράσματα – προοπτικές, το παράρτημα και τέλος τη βιβλιογραφία.

## ΜΕΡΟΣ Α΄ (ΘΕΩΡΗΤΙΚΗ ΜΕΛΕΤΗ)

### ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1 ΑΝΑΓΝΩΣΤΙΚΗ ΚΑΤΑΝΟΗΣΗ

#### 1.1. Η ΕΝΝΟΙΑ ΤΗΣ ΑΝΑΓΝΩΣΤΙΚΗΣ ΚΑΤΑΝΟΗΣΗΣ

Η λέξη **κατανόηση** [αρχ. κατανόησις] προέρχεται από το αρχαίο ελληνικό ρήμα κατανοέω - ώ. Η κύρια πρόθεση "κατά", μπροστά από το ρήμα νοέω - ώ φέρει την έννοια του "πλησίον", "κοντά". Κατανόηση - κοντά στη νόηση- σημαίνει πλήρης νόηση ή καλύτερα σαφής αντίληψη (Τεγόπουλος - Φυτράκης, 1992, σ.362).

Ο όρος χρησιμοποιείται στην εκπαίδευση και στην ψυχογλωσσολογία. Σύμφωνα με το Θ. Τριλιανό (1990, σ.2568), αρκετοί σύγχρονοι ψυχολόγοι που μελετούν τις γνωστικές λειτουργίες υποστηρίζουν ότι η διαδικασία της κατανόησης αποτελείται από δύο επιμέρους, άμεσα συνδεδεμένες, διαδικασίες: τη διαδικασία της επεξεργασίας, όπου σ' αυτήν λαμβάνει χώρα η ερμηνεία των δεδομένων και μια διαδικασία χρησιμοποίησης, κατά την οποία η ερμηνεία που δόθηκε συνδέεται με άλλες γνώσεις, ώστε οι νέοι συσχετισμοί να δώσουν απαντήσεις σε ερωτήματα και να αντιμετωπίσουν νέες καταστάσεις.

Η κατανόηση του γραπτού λόγου αποτελεί κύριο χαρακτηριστικό της ανάγνωσης. Κατά την ανάγνωση, ο αναγνώστης προσπαθεί να αποκωδικοποιήσει το γραπτό-τυπωμένο λόγο σε προφορικό (ομιλία) και την ίδια στιγμή να τον μετατρέψει σε σκέψη. Για το παιδί είναι μια δύσκολη δραστηριότητα που απαιτεί την επιστράτευση της προσοχής του (έτσι ώστε να μπορεί να αποκωδικοποιήσει αυτό που διαβάζει σε σκέψη), και συνδέεται με την κριτική σκέψη και τη νοητική του ωριμότητα. Ο Thorndike (ό.π., σ.2569) είχε τονίσει τη σπουδαιότητα του σκοπού στην κατανόηση του γραπτού λόγου, την είχε παραλληλίσει με τη λύση ενός μαθηματικού προβλήματος και είχε τονίσει την επίδραση που ασκούν ορισμένες κυρίαρχες λέξεις των κειμένων στα νοήματα που παράγουν στα παιδιά. Το 1922 οι Judd και Buswell (ό.π.) σε έρευνά τους τονίζουν την

επίδραση που ασκεί στην ανάγνωση, η μορφή και η δυσκολία της γραπτής ύλης. Οι προηγούμενες απόψεις οδήγησαν στο συμπέρασμα ότι η κατανόηση του γραπτού λόγου εξαρτάται από τις αναγνωστικές ικανότητες (ανάγνωση και κατανόηση της λέξης, συντακτικές διαδικασίες, εννοιολογικές ικανότητες, νοητική ικανότητα του αναγνώστη), από το περιβάλλον μέσα στο οποίο πραγματοποιείται η ανάγνωση (αισθητική χώρου, φωτισμός, θερμοκρασία), από τις απαιτήσεις της προς ανάγνωση ύλης (δομή, περιεχόμενο, συνοχή εννοιών), καθώς και από την αλληλεπίδραση αυτών των παραγόντων.

Από τον Κ. Πόρποδα (1984α, σ.194) τονίζεται η πολυπαραγοντική φύση, η πολυπλοκότητα και η ιδιαιτερότητα της ανθρώπινης γλωσσικής επικοινωνίας. Διαπιστώνεται από τον ίδιο ότι τόσο η παραγωγή όσο και η πρόσληψη και κατανόηση ενός γλωσσικού πληροφοριακού μηνύματος είναι μια σύνθετη διαδικασία. Η παραγωγή απαιτεί σκέψη και προγραμματισμό, ώστε οι λέξεις που θα επιλέγουν να συνδεθούν κατάλληλα για να μεταδοθεί η πληροφορία που επιθυμούμε. Η πρόσληψη και κατανόηση της πληροφορίας προϋποθέτει μία πολύπλοκη νοητική δραστηριότητα, με τη βοήθεια της οποίας γίνεται η επεξεργασία και η ερμηνεία της σημασίας του μηνύματος.

Κατά τον Μ. Βάμβουκα (1992α, σ.14), ο όρος κατανόηση ερμηνεύεται ως η σύλληψη με το νου του περιεχομένου ενός πράγματος, είτε συγκεκριμένου είτε αφηρημένου. Σημαίνει τη σύλληψη του νοήματος, μιας έννοιας κατά τρόπο άμεσο ή έμμεσο. Κατά κύριο λόγο χρησιμοποιείται για να δηλώσει την αντίληψη του εννοιολογικού περιεχομένου ενός προφορικού ή γραπτού μηνύματος. Η σύλληψη του νοήματος, της "ουσίας" του πράγματος, είναι το αποτέλεσμα διανοητικής διαδικασίας. «Σύλληψη του νοήματος ενός πράγματος, ενός γεγονότος ή μιας κατάστασης σημαίνει να το βλέπεις στη σχέση του με άλλα πράγματα». Ό,τι όμως γίνεται αντιληπτό, δηλαδή έχει νόημα, έχει και ένα όνομα -που αποτελεί τη γλωσσική του επένδυση- τη λέξη.

Για να κατανοήσουμε το νόημα μιας λέξης ή μιας πρότασης απαιτείται η διεύρυνση στο εσωτερικό τους και ο συσχετισμός των σημασιών τους ώστε να γίνουν οι απαραίτητες αφαιρέσεις και γενικεύσεις. Η ανακάλυψη των σχέσεων μεταξύ των εννοιών οδηγεί στη διατύπωση των κρίσεων και η ανεύρεση των σχέσεων μεταξύ δυο τουλάχιστον κρίσεων, στο συλλογισμό. Αυτές οι μορφές νόησης, έννοια, κρίση και συλλογισμός είναι δυνατές στον άνθρωπο χάρη στη συμβολική ή σημειωτική λειτουργία στην ανάπτυξη της γλώσσας και οδηγούν στην αφαίρεση και στο σχηματισμό των εννοιών (ό.π., σ.15).

Ο Π. Βλοντάκης (1983, σ.78) δίνει έναν άλλο ορισμό: «Πραγματική κατανόηση σημαίνει ότι το παιδί αντιλαμβάνεται σε ποια κατάσταση αντιστοιχεί η κάθε λέξη». Με αυτό τον ορισμό υπογραμμίζεται ότι η κατανόηση είναι η σύλληψη της έννοιας των λέξεων, φράσεων, προτάσεων, ενός προφορικού ή γραπτού μηνύματος.

Κατά τον J. Piaget (Βάμβουκας Μ., 1992α, σ.15), «Κάθε λέξη προσδιορίζει μια έννοια, που αποτελεί τη σημασία της». Στη διαδικασία της προτασιακής κατανόησης χρησιμοποιείται, ωστόσο, η δομή της πρότασης και τα νοήματα των λέξεων, για να διατυπωθούν υποθέσεις που αφορούν τα νοήματα των προτάσεων. Ο όρος "δομή" δηλώνει τον τρόπο σύνταξης μιας γλώσσας. Τα προϊόντα, εξάλλου, της ικανότητας κατανόησης θα πρέπει να είναι αφηρημένες προτάσεις, οι οποίες θα αποσπώνται τμηματικά από το κείμενο και θα προσθέτονται στις προσωπικές διαδικασίες εξαγωγής συμπεράσματος του αναγνώστη (Ellis A., 1984).

Κατανόηση όμως μιας πρότασης «σημαίνει να συλλάβεις την αλήθεια ή να τη συνδέσεις με ένα κατάλληλο σύνολο αληθειών. Το να κατανοήσεις μια μοναδική αναφερόμενη έκφραση σημαίνει το να γνωρίζεις ποιο αντικείμενο προσδιορίζει» (Baker G. & Hacker P., 1984, σ.238).

Ο Η. Bergson (Βάμβουκας Μ., 1992α, σ.16) υποστηρίζει ότι: «οι λέξεις μιας πρότασης δεν έχουν απόλυτο νόημα. Καθεμιά παίρνει ιδιαίτερη σημασιολογική απόχρωση από αυτό που προηγείται και απ' αυτό που ακολουθεί. Δεν είναι όλες ικανές να ανακαλέσουν μια ανεξάρτητη εικόνα ή ιδέα. Πολλές απ' αυτές εκφράζουν σχέσεις με τη θέση τους στο σύνολο και με το δεσμό τους με άλλες λέξεις της πρότασης. Μια κατανόηση που θα προχωρούσε από τη λέξη στην ιδέα θα βρισκόταν διαρκώς σε σύγχυση και θα ήταν σφαλερή». Η αποκάλυψη του λειτουργικού δεσμού μεταξύ των μερών της πρότασης αποτελεί τη βάση της κατανόησης και την αναδεικνύει ως μια διανοητική διαδικασία, η οποία συνίσταται στην υποκατάσταση των "σημαινόντων" -λέξεων- με τα "σημαινόμενα" -έννοιες μιας πρότασης. Η σχέση αυτή μεταξύ σημαίνοντος και σημαιόμενου είναι θεμελιώδης στην κατανόηση του γραπτού λόγου.

## 1.2. ΜΟΡΦΕΣ ΕΚΦΡΑΣΗΣ ΤΗΣ ΑΝΑΓΝΩΣΤΙΚΗΣ ΚΑΤΑΝΟΗΣΗΣ

Η κατανόηση γενικότερα εκφράζεται με τρεις μορφές αναγνωστικής συμπεριφοράς: τη *μετάφραση*, την *ερμηνεία* και την *προέκταση* ή *επέκταση* (Κασσωτάκης Μ., 1993, σ.120-122).

Πιο συγκεκριμένα με τον όρο **μετάφραση** νοείται η ανάπτυξη της ικανότητας του μαθητή να μεταφέρει ένα πρόβλημα από μια Α σε μια Β μορφή, χωρίς να αλλάζει την ουσία του. Παραδείγματα τέτοιων μεταφορών είναι: α) η μετατροπή ενός αφηρημένου θέματος σε κάτι συγκεκριμένο, β) η αλλαγή διατύπωσης ενός θέματος χωρίς να μεταβληθεί το νόημά του και γ) ο μετασχηματισμός του εννοιολογικού περιεχομένου ενός μηνύματος από γλωσσική σε άλλη μορφή επικοινωνίας (κινητική, γραφική, εικονική).

Με τον όρο **ερμηνεία**, κατά τον Bloom (ό.π.), νοείται η ικανότητα του αναγνώστη να μετατρέπει τα σύμβολα, τα γράμματα, δηλαδή τις λέξεις και τις φράσεις σε νοήματα και στη συνέχεια να συλλαμβάνει τη σχέση που υπάρχει ανάμεσά τους. Εκφράζεται από τον αναγνώστη ως ικανότητα διατύπωσης κύριων συμπερασμάτων που προκύπτουν από ένα κείμενο, από εικόνες, από ένα σχεδιάγραμμα, από ένα πίνακα δεδομένων κτλ. Συμπερασματικά λοιπόν, η ερμηνεία προϋποθέτει τη μετάφραση και προχωράει πέρα από αυτήν, στην περιεκτική, τη συνοπτική ή "με λίγα λόγια" απόδοση του εννοιολογικού περιεχομένου του μηνύματος, με την εξαγωγή περίληψης, συμπεράσματος ή τη διατύπωση της κεντρικής ιδέας.

Τέλος ο όρος **προέκταση** ή **επέκταση** αναφέρεται στην ικανότητα του μαθητή-αναγνώστη να προβλέπει τη συνέχεια ή την εξέλιξη των πραγμάτων, να διατυπώνει νέες υποθέσεις με βάση δεδομένα στοιχεία, να συμπληρώνει στοιχεία τα οποία απουσιάζουν από τα αρχικά δεδομένα, να προβλέπει συνέπειες ή εξελίξεις που πρόκειται να ακολουθήσουν κάτω από ορισμένες προϋποθέσεις. Με τη διαδικασία αυτή ο αναγνώστης γίνεται ικανός να προχωρεί πέρα από τα συγκεκριμένα δεδομένα, δηλαδή ξεφεύγει από το πεδίο σκέψης και απόψεων του συγγραφέα και προχωράει σε δικές του κρίσεις (Βάμβουκας Μ., 1992, 1992α, σ.20).

Η ικανότητα όμως της κατανόησης ενός μηνύματος εξαρτάται και επηρεάζεται από αρκετούς παράγοντες για ορισμένους από τους οποίους θα γίνει λόγος στη συνέχεια.

### 1.3. ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ ΠΟΥ ΣΧΕΤΙΖΟΝΤΑΙ ΜΕ ΤΗΝ ΑΝΑΓΝΩΣΤΙΚΗ ΚΑΤΑΝΟΗΣΗ

Οι παράγοντες που επηρεάζουν την αναγνωστική κατανόηση, σύμφωνα με τον Μ. Βάμβουκα (1992, σ.21-23), διακρίνονται: α) σε αυτούς που ανάγονται στον **αναγνώστη** (φυσική και αισθητηριακή κατάσταση, λεξιλογικός πλούτος, γνωστικές και διανοητικές ικανότητες, ανάγκες, ενδιαφέροντα, μνήμη, συναισθηματική κατάσταση κτλ.), β) σε

αυτούς που πηγάζουν από το *κείμενο - μήνυμα* (τυπογραφική παρουσίαση, λεξιλόγιο, δομή του κειμένου, συναισθηματικός τόνος κτλ.) και γ) σε αυτούς που δημιουργεί το *περιβάλλον* όπου εκτυλίσσεται η αναγνωστική δραστηριότητα (φωτισμός, αερισμός, θερμοκρασία, διακόσμηση κτλ.). Μεταξύ τους υπάρχει δυναμική αλληλεπίδραση γεγονός που μας εμποδίζει τις περισσότερες φορές να εντοπίσουμε ποιος από τους παραπάνω παράγοντες δρα αρνητικά στη διαδικασία κατανόησης του μηνύματος.

Ο σημαντικότερος όμως παράγοντας της κατανόησης είναι η γνώση του στόχου της αναγνωστικής δραστηριότητας, που ενώ εξαρτάται αποκλειστικά από τον αναγνώστη, τις περισσότερες φορές παραγνωρίζεται ή δεν κρίνεται ουσιώδης. Έτσι ο μαθητής καλείται να διαβάσει, στο σπίτι ή στο σχολείο, χωρίς να γνωρίζει γιατί διαβάζει. Αντίθετα, όταν ο μαθητής γνωρίζει το στόχο της αναγνωστικής δραστηριότητάς του, η εργασία του αποκτά ενδιαφέρον και η κατανόηση πραγματοποιείται γρήγορα και αποτελεσματικά.

Η ψυχοπαιδαγωγική έρευνα, σύμφωνα με την παραπάνω πηγή (σ.17), έχει δείξει ότι εννέα παράγοντες είναι βασικοί για την κατανόηση των κειμένων:

- η γνώση της σημασίας των λέξεων,
- η αναγνώριση της μεταφορικής σημασίας των λέξεων από τα συμφραζόμενα,
- η συνειδητοποίηση του τρόπου οργάνωσης ενός αποσπάσματος και η ταύτιση στο απόσπασμα πράγματος που ειπώθηκε προηγουμένως και αυτού στο οποίο αναφέρεται,
- η αναγνώριση της κύριας ιδέας του αποσπάσματος,
- η απάντηση σε ερωτήσεις των οποίων οι απαντήσεις δίνονται άμεσα από το περιεχόμενο του αναγνωστικού αποσπάσματος,
- η απάντηση σε ερωτήσεις των οποίων οι απαντήσεις δε δίνονται παρά έμμεσα από το περιεχόμενο του κειμένου,
- η εξαγωγή συμπερασμάτων από το περιεχόμενο ενός αποσπάσματος,
- η αναγνώριση των τεχνοτροπιών και των σχημάτων λόγου που χρησιμοποιεί ο συγγραφέας και
- η αναγνώριση του σκοπού και των απόψεων του συγγραφέα.

Ιδιαίτερα θα πρέπει να τονιστεί ο παράγοντας της γνώσης της σημασίας των λέξεων που διαφοροποιείται σε σημαντικό βαθμό ανάλογα με την ηλικία των μαθητών. Διαφορετικό είναι το βασικό λεξιλόγιο του μαθητή της Β΄ τάξης του δημοτικού σχολείου, που μόλις έχει κατακτήσει

τους μηχανισμούς ανάγνωσης και γραφής, από το βασικό λεξιλόγιο ενός μαθητή της Δ΄ τάξης ή ενός μαθητή της ΣΤ΄ τάξης αντίστοιχα.

Τέλος η γνώση, κατά κύριο λόγο από τον εκπαιδευτικό, των παραπάνω παραγόντων που επηρεάζουν την αναγνωστική κατανόηση, μπορεί να βοηθήσει στη βελτίωση του επιπέδου του μαθητή.

## 1.4. ΚΑΤΑΝΟΗΣΗ ΚΑΙ ΜΝΗΜΗ

Η διαδικασία της κατανόησης των πληροφοριών και η μνημονική τους συγκράτηση και ανάσυρση παρουσιάζει ιδιαίτερο ενδιαφέρον στην εκπαιδευτικο-διδασκτική πραγματικότητα.

Προηγουμένως τονίστηκε ότι έχουμε κατανοήσει μια λέξη, μια πρόταση, ένα κείμενο, όταν έχουμε συλλάβει το σημασιολογικό τους περιεχόμενο. Για να επιτευχθεί, όμως, αυτό, όπως επισημαίνει ο Κ. Πόρποδας (1984α, σ.191), βασική προϋπόθεση είναι να έχει προηγηθεί η επεξεργασία και πρόσληψη της γραφημικής ή και η φωνημική ταυτότητα της κάθε λέξης. Σε αρκετές περιπτώσεις δεν επαρκεί μόνο η φωνημική ταυτότητα (ομόηχες λέξεις π.χ. χείρα-χήρα) ή μόνο η γραφημική τους (λέξεις γραμμένες με κεφαλαία όπως ΚΑΛΟΣ=καλός - ΚΑΛΟΣΣ=κάλος, ΔΙΑΦΟΡΑ=η διαφορά - ΔΙΑΦΟΡΑ=τα διάφορα), αλλά κρίνεται αναγκαία η προσεκτική επεξεργασία τους καθώς και η γνώση της γραμματικής και της συντακτικής δομής του κειμένου.

Η παραπάνω γνώση βοηθάει στη διάκριση μεταξύ της "επιφανειακής" και της "βαθιάς" δομής των προτάσεων κατά το διάσημο γλωσσολόγο Ν. Chomsky. Με βάση τη θεωρία της μετασχηματιστικής γραμματικής του Ν. Chomsky (Μπαμπινιώτης Γ., 1980, σ.187), οι προτάσεις έχουν επιφανειακή και βαθιά δομή. Η επιφανειακή δομή αναφέρεται στη φωνολογική δομή της πρότασης, ενώ η βαθιά δομή χαρακτηρίζει το σημασιολογικό περιεχόμενο. Για παράδειγμα, οι προτάσεις «Ο Νίκος χτύπησε το κουδούνι» και «Το κουδούνι χτυπήθηκε από το Νίκο» έχουν διαφορετική επιφανειακή δομή, αλλά την ίδια βαθιά δομή, διότι έχουν το ίδιο σημασιολογικό περιεχόμενο. Για να κατανοηθεί λοιπόν, το σημασιολογικό περιεχόμενο μιας πρότασης απαιτείται η επεξεργασία της στο επίπεδο της βαθιάς δομής.

Η κατανόηση σύμφωνα με τον Κ. Πόρποδα (1984α, σ.191-192), προϋποθέτει τόσο τη λειτουργία της μνήμης, όσο και των άλλων βασικών γνωστικών μηχανισμών. Αυτό διότι, για να κατανοηθεί μια



έννοια πρέπει να είναι εφικτή η κωδικοποίησή της, η συγκράτησή της στη βραχυπρόθεσμη μνήμη και η συσχέτισή της με τις ήδη αποκτημένες γνώσεις.

Η εξέταση της σχέσης ανάμεσα στην κατανόηση και τη μνήμη θα περιοριστεί στο γραπτό λόγο (πεδίο μελέτης της παρούσας έρευνας). Στην περίπτωση λοιπόν, του γραπτού λόγου, αποτελεί κοινή διαπίστωση ότι η ανάγνωση ενός κειμένου μπορεί να οδηγήσει σε ελάχιστη, ελλιπή ή πλήρη κατανόηση των πληροφοριών που περιέχονται σ' αυτό. Ο βαθμός της κατανόησης εξαρτάται τόσο από τη φύση των πληροφοριακών στοιχείων όσο και από το βαθμό ενεργοποίησης του γνωστικού επιπέδου του κάθε ατόμου. Οι δύο αυτοί παράγοντες προσδιορίζουν το βάθος της επεξεργασίας που θα υποστούν οι μελετούμενες πληροφορίες. Για παράδειγμα, ένα ενήλικος αναγνώστης που γνωρίζει μόνο τη νεοελληνική γλώσσα, δε θα μπορέσει να επεξεργαστεί ένα κείμενο γραμμένο στα κινέζικα. Είναι επόμενο πως δε θα μπορεί να επεξεργαστεί το συγκεκριμένο κείμενο ούτε στο γραφημικό του επίπεδο (να αναγνωρίσει δηλαδή, τα γραπτά του σύμβολα), ούτε όμως και στο φωνημικό επίπεδο, αφού του είναι αδύνατο να τα αναγνώσει. Κατά συνέπεια θα του είναι αδύνατο να το κατανοήσει. Αν του παρουσιαστεί το ίδιο κείμενο στην αγγλική γλώσσα, με βεβαιότητα θα αναγνωρίσει τα γράμματα που είναι ίδια ανάμεσα στις δύο γλώσσες (ελληνική, αγγλική), αλλά δε θα μπορέσει να το διαβάσει και να το κατανοήσει. Αν στη συνέχεια του παρουσιαστεί το ίδιο κείμενο στην αρχαία ελληνική, τότε είναι βέβαιο ότι θα το διαβάσει. Παρά τη γραφημική και φωνημική, ωστόσο, επεξεργασία αυτού του κειμένου, είναι βέβαιο ότι δε θα είναι πλήρης η σημασιολογική του κατανόηση. Τέλος είναι ευνόητο ότι η σημασιολογική του επεξεργασία (και κατανόηση) θα είναι μεγαλύτερη αν το κείμενο είναι γραμμένο στη νεοελληνική (ό.π., σ.193).

Από τα παραπάνω λοιπόν, διαφαίνεται ότι ο βαθμός κατανόησης εξαρτάται από το πόσο γνωστό είναι στο άτομο το θέμα που επεξεργάζεται και από το βαθμό ενεργοποίησης της προϋπάρχουσας γνώσης του.

Ο Κ. Πόρποδας (1984α, σ.194) έχει επισημάνει την αιτιώδη σχέση ανάμεσα στην κατανόηση και την μακρόχρονη μνημονική συγκράτηση των πληροφοριών, καθώς και την επίδραση που ασκεί ο βαθμός της επεξεργασίας των πληροφοριών στο βαθμό κατανόησής τους. Την αιτιώδη αυτή σχέση έχουν αποδείξει αρκετοί ερευνητές σε πειραματικές μελέτες, στις οποίες οι πληροφορίες ήταν μεμονωμένες

λέξεις, προτάσεις ή κείμενα (Tsesselt & Mayznet, Hyde & Jenkins, Johnston & Jenkins, Schulman, , Bobrow & Bower, Mistler & Lachman, Πόρποδας Δ., Βάμβουκας Μ.).

Η ερμηνεία της αιτιώδους σχέσης ανάμεσα στην κατανόηση και τη μακρόχρονη μνημονική συγκράτηση των πληροφοριών θα πρέπει να αναζητηθεί στο γεγονός ότι κατά τη γνωστική επεξεργασία (κατανόηση) των πληροφοριών οι προσλαμβανόμενες πληροφορίες σχετίζονται και μεταβάλλουν τις ήδη γνωστικά υπάρχουσες. Συμπερασματικά λοιπόν, όσο πιο βαθιά είναι η επεξεργασία και η κατανόηση των πληροφοριών, τόσο πιο δυναμική είναι η συσχέτισή τους με τις ήδη προϋπάρχουσες. Κατά συνέπεια, τόσο πιο ξεκάθαρη είναι η διαμόρφωση των νέων γνωστικών πληροφοριών και περισσότερο διαρκής η συγκράτησή τους.

Είναι αναμενόμενο λοιπόν, οι παραπάνω απόψεις για τη σχέση κατανόησης και μνήμης στη διαδικασία της μάθησης, να έχουν ευρύτερες επιδράσεις στην εκπαιδευτική πράξη. Ξεκινώντας από την άποψη ότι η κατανόηση, κατά συνέπεια η μνημονική συγκράτηση και ανάσυρση του σημασιολογικού περιεχομένου των πληροφοριών, επιτυγχάνεται στο επίπεδο της βαθιάς δομής (που κατά τον Ν. Chomsky προσδιορίζει όχι το φωνολογικό αλλά το σημασιολογικό περιεχόμενο και τη δομή του κειμένου), γίνεται αντιληπτό πόσο αμφίβολης σταθερότητας και βάθους είναι η μάθηση που στηρίζεται στην αποστήθιση του κειμένου (η οποία συνήθως βασίζεται στη συγκράτηση της επιφανειακής δομής του κειμένου). Μια τέτοια μάθηση είναι βέβαιο ότι δεν αποτελεί εγγύηση για το αν επιτεύχθηκε πλήρης επεξεργασία του κειμένου στο επίπεδο της βαθιάς δομής και συσχέτιση των κύριων σημείων του με την προϋπάρχουσα γνώση. Στην περίπτωση αυτή η πιθανότητα για αποτελεσματική και μακρόχρονη συγκράτηση της ουσίας του περιεχομένου του κειμένου είναι πολύ μικρή. Η ουσιαστική και αποδοτική μάθηση λοιπόν, δεν επιτυγχάνεται με σπατάλη νοητικής ενέργειας στη διαδικασία αποστήθισης πληροφοριών, αλλά με την ανάπτυξη της ικανότητας του ατόμου όχι μόνο στο τι να μαθαίνει αλλά και στο πώς να μαθαίνει. Σε αυτή την άποψη συνηγορεί και η γνωστή κινέζικη παροιμία: «αν θέλεις να χορτάσεις κάποιον για μια μέρα δώσε του ένα ψάρι, αν όμως θέλεις να τον χορτάσεις για ολόκληρη τη ζωή, τότε μάθε του πώς να ψαρεύει!» (ό.π., σ.195-196).

Η σχέση μεταξύ κατανόησης και μνήμης έχει επιδράσεις (επιδρά επίσης) στον τρόπο συγγραφής των διδακτικών βιβλίων, καθώς και στη διαδικασία αξιολόγησης της μάθησης. Σε ότι αφορά τα διδακτικά βιβλία κρίνεται απαραίτητο να τονίσουμε ότι κύριος σκοπός τους θα πρέπει να

είναι όχι μόνο η διευκόλυνση της μάθησης, αλλά και η καλλιέργεια της επιθυμίας και αγάπης για περισσότερη μάθηση. Αυτό όμως, δεν επιτυγχάνεται με παροχή στείρας πληροφόρησης, αλλά με την παροχή δραστηριοτήτων που διευκολύνουν τους μαθητές ώστε να αποκτήσουν τις πληροφορίες που περιέχονται σ' αυτά.

Τέλος, η σχέση κατανόησης και μνήμης μπορεί να αποτελέσει καθοριστικό παράγοντα προσανατολισμού της διαδικασίας αξιολόγησης της μάθησης του μαθητή. Η διαδικασία αυτή θα πρέπει να δρα στο μαθητή επανατροφοδοτικά για τη συνέχιση της μαθησιακής του προσπάθειας και να μην αποτελεί μόνο μέτρηση της απόδοσής του σε κάποιο συγκεκριμένο μάθημα.

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2

### ΜΕΤΑΦΟΡΙΚΟΣ ΛΟΓΟΣ

#### 2.1 ΟΡΙΟΘΕΤΗΣΗ ΤΗΣ ΕΝΝΟΙΑΣ ΜΕΤΑΦΟΡΑ ΚΑΙ ΜΕΤΑΦΟΡΙΚΟΣ ΛΟΓΟΣ

Η λέξη *μεταφορά*, εννοεί την πράξη και το αποτέλεσμα του αρχαίου ελληνικού ρήματος ‘‘μεταφέρω’’, απ’ το οποίο και προέρχεται. Αποτελεί σχήμα λόγου κατά το οποίο μια έννοια εκφράζεται με παραβολή ή παρομοίωση. *Αντίθ.* κυριολεξία. (Τεγόπουλος - Φυτράκης, 1992, σ.459).

Οι γνωστικοί ψυχολόγοι επικεντρώνουν το ενδιαφέρον τους στη μεταχείριση των μεταφορών, μελετώντας την αντικατάσταση ή το χαρακτηρισμό ενός αναφερόμενου (η τοπική) με την ονομασία ενός άλλου αναφερόμενου (το όχημα) που έχει με το πρώτο ένα κοινό χαρακτηριστικό-τη βασική ιδέα- που ο ομιλητής θέλει να τονίσει (Combert J., 1990, σ.112-113)

Στη φιλολογία, κατά τον T.Hawkes (1978, σ.9), η λέξη μεταφορά, αναφέρεται σ’ ένα ορισμένο σύνολο γλωσσικών διαδικασιών που με βάση αυτές, ιδιότητες, απόψεις, γνωρίσματα ενός αντικειμένου μεταφέρονται ή μεταβιβάζονται σ’ ένα άλλο, έτσι ώστε να μιλούμε για το δεύτερο αυτό αντικείμενο σαν να ήταν το πρώτο. Υπάρχουν διάφοροι τύποι μεταφορών, και ο αριθμός των αντικειμένων που παίρνουν μέρος μπορεί να ποικίλλει, αλλά η διαδικασία της μεταβίβασης παραμένει η ίδια:

*«Ξύπνα! Γιατί η αυγή στις νυχτιάς το τάσι  
την πέτρα πέταξε που τ’ αστέρια σκορπά.»*

(Ομάρ Καγιάμ, «Ρουμπαγιάτ», κατά μετάφραση Fitzgerald)

*«Ο άνθρωπος δεν έχει διόλου λιμάνι ούτε ο χρόνος όχθη  
κυλά και εμείς διαβαίνουμε.»*

(Lamartine, «Η Λίμνη»).

*«Βάλτε έναν τίγρη στη μηχανή!»*

(Διαφήμιση για καύσιμα αυτοκινήτων).

Οι διάφορες μορφές της μεταβίβασης λέγονται σχήματα λόγου, που είναι τρόποι έκφρασης, κατά τους οποίους οι λέξεις δε χρησιμοποιούνται με την κυριολεκτική τους σημασία, αλλά δίνονται έτσι, ώστε να προκαλούν τη φαντασία μας. Είναι, δηλαδή, γυρίσματα της γλώσσας από τις κυριολεκτικές

έννοιες προς τις μεταφορικές έννοιες. Η μεταφορά επειδή εμφανίζει τους βασικούς τύπους της μεταβίβασης μπορεί να εκληφθεί ως το θεμελιακό σχήμα λόγου. Τα άλλα σχήματα λόγου τείνουν να είναι εκδοχές της μεταφοράς, και κυρίως οι τρεις παραδοσιακές κατηγορίες:

α) **Παρομοίωση**: Ενώ η μεταφορά προϋποθέτει ότι η μεταβίβαση είναι δυνατή ή έχει ήδη συμβεί (η βενζίνη είναι τίγρης), η παρομοίωση προτείνει τη μεταβίβαση και την εξηγεί χρησιμοποιώντας όρους όπως “σαν” ή “σαν να” ή “όμοια με”, “ομοιάζει” ή “μοιάζει”, όπως:

*«Χρυσά βατράχια κάθονταν στις άκρες των ποδιών χωρίς να βλέπουν στα νερά τη σκιά τους, κι ήτανε σαν αγάλματα μικρά της ερημιάς και της γαλήνης.»*

(Γιάννης Ρίτσος «Όνειρο καλοκαιρινού μεσημεριού»  
(στο Ανθολόγιο Μέρος Γ', σ.294).

Η παρομοίωση εξαιτίας της δομής της με το “σαν” ή το “όπως” συνεπάγεται μία πιο οπτική σχέση ανάμεσα στα στοιχεία της απ’ ότι η μεταφορά. Είναι ο πτωχός συγγενής της, που προσφέρει μόνο το σκελετό της διαδικασίας μεταβίβασης στη μορφή μιας περιορισμένης αναλογίας ή σύγκρισης, που η “γκάμα” της είναι στενή, γιατί είναι προκαθορισμένη. Ωστόσο τα αποτελέσματά της μπορεί να είναι μεγαλύτερα από τους ευρύτερους αλλά συχνά λιγότερο σαφείς υπαινιγμούς της μεταφοράς (Hawkes T., 1978, σ.9-12).

β) **Συνεκδοχή**: εδώ η λέξη χρησιμοποιείται με πλατύτερη έννοια ή στενότερη ή αναφέρεται το μέρος αντί για το όλο, το ένα αντί για τα πολλά και αντίστροφα. «*Ταξίδεψε με πανιά*» αντί με καράβια, «*δεκαπέντε Μαΐων*» (εννοεί ετών) ή όπως στο Γ. Ρίτσο τα «*Χρυσά βατράχια*» που εννοούσε τους φορείς της εξουσίας τις δεκαετίες 1930-1969 (Μπαρτζής Γ., 1993, σ.28).

γ) **Μετωνυμία**: στη μετωνυμία το όνομα ενός πράγματος μεταβιβάζεται για να αντικαταστήσει κάτι άλλο με το οποίο έχει σχέση: «*Λευκός Οίκος*» αντί Πρόεδρος των ΗΠΑ, «*ο γέρος του Μοριά*» αντί ο Κολοκοτρώνης, «*ο Αίολος λεηλατεί τη γη*» αντί ο αέρας. Σ’ αυτή την κατηγορία θα μπορούσαμε επίσης να βάλουμε και τον Παλαιοαγγλικό τύπο της μεταβίβασης που είναι γνωστός ως Kenning και που συνεπάγεται την αντικατάσταση του όλου από το μέρος, όπως: «*ο δρόμος της φάλαινας*» αντί θάλασσα (Hawkes T., 1978, σ.13)

## 2.2. ΙΣΤΟΡΙΚΗ ΑΝΑΔΡΟΜΗ

### 2.2.1. Η κλασική άποψη για τη μεταφορά

#### 2.2.1.1. Η άποψη του Αριστοτέλη

Ο Αριστοτέλης εξετάζει λεπτομερειακά το θέμα της μεταφοράς στην Ποιητική (κεφάλαια 21-25) και στη Ρητορική (βιβλίο τρίτο). Μέσα στα πλαίσια του ορισμού ότι «Μεταφορά είναι η απόδοσις εις πράγμα τι ονόματος ανήκοντός εις άλλο πράγμα» διακρίνει τέσσερα είδη. Η ανάλυση γίνεται με βάση το περιεχόμενο, όχι τη μορφή, και η μεταβίβαση μπορεί να έχει ως εξής:

- από του γένους εις εν είδος («*Το πλοίον μου τούτο στέκει*»: “στέκει” είναι το γένος, “ορμεί” το είδος),
- από του είδους εις το γένος («*έκαμε μυρία καλά*»: ένας ειδικός αριθμός αντί του γένους πολύς),
- από είδους εις είδος («*αντλήσας την ψυχήν δια χαλκού*»: “αντλώ” αντί του “κόβω”. Και τα δύο είναι είδη του “αφαιρώ”),
- κατ’ αναλογία (Hawkes T., 1978, σ.15-16).

Οι τρεις πρώτοι τύποι μπορούν να ονομαστούν “απλές” μεταφορές και σχετίζονται μεταξύ τους πολύ πιο στενά απ’ ότι ο τέταρτος τύπος, ο οποίος θα μπορούσε να ονομαστεί “σύνθετος”, αφού ενέχει τη χρήση αναλογίας, δηλαδή τα τέσσερα στοιχεία της μεταφορικής Α, Β, Γ, Δ συνδέονται έτσι ώστε η σχέση του Β με το Α να είναι ανάλογη με εκείνη του Δ με το Γ. Ο Αριστοτέλης αφιερώνει αρκετό χρόνο σ’ έναν απολογισμό αυτού του τελευταίου “αναλογικού” είδους της μεταφοράς που την αναγνωρίζει ως το πιο ελκυστικό είδος.

Έτσι, ο Αριστοτέλης λέγει ότι το κύπελλο έχει την ίδια σχέση προς το Διόνυσο που έχει η ασπίδα προς τον Άρη. Συνεπώς, ένα κύπελλο θα μπορούσε να ονομαστεί «*ασπίδα του Διονύσου*», και μια ασπίδα να ονομαστεί «*το κύπελλο του Άρη*». Τα γερατεία έχουν προς τη ζωή την ίδια σχέση που έχει η εσπέρα προς την ημέρα. Έτσι θα μπορούσε κάποιος να ονομάσει την εσπέρα «*γερατεία της ημέρας*». Ο Περικλής είχε πει ότι ο θάνατος των νέων στον πόλεμο ήταν «*σαν να χάθηκε η άνοιξη απ’ το χρόνο*». Χρησιμοποίησε δηλαδή αναλογικό τύπο μεταφοράς, ο οποίος τελικά, είναι ο καλύτερος τρόπος για να δώσει κανείς.

Η παρομοίωση κατά τον Αριστοτέλη θεωρείται και αυτή είδος μεταφοράς ( η διαφορά δεν είναι παρά ελάχιστη) κι εκείνες που πετυχαίνουν αναφέρονται πάντοτε σε δυο σχέσεις, όπως η αναλογική μεταφορά. Η παρομοίωση πετυχαίνει καλύτερα όταν είναι διασκευασμένη μεταφορά π.χ.

*«ένα ερείπιο είναι σαν κουρελιασμένο σπίτι», «τα πόδια του λυγίζουν σα φύλλα μαϊντανού».*

Οι παροιμίες είναι μεταφορές του τρίτου τύπου και οι πετυχημένες υπερβολές είναι επίσης μεταφορές του τρόπου της παρομοίωσης π.χ. για κάποιο μαυρομάτη *«θα νόμιζες πως είναι ένα ζεμπίλι μούρα»* (υπονοώντας πως το μάτι του ήταν ακριβώς όπως ένα ζεμπίλι μούρα).

Η μεταφορά λοιπόν, σαν ολότητα καθαυτή, θεωρείται διακοσμητική προσθήκη στη γλώσσα, που πρέπει να χρησιμοποιηθεί με ειδικό τρόπο, σε ειδική στιγμή και τόπο. Είναι ένα είδος εξωραϊστικού συστατικού που δίνει ζωντάνια και μια σειρά ασυνήθιστων χρήσεων που μπορούν να εξυψώσουν τη λέξη πάνω απ' το επίπεδο της κοινοτοπίας. Είναι ένα *«είδος γαρνιτούρας»* της γλώσσας, *«σαν καρύκευμα κρέατος»*. Η υπερβολική μεταφορά, μας προειδοποιεί ο Αριστοτέλης, μπορεί να κάνει τη *«συνηθισμένη»* γλώσσα να μοιάζει πολύ με ποίηση και είναι φανερό ότι αυτό δεν αρμόζει (ό.π., σ.19).

Η σωστή χρήση της μεταφοράς προσδίνει χάρη και διαύγεια με το να συνδυάζει το συνηθισμένο με το ασυνήθιστο. Η χάρη προέρχεται από τη διανοητική απόλαυση που μας παρέχουν οι νέες ομοιότητες που σημειώνονται στη μεταφορά. Η διαύγεια προέρχεται από τη χρήση οικείων-καθημερινών λέξεων που χρησιμοποιεί καθένας στη συνομιλία με την κανονική ή σωστή τάξη των όρων. Η σωστή χρήση της μεταφοράς αφορά επίσης στην αρχή των κανόνων (decorum). Οι μεταφορές πρέπει να ταιριάζουν με το θέμα ή με το σκοπό. Δεν πρέπει να είναι τραβηγμένες ή παράξενες και θα πρέπει να χρησιμοποιούν όμορφες λέξεις.

Ο Αριστοτέλης, με τα τέσσερα είδη μεταφοράς, επιβεβαίωσε την αντίληψη ότι η μεταφορά ήταν κάποιο είδος ειδικής εντύπωσης που θα μπορούσε να επιτευχθεί με ειδική χρήση της γλώσσας. Έτσι τα κλασικά γραπτά μοιάζουν να ενισχύουν αυτή την τάση και να υπογραμμίζουν όλο και περισσότερο την αρχή των κανόνων (decorum) που επιμένει στην αναγκαία αρμονία ή συμφωνία των στοιχείων της μεταφοράς.

Τέλος, όπως αναφέρει ο T. Hawkes (ό.π., σ.21-22,) ο Αριστοτέλης αναγνωρίζει ξεκάθαρα τη δημιουργική και διδακτική όψη της μεταφοράς. Τονίζει ως πολύ σημαντική την ικανότητα κάποιου να είναι επιδέξιος στις μεταφορές, και ότι η μεταφορά είναι μέρος της διαδικασίας της μάθησης. Οι μεταφορές εντυπωσιάζουν τον ακροατή με τη ζωντάνια τους και με τις καινούριες ιδέες που περιέχουν. Έτσι, η ιδέα των γηρατειών σαν *«έρμημη καλαμιά στον κάμπο»* μεταφέρει την ιδέα της χαμένης άνθησης. Μια μεταφορά μπορεί να έχει την πρωτοτυπία ενός αστείου – *«τα πόδια του πεταλωμένα με χιονίστρες»* -κι όμως την ίδια στιγμή, ο νους του ακροατή

συναντά μια νέα ιδέα. Κι όμως, πράγμα που φαίνεται περίεργο στο σύγχρονο νου, ο Αριστοτέλης δε δείχνει ικανός να διευρύνει αυτή την άποψη των δυνατοτήτων της μεταφοράς ώστε να συμπεριληφθεί στη γενική του αντίληψη για τη γλώσσα. Δε φαίνεται να συνειδητοποιεί πως η φράση «χειροπιαστά δεδομένα» είναι η ίδια μεταφορική.

### 2.2.1.2. Η άποψη των Cicero, Horatio, Λογγίνου

Ο Cicero, όπως αναφέρει ο J. Atkins (Hawkes T., 1978, σ.23), μοιραία είδε τη μεταφορά σαν ένα από τα μέσα για την πραγματοποίηση εξωραϊστικών εντυπώσεων στην ομιλία. Με τη μεταφορά «...παίρνεις αυτό που δεν έχεις από κάπου αλλού». Είναι δηλαδή ένα είδος δανεισμού. Για τον Cicero η μεταφορά είναι μια σύντομη μορφή παρομοίωσης, συμπυκνωμένη σε μια λέξη, η οποία τοποθετείται σε μια θέση που αν και δεν της ανήκει, προσφέρει ευχαρίστηση, ενώ αν δεν περιέχει ομοιότητα απορρίπτεται.

Η μεταφορά θα πρέπει ν' αποφεύγει καθετί το ανάρμοστο καθώς επίσης και τη σκοτεινότητα. Είναι ένα "σχήμα" σ' ένα σύνολο "σχημάτων" που ο ρόλος του δρα εξωραϊστικά στη συνηθισμένη γλώσσα και φωτίζει με πολύ φως ορισμένα σημεία της.

Ο Horatio υποστηρίζει ότι ο ρόλος της μεταφοράς είναι να παρουσιάζει σχέσεις που να είναι αρμονικές και πραγματικές παρά εξερευνητικές ή καινοτόμες.

Ο Λογγίνος, συγγενής των απόψεων του Cicero και Horatio υποστηρίζει ότι η μεταφορά θα πρέπει να χρησιμοποιείται σε αρμόζουσες περιστάσεις, και όχι πάνω από δύο ή το πολύ τρεις μαζί στο ίδιο απόσπασμα. Στο έργο του «Περί Ύψους» όπου κατατάσσει τις "ορθές" τυποποιήσεις των σχημάτων της σκέψης και των σχημάτων της γλώσσας εκφράζει την αντίληψη ότι η χρήση της μεταφοράς μπορεί και θα' πρεπε να ελέγχεται.

### 2.2.1.3. Η άποψη του Quintilian

Κατά τον J. Atkins (Hawkes T., 1978, σ.24-25) οι απόψεις του Quintilian είναι μια επανέκθεση του κλασικισμού. Υποστηρίζει ότι τα σχήματα λόγου προσφέρουν ανυψωτικό αποτέλεσμα στην ανεπαρκή-συνηθισμένη γλώσσα, όπου όμως πρέπει να χρησιμοποιούνται με τρόπο που αρμόζει. Διακρίνει και αυτός τέσσερα είδη μεταφορικής μεταβίβασης ή μετάθεσης (transtation), παρόμοια με αυτά του Αριστοτέλη, αλλά σε ελαφρώς διαφορετικές γραμμές:

- από το άψυχο στο έμψυχο (ο εχθρός ονομάζεται «ζίφος»),



- από το έμψυχο στο άψυχο («το φρύδι του λόφου»),
- από το άψυχο στο άψυχο («χαλάρωσε τα ηνία του στόλου»),
- από το έμψυχο στο έμψυχο («Ο γάτος έτριξε τα δόντια του στο σκύλο»).

Και σ' αυτήν την τυπολογία είναι προφανές ότι η μεταφορά λειτουργεί ως υπέρτατο στολίδι του ύφους.

Ο Quintilian για τις παραπάνω απόψεις του για τη μεταφορά, δίκαια κρίθηκε ως αντιπροσωπευτικός των κλασικιστών ρητόρων που προηγήθηκαν και ως ένας απ' τους σημαντικότερους ρήτορες που άσκησε επιρροή στους θεωρητικούς και λογοτέχνες της Αναγέννησης. Σημαντική επιρροή στα κατοπινά χρόνια δίνεται από το «Rhetorica ad Herennium» (περίπου το 86 π.Χ.) αγνώστου συγγραφέα (ό.π., σ.26).

Στο έργο αυτό συστήνονται έξι κάπως απαγορευτικές χρήσεις της μεταφοράς:

- χάρη παραστατικότητας,
- χάρη συντομίας,
- προς αποφυγή χυδαϊσμών,
- χάρη μεγέθυνσης,
- χάρη σμίκρυνσης και
- για στολισμό, διακόσμηση.

Στο τέταρτο βιβλίο των «Rhetorica ad Herennium» κατονομάζονται τα Σχήματα Λέξεως που συμπεριλαμβάνουν 10 τρόπους, ένας των οποίων είναι η Μεταφορά, και 19 Σχήματα Σκέψεως, ένα των οποίων είναι η Παρομοίωση. Το «Rhetorica ad Herennium» καθώς και τα μεταγενέστερα έργα των Cicero, Quintilian και άλλων προβάλλουν μια σημαντικά μειωμένη θέση της μεταφοράς. Παρουσιάζουν τη μεταφορά να δρα απλώς διακοσμητικά, κατά συνέπεια να λειτουργεί αρνητικά, αφού ανατρέπει τις σωστές σημασίες των λέξεων (Hawkes T., 1978, σ.26-28).

### 2.2.2. Απόψεις του 16<sup>ου</sup>, 17<sup>ου</sup> και 18<sup>ου</sup> αιώνα για τη μεταφορά

Ο Μεσαίωνας έδειξε ενδιαφέρον όχι για την ανάπτυξη λογοτεχνικής θεωρίας, αλλά για τη διαδικασία της τυποποίησης και των κανόνων που προέρχονταν από την κλασική προσέγγιση της μεταφοράς.

Ένα καλό δείγμα μεσαιωνικής σκέψης είναι η αγγλο-νορμανδική «Poetria Nova» του Geoffrey of Vinsaut (Hawkes T., 1978, σ.29-30), που περιέχει έναν πολύπλοκο κατάλογο εξήντα τριών ποιητικών στολιδιών διαιρεμένων σε κατηγορίες ευκολίας και δυσκολίας, με λεπτομερείς ορισμούς του καθενός και κανόνες για τις περιπτώσεις και τον τρόπο χρησιμοποίησής τους. Για τη μεταφορά, ο Geoffrey υποβιβάζει κάπως αυθαίρετα τη σχέση έμψυχου – άψυχου, που έχει τονίσει ο Quintilian, σε

μια σχέση ανθρώπινου – μη ανθρώπινου. Εστιάζει το ενδιαφέρον του στη μεταφορά όπου η μεταβίβαση γίνεται από άνθρωπο σε πράγμα, π.χ. «λουλούδια γεννιούνται», «η γη ξαναγιάνει» όπου εμείς θα την ονομάζαμε σήμερα προσωποποίηση. Η αντίληψη αυτή για τη μεταφορά έχει τις ρίζες της στις ιδέες της χριστιανικής κοινωνίας ιδιαίτερα πριν από τη Μεταρρύθμιση, που δινόταν έμφαση στην κοινωνική (συλλογική) εμπειρία.

Η μεταφορά για μια χριστιανική κοινωνία, στο Μεσαίωνα, προβάλλει ότι ο κόσμος είναι ένα βιβλίο γραμμένο απ' το Θεό, και εννοεί περισσότερο απ' ό,τι μοιάζει να λέγει. Με βάση την αντίληψη αυτή, ο κόσμος ήταν γεμάτος μεταφορές που έφτιαξε ο Θεός και είχαν σημασία σ' ένα ανώτερο, πνευματικά, επίπεδο (ό.π.).

Το έργο του ποιητή αυτής της περιόδου είναι να ανακαλύψει το νόημα του Θεού, και να χρησιμοποιεί τη μεταφορά προς το σκοπό αυτό. Για το χριστιανικό λοιπόν κόσμο, οι ρήτορες γίνονταν αποδεκτοί ως απεσταλμένοι μιας άνωθεν εξουσίας και όχι τόσο ως αυθεντίες. Πίστευαν δηλαδή πως η ρητορική προερχόταν από το Θεό και πως ο Αριστοτέλης και ο Quintilian όπως και οι μεγάλοι προφήτες της Ιουδαίας, κατέγραψαν απλώς μια εκ των άνω αποκάλυψη.

Ακολουθεί η ελισαβετιανή περίοδος της αγγλικής λογοτεχνίας με τη T. Rosamond η οποία προσπαθεί στη μελέτη της «*Elisabethan and Metaphysical Imagery*», να καθιερώσει μια λειτουργία της μεταφοράς πάνω σε αξίες και νοήματα που δεν είναι ιδιωτικά και προσωπικά αλλά γενικά αποδεκτά και πιστευτά (ό.π., σ.32). Η μεταφορά της περιόδου αυτής κατά μια έννοια έπαιζε ένα διδακτικό ρόλο, αφού ασχολούνταν με το να αναδεικνύει αλήθειες, ιδέες και αξίες κοινής αποδοχής.

Διαμορφωτική επίδραση την περίοδο αυτή πάνω στη φύση της μεταφοράς είχαν οι απόψεις του φιλόσοφου και δάσκαλου της ρητορικής P. Ramus. Αφού διαίρεσε τη δομή της αριστοτελικής ρητορικής σε πέντε μέρη (Διάνοια, Τάξη, Λεκτικό, Μνήμη, Υπόκριση) όπου τη Διάνοια, την Τάξη και τη Μνήμη ονόμασε Διαλεκτική (δηλ. λογική) και την Υπόκριση και το Λεκτικό, Ρητορική, έκανε τη μεταφορά πιο λογική.

Οι μεταφορές κατά τον P. Ramus θα μπορούσαν να κατασκευαστούν ωφέλιμα πάνω σε μια λογική βάση και να λειτουργούν ως παρομοιώσεις, όπως:

*«Σαν ξεκούρδιστες χορδές είν' όλες οι γυναίκες,  
που μένοντας ανέγγιχτες καιρό πολύ, κακόφωνα ηχούν.  
Μπρούτζινα αγγεία που συχνά αγγίζει χέρι λάμπουν»  
(Marlowe, «Ηρώ και Λέανδρος»)*

Μετά το P. Ramus, η ρητορική καταντάει, όπως αναφέρει ο P. Miller, «το ζαχάρωμα του χαπιού της λογικής». Η μεταφορά γίνεται ένας «φантаχτερός διάκοσμος που ντύνει τότε τότε τις σκέψεις» (Hawkes T., 1978, σ.27-40).

Ακολουθεί η πουριτανική σκέψη που στην προσπάθειά της να αποβάλει καθετί το απλώς διακοσμητικό από κάθε σφαίρα, δημιουργήσε ένα λογοτεχνικό ύφος που χρησιμοποίησε ελάχιστα, έως καθόλου, τη μεταφορά. Το λογοτεχνικό αυτό ύφος ονομάστηκε Ανεπιτήδευτο Ύφος και βρήκε την καλύτερη έκφρασή του στο Θεολόγο W. Ames που υποστήριξε ότι η αποτελεσματικότητα του Αγίου Πνεύματος διαφαίνεται πιο καθαρά στη γυμνή απλότητα των λέξεων (ό.π., σ.44-48). Στόχος του ήταν η ανεπιτήδευτη απαγγελία της λέξης και εχθρός ο «διάκοσμος της ευφράδειας». Όσο για τη μεταφορά, αν έπρεπε οπωσδήποτε να χρησιμοποιηθεί, την άφηνε να προστεθεί αργότερα.

Ο δέκατος όγδοος αιώνας σηματοδοτείται ή σφραγίζεται κυρίως από τις απόψεις του Dr. Johnson για τη μεταφορά. Μεταφορά για τον Johnson είναι «η προσαρμογή μιας λέξης σε μια χρήση, στην οποία δεν μπορεί να προσαρμοστεί σύμφωνα με την αρχική της έννοια» (ό.π., σ.51-53). Η γλώσσα γι' αυτόν ήταν το «ένδυμα» της σκέψης και η μεταφορά ήταν μέρος του τρόπου έκφρασης που διάλεγε ο συγγραφέας για να στολίσει τη σκέψη. Η μεταφορική έκφραση τονίζει είναι κάτι το πολύ εξαιρετικό στο ύφος, όταν χρησιμοποιείται με ευπρέπεια κι ορθότητα, γιατί μας δίνει δυο ιδέες αντί για μία.

Οι μεταφορές του δέκατου όγδου αιώνα τείνουν ν' ασχολούνται μ' αυτό που είναι γενικά και οικουμενικά παραδεκτό. Δεν έχουν την ανάγκη συμπλήρωσης και στη χειρότερή τους περίπτωση είναι «έτοιμα» προϊόντα που τοποθετούνται στρατηγικά στο ποίημα, όταν το επιζητάει το γούστο.

### 2.2.3. Η Ρομαντική Άποψη

Ο Coleridge κατά τον J. Mill (T.Hawkes, 1978, σ.54-60), συνήθιζε να λέει πως κανείς γεννιέται ή πλατωνικός ή αριστοτελικός. Οι αντιλήψεις για τη μεταφορά φαίνεται να υπακούουν σ' αυτή τη διάκριση. Οι ποιητές ή θεωρητικοί που μπορούν να καταταχτούν στους Ρομαντικούς απορρίπτουν σχεδόν την αριστοτελική «κλασική» αντίληψη ότι η μεταφορά μπορεί, κατά κάποιο τρόπο, ν' αποδεσμευτεί από τη γλώσσα, ότι δηλαδή είναι ένα είδος τεχνάσματος και προστίθεται σ' αυτήν για να την κάνει περισσότερο λειτουργική.

Σε αντίθεση προς την αριστοτελική άποψη για τη μεταφορά οι οπαδοί του Πλάτωνα διακήρυτταν την οργανική σχέση της μεταφοράς προς την

ολότητα της γλώσσας και υπογράμμιζαν τη ζωτική της λειτουργία ως έκφραση της φαντασίας.

Ο Πλάτωνας σε αντίθεση με τον Αριστοτέλη δε δίνει κάποιο γενικό ορισμό για τη γλώσσα ή τη μεταφορά. Εκφράζει όμως μερικές απόψεις φαινομενικά περιστασιακού χαρακτήρα, που ίσως γι' αυτό το λόγο να προσέλκυσε τους Ρομαντικούς ποιητές. Υποστήριξε ότι η γλώσσα κυβερνιέται από οργανικές αρχές που ξεπηδούν απ' την ίδια και από νόμους που είναι αφηρημένες συλλήψεις και επιβάλλονται απ' έξω. Εξέφρασε την άποψη ότι η μέγιστη τέχνη της γλώσσας είναι η ποίηση. Η γλώσσα για τον Πλάτωνα είναι μια ολότητα και γι' αυτό σε αντίθεση προς τον Αριστοτέλη δε θέλει να τη διαχωρίζει σε ποιητική και ρητορική.

Ενδιαφέρουσα παραμένει η άποψη του πλατωνικού Vico στη μελέτη του για τη γλώσσα των παιδιών. Ισχυριζόταν πως η εξέλιξη του παιδιού προς την ωριμότητα, είναι μια κίνηση από τις πρωτόγονες κοινωνίες προς τις πολιτισμένες. Η γλώσσα τους αρχικά είναι σφριγηλή, δυναμική και απτή σε σύγκριση με τις αφηρημένες διακρίσεις και κατηγορίες της λογικής ομιλίας των ενηλίκων. Έτσι, οι πρωτόγονοι θρύλοι και μύθοι δεν ήταν τόσο ψέματα όσο ποιητικές και μεταφορικές συλλήψεις υπεύθυνων ατόμων προς τον κόσμο. Κατά τους Ρομαντικούς λοιπόν η «μεταφορά δεν είναι η φανταστική παρουσίαση των γεγονότων. Είναι ένας τρόπος εμπειρίας των γεγονότων. Είναι ένας τρόπος σκέψης και ζωής: είναι μια ευφάνταστη προβολή της αλήθειας» (ό.π., σ.61).

Ο Coleridge διέκρινε τις μεταφορές σε μεταφορές Φαντασίωσης και μεταφορές Φαντασίας. Η διάκριση αυτή στη συνέχεια φάνηκε πολύτιμη, διότι έτσι άρχισε η ανάλυση της μεταφοράς σε ένα πλαίσιο που της αρμόζει περισσότερο από εκείνο που πρότεινε ο Αριστοτέλης. Η ανάλυσή της έπαιρνε υπ' όψη μόνο τις σχέσεις των στοιχείων της μεταφοράς μεταξύ τους. Οι μεταφορές της Φαντασίωσης δεν εμπλέκουν δημιουργικά το δέκτη τους, ενώ οι μεταφορές που πηγάζουν από τη Φαντασία απαιτούν τη συμμετοχή του. Οι πρώτες είναι αφηρημένες, εμπεριέχουν ένα χάσμα μεταξύ αυτών και του δέκτη τους και καθρεπτίζουν το χάσμα μεταξύ των διάφορων στοιχείων που τις συνθέτουν. Οι μεταφορές της Φαντασίας είναι μέρος της συγκεκριμένης εμπειρίας και η γλώσσα τους δεν είναι ποτέ συνειδητή ή τεχνητή (Hawkes T., 1978, σ.67-86).

Τέλος, με τις απόψεις του αυτές ο Coleridge τοποθέτησε τη μεταφορά στο επίκεντρο των ανθρώπινων ενδιαφερόντων, αντίληψη σύμφωνη με το πνεύμα της Ρομαντικής Επανάστασης. Τονίζοντας, με τη μεταφορά, τους συγκεκριμένους δεσμούς ανάμεσα στον άνθρωπο και στη φύση, την

κατέστησε κάτι πολύ σημαντικότερο από το να είναι αντικείμενο νοθρών διαλογισμών.

#### 2.2.4. Απόψεις του 20ου αιώνα για τη μεταφορά

Ο I. Richards ένας από τους σημαντικότερους φιλόσοφους της Ρητορικής του αιώνα μας, επισήμανε αρκετά νωρίς τη σπουδαιότητα του ρόλου που πρέπει να αποδοθεί στη μεταφορά από κάθε μελετητή της λειτουργίας της γλώσσας.

Ξεκίνησε από την αρχή ότι όλες οι έννοιες είναι οικουμενικά σχετικές και ότι ταιριάζουν και ισχύουν μέσα στα συμφραζόμενα των πολιτισμικών φαινομένων όπου εμφανίζονται. Οι έννοιες των λέξεων δεν είναι προκαθορισμένες αλλά αποκτούνται με τη χρήση.

Η μεταφορά όπως λέει ο Richards δεν είναι κάτι το ειδικό ή κάποια εξαίρεση στη χρήση της γλώσσας, ένα είδος παρέκκλισης από τον κανονικό τρόπο λειτουργίας, ούτε έχει πρωταρχικό της καθήκον την απλή κατασκευή λεκτικών εικόνων. Η μεταφορά είναι λειτουργία της γλώσσας και είναι πανταχού παρούσα αρχή της. Κύρια χρήση της κατά τον ίδιο είναι να πλαταίνει τη γλώσσα και μια και η γλώσσα είναι η πραγματικότητα, να πλαταίνει την πραγματικότητα (Hawkes T., 1978, σ.87-96).

Σημαντική είναι η συμβολή του W. Empson, μαθητή του Richards, ο οποίος, σύμφωνα με την παραπάνω πηγή (σ.96-98), υποστήριξε ότι αυτό που καθιστά δυνατή τη μεταφορά, είναι η αμφισημία της με τη διευρυμένη έννοια. Αν κάθε λέξη είχε μία και μόνο έννοια (η μόνη αληθινή), τότε η έννοια της μιας λέξης δε θα μπορούσε με κανένα τρόπο ν' αλλοιωθεί ή να μεταβιβαστεί σε μια άλλη. Η κυριότερη συμβολή του έγκειται στο ότι αναγνώρισε ότι η αμφισημία είναι ένα σύμφυτο χαρακτηριστικό της γλώσσας και ότι η μεταφορά αποτελεί θεμελιακό μέρος της ίδιας διαδικασίας.

Η αντίληψη του W. Empson για τη γλώσσα και τη μεταφορά, κρίθηκε ιδιαίτερα πρόσφορη από αρκετούς σύγχρονους μελετητές. Ο O. Barfield βρήκε πως η μεταφορική διαδικασία, βρισκόταν παντού στη γλώσσα, με τη μορφή που ο ίδιος αποκάλεσε "tarning" ( από τη γερμανική λέξη "tarnung" που σημαίνει να λες ένα πράγμα και να εννοείς άλλο).

Ο P. Wheelwright στη μελέτη του «Μεταφορά και Πραγματικότητα» τοποθετεί και αυτός τη μεταφορά στο κέντρο της γλώσσας και την ορίζει ως την «προσέγγιση ενός πράγματος μες από ένα άλλο» (ό.π., σ.99).

Οι Barfield και Wheelwright ασχολούνται τόσο πολύ με την άποψη της μεταφοράς ως tarning που αγνοούν πολλές από τις διακρίσεις της, ιδιαίτερα εκείνη ανάμεσα σε μεταφορά και παρομοίωση. Ο Barfield δε

διστάζει να αποκαλέσει μια μεγάλη και πολύπλευρη μεταφορά «παρομοίωση χωρίς το σαν». Ο Wheelwright παροτρύνει τους δασκάλους ν' αγνοήσουν τη συνηθισμένη διάκριση ανάμεσα σε μεταφορά και την παρομοίωση. Για παράδειγμα, ο στίχος του Burns «*Η αγάπη μου είναι σαν ένα κατακόκκινο, κόκκινο ρόδο*» παρατήρησε ότι ενώ είναι γραμματικά παρομοίωση, μολαταύτα έχει περισσότερη μεταφορική ζωτικότητα απ' ότι αν πούμε «*Η αγάπη μου είναι ένα κατακόκκινο, κόκκινο ρόδο*» που γραμματικά είναι μεταφορά (ό.π., σ.100-101).

Η άποψη ότι η διαδικασία της μεταφοράς βρίσκεται στην καρδιά της γλώσσας, επανορίζοντας την ίδια τη γλώσσα και κατ' επέκταση τον άνθρωπο, παραμένει η κεντρική θέση των περισσότερων συγγραφέων του εικοστού αιώνα.

Αξίζει όμως να αναφερθούμε σε ορισμένες πρόσφατες επιτυχείς προσεγγίσεις για τη μεταφορά, που είχαν ως ειδικό σκοπό τη συστηματική γλωσσική της εμβάθυνση. Θα ξεκινήσουμε με τη μελέτη της C. Brooke-Rose, η «Γραμματική της Μεταφοράς» (Hawkes T., 1978, σ.102-105), όπου ασχολείται με την πολυτιμότερη ανάλυση της διαφοράς στη χρήση μεταβατικών και αμετάβατων ρημάτων στη μεταφορά. Απέδειξε με πειστικό τρόπο την πλάνη της γνώμης ότι το μεταβατικό ρήμα είναι σύμφυτο ανώτερο από το αμετάβατο στη δημιουργία μεταφορών. Το κύριο ενδιαφέρον της όμως επικεντρώθηκε στη γραμματική δομή της μεταφοράς και όχι στο περιεχόμενό της ή στη σχέση της με την πραγματικότητα. Καταγράφει πέντε κύριες κατηγορίες των ονοματικών μεταφορών που είναι:

- **απλή αντικατάσταση**, όπου ο κύριος όρος της μεταφοράς αντικαθίσταται και πρέπει να εννοηθεί από τον αναγνώστη,
- **οι δεικτικές φόρμουλες** στις οποίες ο κύριος όρος A αναφέρεται και μετά αντικαθίσταται από το B με κάποια δεικτική έκφραση που δείχνει τον κύριο όρο,
- **η συνδετική κατασκευή**, μια ευθεία πρόταση ότι το A είναι το B που μπορεί να συμπεριλάβει πιο "δειλούς" ή "προσεκτικούς" όρους όπως "φαίνεται", "αποκαλεί", "γίνεται" κτλ.,
- **η σύνδεση με το κάνω**, μια ευθεία πρόταση εμπλέκει ένα τρίτο μέρος: το Γ κάνει B το A και
- **η σύνδεση της γενικής**, με την οποία ο φορέας ή ονοματική μεταφορά συνδέεται μέσω του "του" με την "κατεύθυνση" ή μ' έναν τρίτο

όρο. Έτσι το Β είναι μέρος του ή παράγεται, ή ανήκει στο Γ και από τη σχέση αυτή μπορούμε να εικάσουμε το Α, π.χ. «ο ξενώνας της καρδιάς μου» είναι μια μεταφορά για το σώμα.

Η Nowotny, γλωσσολόγος, θεωρεί καλό να μην ξεχνούμε ότι η μεταφορά είναι ένα γλωσσολογικό φαινόμενο, και ότι τα γλωσσολογικά τεχνάσματα που χρησιμοποιούν οι ποιητές είναι ουσιαστικά μια εξερεύνηση και μια διεύρυνση των δυνατοτήτων της καθημερινής γλώσσας που χρησιμοποιούν όλοι. Ο Smith δε δίστασε και αυτός να δεχτεί ότι υπάρχουν στη γλώσσα ειδικές συμβάσεις που είναι καθαρά λογοτεχνικές (ό.π., σ.107).

Η μεταφορά λοιπόν, ιδιαίτερα για τους γλωσσολόγους που προαναφέρθηκαν, είναι ένας από τους τρόπους με τους οποίους πετυχαίνουμε τη διεύρυνση της έννοιας και μάλιστα ο σπουδαιότερος. Στη μεταφορά το κυριολεκτικό ή λεξικογραφικό επίπεδο στο οποίο λειτουργούν οι λέξεις συχνά αποφεύγεται ή ακόμη και παραβιάζεται. Η μεταφορά μεταβιβάζει μια σχέση ανάμεσα σε δύο πράγματα με το να χρησιμοποιεί μια λέξη ή λέξεις μεταφορικά – συμβολικά και όχι κυριολεκτικά.

Στην παρομοίωση αντίθετα, οι λέξεις χρησιμοποιούνται κυριολεκτικά ή κανονικά. Το Α αντικείμενο λέμε πως είναι σαν το Β. Η περιγραφή που γίνεται στο Α και στο Β είναι τόσο ακριβής όσο μπορεί να είναι με κυριολεκτικές λέξεις.

Η νεώτερη αντίληψη της παραγωγικής γραμματικής, που ασχολείται με την παροχή κανόνων που παράγουν όλες τις προτάσεις της γλώσσας, θα μπορούσε ίσως να μας βοηθήσει αναφορικά με τη μεταφορά. Σίγουρα μπορεί να σταθμίσει τις παρεκκλίσεις και να καθορίσει σε τι παρεκκλίνει η μεταφορική γλώσσα μέσω κάποιων κανόνων της. Με το θέμα αυτό ασχολήθηκε ο S. Levin στο δοκίμιό του «Ποίηση και γραμματικότητα» (ό.π., σ.114).

Σύμφωνα με την παραπάνω πηγή, η μετασχηματιστική άποψη της παραγωγικής γραμματικής (όπου οι προτάσεις μετασχηματίζονται από ένα γραμματικό σχήμα σε άλλο μέσα από ευδιάκριτους κανόνες) μας δίνει τη δυνατότητα παρατήρησης και ταξινόμησης σε κατηγορίες των σχέσεων ανάμεσα στις μεταφορές. Αυτή η άποψη οδήγησε τον G. Leech στη σύνταξη κανόνων μεταβίβασης της έννοιας που κάνουν χρήσιμες διακρίσεις ανάμεσα σε Μεταφορά, Παρομοίωση, Συνεκδοχή και Μετωνυμία. Σημαντική θεωρείται και η προσφορά του για τη διάκριση ανάμεσα στη μεταφορά που τοποθετείται πάνω σ' ένα "κανονικό φόντο" (Συνταγματικό Σχήμα) και σ' εκείνη που υπάρχει μάλλον σαν ένα χάσμα στον καθιερωμένο κώδικα (Παραδειγματικό Σχήμα).

Τέλος, αυτό που αξίζει να τονιστεί είναι ότι πολλές από τις νεώτερες γλωσσολογικές μελέτες της μεταφοράς δεν παίρνουν (ίσως γιατί δεν μπορούν) υπόψη τους την ολότητα των συμφραζομένων που εμπλέκονται κι όμως, η γλώσσα δεν υπάρχει χωρίς αυτά. Κι όπως γράφει ο ανθρωπολόγος C. Strauss «...η γλώσσα δεν αποτελείται από την αναλυτική λογική των γραμματοδιδασκάλων της παλιάς σχολής, ούτε κι από τη διαλεκτική που συντάσσει η δομική γλωσσολογία...Η γλώσσα είναι μια αυθόρμητη ολοποίηση, είναι η ανθρώπινη λογική που έχει τους δικούς της λόγους που παραμένουν άγνωστοι στον άνθρωπο» (ό.π., σ.116).

### 2.3 Η ΘΕΣΗ ΚΑΙ Η ΣΗΜΑΣΙΑ ΤΗΣ ΜΕΤΑΦΟΡΑΣ ΜΕΣΑ ΣΤΟ ΛΟΓΟ

Ο προφορικός και γραπτός λόγος πολλές φορές παρουσιάζουν διάφορες ιδιορρυθμίες, άλλοτε στη συντακτική πλοκή των λέξεων, άλλοτε στη θέση που παίρνουν οι λέξεις και οι φράσεις στη ροή του λόγου, άλλοτε στην ποσότητα των λεκτικών στοιχείων μιας έννοιας ή ενός διανοήματος και άλλοτε, τέλος, στη σημασιολογική χρήση μιας λέξης ή φράσεως, σε μια ορισμένη περίπτωση. Οι ιδιορρυθμίες αυτές του λόγου είναι γνωστές ως σχήματα λόγου.

Τις περισσότερες φορές τα σχήματα λόγου παράγονται από αυτόν που ομιλεί ή γράφει αβίαστα, δηλαδή χωρίς ο ίδιος να το επιδιώκει και να το αντιλαμβάνεται. Οι λογοτέχνες όμως πολλές φορές δημιουργούν σχήματα λόγου σκοπίμως για καλλωπισμό του λόγου ή για να κεντρίσουν το ενδιαφέρον των αναγνωστών τους σε κάποιο σημείο του κλπ. Τέτοια τεχνικά σχήματα λόγου δημιουργούσαν στην αρχαιότητα και δημιουργούν και σήμερα οι ρήτορες, γι' αυτό ονομάστηκαν και ρητορικά σχήματα.

Επειδή είναι αδύνατο σε μια τέτοια εργασία να γίνει αναλυτική και διεξοδική μελέτη των ιδιορρυθμιών του λόγου (εξάλλου δεν είναι αυτός ο κύριος σκοπός της), θα περιοριστούμε στις ιδιορρυθμίες του λόγου που σχετίζονται με τη σημασιολογική χρήση μιας λέξης ή φράσης σε μια ορισμένη περίπτωση και κυρίως στη μεταφορά.

Στο προηγούμενο υποκεφάλαιο, έστω και σύντομα, έγινε αναφορά στην πολυσημία και αμφισημία των λέξεων. Σύμφωνα με τον Α. Τζάρτζανο (1996, σ.304) οι περισσότερες λέξεις έχουν όχι μία μόνο, αλλά πολλές και διάφορες σημασίες και χρησιμοποιούνται για να εκφράσουν περισσότερες της μιας έννοιας. Έτσι π.χ. η λέξη *φύλλο* έχει μια *αρχική* ή *πρώτη* ή *κύρια* σημασία που είναι αυτή που εννοεί το φύλλο του φυτού. Αλλά *φύλλο* επίσης



λέγεται και ένα τεμάχιο χαρτιού ή ένα τεμάχιο διπλωμένου υφάσματος ή κάθε ένα από τα δύο μέρη ενός παραθύρου ή μιας (δίφυλλης) πόρτας ή ένα από τα πολλά τεμάχια λεπτής λαμαρίνας και μέρος της καρδιάς ενός ζώου («τέσσερα φύλλα έχει η καρδιά, τα δυο τα χείρ παρμένα»). Οι παραπάνω σημασίες εκτός της αρχικής, ονομάζονται **δευτερεύουσες** ή **μεταφορικές**.

Η σημασία που προσδίδεται σε μια πολυσήμαντη λέξη καθορίζεται από την αντίληψη, την πείρα, τα συμφραζόμενα και τη δομή του λόγου του εκάστοτε προσώπου. Έτσι όταν λέμε «βάλε το φαγητό πάνω στη φωτιά», κάνουμε χρήση της κύριας έννοιας (κυριολεξία), ενώ όταν πούμε «έμεινε ο Διάκος στη φωτιά με δεκαοχτώ λεβέντες», προσδίδουμε μεταφορική έννοια (=μάχη).

Η σημασιολογική εξέλιξη των λέξεων και η μεταβολή των σημασιών τους γίνεται με τρεις κυρίως τρόπους:

α) Η σημασία των λέξεων επεκτείνεται, πλαταίνει π.χ. *Πέτρινη σκάλα-πέτρινη καρδιά* (=σκληρή, ασυγκίνητη). Αυτός ο τρόπος μεταβολής της σημασίας των λέξεων λέγεται **σχήμα μεταφοράς** ή απλώς **μεταφορά**, διότι η λέξη μεταφέρεται από μια έννοια σε μια άλλη. Μερικές φορές γίνεται μεταφορά της σημασίας μιας λέξης από μια έννοια σε μια άλλη διαφορετικής φύσης στη βάση μιας ασήμαντης ομοιότητας μεταξύ τους. Τότε λέμε ότι υπάρχει **σχήμα κατάχρησης** ή απλώς κατάχρηση, π.χ. *στόμα ανθρώπου-στόμα πηγαδιού, όπλου, σπηλαίου* κλπ. (=μπροστινό άνοιγμα).

β) Η σημασία των λέξεων στενεύει. Εδώ η λέξη που εκφράζει τις έννοιες ενός συνόλου ομοειδών όντων, καταντά να χρησιμοποιείται για να εκφράσει ειδικώς ένα μόνο από τα πολλά ομοειδή όντα (*η Πόλη=η Κωνσταντινούπολη, τ' άστρο και το φεγγάρι=ο αυγερινός, ο Ισθμός=ο Ισθμός της Κορίνθου* κλπ.). Η μεταβολή της σημασίας μιας λέξεως κατ' αυτόν τον τρόπο λέγεται **σχήμα κατ' εξοχήν**, διότι φανερώνει ένα μόνο από το σύνολο των ομοειδών όντων.

γ) Τέλος, μερικές φορές η σημασία μιας λέξης φαίνεται πως φθείρεται, ξεπέφτει. Ενώ δηλαδή η αρχική της έννοια σημαίνει κάποιο προτέρημα, κάτι καλό, κάποια αξιόπαινη ιδιότητα, καταντάει να χρησιμοποιείται, για να σημαίνει κάτι κακό, κάποιο ελάττωμα, κάποια αρνητική ιδιότητα. Η λέξη αγαθός που αρχικά σημαίνει ήπιος, ήρεμος, σε ορισμένες περιπτώσεις χρησιμοποιείται για να δηλώσει τον κουτό άνθρωπο (ό.π., σ.305-307).

Τα σχήματα λόγου που σχετίζονται με τη σημασιολογική χρήση των λέξεων και φράσεων ή λεκτικά παιχνίδια όπως αλλιώς είναι γνωστά, ή λεκτικοί τρόποι, που είναι δυνατόν να συναντήσουμε μέσα στο λόγο είναι:

- **Παρομοίωση**: σ' αυτήν παραλληλίζονται δύο ή περισσότερες έννοιες ή εικόνες με κοινά χαρακτηριστικά,

π.χ. *Τραγουδάει σαν το αηδόνι...*  
*Κολυμπάει όμοια με το δελφίνι...*

- **Μεταφορά:** στο σχήμα αυτό χρησιμοποιούμε μια λέξη με εντελώς διαφορετική σημασία από την κυριολεκτική της,  
 π.χ. *Μένει στην καρδιά της πόλης...* (αντί στο κέντρο)
- **Προσωποποίηση:** όταν αποδίδουμε σε άψυχα ιδιότητες ή πράξεις των προσώπων,  
 π.χ. *Οι Κυκλάδες σέρνουν το χορό...*
- **Υπερβολή:** σ' αυτήν χρησιμοποιούμε εκφράσεις που ξεφεύγουν απ' το πραγματικό,  
 π.χ. *Με το ένα χέρι λιώνει την πέτρα...*  
*Φύσαγε και μετακινούσε το βουνό...*
- **Ευφημισμός:** σ' αυτό το σχήμα μια λέξη που η κυριολεκτική της σημασία είναι κακή αντικαθίσταται από άλλη λέξη με καλή σημασία,  
 π.χ. *Εύξεινος* (=φιλόξενος) αντί *Άξενος* (=αφιλόξενος Πόντος)
- **Αλληγορία:** πρόκειται για τολμηρές μεταφορές στις οποίες κάτι εντελώς διαφορετικό εκφράζεται από εκείνο το οποίο εννοείται,  
 π.χ. *Τα άσπρισε τα γένια του ο Αϊ-Νικόλας...*  
 (=του Αγίου Νικολάου χιόνισε)
- **Σχήμα λιτότητας:** μια έννοια εκφράζεται με την αντίθετή της και το αρνητικό μόριο,  
 π.χ. *Δεν αγνοώ τον κίνδυνο...* (=γνωρίζω τον κίνδυνο)
- **Μετωνυμία ή υπαλλαγή:** σ' αυτό το σχήμα το αφηρημένο αντικαθιστά το συγκεκριμένο,  
 π.χ. *Ο γέρος του Μοριά...* (= αντί ο Κολοκοτρώνης)
- **Συνεκδοχή:** μια λέξη χρησιμοποιείται με πλατύτερη έννοια ή στενότερη ή αναφέρεται το μέρος αντί για το όλο, το ένα αντί για τα πολλά και αντίστροφα,  
 π.χ. *Ταξίδεψε με τα πανιά...* (=τα καράβια)

- **Ειρωνεία:** Χρησιμοποιεί λέξεις και φράσεις που έχουν εντελώς διαφορετική και αντίθετη έννοια από εκείνα που έχει στο νου,  
π.χ. *Έξυπνος που είσαι...* (αντί, τι κουτός που είσαι)
- **Αντίθεση:** Σε μια φράση δίνονται δύο εντελώς αντίθετες έννοιες,  
π.χ. *Διαφέρουν όσο η μέρα με τη νύχτα...*  
(είναι δύο αντίθετοι χαρακτήρες)
- **Ερώτηση:** Μία ανακοίνωση ή μία γνώμη δίνεται ως ερώτηση,  
π.χ. *Και ποιος δε θέλει την υγεία του;*  
(αντί όλοι θέλουν την υγεία τους)  
(Μπαρτζής Γ., 1992, σ.27-28 και Τζάρτζανος Α., 1996, σ.311-313).

## 2.4. ΠΑΙΔΙ ΚΑΙ ΜΕΤΑΦΟΡΙΚΟΣ ΛΟΓΟΣ

Αρκετές παρατηρήσεις αναφέρουν ότι τα μικρά παιδιά παρουσιάζουν, από τις αρχές του λόγου τους, προφορικές παραγωγές του μεταφορικού τύπου, κυρίως στα συμβολικά παιχνίδια όταν ξαναβαφτίζουν μερικά αντικείμενα με τα οποία παίζουν ή όταν εξομοιώνουν κατά παιχνιδικό τρόπο την επίκαιρη κατάσταση με μία άλλη. Έτσι, σύμφωνα με τον J. Combert (1990, σ.113-114), ένα παιδί 18 μηνών που εξετάστηκε από τους Winner και Coll ονομάζει "ένα φίδι" μ' ένα παιχνίδι που ανεβάζει κατά μήκος του μπράτσου της μητέρας του. Επίσης οι Carlson και Anisfeld αναφέρουν την περίπτωση ενός παιδιού των δύομισι χρονών που γλύφει τα σαπουνισμένα δακτυλάκια του στο μπάνιο, λέγοντας «εγώ πίνω ένα χυμό φρούτου».

Τέτοιες παραγωγές σημειώθηκαν το ίδιο εκτός τις παιχνιδικές καταστάσεις όταν δείχνει το παιδί κάτι που το ενδιαφέρει ιδιαίτερα. Σύμφωνα με την παραπάνω πηγή ο Bowerman δίνει το παράδειγμα ενός παιδιού που ονομάζει το γκρέιπ-φρούτ "φεγγάρι" και ο Hakes δίνει άλλο παράδειγμα παιδιού που ονομάζει το φεγγάρι "μπάλα". Οι Gardner & Winner και Winner & Coll κάνοντας ανάλυση ενός "επιμήκους λήμματος" που χρησιμοποιεί ένα παιδί 2 έως 5 ετών, βρήκαν ότι το 80% περίπου των υπερδιευρύνσεων που δημιουργήθηκαν έχουν μια μεταφορική φύση, δηλαδή έγιναν ενώ ξέρει το παιδί το αληθινό όνομα του κάθε αντικειμένου που δηλώθηκε μεταφορικά.

Κατά την ηλικία των 4 ετών εμφανίζονται μεταφορές που στηρίζονται πάνω σε μια φυσική ομοιότητα. Ο Billow που παρατήρησε 73 παιδιά 3 έως

6 χρόνων κατά τη διάρκεια μιας ολόκληρης σχολικής χρονιάς, βρήκε ότι 94% των μεταφορικών παραγόμενων δεδομένων ήταν όμοια μ' αυτό τον τύπο (ό.π.).

Ο J. Combert (1990, σ.114) αναφέρει ότι οι Hudson & Nelson στην προσπάθεια ν' αναπτύξουν την άποψη κατά την οποία πολλές υπερδιευρύνσεις ανταποκρίνονται σε μια γενική στρατηγική παιδιών με σκοπό να τονίσουν παρομοιότητες μεταξύ αντικειμένων, χωρίς να δείξουν ένα πρώιμο έλεγχο των μεταφορικών σχέσεων, αξιώνουν ότι για να πραγματοποιείται ο μεταφορικός χαρακτήρας πρέπει το παιδί, όχι να γνωρίζει το πραγματικό όνομα του ξαναβαφτιζόμενου αντικειμένου μόνο, αλλά να γνωρίζει επίσης και το πραγματικό αναφερόμενο του χρησιμοποιούμενου ονόματος.

Εξετάζοντας τους παράγοντες αυτούς, βρήκαν πως μερικές μεταφορικές υπερδιευρύνσεις παρατηρούνται από την ηλικία των 2 ετών στις περιπτώσεις σχετικά με τα συμβολικά προκαλούμενα παιχνίδια. Οι Hudson & Nelson σημειώνουν ότι τα μικρά παιδιά αυξομειώνουν συχνά, απ' ότι φαίνεται, τη σημασία μιας λέξης σε χαρακτηριστικό σαν μορφή, χρώμα, λειτουργία, που τα βοηθούν να ονομάζουν "σκύλο" όλα τα ζώα με τέσσερα πόδια ή "καπέλο" όλα τα πράγματα που φοριούνται στο κεφάλι.

Οι Fourment & Coll (ό.π., σ.115) εξέτασαν αρκετές ομάδες παιδιών ηλικίας 3-4, 5 και 7 ετών μέσα σε κατάσταση ελεύθερου παιχνιδιού. Οποιαδήποτε κι αν ήταν η ηλικία των υποκειμένων, τέσσερις περίπου των γλωσσολογικών παραγωγών ερμηνεύτηκαν από τους συγγραφείς σαν μεταφορικές. Δύο μορφές μεταφορών ξεχώρισαν, οι μεταφορές με βάση τη δράση (που ακολουθούν μια συμβολική δράση) και οι μεταφορές με αντιληπτική βάση (που στηρίζονται πάνω σε μια φυσική ομοιότητα μεταξύ της "τοπικής" και του "οχήματος" και γίνονται πριν τη συμβολική δράση). Οι πρώτες είναι πλειοψηφικές σε ηλικία 3-4 ετών (με ποσοστό 54%) και οι δεύτερες επίσης πλειοψηφικές σε ηλικία 5 και 7 ετών (με ποσοστό 67 και 69%).

Στην πραγματικότητα φαίνεται ότι υιοθετήθηκε εδώ ακόμα μια πολύ πλατιά έννοια της λέξης μεταφορά. Πράγματι ακόμα κι αν το παιδί γνωρίζει το αληθινό όνομα των αντικειμένων που ξαναβάφτισε, σε καμιά περίπτωση δεν αντιπαραθέτει αυτό το όνομα και εκείνο που χρησιμοποιεί μεταφορικά.

Επιπλέον η αρμοδιότητα της διαφοροποίησης ανάμεσα σε μεταφορές με βάση τη δράση και μεταφορές με αντιληπτική βάση παραθέτει εδώ ένα πρόβλημα. Είναι πραγματικά συζητήσιμο να ταξινομηθούν στην τελευταία κατηγορία, ορισμένες παραγωγές του τύπου «αυτό είναι το δικό μου

καπέλο», που προηγείται της δράσης να βάλει ένα κυπελάκι γιαουρτιού πάνω στο κεφάλι.

Όπως αναφέρει ο J. Combert (1990, σ.116), πολλοί ερευνητές της παιδικής μεταφοράς, μεταξύ των οποίων οι Gardner & Winner, σημείωσαν μια μείωση των αυθόρμητων μεταφορικών παραγωγών, σχετικά με την ηλικία, ιδιαίτερα μεταξύ 3 και 7 ετών, εκφράζοντας ως προς αυτό δύο επεξηγηματικές υποθέσεις. Από τη μια πλευρά ο φορμαλισμός που επιβάλλεται από τις σχολικές συμβάσεις οδηγεί προς μια μείωση του επιθυμητού λόγου. Από την άλλη ο εμπλουτισμός του λεξιλογίου του παιδιού μειώνει την ανάγκη να χρησιμοποιεί τις μεταφορικές εκφράσεις. Ο Kollinsky προτείνοντας μια συμπληρωματική εξήγηση αναφέρει ότι η ανάπτυξη της γνώσης του αυθαίρετου σχετικά με το αναφερόμενο μειώνει την προτίμηση του παιδιού για τη μεταφορική τους περιγραφή. Πράγματι οι περισσότεροι ερευνητές σημειώνουν τη μείωση αυτή γύρω στα 6 έτη της ηλικίας των παιδιών.

Η Vosniadou πιστεύει ότι οι πρώιμες μεταφορικές αρμοδιότητες βασίζονται στην ικανότητα των παιδιών να διαισθάνονται μερικές ομοιότητες μεταξύ των αντικειμένων και των γεγονότων. Αυτή η ικανότητα παίζει ένα σημαντικό ρόλο όχι για τις δραστηριότητες ταξινόμησης μόνο, αλλά για να επιτρέπουν στο παιδί να χρησιμοποιήσει τις γνώσεις του ώστε να καταλάβει επίσης καινούρια φαινόμενα.

## **2.5. Η ΚΑΤΑΝΟΗΣΗ ΤΩΝ ΜΕΤΑΦΟΡΩΝ ΑΠΟ ΤΟ ΠΑΙΔΙ**

Οι Asch & Nerlove (Combert J., 1990, σ.117) μελέτησαν την κατανόηση που έχουν τα παιδιά στις ηλικίες από 3-12 ετών στα επίθετα που αναφέρονται τότε σε φυσικές ιδιότητες, τότε ψυχολογικές ιδιότητες (απαλός - σκληρός - γλυκός ή χαριτωμένος - πικρός). Απέδειξαν ότι πριν την ηλικία των 6 ετών, τα παιδιά έχουν πολύ λίγο έλεγχο των ψυχολογικών εννοιών, έτσι αναφέρουν την περίπτωση ενός παιδιού που στην ερώτηση «μπορεί να είναι γλυκός ένας άνθρωπος;» απάντησε «όχι παρά μόνο αν είναι από σοκολάτα».

Στηριζόμενοι οι Winiver & Coll στα αποτελέσματα μιας έρευνας, στην οποία τα παιδιά πρέπει να διαλέξουν μεταξύ πολλών ερμηνειών, σχετικά με ορισμένες μεταφορικές αναγγελίες, συνολικά περιέγραψαν την εξέλιξη της αντίληψης των μεταφορών σε τρεις φάσεις:

α) Στα παιδιά ηλικίας 6-7 ετών: η φάση του μαγικού πλησιάζματος

της μεταφοράς. Τα παιδιά επικαλούμενα τη δράση ανώτερης δύναμης (π.χ. η ψυχολογική σημασία του επιθέτου "σκληρός" εξηγήθηκε με το δεδομένο ότι ο Θεός μεταμόρφωσε την καρδιά του σκληρού ανθρώπου σε πέτρα). Στην ίδια ηλικία σε άλλα παιδιά η σχέση ομοιότητας (ο άνθρωπος=σκληρός) ανταλλάχθηκε με τη σχέση της συνάφειας (ο σκληρός άνθρωπος ζει περιστοιχιζόμενος από πέτρινους τοίχους).

β) Στα παιδιά ηλικίας 8-9 ετών: Στη φάση αυτή, η ερμηνεία, κυριαρχείται από τα φυσικά χαρακτηριστικά (ένας σκληρός άνθρωπος έχει σκληρούς μύες).

γ) Στα παιδιά ηλικίας 10-12 ετών: είναι η φάση που τα παιδιά ελέγχουν την ψυχολογική σημασία τέτοιων επιθέτων (ό.π.).

Αυτή η πλήρης και πολύ καθυστερημένη κατανόηση των μεταφορών επιβεβαιώνεται μεταξύ άλλων και από τους Cometa & Eson και σχετίζεται συχνά με την αποπεράτωση των συγκεκριμένων πράξεων ή με την ανάβαση στο στάδιο των τυπικών πράξεων.

Οι έρευνες που τείνουν να υποδείξουν μια πρόιμη κατανόηση των μεταφορών είναι πολύ λιγότερες από τις έρευνες που αναφέρουν μεταφορικές υπερδιευρύνσεις στις παραγωγές των μικρών παιδιών. Ο Gardner δείχνει ότι από 3 χρόνων και μισό τα παιδιά πετυχαίνουν με ένα ποσοστό που μεταβάλλεται μεταξύ 57% και 76% στις δραστηριότητες προσδιορισμού χρωμάτων, προσώπων και αντικειμένων αντίστοιχα με τα επίθετα: "κρύος", "ζεστός", "ευκρινής", "σκούρος", "ευτυχισμένος", "λυπημένος". Ωστόσο τόνισε ότι οι πρόιμες μεταφορές των παιδιών επηρεάζονται από τη φτωχότητα του λεξιλογίου τους. Ο Gentner δηλώνει ότι τα 4.5 ετών παιδιά μπορούν να δείξουν σε μια εικόνα το γόνατο ενός βουνού ή ενός δέντρου, αλλά όπως το υπογραμμίζει ο Gardner αυτές οι συμπεριφορές δεν πιστοποιούν παρά μόνο μια αναλογική ικανότητα που στηρίζεται αναμφίβολα πάνω στη διαίσθηση.

Επίσης ο Genter διακρίνει δύο τύπου μεταφορές: εκείνες που στηρίζονται πάνω σε κοινά γνωρίσματα ανάμεσα σε αντικείμενα (π.χ. «ο ήλιος είναι σαν ένα πορτοκάλι») και εκείνες που στηρίζονται πάνω σε μια σχετιστική κοινή δομή (π.χ. «μια στέγη είναι σαν ένα καπέλο»). Οι πρώτες ερμηνεύτηκαν σωστά από 5-6 ετών αντίθετα με τις δεύτερες. Το πιο σημαντικό, ωστόσο, αποτέλεσμα απ' αυτά που βρήκε ο ερευνητής είναι η φανέρωση σχετικά με τις διπλές μεταφορές, που συνδυάζουν τους δύο προηγούμενους τύπους (π.χ. «ένα ποτάμι είναι σαν ένας καθρέφτης»), ερμηνεύτηκαν όπως οι μεταφορές πρώτου τύπου από τα παιδιά των 5-6 ετών και όπως οι μεταφορές δεύτερου τύπου από τα παιδιά των 9-10 ετών. Δηλαδή τα παιδιά 9-10 ετών όπως και οι ενήλικοι διαισθάνονται και τη

φυσική παρομοιότητα και την κοινότητα της σχετιστικής δομής, με προτίμηση όμως στην τελευταία ερμηνεία (ό.π., σ.118-120).

Στις έρευνές τους οι Vosniadou, Vosniadou & Coll, Vosniadou & Ortony (Combert J., 1990, σ.118-119) υπερασπίζονται την ιδέα ενός πρώιμου ελέγχου (από 4 ετών) των μεταφορικών σημασιών στις δραστηριότητες κατανόησης. Πιστεύουν ότι τα αποτελέσματα των μελετών που εμφανίζουν μια αργοπορημένη κατανόηση των μεταφορών, προέρχονται από έναν κακό έλεγχο των μεταβλητών (και ιδιαίτερα την έλλειψη του γλωσσολογικού ή εξωγλωσσολογικού περιγυρου για τις παρουσιάζόμενες μεταφορές και το δεδομένο ότι οι δραστηριότητες της παράφρασης και εξήγησης που χρησιμοποιήθηκαν συχνά, ήταν απροσάρμοστες στα μικρά υποκείμενα).

Για να αποφευχθούν τα παραπάνω λάθη, οι Vosniadou & Coll πρότειναν στα παιδιά – έχοντας παιχνίδια – να βάλουν σε πράξεις μερικά διηγήματα που η τελευταία φράση τους είναι μεταφορική. Η μεταφορά αυτή αντιστοιχεί είτε στο προβλέσιμο τέλος του παραμυθιού είτε σε μια λιγότερο πιθανή έκβαση. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι, όταν η μεταφορική φράση αντιστοιχεί στην πιθανή έκβαση, 85% των υποκειμένων από 4-5 ετών έκαναν μία σωστή μίμηση.

Ενδιαφέρον επίσης παρουσιάζουν τα ευρήματα άλλης έρευνας των Vosniadou, Ortony, etc. (1992) όπου μελετήθηκαν δραματοποιήσεις παιδιών προσχολικής ηλικίας. Τα παιδιά της προσχολικής ηλικίας είναι σε θέση να καταλάβουν τη μεταφορική γλώσσα. Η συγκεκριμένη έρευνα δε συμφωνεί με τις προσπάθειες να συνδεθεί η κατανόηση της μεταφοράς με τη θεωρία του Piaget, και ειδικά με τον ισχυρισμό ότι η τυπική λογική σκέψη, ή τουλάχιστον η τελευταία περίοδος της συγκεκριμένης λογικής σκέψης, είναι μια αναγκαία προϋπόθεση για την κατανόηση της μεταφοράς. Υποστηρίζει ότι ορισμένα παιδιά της προσχολικής ηλικίας λειτουργούσαν ήδη στο στάδιο της συγκεκριμένης λογικής σκέψης και ότι αυτά ακριβώς τα παιδιά δραματοποίησαν σωστά τις μεταφορικές προτάσεις, ενώ τα υπόλοιπα απέτυχαν. Αυτό το επιχείρημα της, όμως, δεν μπορεί να εξηγήσει το γεγονός ότι τα δεδομένα ήταν πολύ ομοιογενή, και ότι τα περισσότερα παιδιά της προσχολικής ηλικίας δραματοποιούσαν σωστά τις μεταφορικές προτάσεις όταν η δυσκολία της κατανόησης ήταν χαμηλή, αλλά αποτύγχαναν καθώς μεγάλωνε η δυσκολία του έργου της κατανόησης. Η πιαζετική άποψη, όπως συνήθως ερμηνεύεται από τους μελετητές της μεταφοράς, δεν είναι σε θέση να εξηγήσει ταυτόχρονα την υψηλή επίδοση των περισσότερων παιδιών της προσχολικής ηλικίας σε μερικά από τα έργα, και τη μείωση που παρατηρείται σ' αυτήν την επίδοση καθώς η πολυπλοκότητα της μεταφοράς

αυξάνεται και η σχέση της με το γλωσσικό πλαίσιο γίνεται λιγότερο προβλέψιμη.

Τα πειράματα των Vosniadou, Ortony, etc. (1992) αν και αντικρούουν τους ισχυρισμούς ότι η συγκεκριμένη λογική σκέψη είναι μια αναγκαία προϋπόθεση για την κατανόηση της μεταφοράς, ωστόσο, δεν αναιρούν αναγκαστικά την άποψη ότι η ικανότητα για ταξινόμηση του μικρού παιδιού έχει σχέση με την κατανόηση της μεταφοράς. Η συγκεκριμένη έρευνα μαζί με άλλες που έχουν αμφισβητήσει πολλές θέσεις του Piaget για την εμφάνιση και την ανάπτυξη των δεξιοτήτων ταξινόμησης του μικρού παιδιού (π.χ. Rosch, Mervis, Gray, Johnson & Boyes-Braem, Mandler, Markman & Siebert) δείχνουν ότι η πιαζετική άποψη, τουλάχιστον όπως συνήθως ερμηνεύεται, παρέχει μια περιορισμένη προοπτική για να δει κανείς την ανάπτυξη της κατανόησης της μεταφοράς και τη φύση των γνωστικών μηχανισμών που την καθορίζουν.

Τα ευρήματα των παραπάνω ερευνητών δε συμφωνούν επίσης με την άποψη ότι η ανάπτυξη της κατανόησης της μεταφοράς ακολουθεί μια σειρά σταδίων που είναι δυνατόν ν' αναγνωριστούν με σαφήνεια και η οποία αρχίζει πρώτα με τις κυριολεκτικές ερμηνείες, και μόνο αργότερα ακολουθούν περισσότερο εξελιγμένοι τύποι της κατανόησης της μεταφοράς. Πολύ λίγα παιδιά του δείγματος της προαναφερθείσας έρευνας υιοθέτησαν μόνο κυριολεκτικές ερμηνείες των μεταφορικών εκφράσεων, γεγονός που υποδεικνύει ότι δεν περιορίζονται σ' έναν μόνο ειδικό τρόπο ερμηνείας της μεταφορικής γλώσσας. Αντίθετα, φάνηκε σ' αυτή τη μελέτη, ότι, η μεταφορική σκέψη των παιδιών φαίνεται να είναι πιο ευέλικτη απ' όσο γενικά ήταν πιστευτό.

Η άποψη των Vosniadou, Ortony, etc. (1992) είναι πως η αντίφαση ανάμεσα στη θέση ότι τα μικρά παιδιά δεν καταλαβαίνουν τη μεταφορική γλώσσα και στα δεδομένα ότι τα μικρά παιδιά παράγουν μεταφορές, ή έχουν κάποια βασική ικανότητα να κατανοούν μεταφορά, πηγάζει εν μέρει από ορισμένα μεθοδολογικά προβλήματα της εμπειρικής έρευνας, στην οποία στηρίζονται ορισμένοι απ' αυτούς τους ισχυρισμούς. Οι ίδιοι ερευνητές επισημαίνουν ότι η αναπτυξιακή έρευνα για την κατανόηση της μεταφοράς συχνά πάσχει από ένα ή περισσότερα από τρία συνηθισμένα προβλήματα (ό.π., σ.141-142):

Πρώτον, η αποτυχία να γίνει κατανοητή η μεταφορά συγχέεται μερικές φορές με την έλλειψη των βασικών γνώσεων που είναι απαραίτητες για την κατανόησή της. Για παράδειγμα, η αποτυχία να ερμηνευτεί σωστά μια μεταφορική πρόταση, όπως «ο δεσμοφύλακας ήταν ένας σκληρός βράχος», μπορεί να είναι αποτέλεσμα ανεπαρκούς γνώσης όσον αφορά τους



δεσμοφύλακες ή γνώσης σχετικά με τα συγκεκριμένα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας στην οποία το επίθετο "σκληρός" μπορεί να χρησιμοποιηθεί μεταφορικά.

Δεύτερον, οι μεταφορικές εκφράσεις συχνά παρουσιάζονται στα παιδιά χωρίς κάποιο σχετικό γλωσσικό ή μη γλωσσικό πλαίσιο επικοινωνίας. Στην πραγματική ζωή, όμως, τα παιδιά δεν έρχονται συνήθως σε επαφή με μεταφορές έξω από κάποιο πλαίσιο που έχει νόημα. Έτσι, η εξέταση της κατανόησης της μεταφοράς μ' αυτό τον τρόπο βάζει το παιδί σε μια εξωπραγματική κατάσταση. Η έλλειψη ενός κατάλληλου πλαισίου μπορεί συχνά να οδηγήσει ακόμη κι ενηλίκους σε δυσκολίες ή σε λάθη κατανόησης, πόσο μάλλον, βέβαια, ένα παιδί που προσπαθεί να κατανοήσει ένα μεταφορικό μήνυμα.

Τρίτον, η κατανόηση της μεταφοράς συχνά μετριέται σε σχέση με την ποιότητα της παράφρασης ή της εξήγησης που θα δώσει το παιδί. Παρόλο που αξίζει να ερευνηθεί η ικανότητα της παράφρασης και εξήγησης μεταφορικών προτάσεων, η παράφραση και η εξήγηση δεν μπορούν από μόνες τους να θεωρηθούν έγκυρες ενδείξεις για την κατανόηση της μεταφοράς. Απαιτούν την ικανότητα να στοχάζεται κανείς πάνω στην κατανόησή του, και επομένως επιβάλλουν πρόσθετες γνωστικές απαιτήσεις απ' αυτές που απαιτούνται για την κατανόηση μόνο της μεταφοράς.

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3

### ΠΟΙΗΤΙΚΟΣ ΛΟΓΟΣ

#### 3.1. ΟΡΙΟΘΕΤΗΣΗ ΤΗΣ ΕΝΝΟΙΑΣ - ΔΙΑΚΡΙΣΗ ΑΠΟ ΤΟΝ ΠΕΖΟ ΛΟΓΟ

Σύμφωνα με το λεξικό των Τεγόπουλου – Φυτράκη (1992, σ. 618), *ποιητικός λόγος* ορίζεται ως ο χαρακτηριστικός της ποίησης ή του ποιητή λόγος ή ως ο λόγος εξαιρετικής ωραιότητας. Κατά τους ίδιους είναι η τέχνη της σύνθεσης λογοτεχνικών έργων σε στίχους. *Αντιθ.* Ο πεζός λόγος.

Από το Ν. Παπαδογιαννάκη (1997, σ. 47-48) δίνονται δυο ερμηνείες για την *Ποίηση* και το *Ποίημα*. «Ποίησης και ποίημα σήμαιναν στην αρχέγονη χρήση τους την πράξη και το αποτέλεσμα του ποιείν: τη δημιουργία, την κατασκευή δια χειρός, την παραγωγή από πρωτογενή υλικά ενός όντος, τη μόρφωσή του, την ανάδυσή του από το άμορφον στο εύμορφον, αδιάφορο αν αυτό το ον ήταν σκεύος κεραμέως ή άγαλμα».

Με τη δεύτερη ερμηνεία του, Ποίησης και ποίημα είναι και πάλι μια δημιουργία, κατά την οποία ο ποιητής χρησιμοποιεί το πρωτογενές υλικό του, τις λέξεις του γλωσσικού του κώδικα σε μια άλλη διάσταση, προς άλλα μορφώματα διαφορετικά της καθημερινότητας.

Ο ίδιος συγγραφέας τονίζει ότι η ίδια η γλώσσα είναι ποίηση και ότι οι λέξεις δεν είναι τα ενδύματά της, ο διάκοσμός της, το ψιμίθιόν της, αλλά η ίδια η ουσία της Ποίησης.

Για να προσδιορίσουμε τον όρο Ποίηση είναι ανάγκη να γνωρίζουμε τα στοιχεία της, τα χαρακτηριστικά της και ποιες είναι οι δυνατότητες που μας παρέχουν. Διότι, όπως μας λέει κι ο Σεφέρης, «δεν μπορούμε να γυρεύουμε από την Ποίηση εκείνο που δεν μπορεί να μας δώσει, είναι ματαιοπονία ν' αναζητούμε ψήγματα χρυσού μέσα σ' ένα υπέδαφος που δεν περιέχει παρά αργιλώδη ή ασβεστολιθικά πετρώματα» (Σακελερίου Χ., 1989, σ. 11).

Δεν είναι λίγοι αυτοί που εδώ και πολλά χρόνια – από την αρχαιότητα έως σήμερα – προσπάθησαν να προσδιορίσουν το χώρο και τα χαρακτηριστικά της Ποίησης και να την ορίσουν όσο γίνεται ακριβέστερα. Μια προσεκτική μελέτη των ορισμών που κατά καιρούς δόθηκαν, μας πείθει ότι το πρόβλημα αυτό δεν είναι και τόσο εύκολο.

Ο Κ. Παλαμάς μας λέει πως «η Ποίηση είναι το άνθος της διανοητικής λεπτότητας».

Ο H. Read την ορίζει ως «μια υπερβατική ποσότητα – ένας ξαφνικός μετασχηματισμός που παίρνουν οι λέξεις κάτω από ιδιαίτερες συνθήκες».

Ο E. Pound περιορίζοντας την Ποίηση μέσα σε καθαρά γλωσσικά πλαίσια, διατυπώνει την άποψη πως είναι «η πιο πυκνή μορφή γλωσσικής έκφρασης». Σαν κύριος εκφραστής και δάσκαλος της λεγόμενης “εικονιστικής” Ποίησης πιστεύει πως όταν βρούμε την κατάλληλη λέξη που θα εκφράζει κάποιο πράγμα, αυτό και μόνο είναι Ποίηση.

Ο I. Richards, έχοντας τη γνώμη πως η Ποίηση σχετίζεται άμεσα με το συγκινησιακό στοιχείο του ανθρώπου, υποστηρίζει πως «η Ποίηση είναι η υπέρτατη μορφή της συγκινησιακής χρήσης της γλώσσας».

Ο A. Εμπειρικός, με μια παιγνιώδη διάθεση, δίνει έναν άλλο ορισμό για την ποίηση, σύμφωνα με τις αισθητικές του αντιλήψεις. Ισχυρίζεται πως «Ποίησις είναι η ανάπτυξις στίλβοντος ποδηλάτου».

Ο Πλούταρχος την ονόμασε «ζωγραφίαν φθεγγομένην», διότι πίστευε πως η Ποίηση ως μια μορφή λόγου σκοπό έχει να εκφράσει τον κόσμο και την πραγματικότητα.

Ο Ποσειδώνιος, επηρεασμένος από τις θεωρίες του Αριστοτέλη εκφράζει πως «Ποίησις δε εστί σημαντικόν ποίημα μίμησιν περιέχον θείων και ανθρωπίνων».

Ο T. Eliot θεωρεί την Ποίηση «μια ανώτερη διασκέδαση», ενώ ο R. Scholes, «ένα παιγνίδι με τεχνητούς κανόνες» (Σακελλαρίου X., 1989, σ. 11-13).

Τέλος, ο R. Jakobson (1998, σ. 125) στην προσπάθειά του να προσδιορίσει τον όρο Ποίηση, υποστήριξε ότι για να συμβεί αυτό θα πρέπει «να αντιπαραθέσουμε αυτό που η ποίηση είναι προς αυτό που δεν είναι». Το να καθορίσουμε όμως το τι δεν είναι ποίηση, δεν είναι και τόσο απλό.

Θα ξεκινήσουμε από το ζήτημα του *ποιητικού θεματικού υλικού*, το οποίο σήμερα δεν έχει σημασία. Στον παραδοσιακό ποιητή – το φεγγάρι, μια λίμνη, ένα αηδόني, ένας γκρεμός, ένα τριαντάφυλλο, ένα κάστρο, και τα παρόμοια – αποτελούν θεματική έμπνευσης. Για το σύγχρονο ποιητή δεν υπάρχει πράγμα, δραστηριότητα, τοπίο ή σκέψη που να θεωρείται απόβλητο ως θεματικό υλικό. Ο Τσέχος υπερρεαλιστής ποιητής Βίτεζσλαβ Νέζβαλ γράφει:

*«Μπορώ να θαμπωθώ καταμεσίς μιας πρότασης από έναν κήπο  
ή ένα αφοδευτήριο δεν υπάρχει διαφορά  
δεν ξεχωρίζω πια τα πράγματα από τη γοητεία  
ή την ασχήμια που τους αποδόθηκε».*

(Jakobson R., 1998, σ. 125)

Ένα δεύτερο ζήτημα είναι *τα ποιητικά επινοήματα*, των οποίων είναι αδύνατο να περιορίσουμε την κλίμακά τους, ούτε στο ελάχιστο. Ακόμη και αν μπορέσουμε να απομονώσουμε τα επινοήματα που χαρακτηρίζουν τους ποιητές μιας περιόδου, παραμένει αδύνατη η χάραξη διαχωριστικής γραμμής μεταξύ αυτού που είναι ποίηση και αυτού που δεν είναι. Ο R. Jakobson υποστηρίζει ότι η χάραξη μιας τέτοιας διαχωριστικής γραμμής είναι λιγότερο σταθερή από τα σύνορα των εδαφών του κινέζου αυτοκράτορα. Επισήμανε να μην πιστεύουμε τον ποιητή που, στο όνομα της αλήθειας, του πραγματικού κόσμου, ή οτιδήποτε άλλο, αποποιείται το παρελθόν του στην ποίηση ή στην τέχνη. Για παράδειγμα, ο Τολστόι στην προσπάθειά του (με οργή και απόγνωση) να αποκηρύξει τα έργα του, αντί να πάψει να είναι ποιητής, άνοιξε το δρόμο σε νέες, πρωτότυπες λογοτεχνικές μορφές (ό.π., σ. 126-127).

Ο ίδιος συγγραφέας τόνισε την πολύπλευρη αλληλεπίδραση μεταξύ ποίησης και προσωπικής ζωής του ποιητή, καθώς και την έντονη σχέση των λογοτεχνικών μοτίβων που χρησιμοποιούνται στην ποίηση με τη ζωή. Υποστήριξε ότι κάθε ποίημα καθώς και κάθε λογοτέχνημα σχηματοποιεί και μεταμορφώνει το γεγονός που αναπαριστά.

Τόσο ο ίδιος, όσο και οι Τυνιάνοβ, Μουκαρόβσκι και Σλόβσκι προσπάθησαν να δείξουν ότι η ποίηση (της τέχνης ως στοιχείο) είναι αναπόσπαστο μέρος της κοινωνικής δομής, ένα στοιχείο που αλληλενεργεί με άλλα στοιχεία και είναι μεταβλητό καθόσον και ολόκληρη η περιοχή της τέχνης βρίσκεται σε συνεχή ρευστότητα. Με την άποψή τους αυτή δεν υποστήριξαν την αποσύνδεση της ποίησης και της τέχνης γενικότερα από τη ζωή, αλλά την αυτονομία της αισθητικής λειτουργίας.

Σύμφωνα με την παραπάνω πηγή (σ. 132-137) το περιεχόμενο της έννοιας της ποίησης είναι ασταθές και πρόσκαιρο. Μόνο όταν ένα γλωσσικό έργο αποκτά ποιητικότητα, μια ποιητική λειτουργία καθοριστικής σημασίας, μπορούμε να μιλούμε για ποίηση. Για τον ίδιο, η ποιητικότητα είναι παρούσα όταν η λέξη γίνεται αισθητή ως λέξη και όχι ως απλή αναπαράσταση του αντικειμένου που ονομάζεται ή προκαλεί συγκίνηση.

Ο Δ. Κουκουλομάτης ορίζει την Ποίηση ως «το λόγο εκείνο που φέρει μέσα του τη μελωδία», ανεξάρτητα, αν εκφέρεται σε στίχους ή όχι. Αναφέρει ποιητές που έδωσαν το ποιητικό τους στίγμα με τη μορφή του πεζού λόγου, όπως ο Κ. Βάρναλης (Το φως που καίει), ο Ο. Ελύτης (Ιδιωτική Οδός), η συγγραφή του Θουκυδίδη, η Βίβλος, τα Απομνημονεύματα του Μακρυγιάννη κ.ά. (Κουκουλομάτης Δ., 1996, σ. 47).

Ο Γ. Σεφέρης δανειζόμενος από τον Βαλερύ τη γνωστή παρομοίωση ότι «η Ποίηση είναι η γλώσσα που χορεύει» (Βαγενάς Ν., 1984, σ. 48-54), καταφέρνει ταυτόχρονα να τη διαφοροποιήσει από τον πεζό λόγο. Η παρομοίωση αυτή βλέπει λοιπόν το σώμα της ποιητικής γλώσσας, ως ένα σώμα που χορεύει, σε αντίθεση με το σώμα της πεζογραφικής γλώσσας που είναι ένα σώμα που περπατά. Όταν το σώμα της γλώσσας χορεύει, κινείται προς όλες τις κατευθύνσεις, που δεν μπορούμε να τις προσδιορίσουμε από την αρχή. Όταν όμως αυτό το σώμα περπατά, το ένα βήμα οδηγεί στο άλλο μ' έναν τρόπο κανονικό και αναμενόμενο. Η διαφορά λοιπόν ανάμεσα στην Ποίηση (παλαιά και νέα) και τον πεζό λόγο (πεζογραφία) βρίσκεται στην κίνηση του σώματος της Γλώσσας.

Με την προηγούμενη άποψη φαίνεται να συμφωνεί και ο Δ. Κουκουλομάτης που θεωρεί ως βασικά διαφοροποιητικά στοιχεία μεταξύ ποιητικού και πεζού λόγου την ύπαρξη του μέλους ή του μέτρου στον πρώτο. Κι είναι σίγουρο, ότι χωρίς το μέλος και το μέτρο, τη μουσικότητα δηλαδή, το σώμα της γλώσσας δε δύναται να χορέψει, δε δύναται να είναι Ποίηση (Κουκουλομάτης Δ., 1996, σ. 57-58).

### 3.2. ΕΙΔΗ ΠΟΙΗΣΗΣ - ΣΤΟΙΧΕΙΑ ΠΟΙΗΣΗΣ

Συχνά ακούμε πολλούς αναγνώστες της ποίησης να παραπονιούνται ότι ενώ καταλαβαίνουν την *παλαιότερη – παραδοσιακή ποίηση* (αυτή που είναι γραμμένη με έμμετρη μορφή), δεν μπορούν να καταλάβουν τη νέα. Ο Ν. Βαγενάς (1984, σ. 9-10) πιστεύει πως «είναι αδύνατο να καταλάβει κανείς όπως πρέπει την παλαιότερη ποίηση αν δεν μπορεί να καταλάβει την ποίηση της εποχής του». Τονίζει ότι αν συμβαίνει αυτό, ο αναγνώστης, «κοιτάζει το παλαιότερο ποιητικό κείμενο με τα μάτια μιας άλλης εποχής, χάνοντας δηλαδή από τα μάτια του την άμεση αναφορά του στην εποχή μας». Επιπλέον τονίζει ότι ένα ποίημα δεν είναι δυνατόν να θεωρείται ποίημα, αν δεν μπορεί να απομακρύνεται, ν' αποκόβεται από τις συγκεκριμένες συνθήκες που το δημιούργησαν και να είναι συνεχώς παρόν αν δεν περιέχει δηλαδή τα στοιχεία εκείνα που μπορούν να συγκινήσουν και την ευαισθησία άλλων εποχών. Γι' αυτό τη διάκριση ανάμεσα σε *παλαιότερη* και *σύγχρονη* ποίηση θεωρεί ότι είναι συμβατική.

Ο Χ. Σακελλαρίου (1989, σ. 43-70) κάνει λόγο για δύο βασικά είδη της Ποίησης: την *παραδοσιακή Ποίηση* (αυτή δηλαδή που χρησιμοποιούσε ή χρησιμοποιεί τις παλιές, παραδοσιακές φόρμες – το μέτρο, τον ορισμένο

στίχο, τις στροφές, την ομοιοκαταληξία κτλ.) και την *μοντέρνα Ποίηση* με κάποια διαφορετικά χαρακτηριστικά.

Κρίνεται όμως αναγκαίο να γίνει κάποια διάκριση ανάμεσα σε δυο όρους που ενώ φαίνεται να μοιάζουν, ωστόσο διαφέρουν σημαντικά μεταξύ τους. Πρόκειται για τους όρους *μοντέρνα Ποίηση* και *σύγχρονη Ποίηση*.

Σύμφωνα με την παραπάνω πηγή ο χαρακτηρισμός μοντέρνα Ποίηση ή νεοτερική Ποίηση (όρος που δεν έχει γίνει ακόμα γενικά αποδεκτός) αποδόθηκε στην ποίηση με τα παρακάτω βασικά χαρακτηριστικά:

- ο ελεύθερος στίχος,
- η δραματικότητα του στίχου,
- η χρήση του καθημερινού λεξιλογίου,
- η σκοτεινότητα και η ασάφεια,
- η τολμηρότητα σχηματισμού παρομοιώσεων και μεταφορών,
- η άλογη αλληλουχία των εκφραζόμενων,
- η αμφισημία ή η πολυσημία των χρησιμοποιούμενων λέξεων ή εκφράσεων,
- η έκφραση με εικόνες και
- η αναγωγή του ποιητικού κειμένου στον αφασικό λόγο.

Το τελευταίο χαρακτηριστικό (για πληρέστερη κατανόηση) ξεκίνησε από τη λεγόμενη "αυθαιρεσία του γλωσσικού σημείου" του Ferdinand de Saussure, σύμφωνα με την οποία δεν κρίνεται απαραίτητη η ύπαρξη φυσικής σχέσης ανάμεσα στο "σημαίνον" και στο "σημαινόμενο". Έτσι, είναι δυνατό να φτάσουμε στη λεγόμενη "άλογη κυριολεξία", που δημιουργεί ανάμεσα στον ποιητή και στον αναγνώστη ένα κενό. Παρατηρούμε δηλαδή μια εγγενή ασάφεια, που δεν είναι άλλη από τον "αφασικό λόγο", που δε λέει ή δε θέλει να πει τίποτε.

Ο όρος σύγχρονη Ποίηση προσδιορίζεται ουσιαστικά από το χρονικό παράγοντα και σημαίνει την Ποίηση που γράφεται σήμερα, στις μέρες μας, και που μπορεί να περιέχει στοιχεία παραδοσιακής Ποίησης. Η σύγχρονη Ποίηση που χρησιμοποιείται για τους ζώντες ποιητές, δίνεται με τον όρο "contemporaine" ενώ η μοντέρνα με τον αμετάφραστο όρο "moderne".

Ο Χ. Σακελλαρίου (ό.π., σ. 13-14) επισημαίνει – από βεβαιωμένες πια σήμερα συστηματικές έρευνες – ότι η Ποίηση, ως έντεχνος λόγος, εμφανίστηκε νωρίτερα απ' τον πεζό λόγο στην ιστορική πορεία του ανθρώπου. Στηριζόμενος σε αυτήν την παραδοχή ο G. Thomson, υποστηρίζει ότι «η γλώσσα της Ποίησης είναι ουσιαστικά περισσότερο πρωτόγονη από την κοινή ομιλία». Αυτό οφείλεται, όπως εξηγεί ο ίδιος, στο

ότι η Ποίηση περιέχει δυο στοιχεία που δε συναντάμε στον πεζό λόγο : το ρυθμό και τη μαγεία.

Επανερχόμενοι στις απόψεις του Ν. Βαγενά (1984, σ. 17-20), στην προσπάθειά του να δώσει έναν ορισμό του μοντέρνου στην Ποίηση, αναγνωρίζει τα εξής χαρακτηριστικά της:

- τον ελεύθερο στίχο,
- τη μεγάλη ανάπτυξη της δραματικότητας σε σύγκριση με τη λυρική της παλαιάς ποίησης,
- το καθημερινό λεξιλόγιο που καλύπτει τις ανάγκες της δραματικότητας αυτής και
- τη σκοτεινότητα που κυριαρχεί στην απόδοση του νοήματος ενός ποιήματος.

Από τα τέσσερα παραπάνω χαρακτηριστικά της μοντέρνας Ποίησης, ο Ν. Βαγενάς ξεχωρίζει το τελευταίο ως το κύριο χαρακτηριστικό της. Ένα ποίημα που περιέχει τη σκοτεινότητα και μόνο, των νοημάτων του, μπορεί κατά το συγγραφέα να οριστεί ως μοντέρνο.

Ακόμη, από τα παραπάνω χαρακτηριστικά μόνο το πρώτο και το τέταρτο διακρίνουν τη νέα Ποίηση από ολόκληρη την προηγούμενη. Το δεύτερο και το τρίτο τη διακρίνουν κυρίως από την Ποίηση προηγούμενων εποχών.

Αξιοσημείωτη είναι η αναφορά του ίδιου συγγραφέα σ' αυτό που όλοι ονομάζουμε ως *πεζοτράγουδο*. Το είδος του πεζού αυτού ποιήματος, που εκτός από ερμαφρόδιτο έχει χαρακτηριστεί και νόθο, άνθισε ως τις αρχές της δεκαετίας του '20 στη Γαλλία και ως τις αρχές της δεκαετίας του '30 στην Ελλάδα. Κύριο χαρακτηριστικό του είναι ο ελεύθερος στίχος, που τις περισσότερες φορές δίνει την εικόνα του πεζού και όχι του ποιήματος. Για τα ποιήματα αυτά η καλύτερη ονομασία είναι "ποίημα σε πεζό" (Βαγενάς Ν., 1984, σ.16-60).

Απ' όσα αναφέρθηκαν προηγουμένως, γίνεται αντιληπτό, ότι είναι αρκετά δύσκολο έως αδύνατο να διακρίνουμε με ακρίβεια τα όρια ανάμεσα στα δύο βασικά είδη της Ποίησης, παραδοσιακής και μοντέρνας. Εξίσου δύσκολος, παραμένει ο εντοπισμός με ακρίβεια των ορίων ανάμεσα στον ποιητικό και στον πεζό λόγο. Τα όρια αυτά που αναζητούμε δε βρίσκονται μόνο μέσα στο λογοτεχνικά κείμενα αλλά το κυριότερο μέσα στην ευαισθησία του κάθε αναγνώστη. Η ευαισθησία όμως αυτή διαφοροποιείται από άτομο σε άτομο διότι σχετίζεται με τις κοινωνικές του εμπειρίες, την καταγωγή του, την παιδεία του, τα προσωπικά του βιώματα κτλ. Τα όρια ανάμεσα στο λογικό και το έλλογο, το έλλογο και το άλογο, δε βρίσκονται στο ίδιο επίπεδο για όλους. Δε βρίσκονται πάντοτε στο ίδιο ακριβώς σημείο

και για τον ίδιο άνθρωπο. Η γοητεία ή καλύτερα η ομορφιά της Ποίησης βρίσκεται σε αυτό ακριβώς το ευαίσθητο σημείο της, όπου αδυνατεί να ορίσει επακριβώς τα όριά της.

Στα προηγούμενα κεφάλαια (κεφ. 3.1, κεφ. 3.2) έγινε μια προσπάθεια σύντομης προσέγγισης του ποιητικού λόγου γενικά. Στο κεφάλαιο που ακολουθεί θα επιχειρηθεί μια σύντομη θεωρητική προσέγγιση της παιδικής ποίησης.

### 3.3. ΠΟΙΗΤΙΚΟΣ ΛΟΓΟΣ ΚΑΙ ΠΑΙΔΙ

Ο Χ. Σακελλαρίου (1985, σ.15-39) προσεγγίζει την έννοια της Παιδικής Ποίησης, μέσα από τη γενικότερη θεώρηση της παιδικής λογοτεχνίας. Αναφέρει ότι μερικοί έχουν τη γνώμη πως η Παιδική Λογοτεχνία – άρα και η Παιδική Ποίηση ως μέρος του όλου της – είναι το σύνολο των ποιημάτων που γράφονται από τα ίδια τα παιδιά και έχουν αποδέκτες τους εαυτούς τους.

Άλλοι πάλι θεωρούν ως Παιδική Ποίηση το σύνολο των ποιημάτων που έχουν ως κεντρικούς ήρωές τους τα παιδιά.

Κάποιοι άλλοι κρίνουν ότι Παιδική Ποίηση είναι το σύνολο των έργων που διαβάζουν από μόνα τους τα παιδιά ή που τους διαβάζουν οι γονείς ή οι μεγαλύτεροι στο σπίτι, στο σχολείο ή που ακούνε από το ραδιόφωνο και την τηλεόραση.

Τέλος, τόσο ο ίδιος, όσο και οι περισσότεροι Έλληνες συγγραφείς συμφωνούν ότι παιδικά ποιήματα είναι εκείνα που απευθύνονται στα παιδιά, των οποίων είναι και αποδέκτες. Ο τελευταίος όμως ορισμός κρύβει κάποια ερωτήματα τα οποία θα προσπαθήσουμε στη συνέχεια να απαντήσουμε.

- Όλα τα λογοτεχνήματα (ποιήματα) γίνονται αποδεκτά από το παιδί;
- Ποια από αυτά το ευχαριστούν, το διασκεδάζουν ή το συγκινούν;
- Είναι όλα τα ποιήματα κατάλληλα για το παιδί;
- Προάγουν την πνευματική και ψυχική του καλλιέργεια;

Ο ίδιος συγγραφέας, στην προσπάθειά του να δώσει απάντηση στα προηγούμενα ερωτήματα κάνει κάποιες επισημάνσεις:

- όπως κάθε λογοτεχνικό έργο για παιδιά έτσι και το παιδικό ποίημα πρέπει να είναι προσαρμοσμένο στο γλωσσικό πλούτο του παιδιού.
- Να είναι προσαρμοσμένο στο γνωσιολογικό πλούτο του παιδιού.
- Να ικανοποιεί την ανάγκη του παιδιού για κίνηση και κάθε μορφή έκφρασης.



- Να προσφέρει χαρά στο παιδί.
- Να μην του προκαλεί ισχυρές και συγκλονιστικές συγκινήσεις.
- Να είναι απλό, παραστατικό, εποπτικό.
- Να καλλιεργεί στο παιδί ευγενή αισθήματα και παρορμήσεις για πράξεις ανώτερες.
- Να προάγει την κοινωνικότητά του και τη συνεργασία του με τους γύρω του.
- Να εξαίρει το ιδανικό της ειρήνης, της συνεργασίας των λαών, με παράλληλη καταδίκη του πολέμου.
- Να καλλιεργεί την αγωνιστικότητα του παιδιού για τη ζωή και τέλος
- ν' ανταποκρίνεται στη βαθμίδα ψυχικής και πνευματικής ανάπτυξής του.

Ο Δ. Κουκουλομάτης (1990α, σ 51-68) έρχεται να απαντήσει στα ερωτήματα που τέθηκαν πιο πάνω, σχετικά με την παιδική ποίηση, εκφράζοντας ο ίδιος αλλά και επαναφέροντας τη γνωστή από τις αρχές του εικοστού αιώνα άποψη, σχετική με την αναγκαιότητα ύπαρξης παιδικής ποίησης. Ο συγγραφέας επισημαίνει ότι από το 1900 είχε τεθεί το ερώτημα: «Έχουμε ή δεν έχουμε ποίηση μορφωτική της παιδικής ψυχής;» Μια μερίδα λογοτεχνών, παιδαγωγών και ψυχολόγων, υποστηρίζει πως είναι απαραίτητο να συνθέτονται ποιήματα, με βάση τα ενδιαφέροντα, το ψυχικό, συναισθηματικό και πνευματικό επίπεδο του παιδιού και κυρίως με βάση το επίπεδο των νοητικών του λειτουργιών.

Τονίζεται ακόμη ότι τη δεκαετία 1970-1980 φαίνεται να επικρατεί η άποψη ότι υπάρχει η ανάγκη ύπαρξης παιδικής ποίησης και ότι οι ποιητές θα πρέπει να λαμβάνουν υπόψη τις προτιμήσεις των παιδιών.

Στη συνέχεια ο Δ. Κουκουλομάτης (ό.π.) αναφέρει τις απόψεις μεγάλων Ελλήνων ποιητών για το ίδιο θέμα. Για τον Κ. Παλαμά μας λέει ότι δεν αποδέχεται ποίηση ειδική και ειδικά για παιδιά, προφανώς, γιατί αρνείται, όπως υποστηρίζει, τις κατά παραγγελία δημιουργίες. Για τον Παλαμά η παιδική ποίηση οφείλει να γεμίζει στον ίδιο βαθμό τον άνθρωπο, τόσο στην παιδική όσο και στην ώριμη ηλικία του. Αρνείται την αντίληψη ότι το παιδί αρκείται στην ομοιοκαταληξία για να ικανοποιήσει τις ποιητικές του αναζητήσεις.

Για το Ν. Βρεττάκο διατυπώνει την άποψη ότι ο ποιητής βλέπει την ύπαρξη μιας ποίησης και όχι κατηγορίες ποίησης. Ο Βρεττάκος δε βλέπει την ποίηση ως έργο της βούλησης και της λογικής, αλλά όπως την αναπνοή, ως μια βιολογική αναγκαιότητα της ύπαρξής μας. Υποστηρίζει ακόμη ότι η ποίηση διδάσκει από μόνη της, διότι η αξία της συλλαμβάνεται από την υποβολή που ασκεί στην καρδιά του ανθρώπου.

Συνεχίζοντας, σύμφωνα με την παραπάνω πηγή, ο Γ. Ρίτσος φαίνεται να λέει ότι παιδική ποίηση υπάρχει μέσα στο έργο ενός ποιητή, αρκεί τα βιώματά του, τα κίνητρά του να προέρχονται από τα παιδικά του χρόνια, από τις παιδικές του αναμνήσεις και όχι από παραγγελίες του μυαλού ή του συρμού.

Η Γ. Γρηγοριάδου – Σουρέλη υποστηρίζει την ανάγκη ύπαρξης ποίησης ειδικής για τα παιδιά. Παρόλο που η ίδια δεν είναι σίγουρη για έναν τέτοιο διαχωρισμό της ποίησης, ωστόσο θέτει το ερώτημα αν τα παιδιά μπορούν να γεύονται τον ποιητικό λόγο κατ' ευθείαν από την ποίηση για μεγάλους.

Για το μεγάλο Ρώσο ποιητή και παιδαγωγό Κ. Τσυκόφσκι, που περισσότερο από 40 χρόνια μελέτησε τη γλώσσα των παιδιών και τον τρόπο που αυτά μαθαίνουν και εκφράζονται, ο Δ. Κουκουλομάτης (ό.π.) τονίζει τους κανόνες που πρέπει να πληρεί η ποίηση για παιδιά. Ο ίδιος ποιητής επισήμανε ότι η μουσικότητα της ποιητικής έκφρασης και η μελωδία, είναι απαραίτητα στοιχεία για την ποίηση που θα αγγίξει το παιδί. Η αλόγιστη και πληθωρική χρήση των επιθέτων στον ποιητικό λόγο του προκαλεί κούραση.

Για τον Παιδαγωγό Δανασή – Αφεντάκη, δε χρειάζεται ο επιθετικός προσδιορισμός όταν μιλάμε για την παιδική λογοτεχνία ή ποίηση, διότι αποβαίνει περιορισμός που σχετίζεται τόσο με την αλήθεια της έμπνευσης του καλλιτέχνη όσο και με το δυναμισμό της τέχνης του. Μπορεί ο όρος να μας οδηγεί σε κάποιες αρχές της Παιδαγωγικής (δυνατότητες, ανάγκες, ενδιαφέροντα, ωριμότητα του παιδιού κλπ.), όμως η λογοτεχνία υποστηρίζει δεν είναι όπως τα Μαθηματικά ή η Φυσική, που είναι απαραίτητη, η σταδιακή μετάβαση από τη μια διδακτική πραγματικότητα στην άλλη για να κατανοηθούν. Τόσο η λογοτεχνία γενικότερα, όσο και η Ποίηση ειδικότερα, απηχούν μια πραγματικότητα βιωματική και κατά κύριο λόγο απευθύνονται στην καρδιά και όχι μόνο στη σκέψη και στο νου.

Ο Ι. Παρασκευόπουλος, ψυχολόγος, υποστηρίζει τη θέση ύπαρξης ειδικής ποίησης για παιδιά, κάτω από προϋποθέσεις και προδιαγραφές, όπως:

- το περιεχόμενο των ποιημάτων να αντιστοιχεί με τις νοητικές δυνατότητες του παιδιού.
- Να χρησιμοποιούνται έργα καθιερωμένων ποιητών αρκεί κατά τη δημιουργία τους να υπερισχύουν τα παιδικά τους βιώματα και να είναι κατανοητά.
- Να αγγίζουν τον κόσμο με τα ενδιαφέροντα των παιδιών και οι δημιουργοί τους (ποιητές), αν είναι δυνατό, να γνωρίζουν την παιδική ψυχολογία και τις πνευματικές τους δυνατότητες.

Μετά τις απόψεις των παραπάνω, που κατέγραψε ο Δ. Κουκουλομάτης ύστερα από λεπτομερή μελέτη, καταθέτει και τη δική του θέση. Παράλληλα με την ποίηση που καταλαβαίνει το παιδί, την ειδική, τη σύστοιχη προς τις ικανότητές του και ανάλογη με τα ενδιαφέροντά του, πρέπει και μπορεί να του προσφέρεται ποίηση – κατά προτίμηση μελοποιημένη – που πιθανόν δεν κατανοεί, ή που είναι γραμμένη σε αρχαία γλώσσα. Η μελοποίηση απομακρύνει τις δυσκολίες των λέξεων ή των νοημάτων και με αβίαστο, ελεύθερο και μόνιμο τρόπο εγγράφει τα συγκεκριμένα ποιήματα στη συνείδησή μας. Τα ομηρικά έπη, οι εκκλησιαστικοί ύμνοι, ο Ερωτόκριτος στην Κρήτη, αποτελούν ελάχιστα παραδείγματα λογοτεχνικών έργων που σμίλεψαν τις παιδικές ψυχές για αρκετούς αιώνες (Κουκουλομάτης Δ., ό.π., σ. 68).

Ο ίδιος συγγραφέας δεν υποστηρίζει ότι δεν χρειάζεται ποίηση για παιδιά, επισημαίνει όμως στους δημιουργούς της την τήρηση δύο αρχών:

- τα ποιήματά τους να ευαισθητοποιούν, να πληρούν αισθητικά την παιδική ψυχή και να λειτουργούν έτσι, ώστε να προεκτείνονται “αναμνηστικά” σ’ ολόκληρη τη ζωή του ανθρώπου,
- να προσφέρουν στο παιδί ανώτερη ποίηση – μελοποιημένη – ώστε να εθίζεται αυτό στη γλώσσα και στις έννοιες.

Τέλος, κρίνει ως σημαντική την προσπάθεια που έγινε τα τελευταία χρόνια, να συμπεριληφθούν στα βιβλία της Γλώσσας των μεγάλων τάξεων της Α/θμιας εκπαίδευσης, ποιητικές δημιουργίες που αρχικά φαίνονταν να ξεπερνούν τις δυνατότητες των.

# ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4

## ΤΟ ΜΑΘΗΜΑ ΤΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ ΣΤΟ ΔΗΜΟΤΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΚΑΙ Ο ΠΟΙΗΤΙΚΟΣ ΛΟΓΟΣ

### 4.1 ΤΙ ΕΙΝΑΙ ΓΛΩΣΣΑ

Η γλώσσα, “καθρέπτης του νου”, είναι προϊόν της ανθρώπινης νόησης, που αναδημιουργείται σε κάθε άτομο, με διαδικασίες που βρίσκονται πολύ πέρα από τη βούληση ή τη συνείδηση. Είναι ένα σύστημα συμβολικών σημείων, μια συγκεκριμένη μορφή πραγμάτωσης του λόγου, μορφή ιδιαίτερη σε κάθε κοινωνία, συγχρονικά μεταβλητή και διαχρονικά μεταβαλλόμενη.

Για κάθε κοινωνία η γλώσσα αποτελεί ενοποιητικό στοιχείο. Ομογενοποιεί τα μέλη της, όντας ένας από τους ισχυρότερους δεσμούς που τα ενώνει. Ταυτόχρονα όμως αποτελεί τη σημαντικότερη και πιο απτή απόδειξη των ιδιαιτεροτήτων των ομάδων που συγκροτούν μια κοινότητα. Θεωρείται ότι είναι το ισχυρότερο σύμβολο της επιβίωσης και της εξέλιξης, η δημιουργική απόδειξη για κάθε ομάδα της δυνατότητάς της να υπάρχει και να προοδεύει. Σήμερα που τις εθνικές κοινότητες απαρτίζουν ομάδες με πλήθος βιολογικών και πολιτισμικών διαφορών προέλευσης η γλώσσα αποτελεί ένα από τα ισχυρότερα συστατικά της εθνικής τους ταυτότητας. (Φραγκουδάκη Α., 1987, σ.13-19)

Στην παρούσα εργασία ο όρος “ΓΛΩΣΣΑ” σημαίνει το συγκεκριμένο μάθημα της Α/βάθμιας εκπαίδευσης, με το οποίο οι μαθητές μας ασκούνται για την πληρέστερη και ορθή κατάκτηση της μητρικής τους γλώσσας, της νεοελληνικής.

### 4.2. ΣΚΟΠΟΣ ΤΟΥ ΜΑΘΗΜΑΤΟΣ ΤΗΣ ΝΕΟΕΛΛΗΝΙΚΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ

Ο σκοπός του γλωσσικού μαθήματος, όπως αυτός ορίζεται στο [Π.Δ. 583/1982 – ΦΕΚ 107 Α’], είναι να βοηθήσει τα παιδιά να οικειοποιηθούν στο μέτρο των δυνατοτήτων τους, τον εκφραστικό πλούτο και τους μηχανισμούς της νεοελληνικής γλώσσας (δημοτικής), ώστε να

διευκολυνθεί τόσο η πνευματική τους συγκρότηση όσο και η αποτελεσματική επικοινωνία τους με το περιβάλλον.

Στις ειδικότερες επιδιώξεις του γλωσσικού μας μαθήματος ο συγγραφέας επισημαίνει ότι σκοπός του είναι να ευαισθητοποιηθούν οι μαθητές απέναντι στα λογοτεχνικά κείμενα, έτσι ώστε τα παιδιά να τα χαίρονται και να τα αγαπήσουν (ΥΠ.Ε.Π.Θ., 1987, σ.2).

Στην ανάλυση των στόχων που ακολουθούν κατά τάξεις, όσον αφορά το θέμα μας, επισημαίνονται τα εξής:

#### **Τάξεις Α΄ και Β΄**

- να εμπεδώσουν χρήσεις του λόγου που προσιδιάζουν σε διάφορες περιστάσεις της καθημερινής ζωής,
- να αποδίδουν ποιήματα με ποικίλες μορφές χορικής απαγγελίας, πράγμα που τους κάνει οικειότερη τη ρυθμική ποιητική έκφραση,
- να απομνημονεύουν με σωστό τρόπο μικρά έμμετρα κείμενα για απαγγελία, μικρούς ρόλους για δραματοποίηση και μικρά λεκτικά σύνολα που διευκολύνουν τη μάθηση,
- να διαπιστώσουν αν ένα κείμενο είναι έμμετρο ή πεζό,
- να διακρίνουν το πραγματικό από το εξωπραγματικό περιεχόμενο, το συναισθηματικό και χιουμοριστικό γράψιμο, τη γυμνή από την εμπλουτισμένη περιγραφή,
- να εμπλουτίζουν το λεξιλόγιό τους και
- να ανακαλύπτουν και να χρησιμοποιούν φραστικούς τρόπους που ζωντανεύουν ένα κείμενο (παρομοίωση χρωμάτων, απομίμηση ήχων).

#### **Τάξεις Γ΄ και Δ΄**

- να αναγνωρίζουν ομοιότητες και διαφορές, ηχητικές και εννοιολογικές,
- να αποτιμούν και να θέτουν σε κριτικό έλεγχο αυτά που ακούν,
- να απολαμβάνουν την αισθητικά καταξιωμένη έκφραση σε περιπτώσεις απαγγελίας, αφήγησης, δραματοποίησης κτλ.,
- να απαγγέλλουν με εκφραστικότητα λογοτεχνικά κείμενα,
- να αναγνωρίζουν και να αποδίδουν με τον προσφορότερο τρόπο κείμενα από διάφορα είδη του λόγου (πεζογραφία, ποίηση, θέατρο),
- να ασκούνται στη δημιουργική γραπτή έκφραση (ημερολόγιο, σημειώματα, ευχετήρια, εφημερίδα, θέατρο, ποίηση κτλ.),
- να χρησιμοποιούν τη γλώσσα στην καθιερωμένη της μορφή, σύμφωνα με τα πρότυπα της γραμματικής και του συντακτικού και ανάλογα κάθε φορά με το είδος του λόγου,
- να συλλαμβάνουν τη σημασία των λέξεων στην κυριολεκτική και μεταφορική χρήση της γλώσσας,

- να διανθίζουν το λόγο τους με νέες λέξεις και ζωντανούς φραστικούς τρόπους (χιούμορ, παρομοιώσεις, μεταφορικές εκφράσεις),
- να αποδίδουν ποιήματα με ποικίλες μορφές δραματοποιημένης και χορικής απαγγελίας για εξοικείωση με τη ρυθμική έκφραση του λόγου,
- να χρησιμοποιούν φραστικούς τρόπους που ζωντανεύουν ένα κείμενο (ερώτηση, διάλογο, επιτυχημένες παρομοιώσεις, προσωποποιήσεις και μεταφορές, ασύνδετο σχήμα) και
- να αναγνωρίζουν και χρησιμοποιούν μεταφορές, κυρίως από έμψυχα και άψυχα και το αντίστροφο.

### **Τάξεις Ε΄ και ΣΤ΄**

Επαναλαμβάνονται οι ίδιες επιδιώξεις του γλωσσικού μαθήματος για τις Γ' και Δ' τάξεις και προσθέτονται τα εξής:

- τελειοποίηση των δεξιοτήτων του μαθητή,
- σπουδή, σε πρακτικό επίπεδο, ορισμένων δομικών και λειτουργικών στοιχείων της νεοελληνικής,
- να χρησιμοποιούν συχνόχρηστα σχήματα λόγου για να δίνουν ζωντάνια στην προφορική και γραπτή τους έκφραση (παρομοίωση, μεταφορά, αλληγορία, προσωποποίηση, υπερβολή κτλ.).

Η παραπάνω αναλυτική παρουσίαση των επιδιώξεων που θέτει το Αναλυτικό Πρόγραμμα του ΥΠ.Ε.Π.Θ., των σχετικών με το μεταφορικό και ποιητικό λόγο στο μάθημα της Γλώσσας, έγινε για να φωτιστεί η επίσημα επικρατούσα κατάσταση στο συγκεκριμένο χώρο.

## **4.3. ΤΟ ΜΑΘΗΜΑ ΤΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ ΚΑΙ Η ΘΕΣΗ ΤΟΥ ΠΟΙΗΤΙΚΟΥ ΛΟΓΟΥ**

Το μάθημα της Γλώσσας στο Δημοτικό Σχολείο καλύπτεται μέσα από δύο βιβλία για το μαθητή: "η Γλώσσα μου" και το "Ανθολόγιο". Η ποίηση και στα δύο καταλαμβάνει ένα σημαντικό κομμάτι της διδακτέας ύλης. Πιο συγκεκριμένα, η εικόνα της ποίησης μέσα στα σχολικά βιβλία έχει ως εξής:

### **“Η ΓΛΩΣΣΑ ΜΟΥ”**

- |            |                                   |
|------------|-----------------------------------|
| • Α΄ τάξη  | 9 ποιήματα και στα δύο τεύχη      |
| • Β΄ τάξη  | 24 ποιήματα και στα τέσσερα τεύχη |
| • Γ΄ τάξη  | 19 ποιήματα και στα τέσσερα τεύχη |
| • Δ΄ τάξη  | 16 ποιήματα και στα τέσσερα τεύχη |
| • Ε΄ τάξη  | 27 ποιήματα και στα τέσσερα τεύχη |
| • ΣΤ΄ τάξη | 37 ποιήματα και στα τέσσερα τεύχη |

- Ανθολόγιο, ΜΕΡΟΣ ΠΡΩΤΟ, για την Α΄ και τη Β΄ τάξη περιέχει 40 ποιήματα επί συνόλου 76 κειμένων.

- Ανθολόγιο, ΜΕΡΟΣ ΔΕΥΤΕΡΟ, για την Γ΄ και Δ΄ τάξη περιέχει 54 ποιήματα επί συνόλου 105 λογοτεχνικών κειμένων.

- Ανθολόγιο, ΜΕΡΟΣ ΤΡΙΤΟ, για την Ε΄ και Στ΄ τάξη περιλαμβάνει 38 ποιήματα επί συνόλου 91 ενοτήτων.

Ο Δ. Κουκουλομάτης (1996, σ.79-82 ) στηριζόμενος σε αντίστοιχα στοιχεία δικής του μελέτης, επισημαίνει ότι η παρουσία της ποίησης στο βιβλίο "η Γλώσσα μου" δεν είναι στο βαθμό που θα περίμενε κανείς. Διατυπώνει τη γνώμη ότι επειδή η ποίηση στην ηλικία αυτή αρέσει στο παιδί, θα έπρεπε να έχει μεγαλύτερη παρουσία μέσα στο γλωσσικό μάθημα.

Θετικά ωστόσο κρίνει την εκπροσώπηση όλων των ποιητών, όλων των λογοτεχνικών σχολών και των ειδών της ποίησης, με όχι από τα ευκολότερα ως προς την προσέγγιση και την κατανόηση έργα τους. Η πραγματικότητα αυτή τον οδηγεί στο συμπέρασμα ότι η συντακτική επιτροπή θέλησε να βάλει το μαθητή στον προβληματισμό και όχι στα εύκολα και ανιαρά, όπως συνέβαινε στο παρελθόν.

Για το Ανθολόγιο ο παραπάνω μελετητής παρατηρεί, σε σύγκριση με το βιβλίο "η Γλώσσα μου", ότι φιλοξενεί πολλά ποιήματα. Το ήμισυ σχεδόν των λογοτεχνικών κειμένων του είναι ποιήματα, τα περισσότερα υψηλής ποιότητας. Η χρήση του όμως είναι περιορισμένη με αποτέλεσμα οι μαθητές να μη γεύονται το περιεχόμενό τους. Για το λόγο αυτό προτείνει, αρκετά ποιήματα που υπάρχουν στο Ανθολόγιο να περάσουν στη "Γλώσσα μου" και φυσικά η διδασκαλία τους να αποσυνδεθεί από τη διδασκαλία της γραμματικής, αφού μια τέτοια τακτική έχει υποβαθμίσει τον ποιητικό λόγο, με ανυπολόγιστες συνέπειες για το μαθητή.

Σημαντική παρατήρηση αποτελεί η μικρή παρουσία της μοντέρνας ποίησης τόσο στα βιβλία "η Γλώσσα μου" όσο και στα τρία ανθολόγια. Από μελέτη που πραγματοποιήθηκε από τον ίδιο τον ερευνητή της παρούσας εργασίας, στα βιβλία "η Γλώσσα μου" των τριών τελευταίων τάξεων του Δημοτικού Σχολείου και στα δύο τελευταία ανθολόγια (χώρος μελέτης της παρούσας έρευνας) προέκυψαν τα εξής στοιχεία:

- Δ΄ τάξη 5 μοντέρνα ποιήματα σε σύνολο 16 ποιητικών κειμένων και στα τέσσερα τεύχη.

- Ε΄ τάξη 14 μοντέρνα ποιήματα σε σύνολο 27 ποιητικών κειμένων και στα τέσσερα τεύχη.

- ΣΤ΄ τάξη 24 μοντέρνα ποιήματα σε σύνολο 37 ποιημάτων και στα τέσσερα τεύχη.

- Ανθολόγιο, ΜΕΡΟΣ ΔΕΥΤΕΡΟ, κανένα μοντέρνο ποίημα σε σύνολο 54 ποιημάτων.

- Ανθολόγιο, ΜΕΡΟΣ ΤΡΙΤΟ, 11 μοντέρνα ποιήματα σε σύνολο 38 ποιημάτων.

Ως κριτήρια ταξινόμησης των ποιημάτων σε δυο βασικές κατηγορίες (παραδοσιακή, νεότερη ή μοντέρνα) χρησιμοποιήθηκαν από τον ερευνητή τα τέσσερα κύρια χαρακτηριστικά της μοντέρνας ποίησης, όπως αυτά ορίζονται από το Ν. Βαγενά (1984, σ.17-20). Επειδή όμως στάθηκε αδύνατη η ταξινόμηση των ποιημάτων, με αυστηρή εφαρμογή αυτών των κριτηρίων, κρίθηκε από τον ερευνητή ως αναγκαία προϋπόθεση για να είναι ένα ποίημα μοντέρνο, πρώτα απ' όλα να είναι γραμμένο σε ελεύθερο στίχο και να περιέχει κάποια σκοτεινότητα των διανοημάτων του.

Παρατηρώντας τα προηγούμενα στοιχεία διαπιστώνουμε ότι 54 ποιητικά κείμενα σε σύνολο 172 ποιημάτων στις τρεις τελευταίες τάξεις (Δ΄, Ε΄ και ΣΤ΄) αντιπροσωπεύουν τη μοντέρνα ποίηση. Από αυτά τα 43 ποιήματα θα αποτελέσουν σίγουρο διδακτικό υλικό, ως ύλη των βιβλίων "η Γλώσσα μου".



## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5

### ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΙΚΗ

#### 5.1. ΚΑΘΟΡΙΣΜΟΣ ΤΟΥ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΟΣ

Η προηγούμενη αναδρομή στο μεταφορικό και ποιητικό λόγο, όπως αυτοί παρουσιάζονται στο αναλυτικό πρόγραμμα και στα σχολικά εγχειρίδια του μαθήματος της Γλώσσας, έγινε για να αποκτήσουμε σαφή εικόνα της θέσης που κατέχουν σε αυτά.

Η παρούσα μελέτη εντάσσεται στο χώρο των ψυχοπαιδαγωγικών ερευνών που μελετούν τα προβλήματα τα οποία αναφέρονται στα ιδρύματα αγωγής και εκπαίδευσης. Πιο συγκεκριμένα εντάσσεται στο χώρο των μελετών που αντικείμενό τους έχουν την αναγνωστική δραστηριότητα. Οι έρευνες στο χώρο αυτό σκοπεύουν στην πλατύτερη και βαθύτερη γνώση των διαδικασιών και των παραγόντων που επηρεάζουν την αναγνωστική δεξιότητα.

Οι παράγοντες οι οποίοι σχετίζονται με την κατάκτηση της μητρικής γλώσσας και την επηρεάζουν, δεν εξαρτώνται αποκλειστικά και μόνο από το σχολείο. Υπάρχουν για παράδειγμα:

- *οι φυσιολογικοί παράγοντες*, όπως η κινητικότητα, η οπτική και ακουστική αντίληψη, η ανάπτυξη και λειτουργία των οργάνων αναπαραγωγής του λόγου και η νευρολογική ανάπτυξη,
- *οι νοητικοί παράγοντες*, όπως η ικανότητα επίλυσης προβλημάτων που σχετίζονται με την αναγνωστική δραστηριότητα, η ικανότητα συσχέτισης εννοιών καθώς και η γενική νοητική ικανότητα και
- *οι κοινωνικοί παράγοντες*, όπως το κοινωνικό περιβάλλον μέσα στο οποίο μεγαλώνει το παιδί (Τζουριάδου Μ., 1979).

Πιο συγκεκριμένα, οι παράγοντες που επηρεάζουν την αναγνωστική κατανόηση και σχετίζονται με αυτήν είναι:

- *τα προσωπικά χαρακτηριστικά του παιδιού*, όπως το φύλο, η ηλικία, κλπ.
- *το οικογενειακό περιβάλλον* με το μορφωτικό – επαγγελματικό επίπεδο των γονέων, το μέγεθος της οικογένειας – σειρά γέννησης κλπ. ( Βάμβουκας Μ., 1992γ, σ. 31-37)
- *το σχολικό περιβάλλον* ανάλογα με την αστικότητα και οργανικότητα του σχολείου κλπ. (Παρασκευόπουλος Ι., χ.χ)

Λόγω της πολυπλοκότητας και πολυδιάστατης φύσης της αναγνωστικής δραστηριότητας και των παραγόντων που την επηρεάζουν, αναγκαστήκαμε να περιορίσουμε τη μελέτη μας στο επίπεδο της αναγνωστικής κατανόησης και πιο συγκεκριμένα του μεταφορικού λόγου σε ποιητικά κείμενα.

Πιο ειδικά, επιδίωξη της εργασίας αυτής τέθηκε η μελέτη της αναγνώρισης, κατανόησης και παραγωγής του μεταφορικού λόγου σε ποιητικά κείμενα από μαθητές των Δ', Ε' και ΣΤ' τάξεων του δημοτικού σχολείου. Επιδιώκεται δηλαδή, να μελετηθεί η επίδοση των μαθητών σ' αυτούς τους τομείς και να συσχετιστεί με:

- την τάξη φοίτησης
- την οργανικότητα του σχολείου
- το βαθμό στο μάθημα της Γλώσσας
- το φύλο
- τη σειρά γέννησης
- το μορφωτικό επίπεδο των γονέων
- το επαγγελματικό επίπεδο των γονέων
- το βαθμό συμπάθειας απέναντι στην ποίηση
- τη σχέση τους με την ποίηση
- το πρόσωπο με το οποίο διαβάζουν το μάθημα της Γλώσσας στο σπίτι
- και τον τρόπο αξιοποίησης του ελεύθερου χρόνου τους.

Πρόσφατες έρευνες γύρω από το θέμα μας έδειξαν πως η επιτυχία ή η αποτυχία κατανόησης της μεταφορικής γλώσσας εξαρτάται από την ολική δυσκολία του προβλήματος της κατανόησης (Vosniadou, Ortony, etc., 1992).

Την ανάγκη διεξαγωγής ερευνών σχετικών με τις δεξιότητες των μαθητών και την Ανάγνωση έχουν επισημάνει αρκετοί μελετητές των προβλημάτων της αναγνωστικής ικανότητας των μαθητών (Βάμβουκας Μ., 1992α, Πόρποδας Κ., 1993β).

Τα συμπεράσματα των αποτελεσμάτων της έρευνας, πιστεύουμε να βοηθήσουν στη βελτίωση των μεθόδων που χρησιμοποιούνται στο σημερινό σχολείο, να συμβάλουν προς την καλύτερη δυνατή ανάπτυξη των μαθητών και στην αξιοποίηση των δυνατοτήτων τους.

Μια τέτοια όμως επιδίωξη προϋποθέτει τη σωστή λειτουργία του σημερινού σχολείου, που δεν μπορεί να νοηθεί βέβαια χωρίς τη διαρκή αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου που πραγματώνεται σε αυτό, τόσο από μέρους του μαθητή, όσο και από την πλευρά του εκπαιδευτικού της δράσης.

Με αυτή την αντίληψη, ίσως εκπληρωθεί και ο κύριος στόχος του αναλυτικού προγράμματος, που αναφέρει ότι θα πρέπει «όλες οι διδακτικές

ενέργειες, συγκλίνοντας, να προάγουν την ικανότητα για κατανόηση και έκφραση, που είναι οι δυο άξονες στη διαδικασία της επικοινωνίας» (ΥΠ.Ε.Π.Θ., 1987, σ.43).

Η επίδοση των μαθητών στο συγκεκριμένο τεστ (που δημιουργήθηκε από τον ερευνητή), σε συσχετισμό με το βαθμό τους στο μάθημα της Γλώσσας, όπως τους αποδόθηκε από το δάσκαλό τους, ίσως δώσουν τη δυνατότητα να εκτιμηθεί η εγκυρότητα του οργάνου της έρευνας (Βάμβουκας Μ., 1992α, σ. 35-36), δεδομένου ότι στη χώρα μας δεν υπάρχει παρόμοιο τεστ σε καμία από τις τάξεις του δημοτικού σχολείου.

## 5.2. ΔΑΣΑΦΗΝΙΣΗ ΤΩΝ ΟΡΩΝ

Η έρευνα που παρουσιάζεται στην εργασία αυτή, όπως έχει ήδη τονιστεί, ασχολείται με το μεταφορικό λόγο και μάλιστα όπως αυτός εμφανίζεται σε ποιητικά κείμενα. Πιο συγκεκριμένα μελετά την επίδοση των μαθητών στην αναγνώριση, κατανόηση και παραγωγή του. Θεωρείται, λοιπόν, αναγκαία στο σημείο αυτό, η διασαφήνιση των παραπάνω όρων.

Σύμφωνα με τον Τ. Hawkes (1978, σ.9-10), *μεταφορικός λόγος* είναι ο λόγος που δεν εννοεί αυτό που λέγει. Στο μεταφορικό λόγο απόψεις ενός αντικείμενου μεταφέρονται ή μεταβιβάζονται σε ένα άλλο αντικείμενο, έτσι ώστε να μιλούμε για το δεύτερο αυτό αντικείμενο σαν να ήταν το πρώτο. Δε χρησιμοποιείται δηλαδή η κύρια (κυριολεκτική) σημασία των λέξεων ή φράσεων. Στα πλαίσια της παραπάνω έννοιας στην εργασία αυτή ως μεταφορικός λόγος, εννοούνται τα σχήματα λόγου, μεταφορά και παρομοίωση.

Προσδιορίζοντας στη συνέχεια τον όρο *ποιητικά κείμενα* αναφέρουμε την άποψη του Δ. Κουκουλομάτη, (1996α, σ.47) σύμφωνα με την οποία Ποίηση είναι ο λόγος εκείνος που φέρει μέσα του τη μελωδία, ανεξάρτητα, αν εκφέρεται σε στίχους ή όχι. Συνακόλουθα στην παρούσα εργασία ο όρος ποιητικά κείμενα αφορά τις ενότητες εκείνες που δηλώνονται ως ποιήματα στα βιβλία "η Γλώσσα μου" και στα ανθολόγια του δημοτικού σχολείου.

Ο όρος *κατανόηση*, που αποτελεί και μία από τις κυρίαρχες εξαρτημένες μεταβλητές της εργασίας αυτής, κατά το Μ. Βάμβουκα (1992α, σ.14), σημαίνει τη σύλληψη του νοήματος, της έννοιας δηλαδή της "ουσίας" ενός πράγματος, μιας ενέργειας ή κατάστασης κατά τρόπο άμεσο, εφόσον η πραγματικότητα βρίσκεται στο αντιληπτικό πεδίο του ατόμου που κατανοεί, ή έμμεσα, εφόσον το άτομο έχει μπροστά του μια μορφή

αναπαράστασης της πραγματικότητας. Ακριβώς, με βάση τον παραπάνω ορισμό η κατανόηση του μεταφορικού λόγου, που απασχολεί τη συγκεκριμένη έρευνα αφορά τη σύλληψη του νοήματος των μεταφορών και των παρομοιώσεων που περιέχονται στα ποιητικά κείμενα.

Δεύτερη εξαρτημένη μεταβλητή της έρευνας ήταν η αναγνώριση του μεταφορικού λόγου. Με τον όρο *αναγνώριση* νοείται η διάκριση των εκφράσεων εκείνων του ποιήματος που είναι μεταφορές και παρομοιώσεις.

Τρίτη εξαρτημένη μεταβλητή της έρευνας ήταν η παραγωγή του μεταφορικού λόγου. Με τον όρο *παραγωγή* δηλώνεται η δημιουργία μεταφορών και παρομοιώσεων για συγκεκριμένο αντικείμενο.

Η μελέτη του προβλήματος που αφορά τη συγκεκριμένη εργασία στηρίχθηκε στην ανάλυση της επίδοσης των μαθητών στην αναγνώριση, κατανόηση και παραγωγή του μεταφορικού λόγου, καθώς και στη συσχέτισή της με διάφορες ανεξάρτητες μεταβλητές. Ως *επίδοση* τόσο στο σύνολο, όσο και στις επιμέρους περιοχές μελέτης του μεταφορικού λόγου, ορίζεται το σύνολο των ορθών απαντήσεων που δόθηκαν στα αντίστοιχα ερωτήματα του τεστ.

## **ΜΕΡΟΣ Β΄ (Η ΕΡΕΥΝΑ)**

### **ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1 Η ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ**

#### **1.1. ΣΚΟΠΟΣ - ΣΤΟΧΟΙ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ**

Σκοπό αυτής της μελέτης αποτελεί η διερεύνηση του προβλήματος της κατανόησης του μεταφορικού λόγου σε ποιητικά κείμενα από μαθητές της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, ηλικίας 10-12 ετών.

Οι ειδικότεροι ερευνητικοί στόχοι της εργασίας αυτής είναι:

- Να διερευνήσει το βαθμό ανάπτυξης των ικανοτήτων των μαθητών των τριών τελευταίων τάξεων του δημοτικού σχολείου, να αναγνωρίζουν, να κατανοούν και να παράγουν το μεταφορικό λόγο.
- Να διερευνήσει ακόμα αν οι παραπάνω ικανότητες συναρτώνται με: την τάξη φοίτησης των μαθητών, την οργανικότητα του σχολείου φοίτησής τους, το βαθμό τους στο μάθημα της Γλώσσας, το φύλο τους, τη σειρά γέννησής τους, τη βαθμίδα εκπαίδευσης των γονέων τους (πατέρα και μητέρας), την κοινωνικοεπαγγελματική κατηγορία του πατέρα τους, την εργασιακή κατάσταση της μητέρας τους, το βαθμό συμπάθειάς τους για την ποίηση, τη δυνατότητά τους να δώσουν την επικεφαλίδα, το όνομα του ποιητή και ορισμένους στίχους ενός αγαπημένου τους ποιήματος, το πρόσωπο που τους βοηθάει στο μάθημα της Γλώσσας και τον τρόπο αξιοποίησης του ελεύθερου χρόνου τους.

#### **1.2. ΠΕΡΙΟΡΙΣΜΟΙ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ**

Στην παρούσα ψυχοπαιδαγωγική έρευνα, ο ερευνητής αντιμετώπισε αρκετές δυσκολίες και εμπόδια που δεν μπόρεσε να ξεπεράσει. Είχε όμως τη συνείδηση, να αναζητήσει τις πηγές προέλευσής τους και να προσπαθήσει να τις περιορίσει στο μέτρο του δυνατού και να τις λάβει υπόψη του κατά τη διαδικασία ερμηνείας των δεδομένων.

Οι δυσκολίες και τα εμπόδια που προέκυψαν από αυτή την έρευνα μπορούν να συσχετιστούν τόσο με το δείγμα, όσο και με το θέμα.

Η πίεση του χρόνου διεξαγωγής της έρευνας (τέλος της σχολικής χρονιάς), καθώς και οι μεγάλες χιλιομετρικές αποστάσεις μεταξύ των σχολείων, υποχρέωσαν τον ερευνητή να περιορίσει τη διεξαγωγή της, αποκλειστικά στην επαρχία Κυδωνίας του νομού Χανίων και να μην επεκταθεί σε άλλους νομούς και σχολεία. Έτσι τα αποτελέσματα της συγκεκριμένης έρευνας δεν είναι γενικεύσιμα.

Για την εξασφάλιση ενός σημαντικού δείγματος ( $N > 30$ ), επιλέχθηκαν 273 μαθητές από τις Δ', Ε' και ΣΤ' τάξεις του δημοτικού σχολείου.

Ένα άλλο πρόβλημα που απασχόλησε την έρευνά μας, ήταν η ηλικία των μαθητών που θα εξετάζε. Το πρόβλημα εμφάνισης του μεταφορικού λόγου και της κατανόησής του ξεκινάει από πολύ νωρίς στα παιδιά (Vosniadou, Ortony, et al., 1992). Το γεγονός αυτό δημιουργεί προβλήματα στην επιλογή της υπό εξέταση ηλικίας. Εξαιτίας της μεγάλης διδακτικής εμπειρίας του ερευνητή στις ανώτερες τάξεις του δημοτικού σχολείου, αλλά και εξαιτίας της συσχέτισης του θέματος με τη σχολική πραγματικότητα (αναλυτικό πρόγραμμα, σχολικά εγχειρίδια) επιλέχθηκε η συγκεκριμένη ηλικία μαθητών (10-12 ετών).

Δεν έλειψαν όμως και τα προβλήματα που σχετίζονταν με το θέμα μας. Η κατανόηση του μεταφορικού λόγου περιορίστηκε στον ποιητικό λόγο, όχι επειδή αποτελεί ξεχωριστό κομμάτι της γλώσσας μας (το αντίθετο μάλιστα), αλλά για να φωτιστεί περισσότερο αυτός ο τρόπος έκφρασης της καθώς και γιατί η συγκεκριμένη επιλογή ήταν σύμφωνη με τα ενδιαφέροντα του ερευνητή – εκπαιδευτικού.

Η διερεύνηση του προβλήματος της αναγνώρισης, κατανόησης και παραγωγής του μεταφορικού λόγου, περιορίστηκε μονάχα στο επίπεδο της μεταφοράς και της παρομοίωσης, διότι όσο αφορά τα σχήματα λόγου μόνο αυτά αποτελούν την κοινή γνώση των τριών τελευταίων τάξεων.

Τέλος, κρίθηκε σκόπιμο σε αυτή την έρευνα να μη γίνει ανάλυση περιεχομένου των παραγωγών του μεταφορικού λόγου των μαθητών, αφού μια τέτοια προσπάθεια θα αποτελούσε από μόνη της το αντικείμενο μιας άλλης έρευνας.

### **1.3. ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΑ ΕΡΩΤΗΜΑΤΑ**

Με βάση το σκοπό αλλά και τους στόχους της έρευνας διατυπώθηκαν στη συνέχεια τα παρακάτω ερευνητικά ερωτήματα:

- Διαφοροποιείται η επίδοση, τόσο στο σύνολο του τεστ, όσο και επιμέρους στην αναγνώριση και κατανόηση - παραγωγή του μεταφορικού λόγου, μεταξύ των μαθητών της Δ', Ε' και ΣΤ' τάξης του δημοτικού σχολείου;
- Διαφοροποιείται η επίδοση των μαθητών που προέρχονται από πολυθέσια σχολεία από την αντίστοιχη επίδοση των μαθητών από ολιγοθέσια, τόσο στο σύνολο του τεστ όσο και επιμέρους στην αναγνώριση και στην κατανόηση - παραγωγή του μεταφορικού λόγου;
- Διαφοροποιείται η επίδοση, τόσο στο σύνολο του τεστ όσο και επιμέρους στην αναγνώριση και στην κατανόηση - παραγωγή του μεταφορικού λόγου μεταξύ των μαθητών με διαφορετικό βαθμό στο μάθημα της Γλώσσας;
- Διαφοροποιείται η επίδοση των αγοριών από την αντίστοιχη επίδοση των κοριτσιών, τόσο στο σύνολο του τεστ όσο και επιμέρους στην αναγνώριση και στην κατανόηση - παραγωγή του μεταφορικού λόγου;
- Διαφοροποιείται η επίδοση, τόσο στο σύνολο του τεστ, όσο και επιμέρους στην αναγνώριση και στην κατανόηση - παραγωγή του μεταφορικού λόγου, μεταξύ των μαθητών με διαφορετική σειρά γέννησης στην οικογένειά τους;
- Διαφοροποιείται η επίδοση, τόσο στο σύνολο του τεστ όσο και επιμέρους στην αναγνώριση και στην κατανόηση - παραγωγή του μεταφορικού λόγου, μεταξύ των μαθητών με πατέρα διαφορετικού μορφωτικού επιπέδου;
- Διαφοροποιείται η επίδοση των μαθητών, τόσο στο σύνολο του τεστ, όσο και επιμέρους στην αναγνώριση και στην κατανόηση - παραγωγή του μεταφορικού λόγου, μεταξύ μαθητών με μητέρα διαφορετικού μορφωτικού επιπέδου;
- Διαφοροποιείται η επίδοση των μαθητών, τόσο στο σύνολο του τεστ, όσο και επιμέρους στην αναγνώριση και στην κατανόηση - παραγωγή του μεταφορικού λόγου, μεταξύ μαθητών με πατέρα διαφορετικού επαγγελματικού επιπέδου;
- Διαφοροποιείται η επίδοση, τόσο στο σύνολο του τεστ όσο και επιμέρους στην αναγνώριση και στην κατανόηση - παραγωγή του μεταφορικού λόγου, μεταξύ μαθητών με μητέρα διαφορετικής εργασιακής κατάστασης;
- Διαφοροποιείται η επίδοση, τόσο στο σύνολο του τεστ όσο και επιμέρους στην αναγνώριση και στην κατανόηση - παραγωγή του

μεταφορικού λόγου, μεταξύ μαθητών με διαφορετικό βαθμό συμπάθειας απέναντι στην ποίηση;

- Διαφοροποιείται η επίδοση, τόσο στο σύνολο του τεστ όσο και επιμέρους στην αναγνώριση και στην κατανόηση - παραγωγή του μεταφορικού λόγου, μεταξύ μαθητών που κατόρθωσαν και αυτών που δε μπόρεσαν να δώσουν την επικεφαλίδα, το όνομα του ποιητή και ορισμένους στίχους ενός αγαπημένου τους ποιήματος;

- Διαφοροποιείται η επίδοση, τόσο στο σύνολο του τεστ όσο και επιμέρους στην αναγνώριση και στην κατανόηση - παραγωγή του μεταφορικού λόγου, ανάλογα με το πρόσωπο με το οποίο διαβάζουν οι μαθητές το μάθημα της Γλώσσας στο σπίτι;

- Διαφοροποιείται η επίδοση, τόσο στο σύνολο του τεστ όσο και επιμέρους στην αναγνώριση και στην κατανόηση - παραγωγή του μεταφορικού λόγου, ανάλογα με τον τρόπο αξιοποίησης του ελεύθερου χρόνου των μαθητών;

#### **1.4. ΜΕΣΑ ΣΥΛΛΟΓΗΣ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ**

Η έλλειψη οργάνων πρόσφορων για τη συλλογή των αναγκαίων ερευνητικών δεδομένων οδήγησε στο σχεδιασμό και στην εκπόνηση ενός εργαλείου που να ανταποκρίνεται στους στόχους της έρευνας. Εξάλλου και κατά τον J. Bell (1993, σ. 117), όλες οι εφαρμοσμένες και δοκιμασμένες μέθοδοι που έχουν χρησιμοποιηθεί από έμπειρους ερευνητές, σχεδόν ποτέ δε φαίνεται να μπορούν να χρησιμοποιηθούν στα πλαίσια άλλων ερευνών για συγκεκριμένους σκοπούς. Κατά συνέπεια κάθε ερευνητής πρέπει να διασκευάσει κάποιο προϋπάρχον εργαλείο είτε να επινοήσει ένα ολοκληρωτικά καινούριο.

##### **1.4.1. Η προέρευνα**

Το τεστ που χρησιμοποιήθηκε στην παρούσα εργασία (βλ. παράρτημα) υπήρξε ο καρπός μιας μακράς μεθοδολογικής εργασίας. Αρχικά αναδιψώντας στην σχετική ελληνική και ξένη βιβλιογραφία αναζητήθηκαν οι παράμετροι εκείνες που επηρεάζουν πιθανότατα την αναγνώριση, κατανόηση και παραγωγή του μεταφορικού λόγου (Βάμβουκας Μ., 1992α&β, Πόρποδας Κ., 1993β, Φραγκουδάκη Α., 1985). Έτσι συγκροτήθηκε μια πρώτη μορφή του τεστ, το οποίο στη συνέχεια εμπλουτίστηκε και αποσαφηνίστηκε μέσα από εκτεταμένες συζητήσεις με τους επόπτες καθηγητές Βάμβουκα Μ., Κουκουλομάτη Δ. και



Παπαδογιαννάκη Ν., καθώς και από τη μελέτη των αποτελεσμάτων της δοκιμαστικής εφαρμογής του σε σχολεία διαφορετικά από αυτά του δείγματος.

#### 1.4.2. Περιγραφή του ΤΕΣΤ

Το τελικό τεστ αποτελείται από ένα τεύχος 8 σελίδων και χωρίζεται σε 4 μέρη (Α, Β, Γ, Δ) .

Το Α΄ μέρος περιλαμβάνει 8 ερωτήσεις που αφορούν ατομικά στοιχεία του μαθητή. Πιο συγκεκριμένα από τις ερωτήσεις του Α΄ μέρους αντλούμε πληροφορίες για:

1. Το φύλο του μαθητή.
2. Την οργανικότητα του σχολείου φοίτησης .
3. Την τάξη του.
4. Το επάγγελμα του πατέρα του.
5. Τη μόρφωση του πατέρα του.
6. Το επάγγελμα της μητέρας του.
7. Τη μόρφωση της μητέρας του.
8. Τη σειρά γέννησης του.

Το Β΄ μέρος περιέχει ερωτήσεις σχετικές με τις επιλογές - προτιμήσεις του μαθητή. Πιο συγκεκριμένα οι ερωτήσεις Β1 και Β2 ανιχνεύουν τη σχέση του μαθητή με την ποίηση. Του ζητείται να σημειώσει σε πιο βαθμό του αρέσει η ποίηση και να γράψει την επικεφαλίδα, μερικούς στίχους και το όνομα του ποιητή ενός αγαπημένου του ποιήματος. Η ερώτηση Β3 διερευνά με ποιον μελετά ο μαθητής το μάθημα της Γλώσσας στο σπίτι του. Στην ερώτηση Β4 ο μαθητής δηλώνει τι προτιμά να κάνει τον ελεύθερο χρόνο του.

Το Γ΄ μέρος περιλαμβάνει ερωτήσεις αναγνώρισης, κατανόησης και παραγωγής του μεταφορικού λόγου (μεταφορών και παρομοιώσεων). Οι ερωτήσεις αυτές σχετίζονται με συγκεκριμένα ποιήματα από τα σχολικά εγχειρίδια. Πιο συγκεκριμένα το Γ΄ μέρος του τεστ περιλαμβάνει 12 αποσπάσματα ποιημάτων. Από αυτά τα 4 έχουν επιλεγεί από τη Γλώσσα της Δ΄ τάξης, 4 από το δεύτερο τεύχος του Ανθολογίου, 2 από τη Γλώσσα της Ε΄ τάξης και 2 από τη Γλώσσα της ΣΤ΄ τάξης. Με βάση το διαχωρισμό της ποίησης σε παραδοσιακή και μοντέρνα, 8 από τα ποιήματα του τεστ ανήκουν στην πρώτη και 4 στη δεύτερη κατηγορία αντίστοιχα.

Σε κάθε ένα απόσπασμα ποιήματος ζητείται από το μαθητή να υπογραμμίσει και να σημειώσει τις μεταφορές και τις παρομοιώσεις που αναγνωρίζει, με τα γράμματα **μ** και **π** αντίστοιχα. Επιπλέον του ζητείται να εκφράσει τι νομίζει ότι θέλει να πει ο ποιητής σε συγκεκριμένους στίχους

του ποιήματος. Στο 7<sup>ο</sup> ποίημα η ερώτηση κατανόησης του μεταφορικού λόγου έχει αντικατασταθεί από ερώτηση παραγωγής, δηλαδή ζητείται από το μαθητή να γράψει μια παρομοίωση για δύο υποκείμενα του ποιήματος (το τζίτζικι και τον ήλιο).

Το τεστ χαρακτηρίζεται από μια ποικιλία ποιημάτων όσον αφορά τον αριθμό των μεταφορών ή των παρομοιώσεων που περιείχαν. Πιο αναλυτικά: 4 συνολικά ποιήματα περιείχαν μόνο μεταφορές (τα Γ1 και Γ9 με τέσσερις μεταφορές, το Γ8 με δύο και το Γ10 με μία), 4 συνολικά ποιήματα περιείχαν μόνο παρομοιώσεις (τα Γ3, Γ4, Γ5 και Γ6 με μία παρομοίωση το καθένα), 4 ποιήματα περιείχαν και μεταφορές και παρομοιώσεις (το Γ2 με δύο μεταφορές και δύο παρομοιώσεις, το Γ7 με δύο μεταφορές και μία παρομοίωση, το Γ11 με πέντε μεταφορές και μία παρομοίωση και το Γ12 με τέσσερις μεταφορές και δύο παρομοιώσεις).

**Πίνακας 1.1.**  
**Ποιήματα του τεστ κατανόησης μεταφορικού λόγου**

α/α	τίτλος ποιήματος - ποιητής	βιβλίο	είδος ποίησης
1	Στα γαλανά μπουγάζια Αρ. Προβελέγγιος	Γλώσσα Δ' τάξης	Παραδοσιακή
2	Σύννεφα Ζαχ. Παπαντωνίου	Γλώσσα Δ' τάξης	Παραδοσιακή
3	Στο σπιτιού μου την αυλή Γ. Αθάνας	Γλώσσα Δ' τάξης	Παραδοσιακή
4	Χειμώνας Μιχ. Στασινόπουλος	Γλώσσα Δ' τάξης	Παραδοσιακή
5	Γαλήνη Διον. Σολωμός	2 <sup>ο</sup> τευχ. Ανθολόγιου	Παραδοσιακή
6	Ανθονήσι Γ. Δροσίνης	2 <sup>ο</sup> τευχ. Ανθολόγιου	Παραδοσιακή
7	Καλοκαιρινές φιλίες Γ. Κρόκος	2 <sup>ο</sup> τευχ. Ανθολόγιου	Παραδοσιακή
8	Θαλασσοπόρος Ρίτα Μπούμη - Παπά	2 <sup>ο</sup> τευχ. Ανθολόγιου	Παραδοσιακή
9	Παιδί με γρατσουνισμένο γόνατο Οδ. Ελύτης	Γλώσσα Ε' τάξης	Μοντέρνα
10	Πρωινό άστρο Γιαν. Ρίτσος	Γλώσσα Ε' τάξης	Μοντέρνα
11	Ειρήνη Βασ. Ρώτας	Γλώσσα ΣΤ' τάξης	Μοντέρνα
12	Το τραγούδι στο νέο καράβι Ζαχ. Παπαντωνίου	Γλώσσα ΣΤ' τάξης	Μοντέρνα

Το Δ΄ μέρος του τεστ αποτελείται από μία μόνο ερώτηση παραγωγής του μεταφορικού λόγου. Πιο συγκεκριμένα ο μαθητής καλείται να γράψει μερικούς στίχους για τη θάλασσα ή τη μητέρα, οι οποίοι να περιέχουν μεταφορές και παρομοιώσεις.

## 1.5. ΤΟ ΔΕΙΓΜΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Στη συνέχεια περιγράφεται με αναλυτικό τρόπο η μέθοδος που εφαρμόστηκε για την επιλογή του δείγματος της έρευνας καθώς επίσης και η σύνθεση του τελικού δείγματος.

### 1.5.1. Ο πληθυσμός αναφοράς της έρευνας

Πληθυσμό - στόχο της έρευνας αποτέλεσαν οι μαθητές που φοιτούσαν κατά το σχολικό έτος 1996-97 στις τρεις τελευταίες τάξεις των δημόσιων δημοτικών σχολείων της επαρχίας Κυδωνίας του νομού Χανίων. Ένα φιλόδοξο βέβαια σχέδιο έρευνας θα όφειλε ίσως να περιλαμβάνει ένα αρκετά ευρύτερο πληθυσμιακό πεδίο για να έχουν τα αποτελέσματά της μεγαλύτερη γενικευτική ισχύ. Αποφασίστηκε, όμως, τελικά ο περιορισμός διεξαγωγής της έρευνας περιοχή αυτή για μια σειρά από λόγους, οι σημαντικότεροι των οποίων είναι:

α) Η ταυτότητα του ερευνητή. Ο ερευνητής διαμένει σ΄ αυτήν και έχει εργαστεί αρκετά χρόνια σε σχολεία όλων των τύπων της περιοχής. Κίνητρο για την εκπόνηση της συγκεκριμένης μελέτης, εκτός από το προσωπικό επιστημονικό ενδιαφέρον για το μεταφορικό λόγο, αποτέλεσε και η ανάγκη για βαθύτερη γνώση και κατανόηση των μαθησιακών δυσκολιών των μαθητών της περιοχής στην οποία ο ερευνητής αποτελεί ενεργό μέλος.

β) Η ταυτότητα της περιοχής. Η επαρχία Κυδωνίας συναποτελείται από την πρωτεύουσα του νομού (πόλη των Χανίων), αρκετά κεφαλοχώρια τα οποία βρίσκονται είτε σε μικρή είτε σε μεγαλύτερη απόσταση από την πόλη, καθώς επίσης και από μικρά ορεινά ή πεδινά χωριά στα οποία λειτουργούν ακόμη ολιγοθέσια σχολεία. Τα παραπάνω στοιχεία εγγυώνται ως ένα βαθμό τουλάχιστον και την πληθυσμιακή ποικιλότητα της συγκεκριμένης επαρχίας.

γ) Οι συνθήκες χορήγησης του τεστ. Ο ερευνητής ανέλαβε προσωπικά την επίδοση του τεστ στους μαθητές των τριών τελευταίων τάξεων και μάλιστα κατά τη διάρκεια του δίωρου του μαθήματος της Γλώσσας, γεγονός το οποίο είχε σημαντικές επιπτώσεις όσον αφορά το διαθέσιμο για το σκοπό αυτό χρόνο. Αν λάβουμε υπόψη: i) τις χιλιομετρικές

αποστάσεις μεταξύ των σχολείων, ii) το γεγονός ότι κατά τη διάρκεια της ίδιας ημέρας η χορήγηση του τεστ ήταν δυνατή σε ένα μόνο ολιγοθέσιο σχολείο ενώ για ένα πολυθέσιο σχολείο απαιτείτο και διάθεση δεύτερης ημέρας, αλλά και iii) τη διάθεση του ερευνητή να επισκεφθεί όλα τα σχολεία και να επικοινωνήσει με τους διευθυντές τους μια τουλάχιστον εβδομάδα πριν από τη χορήγηση του μέσου, τότε «νομιμοποιείται» ίσως και ο τελικός περιορισμός της διεξαγωγής της έρευνας αποκλειστικά στην επαρχία Κυδωνίας και όχι η πληθυσμιακή της επέκταση σε ευρύτερες περιοχές, γεγονός που θα προσέδιδε ασφαλώς μια πληρέστερη εικόνα του θέματος.

Σύμφωνα με τα αναλυτικά στοιχεία που μας έδωσε η Δ/ση Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης του νομού Χανίων και τα οποία επεξεργαστήκαμε στη συνέχεια, κατά το προαναφερθέν σχολικό έτος στην επαρχία Κυδωνίας λειτουργούσαν 57 δημοτικά σχολεία. Στα σχολεία αυτά φοιτούσαν συνολικά 3714 μαθητές στις τάξεις Δ', Ε' και ΣΤ'. Ο πίνακας 1.2 παρουσιάζει την κατανομή των μαθητών του πληθυσμού αναφοράς ανάλογα με το είδος του σχολείου και την τάξη φοίτησης των μαθητών.

**Πίνακας 1.2**  
**Κατανομή των μαθητών του πληθυσμού αναφοράς της έρευνας**  
**κατά είδος σχολείου και κατά τάξη**

ΤΑΞΗ	ΕΙΔΟΣ ΣΧΟΛΕΙΟΥ							
	Πολυθέσια εντός πόλης		Πολυθέσια εκτός πόλης		Ολιγοθέσια		ΣΥΝΟΛΟ	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Δ'	772	63.0	401	32.7	52	4.3	1225	33.0
Ε'	773	61.0	439	34.7	55	4.3	1267	34.1
ΣΤ'	770	62.3	407	33.3	45	3.7	1222	32.9
<b>ΣΥΝΟΛΟ</b>	<b>2315</b>	<b>62.3</b>	<b>1247</b>	<b>33.6</b>	<b>152</b>	<b>4.1</b>	<b>3714</b>	<b>100.0</b>

Από τα στοιχεία του παραπάνω πίνακα προκύπτουν οι παρακάτω διαπιστώσεις:

► Παρατηρείται μια ισοκατανομή των μαθητών στις διάφορες τάξεις φοίτησης, γεγονός άλλωστε αναμενόμενο. Πιο αναλυτικά, στη Δ' τάξη φοιτούσαν 1225 μαθητές (ή ποσοστό 33.0%), στην Ε' 1267 (34.1%) και τέλος στην τελευταία τάξη ο αντίστοιχος αριθμός μαθητών είναι 1222 (32.9%).

► Στα πολυθέσια σχολεία της πόλης των Χανίων φοιτούσαν τα 2/3 σχεδόν του μαθητικού πληθυσμού (2315 μαθητές ή ποσοστό 62.3%), στα

πολυθέσια σχολεία της επαρχίας τα οποία βρίσκονται εκτός της πόλης και σε ημιαστικές κυρίως περιοχές φοιτούσε το 33.6% των μαθητών (1247 μαθητές), ενώ το υπόλοιπο 4.1% (152 μαθητές) ήταν κατανομημένο σε ολιγοθέσια σχολεία. Η κατανομή μάλιστα αυτή φαίνεται να διατηρείται εξίσου σε όλες τις εξεταζόμενες τάξεις.

### 1.5.2. Περιγραφή της σύνθεσης του δείγματος της έρευνας

Το δείγμα της έρευνας αποτελείται από 273 συνολικά μαθητές ή ποσοστό 7.3% του συνολικού μαθητικού πληθυσμού. Ο πίνακας 1.3 παρουσιάζει την κατανομή των μαθητών του δείγματος κατά είδος σχολείου και κατά τάξη, ενώ ο πίνακας 1.4 δίνει με αναλυτικό τρόπο τον κατάλογο των σχολείων του δείγματος που επισκεφθήκαμε καθώς και τον αριθμό των μαθητών που εξετάστηκαν σε καθεμία τάξη.

**Πίνακας 1.3**  
**Κατανομή των μαθητών του δείγματος της έρευνας**  
**κατά είδος σχολείου και κατά τάξη**

ΤΑΞΗ	ΕΙΔΟΣ ΣΧΟΛΕΙΟΥ							
	Πολυθέσια εντός πόλης		Πολυθέσια εκτός πόλης		Ολιγοθέσια		ΣΥΝΟΛΟ	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Δ΄	33	44.0	21	28.0	21	28.0	75	27.5
Ε΄	44	45.4	37	38.1	16	16.5	97	35.5
ΣΤ΄	43	42.6	33	32.7	25	24.7	101	37.0
<b>ΣΥΝΟΛΟ</b>	<b>120</b>	<b>44.0</b>	<b>91</b>	<b>33.3</b>	<b>62</b>	<b>22.7</b>	<b>273</b>	<b>100.0</b>

Από τα στοιχεία του πίνακα 1.3 προκύπτουν οι παρακάτω διαπιστώσεις όσον αφορά στη σύνθεση του τελικού δείγματος:

- ▶ Από το σύνολο των μαθητών του δείγματος, 75 μαθητές (ή ποσοστό 27.5%) φοιτούν στη Δ΄ τάξη, 97 μαθητές στην Ε΄ (35.5%) και 101 μαθητές στην ΣΤ΄ τάξη (37.0%).
- ▶ Η κατανομή των μαθητών κατά είδος σχολείου υποδεικνύει ότι οι 120 από αυτούς προέρχονται από πολυθέσια σχολεία εντός πόλης (ή ποσοστό 44%), οι 91 από πολυθέσια σχολεία εκτός πόλης (33.3%) και τέλος οι υπόλοιποι 62 μαθητές φοιτούν σε ολιγοθέσια σχολεία (22.7%). Η κατανομή μάλιστα αυτή διατηρείται στον ίδιο περίπου βαθμό σε όλες τις εξεταζόμενες τάξεις.

**Πίνακας 1.4**  
**Αναλυτική περιγραφή της κατανομής των μαθητών του δείγματος**  
**κατά σχολείο και κατά τάξη**

ΟΝΟΜΑ ΣΧΟΛΕΙΟΥ	ΤΑΞΗ			ΣΥΝΟΛΟ
	Δ΄	Ε΄	ΣΤ΄	
12/θ Δημ. Σχ. Χανίων 3 <sup>ο</sup>	15	20	18	53
12/θ Δημ. Σχ. Χανίων 13 <sup>ο</sup>	18	24	25	67
8/θ Δημ. Σχ. Κουνουπιδιανών	13	19	21	53
8/θ Δημ. Σχ. Βαμβακόπουλου	8	18	12	38
2/θ Δημ. Σχ. Αρωνίου	4	2	4	10
2/θ Δημ. Σχ. Μεσκλών	2	3	1	6
2/θ Δημ. Σχ. Παζινού	3	2	2	7
2/θ Δημ. Σχ. Αγιάς	5	3	7	15
2/θ Δημ. Σχ. Βρυσών	2	2	3	7
1/θ Δημ. Σχ. Σέμπρονα	1	2	3	6
1/θ Δημ. Σχ. Πυθαρίου	3	1	2	6
1/θ Δημ. Σχ. Πατελαρίου	1	1	3	5
<b>ΣΥΝΟΛΟ</b>	<b>75</b>	<b>97</b>	<b>101</b>	<b>273</b>

Από τη συνεξέταση του πίνακα 1.2 (κατανομή πληθυσμού) με τον πίνακα 1.3 (κατανομή δείγματος) διαπιστώνεται σημαντική διαφοροποίηση των ποσοστών των μαθητών ιδιαίτερα προς την κατεύθυνση της εκπροσώπησης πολυθέσιων σχολείων εντός πόλης (υποαντιπροσώπευση στο δείγμα) και ολιγοθέσιων σχολείων (υπεραντιπροσώπευση στο δείγμα). Επειδή το ποσοστό των μαθητών στον πληθυσμό αναφοράς που φοιτούσαν σε ολιγοθέσια σχολεία ήταν ιδιαίτερα χαμηλό (4.1%), αναλογική εκπροσώπηση μαθητών ολιγοθέσιων στο δείγμα θα μας έδινε ένα ελάχιστο αριθμό μαθητών. Πρόθεση, όμως, της παρούσας έρευνας ήταν και η συγκριτική μελέτη της επίδοσης των μαθητών των πολυθέσιων σε σχέση με την αντίστοιχη των μαθητών των ολιγοθέσιων και ο προηγούμενος περιορισμός θα καθιστούσε προφανώς δυσχερή τη στατιστική ανάλυση προς την κατεύθυνση αυτή. Αυτός ήταν και ο κύριος λόγος ο οποίος μας οδήγησε στην απόφαση της αύξησης του αριθμού των μαθητών των ολιγοθέσιων.

#### **1.5.2.1. Προσωπικά στοιχεία των μαθητών του δείγματος**

Ως προς το φύλο, 145 υποκείμενα είναι αγόρια (ή ποσοστό 53.1%) και 127 είναι κορίτσια (46.5%). Ένα υποκείμενο, τέλος, δεν δήλωσε το

φύλο του (0.4%). Σε μια πιο αναλυτικής τάξης μελέτη, ο συνδυασμός του φύλου με το είδος του σχολείου φοίτησης έδειξε ότι στα πολυθέσια δημοτικά σχολεία το ποσοστό των αγοριών είναι 55.7% και των κοριτσιών 44.3%, ενώ στα ολιγοθέσια σχολεία παρατηρείται το ακριβώς αντίστροφο ποσοστό (τα αγόρια εκπροσωπούνται στο δείγμα με ποσοστό 45.2% και τα κορίτσια με ποσοστό 54.8%).

Από την εξέταση της σειράς γέννησης των υποκειμένων του δείγματος προέκυψε ότι 113 μαθητές (ή ποσοστό 41.4%) είναι πρωτότοκοι, 114 μαθητές (ή ποσοστό 41.8%) είναι δευτερότοκοι, ενώ οι υπόλοιποι 46 μαθητές (ή ποσοστό 16.8%) είναι υστερότοκοι.

Αναφορικά με το βαθμό στο μάθημα της Γλώσσας και σύμφωνα με τη βαθμολογία που μας δόθηκε από τους ίδιους τους δασκάλους, 3 μαθητές είχαν βαθμό 4 (ή ποσοστό 1.1%), 8 μαθητές είχαν βαθμό 5 (2.9%), 25 μαθητές είχαν βαθμό 6 (9.2%), σε 48 μαθητές ο βαθμός ήταν 7 (17.6%), ενώ αντίστοιχος περίπου ήταν και ο αριθμός των μαθητών με βαθμό 8 (56 μαθητές ή ποσοστό 20.6%). Τέλος, για τους μαθητές με άριστα στο μάθημα της Γλώσσας, οι 70 είχαν βαθμό 9 (25.7%) και οι 63 το βαθμό 10 (23.1%).

Στον πίνακα 1.5 ταξινομούνται οι μαθητές του δείγματος, ανάλογα με τις γραμματικές γνώσεις των γονέων τους. Εξετάζοντας τα στοιχεία αυτού του πίνακα καταλήγουμε στις παρακάτω διαπιστώσεις:

➤Υπάρχει αντιστοιχία όσον αφορά στην ιεράρχηση των ποσοστών ανάμεσα στις δυο ομάδες (τους δυο γονείς), με τη μητέρα να υπολείπεται ελαφρώς σε εκπαίδευση από τον πατέρα. Η αντιστοιχία αυτή ερμηνεύεται σε μεγάλο βαθμό, ίσως, και από τη σχετικά υψηλή συνάφεια που παρατηρείται γενικότερα ανάμεσα στο επίπεδο εκπαίδευσης του πατέρα και το αντίστοιχο της μητέρας.

**Πίνακας 1.5**  
**Κατανομή των μαθητών του δείγματος της έρευνας ανάλογα με τις γραμματικές γνώσεις των γονέων**

ΓΡΑΜΜΑΤΙΚΕΣ ΓΝΩΣΕΙΣ	ΠΑΤΕΡΑΣ		ΜΗΤΕΡΑ	
	N	%	N	%
Μερικές τάξεις ή απόφοιτος/η Δημοτικού	62	23.5	53	19.9
Απολυτήριο Γυμνασίου	43	16.3	51	19.1
Απολυτήριο Λυκείου ή Μέσης Τεχνικής Σχολής ή Επαγγελματικής Σχολής	72	27.3	90	33.7
Πτυχίο Ανώτερης Σχολής	28	10.6	15	5.6
Πτυχίο Πανεπιστημίου	59	22.3	58	21.7

► Η μεγαλύτερη συσσώρευση μαθητών εμφανίζεται στην κατηγορία με γονείς που έχουν απολυτήριο Λυκείου ή Μέσης Τεχνικής / Επαγγελματικής Σχολής, ενώ δεύτερες στην ιεράρχηση με παρόμοια ποσοστά έρχονται οι δυο ακραίες κατηγορίες, δηλαδή οι γονείς που έχουν κάνει μερικές τάξεις του δημοτικού σχολείου ή είναι απόφοιτοί του και γονείς που διαθέτουν πτυχίο Πανεπιστημίου. Ακολουθούν οι γονείς με απολυτήριο Γυμνασίου, ενώ τελευταία κατηγορία στην ιεράρχηση των ποσοστών έρχεται η κατηγορία με γονείς που έχουν πτυχίο Ανώτερης Σχολής.

► Συνολικά, από τους 265 μαθητές που παρείχαν πληροφορίες σχετικές με το επίπεδο εκπαίδευσης του πατέρα τους, 62 μαθητές (ή ποσοστό 23.5%) έχουν πατέρα με στοιχειώδες εκπαιδευτικό επίπεδο, 115 μαθητές (ή ποσοστό 43.6%) με μέσο, ενώ οι υπόλοιποι 87 μαθητές (32.9%) έχουν πατέρα ανώτερου εκπαιδευτικού επιπέδου.

► Αντίστοιχα από τις δηλώσεις 267 μαθητών σχετικά με το επίπεδο εκπαίδευσης της μητέρας τους, προκύπτει ότι 53 μαθητές (19.9%) έχουν μητέρα χαμηλού Εκπαιδευτικού Επιπέδου, 141 (52.8%) με μέσο Εκπαιδευτικό Επίπεδο και, τέλος, 73 μαθητές (27.3%) έχουν μητέρα με ανώτερο εκπαιδευτικό επίπεδο.

Θα πρέπει να αναφερθεί εδώ ότι κατά τη μελέτη της σχέσης του μορφωτικού επιπέδου των γονέων με το βαθμό αναγνώρισης και κατανόησης - παραγωγής του μεταφορικού λόγου κατατάχτηκαν τα υποκείμενα σε τρεις κατηγορίες. Ως δείκτης του μορφωτικού επιπέδου των γονέων χρησιμοποιήθηκε ο ανώτερος τίτλος σπουδών που είχαν αποκτήσει.

Στην πρώτη κατηγορία, πρωτοβάθμια εκπαίδευση, περιλαμβάνονται τα υποκείμενα των οποίων οι γονείς τους είχαν ή δεν είχαν απολυτήριο δημοτικού σχολείου. Την κατηγορία δευτεροβάθμια εκπαίδευση αποτέλεσαν τα υποκείμενα των οποίων οι γονείς είχαν ή δεν είχαν ολοκληρώσει κύκλο σπουδών σε σχολείο δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Τέλος, στην τρίτη κατηγορία, τριτοβάθμια εκπαίδευση, περιλαμβάνονται τα υποκείμενα που οι γονείς τους ήταν πτυχιούχοι ιδρύματος ανώτερης και ανώτατης εκπαίδευσης.

Συνεχίζοντας τη διερεύνηση της κοινωνικής προέλευσης των μαθητών του δείγματος, εξετάσαμε το επάγγελμα των γονέων. Στον πίνακα 1.6 παρουσιάζονται τα ποσοστά των μαθητών ανάλογα με την επαγγελματική κατηγορία στην οποία ανήκει ο πατέρας και ανάλογα με το αν εργάζεται ή όχι η μητέρα.

Με βάση το επάγγελμα του πατέρα τα υποκείμενα χωρίστηκαν σε τρεις ομάδες κοινωνικοεπαγγελματικής προέλευσης που σχημάτισαν τη χαμηλή, μεσαία και υψηλή κοινωνικοοικονομική βαθμίδα.



Στη χαμηλή κατατάχτηκαν τα υποκείμενα των οποίων ο πατέρας ήταν: ανειδίκευτος εργάτης, γεωργός, ψαράς, κτηνοτρόφος, κτίστης, οικοδόμος, κλητήρας, υπάλληλος καθαριότητας, οδηγός αυτοκινήτου, φορτοεκφορτωτής.

Τη μεσαία ομάδα αποτέλεσαν τα υποκείμενα των οποίων ο πατέρας ήταν: ειδικευμένος εργάτης, μηχανοτεχνίτης, ιερέας, υπάλληλος γραφείου, υπάλληλος οργανισμού δημοσίου δικαίου, μικρομεσαίος επιχειρηματίας.

Την υψηλή ομάδα αποτέλεσαν τα υποκείμενα των οποίων ο πατέρας ήταν: εκπαιδευτικός, γιατρός, φαρμακοποιός, δικηγόρος, γεωπόνος, αρχιτέκτονας, πολιτικός μηχανικός, αξιωματικός, μεγαλέμπορος, βιομήχανος, συμβολαιογράφος.

**Πίνακας 1.6**  
**Κατανομή των μαθητών του δείγματος της έρευνας ανάλογα με το επάγγελμα των γονέων**

ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ	ΠΑΤΕΡΑΣ		ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΚΑΤΑΣΤΑΣΗ	ΜΗΤΕΡΑ	
	N	%		N	%
Χαμηλή	73	27.1	Εργάζεται	125	47.0
Μεσαία	129	48.0	Δεν εργάζεται	141	53.0
Υψηλή	67	24.9			

Από τα στοιχεία του πίνακα 1.6 διαπιστώνεται ότι:

► Από το σύνολο των 269 μαθητών που δήλωσαν το επάγγελμα του πατέρα τους, οι 73 (ή ποσοστό 27.1%) απάντησαν ότι ο πατέρας τους ανήκει στη χαμηλή επαγγελματική κατηγορία, 129 μαθητές (48.0%) ότι ανήκει στη μεσαία και το υπόλοιπο 1/4 (67 μαθητές ή ποσοστό 24.9%) δήλωσε ότι ο πατέρας τους ασκεί επάγγελμα το οποίο ανήκει στην ανώτερη επαγγελματική τάξη.

► Από τους 266 μαθητές που έδωσαν απάντηση σχετικά με την επαγγελματική κατάσταση στην οποία ανήκει η μητέρα τους, οι μισοί περίπου (125 ή ποσοστό 47.0%) δήλωσαν ότι η μητέρα τους εργάζεται και οι υπόλοιποι μισοί ότι δεν εργάζεται (141 μαθητές ή ποσοστό 53.0%).

Ο πίνακας 1.7 παρουσιάζει με συνοπτικό τρόπο την κατανομή των μαθητών του δείγματος ανάλογα με τις ορθές απαντήσεις, τις λανθασμένες αλλά και την έλλειψη απάντησης στα διάφορα στοιχεία του ποιήματος που τους ζητήθηκαν.

Πίνακας 1.7

Κατανομή των μαθητών του δείγματος ανάλογα με τις ορθές απαντήσεις, τις λανθασμένες καθώς και την έλλειψη απάντησης στα διάφορα στοιχεία του ποιήματος που τους ζητήθηκαν

ΣΤΟΙΧΕΙΑ ΠΟΙΗΜΑΤΟΣ	ΟΡΘΗ ΑΠΑΝΤΗΣΗ		ΛΑΝΘΑΣΜΕΝΗ ΑΠΑΝΤΗΣΗ		ΔΕΝ ΑΠΑΝΤΗΣΑΝ	
	N	%	N	%	N	%
Επικεφαλίδα	211	95.5	7	3.2	3	1.3
Όνομα ποιητή	182	82.4	14	6.3	25	11.3
Στροφή / στίχος	200	90.5	7	3.2	14	6.3

Από τις απαντήσεις που συγκεντρώθηκαν από 221 μαθητές (σε σύνολο 273 που συμμετείχαν στην έρευνα) προέκυψαν τα παρακάτω:

► Όλοι σχεδόν οι μαθητές μπόρεσαν να δώσουν ορθά την επικεφαλίδα ενός ποιήματος (211 στους 221 μαθητές ή ποσοστό 95.5%). Μόλις 7 μαθητές (ή ποσοστό 3.2%) έδωσαν λανθασμένη επικεφαλίδα, ενώ 3 μαθητές (1.3%) δεν έδωσαν απάντηση στο συγκεκριμένο υποερώτημα.

► Ελαφρώς χαμηλότερο είναι το ποσοστό των μαθητών που έδωσε ορθή απάντηση στο όνομα του ποιητή που τους ζητήθηκε (182 μαθητές ή ποσοστό 82.4%), Σ' αυτό το υποερώτημα 14 μαθητές (6.3%) έδωσαν λανθασμένο όνομα, ενώ 25 μαθητές (11.3%) δεν έδωσαν όνομα ποιητή.

► Εντύπωση προκαλεί το γεγονός ότι 200 μαθητές (90.5%) κατάφεραν να γράψουν με ορθό τρόπο κάποια στροφή ή στίχο ποιήματος. Οι μαθητές που δεν απάντησαν σ' αυτό το υποερώτημα είναι μόλις 14 (6.3%), ενώ οι υπόλοιποι μαθητές (7 ή 3.2%) επιχείρησαν βέβαια να γράψουν κάποια στροφή ή στίχο, τον έγραψαν όμως λανθασμένα.

Η κατανομή των μαθητών του δείγματος ανάλογα με το πρόσωπο με το οποίο μελετούν το μάθημα της Γλώσσας στο σπίτι, εμφανίζεται στον πίνακα 1.8. Αν ρίξουμε μια ματιά στα αναλυτικά στοιχεία του εν λόγω πίνακα διαπιστώνουμε ότι:

► Η συντριπτική πλειονότητα των μαθητών του δείγματος διαβάζει το μάθημα της Γλώσσας μόνη της. Από τους 273 μαθητές, οι 193 που αντιστοιχούν σε ποσοστό 70.7% δήλωσαν ότι μελετούν το μάθημα της Γλώσσας μόνοι τους. Από τους γονείς, στη μητέρα φαίνεται να έχει "πέσει" μεγαλύτερο μέρος της μελέτης των μαθητών στη Γλώσσα, εφόσον 49 μαθητές (ή ποσοστό 17.9%) δήλωσαν με τη μητέρα έναντι 9 μόνον μαθητών (ή ποσοστό 3.3%) που δήλωσαν τον πατέρα. Εντοπίζεται ακόμη, ένα μικρό ποσοστό μαθητών (9.9%) το οποίο δηλώνει ότι μελετάει τότε με τον ένα γονέα και τότε με τον άλλο.

**Πίνακας 1.8**  
**Κατανομή των μαθητών του δείγματος ως προς το πρόσωπο με το οποίο**  
**διαβάζουν το μάθημα της Γλώσσας στο σπίτι**

ΠΡΟΣΩΠΟ	ΝΑΙ		ΟΧΙ	
	N	%	N	%
Με τον πατέρα	9	3.3	264	96.7
Με τη μητέρα	49	17.9	224	82.1
Μερικές φορές με τον ένα, μερικές φορές με τον άλλο	27	9.9	246	90.1
Με κάποιο δάσκαλο ή δασκάλα	7	2.6	266	97.4
Μόνος μου	193	70.7	80	29.3
Με κάποιον άλλο	9	3.3	264	96.7

► Οι μαθητές οι οποίοι δήλωσαν ότι μελετούν με κάποιο δάσκαλο ή δασκάλα στο σπίτι είναι μόλις 7 (ή ποσοστό 2.6%). Τέλος, οι μαθητές που δήλωσαν ότι μελετούν με κάποιο άλλο πρόσωπο είναι 9 (ή ποσοστό 3.3%). Πιο συγκεκριμένα ανέφεραν ως άλλο πρόσωπο μεγαλύτερα αδέρφια ή γιαγιά.

Τέλος εξετάστηκε ο τρόπος διάθεσης του ελεύθερου χρόνου των μαθητών. Η κατανομή των μαθητών του δείγματος σύμφωνα με τον τρόπο αξιοποίησης του ελεύθερου χρόνου δίνεται στον πίνακα 1.9 Ένας μαθητής, φυσικά, μπορεί να διαθέσει τον ελεύθερο χρόνο του σε περισσότερες από μια δραστηριότητες, γεγονός που εξηγεί και τον τρόπο πινακοποίησης των απαντήσεων των μαθητών.

Από τις δηλώσεις 272 μαθητών που ανταποκρίθηκαν σ' αυτήν την ερώτηση προκύπτουν τα παρακάτω:

► Δεν υπάρχει κάποιος ιδιαίτερος τρόπος αξιοποίησης του ελεύθερου χρόνου των μαθητών. Όλες οι κατηγορίες απάντησης συγκέντρωσαν παρόμοια ποσοστά, γεγονός που σημαίνει ένα μεγάλο εύρος επιλογών από την πλευρά των μαθητών.

► Την πρώτη θέση στην ιεράρχηση των ποσοστών καταλαμβάνουν τα παιχνίδια (114 μαθητές ή ποσοστό 41.9%). Στη δεύτερη θέση, με ίδια ακριβώς ποσοστά βρίσκεται η ανάγνωση βιβλίων - περιοδικών και η βοήθεια σε δουλειές των γονέων (100 μαθητές για καθεμία κατηγορία με αντίστοιχο ποσοστό 36.8%). Ακολουθούν οι βόλτες (35.7%) και το γήπεδο ή το κολυμβητήριο (33.5%). Η τηλεόραση - βίντεο - ραδιόφωνο δηλώθηκε από το 30.5% των μαθητών του δείγματος και οι χειροτεχνικές εργασίες από το 28.3%.

**Πίνακας 1.9**  
**Κατανομή των μαθητών του δείγματος σύμφωνα με τον τρόπο αξιοποίησης του ελεύθερου χρόνου**

ΤΡΟΠΟΣ ΑΞΙΟΠΟΙΗΣΗΣ	ΝΑΙ		ΟΧΙ	
	N	%	N	%
Τηλεόραση, βίντεο, ραδιόφωνο	83	30.5	189	69.5
Χειροτεχνικές εργασίες	77	28.3	195	71.7
Βιβλία, περιοδικά	100	36.8	172	63.2
Παιχνίδια	114	41.9	158	58.1
Βόλτες	97	35.7	175	64.3
Κινηματογράφος, θέατρο	61	22.4	211	77.6
Βοήθεια σε δουλειές των γονέων	100	36.8	172	63.2
Συναντήσεις - συζητήσεις με φίλους	68	25.0	204	75.0
Γήπεδο, κολυμβητήριο	91	33.5	181	66.5
Κάτι άλλο	42	15.4	230	84.6

► Στις τελευταίες θέσεις στην ιεράρχηση των ποσοστών βρίσκονται οι συναντήσεις με φίλους (25.0%) και ο κινηματογράφος ή το θέατρο (22.4%), Τέλος, 42 μαθητές (ή ποσοστό 15.4%) δήλωσαν ότι ασχολούνται και με κάτι άλλο κατά τον ελεύθερο χρόνο τους. Συγκεκριμενοποιώντας την τελευταία αυτή επιλογή ανέφεραν την ενασχόληση με ηλεκτρονικό υπολογιστή, με τη μουσική, την επίδοση στη φροντίδα ζώων, την αλληλογραφία και την ξεκούραση.

## 1.6. ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ ΧΟΡΗΓΗΣΗΣ ΤΟΥ ΤΕΣΤ

Η έρευνα πραγματοποιήθηκε στο χρονικό διάστημα από 12 Μαΐου 1997 έως 6 Ιουνίου 1997. Επιλέχθηκε το τέλος της σχολικής χρονιάς αφενός να έχει σχεδόν ολοκληρωθεί η διδασκαλία του μαθήματος της Γλώσσας και αφετέρου να είναι δυνατή η απόδοση του μέσου όρου της βαθμολογίας στο συγκεκριμένο μάθημα για κάθε μαθητή, από το δάσκαλό του. Η είσοδος του ερευνητή στα σχολεία έγινε μετά από ενυπόγραφη βεβαίωση του προϊσταμένου της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης του Νομού Χανίων, στην οποία αναφερόταν ο κύριος σκοπός της έρευνας, το όνομα του ερευνητή και του επόπτη καθηγητή, του φορέα διεξαγωγής της έρευνας, ενώ βεβαιωνόταν και η διασφάλιση της ανωνυμίας των υποκειμένων. Ακολουθήθηκε η παραπάνω διαδικασία διότι ο ερευνητής υπηρετεί ως μόνιμος εκπαιδευτικός

στο συγκεκριμένο νομό και η υπηρεσία του είχε σαφή εικόνα της εξέλιξης των σπουδών του.

Η χορήγηση του τεστ γινόταν αποκλειστικά από τον ίδιο τον ερευνητή, αφού βεβαίως είχε προηγηθεί προγραμματισμός και συνεννόηση με τον εκάστοτε διευθυντή του επισκεπτόμενου σχολείου, ώστε να μη διαταραχθεί η ομαλή λειτουργία του.

Ο μέγιστος χρόνος συμπλήρωσης του τεστ από τους μαθητές τοποθετήθηκε στα 60 λεπτά της ώρας. Λαμβάνοντας υπόψη ότι σε καθένα από τα σχολεία του δείγματος επιλεγόταν ένα μόνο τμήμα από κάθε τάξη, τότε εύκολα γίνεται αντιληπτό ότι για κάθε πολυθέσιο σχολείο χρειαζόταν μια ολόκληρη ημέρα για τα τρία εξεταζόμενα τμήματα. Η εξέταση καθενός τμήματος χωριστά γινόταν τις ώρες: 8<sup>20</sup> έως 9<sup>35</sup> ή 10<sup>05</sup> έως 11<sup>20</sup> ή 11<sup>30</sup> έως 12<sup>45</sup>. Με τους δασκάλους των τμημάτων εξέτασης στα πολυθέσια σχολεία δεν υπήρξε καμία προσυνεννόηση, αφού δεν είχαν ανακοινωθεί στους διευθυντές τα επιλεγθέντα τμήματα για λόγους εγκυρότητας και αξιοπιστίας της έρευνας.

Για κάθε ολιγοθέσιο σχολείο αφιερώθηκε επίσης μία ημέρα λόγω χιλιομετρικών αποστάσεων μεταξύ των σχολείων. Η συμπλήρωση του τεστ γινόταν καθημερινά την ίδια πάντα ώρα για όλα τα ολιγοθέσια σχολεία, από τις 8<sup>30</sup> έως 9<sup>45</sup> και για τις τρεις τάξεις (Δ', Ε' και ΣΤ') μαζί λόγω συνδιδασκαλίας.

Σε καθένα από τα τμήματα που επισκεφθήκαμε, αφιερώθηκαν τα πρώτα 15 λεπτά για την παροχή οδηγιών όσον αφορά τον τρόπο συμπλήρωσης του τεστ. Στο δεκαπεντάλεπτο παροχής οδηγιών, διευκρινιζόταν ακόμη στους μαθητές, ο κύριος σκοπός και η σπουδαιότητα διεξαγωγής της έρευνας. Ιδιαίτερη αναφορά έγινε για την αξία της υπεύθυνης συμμετοχής και προσφοράς τους σε ένα τόσο σημαντικό εκπαιδευτικό πρόβλημα. Τονίστηκε ακόμη ότι το συγκεκριμένο τεστ δεν έχει κανένα εξεταστικό ή βαθμολογικό χαρακτήρα και κατά συνέπεια δεν θα είχε καμία αξία κάθε προσπάθεια αντιγραφής από το διπλανό τους. Στη συνέχεια ακολουθούσε η συμπλήρωση των ατομικών στοιχείων με τη βοήθεια του ερευνητή και του δασκάλου της τάξης. Η ώρα εξέτασης (60 λεπτά) αφορούσε τα: Β, Γ και Δ μέρη του τεστ στα οποία δεν παρεχόταν καμία βοήθεια από τον ερευνητή ή το δάσκαλο της τάξης.

Στο τέλος κάθε εξεταστικής διαδικασίας ζητήθηκε από το δάσκαλο κάθε τμήματος μια ονομαστική κατάσταση των μαθητών με το μέσο όρο της βαθμολογίας τους στο μάθημα της Γλώσσας, αφού προηγουμένως τους είχε επισημανθεί ο ειδικός στόχος αυτής της πληροφορίας.

Αναφορικά με τις συνθήκες διεξαγωγής της έρευνας, οφείλουμε να επισημάνουμε ότι όλα εξελίχθηκαν με απόλυτα ομαλό τρόπο. Όλοι οι μαθητές συμμετείχαν στην έρευνα με διάθεση και υπευθυνότητα. Τους άρεσαν οι επιμέρους ερωτήσεις του τεστ (αναγνώρισης, κατανόησης και παραγωγής του μεταφορικού λόγου) και ευχαριστήθηκαν που πήραν μέρος στην έρευνα, εφόσον στη συντριπτική τους πλειοψηφία δεν είχαν ανάλογη εμπειρία στο παρελθόν. Σημαντικό εξάλλου στοιχείο είναι ότι κανένας μαθητής δεν αρνήθηκε να πάρει μέρος ή παραιτήθηκε από την προσπάθεια συμπλήρωσης του τεστ, παρά το γεγονός ότι τους είχε τονιστεί ο προαιρετικός της χαρακτήρας.

Οι τρεις από τους τέσσερις διευθυντές των πολυθέσιων σχολείων αντιμετώπισαν τον ερευνητή με θέρμη, εκδηλώνοντας έμπρακτα το ενδιαφέρον τους να βοηθήσουν με τον καλύτερο δυνατό τρόπο στη διεξαγωγή της έρευνας (παραχώρησαν το γραφείο τους, προσέφεραν το φωτοτυπικό μηχάνημα, παρότι δε χρειάστηκε, παρότρυναν την προσπάθεια του ερευνητή, ευαισθητοποίησαν τους δασκάλους τους κλπ). Σε αντίθεση με τους προηγούμενους, ο τέταρτος εξέφρασε αδιαφορία για το θέμα της έρευνας, καχυποψία και ενοχλήθηκε πιθανόν από την παρουσία του ερευνητή στο σχολείο του. «Τι τις θέλετε τις έρευνες; Ποιος θα ασχοληθεί με τα αποτελέσματά σας; Πληρώνεσαι γι' αυτό που κάνεις; Τέλος πάντων, αφού έχεις άδεια από τον Προϊστάμενο, έλα...».

Οι διευθυντές των ολιγοθέσιων σχολείων, στην πλειοψηφία τους νέοι, καθώς και οι περισσότεροι δάσκαλοι των πολυθέσιων σχολείων αντιμετώπισαν στην πλειονότητά τους με θετικό τρόπο τη διεξαγωγή της έρευνας. Εξέφρασαν την επιθυμία τους και οι ίδιοι κάποτε να πάρουν μέρος ή να βοηθήσουν σε αντίστοιχες έρευνες. Επιπλέον, εκδήλωσαν έντονη επιθυμία για ενημέρωση πάνω στα συμπεράσματα της συγκεκριμένης έρευνας, μετά την ολοκλήρωσή της.

## **1.7. ΒΑΘΜΟΛΟΓΗΣΗ ΤΩΝ ΑΠΑΝΤΗΣΕΩΝ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ ΣΤΟ ΤΕΣΤ**

### **1.7.1. Αναγνώριση του μεταφορικού λόγου**

Για την ευχερέστερη και αποτελεσματικότερη κωδικοποίηση των απαντήσεων των μαθητών στις ερωτήσεις αναγνώρισης του μεταφορικού λόγου ακολουθήθηκε η παρακάτω διαδικασία:

α) ερωτήσεις που περιείχαν μόνο μεταφορές (Γ1, Γ8, Γ9, Γ10). Για καθεμία ερώτηση δημιουργήθηκαν τρεις συνολικά μεταβλητές. Αυτές είναι

η  $g...sm$ ,  $g...mp$  και  $g...al$ . Το γράμμα  $g$ , σε συνδυασμό με τους αριθμούς 1, 8, 9, 10, αντιστοιχεί στις ερωτήσεις Γ1, Γ8, Γ9, Γ10. Το  $sm$  δηλώνει σωστές μεταφορές, το  $mp$  δηλώνει μεταφορές που σημειώθηκαν ως παρομοιώσεις και το  $al$  δηλώνει άλλα λάθη που έκαναν οι μαθητές, όπως μια κυριολεξία που σημειώθηκε ως μεταφορά ή παρομοίωση.

Έτσι για την ερώτηση Γ1, η οποία περιέχει 4 συνολικά μεταφορές δημιουργήθηκαν: 1) η μεταβλητή  $g1\_sm$ , η οποία δηλώνει τον αριθμό των ορθών μεταφορών που εντόπιζε κάθε υποκείμενο και η οποία παίρνει τιμές από 0 έως και 4. Την τιμή 0 έπαιρνε η μεταβλητή αν το υποκείμενο δεν εντόπιζε καμιά ορθή μεταφορά και την τιμή 4 αν εντόπιζε ορθά και τις τέσσερις. 2) Η μεταβλητή  $g1\_mp$  η οποία δηλώνει τον αριθμό των μεταφορών που σημειώθηκαν από τους μαθητές ως παρομοιώσεις και παίρνει τιμές 0 έως και 4, 0 αν δεν σημειωνόταν καμία μεταφορά ως παρομοίωση και 4 αν και οι τέσσερις μεταφορές σημειώνονταν ως παρομοιώσεις. 3) Η μεταβλητή  $g1\_al$  που αντιστοιχεί σε άλλα λάθη που έκαναν οι μαθητές και παίρνει τιμές 0, 1, 2, 3, ..., ανάλογα με τον αριθμό των άλλων λαθών που έκανε ο μαθητής, χωρίς μάλιστα να υπάρχει ανώτατο όριο άλλων λαθών, αφού ο μαθητής μπορούσε να υπογραμμίσει οτιδήποτε ως μεταφορά.

Ανάλογη είναι η εικόνα και για τις υπόλοιπες ερωτήσεις. Στην ερώτηση Γ8, η μεταβλητή  $g8\_sm$  παίρνει τιμές από 0 έως 2, εφόσον δύο είναι συνολικά οι μεταφορές στη συγκεκριμένη ερώτηση. Στη Γ9 η εικόνα είναι ακριβώς η ίδια που περιγράφηκε για την Γ1, αφού και αυτή η ερώτηση περιέχει 4 συνολικά μεταφορές. Στην ερώτηση Γ10 η  $g10\_sm$  παίρνει τιμές 0 έως 1 γιατί περιέχει μία μόνο μεταφορά (βλ. πίνακα 1.10).

β) ερωτήσεις που περιείχαν μόνο παρομοιώσεις (Γ3, Γ4, Γ5, Γ6). Για καθεμία ερώτηση δημιουργήθηκαν τρεις συνολικά μεταβλητές. Αυτές είναι η  $g...sp$ ,  $g...mp$  και  $g...al$ . Όπως έχει ήδη αναφερθεί το γράμμα  $g$ , σε συνδυασμό με τους αριθμούς 3, 4, 5, 6, αντιστοιχεί στις ερωτήσεις Γ3, Γ4, Γ5, Γ6. Το  $sp$  δηλώνει σωστές παρομοιώσεις, το  $mp$  δηλώνει παρομοιώσεις που σημειώθηκαν ως μεταφορές και το  $al$  όπως ακριβώς εξηγήθηκε παραπάνω.

Έτσι για την ερώτηση Γ3, η οποία περιέχει 1 παρομοίωση δημιουργήθηκαν: 1) η μεταβλητή  $g3\_sp$ , η οποία δηλώνει τον αριθμό των ορθών παρομοιώσεων που εντόπιζε κάθε υποκείμενο και η οποία παίρνει τιμές από 0 έως και 1. Την τιμή 0 έπαιρνε η μεταβλητή αν το υποκείμενο δεν εντόπιζε καμιά ορθή παρομοίωση και την τιμή 1 αν εντόπιζε την παρομοίωση. 2) Η μεταβλητή  $g3\_mp$  η οποία δηλώνει τον αριθμό των παρομοιώσεων που σημειώθηκαν από τους μαθητές ως μεταφορές και

παίρνει τιμές 0 έως και 1, 0 αν δεν σημειωνόταν καμία παρομοίωση ως μεταφορά και 1 αν η παρομοίωση σημειωνόταν ως μεταφορά. 3) Η μεταβλητή  $g3\_al$  που, όπως έχει ήδη αναφερθεί, αντιστοιχεί σε άλλα λάθη που έκαναν οι μαθητές και παίρνει τιμές 0, 1, 2, 3, ..., ανάλογα με τον αριθμό των άλλων λαθών που έκανε ο μαθητής, χωρίς μάλιστα να υπάρχει ανώτατο όριο άλλων λαθών, αφού ο μαθητής μπορούσε να υπογραμμίσει οτιδήποτε ως μεταφορά.

Ανάλογη είναι η εικόνα και για τις υπόλοιπες ερωτήσεις αφού όπως η Γ3 έτσι και οι Γ4, Γ5, Γ6 περιέχουν από μία παρομοίωση (βλ. πίνακα 1.10).

γ) ερωτήσεις που περιείχαν και μεταφορές και παρομοιώσεις (Γ2, Γ7, Γ11, Γ12). Για καθεμία ερώτηση δημιουργήθηκαν, κατά τρόπο ανάλογο με τα προηγούμενα, τέσσερις συνολικά μεταβλητές: 1) η μεταβλητή  $g\_sm$ , η οποία αντιστοιχεί στις ορθές μεταφορές που σημείωναν οι μαθητές και παίρνει τιμές 0 έως 5 ανάλογα με τον αριθμό των ορθών μεταφορών, 2) η μεταβλητή  $g\_sp$ , η οποία αντιστοιχεί στις ορθές παρομοιώσεις και παίρνει τιμές 0 έως και 2 ανάλογα με τον αριθμό των ορθών παρομοιώσεων, 3) η μεταβλητή  $g\_mp$  που αντιστοιχεί στις μεταφορές που σημειώθηκαν λανθασμένα από τους μαθητές ως παρομοιώσεις ή αντίστροφα και παίρνει τιμές από 0 έως και 7 και 4) η μεταβλητή  $g\_al$  που αντιστοιχεί σε άλλα λάθη που έκαναν οι μαθητές (π.χ. μια κυριολεξία σημειωνόταν ως μεταφορά ή ως παρομοίωση) και παίρνει τιμές 0, 1, 2, 3, ...

Αναφορικά με τη βαθμολόγηση των απαντήσεων των μαθητών στην αναγνώριση του μεταφορικού λόγου, κάθε ορθή μεταφορά ή παρομοίωση έπαιρνε 1 μονάδα, ενώ κάθε μεταφορά που σημειωνόταν ως παρομοίωση ή το αντίστροφο έπαιρνε 0 μονάδες. Με 0 μονάδες πιστωνόταν και κάθε άλλο λάθος που έκαναν οι μαθητές. Στον πίνακα 1.10 που ακολουθεί, εμφανίζεται η κατανομή του αριθμού των μεταφορών και των παρομοιώσεων στις διάφορες ερωτήσεις του τεστ.

Από τα δεδομένα του πίνακα 1.10 συνάγεται ότι ο συνολικός αριθμός των στοιχείων που όφειλαν οι μαθητές να αναγνωρίσουν είναι 34, εκ των οποίων 24 αντιστοιχούν σε μεταφορές και τα υπόλοιπα 10 σε παρομοιώσεις. Αυτό σημαίνει ότι η συνολική επίδοση των μαθητών στην αναγνώριση του μεταφορικού λόγου μπορεί να πάρει τιμές από 0 έως και 34. Πιο ειδικά, στην αναγνώριση των μεταφορών η επίδοση κυμαίνεται από 0 έως 24 και στην αναγνώριση των παρομοιώσεων από 0 έως 10.



**Πίνακας 1.10**  
**Κατανομή του αριθμού των μεταφορών και των παρομοιώσεων στις**  
**διάφορες ερωτήσεις του τεστ**

<b>ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ</b>	<b>ΑΡΙΘΜΟΣ ΜΕΤΑΦΟΡΩΝ</b>	<b>ΑΡΙΘΜΟΣ ΠΑΡΟΜΟΙΩΣΕΩΝ</b>	<b>ΣΥΝΟΛΟ</b>
Γ1	4	0	4
Γ2	2	2	4
Γ3	0	1	1
Γ4	0	1	1
Γ5	0	1	1
Γ6	0	1	1
Γ7	2	1	3
Γ8	2	0	2
Γ9	4	0	4
Γ10	1	0	1
Γ11	5	1	6
Γ12	4	2	6
<b>ΣΥΝΟΛΟ</b>	<b>24</b>	<b>10</b>	<b>34</b>

### 1.7.2. Κατανόηση και παραγωγή του μεταφορικού λόγου

Στη συνέχεια περιγράφεται με αναλυτικό τρόπο η μέθοδος που ακολουθήθηκε στην κωδικοποίηση και τη βαθμολόγηση των απαντήσεων των μαθητών στις ερωτήσεις κατανόησης και παραγωγής του μεταφορικού λόγου.

α) ερωτήσεις κατανόησης του μεταφορικού λόγου (Γ1 έως Γ6, Γ8 έως Γ12). Από την ανάλυση περιεχομένου των απαντήσεων των μαθητών στις ερωτήσεις της μορφής «Τι νομίζεις ότι θέλει να πει ο ποιητής ...» προέκυψαν τέσσερις βασικές κατηγορίες απάντησης:

1= ο μαθητής απαντά με σωστά δομημένη πρόταση χωρίς μίμηση,

2= ο μαθητής δίνει απάντηση, αντιγράφοντας/επαναλαμβάνοντας όμως τα λόγια-στίχους του ποιητή,

3= ο μαθητής δίνει μη σχετιζόμενη με το ερώτημα απάντηση, και

0= ο μαθητής δεν δίνει απάντηση.

Κάθε απάντηση που τοποθετήθηκε στην 1<sup>η</sup> κατηγορία βαθμολογήθηκε στη συνέχεια με 1 μονάδα, ενώ κάθε άλλη κατηγορία απάντησης βαθμολογήθηκε με 0 μονάδες. Κατ' αυτόν τον τρόπο η συνολική επίδοση ενός μαθητή στις ερωτήσεις κατανόησης κυμαίνεται από 0 έως και 11 μονάδες.

β) ερωτήσεις παραγωγής μεταφορικού λόγου (Γ7 και Δ). Οι ερωτήσεις Γ7 και Δ κωδικοποιήθηκαν με διαφορετικό τρόπο λόγω των διαφορών που εμφάνιζε η τυπολογία τους.

Στην ερώτηση Γ7 εκπονήθηκαν οι παρακάτω κατηγορίες απάντησης:

- 1= ο μαθητής δίνει σωστή παρομοίωση και για τζιτζίκι και για ήλιο,
- 2= ο μαθητής δίνει μία μόνο σωστή παρομοίωση (είτε για το τζιτζίκι είτε για τον ήλιο) και λανθασμένη την άλλη,
- 3= ο μαθητής δίνει μία μόνο σωστή παρομοίωση (είτε για το τζιτζίκι είτε για τον ήλιο) και δεν απαντάει στην άλλη, και
- 0= ο μαθητής δεν δίνει καμία απάντηση.

Η 1<sup>η</sup> κατηγορία απάντησης πιστώθηκε στη συνέχεια με 2 μονάδες (1 μονάδα για καθεμία σωστή απάντηση), η 2<sup>η</sup> και η 3<sup>η</sup> κατηγορία βαθμολογήθηκε με 1 μονάδα (εφόσον μία μόνο ήταν η σωστή απάντηση), ενώ η κατηγορία 0 βαθμολογήθηκε όπως ήταν άλλωστε αναμενόμενο με 0 μονάδες.

Στην ερώτηση Δ εκπονήθηκαν οι παρακάτω κατηγορίες απάντησης:

- 1= ο μαθητής δίνει μία τουλάχιστον μεταφορά και μία τουλάχιστον παρομοίωση,
- 2= ο μαθητής δίνει μία τουλάχιστον μεταφορά και αντί για παρομοίωση δίνει άσχετη απάντηση,
- 3= ο μαθητής δίνει μία τουλάχιστον μεταφορά και δεν δίνει καμία παρομοίωση,
- 4= ο μαθητής δίνει μία τουλάχιστον παρομοίωση και αντί για μεταφορά δίνει άσχετη απάντηση,
- 5= ο μαθητής δίνει μία τουλάχιστον παρομοίωση και δεν δίνει καμία μεταφορά,
- 6= ο μαθητής δίνει άσχετη απάντηση (η οποία δεν περιέχει ούτε μεταφορά ούτε και παρομοίωση),
- 0= ο μαθητής δεν δίνει καμία απάντηση.

Η 1<sup>η</sup> κατηγορία απάντησης πιστώθηκε στη συνέχεια με 2 μονάδες (1 μονάδα για καθεμία σωστή απάντηση), η 2<sup>η</sup>, 3<sup>η</sup>, 4<sup>η</sup> και 5<sup>η</sup> κατηγορία βαθμολογήθηκε με 1 μονάδα (εφόσον μία μόνο ήταν η σωστή απάντηση), ενώ οι κατηγορίες 0 και 6 βαθμολογήθηκαν με 0 μονάδες. Από τα παραπάνω προκύπτει ότι η επίδοση του μαθητή στην παραγωγή μεταφορικού μπορεί να κυμανθεί από 0 έως και 4 μονάδες, ενώ η συνολική του επίδοση στην κατανόηση και παραγωγή του μεταφορικού λόγου διακυμαίνεται από 0 έως και 15 μονάδες.

Τέλος, το εύρος της επίδοσης ενός μαθητή στο σύνολο του τεστ κυμαίνεται από 0 έως και 49 μονάδες, εφόσον: α) στην αναγνώριση των

μεταφορών η επίδοση κυμαίνεται από 0 έως και 24 μονάδες, β) στην αναγνώριση των παρομοιώσεων από 0 έως και 10 μονάδες και γ) στην κατανόηση - παραγωγή του μεταφορικού λόγου διακυμαίνεται από 0 έως και 15 μονάδες.

## 1.8. ΜΕΘΟΔΟΣ ΣΤΑΤΙΣΤΙΚΗΣ ΑΝΑΛΥΣΗΣ ΤΩΝ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Η στατιστική ανάλυση των εμπειρικών δεδομένων διενεργήθηκε με το στατιστικό πακέτο S.P.S.S./PC (V. 7,5). Οι ερευνητικές μεταβλητές, ανάλογα με την υφή τους, δηλαδή το είδος των τιμών που λαμβάνουν, ταξινομήθηκαν στις βασικές ομάδες των κατηγορικών και ποσοτικών μεταβλητών.

Πιο συγκεκριμένα στην ομάδα των κατηγορικών μεταβλητών ταξινομήθηκαν:

- α) η τάξη φοίτησης
- β) η οργανικότητα του σχολείου φοίτησης
- γ) το φύλο
- δ) οι γραμματικές γνώσεις των γονέων
- ε) το επάγγελμα των γονέων
- στ) η σειρά γέννησης του παιδιού
- ζ) η σχέση του παιδιού με την ποίηση
- η) η επιλογή του / των προσώπων αυτών με τη βοήθεια των οποίων το παιδί μελετάει τη Γλώσσα
- θ) οι τρόποι αξιοποίησης του ελεύθερου χρόνου
- ι) και τέλος ορισμένες μεταβλητές μετά την ανακωδικοποίηση των τιμών τους, όπως ο βαθμός στη Γλώσσα.

Αντίστοιχα, στην ομάδα των ποσοτικών μεταβλητών τοποθετήθηκαν αυτές που αφορούσαν:

- α) το σύνολο των ορθών αλλά και των λανθασμένων απαντήσεων αναφορικά με τη **διαδικασία της αναγνώρισης** του μεταφορικού λόγου
- β) το σύνολο των ορθών απαντήσεων αναφορικά με τη **διαδικασία της κατανόησής** του
- γ) το σύνολο των ορθών απαντήσεων αναφορικά με τη **διαδικασία της παραγωγής** του μεταφορικού λόγου και
- δ) το συνολικό αριθμό των ορθών απαντήσεων στο σύνολο του τεστ.

Σε περιγραφικό επίπεδο, η οργάνωση παρουσίασης των στατιστικών στοιχείων περιλαμβάνει, κατά κύριο λόγο, πίνακες συχνοτήτων (μονής ή

διπλής εισόδου), ενώ σε ορισμένες περιπτώσεις προκειμένου να σχηματίσουμε και μια συνοπτική εικόνα, παρέχονται αριθμητικά περιγραφικά μέτρα (μέσος όρος, τυπική απόκλιση κ.λ.π.).

Σε επίπεδο επαγωγικής στατιστικής, προκειμένου να ελεγχθεί η ύπαρξη συνάφειας ανάμεσα σε μια κατηγορική και μια ποσοτική μεταβλητή, ως κριτήριο ελέγχου των διαφορών των μέσων όρων της ποσοτικής μεταβλητής στις διάφορες κατηγορίες της κατηγορικής, εφαρμόστηκε η ανάλυση διακύμανσης μ' έναν παράγοντα (one - way ANOVA). Ο έλεγχος πραγματοποιήθηκε με τον υπολογισμό της σχετικής ποσότητας  $F$ . Όσον αφορά δε, τις δυαδικές συγκρίσεις μέσων όρων χρησιμοποιήθηκε σε μια a posteriori βάση, η μέθοδος πολλαπλών συγκρίσεων του Scheffe. (Tabachnick B. and Fidell L., 1983 σ. 41-42, Kerlinger F., 1986 σ. 267).

Αξίζει, ακόμη, να προστεθεί, ότι για όλες τις περιπτώσεις στατιστικού ελέγχου, ως ελάχιστο επίπεδο σημαντικότητας χρησιμοποιήθηκε το  $p = .05$ . Προτιμήθηκε, όμως, να αναγράφεται στους σχετικούς πίνακες με την ακριβή του τιμή, έστω και αν αυτή ήταν μεγαλύτερη του .05.

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2

### ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

#### 2.1. ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Στο παρόν κεφάλαιο περιγράφονται με αναλυτικό τρόπο οι διαπιστώσεις που προέκυψαν από την ανάλυση των ερευνητικών αποτελεσμάτων. Επιχειρείται, με αφετηρία τις απαντήσεις στο σύνολο ή σε κάποιο υποσύνολο των ερωτήσεων για καθένα από τους μαθητές του δείγματος, να αποτιμηθεί το επίπεδο της ικανότητας αναγνώρισης και κατανόησης - παραγωγής του μεταφορικού λόγου και στη συνέχεια να συσχετιστεί με τους παράγοντες εκείνους που τέθηκαν εξ αρχής ως ανεξάρτητες μεταβλητές. Η συγκεκριμένη προσέγγιση θα πραγματοποιηθεί με:

- τη μελέτη της κατανομής των μαθητών του δείγματος αναφορικά με:

- α) την επίδοσή τους συνολικά στην αναγνώριση του μεταφορικού λόγου, αλλά και επιμέρους στην αναγνώριση των μεταφορών και των παρομοιώσεων

- β) τις λανθασμένες απαντήσεις στην αναγνώριση του μεταφορικού λόγου

- γ) τα ποιήματα που εγκατέλειψαν στην αναγνώριση του μεταφορικού λόγου

- δ) την επίδοσή τους συνολικά στην κατανόηση και στην παραγωγή του μεταφορικού λόγου, αλλά και επιμέρους στην κατανόηση και στην παραγωγή

- ε) τις λανθασμένες απαντήσεις στην κατανόηση - παραγωγή του μεταφορικού λόγου

- στ) τις ερωτήσεις που εγκατέλειψαν στην κατανόηση - παραγωγή του μεταφορικού λόγου

- ζ) την επίδοσή τους συνολικά στο τεστ.

- Τη μελέτη της επίδοσης των μαθητών ανάλογα με την τάξη φοίτησης, την οργανικότητα του σχολείου, το βαθμό στο μάθημα της Γλώσσας, το φύλο, τη σειρά γέννησης, τη μόρφωση του πατέρα, τη μόρφωση της μητέρας, το επάγγελμα του πατέρα, την εργασιακή κατάσταση της μητέρας, το βαθμό συμπάθειας για την ποίηση, τη δυνατότητα να δώσουν την επικεφαλίδα, το όνομα του ποιητή και

ορισμένους στίχους ενός αγαπημένου ποιήματος, το πρόσωπο με το οποίο διαβάζουν το μάθημα της Γλώσσας, και την ενασχόληση κατά τον ελεύθερο χρόνο.

## 2.2. ΑΝΑΛΥΣΗ ΤΗΣ ΕΠΙΔΟΣΗΣ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ ΣΤΟ ΤΕΣΤ

### 2.2.1. Κατανομή των μαθητών ανάλογα με τον αριθμό των ορθών απαντήσεων στο σύνολο του τεστ

Η εικόνα της μαθητικής επίδοσης στο σύνολο του τεστ, δηλαδή, τόσο ως προς την αναγνώριση του μεταφορικού λόγου όσο και ως προς την κατανόηση - παραγωγή του, περιγράφεται στη συνέχεια. Ο πίνακας 2.1. παρουσιάζει την κατανομή των συχνοτήτων των μαθητών του δείγματος ανάλογα με το συνολικό αριθμό των ορθών απαντήσεων στο τεστ.

Από τη μελέτη των απόλυτων και αθροιστικών συχνοτήτων του πίνακα 2.1. προκύπτει ότι:

- ▶ Ο μέσος όρος των ορθών απαντήσεων που δόθηκαν συνολικά στην αναγνώριση και κατανόηση - παραγωγή του μεταφορικού λόγου ήταν 20.26, σε σύνολο 49 ορθών απαντήσεων (34 για την αναγνώριση και 15 για την κατανόηση - παραγωγή). Ο μέσος όρος, δηλαδή, επιτυχίας του τεστ ανέρχεται σε 42.20%.

- ▶ Εντοπίστηκαν 4 μαθητές που αντιστοιχούν σε ποσοστό 1.5%, οι οποίοι δεν έδωσαν καμία σωστή απάντηση ή δεν απάντησαν καθόλου στις 49 ερωτήσεις του τεστ. Ακολουθούν 6 περιπτώσεις μαθητών, ποσοστό 2.2%, οι οποίοι έδωσαν μόνο μία ορθή απάντηση (ποσοστό επιτυχίας 2.08%).

- ▶ Στο άλλο άκρο της κλίμακας παρατηρείται το γεγονός ότι κανένας μαθητής στο σύνολο των 273 μαθητών του δείγματος δεν απάντησε σωστά σε όλες τις ερωτήσεις του τεστ. Ο μεγαλύτερος αριθμός ορθών απαντήσεων που δόθηκαν ήταν 43 και μάλιστα από 1 μόνο μαθητή, ποσοστό 0.4% επί του συνόλου των μαθητών. Το προαναφερθέν σκορ αντιστοιχεί σε ποσοστό επιτυχίας 89.58%. Ένας επίσης μαθητής ακολουθεί με 41 ορθές απαντήσεις και ένας με 40.

- Ο ένας στους δέκα μαθητές του δείγματος κατόρθωσε να απαντήσει σωστά σε περισσότερες από 33 ερωτήσεις του τεστ, ενώ μόλις ένας περίπου στους εκατό (1.2%) έχει δώσει 40 και περισσότερες σωστές απαντήσεις. Αντίθετα στο άλλο άκρο της κλίμακας παρατηρείται πως το 25% περίπου έδωσε έως το πολύ 10 ορθές απαντήσεις.

**Πίνακας 2.1.**  
**Κατανομή συχνοτήτων των μαθητών του δείγματος ανάλογα με τον αριθμό των ορθών απαντήσεων στο σύνολο του τεστ**

ΟΡΘΕΣ ΑΠΑΝΤΗΣΕΙΣ		ΜΑΘΗΤΕΣ		
A/A	%	ΑΠΟΛΥΤΕΣ ΣΥΧΝΟΤΗΤΕΣ	ΣΧΕΤΙΚΕΣ ΣΥΧΝΟΤΗΤΕΣ %	ΣΧΕΤΙΚΕΣ ΑΘΡΟΙΣΤΙΚΕΣ ΣΥΧΝΟΤΗΤΕΣ %
0	0.00	4	1.5	1.5
1	2.08	6	2.2	3.7
2	4.17	7	2.6	6.2
3	6.25	7	2.6	8.8
4	8.33	3	1.1	9.9
5	10.42	3	1.1	11.0
6	12.50	7	2.6	13.6
7	14.58	5	1.8	15.4
8	16.67	10	3.7	19.0
9	18.75	4	1.5	20.5
10	20.83	9	3.3	23.8
11	22.92	7	2.6	26.4
12	25.00	6	2.2	28.6
13	27.08	9	3.3	31.9
14	29.17	9	3.3	35.2
15	31.25	3	1.1	36.3
16	33.33	6	2.2	38.5
17	35.42	8	2.9	41.4
18	37.50	9	3.3	44.7
19	39.58	7	2.6	47.3
20	41.67	11	4.0	51.3
21	43.75	8	2.9	54.2
22	45.83	6	2.2	56.4
24	50.00	9	3.3	59.6
25	52.08	5	1.8	61.5
26	54.17	6	2.2	63.7
27	56.25	14	5.1	68.9
28	58.33	7	2.6	71.4
29	60.42	7	2.6	74.0
30	62.50	9	3.3	77.3
31	64.58	8	2.9	80.2
32	66.67	5	1.8	82.1
33	68.75	10	3.7	85.7
34	70.83	10	3.7	89.4
35	72.92	10	3.7	93.0
36	75.00	4	1.5	94.5
37	77.08	6	2.2	96.7
38	79.17	1	0.4	97.1
39	81.25	5	1.8	98.9
40	83.33	1	0.4	99.3
41	85.42	1	0.4	99.6
43	89.58	1	0.4	100.0
<b>ΣΥΝΟΛΟ</b>		273	100.0	
<b>M = 20.26     σ = 11.10</b>		<b>M % = 42.20     σ % = 23.11</b>		

► Η κατανομή της μαθητικής επίδοσης, όσο αφορά το σύνολο του τεστ, δε φαίνεται να εμφανίζει ιδιαίτερα υψηλή συγκέντρωση σε κάποιο διάστημα ορθών απαντήσεων. Το στοιχείο αυτό, σε συνδυασμό με την υψηλή τιμή της τυπικής απόκλισης (23.11%), υπογραμμίζει την ετερογένεια των μαθητών του δείγματος αναφορικά με τη συνολική τους επίδοση στο τεστ.

► Το 50% περίπου των υποκειμένων της έρευνας κατόρθωσαν να απαντήσουν σωστά έως και 20 ερωτήσεις στο σύνολο των 49 που περιείχε το τεστ, στοιχείο που βρίσκεται σε συμφωνία με τον αντίστοιχο μέσο όρο.

### **2.2.2. Κατανομή των μαθητών ανάλογα με τον αριθμό των ορθών απαντήσεων στην αναγνώριση του μεταφορικού λόγου**

Η κατανομή των μαθητών του δείγματος, ανάλογα με τον αριθμό των ορθών απαντήσεων που έδωσαν στην αναγνώριση του μεταφορικού λόγου, παρουσιάζεται αναλυτικά στον πίνακα 2.2.

Από τη μελέτη των απόλυτων και αθροιστικών συχνοτήτων του πίνακα 2.2. προκύπτει ότι:

► Ο μέσος όρος των ορθών απαντήσεων που δόθηκαν στην αναγνώριση του μεταφορικού λόγου ήταν 12.67, σε σύνολο 34 ορθών αναγνωρίσεων. Ο μέσος όρος, δηλαδή, επιτυχίας των μαθητών στο συγκεκριμένο τμήμα του τεστ ανέρχεται σε 38.41%.

► Εντοπίστηκαν 30 περιπτώσεις μαθητών που αντιστοιχούν σε ποσοστό 11.0%, οι οποίοι δεν απάντησαν καθόλου ή δεν έδωσαν καμία ορθή απάντηση αναγνώρισης του μεταφορικού λόγου. Επίσης σημειώθηκαν 7 περιπτώσεις μαθητών, ποσοστό 2.6 %, οι οποίοι έδωσαν μία μόνο ορθή απάντηση επί συνόλου 34 (ποσοστό επιτυχίας 3.03%).

► Στο άλλο άκρο της κλίμακας παρατηρείται το γεγονός ότι κανένας μαθητής στο σύνολο των 273 μαθητών του δείγματος δεν απάντησε σωστά σε όλες τις ερωτήσεις αναγνώρισης του μεταφορικού λόγου. Ο μεγαλύτερος αριθμός ορθών απαντήσεων που δόθηκαν ήταν 29 και μάλιστα από 2 μόνο μαθητές, ποσοστό 0.7% επί του συνόλου των μαθητών. Ένας ακόμα μαθητής ακολουθεί με 28 ορθές απαντήσεις.

► Ο ένας περίπου στους δέκα μαθητές του δείγματος κατάφερε να απαντήσει ορθώς σε περισσότερες από 23 ερωτήσεις. Στο άλλο άκρο της κλίμακας, παρατηρείται, αντίθετα πως το 25% περίπου των μαθητών έδωσε το πολύ 3 ορθές απαντήσεις.

► Η κατανομή της μαθητικής επίδοσης δε φαίνεται να εμφανίζει μία ιδιαίτερα υψηλή συγκέντρωση σε κάποιο διάστημα ορθών απαντήσεων. Το στοιχείο αυτό υπογραμμίζει την ετερογένεια των μαθητών του δείγματος αναφορικά με την επίδοσή τους στην αναγνώριση του μεταφορικού λόγου.



Η θέση αυτή ενισχύεται από την υψηλή τιμή της τυπικής απόκλισης ( $\sigma=26.37\%$ ).

**Πίνακας 2.2.**

**Κατανομή συχνοτήτων των μαθητών του δείγματος ανάλογα με τον αριθμό των ορθών απαντήσεων στην αναγνώριση του μεταφορικού λόγου**

ΟΡΘΕΣ ΑΠΑΝΤΗΣΕΙΣ		ΜΑΘΗΤΕΣ		
A/A	%	ΑΠΟΛΥΤΕΣ ΣΥΧΝΟΤΗΤΕΣ	ΣΧΕΤΙΚΕΣ ΣΥΧΝΟΤΗΤΕΣ %	ΣΧΕΤΙΚΕΣ ΛΟΡΟΙΣΤΙΚΕΣ ΣΥΧΝΟΤΗΤΕΣ %
0	0.00	30	11.0	11.0
1	3.03	7	2.6	13.6
2	6.06	13	4.8	18.3
3	9.09	16	5.9	24.2
4	12.12	8	2.9	27.1
5	15.15	6	2.2	29.3
6	18.18	3	1.1	30.4
7	21.21	9	3.3	33.7
8	24.24	6	2.2	35.9
9	27.27	7	2.6	38.5
10	30.30	7	2.6	41.0
11	33.33	14	5.1	46.2
12	36.36	7	2.6	48.7
13	39.39	9	3.3	52.0
14	42.42	9	3.3	55.3
15	45.45	7	2.6	57.9
16	48.48	7	2.6	60.4
17	51.52	5	1.8	62.3
18	54.55	14	5.1	67.4
19	57.58	13	4.8	72.2
20	60.61	8	2.9	75.1
21	63.64	10	3.7	78.8
22	66.67	12	4.4	83.2
23	69.70	13	4.8	87.9
24	72.73	9	3.3	91.2
25	75.76	10	3.7	94.9
26	78.79	9	3.3	98.2
27	81.82	2	0.7	98.9
28	84.85	1	0.4	99.3
29	87.88	2	0.7	100.0
<b>ΣΥΝΟΛΟ</b>		273	100.0	
<b>M = 12.67</b>		<b><math>\sigma = 8.70</math></b>	<b>M % = 38.41</b>	<b><math>\sigma \% = 26.37</math></b>

► Το 50% περίπου των μαθητών του δείγματος κατόρθωσαν να απαντήσουν ορθώς έως και 12 ερωτήσεις στο σύνολο των 34 ερωτήσεων, δηλαδή απαντήθηκε με επιτυχία περίπου το 1/3 των ερωτήσεων αναγνώρισης του μεταφορικού λόγου. Το στοιχείο αυτό αποκαλύπτει την εν γένει αποτυχία των μαθητών να ανταποκριθούν αποτελεσματικά - δίνοντας ορθή απάντηση - σ' ένα σημαντικό αριθμό ερωτήσεων.

### **2.2.3. Κατανομή των μαθητών ανάλογα με τον αριθμό των ορθών απαντήσεων στην αναγνώριση των μεταφορών**

Προχωρώντας παραπέρα σε μια αναλυτικότερη μελέτη των ορθών απαντήσεων που δόθηκαν στην αναγνώριση του μεταφορικού λόγου, εξετάστηκαν, οι ορθές αναγνωρίσεις των μεταφορών που περιείχαν τα ποιητικά κείμενα του τεστ. Ο πίνακας 2.3. παρουσιάζει την κατανομή των μαθητών, ανάλογα με τον αριθμό των ορθών απαντήσεων που έδωσαν στην αναγνώριση των μεταφορών.

Η ανάγνωση του πίνακα 2.3., συνακόλουθα, σε ό,τι αφορά τη μελέτη των απόλυτων και αθροιστικών συχνοτήτων κατευθύνει στις παρακάτω διαπιστώσεις:

➤ Οι μαθητές του δείγματος κατάφεραν να αναγνωρίσουν σωστά, κατά μέσο όρο 8.95 μεταφορές, επί συνόλου 24 μεταφορών που περιέχονταν στα ποιητικά κείμενα του τεστ.

► Εντοπίστηκαν 34 μαθητές που δεν απάντησαν ή δεν έδωσαν καμία ορθή απάντηση στις 24 μεταφορές του τεστ, ποσοστό 12.5%. Ακολουθούν 10 περιπτώσεις μαθητών με μία ορθή απάντηση, ποσοστό 3.7% και 19 με δύο ορθές απαντήσεις, ποσοστό 7.0%.

► Αντίθετα, στο άλλο άκρο της κλίμακας, δεν εντοπίζεται κανένας μαθητής από τους 273 που να έχει αναγνωρίσει σωστά και τις 24 μεταφορές του τεστ. Μόνο ένας μαθητής, ποσοστό 0.4%, έχει δώσει 23 σωστές απαντήσεις και δύο ακόμα ακολουθούν, ποσοστό 0.7%, με 22 ορθές αναγνωρίσεις.

► Το 10% περίπου των μαθητών κατάφερε να απαντήσει σωστά σε περισσότερες από 18 ερωτήσεις, ενώ μόλις ένα ποσοστό 2.6% των μαθητών έχουν δώσει περισσότερες από 20 σωστές απαντήσεις. Στο κατώτερο άκρο της κλίμακας των ορθών απαντήσεων παρατηρείται ότι το 1/3 περίπου των μαθητών (30.4%) αναγνώρισε ορθά λιγότερες από 4 μεταφορές.

► Η κατανομή της επίδοσης των μαθητών στην αναγνώριση των μεταφορών δεν εμφανίζει υψηλή συγκέντρωση σε κάποιο συγκεκριμένο διάστημα της κλίμακας των ορθών απαντήσεων.

**Πίνακας 2.3.**  
**Κατανομή συχνοτήτων των μαθητών του δείγματος ανάλογα με τον αριθμό των**  
**ορθών απαντήσεων στην αναγνώριση των μεταφορών**

ΟΡΘΕΣ ΑΠΑΝΤΗΣΕΙΣ	ΜΑΘΗΤΕΣ		
	ΑΠΟΛΥΤΕΣ ΣΥΧΝΟΤΗΤΕΣ	ΣΧΕΤΙΚΕΣ ΣΥΧΝΟΤΗΤΕΣ %	ΣΧΕΤΙΚΕΣ ΑΘΡΟΙΣΤΙΚΕΣ ΣΥΧΝΟΤΗΤΕΣ %
0	34	12.5	12.5
1	10	3.7	16.1
2	19	7.0	23.1
3	20	7.3	30.4
4	14	5.1	35.5
5	4	1.5	37.0
6	11	4.0	41.0
7	17	6.2	47.3
8	11	4.0	51.3
9	10	3.7	54.9
10	7	2.6	57.5
11	7	2.6	60.1
12	13	4.8	64.8
13	17	6.2	71.1
14	13	4.8	75.8
15	10	3.7	79.5
16	5	1.8	81.3
17	13	4.8	86.1
18	10	3.7	89.7
19	12	4.4	94.1
20	9	3.3	97.4
21	4	1.5	98.9
22	2	0.7	99.6
23	1	0.4	100.0
<b>ΣΥΝΟΛΟ</b>	273	100.0	
<b>M = 8.95      σ = 6.65</b>			

► Το 50% περίπου των μαθητών του δείγματος αναγνώρισαν ορθά έως και 7 μεταφορές στο σύνολο των 24, δηλαδή, αναγνωρίστηκε με επιτυχία λιγότερο κι από το 1/3 των μεταφορών. Η εικόνα, δηλαδή, που προκύπτει στην αναγνώριση των μεταφορών συστοιχείται με την αντίστοιχη γενικότερη εικόνα που εμφανίζουν οι μαθητές στην αναγνώριση του μεταφορικού λόγου.

#### 2.2.4. Κατανομή των μαθητών ανάλογα με τον αριθμό των ορθών απαντήσεων στην αναγνώριση των παρομοιώσεων

Συνεχίζοντας την αναλυτικότερη μελέτη των ορθών απαντήσεων αναγνώρισης του μεταφορικού λόγου, εξετάζουμε, εδώ, τις ορθές αναγνωρίσεις των παρομοιώσεων που περιείχαν τα ποιητικά κείμενα του τεστ. Ο πίνακας 2.4. παρουσιάζει την κατανομή των μαθητών, ανάλογα με τον αριθμό των ορθών απαντήσεων που έδωσαν στην αναγνώριση των παρομοιώσεων.

Πίνακας 2.4.

Κατανομή συχνοτήτων των μαθητών του δείγματος ανάλογα με τον αριθμό των ορθών απαντήσεων στην αναγνώριση των παρομοιώσεων

ΟΡΘΕΣ ΑΠΑΝΤΗΣΕΙΣ	ΜΑΘΗΤΕΣ		
	ΑΠΟΛΥΤΕΣ ΣΥΧΝΟΤΗΤΕΣ	ΣΧΕΤΙΚΕΣ ΣΥΧΝΟΤΗΤΕΣ %	ΣΧΕΤΙΚΕΣ ΑΘΡΟΙΣΤΙΚΕΣ ΣΥΧΝΟΤΗΤΕΣ %
0	65	23.8	23.8
1	16	5.9	29.7
2	22	8.1	37.7
3	22	8.1	45.8
4	25	9.2	54.9
5	32	11.7	66.7
6	36	13.2	79.9
7	28	10.3	90.1
8	24	8.8	98.9
9	3	1.1	100.0
<b>ΣΥΝΟΛΟ</b>	273	100.0	
<b>M = 3.73</b>		<b>σ = 2.82</b>	

Από την εξέταση του πίνακα 2.4., σε ό,τι αφορά τις απόλυτες και τις αθροιστικές συχνοτήτες, προκύπτουν τα παρακάτω:

► Οι μαθητές κατάφεραν να αναγνωρίσουν, κατά μέσο όρο, επιτυχώς μόνο 3.73 παρομοιώσεις, από το σύνολο των 10 που περιλαμβάνονταν στα ποιητικά κείμενα.

► Εντοπίστηκαν 65 μαθητές, ποσοστό 23.8% των υποκειμένων του δείγματος, οι οποίοι έδωσαν λανθασμένες όλες τις απαντήσεις που αφορούν τις παρομοιώσεις των ποιημάτων του τεστ ή δεν απάντησαν καθόλου. Ακολουθούν 16 περιπτώσεις μαθητών, ποσοστό 5.9%, οι οποίοι αναγνώρισαν σωστά μία μόνο παρομοίωση.

► Στο άλλο άκρο της κλίμακας παρατηρείται ότι κανένας μαθητής από τους 273 του δείγματος δεν αναγνώρισε ορθά όλες τις παρομοιώσεις του

τεστ. Μόνο τρεις μαθητές, ποσοστό 1.1% αναγνώρισαν σωστά 9 παρομοιώσεις, έκαναν δηλαδή μόνο ένα λάθος ή παράλειψη, ενώ ακολουθούν 24 μαθητές, ποσοστό 8.8% με δύο λάθη ή παραλείψεις.

► Ο ένας στους δέκα μαθητές του δείγματος κατάφερε να αναγνωρίσει σωστά περισσότερες από 7 παρομοιώσεις. Αντίθετα το 30% των υποκειμένων της έρευνας αναγνώρισαν σωστά λιγότερες από 2 παρομοιώσεις.

► Με εξαίρεση την περίπτωση των 65 μαθητών που δεν έδωσαν καμία ορθή απάντηση ή δεν απάντησαν καθόλου, η υπόλοιπη κατανομή της μαθητικής επίδοσης, όσο αφορά την αναγνώριση των παρομοιώσεων, φαίνεται να εμφανίζεται ομοιογενής στο διάστημα από 1 έως και 8 ορθές απαντήσεις.

► Το 50% περίπου των μαθητών του δείγματος κατόρθωσαν να αναγνωρίσουν επιτυχώς έως και 3 παρομοιώσεις από το σύνολο των 10, δηλαδή απαντήθηκε ορθά λιγότερο κι από το 1/3 των σχετικών ερωτήσεων.

#### **2.2.5. Κατανομή των μαθητών ανάλογα με τον αριθμό των μεταφορών που αναγνωρίστηκαν λανθασμένα ως παρομοιώσεις και αντίστροφα**

Επιχειρώντας τη μελέτη των λανθασμένων απαντήσεων που δόθηκαν από τους μαθητές στην αναγνώριση του μεταφορικού λόγου, εξετάζουμε στη συνέχεια την περίπτωση της σύγχυσης μεταξύ μεταφοράς και παρομοίωσης. Ο πίνακας 2.5. παρουσιάζει την κατανομή των μαθητών του δείγματος ανάλογα με τον αριθμό των μεταφορών που αναγνωρίστηκαν λανθασμένα ως παρομοιώσεις και αντίστροφα.

Από την εξέταση του πίνακα 2.5. προκύπτει ότι:

► Οι μαθητές του δείγματος αναγνώρισαν λανθασμένα μία μεταφορά ως παρομοίωση και αντίστροφα, σε 4.52 περιπτώσεις, κατά μέσο όρο, από το σύνολο των 34 μεταφορών και παρομοιώσεων που υπήρχαν στο τεστ.

► Από του 273 μαθητές του δείγματος, οι 41, ποσοστό 15.0%, δεν έκαναν κανένα λάθος που να αφορά τη λανθασμένη αναγνώριση μεταφοράς ως παρομοίωση και αντίστροφα· ακολουθούν 29 μαθητές, ποσοστό 10.6 %, οι οποίοι έκαναν μόνο ένα τέτοιο λάθος.

► Στο σύνολο των 34 μεταφορών και παρομοιώσεων δεν εντοπίστηκε καμία περίπτωση μαθητή που να μπερδέψει τα δύο συγκεκριμένα σχήματα λόγου, σε 20 και περισσότερες περιπτώσεις. Μόνο δύο μαθητές, ποσοστό 0.7%, έκαναν 19 λάθη αναγνώρισης μεταφοράς ως παρομοίωσης και αντίστροφα, ενώ ακολουθούν 4 μαθητές, ποσοστό 1.5%, με 18 τέτοια λάθη.

► Το 10% περίπου των μαθητών έκαναν περισσότερα από 8 λάθη σύγχυσης των δύο συγκεκριμένων σχημάτων λόγου. Αντίθετα το 25% των

μαθητών έκανε μέχρι ένα μόνο λάθος αναγνώρισης μεταφοράς ως παρομοίωσης και αντίστροφα.

**Πίνακας 2.5.**

**Κατανομή συχνοτήτων των μαθητών του δείγματος ανάλογα με τον αριθμό των μεταφορών που αναγνωρίστηκαν λανθασμένα ως παρομοιώσεις και αντίστροφα**

ΜΕΤΑΦΟΡΕΣ ΠΟΥ ΑΝΑΓΝΩΡΙΣΤΗΚΑΝ ΛΑΝΘΑΣΜΕΝΑ ΩΣ ΠΑΡΟΜΟΙΩΣΕΙΣ ΚΑΙ ΑΝΤΙΣΤΡΟΦΑ	ΜΑΘΗΤΕΣ		
	ΑΠΟΛΥΤΕΣ ΣΥΧΝΟΤΗΤΕΣ	ΣΧΕΤΙΚΕΣ ΣΥΧΝΟΤΗΤΕΣ %	ΣΧΕΤΙΚΕΣ ΑΘΡΟΙΣΤΙΚΕΣ ΣΥΧΝΟΤΗΤΕΣ %
0	41	15.0	15.0
1	29	10.6	25.6
2	37	13.6	39.2
3	24	8.8	48.0
4	29	10.6	58.6
5	22	8.1	66.7
6	25	9.2	75.8
7	16	5.9	81.7
8	14	5.1	86.8
9	9	3.3	90.1
10	4	1.5	91.6
11	4	1.5	93.0
12	4	1.5	94.5
13	2	0.7	95.2
15	3	1.1	96.3
16	2	0.7	97.1
17	2	0.7	97.8
18	4	1.5	99.3
19	2	0.7	100.0
<b>ΣΥΝΟΛΟ</b>	273	100.0	
<b>M = 4.52</b>		<b>σ = 4.16</b>	

► Η κατανομή των λαθών, που αφορούν τον πίνακα 2.4., φαίνεται να εμφανίζει ελαφρώς υψηλότερη συγκέντρωση στις κατώτερες βαθμίδες της κλίμακας και συγκεκριμένα στο διάστημα από 0 έως και 6 λάθη.

► Το 50% των υποκειμένων του δείγματος έκαναν έως και 3 λάθη αναγνώρισης μεταφορών ως παρομοιώσεις και αντίστροφα, στο σύνολο των 34 μεταφορών και παρομοιώσεων που υπήρχαν στο τεστ.

### **2.2.6. Κατανομή των μαθητών ανάλογα με τον αριθμό των άλλων λαθών που έκαναν στην αναγνώριση του μεταφορικού λόγου**

Συνεχίζοντας τη μελέτη των λανθασμένων απαντήσεων που δόθηκαν από τους μαθητές στην αναγνώριση του μεταφορικού λόγου, εξετάζουμε την περίπτωση κυριολεξιών, προσωποποιήσεων, υπερβολών και άλλων σχημάτων λόγου, εκτός παρομοιώσεων και μεταφορών, που αναγνωρίστηκαν λανθασμένα ως παρομοιώσεις ή μεταφορές. Ο πίνακας 2.6. παρουσιάζει την κατανομή των μαθητών του δείγματος ανάλογα με τον αριθμό των μεταφορών ή παρομοιώσεων που σημείωσαν στα ποιητικά κείμενα ενώ δεν υπήρχαν.

Η ανάγνωση του πίνακα 2.6., συνακόλουθα, σε ό,τι αφορά τη μελέτη των απόλυτων και αθροιστικών συχνοτήτων, οδηγεί στις παρακάτω διαπιστώσεις:

- ▶ Οι 273 μαθητές του δείγματος αναγνώρισαν, κατά μέσο όρο, 8.47 κυριολεξίες ή άλλα σχήματα λόγου, εκτός των ζητούμενων, ως μεταφορές ή παρομοιώσεις, στο σύνολο των ποιητικών κειμένων που περιλάμβανε το τεστ.

- ▶ Από το σύνολο των υποκειμένων του δείγματος ένα ποσοστό 12.8%, το οποίο αντιστοιχεί σε 35 μαθητές, δεν αναγνώρισαν καμία μεταφορά ή παρομοίωση σε στίχο όπου δεν υπάρχει· στη συνέχεια 32 μαθητές, ποσοστό 11.7% έκαναν 2 τέτοια λάθη.

- ▶ Ο μεγαλύτερος αριθμός κυριολεξιών ή άλλων σχημάτων λόγου που αναγνωρίστηκαν λανθασμένα ως μεταφορές ή παρομοιώσεις ήταν 39 και σημειώθηκαν από 2 μαθητές, ποσοστό 0.7%· ακολουθεί ένας μαθητής, ποσοστό 0.4%, με 38 τέτοια λάθη.

- ▶ Ο ένας στους δέκα μαθητές του δείγματος αναγνώρισαν περισσότερες από 20 κυριολεξίες ή άλλα σχήματα λόγου ως μεταφορές ή παρομοιώσεις. Αντίθετα, στο άλλο άκρο της κλίμακας παρατηρείται πως το 25% των μαθητών έκαναν το πολύ 2 τέτοια λάθη.

- ▶ Η κατανομή των συγκεκριμένων λαθών που έκαναν οι μαθητές του δείγματος εμφανίζει ελαφρώς υψηλότερη συγκέντρωση στις κατώτερες βαθμίδες της κλίμακας και συγκεκριμένα στο διάστημα από 0 έως και 10 λάθη. Στο παραπάνω διάστημα ανήκει το 75% των μαθητών του δείγματος.

- ▶ Το 50% των υποκειμένων της έρευνας σημείωσαν έως και 5 μεταφορές ή παρομοιώσεις σε σημεία όπου δεν υπήρχαν.

**Πίνακας 2.6.**  
**Κατανομή συχνοτήτων των μαθητών του δείγματος ανάλογα με τον αριθμό των άλλων**  
**λαθών που έκαναν στην αναγνώριση του μεταφορικού λόγου**

Α/Α	ΜΑΘΗΤΕΣ		
	ΑΠΟΛΥΤΕΣ ΣΥΧΝΟΤΗΤΕΣ	ΣΧΕΤΙΚΕΣ ΣΥΧΝΟΤΗΤΕΣ %	ΣΧΕΤΙΚΕΣ ΑΘΡΟΙΣΤΙΚΕΣ ΣΥΧΝΟΤΗΤΕΣ %
0	35	12.8	12.8
1	9	3.3	16.1
2	32	11.7	27.8
3	20	7.3	35.2
4	15	5.5	40.7
5	21	7.7	48.4
6	17	6.2	54.6
7	15	5.5	60.1
8	16	5.9	65.9
9	12	4.4	70.3
10	12	4.4	74.7
11	5	1.8	76.6
12	8	2.9	79.5
13	7	2.6	82.1
14	2	0.7	82.8
15	5	1.8	84.6
16	3	1.1	85.7
17	5	1.8	87.5
19	1	0.4	87.9
20	2	0.7	88.6
21	5	1.8	90.5
23	4	1.5	91.9
26	1	0.4	92.3
27	2	0.7	93.0
28	1	0.4	93.4
29	3	1.1	94.5
30	2	0.7	95.2
31	1	0.4	95.6
33	3	1.1	96.7
34	1	0.4	97.1
35	1	0.4	97.4
36	2	0.7	98.2
37	2	0.7	98.9
38	1	0.4	99.3
39	2	0.7	100.0
<b>ΣΥΝΟΛΟ</b>	273	100.0	
<b>M = 8.47      σ = 8.97</b>			



### 2.2.7. Κατανομή των μαθητών ανάλογα με τον αριθμό των ποιημάτων που εγκατέλειψαν

Επιχειρώντας να φωτίσουμε περισσότερο την επιτυχία ή αποτυχία των μαθητών στο τεστ, εξετάζουμε εδώ την περίπτωση των ποιημάτων που εγκαταλείφθηκαν από τα υποκείμενα της έρευνας χωρίς να προσπαθήσουν να σημειώσουν μεταφορές ή παρομοιώσεις. Ο πίνακας 2.7. παρουσιάζει την κατανομή των μαθητών ανάλογα με τον αριθμό των ποιημάτων που εγκατέλειψαν. Ο λόγος για τον οποίο η μελέτη της εγκατάλειψης στην αναγνώριση του μεταφορικού λόγου γίνεται αναφορικά προς τον αριθμό των ποιημάτων στα οποία δεν υπογραμμίστηκε τίποτα από τους μαθητές και όχι αναφορικά προς τον αριθμό των μεταφορών ή παρομοιώσεων που δεν τσεκαρίστηκαν, είναι διότι μια μεταφορά ή παρομοίωση μπορεί να μη σημειώθηκε γιατί δεν αναγνωρίστηκε. Αντίθετα, ένα ποίημα στο οποίο δεν έχει υπογραμμιστεί τίποτα, ενώ ζητείται να σημειωθούν οι παρομοιώσεις και οι μεταφορές, πιθανότατα εγκαταλείφθηκε.

Πίνακας 2.7.

Κατανομή συχνοτήτων των μαθητών του δείγματος ανάλογα με τον αριθμό των ποιημάτων που εγκατέλειψαν, χωρίς να αναγνωρίσουν μεταφορές ή παρομοιώσεις

ΠΟΙΗΜΑΤΑ	ΜΑΘΗΤΕΣ		
	ΑΠΟΛΥΤΕΣ ΣΥΧΝΟΤΗΤΕΣ	ΣΧΕΤΙΚΕΣ ΣΥΧΝΟΤΗΤΕΣ %	ΣΧΕΤΙΚΕΣ ΑΘΡΟΙΣΤΙΚΕΣ ΣΥΧΝΟΤΗΤΕΣ %
0	104	38.1	38.1
1	36	13.2	51.3
2	21	7.7	59.0
3	12	4.4	63.4
4	3	1.1	64.5
5	7	2.6	67.0
6	7	2.6	69.6
7	7	2.6	72.2
8	4	1.5	73.6
9	18	6.6	80.2
10	32	11.7	91.9
11	22	8.1	100.0
<b>ΣΥΝΟΛΟ</b>	273	100.0	
	<b>M = 3.69</b>	<b>σ = 4.24</b>	

Από τη μελέτη των απόλυτων και αθροιστικών συχνοτήτων του πίνακα 2.7. προκύπτει ότι:

► Οι μαθητές του δείγματος εγκατέλειψαν, κατά μέσο όρο, 3.69 ποιήματα επί συνόλου 12 ποιημάτων τα οποία περιέχονταν στο τεστ και είχαν μεταφορές ή παρομοιώσεις.

► Εντοπίστηκαν 104 μαθητές του δείγματος, ποσοστό 38.1%, οι οποίοι δεν εγκατέλειψαν κανένα ποίημα. Ακολουθούν 36 μαθητές, ποσοστό 13.2%, οι οποίοι εγκατέλειψαν μόνο ένα ποίημα.

► Στο άλλο άκρο της κλίμακας δεν εντοπίστηκε κανένας μαθητής που να εγκατέλειψε την αναγνώριση του μεταφορικού λόγου σε όλα τα ποιήματα του τεστ. Βρέθηκαν, ωστόσο, 22 μαθητές, ποσοστό 8.1%, οι οποίοι ασχολήθηκαν μόνο με ένα ποίημα του τεστ, όσο αφορά την αναγνώριση του μεταφορικού λόγου και 32 μαθητές στη συνέχεια, ποσοστό 11.7%, οι οποίοι εγκατέλειψαν δέκα ποιήματα.

► Το 25% περίπου των μαθητών εγκατέλειψε την αναγνώριση του μεταφορικού λόγου σε περισσότερα από 8 ποιήματα. Αυτό δηλώνει, αν λάβουμε υπ' όψη μας και την υψηλή συγκέντρωση που παρατηρείται στο άλλο άκρο της κλίμακας, ένα αντίστοιχο 25% των μαθητών του δείγματος έχουν εγκαταλείψει από 1 έως και 3 ποιήματα, ότι μια μερίδα μαθητών εγκατέλειψε το μέρος εκείνο του τεστ που αφορά την αναγνώριση του μεταφορικού λόγου ήδη από τα πρώτα ποιήματα, ενώ μια αντίστοιχη προσπάθησε να φτάσει μέχρι το τέλος.

► Το 50% περίπου των μαθητών παραιτήθηκε από την αναγνώριση του μεταφορικού λόγου μέχρι και σε ένα ποίημα.

### **2.2.8. Κατανομή των μαθητών ανάλογα με τον αριθμό των ορθών απαντήσεων στην κατανόηση και παραγωγή του μεταφορικού λόγου**

Στον πίνακα 2.8. εμφανίζεται η κατανομή των μαθητών του δείγματος ανάλογα με τον αριθμό των σωστών απαντήσεων που έδωσαν στο τμήμα εκείνο του τεστ που αφορά την κατανόηση και την παραγωγή του μεταφορικού λόγου.

Από την εξέταση του πίνακα 2.8. ως προς τις απόλυτες και αθροιστικές συχνότητες προκύπτει ότι:

► Η μέση εκατοστιαία επίδοση των μαθητών στην κατανόηση και παραγωγή του μεταφορικού λόγου είναι 50.55, δηλαδή οι μαθητές του δείγματος κατάφεραν να απαντήσουν, κατά μέσο όρο, επιτυχώς μόνο στο 50.55% των ερωτήσεων του τεστ που αφορούσαν την κατανόηση - παραγωγή του μεταφορικού λόγου. Αυτό το ποσοστό αντιστοιχεί σε 7.58 ορθές απαντήσεις στο σύνολο των 15 ερωτήσεων κατανόησης και παραγωγής του μεταφορικού λόγου, που περιείχε το τεστ.

► Εντοπίστηκαν 24 περιπτώσεις μαθητών, ποσοστό 8.8%, οι οποίοι απάντησαν λάθος σε όλες τις ερωτήσεις κατανόησης και παραγωγής του μεταφορικού λόγου ή δεν απάντησαν καθόλου. Ακολουθούν 16 μαθητές, ποσοστό 5.9% του δείγματος, οι οποίοι έδωσαν μία μόνο σωστή απάντηση στο σύνολο των 15 ερωτήσεων και σημείωσαν έτσι ποσοστό επιτυχίας, στο συγκεκριμένο τμήμα του τεστ, 6.67%.

**Πίνακας 2.8.**

**Κατανομή συχνοτήτων των μαθητών του δείγματος ανάλογα με τον αριθμό των ορθών απαντήσεων στην κατανόηση και παραγωγή του μεταφορικού λόγου**

ΟΡΘΕΣ ΑΠΑΝΤΗΣΕΙΣ		ΜΑΘΗΤΕΣ		
A/A	%	ΑΠΟΛΥΤΕΣ ΣΥΧΝΟΤΗΤΕΣ	ΣΧΕΤΙΚΕΣ ΣΥΧΝΟΤΗΤΕΣ %	ΣΧΕΤΙΚΕΣ ΑΘΡΟΙΣΤΙΚΕΣ ΣΥΧΝΟΤΗΤΕΣ %
0	0.00	24	8.8	8.8
1	6.67	16	5.9	14.7
2	13.33	11	4.0	18.7
3	20.00	13	4.8	23.4
4	26.67	10	3.7	27.1
5	33.33	9	3.3	30.4
6	40.00	22	8.1	38.5
7	46.67	25	9.2	47.6
8	53.33	23	8.4	56.0
9	60.00	22	8.1	64.1
10	66.67	11	4.0	68.1
11	73.33	16	5.9	74.0
12	80.00	23	8.4	82.4
13	86.67	24	8.8	91.2
14	93.33	15	5.5	96.7
15	100.0	9	3.3	100.0
<b>ΣΥΝΟΛΟ</b>		273	100.0	
<b>M = 7.58</b>		<b>σ = 4.50</b>	<b>M % = 50.55</b>	<b>σ % = 30.00</b>

► Στο άλλο άκρο της κλίμακας εντοπίζονται 9 μαθητές, ποσοστό 3.3% επί του συνόλου των μαθητών του δείγματος, οι οποίοι απάντησαν σωστά σε όλες τις ερωτήσεις κατανόησης - παραγωγής. Ακολουθούν 15 μαθητές, ποσοστό 5.5%, οι οποίοι έδωσαν 14 σωστές απαντήσεις, ανταποκρίθηκαν δηλαδή επιτυχώς στο 93.33% των συγκεκριμένων ερωτήσεων του τεστ.

► Το 10% περίπου των μαθητών του δείγματος κατόρθωσαν να απαντήσουν ορθώς από 13 και πλέον ερωτήσεις κατανόησης - παραγωγής. Αντίθετα στο κατώτερο τμήμα της κλίμακας το 25% περίπου των μαθητών απάντησαν σωστά σε λιγότερες από 4 ερωτήσεις κατανόησης - παραγωγής.

► Η κατανομή της μαθητικής επίδοσης στην κατανόηση - παραγωγή του μεταφορικού λόγου δε φαίνεται να εμφανίζει κάποια ιδιαίτερη συγκέντρωση σε συγκεκριμένο διάστημα ορθών απαντήσεων.

► Το 50% των μαθητών του δείγματος κατόρθωσαν να απαντήσουν ορθώς έως και 7 ερωτήσεις στο σύνολο των 15 ερωτήσεων, δηλαδή αναπτύχθηκε με επιτυχία περίπου το 1/2 των ερωτήσεων, στοιχείο που επισημάνθηκε και κατά την εξέταση του μέσου όρου.

### **2.2.9. Κατανομή των μαθητών ανάλογα με τον αριθμό των ορθών απαντήσεων στην κατανόηση του μεταφορικού λόγου**

Προχωρώντας παραπέρα σε μια αναλυτικότερη μελέτη των ορθών απαντήσεων που δόθηκαν στην κατανόηση και παραγωγή του μεταφορικού λόγου, εξετάζουμε, πιο συγκεκριμένα, το πρώτο τμήμα των απαντήσεων αυτών, δηλαδή, τις σωστές απαντήσεις που δόθηκαν αποκλειστικά στις ερωτήσεις κατανόησης που περιέχονταν στο τεστ. Ο πίνακας 2.9. παρουσιάζει την κατανομή των μαθητών, ανάλογα με τον αριθμό των ορθών απαντήσεων στην κατανόηση των μεταφορών και παρομοιώσεων που περιέχονταν στο τεστ.

Η ανάγνωση του πίνακα 2.9. σε ότι αφορά τις απόλυτες και αθροιστικές συχνότητες κατευθύνει στις παρακάτω διαπιστώσεις:

► Οι μαθητές του δείγματος απάντησαν, κατά μέσο όρο, σωστά σε 6.23 ερωτήσεις, από το σύνολο των 11 που αφορούσαν την κατανόηση του μεταφορικού λόγου.

► Από το σύνολο των 273 μαθητών του δείγματος 27 μαθητές, ποσοστό 9.9% , δεν έδωσαν καμία σωστά απάντηση ή δεν απάντησαν καθόλου σε ότι αφορούσε τις ερωτήσεις κατανόησης μεταφορών και παρομοιώσεων που περιέχονταν στα ποιητικά κείμενα. Ακολουθούν 20 μαθητές, ποσοστό 7.3%, οι οποίοι έδωσαν μία μόνο σωστή απάντηση στο σύνολο των 11 ερωτήσεων.

► Εντοπίστηκαν 37 μαθητές, ποσοστό 13.6%, οι οποίοι απάντησαν σωστά και στις 11 ερωτήσεις κατανόησης του μεταφορικού λόγου. Ακολουθούν 28 μαθητές, ποσοστό 10.3%, οι οποίοι έδωσαν 10 σωστές απαντήσεις.

► Το 25% των μαθητών του δείγματος έδωσαν 9 και περισσότερες σωστές απαντήσεις σε ότι αφορούσε ερωτήσεις κατανόησης του

μεταφορικού λόγου. Αντίθετα στο άλλο άκρο της κλίμακας το 20% των υποκειμένων του δείγματος κατανόησαν σωστά έως και 2 μεταφορές - παρομοιώσεις από το σύνολο των 11 που περιέχονταν στο συγκεκριμένο τμήμα ερωτήσεων του τεστ.

**Πίνακας 2.9.**

**Κατανομή συχνοτήτων των μαθητών του δείγματος ανάλογα με τον αριθμό των ορθών απαντήσεων στην κατανόηση μεταφορών και παρομοιώσεων**

ΟΡΘΕΣ ΑΠΑΝΤΗΣΕΙΣ	ΜΑΘΗΤΕΣ		
	ΑΠΟΛΥΤΕΣ ΣΥΧΝΟΤΗΤΕΣ	ΣΧΕΤΙΚΕΣ ΣΥΧΝΟΤΗΤΕΣ %	ΣΧΕΤΙΚΕΣ ΑΘΡΟΙΣΤΙΚΕΣ ΣΥΧΝΟΤΗΤΕΣ %
0	27	9.9	9.9
1	20	7.3	17.2
2	8	2.9	20.1
3	13	4.8	24.9
4	22	8.1	33.0
5	15	5.5	38.5
6	28	10.3	48.7
7	20	7.3	56.0
8	27	9.9	65.9
9	28	10.3	76.1
10	28	10.3	86.4
11	37	13.6	100.0
<b>ΣΥΝΟΛΟ</b>	273	100.0	
<b>M = 6.23</b>		<b>σ = 3.62</b>	

➤ Η κατανομή των ορθών απαντήσεων που δόθηκαν από τους μαθητές του δείγματος στην κατανόηση του μεταφορικού λόγου, δε φαίνεται να παρουσιάζει ιδιαίτερη συγκέντρωση σε κάποιο συγκεκριμένο διάστημα.

▶ Το 50% περίπου των μαθητών του δείγματος κατανόησαν σωστά έως και 6 μεταφορές και παρομοιώσεις από το σύνολο των 11 που τους ζητήθηκαν. Αναπτύχθηκε, δηλαδή, με επιτυχία περισσότερο από το 1/2 του συγκεκριμένου τμήματος του τεστ.

#### **2.2.10. Κατανομή των μαθητών ανάλογα με τον αριθμό των ορθών απαντήσεων στην παραγωγή του μεταφορικού λόγου**

Συνεχίζοντας την αναλυτικότερη μελέτη των ορθών απαντήσεων που δόθηκαν στην κατανόηση και παραγωγή του μεταφορικού λόγου, εξετάζουμε εδώ, πιο συγκεκριμένα, το δεύτερο τμήμα των απαντήσεων

αυτών, δηλαδή, τις σωστές απαντήσεις που δόθηκαν αποκλειστικά στις ερωτήσεις παραγωγής του μεταφορικού λόγου που περιέχονταν στο τεστ. Ο πίνακας 2.10. παρουσιάζει την κατανομή των μαθητών, ανάλογα με τον αριθμό των ορθών απαντήσεων στην παραγωγή μεταφορών και παρομοιώσεων που τους ζητήθηκαν στο συγκεκριμένο τμήμα του τεστ.

**Πίνακας 2.10.**

**Κατανομή συχνοτήτων των μαθητών του δείγματος ανάλογα με τον αριθμό των ορθών απαντήσεων στην παραγωγή μεταφορών και παρομοιώσεων**

ΟΡΘΕΣ ΑΠΑΝΤΗΣΕΙΣ	ΜΑΘΗΤΕΣ		
	ΑΠΟΛΥΤΕΣ ΣΥΧΝΟΤΗΤΕΣ	ΣΧΕΤΙΚΕΣ ΣΥΧΝΟΤΗΤΕΣ %	ΣΧΕΤΙΚΕΣ ΑΘΡΟΙΣΤΙΚΕΣ ΣΥΧΝΟΤΗΤΕΣ %
0	104	38.1	38.1
1	42	15.4	53.5
2	71	26.0	79.5
3	38	13.9	93.4
4	18	6.6	100.0
<b>ΣΥΝΟΛΟ</b>	273	100.0	
<b>M = 1.36</b>		<b>σ = 1.29</b>	

Η ανάγνωση του πίνακα 2.10., σε ότι αφορά τη μελέτη των απόλυτων και αθροιστικών συχνοτήτων, οδηγεί στις παρακάτω διαπιστώσεις:

► Οι 273 μαθητές του δείγματος απάντησαν σωστά σε 1.36, κατά μέσο όρο, ερωτήσεις παραγωγής του μεταφορικού λόγου, από τις 4 που περιείχε το τεστ.

► Από το σύνολο των υποκειμένων του δείγματος ένα ποσοστό 38.1%, το οποίο αντιστοιχεί σε 104 μαθητές, δεν έδωσαν καμία σωστή απάντηση ή δεν παρήγαγαν καμία μεταφορά ή παρομοίωση στις συγκεκριμένες ερωτήσεις του τεστ.

► Εντοπίστηκαν μόνο 18 μαθητές από τους 273, ποσοστό 6.6%, οι οποίοι παρήγαγαν σωστά τα σχήματα λόγου που τους ζητήθηκαν και στις τέσσερις ερωτήσεις παραγωγής του μεταφορικού λόγου που περιέχονταν στο τεστ.

► Μόνο το 20% των υποκειμένων του δείγματος κατόρθωσαν να απαντήσουν σωστά σε περισσότερες από 2 ερωτήσεις παραγωγής του μεταφορικού λόγου.

► Με εξαίρεση τις δύο ακραίες βαθμίδες της κλίμακας που αφορούν την περίπτωση των 104 μαθητών που δεν έδωσαν καμία σωστή απάντηση ή δεν απάντησαν καθόλου και την περίπτωση των 18 μαθητών που απάντησαν

σωστά και στις 4 ερωτήσεις παραγωγής, η υπόλοιπη κατανομή της μαθητικής επίδοσης, όσο αφορά την παραγωγή του μεταφορικού λόγου, φαίνεται να εμφανίζεται σχετικά ομοιογενής.

► Το 50% περίπου των μαθητών του δείγματος κατόρθωσαν να παράγουν επιτυχώς έως και 1 μεταφορά ή παρομοίωση από το σύνολο των 4 που τους ζητήθηκαν, δηλαδή, απαντήθηκε με επιτυχία περίπου το 1/4 των σχετικών ερωτήσεων.

### 2.2.11. Κατανομή των μαθητών ανάλογα με τον αριθμό των ερωτήσεων που εγκατέλειψαν

Όπως στην αναγνώριση του μεταφορικού λόγου, έτσι κι εδώ, μελετάμε την περίπτωση των ερωτήσεων κατανόησης και παραγωγής μεταφορών και παρομοιώσεων τις οποίες οι μαθητές εγκατέλειψαν, χωρίς καθόλου να επιχειρήσουν να απαντήσουν. Στον πίνακα 2.11. παρουσιάζεται η κατανομή των μαθητών του δείγματος ανάλογα με τον αριθμό των ερωτήσεων κατανόησης - παραγωγής που άφησαν αναπάντητες.

Πίνακας 2.11.

Κατανομή συχνοτήτων των μαθητών του δείγματος ανάλογα με τον αριθμό των ερωτήσεων κατανόησης - παραγωγής του μεταφορικού λόγου που εγκατέλειψαν

ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ	ΜΑΘΗΤΕΣ		
	ΑΠΟΛΥΤΕΣ ΣΥΧΝΟΤΗΤΕΣ	ΣΧΕΤΙΚΕΣ ΣΥΧΝΟΤΗΤΕΣ %	ΣΧΕΤΙΚΕΣ ΑΘΡΟΙΣΤΙΚΕΣ ΣΥΧΝΟΤΗΤΕΣ %
0	80	29.3	29.3
1	41	15.0	44.3
2	35	12.8	57.1
3	12	4.4	61.5
4	20	7.3	68.9
5	12	4.4	73.3
6	15	5.5	78.8
7	9	3.3	82.1
8	6	2.2	84.2
9	11	4.0	88.3
10	5	1.8	90.1
11	6	2.2	92.3
12	6	2.2	94.5
13	15	5.5	100.0
<b>ΣΥΝΟΛΟ</b>	273	100.0	
	<b>M = 3.55</b>		<b>σ = 4.00</b>

Από τη μελέτη του πίνακα 2.11. προκύπτει:

- ▶ Οι μαθητές παραιτήθηκαν από την απάντηση 3.55, κατά μέσο όρο, ερωτήσεων κατανόησης - παραγωγής του μεταφορικού λόγου από το σύνολο των 13 που περιλάμβανε το τεστ (οι 13 ερωτήσεις είχαν ως σύνολο ορθών απαντήσεων 15).
- ▶ Από τους μαθητές του δείγματος ένα ποσοστό 29.3%, που αντιστοιχεί σε 80 μαθητές, δεν άφησαν αναπάντητη καμία ερώτηση κατανόησης - παραγωγής. Ακολουθούν 41 μαθητές, ποσοστό 15%, οι οποίοι εγκατέλειψαν μία μόνο ερώτηση.
- ▶ Στο άλλο άκρο της κλίμακας εντοπίστηκαν 15 μαθητές, ποσοστό 5.5% οι οποίοι εγκατέλειψαν όλες τις ερωτήσεις κατανόησης - παραγωγής, ενώ ακολουθούν 6 μαθητές, ποσοστό 2.2%, οι οποίοι απάντησαν σε μία μόνο σχετική ερώτηση.
- ▶ Το 10% περίπου των υποκειμένων της έρευνας εγκατέλειψαν περισσότερες από 10 ερωτήσεις κατανόησης - παραγωγής.
- ▶ Η κατανομή της μαθητικής εγκατάλειψης από τις ερωτήσεις κατανόησης - παραγωγής του μεταφορικού λόγου δε φαίνεται να εμφανίζει υψηλή συγκέντρωση σε κάποιο συγκεκριμένο διάστημα.
- ▶ Το 50% περίπου των μαθητών του δείγματος εγκατέλειψαν μέχρι και 2 ερωτήσεις από το τμήμα εκείνο του τεστ που αφορούσε την κατανόηση και παραγωγή του μεταφορικού λόγου.

## **2.3. ΣΥΣΧΕΤΙΣΗ ΤΗΣ ΜΑΘΗΤΙΚΗΣ ΕΠΙΔΟΣΗΣ ΜΕ ΤΙΣ ΑΝΕΞΑΡΤΗΤΕΣ ΜΕΤΑΒΛΗΤΕΣ**

### **2.3.1. Επιδόσεις των μαθητών στο τεστ κατά τάξη φοίτησης**

Στον πίνακα 2.12.α παρουσιάζονται οι μέσοι όροι και οι τυπικές αποκλίσεις της επίδοσης των μαθητών, στο σύνολο του τεστ, καθώς επίσης και οι αντίστοιχες τιμές στην αναγνώριση και την κατανόηση - παραγωγή του μεταφορικού λόγου, ανάλογα με την τάξη φοίτησης των μαθητών. Στον πίνακα 2.12.β εμφανίζονται οι τιμές που προέκυψαν από την ανάλυση διακύμανσης των επιδόσεων των μαθητών ως προς τον παράγοντα τάξη φοίτησης.

Από την ανάγνωση των πινάκων 2.12.α, 2.12.β προκύπτουν οι παρακάτω διαπιστώσεις:

- ▶ Η συνολική επίδοση των μαθητών της Δ΄ τάξης στο τεστ βρέθηκε 37.96, ενώ πολύ κοντά εντοπίζεται και η αντίστοιχη επίδοση των μαθητών της Ε΄ τάξης ( 37.03). Αντίθετα, σημαντική φαίνεται να είναι η απόσταση μεταξύ των δύο προηγούμενων τάξεων και της ΣΤ΄, όπου ο μ.ο. βρέθηκε



αρκετά υψηλότερος (50.33). Η ανάλυση διακύμανσης έδειξε την ύπαρξη στατιστικά σημαντικής διαφοράς μεταξύ των τάξεων ( $p=.000<.05$ ). Η διαφορά αυτή οφείλεται, όπως έδειξε στη συνέχεια το τεστ του Scheffe, στη διαφορά της επίδοσης της ΣΤ΄ τάξης από τις δύο υπόλοιπες τάξεις.

**Πίνακας 2.12.α**

**Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις της επίδοσης των μαθητών στο μεταφορικό λόγο ανάλογα με την τάξη φοίτησης**

ΤΑΞΗ	N	ΑΝΑΓΝΩΡΙΣΗ		ΚΑΤΑΝΟΗΣΗ - ΠΑΡΑΓΩΓΗ		ΣΥΝΟΛΟ	
		M	σ	M	σ	M	σ
Δ΄	74	36.16	25.90	42.10	28.11	37.96	22.95
Ε΄	98	33.58	27.00	44.63	31.22	37.03	23.57
ΣΤ΄	101	44.73	25.04	62.64	26.33	50.33	20.72

**Πίνακας 2.12.β**

**Ανάλυση διακύμανσης της επίδοσης των μαθητών στο μεταφορικό λόγο ανάλογα με την τάξη φοίτησης**

	ΤΑΞΗ		
	ΣΤΑΤΙΣΤΙΚΗ ΣΗΜΑΝΤΙΚΟΤΗΤΑ		ΔΙΑΦΟΡΕΣ SCHEFFE
	F	p	
ΑΝΑΓΝΩΡΙΣΗ	4.96	.000 < .05	Μεταξύ Ε΄ και ΣΤ΄
ΚΑΤΑΝΟΗΣΗ - ΠΑΡΑΓΩΓΗ	14.27	.008 < .05	Μεταξύ Δ΄ και ΣΤ΄ Μεταξύ Ε΄ και ΣΤ΄
ΣΥΝΟΛΟ	10.59	.000 < .05	Μεταξύ Δ΄ και ΣΤ΄ Μεταξύ Ε΄ και ΣΤ΄

► Η επίδοση των μαθητών της Δ΄ τάξης στην αναγνώριση του μεταφορικού λόγου βρέθηκε 36.16. Ελαφρώς χαμηλότερη είναι η επίδοση των μαθητών της Ε΄ τάξης (33.58), ενώ στους μαθητές της ΣΤ΄ τάξης παρατηρείται αρκετά υψηλότερη επίδοση σε σχέση με τις προηγούμενες (44.73). Οι διαφοροποιήσεις οι οποίες προηγουμένως περιγράφηκαν αποδεικνύονται στατιστικά σημαντικές. Η ανάλυση διακύμανσης έδειξε την ύπαρξη στατιστικά σημαντικής διαφοράς μεταξύ των τάξεων ( $p=.000<.05$ ). Πιο συγκεκριμένα, όπως προέκυψε στη συνέχεια από το τεστ του Scheffe, διαφοροποιείται μόνο η επίδοση των μαθητών της Ε΄ τάξης στην αναγνώριση από την αντίστοιχη επίδοση των μαθητών της ΣΤ΄ τάξης.

► Η επίδοση των μαθητών της Δ΄ τάξης στην κατανόηση - παραγωγή του μεταφορικού λόγου βρέθηκε 42.10. Ελαφρώς υπερέχει η αντίστοιχη επίδοση των μαθητών της Ε΄ τάξης (44.63), ενώ σημαντική φαίνεται να

είναι η απόσταση της αντίστοιχης επίδοσης των μαθητών της ΣΤ΄ τάξης από τις δύο προηγούμενες (62.64). Από την ανάλυση διακύμανσης προκύπτει η ύπαρξη στατιστικά σημαντικής διαφοράς μεταξύ των τάξεων ως προς την κατανόηση - παραγωγή του μεταφορικού λόγου ( $p=.008<.05$ ). Η διαφορά πιστώνεται στη διαφορά της επίδοσης μεταξύ των μαθητών της ΣΤ΄ τάξης τόσο από τη Δ΄ όσο και από την Ε΄ τάξη.

### 2.3.2. Επιδόσεις των μαθητών στο τεστ κατά οργανικότητα σχολείου

Η ανάλυση της συνολικής επίδοσης των μαθητών τόσο στο του τεστ όσο και επιμέρους επιδόσεις στην αναγνώριση και στην κατανόηση - παραγωγή του μεταφορικού λόγου σε συσχετισμό με την οργανικότητα του σχολείου φοίτησης, δηλαδή ως προς το αν το σχολείο φοίτησης είναι ολιγοθέσιο ή πολυθέσιο, παρατίθεται στους πίνακες 2.13.α και 2.13.β. Πιο συγκεκριμένα στον πίνακα 2.13.α παρουσιάζονται οι μέσοι όροι και οι τυπικές αποκλίσεις της επίδοσης των μαθητών σε σχέση με την οργανικότητα του σχολείου, ενώ στον πίνακα 2.13.β εμφανίζεται η αντίστοιχη ανάλυση διακύμανσης.

Πίνακας 2.13.α

Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις της επίδοσης των μαθητών στο μεταφορικό λόγο ανάλογα με την οργανικότητα του σχολείου

ΟΡΓΑΝΙΚΟΤΗΤΑ ΣΧΟΛΕΙΟΥ	N	ΑΝΑΓΝΩΡΙΣΗ		ΚΑΤΑΝΟΗΣΗ - ΠΑΡΑΓΩΓΗ		ΣΥΝΟΛΟ	
		M	σ	M	σ	M	σ
Πολυθέσια	210	38.31	27.36	52.12	29.78	42.61	23.38
Ολιγοθέσια	62	38.17	22.65	45.27	30.54	40.39	22.33

Πίνακας 2.13.β

Ανάλυση διακύμανσης της επίδοσης των μαθητών στο μεταφορικό λόγο ανάλογα με την οργανικότητα του σχολείου

	ΟΡΓΑΝΙΚΟΤΗΤΑ ΣΧΟΛΕΙΟΥ	
	ΣΤΑΤΙΣΤΙΚΗ ΣΗΜΑΝΤΙΚΟΤΗΤΑ	
	F	p
ΑΝΑΓΝΩΡΙΣΗ	.00	.971 > .05
ΚΑΤΑΝΟΗΣΗ - ΠΑΡΑΓΩΓΗ	2.50	.115 > .05
ΣΥΝΟΛΟ	.44	.507 > .05

Μια πιο αναλυτική στις επιμέρους λεπτομέρειες εκτίμηση, η οποία προκύπτει από τη μελέτη των πινάκων 2.13.α και 2.13.β, οδηγεί στις ακόλουθες διαπιστώσεις:

► Ο μέσος όρος της συνολικής επίδοσης των μαθητών από πολυθέσια σχολεία βρέθηκε 42.61, ενώ ελάχιστα χαμηλότερη είναι η αντίστοιχη επίδοση των μαθητών από ολιγοθέσια σχολεία (40.39). Όπως ήταν λοιπόν αναμενόμενο, η ανάλυση διακύμανσης έδειξε ότι δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ ολιγοθέσιων και πολυθέσιων σχολείων όσο αφορά στη συνολική επίδοση των μαθητών ( $p=.507>.05$ ).

► Η επίδοση των μαθητών από πολυθέσια σχολεία στην αναγνώριση του μεταφορικού λόγου βρέθηκε 38.31, ενώ πολύ κοντά εντοπίζεται και η αντίστοιχη επίδοση των μαθητών από ολιγοθέσια σχολεία (38.17). Παρόμοια λοιπόν με την προηγούμενη περίπτωση, η διαφορά μεταξύ των δύο τύπων σχολείων, όσο αφορά στην αναγνώριση του μεταφορικού λόγου, δεν είναι στατιστικά σημαντική ( $p=.971>.05$ ).

► Η μέση επίδοση στην κατανόηση - παραγωγή του μεταφορικού λόγου των μαθητών από πολυθέσια σχολεία είναι 52.12, ενώ των μαθητών από ολιγοθέσια σχολεία είναι μικρότερη κατά 7 περίπου εκατοστιαίες μονάδες (45.27). Ωστόσο όπως έδειξε η ανάλυση διακύμανσης η διαφορά αυτή, παρά το μέγεθός της, δεν είναι στατιστικά σημαντική ( $p=.115>.05$ ).

### **2.3.3. Επιδόσεις των μαθητών στο τεστ και βαθμός στο μάθημα της Γλώσσας**

Στον πίνακα 2.14.α εμφανίζονται οι μέσοι όροι και οι τυπικές αποκλίσεις της συνολικής επίδοσης των μαθητών, καθώς και οι επιμέρους επιδόσεις στην αναγνώριση και στην κατανόηση - παραγωγή του μεταφορικού λόγου, σε συσχέτισμό με το βαθμό στο μάθημα της Γλώσσας. Στον πίνακα 2.14.β παρουσιάζονται οι τιμές που προέκυψαν από την ανάλυση διακύμανσης των επιδόσεων των μαθητών ως προς το βαθμό τους στο μάθημα της Γλώσσας.

Με κριτήριο τα δεδομένα των πινάκων 2.14.α και 2.14.β διαπιστώνεται ότι:

► Η συνολική επίδοση των μαθητών στο τεστ φαίνεται να βρίσκεται σε αντιστοιχία με το βαθμό τους στο μάθημα της Γλώσσας. Πιο αναλυτικά η μέση επίδοση στο σύνολο του τεστ των μαθητών με βαθμό 4 έως και 6 στο μάθημα της Γλώσσας βρέθηκε 25.98, ενώ η αντίστοιχη επίδοση των μαθητών με βαθμό 7 βρέθηκε 35.46. Ιδιαίτερα σημαντική φαίνεται να είναι η απόσταση μεταξύ της πρώτης ομάδας και των μαθητών που έχουν βαθμό στο μάθημα της Γλώσσας 8 ή 9 ή 10, όπου οι αντίστοιχοι μ. ο. βρέθηκαν αρκετά υψηλότεροι (41.18, 47.05, 52.35). Η ανάλυση διακύμανσης έδειξε την ύπαρξη διαφοράς στατιστικά σημαντικής μεταξύ της βαθμολογίας των μαθητών ( $p=.000<.05$ ). Η διαφορά αυτή εντοπίζεται κυρίως μεταξύ των

μαθητών που έχουν βαθμό στο μάθημα της Γλώσσας 4 έως και 6 και αυτών που έχουν 8 ή 9 ή 10, καθώς και μεταξύ των μαθητών που έχουν βαθμό 7 και αυτών που έχουν 10.

**Πίνακας 2.14.α**

**Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις της επίδοσης των μαθητών στο μεταφορικό λόγο ανάλογα με το βαθμό στο μάθημα της Γλώσσας**

ΒΑΘΜΟΣ	N	ΑΝΑΓΝΩΡΙΣΗ		ΚΑΤΑΝΟΗΣΗ - ΠΑΡΑΓΩΓΗ		ΣΥΝΟΛΟ	
		M	σ	M	σ	M	σ
4,5,6	36	26.09	24.92	25.74	25.56	25.98	18.60
7	48	34.97	27.21	36.53	28.08	35.46	22.59
8	56	36.58	26.07	51.31	25.83	41.18	23.06
9	71	42.04	26.04	58.10	28.58	47.05	21.69
10	62	45.70	24.72	66.99	25.22	52.35	21.34

**Πίνακας 2.14.β**

**Ανάλυση διακύμανσης της επίδοσης των μαθητών στο μεταφορικό λόγο ανάλογα με το βαθμό στο μάθημα της Γλώσσας**

	ΒΑΘΜΟΣ		ΔΙΑΦΟΡΕΣ SCHEFFE
	ΣΤΑΤΙΣΤΙΚΗ ΣΗΜΑΝΤΙΚΟΤΗΤΑ		
	F	p	
<b>ΑΝΑΓΝΩΡΙΣΗ</b>	3.92	.000<.05	Μεταξύ των μαθητών που έχουν βαθμό 4 - 6 και αυτών που έχουν 10.
<b>ΚΑΤΑΝΟΗΣΗ - ΠΑΡΑΓΩΓΗ</b>	18.23	.000<.05	Μεταξύ των μαθητών που έχουν βαθμό 4 - 6 και αυτών που έχουν 8 ή 9 ή 10. Μεταξύ των μαθητών που έχουν βαθμό 7 και αυτών που έχουν 9 ή 10. Μεταξύ των μαθητών που έχουν βαθμό 8 και αυτών που έχουν 10.
<b>ΣΥΝΟΛΟ</b>	10.50	.000<.05	Μεταξύ των μαθητών που έχουν βαθμό 4,5,6 και αυτών που έχουν 8 ή 9 ή 10. Μεταξύ των μαθητών που έχουν βαθμό 7 και αυτών που έχουν 10.

➤ Όσο αφορά την αναγνώριση του μεταφορικού λόγου ο μ.ο. της επίδοσης των μαθητών με βαθμό στο μάθημα της Γλώσσας 4 έως και 6 βρέθηκε 26.09. Αρκετά υψηλότερη ήταν η αντίστοιχη μέση επίδοση των μαθητών με βαθμό 7 (34.97), ενώ κοντά σ' αυτή κυμαίνεται η επίδοση των μαθητών με βαθμό 8 (36.58). Επίσης αρκετά υψηλότερη ήταν η επίδοση στην αναγνώριση του μεταφορικού λόγου των μαθητών με βαθμό 9 στο μάθημα της Γλώσσας (42.04), ενώ κοντά σ' αυτή και υψηλότερα απ' όλες εντοπίστηκε η μέση επίδοση των μαθητών με βαθμό 10 (45.70). Η ανάλυση διακύμανσης ως προς την επίδοση των μαθητών στην αναγνώριση του

μεταφορικού λόγου σε συσχετισμό με το βαθμό στο μάθημα της Γλώσσας, έφερε στο φως την ύπαρξη στατιστικά σημαντικής διαφοράς ( $p=.000<.05$ ), η οποία πιστώνεται στη διαφορά της επίδοσης των μαθητών με βαθμό 4 έως και 6 από τους μαθητές με βαθμό 10.

► Η μέση επίδοση στην κατανόηση - παραγωγή του μεταφορικού λόγου των μαθητών με βαθμό στο μάθημα της Γλώσσας 4 έως και 6 βρέθηκε 25.74, ενώ η αντίστοιχη επίδοση των μαθητών με βαθμό 7 βρέθηκε 36.53. Διπλάσια είναι η επίδοση των μαθητών με βαθμό 8 σε σχέση με την αντίστοιχη της πρώτης ομάδας (51.31). Για του μαθητές που έχουν βαθμό 9 η επίδοση βρέθηκε 58.10, ενώ για τους μαθητές με βαθμό 10 εντοπίστηκε 66.99. Όπως προκύπτει από τα στοιχεία του πίνακα 2.14.β οι διαφοροποιήσεις οι οποίες και προηγουμένως περιγράφηκαν οδηγούν σε στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των διαφόρων ομάδων ( $p=.000<.05$ ). Συγκεκριμένα αφορούν τη διαφορά στην επίδοση κατανόησης - παραγωγής μεταφορικού λόγου μεταξύ των μαθητών με βαθμό στο μάθημα της Γλώσσας 4 έως και 6 και των μαθητών με βαθμό 8 ή 9 ή 10, καθώς και μεταξύ των μαθητών με βαθμό 7 και αυτών με βαθμό 9 ή 10, όπως επίσης και μεταξύ των μαθητών με βαθμό 8 και αυτών με βαθμό 10.

#### 2.3.4. Επιδόσεις των μαθητών στο τεστ κατά φύλο

Στον πίνακα 2.15.α παρουσιάζονται οι μέσοι όροι και οι τυπικές αποκλίσεις της επίδοσης αγοριών και κοριτσιών, τόσο στο σύνολο του τεστ όσο και ξεχωριστά στην αναγνώριση και στην κατανόηση - παραγωγή του μεταφορικού λόγου. Αντίστοιχα στον πίνακα 2.15.β εμφανίζονται οι τιμές που προέκυψαν από την ανάλυση διακύμανσης των επιδόσεων των δύο φύλων.

**Πίνακας 2.15.α**

**Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις της επίδοσης των μαθητών στο μεταφορικό λόγο κατά φύλο**

ΦΥΛΟ	N	ΑΝΑΓΝΩΡΙΣΗ		ΚΑΤΑΝΟΗΣΗ - ΠΑΡΑΓΩΓΗ		ΣΥΝΟΛΟ	
		M	σ	M	σ	M	σ
Αγόρια	145	34.69	26.52	44.54	29.42	37.73	23.24
Κορίτσια	127	42.38	25.62	57.38	29.38	47.06	22.05

Πίνακας 2.15.β

Ανάλυση διακύμανσης της επίδοσης των μαθητών στο μεταφορικό λόγο κατά φύλο

	ΦΥΛΟ	
	ΣΤΑΤΙΣΤΙΚΗ ΣΗΜΑΝΤΙΚΟΤΗΤΑ	
	F	p
ΑΝΑΓΝΩΡΙΣΗ	5.87	.016 < .05
ΚΑΤΑΝΟΗΣΗ - ΠΑΡΑΓΩΓΗ	12.87	.000 < .05
ΣΥΝΟΛΟ	11.42	.001 < .05

Με κριτήριο τα δεδομένα των πινάκων 2.15.α, 2.15.β και σε μια πιο αναλυτικής τάξης μελέτη, διαπιστώνεται ότι:

► Η μέση επίδοση των κοριτσιών στο σύνολο του τεστ υπερέρχει κατά 10 περίπου εκατοστιαίες μονάδες από αυτή των αγοριών (ήτοι 47.06 για τα κορίτσια με αντίστοιχη 37.73 για τα αγόρια). Όπως φαίνεται και από τον πίνακα 2.15.β η παραπάνω διαφυλική διαφοροποίηση αποδεικνύεται στατιστικά σημαντική ( $p=.001<.05$ ).

► Στην αναγνώριση του μεταφορικού λόγου η επίδοση των κοριτσιών βρέθηκε 42.38, ενώ η αντίστοιχη των αγοριών φαίνεται να είναι σημαντικά χαμηλότερη (34.69). Πράγματι από την ανάλυση διακύμανσης των επιδόσεων των δύο φύλων αναδεικνύεται η παραπάνω διαφοροποίηση στατιστικά σημαντική ( $p=.016<.05$ ), δηλαδή τα κορίτσια πέτυχαν, σε στατιστικά σημαντικό επίπεδο, καλύτερες επιδόσεις στην αναγνώριση του μεταφορικού λόγου σε σχέση με τ' αγόρια.

► Η μεγαλύτερη διαφοροποίηση ανά φύλο σημειώνεται στην περιοχή της κατανόησης - παραγωγής του μεταφορικού λόγου, όπου η μέση επίδοση των κοριτσιών υπερτερεί κατά 13 περίπου εκατοστιαίες μονάδες από την αντίστοιχη των αγοριών (57.38 προκειμένου για την επίδοση των κοριτσιών, 44,54 για την αντίστοιχη των αγοριών). Όπως έδειξε στη συνέχεια η ανάλυση διακύμανσης τα κορίτσια σε σύγκριση με τ' αγόρια, πέτυχαν πολύ καλύτερη επίδοση στην κατανόηση - παραγωγή του μεταφορικού λόγου, σε στατιστικά σημαντικό επίπεδο ( $p=.000<.05$ ).

### 2.3.5. Επιδόσεις των μαθητών στο τεστ κατά σειρά γέννησης

Η ανάλυση της επίδοσης των μαθητών, τόσο στο σύνολο του τεστ όσο και επιμέρους στην αναγνώριση και στην κατανόηση - παραγωγή του μεταφορικού λόγου, ως προς τη σειρά γέννησής τους μέσα στην οικογένεια, παρατίθεται στον πίνακα 2.16.α, όπου παρουσιάζονται οι μέσες τιμές και οι τυπικές αποκλίσεις που προέκυψαν από αυτόν το συσχετισμό. Επιπρόσθετα στον πίνακα 2.16.β παρουσιάζονται οι τιμές που προέκυψαν από την

ανάλυση διακύμανσης των επιδόσεων των μαθητών σε συσχέτισμό με τον παράγοντα "σειρά γέννησης".

Θα πρέπει να αναφερθεί εδώ ότι με κριτήριο τη σειρά γέννησης των υποκειμένων συγκροτήσαμε ως εξής δύο κατηγορίες: Μια κατηγορία αποτέλεσαν τα πρωτότοκα παιδιά και τα μοναχοπαίδια και μια δεύτερη κατηγορία, που ονομάστηκε υστερότοκα παιδιά, αποτέλεσαν αυτά που είχαν δεύτερη, τρίτη, τέταρτη, κτλ. σειρά γέννησης.

**Πίνακας 2.16.α**

**Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις της επίδοσης των μαθητών στο μεταφορικό λόγο κατά σειρά γέννησης**

ΣΕΙΡΑ ΓΕΝΝΗΣΗΣ	N	ΑΝΑΓΝΩΡΙΣΗ		ΚΑΤΑΝΟΗΣΗ - ΠΑΡΑΓΩΓΗ		ΣΥΝΟΛΟ	
		M	σ	M	σ	M	σ
Πρωτότοκοι	113	35.48	26.68	50.97	30.51	40.32	23.60
Υστερότοκοι	160	40.47	26.03	50.29	29.69	43.54	22.75

**Πίνακας 2.16.β**

**Ανάλυση διακύμανσης της επίδοσης των μαθητών στο μεταφορικό λόγο κατά σειρά γέννησης**

	ΣΕΙΡΑ ΓΕΝΝΗΣΗΣ	
	ΣΤΑΤΙΣΤΙΚΗ ΣΗΜΑΝΤΙΚΟΤΗΤΑ	
	F	p
ΑΝΑΓΝΩΡΙΣΗ	2.39	.123 > .05
ΚΑΤΑΝΟΗΣΗ - ΠΑΡΑΓΩΓΗ	.03	.854 > .05
ΣΥΝΟΛΟ	1.29	.258 > .05

Η εκτίμηση των δεδομένων των πινάκων 2.16.α, 2.16.β καθιστά ρητές τις ακόλουθες διαπιστώσεις:

► Η συνολική επίδοση στο τεστ των πρωτότοκων μαθητών είναι ελαφρά χαμηλότερη από την αντίστοιχη επίδοση των υστερότοκων (40.32 έναντι 43.54). Συνακόλουθα, σύμφωνα με την ανάλυση διακύμανσης, δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ πρωτότοκων και υστερότοκων μαθητών όσον αφορά τη συνολική επίδοση στο τεστ ( $p=.258>.05$ ).

► Ο μέσος όρος της επίδοσης των πρωτότοκων μαθητών στην αναγνώριση του μεταφορικού λόγου είναι 35.48, ενώ η αντίστοιχη τιμή για τους υστερότοκους είναι 40.47. Ωστόσο η διαφοροποίηση αυτή της τάξης των 5 εκατοστιαίων μονάδων δεν είναι στατιστικά σημαντική, όπως έδειξε η ανάλυση διακύμανσης των επιδόσεων των μαθητών ως προς τον παράγοντα "σειρά γέννησης" ( $p=.123>.05$ ).

► Σχεδόν ταυτόσημες είναι οι επιδόσεις των πρωτότοκων και των υστερότοκων μαθητών στην κατανόηση - παραγωγή του μεταφορικού λόγου (50.97 για τους πρωτότοκους, 50.29 για τους υστερότοκους). Κατά συνέπεια, όπως επιβεβαιώνεται και από τον πίνακα 2.16.β, δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ( $p=.854>.05$ ).

### 2.3.6. Επιδόσεις των μαθητών στο τεστ κατά μόρφωση πατέρα

Ο πίνακας 2.17.α συμπυκνώνει στις εκατέρωθεν συμπαραδηλώσεις του τις επιδόσεις των μαθητών, στο σύνολο του τεστ, στην αναγνώριση και στην κατανόηση - παραγωγή του μεταφορικού λόγου, σε συσχετισμό με τη μόρφωση του πατέρα. Στη συνέχεια στον πίνακα 2.17.β εμφανίζονται οι τιμές που προέκυψαν από την ανάλυση διακύμανσης των επιδόσεων των μαθητών ως προς την προαναφερθείσα ανεξάρτητη μεταβλητή. Οι τρεις κατηγορίες του μορφωτικού επιπέδου των γονέων έχουν ήδη διευκρινιστεί στην παράγραφο 1.5.2.1. της παρούσας εργασίας που αφορά την περιγραφή της σύνθεσης του δείγματος με βάση τα προσωπικά στοιχεία των μαθητών.

Πίνακας 2.17.α

Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις της επίδοσης των μαθητών στο μεταφορικό λόγο ανάλογα με τη μόρφωση του πατέρα

ΜΟΡΦΩΣΗ ΠΑΤΕΡΑ	N	ΑΝΑΓΝΩΡΙΣΗ		ΚΑΤΑΝΟΗΣΗ - ΠΑΡΑΓΩΓΗ		ΣΥΝΟΛΟ	
		M	σ	M	σ	M	σ
Πρωτοβάθμια	62	31.13	23.45	40.54	28.50	34.07	21.40
Δευτεροβάθμια	115	35.39	26.90	50.09	29.96	39.98	24.03
Τριτοβάθμια	87	46.01	25.51	59.00	29.26	50.07	21.01

Πίνακας 2.17.β

Ανάλυση διακύμανσης της επίδοσης των μαθητών στο μεταφορικό λόγο ανάλογα με τη μόρφωση του πατέρα

	ΜΟΡΦΩΣΗ ΠΑΤΕΡΑ		ΔΙΑΦΟΡΕΣ SCHEFFE
	ΣΤΑΤΙΣΤΙΚΗ ΣΗΜΑΝΤΙΚΟΤΗΤΑ		
	F	p	
ΑΝΑΓΝΩΡΙΣΗ	7.05	.001 < .05	Μεταξύ Πρωτ/μιας και Τριτ/μιας. Μεταξύ Δευτ/μιας και Τριτ/μιας.
ΚΑΤΑΝΟΗΣΗ - ΠΑΡΑΓΩΓΗ	7.20	.001 < .05	Μεταξύ Πρωτ/μιας και Τριτ/μιας.
ΣΥΝΟΛΟ	9.94	.000 < .05	Μεταξύ Πρωτ/μιας και Τριτ/μιας. Μεταξύ Δευτ/μιας και Τριτ/μιας.



Μέσα από μία γενική οπτική γίνεται ρητή η εκτίμηση πως το επίπεδο εκπαίδευσης του πατέρα βρίσκεται σε στενή σχέση με τη μαθητική επίδοση, τόσο στο σύνολο του τεστ, όσο και επιμέρους στην αναγνώριση και στην κατανόηση - παραγωγή του μεταφορικού λόγου. Όσο, δηλαδή, υψηλότερο είναι ως προς τη διαβάθμισή του - ανάλογα με τις εκπαιδευτικές βαθμίδες - το επίπεδο του πατέρα, τόσο υψηλότερη εμφανίζεται να είναι η επίδοση των μαθητών του δείγματος ανά περιοχή του τεστ, αλλά και στο σύνολό του.

Μια πιο αναλυτική εκτίμηση συνάγεται από τα δεδομένα των πινάκων 2.17.α και 2.17.β. Σύμφωνα με τα στοιχεία των πινάκων:

► Οι μαθητές των οποίων ο πατέρας είναι απόφοιτος τριτοβάθμιας εκπαίδευσης (πτυχιούχος Α.Ε.Ι., Τ.Ε.Ι., κ.τ.λ.) απέχουν κατά 10 περίπου εκατοστιαίες μονάδες ως προς τη συνολική επίδοσή τους στο τεστ, από τους συνομήλικους τους με πατέρα απόφοιτο δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (50.07 έναντι 39.98). Εμφανώς μεγαλύτερη απόσταση (κατά 16 εκατοστιαίες μονάδες) διαμορφώνεται μεταξύ των πρώτων και των μαθητών, των οποίων ο πατέρας είναι το πολύ απόφοιτος πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης (34.07). Όπως αναμενόταν, η ανάλυση διακύμανσης για τον έλεγχο των ιδιαίτερα σημαντικών διαφοροποιήσεων μεταξύ των διαφόρων εκπαιδευτικών επιπέδων του πατέρα (πίνακας 2.17.β) αποκάλυψε την ύπαρξη τέτοιων διαφορών για το τεστ στο σύνολό του ( $p=.000<.05$ ). Σύμφωνα με το τεστ του Scheffe, διαφορά εντοπίζεται κυρίως μεταξύ των μαθητών των οποίων ο πατέρας έχει τριτοβάθμια μόρφωση και των μαθητών των οποίων ο πατέρας έχει είτε πρωτοβάθμια είτε δευτεροβάθμια μόρφωση.

► Οι διαφορές οι οποίες περιγράφηκαν παραπάνω συντηρούνται στα ίδια περίπου επίπεδα και για την αναγνώριση του μεταφορικού λόγου. Έτσι οι μαθητές με τριτοβάθμια πατρική μόρφωση σημειώνουν μέση επίδοση στην αναγνώριση του μεταφορικού λόγου 46.01, ενώ κατά 10 περίπου μονάδες μικρότερη εντοπίζεται η αντίστοιχη επίδοση των μαθητών με δευτεροβάθμια πατρική μόρφωση (35.39) και κατά 14 περίπου εκατοστιαίες μονάδες σε σύγκριση με την πρώτη ομάδα εμφανίζεται η αντίστοιχη επίδοση των μαθητών με πρωτοβάθμια πατρική μόρφωση (31.13). Η ανάλυση διακύμανσης των επιδόσεων των μαθητών ως προς τον παράγοντα "μόρφωση πατέρα" αναδεικνύει την ύπαρξη στατιστικά σημαντικής διαφοράς ( $p=.001<.05$ ), η οποία πιστώνεται στη διαφορά μεταξύ των μαθητών με πατέρα τριτοβάθμιας μόρφωσης από τους μαθητές με πατέρα δευτεροβάθμιας μόρφωσης, καθώς και από τους μαθητές με πατέρα πρωτοβάθμιας μόρφωσης.

► Όσο αφορά την κατανόηση - παραγωγή του μεταφορικού λόγου οι μαθητές με τριτοβάθμια πατρική μόρφωση σημείωσαν μέση επίδοση 59.00. Η αντίστοιχη επίδοση για τους μαθητές με δευτεροβάθμια πατρική μόρφωση ήταν 50.09, ενώ κατά 18 εκατοστιαίες μονάδες μικρότερη σε σύγκριση με την πρώτη ομάδα, ήταν η αντίστοιχη επίδοση των μαθητών με πρωτοβάθμια πατρική μόρφωση (40.54). Όπως είναι αναμενόμενο η ανάλυση διακύμανσης αποκάλυψε την ύπαρξη στατιστικά σημαντικής διαφοράς ( $p=.001<.05$ ). Αυτή οφείλεται κυρίως στη διαφορά της επίδοσης των μαθητών με πατέρα απόφοιτο τριτοβάθμιας εκπαίδευσης από τους μαθητές με πατέρα απόφοιτο πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης.

### **2.3.7. Επιδόσεις των μαθητών στο τεστ κατά μόρφωση μητέρας**

Η ανάλυση της επίδοσης των μαθητών, τόσο στο σύνολο του τεστ, όσο και επιμέρους στην αναγνώριση και κατανόηση - παραγωγή του μεταφορικού λόγου, ως προς τη μόρφωση της μητέρας, παρατίθεται στον πίνακα 2.18.α όπου παρουσιάζονται οι μέσες τιμές και οι τυπικές αποκλίσεις που προέκυψαν από αυτό το συσχετισμό. Επιπρόσθετα στον πίνακα 2.18.β παρουσιάζονται οι τιμές που προέκυψαν από την ανάλυση διακύμανσης των επιδόσεων των μαθητών σε συσχετισμό με την ανεξάρτητη μεταβλητή "μόρφωση μητέρας".

Όπως και στην περίπτωση του συσχετισμού της μόρφωσης του πατέρα με την επίδοση των μαθητών, έτσι κι εδώ, μέσα από μια πρώτη γενική εικόνα η επίδοση των μαθητών, τόσο στο σύνολο του τεστ, όσο και επιμέρους στην αναγνώριση και στην κατανόηση - παραγωγή του μεταφορικού λόγου, φαίνεται να βρίσκεται σε αντιστοιχία με το μορφωτικό επίπεδο της μητέρας. Όσο, δηλαδή, υψηλότερο είναι ως προς τη διαβάθμισή του το μορφωτικό επίπεδο της μητέρας, τόσο υψηλότερη εμφανίζεται να είναι η επίδοση των μαθητών του δείγματος ανά περιοχή του τεστ αλλά και στο σύνολό του.

Από την ανάγνωση των πινάκων 2.18.α, 2.18.β προκύπτουν οι παρακάτω διαπιστώσεις :

► Η διαφοροποίηση της επίδοσης από το στοιχειώδες στο ανώτερο επίπεδο μητρικής μόρφωσης προσεγγίζει τις 12 περίπου εκατοστιαίες μονάδες για το σύνολο του τεστ (35.69 έναντι 47.77), ενώ αντίστοιχα η διαφορά της επίδοσης των μαθητών με μητέρα μέσου επιπέδου μόρφωσης, τόσο από το στοιχειώδες, όσο και από το ανώτερο φτάνει τις 6 περίπου μονάδες (41.71). Από τα στοιχεία του πίνακα 2.18.β προκύπτει ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά επίδοσης ως προς τη μητρική μόρφωση ( $p=.014<.05$ ), η οποία οφείλεται κυρίως, όπως έδειξε στη συνέχεια το τεστ

του Scheffe, στη διαφορά της επίδοσης των μαθητών των οποίων η μητέρα είναι απόφοιτη πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης από τους μαθητές των οποίων η μητέρα είναι απόφοιτη τριτοβάθμιας εκπαίδευσης.

**Πίνακας 2.18.α**

**Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις της επίδοσης των μαθητών στο μεταφορικό λόγο ανάλογα με τη μόρφωση της μητέρας**

ΜΟΡΦΩΣΗ ΜΗΤΕΡΑΣ	N	ΑΝΑΓΝΩΡΙΣΗ		ΚΑΤΑΝΟΗΣΗ - ΠΑΡΑΓΩΓΗ		ΣΥΝΟΛΟ	
		M	σ	M	σ	M	σ
Πρωτοβάθμια	53	32.42	25.81	42.89	27.81	35.69	23.21
Δευτεροβάθμια	141	37.83	25.50	50.26	31.19	41.71	23.09
Τριτοβάθμια	73	43.09	27.15	58.08	27.86	47.77	21.99

**Πίνακας 2.18.β**

**Ανάλυση διακύμανσης της επίδοσης των μαθητών στο μεταφορικό λόγο ανάλογα με τη μόρφωση της μητέρας**

	ΜΟΡΦΩΣΗ ΜΗΤΕΡΑΣ		
	ΣΤΑΤΙΣΤΙΚΗ ΣΗΜΑΝΤΙΚΟΤΗΤΑ		ΔΙΑΦΟΡΕΣ SCHEFFE
	F	p	
ΑΝΑΓΝΩΡΙΣΗ	2.61	.075 > .05	
ΚΑΤΑΝΟΗΣΗ - ΠΑΡΑΓΩΓΗ	4.10	.018 < .05	Μεταξύ Πρωτ/μιας και Τριτ/μιας.
ΣΥΝΟΛΟ	4.37	.014 < .05	Μεταξύ Πρωτ/μιας και Τριτ/μιας.

► Η μέση επίδοση στην αναγνώριση του μεταφορικού λόγου των μαθητών με μητέρα πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης βρέθηκε 32.42. Η αντίστοιχη επίδοση των μαθητών με μητέρα δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης βρέθηκε 37.83, ενώ αυτών με μητέρα τριτοβάθμιας εκπαίδευσης 43.09. Οι παραπάνω διαφορές της τάξης των 5 περίπου μονάδων μεταξύ των επιδόσεων των μαθητών δύο διαδοχικών βαθμίδων μητρικής εκπαίδευσης και της τάξης των 10 περίπου μονάδων μεταξύ της κατώτερης και ανώτερης ομάδας, δεν είναι στατιστικά σημαντικές, όπως δείχνει η ανάλυση διακύμανσης ( $p=.075>.05$ ).

► Στην κατανόηση - παραγωγή του μεταφορικού λόγου η μέση επίδοση των μαθητών με τριτοβάθμια μητρική μόρφωση βρέθηκε 58.08, ήτοι 15 περίπου εκατοστιαίες μονάδες από την αντίστοιχη επίδοση των μαθητών με πρωτοβάθμια μητρική μόρφωση (42.89). Όσο αφορά τους μαθητές με

μητέρα απόφοιτη δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης η αντίστοιχη μέση επίδοσή τους βρέθηκε 50.26. Από την ανάλυση διακύμανσης των επιδόσεων των μαθητών στη συγκεκριμένη περιοχή του τεστ, σε συσχέτιση με το επίπεδο μητρικής μόρφωσης, παρουσιάστηκε η ύπαρξη στατιστικά σημαντικής διαφοράς, η οποία πιστώνεται στην καλύτερη επίδοση των μαθητών με τριτοβάθμια μητρική μόρφωση από τους μαθητές με πρωτοβάθμια μητρική μόρφωση.

### **2.3.8. Επιδόσεις των μαθητών στο τεστ κατά επάγγελμα πατέρα**

Οι επιδόσεις των μαθητών στο τεστ κατανόησης του μεταφορικού λόγου σε συσχέτισμό με το επαγγελματικό επίπεδο του πατέρα καταγράφονται συνοπτικά στον πίνακα 2.19.α, ενώ στον πίνακα 2.19.β παρουσιάζεται η ανάλυση διακύμανσης των αντίστοιχων επιδόσεων ως προς την προαναφερθείσα ανεξάρτητη μεταβλητή. Θα πρέπει να αναφερθεί εδώ ότι οι τρεις κοινωνικοοικονομικές βαθμίδες, κατώτερη, μέση και υψηλή, στις οποίες χωρίστηκαν τα υποκείμενα με βάση το επάγγελμα του πατέρα, έχουν ήδη διευκρινιστεί στην παράγραφο 1.5.2.1. της παρούσας εργασίας που αφορά την περιγραφή της σύνθεσης του δείγματος με βάση τα προσωπικά στοιχεία των μαθητών.

Αξίζει να υπογραμμιστεί πως οι διαπιστώσεις που αναφέρονται από τους πίνακες συστοιχούνται εμφανώς με ό,τι παρατηρήθηκε και στην περίπτωση "μόρφωση πατέρα". Η κατηγορία που ανήκει, δηλαδή, επαγγελματικά ο πατέρας διαφοροποιεί αισθητά τη μαθητική επίδοση τόσο στις διάφορες περιοχές, όσο και στο σύνολο του τεστ.

Αναλυτικότερα η ανάγνωση των πινάκων 2.19.α, 2.19.β πιστοποιεί ότι:

► Σχετικά κοντά βρίσκονται οι επιδόσεις στο σύνολο του τεστ των μαθητών με πατέρα κατώτερου επαγγελματικού επιπέδου και των μαθητών με πατέρα μεσαίου επαγγελματικού επιπέδου (37.30 και 39.78 για την πρώτη και για τη δεύτερη κατηγορία αντίστοιχα). Αντίθετα, η αντίστοιχη επίδοση των μαθητών με πατέρα ανώτερου επαγγελματικού επιπέδου σημειώνει μια φαινομενικά σημαντική διαφορά της τάξης των 15 περίπου εκατοστιαίων μονάδων από την πρώτη ομάδα και των 12 περίπου μονάδων από τη δεύτερη (52.39). Στη συνέχεια η ανάλυση διακύμανσης έδειξε την ύπαρξη στατιστικά σημαντικής διαφοράς μεταξύ των επαγγελματικών επιπέδων του πατέρα ( $p=.000<.05$ ). Η διαφορά αυτή οφείλεται κυρίως στη διαφορά της επίδοσης των μαθητών με πατέρα ανώτερου επαγγελματικού επιπέδου από τις δύο άλλες ομάδες.

Πίνακας 2.19.α

Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις της επίδοσης των μαθητών στο μεταφορικό λόγο ανάλογα με το επάγγελμα του πατέρα

ΕΠΑΓΓΕΛΜΑ ΠΑΤΕΡΑ	N	ΑΝΑΓΝΩΡΙΣΗ		ΚΑΤΑΝΟΗΣΗ - ΠΑΡΑΓΩΓΗ		ΣΥΝΟΛΟ	
		M	σ	M	σ	M	σ
Κατώτερη	73	34.29	26.45	43.93	29.62	37.30	23.31
Μέση	129	35.64	25.99	49.01	28.72	39.78	22.24
Ανώτερη	67	48.08	25.34	61.89	30.26	52.39	22.11

Πίνακας 2.19.β

Ανάλυση διακύμανσης της επίδοσης των μαθητών στο μεταφορικό λόγο ανάλογα με το επάγγελμα του πατέρα

	ΕΠΑΓΓΕΛΜΑ ΠΑΤΕΡΑ		ΔΙΑΦΟΡΕΣ SCHEFFE
	ΣΤΑΤΙΣΤΙΚΗ ΣΗΜΑΝΤΙΚΟΤΗΤΑ		
	F	p	
ΑΝΑΓΝΩΡΙΣΗ	6.30	.002 < .05	Μεταξύ κατώτερης και ανώτερης. Μεταξύ μέσης και ανώτερης.
ΚΑΤΑΝΟΗΣΗ - ΠΑΡΑΓΩΓΗ	7.02	.001 < .05	Μεταξύ κατώτερης και ανώτερης. Μεταξύ μέσης και ανώτερης.
ΣΥΝΟΛΟ	9.34	.000 < .05	Μεταξύ κατώτερης και ανώτερης. Μεταξύ μέσης και ανώτερης.

► Οι παραπάνω διαφοροποιήσεις εξακολουθούν να υφίστανται σχεδόν αναλλοίωτες και για την περίπτωση της αναγνώρισης του μεταφορικού λόγου (34.29, 35.64, 48.08 για το κατώτερο, το μεσαίο και το ανώτερο επαγγελματικό επίπεδο του πατέρα αντίστοιχα). Ο πίνακας 8β διαφωτιστικά παραθέτει το γεγονός της ύπαρξης στατιστικά σημαντικής διαφοράς της μαθητικής επίδοσης στην αναγνώριση του μεταφορικού λόγου ( $p=.002<.05$ ), η οποία πιστώνεται στην υπεροχή των μαθητών με πατέρα ανώτερου επαγγελματικού επιπέδου τόσο από τους μαθητές με πατέρα κατώτερου, όσο και από τους μαθητές με πατέρα μεσαίου επαγγελματικού επιπέδου.

► Η διαφορά των μέσων όρων των επιδόσεων των μαθητών μεταξύ του κατώτερου και του μεσαίου επαγγελματικού επιπέδου του πατέρα μεγενθύνεται και φτάνει τις 5 μονάδες, όσο αφορά την περίπτωση της κατανόησης - παραγωγής του μεταφορικού λόγου (ήτοι 43.93 έναντι 49.01). Ακόμα, η διαφοροποίηση τόσο από το κατώτερο, όσο και από το μεσαίο στο ανώτερο επαγγελματικό επίπεδο προσεγγίζει τις 12 και 17 εκατοστιαίες

μονάδες αντίστοιχα (61.89). Στατιστικά σημαντικές διαφορές ανάμεσα στα διάφορα επαγγελματικά επίπεδα (πίνακας 2.19.β) εντοπίζονται και σ' αυτή την περίπτωση ( $p=.001<.05$ ), όπως ήταν άλλωστε αναμενόμενο, οι οποίες επιμερίζονται στη σύγκριση μεταξύ κατώτερης και ανώτερης, καθώς και μεσαίας με ανώτερης επαγγελματικής στάθμης.

### 2.3.9. Επιδόσεις στο τεστ και εργασιακή κατάσταση μητέρας

Η πραγμάτευση της μαθητικής επίδοσης ως προς το αν εργάζεται η μητέρα ή όχι, παρουσιάζεται στους πίνακες 2.20.α όπου αναγράφονται οι μέσοι όροι και οι τυπικές αποκλίσεις και στον πίνακα 2.20.β όπου παρατίθεται η ανάλυση διακύμανσης.

**Πίνακας 2.20.α**

**Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις της επίδοσης των μαθητών στο μεταφορικό λόγο ανάλογα με την εργασιακή κατάσταση της μητέρας**

ΕΡΓΑΣΙΑΚΗ ΚΑΤΑΣΤΑΣΗ ΜΗΤΕΡΑΣ	N	ΑΝΑΓΝΩΡΙΣΗ		ΚΑΤΑΝΟΗΣΗ - ΠΑΡΑΓΩΓΗ		ΣΥΝΟΛΟ	
		M	σ	M	σ	M	σ
Δεν εργάζεται	141	39.11	25.77	49.08	29.41	42.23	22.57
Εργάζεται	125	39.15	26.96	53.98	30.24	43.77	23.41

**Πίνακας 2.20.β**

**Ανάλυση διακύμανσης της επίδοσης των μαθητών στο μεταφορικό λόγο ανάλογα με την εργασιακή κατάσταση της μητέρας**

	ΕΡΓΑΣΙΑΚΗ ΚΑΤΑΣΤΑΣΗ ΜΗΤΕΡΑΣ	
	ΣΤΑΤΙΣΤΙΚΗ ΣΗΜΑΝΤΙΚΟΤΗΤΑ	
	F	p
ΑΝΑΓΝΩΡΙΣΗ	.00	.587 > .05
ΚΑΤΑΝΟΗΣΗ - ΠΑΡΑΓΩΓΗ	1.78	.991 > .05
ΣΥΝΟΛΟ	.30	.183 > .05

Μια πιο αναλυτική εκτίμηση των δεδομένων των πινάκων 2.20.α και 2.20.β καθιστά ρητές τις ακόλουθες διαπιστώσεις:

► Ο μέσος όρος της επίδοσης στο σύνολο του τεστ των μαθητών των οποίων η μητέρα εργάζεται βρίσκεται σχετικά κοντά με τον αντίστοιχο μέσο όρο των συνομηλίκων τους των οποίων η μητέρα δεν εργάζεται (42.23 έναντι 43.77). Κατά συνέπεια, όπως εξάλλου πιστοποιεί και η ανάλυση διακύμανσης της επίδοσης των μαθητών στο σύνολο του τεστ ως προς τον παράγοντα "εργασία μητέρας", δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ( $p=.30>.05$ ).

► Όσο αφορά την αναγνώριση του μεταφορικού λόγου η μέση επίδοση των μαθητών με εργαζόμενη μητέρα (39.11) σχεδόν ταυτίζεται με την αντίστοιχη επίδοση των μαθητών με μη εργαζόμενη μητέρα (39.15). Επόμενη είναι λοιπόν, όπως προκύπτει από τα στοιχεία του πίνακα 2.20.β, η ανυπαρξία στατιστικά σημαντικής διαφοράς ( $p=.587>.05$ ).

► Οι διαπιστώσεις που αναδείχθηκαν στις δύο προηγούμενες περιπτώσεις συστοιχούνται εμφανώς με ότι παρατηρείται και στην περίπτωση της κατανόησης - παραγωγής του μεταφορικού λόγου. Η μέση επίδοση, δηλαδή, των μαθητών με εργαζόμενη μητέρα υπολείπεται μόλις 5 εκατοστιαίες μονάδες από την αντίστοιχη επίδοση των μαθητών με μη εργαζόμενη μητέρα (49.08 έναντι 53.98), διαφορά η οποία, όπως προκύπτει από την ανάλυση διακύμανσης, δεν είναι στατιστικά σημαντική ( $p=.991>.05$ ).

### **2.3.10. Επιδόσεις των μαθητών στο τεστ σύμφωνα με το βαθμό συμπάθειας για την ποίηση**

Στον πίνακα 2.21.α παρουσιάζονται οι μέσοι όροι και οι τυπικές αποκλίσεις της επίδοσης των μαθητών, στο σύνολο του τεστ, καθώς επίσης και οι αντίστοιχες τιμές στην αναγνώριση και στην κατανόηση - παραγωγή του μεταφορικού λόγου, ανάλογα με το βαθμό συμπάθειας του εκάστοτε μαθητή για την ποίηση. Στον πίνακα 2.21.β εμφανίζονται οι τιμές που προέκυψαν από την ανάλυση διακύμανσης των επιδόσεων των μαθητών ως προς τον παράγοντα: συμπάθεια για την ποίηση.

Από μια πρώτη γενική εικόνα η συνολική επίδοση των μαθητών, αλλά και η επίδοσή τους στην αναγνώριση και στην κατανόηση - παραγωγή του μεταφορικού λόγου βρίσκονται σε αντιστοιχία με το βαθμό συμπάθειας για την ποίηση. Πιο συγκεκριμένα όσο περισσότερο αρεστή είναι η ποίηση τόσο μεγαλύτερος είναι κάθε φορά ο μέσος όρος της επίδοσης.

Από μία λεπτομερέστερη ανάγνωση των πινάκων 2.21.α, 2.21.β προκύπτουν οι παρακάτω διαπιστώσεις:

► Η συνολική επίδοση στο τεστ των μαθητών που τους αρέσει "πολύ" η ποίηση βρέθηκε 45.68, ενώ σχετικά κοντά εντοπίζεται και η αντίστοιχη επίδοση των μαθητών που συμπαθούν "λίγο" την ποίηση (42.95). Αντίθετα, σημαντική φαίνεται να είναι η απόσταση μεταξύ των δύο προηγούμενων ομάδων και των μαθητών που δεν τους αρέσει "καθόλου" η ποίηση. Στην περίπτωση αυτή ο μέσος όρος βρέθηκε αρκετά χαμηλότερος (31.96). Η ανάλυση διακύμανσης έδειξε την ύπαρξη στατιστικά σημαντικής διαφοράς μεταξύ των ομάδων των μαθητών με διαφορετικό βαθμό συμπάθειας για την ποίηση ( $p=.010<.05$ ). Η διαφορά αυτή οφείλεται

κυρίως, όπως έδειξε στη συνέχεια το τεστ του Scheffe, στη διαφορά της επίδοσης των μαθητών που δεν τους αρέσει "καθόλου" η ποίηση από τις δύο υπόλοιπες ομάδες.

**Πίνακας 2.21.α**

**Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις της επίδοσης των μαθητών στο μεταφορικό λόγο ανάλογα με το βαθμό συμπάθειας για την ποίηση**

ΒΑΘΜΟΣ ΣΥΜΠΑΘΕΙΑΣ ΓΙΑ ΤΗΝ ΠΟΙΗΣΗ	N	ΑΝΑΓΝΩΡΙΣΗ		ΚΑΤΑΝΟΗΣΗ - ΠΑΡΑΓΩΓΗ		ΣΥΝΟΛΟ	
		M	σ	M	σ	M	σ
Πολύ	84	40.40	27.17	57.30	29.83	45.68	24.14
Λίγο	146	39.87	25.71	49.75	30.75	42.95	22.79
Καθόλου	41	28.16	25.19	40.33	23.80	31.96	19.39

**Πίνακας 2.21.β**

**Ανάλυση διακύμανσης της επίδοσης των μαθητών στο μεταφορικό λόγο ανάλογα με το βαθμό συμπάθειας για την ποίηση**

	ΒΑΘΜΟΣ ΣΥΜΠΑΘΕΙΑΣ ΓΙΑ ΤΗΝ ΠΟΙΗΣΗ		
	ΣΤΑΤΙΣΤΙΚΗ ΣΗΜΑΝΤΙΚΟΤΗΤΑ		ΔΙΑΦΟΡΕΣ SCHEFFE
	F	p	
ΑΝΑΓΝΩΡΙΣΗ	3.63	.006 < .05	Μεταξύ καθόλου και πολύ Μεταξύ καθόλου και λίγο.
ΚΑΤΑΝΟΗΣΗ - ΠΑΡΑΓΩΓΗ	4.71	.028 < .05	Μεταξύ καθόλου και πολύ.
ΣΥΝΟΛΟ	5.22	.010 < .05	Μεταξύ καθόλου και πολύ. Μεταξύ καθόλου και λίγο.

► Η επίδοση στην αναγνώριση του μεταφορικού λόγου των μαθητών που τους αρέσει "πολύ" η ποίηση βρέθηκε 40.40, ενώ πολύ κοντά εντοπίζεται η αντίστοιχη επίδοση των μαθητών που τη συμπαθούν "λίγο" (39.87). Αρκετά χαμηλότερη είναι η επίδοση των μαθητών που δεν τους αρέσει "καθόλου" η ποίηση (28.16). Οι παραπάνω διαφοροποιήσεις αποδεικνύονται στατιστικά σημαντικές, όπως έδειξε η ανάλυση διακύμανσης ( $p=.006<.05$ ). Πιο συγκεκριμένα διαφοροποιείται η επίδοση των μαθητών που δεν τους αρέσει "καθόλου" η ποίηση από την επίδοση τόσο των μαθητών που συμπαθούν "λίγο" την ποίηση, όσο και αυτών που την συμπαθούν "πολύ".

► Ο μέσος όρος της επίδοσης στην κατανόηση - παραγωγή του μεταφορικού λόγου των μαθητών που συμπαθούν "πολύ" την ποίηση



βρέθηκε 57.30, ενώ κατά 7 περίπου εκατοστιαίες μονάδες χαμηλότερος είναι ο αντίστοιχος μέσος όρος της επίδοσης των μαθητών που τη συμπαθούν "λίγο" (49.75) και κατά 17 περίπου μονάδες χαμηλότερος σε σχέση με την πρώτη ομάδα είναι ο αντίστοιχος μέσος όρος της επίδοσης των μαθητών που δεν τους αρέσει "καθόλου" η ποίηση (40.33). Από την ανάλυση διακύμανσης προκύπτει η ύπαρξη στατιστικά σημαντικής διαφοράς μεταξύ των ομάδων με διαφορετικό βαθμό συμπάθειας για την ποίηση ως προς την κατανόηση - παραγωγή του μεταφορικού λόγου ( $p=.028<.05$ ). Η διαφορά πιστώνεται στη διαφορά μεταξύ των μαθητών που Δε συμπαθούν "καθόλου" την ποίηση και αυτών που τους αρέσει "πολύ".

### **2.3.11. Επιδόσεις των μαθητών στο τεστ και δυνατότητα ανάκλησης ενός αγαπημένου ποιήματος.**

Στον πίνακα 2.22.α εμφανίζονται οι μέσοι όροι και οι τυπικές αποκλίσεις της συνολικής επίδοσης των μαθητών, καθώς και οι επιμέρους επιδόσεις στην αναγνώριση και στην κατανόηση - παραγωγή του μεταφορικού λόγου, σε συσχετισμό με τη δυνατότητα ανάκλησης ενός αγαπημένου ποιήματος, εάν δηλαδή, μπορεί ο μαθητής ή όχι, να θυμηθεί τον τίτλο ενός ποιήματος που του άρεσε, τον ποιητή του και ορισμένους στίχους. Στον πίνακα 2.22.β παρουσιάζονται οι τιμές που προέκυψαν από την ανάλυση διακύμανσης των επιδόσεων των μαθητών ως προς την προαναφερθείσα ανεξάρτητη μεταβλητή.

Με κριτήριο τα δεδομένα των πινάκων 2.22.α και 2.22.β διαπιστώνεται ότι:

► Η μέση επίδοση στο σύνολο του τεστ των μαθητών που μπόρεσαν να ανακαλέσουν στη μνήμη τους τον τίτλο, τον ποιητή και ορισμένους στίχους ενός αγαπημένου τους ποιήματος βρέθηκε 45.14, ενώ η αντίστοιχη τιμή γι' αυτούς που απάντησαν λάθος ή δεν απάντησαν καθόλου ήταν 32.33. Η ανάλυση διακύμανσης έδειξε την ύπαρξη διαφοράς στατιστικά σημαντικής μεταξύ των δύο παραπάνω ομάδων ( $p=.000<.05$ ), δηλαδή οι μαθητές που κατάφεραν να ανακαλέσουν ένα αγαπημένο τους ποίημα, πέτυχαν, σε στατιστικά σημαντικό επίπεδο, καλύτερη συνολική επίδοση σε σχέση με τους μαθητές που δε μπόρεσαν.

► Σύμφωνα με την προηγούμενη διαπίστωση είναι και αυτή που αφορά την αναγνώριση του μεταφορικού λόγου. Ο μέσος όρος της επίδοσης των μαθητών που απάντησαν σωστά στην σχετική, με τη δυνατότητα ανάκλησης ενός αγαπημένου ποιήματος, ερώτηση βρέθηκε 40.51, ενώ κατά 9 περίπου εκατοστιαίες μονάδες χαμηλότερη εντοπίζεται η αντίστοιχη επίδοση των μαθητών που δεν απάντησαν σωστά (31.23). Όπως φαίνεται και από τον

πίνακα 2.22.β η παραπάνω διαφοροποίηση αποδεικνύεται στατιστικά σημαντική ( $p=.015<.05$ ).

**Πίνακας 2.22.α**

**Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις της επίδοσης των μαθητών στο μεταφορικό λόγο ανάλογα με τη δυνατότητα ανάκλησης ενός αγαπημένου ποιήματος**

ΑΝΑΚΛΗΣΗ ΠΟΙΗΜΑΤΟΣ	N	ΑΝΑΓΝΩΡΙΣΗ		ΚΑΤΑΝΟΗΣΗ - ΠΑΡΑΓΩΓΗ		ΣΥΝΟΛΟ	
		M	σ	M	σ	M	σ
Απαντά σωστά	211	40.51	26.15	55.33	29.18	45.14	22.54
Απαντά λάθος ή δεν απαντά	62	31.23	26.04	34.73	27.43	32.33	22.66

**Πίνακας 2.22.β**

**Ανάλυση διακύμανσης της επίδοσης των μαθητών στο μεταφορικό λόγο ανάλογα με τη δυνατότητα ανάκλησης ενός αγαπημένου ποιήματος**

	ΑΝΑΚΛΗΣΗ ΠΟΙΗΜΑΤΟΣ	
	ΣΤΑΤΙΣΤΙΚΗ ΣΗΜΑΝΤΙΚΟΤΗΤΑ	
	F	p
ΑΝΑΓΝΩΡΙΣΗ	6.05	.015<.05
ΚΑΤΑΝΟΗΣΗ - ΠΑΡΑΓΩΓΗ	24.51	.000<.05
ΣΥΝΟΛΟ	15.44	.000<.05

► Η μεγαλύτερη, ωστόσο, διαφοροποίηση ως προς τη δυνατότητα ανάκλησης ενός αγαπημένου ποιήματος σημειώνεται στην περιοχή της κατανόησης - παραγωγής του μεταφορικού λόγου, όπου η μέση επίδοση αυτών που απαντούν σωστά υπερτερεί κατά 20 περίπου εκατοστιαίες μονάδες από την αντίστοιχη αυτών που δεν απαντούν σωστά (55.33 έναντι 34.73). Όπως είναι λοιπόν αναμενόμενο, η ανάλυση διακύμανσης έδειξε ότι οι επιδόσεις των μαθητών στην κατανόηση - παραγωγή του μεταφορικού λόγου σε σχέση με την υπό εξέταση ανεξάρτητη μεταβλητή διαφοροποιούνται σε στατιστικά σημαντικό επίπεδο ( $p=.000<.05$ ).

### **2.3.12. Επιδόσεις των μαθητών στο τεστ ως προς το πρόσωπο με το οποίο μελετούν τη Γλώσσα**

Στους πίνακες 2.23.α, 2.24.α, 2.25.α, 2.26.α, 2.27.α και 2.28.α παρουσιάζονται οι μέσοι όροι και οι τυπικές αποκλίσεις της επίδοσης των μαθητών, τόσο στο σύνολο του τεστ όσο και ξεχωριστά στην αναγνώριση και κατανόηση - παραγωγή του μεταφορικού λόγου, σε σχέση με το αν μελετούν ή όχι τη Γλώσσα με τον πατέρα, τη μητέρα, τότε με τον ένα και

πότε με τον άλλο γονέα, κάποιο δάσκαλο, κάποιον άλλο ή μόνοι τους αντίστοιχα. Στους πίνακα 2.23.β, 2.24.β, 2.25.β, 2.26.β, 2.27.β και 2.28.β εμφανίζονται οι τιμές που προέκυψαν από την ανάλυση διακύμανσης των επιδόσεων των δύο ομάδων μαθητών που δημιουργήθηκαν σε κάθε περίπτωση.

Με κριτήριο τα δεδομένα των παραπάνω πινάκων και σε μια πιο αναλυτικής τάξης μελέτη, διαπιστώνεται ότι:

► Όσο αφορά την επίδοση στο σύνολο του τεστ οι μέσοι όροι των υπό μελέτη ομάδων του κάθε πίνακα βρίσκονται σχετικά κοντά. Μόνο στην περίπτωση που εξετάζεται η συνολική επίδοση των μαθητών του δείγματος σε σχέση με το αν μελετούν τη Γλώσσα με τον πατέρα τους ή όχι (πίνακας 2.23.α), η διαφορά μεταξύ αυτών που δηλώνουν "ναι" και αυτών που δηλώνουν "όχι" είναι περίπου 14 εκατοστιαίες μονάδες (28.24 έναντι 42.82), η οποία ωστόσο, όπως έδειξε η ανάλυση διακύμανσης (πίνακας 2.23.β) δεν αποδεικνύεται στατιστικά σημαντική ( $p=.063>.05$ ). Επίσης, όπως φαίνεται στον πίνακα 2.28.α, η συνολική επίδοση των μαθητών που δηλώνουν ότι μελετούν τη Γλώσσα μόνοι τους υπερτερεί κατά 7 περίπου μονάδες της αντίστοιχης επίδοσης αυτών που μελετούν το συγκεκριμένο μάθημα με τη βοήθεια κάποιου (44.33 έναντι 37.16). Η διαφορά αυτή, όπως έδειξε η ανάλυση διακύμανσης (πίνακας 2.27.β), αποδεικνύεται στατιστικά σημαντική ( $p=.020<.05$ ). Η ίδια, με την προηγούμενη περίπτωση, αριθμητική διαφορά εντοπίζεται και μεταξύ του μέσου όρου της συνολικής επίδοσης των υποκειμένων που δηλώνουν ότι μελετούν τη Γλώσσα με τη βοήθεια κάποιου άλλου (μεγαλύτερα αδέρφια ή γιαγιά) και αυτών που το αρνούνται (35.19 έναντι 42.46) (πίνακας 2.27.α). Ωστόσο, στην περίπτωση αυτή, όπως έδειξε η ανάλυση διακύμανσης (πίνακας 2.27.β), η διαφορά δεν είναι στατιστικά σημαντική ( $p=.355>.05$ ).

► Στην αναγνώριση του μεταφορικού λόγου οι μέσοι όροι των υπό μελέτη ομάδων του κάθε πίνακα βρίσκονται σχετικά κοντά, με εξαίρεση την περίπτωση που παρουσιάζεται στον πίνακα 2.23.α, όπου ο αντίστοιχος μέσος όρος της επίδοσης των μαθητών του δείγματος που μελετούν το μάθημα της Γλώσσας με τον πατέρα τους υπολείπεται κατά 16 περίπου εκατοστιαίες μονάδες της αντίστοιχης επίδοσης αυτών που δε διαβάζουν το συγκεκριμένο μάθημα με τον πατέρα τους (22.90 έναντι 39.03). Η διαφορά αυτή, παρά το μέγεθός της, δεν αποδεικνύεται στατιστικά σημαντική, όπως φαίνεται από τον πίνακα 2.23.β ( $p=.071>.05$ ). Επίσης στην περίπτωση όπου εξετάζεται η σχέση της ατομικής μελέτης του μαθήματος της Γλώσσας με την επίδοση στην αναγνώριση του μεταφορικού λόγου (πίνακας 2.28.α), οι αντίστοιχοι μέσοι όροι των υποκειμένων που μελετούν μόνοι τους το

συγκεκριμένο μάθημα και αυτών που το μελετούν με τη βοήθεια κάποιου διαφοροποιούνται κατά 6 περίπου μονάδες (40.19 έναντι 34.09), διαφορά η οποία δεν αποδεικνύεται στατιστικά σημαντική (πίνακας 2.28.β) ( $p=.082>.05$ ).

**Πίνακας 2.23.α**

**Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις της επίδοσης των μαθητών στο μεταφορικό λόγο ως προς τη μελέτη της Γλώσσας με τον πατέρα**

ΜΕΛΕΤΗ ΜΕ ΤΟΝ ΠΑΤΕΡΑ	N	ΑΝΑΓΝΩΡΙΣΗ		ΚΑΤΑΝΟΗΣΗ - ΠΑΡΑΓΩΓΗ		ΣΥΝΟΛΟ	
		M	σ	M	σ	M	σ
Ναι	9	22.90	18.00	40.00	26.03	28.24	17.83
Όχι	263	39.03	26,47	51.17	30.05	42.82	23.15

**Πίνακας 2.23.β**

**Ανάλυση διακύμανσης της επίδοσης των μαθητών στο μεταφορικό λόγο ως προς τη μελέτη της Γλώσσας με τον πατέρα**

	ΜΕΛΕΤΗ ΜΕ ΤΟΝ ΠΑΤΕΡΑ	
	ΣΤΑΤΙΣΤΙΚΗ ΣΗΜΑΝΤΙΚΟΤΗΤΑ	
	F	p
ΑΝΑΓΝΩΡΙΣΗ	3.29	.071 > .05
ΚΑΤΑΝΟΗΣΗ - ΠΑΡΑΓΩΓΗ	1.21	.272 > .05
ΣΥΝΟΛΟ	3.49	.063 > .05

**Πίνακας 2.24.α**

**Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις της επίδοσης των μαθητών στο μεταφορικό λόγο ως προς τη μελέτη της Γλώσσας με τη μητέρα**

ΜΕΛΕΤΗ ΜΕ ΤΗ ΜΗΤΕΡΑ	N	ΑΝΑΓΝΩΡΙΣΗ		ΚΑΤΑΝΟΗΣΗ - ΠΑΡΑΓΩΓΗ		ΣΥΝΟΛΟ	
		M	σ	M	σ	M	σ
Ναι	49	35.44	27.03	44.90	27.98	38.39	23.64
Όχι	224	39.06	26.24	51.90	30.36	43.06	23.02

**Πίνακας 2.24.β**

**Ανάλυση διακύμανσης της επίδοσης των μαθητών στο μεταφορικό λόγο ως προς τη μελέτη της Γλώσσας με τη μητέρα**

	ΜΕΛΕΤΗ ΜΕ ΤΗ ΜΗΤΕΡΑ	
	ΣΤΑΤΙΣΤΙΚΗ ΣΗΜΑΝΤΙΚΟΤΗΤΑ	
	F	p
ΑΝΑΓΝΩΡΙΣΗ	.76	.385 > .05
ΚΑΤΑΝΟΗΣΗ - ΠΑΡΑΓΩΓΗ	2.20	.140 > .05
ΣΥΝΟΛΟ	1.64	.202 > .05

Πίνακας 2.25.α

Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις της επίδοσης των μαθητών στο μεταφορικό λόγο ως προς τη μελέτη της Γλώσσας πότε με τον πατέρα και πότε με την μητέρα

ΜΕΛΕΤΗ ΜΕ ΤΟΝ ΠΑΤΕΡΑ Ή ΤΗΝ ΜΗΤΕΡΑ	N	ΑΝΑΓΝΩΡΙΣΗ		ΚΑΤΑΝΟΗΣΗ - ΠΑΡΑΓΩΓΗ		ΣΥΝΟΛΟ	
		M	σ	M	σ	M	σ
Ναι	27	40.18	30.41	51.11	32.34	43.60	24.70
Όχι	246	38.21	25.95	50.59	29.82	42.07	23.03

Πίνακας 2.25.β

Ανάλυση διακύμανσης της επίδοσης των μαθητών στο μεταφορικό λόγο ως προς τη μελέτη της Γλώσσας πότε με τον πατέρα και πότε με την μητέρα

	ΜΕΛΕΤΗ ΜΕ ΤΟΝ ΠΑΤΕΡΑ Ή ΤΗΝ ΜΗΤΕΡΑ	
	ΣΤΑΤΙΣΤΙΚΗ ΣΗΜΑΝΤΙΚΟΤΗΤΑ	
	F	p
ΑΝΑΓΝΩΡΙΣΗ	.14	.713 > .05
ΚΑΤΑΝΟΗΣΗ - ΠΑΡΑΓΩΓΗ	.01	.931 > .05
ΣΥΝΟΛΟ	.11	.745 > .05

Πίνακας 2.26.α

Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις της επίδοσης των μαθητών στο μεταφορικό λόγο ως προς τη μελέτη της Γλώσσας με δάσκαλο

ΜΕΛΕΤΗ ΜΕ ΔΑΣΚΑΛΟ	N	ΑΝΑΓΝΩΡΙΣΗ		ΚΑΤΑΝΟΗΣΗ - ΠΑΡΑΓΩΓΗ		ΣΥΝΟΛΟ	
		M	σ	M	σ	M	σ
Ναι	7	40.69	27.26	35.24	20.26	38.99	17.50
Όχι	266	38.35	26.39	51.04	30.15	42.30	23.31

Πίνακας 2.26.β

Ανάλυση διακύμανσης της επίδοσης των μαθητών στο μεταφορικό λόγο ως προς τη μελέτη της Γλώσσας με δάσκαλο

	ΜΕΛΕΤΗ ΜΕ ΔΑΣΚΑΛΟ	
	ΣΤΑΤΙΣΤΙΚΗ ΣΗΜΑΝΤΙΚΟΤΗΤΑ	
	F	p
ΑΝΑΓΝΩΡΙΣΗ	.05	.817 > .05
ΚΑΤΑΝΟΗΣΗ - ΠΑΡΑΓΩΓΗ	1.88	.170 > .05
ΣΥΝΟΛΟ	.14	.709 > .05

Πίνακας 2.27.α

Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις της επίδοσης των μαθητών στο μεταφορικό λόγο ως προς τη μελέτη της Γλώσσας με κάποιον άλλο

ΜΕΛΕΤΗ ΜΕ ΚΑΠΟΙΟΝ ΑΛΛΟ	N	ΑΝΑΓΝΩΡΙΣΗ		ΚΑΤΑΝΟΗΣΗ - ΠΑΡΑΓΩΓΗ		ΣΥΝΟΛΟ	
		M	σ	M	σ	M	σ
Ναι	9	34.34	32.99	37.04	25.19	35.19	24.70
Όχι	264	38.54	26.18	51.10	30.10	42.46	23.11

Πίνακας 2.27.β

Ανάλυση διακύμανσης της επίδοσης των μαθητών στο μεταφορικό λόγο ως προς τη μελέτη της Γλώσσας με κάποιον άλλο

	ΜΕΛΕΤΗ ΜΕ ΚΑΠΟΙΟΝ ΑΛΛΟ	
	ΣΤΑΤΙΣΤΙΚΗ ΣΗΜΑΝΤΙΚΟΤΗΤΑ	
	F	p
ΑΝΑΓΝΩΡΙΣΗ	.22	.639 > .05
ΚΑΤΑΝΟΗΣΗ - ΠΑΡΑΓΩΓΗ	1.92	.167 > .05
ΣΥΝΟΛΟ	.86	.355 > .05

Πίνακας 2.28.α

Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις της επίδοσης των μαθητών στο μεταφορικό λόγο ως προς την ατομική μελέτη της Γλώσσας

ΑΤΟΜΙΚΗ ΜΕΛΕΤΗ	N	ΑΝΑΓΝΩΡΙΣΗ		ΚΑΤΑΝΟΗΣΗ - ΠΑΡΑΓΩΓΗ		ΣΥΝΟΛΟ	
		M	σ	M	σ	M	σ
Ναι	193	40.19	26.06	53.44	30.18	44.33	23.28
Όχι	80	34.09	26.77	43.92	28.69	37.16	22.21

Πίνακας 2.28.β

Ανάλυση διακύμανσης της επίδοσης των μαθητών στο μεταφορικό λόγο ως προς την ατομική μελέτη της Γλώσσας

	ΑΤΟΜΙΚΗ ΜΕΛΕΤΗ	
	ΣΤΑΤΙΣΤΙΚΗ ΣΗΜΑΝΤΙΚΟΤΗΤΑ	
	F	p
ΑΝΑΓΝΩΡΙΣΗ	3.05	.082 > .05
ΚΑΤΑΝΟΗΣΗ - ΠΑΡΑΓΩΓΗ	5.78	.017 < .05
ΣΥΝΟΛΟ	5.49	.020 < .05

► Σε αντίθεση με τις προηγούμενες περιπτώσεις, στην περιοχή της κατανόησης - παραγωγής του μεταφορικού λόγου οι διαφορές μεταξύ των μέσων όρων των υπό μελέτη ομάδων του κάθε πίνακα μεγεθύνονται. Η μεγαλύτερη διαφορά, η οποία φτάνει τις 15 περίπου εκατοστιαίες μονάδες, εντοπίζεται μεταξύ της επίδοσης στην κατανόηση - παραγωγή του μεταφορικού λόγου των μαθητών του δείγματος που μελετούν το μάθημα της Γλώσσας με τη βοήθεια κάποιου δασκάλου και αυτών που το αρνούνται (35.24 έναντι 51.04) (πίνακας 2.26.α). Ακολουθεί η διαφορά της τάξης των 14 περίπου μονάδων, μεταξύ των αντίστοιχων επιδόσεων των υποκειμένων που δηλώνουν ότι διαβάζουν τη Γλώσσα με τη βοήθεια κάποιου άλλου προσώπου και αυτών που το αρνούνται (37.04 έναντι 51.10) (πίνακας 2.27.α). Ωστόσο σύμφωνα με τα δεδομένα των πινάκων 2.26.β και 2.27.β οι παραπάνω διαφορές, παρά το μέγεθός τους, δεν είναι στατιστικά σημαντικές ( $p=.170>.05$  και  $p=.167>.05$  αντίστοιχα). Αντίθετα στατιστικά σημαντική ( $p=.017<.05$ ) (πίνακας 2.28.β) αποδεικνύεται η διαφορά σύμφωνα με την οποία η επίδοση στην κατανόηση - παραγωγή του μεταφορικού λόγου των μαθητών του δείγματος που μελετούν μόνοι τους το μάθημα της Γλώσσας υπερτερεί κατά 9 περίπου μονάδες της αντίστοιχης επίδοσης αυτών που μελετούν τη Γλώσσα με τη βοήθεια κάποιου (53.44 έναντι 43.92) (πίνακας 2.28.α).

### **2.3.13. Επιδόσεις των μαθητών στο τεστ ως προς την παρακολούθηση-ακρόαση τηλεόρασης-βίντεο-ραδιοφώνου κατά τον ελεύθερο χρόνο τους**

Οι επιδόσεις των μαθητών στο τεστ κατανόησης του μεταφορικού λόγου σε συσχέτισμό με την παρακολούθηση-ακρόαση τηλεόρασης-βίντεο-ραδιοφώνου κατά τον ελεύθερο χρόνο τους καταγράφονται συνοπτικά στον πίνακα 2.29.α, ενώ στον πίνακα 2.29.β παρουσιάζεται η ανάλυση διακύμανσης των αντίστοιχων επιδόσεων ως προς την προαναφερθείσα ανεξάρτητη μεταβλητή.

Αναλυτικότερα η ανάγνωση των πινάκων 2.29.α, 2.29.β πιστοποιεί ότι:

► Πολύ κοντά βρίσκονται οι επιδόσεις στο σύνολο του τεστ των μαθητών που κατά τον ελεύθερο χρόνο τους ασχολούνται με την παρακολούθηση-ακρόαση τηλεόρασης-βίντεο-ραδιοφώνου και των μαθητών οι οποίοι δεν περνούν τον ελεύθερο χρόνο τους σύμφωνα με τον παραπάνω τρόπο (40.55 και 42.99 για την πρώτη και για τη δεύτερη κατηγορία αντίστοιχα). Κατά συνέπεια, όπως επιβεβαιώνει και η ανάλυση

διακύμανσης, η μικρή αυτή διαφορά δεν είναι στατιστικά σημαντική ( $p=.427>.05$ ).

► Στην περίπτωση της αναγνώρισης του μεταφορικού λόγου σχεδόν ταυτίζονται οι επιδόσεις των δύο ομάδων μαθητών (38.52 γι' αυτούς που παρακολουθούν-ακούν τηλεόραση-βίντεο-ραδιόφωνο τον ελεύθερο χρόνο τους και 38.40 γι' αυτούς που αρνούνται το συγκεκριμένο ενδιαφέρον). Όπως λοιπόν και στην προηγούμενη περίπτωση, έτσι και σ' αυτή, η ανάλυση διακύμανσης έδειξε ότι δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ( $p=.973>.05$ ).

**Πίνακας 2.29.α**

**Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις της επίδοσης των μαθητών στο μεταφορικό λόγο ως προς την παρακολούθηση - ακρόαση τηλεόρασης - βίντεο - ραδιοφώνου**

ΤΗΛΕΟΡΑΣΗ ΒΙΝΤΕΟ ΡΑΔΙΟΦΩΝΟ	N	ΑΝΑΓΝΩΡΙΣΗ		ΚΑΤΑΝΟΗΣΗ - ΠΑΡΑΓΩΓΗ		ΣΥΝΟΛΟ	
		M	σ	M	σ	M	σ
Ναι	83	38.52	24.21	45.12	30.02	40.55	20.92
Όχι	189	38.40	27.39	53.09	29.84	42.99	24.13

**Πίνακας 2.29.β**

**Ανάλυση διακύμανσης της επίδοσης των μαθητών στο μεταφορικό λόγο ως προς την παρακολούθηση - ακρόαση τηλεόρασης - βίντεο - ραδιοφώνου**

	ΤΗΛΕΟΡΑΣΗ ΒΙΝΤΕΟ ΡΑΔΙΟΦΩΝΟ	
	ΣΤΑΤΙΣΤΙΚΗ ΣΗΜΑΝΤΙΚΟΤΗΤΑ	
	F	p
ΑΝΑΓΝΩΡΙΣΗ	.00	.973 > .05
ΚΑΤΑΝΟΗΣΗ - ΠΑΡΑΓΩΓΗ	4.06	.045 < .05
ΣΥΝΟΛΟ	.63	.427 > .05

► Η διαφορά των μέσων όρων των επιδόσεων μεταξύ των μαθητών που περνούν και αυτών που δεν περνούν τον ελεύθερο χρόνο τους με παρακολούθηση-ακρόαση τηλεόρασης-βίντεο-ραδιοφώνου φτάνει τις 8 περίπου εκατοστιαίες μονάδες, όσο αφορά την περίπτωση της κατανόησης - παραγωγής του μεταφορικού λόγου (ήτοι 45.12 έναντι 53.09). Σε αντίθεση με τις δύο προηγούμενες περιπτώσεις, εδώ, η ανάλυση διακύμανσης έδειξε ότι οι μαθητές που ασχολούνται με την παρακολούθηση-ακρόαση τηλεόρασης-βίντεο-ραδιοφώνου κατά τον ελεύθερο χρόνο τους έχουν, σε στατιστικά σημαντικό επίπεδο ( $p=.045<.05$ ), χαμηλότερη επίδοση από τους μαθητές που δεν ασχολούνται με την παραπάνω δραστηριότητα.



### 2.3.14. Επιδόσεις στο τεστ ως προς την ενασχόληση με χειροτεχνικές εργασίες κατά τον ελεύθερο χρόνο τους

Η πραγμάτευση της μαθητικής επίδοσης ως προς το αν οι μαθητές ασχολούνται με χειροτεχνικές εργασίες κατά τον ελεύθερο χρόνο τους ή όχι, παρουσιάζεται στους πίνακες 2.30.α, όπου αναγράφονται οι μέσοι όροι και οι τυπικές αποκλίσεις και στον πίνακα 2.30.β, όπου παρατίθεται η ανάλυση διακύμανσης.

**Πίνακας 2.30.α**

**Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις της επίδοσης των μαθητών στο μεταφορικό λόγο ως προς την ενασχόληση με χειροτεχνικές εργασίες**

ΧΕΙΡΟΤΕΧΝΙΚΕΣ ΕΡΓΑΣΙΕΣ	N	ΑΝΑΓΝΩΡΙΣΗ		ΚΑΤΑΝΟΗΣΗ - ΠΑΡΑΓΩΓΗ		ΣΥΝΟΛΟ	
		M	σ	M	σ	M	σ
Ναι	77	34.40	27.00	54.55	29.29	40.69	24.00
Όχι	195	40.03	26.07	49.14	30.30	42.87	22.90

**Πίνακας 2.30.β**

**Ανάλυση διακύμανσης της επίδοσης των μαθητών στο μεταφορικό λόγο ως προς την ενασχόληση με χειροτεχνικές εργασίες**

	ΧΕΙΡΟΤΕΧΝΙΚΕΣ ΕΡΓΑΣΙΕΣ	
	ΣΤΑΤΙΣΤΙΚΗ ΣΗΜΑΝΤΙΚΟΤΗΤΑ	
	F	p
ΑΝΑΓΝΩΡΙΣΗ	2.53	.113 > .05
ΚΑΤΑΝΟΗΣΗ - ΠΑΡΑΓΩΓΗ	1.79	.182 > .05
ΣΥΝΟΛΟ	.49	.487 > .05

Μια πιο αναλυτική εκτίμηση των δεδομένων των πινάκων 2.30.α και 2.30.β καθιστά ρητές τις ακόλουθες διαπιστώσεις:

► Ο μέσος όρος της επίδοσης στο σύνολο του τεστ των μαθητών οι οποίοι δηλώνουν ότι τον ελεύθερο χρόνο τους ασχολούνται με χειροτεχνικές εργασίες βρίσκεται κοντά με τον αντίστοιχο μέσο όρο των συνομηλίκων τους, που δεν επιλέγουν την προαναφερθείσα ασχολία (40.69 έναντι 42.87). Κατά συνέπεια, όπως εξάλλου πιστοποιεί και η ανάλυση διακύμανσης της συνολικής επίδοσης των μαθητών ως προς τον παράγοντα "ενασχόληση με χειροτεχνικές εργασίες κατά τον ελεύθερο χρόνο", δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ( $p=.487>.05$ ).

► Όσο αφορά την αναγνώριση του μεταφορικού λόγου η μέση επίδοση των μαθητών που δηλώνουν την υπό μελέτη ανεξάρτητη μεταβλητή βρέθηκε 34.40, ενώ κατά 5 περίπου εκατοστιαίες μονάδες υψηλότερη είναι η αντίστοιχη επίδοση αυτών που δεν τη δηλώνουν (40.03). Παρόμοια,

λοιπόν, με την προηγούμενη περίπτωση και σύμφωνα με τα στοιχεία του πίνακα 2.30.β προκύπτει η ανυπαρξία στατιστικά σημαντικής διαφοράς ( $p=.113>.05$ ).

► Οι διαπιστώσεις που αναδείχθηκαν στην προηγούμενη περιοχή του τεστ φαίνεται να ανατρέπονται στην περίπτωση της κατανόησης - παραγωγής του μεταφορικού λόγου, όπου η διαφορά των 5 περίπου μονάδων είναι υπέρ των μαθητών που ασχολούνται με χειροτεχνικές εργασίες κατά τον ελεύθερο χρόνο τους (ήτοι 54.55 έναντι 49.14). Ωστόσο, και σ' αυτή την περίπτωση, η διαφορά δεν είναι στατιστικά σημαντική, όπως προκύπτει από την ανάλυση διακύμανσης ( $p=.182>.05$ ).

### 2.3.15. Επιδόσεις των μαθητών στο τεστ ως προς τη μελέτη βιβλίων - περιοδικών κατά τον ελεύθερο χρόνο τους

Στον πίνακα 2.31.α παρουσιάζονται οι μέσοι όροι και οι τυπικές αποκλίσεις της επίδοσης των μαθητών, στο σύνολο του τεστ, καθώς επίσης και οι αντίστοιχες τιμές στην αναγνώριση και στην κατανόηση - παραγωγή του μεταφορικού λόγου, ανάλογα με το αν οι μαθητές περνούν ή όχι τον ελεύθερο χρόνο τους μελετώντας βιβλία ή περιοδικά. Στον πίνακα 2.31.β εμφανίζονται οι τιμές που προέκυψαν από την ανάλυση διακύμανσης των επιδόσεων των μαθητών ως προς τον παράγοντα: μελέτη βιβλίων - περιοδικών κατά τον ελεύθερο χρόνο.

Πίνακας 2.31.α

Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις της επίδοσης των μαθητών στο μεταφορικό λόγο ως προς τη μελέτη βιβλίων - περιοδικών

ΜΕΛΕΤΗ ΒΙΒΛΙΩΝ - ΠΕΡΙΟΔΙΚΩΝ	N	ΑΝΑΓΝΩΡΙΣΗ		ΚΑΤΑΝΟΗΣΗ - ΠΑΡΑΓΩΓΗ		ΣΥΝΟΛΟ	
		M	σ	M	σ	M	σ
Ναι	100	41.12	25.08	55.76	29.22	45.69	21.93
Όχι	172	36.87	27.11	47.75	30.24	40.27	23.73

Πίνακας 2.31.β

Ανάλυση διακύμανσης της επίδοσης των μαθητών στο μεταφορικό λόγο ως προς τη μελέτη βιβλίων - περιοδικών

	ΜΕΛΕΤΗ ΒΙΒΛΙΩΝ - ΠΕΡΙΟΔΙΚΩΝ	
	ΣΤΑΤΙΣΤΙΚΗ ΣΗΜΑΝΤΙΚΟΤΗΤΑ	
	F	p
ΑΝΑΓΝΩΡΙΣΗ	1.64	.202 > .05
ΚΑΤΑΝΟΗΣΗ - ΠΑΡΑΓΩΓΗ	4.51	.035 < .05
ΣΥΝΟΛΟ	3.45	.064 > .05

Από μία λεπτομερέστερη ανάγνωση των πινάκων 2.31.α και 2.31.β προκύπτουν οι παρακάτω διαπιστώσεις:

► Η συνολική επίδοση στο τεστ των μαθητών που ασχολούνται κατά τον ελεύθερο χρόνο τους με τη μελέτη βιβλίων - περιοδικών βρέθηκε 45.69, ενώ κατά 5 περίπου εκατοστιαίες μονάδες χαμηλότερη είναι η αντίστοιχη επίδοση αυτών που δεν ασχολούνται (40.27). Η ανάλυση διακύμανσης, ωστόσο, έδειξε ότι η παραπάνω διαφορά μεταξύ των δύο ομάδων μαθητών δεν είναι στατιστικά σημαντική ( $p=.064>.05$ ).

► Οι διαπιστώσεις που αναδείχτηκαν στην προηγούμενη περίπτωση συστοιχούνται εμφανώς με ό,τι παρατηρείται και στην περίπτωση της αναγνώρισης του μεταφορικού λόγου. Η μέση επίδοση, δηλαδή, των μαθητών που μελετούν βιβλία - περιοδικά κατά τον ελεύθερο χρόνο τους υπερτερεί κατά 4 περίπου μονάδες από την αντίστοιχη επίδοση αυτών που αρνούνται την συγκεκριμένη ενασχόληση (41.12 έναντι 36.87), διαφορά η οποία, όπως προκύπτει από την ανάλυση διακύμανσης, δεν είναι στατιστικά σημαντική ( $p=.202>.05$ ).

► Στην κατανόηση - παραγωγή του μεταφορικού λόγου διατηρείται η πρωτοπορία, που ήδη παρατηρήθηκε στις δύο προηγούμενες περιπτώσεις, των μαθητών που αρέσκονται στη μελέτη βιβλίων - περιοδικών κατά τον ελεύθερο χρόνο τους έναντι αυτών που δεν προτιμούν την ασχολία αυτή. Επιπλέον όμως, η διαφορά των επιδόσεών τους μεγεθύνεται στις 8 εκατοστιαίες μονάδες (55.76 και 47.75 για την πρώτη και τη δεύτερη ομάδα αντίστοιχα), διαφορά η οποία αναδεικνύεται στατιστικά σημαντική ( $p=.035<.05$ ). Δηλαδή, οι μαθητές στους οποίους αρέσει κατά τον ελεύθερο χρόνο τους να διαβάζουν βιβλία ή περιοδικά κατανοούν και παράγουν το μεταφορικό λόγο καλύτερα, σε στατιστικά σημαντικό επίπεδο, από τους μαθητές που δεν αφιερώνουν τον ελεύθερο χρόνο τους σ' αυτή την ασχολία.

### **2.3.16. Επιδόσεις των μαθητών στο τεστ ως προς την παρακολούθηση κινηματογράφου - θεάτρου κατά τον ελεύθερο χρόνο τους**

Στον πίνακα 2.32.α παρουσιάζονται οι μέσοι όροι και οι τυπικές αποκλίσεις της επίδοσης των μαθητών, στο σύνολο του τεστ, καθώς επίσης και οι αντίστοιχες τιμές στην αναγνώριση και την κατανόηση - παραγωγή του μεταφορικού λόγου, ανάλογα με το αν παρακολουθούν ή όχι κινηματογράφο - θέατρο κατά τον ελεύθερο χρόνο τους. Στον πίνακα 2.32.β εμφανίζονται οι τιμές που προέκυψαν από την ανάλυση διακύμανσης των επιδόσεων των μαθητών ως προς την προαναφερθείσα μεταβλητή.

Πίνακας 2.32.α

Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις της επίδοσης των μαθητών στο μεταφορικό λόγο ως προς την παρακολούθηση Κινηματογράφου - θεάτρου

ΚΙΝ/ΦΟΣ - ΘΕΑΤΡΟ	N	ΑΝΑΓΝΩΡΙΣΗ		ΚΑΤΑΝΟΗΣΗ - ΠΑΡΑΓΩΓΗ		ΣΥΝΟΛΟ	
		M	σ	M	σ	M	σ
Ναι	61	39.15	27.05	52.46	31.45	43.31	23.21
Όχι	211	38.23	26.28	50.16	29.71	41.94	23.24

Πίνακας 2.32.β

Ανάλυση διακύμανσης της επίδοσης των μαθητών στο μεταφορικό λόγο ως προς την παρακολούθηση Κινηματογράφου - θεάτρου

	ΚΙΝ/ΦΟΣ - ΘΕΑΤΡΟ	
	ΣΤΑΤΙΣΤΙΚΗ ΣΗΜΑΝΤΙΚΟΤΗΤΑ	
	F	p
ΑΝΑΓΝΩΡΙΣΗ	.06	.812>.05
ΚΑΤΑΝΟΗΣΗ - ΠΑΡΑΓΩΓΗ	.28	.600>.05
ΣΥΝΟΛΟ	.16	.687>.05

Από την ανάγνωση των πινάκων 2.32.α, 2.32.β προκύπτουν οι παρακάτω διαπιστώσεις:

► Η συνολική επίδοση στο τεστ των μαθητών που παρακολουθούν κινηματογράφο - θέατρο κατά τον ελεύθερο χρόνο τους βρέθηκε πολύ κοντά με την αντίστοιχη επίδοση αυτών που δεν παρακολουθούν (ήτοι 43.31 και 41.94 για την πρώτη και για τη δεύτερη ομάδα αντίστοιχα). Ως εκ τούτου, η ανάλυση διακύμανσης έδειξε ότι δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά, στη συνολική επίδοση, μεταξύ των μαθητών που αρέσκονται στην παρακολούθηση κινηματογράφου - θεάτρου κατά τον ελεύθερο χρόνο τους και αυτών που δεν προτιμούν τη συγκεκριμένη ασχολία ( $p=.687 > .05$ ).

► Παρόμοιες με τις παραπάνω διαπιστώσεις είναι κι αυτές που αφορούν την περίπτωση της αναγνώρισης του μεταφορικού λόγου, όπου σχεδόν ταυτίζονται οι αντίστοιχες επιδόσεις των μαθητών που προτιμούν ν' αφιερώνουν τον ελεύθερο χρόνο τους στην παρακολούθηση κινηματογράφου - θεάτρου κι αυτών που δεν προτιμούν τη συγκεκριμένη ασχολία (39.15 και 38.23 αντίστοιχα). Όπως φαίνεται και από τον πίνακα 2.32.β, όπου παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της ανάλυσης διακύμανσης, η παραπάνω διαφοροποίηση δεν είναι στατιστικά σημαντική ( $p=.812 > .05$ ).

► Οι διαπιστώσεις που αναδείχθηκαν στις προηγούμενες περιπτώσεις συστοιχούνται εμφανώς με ό,τι παρατηρείται και στην περίπτωση της

κατανόησης - παραγωγής του μεταφορικού λόγου. Η μέση επίδοση, δηλαδή, των μαθητών που παρακολουθούν κινηματογράφο - θέατρο κατά τον ελεύθερο χρόνο τους, υπερτερεί μόλις 2 εκατοστιαίες μονάδες από την αντίστοιχη επίδοση αυτών που αρνούνται την συγκεκριμένη ενασχόληση (52.46 έναντι 50.16), διαφορά η οποία, όπως προκύπτει από την ανάλυση διακύμανσης, δεν είναι στατιστικά σημαντική ( $p=.600 >.05$ ).

### 2.3.17. Επιδόσεις των μαθητών στο τεστ ως προς τη συμμετοχή τους σε παιχνίδια - συντροφίες κατά τον ελεύθερο χρόνο τους

Η ανάλυση της συνολικής επίδοσης των μαθητών στο τεστ και οι επιμέρους επιδόσεις στην αναγνώριση και στην κατανόηση - παραγωγή του μεταφορικού λόγου, σε συσχέτισμό με το αν αφιερώνουν τον ελεύθερο χρόνο τους σε παιχνίδια ή συντροφίες, παρατίθεται στους πίνακες 2.33.α και 2.33.β. Πιο συγκεκριμένα, στον πίνακα 2.33.α παρουσιάζονται οι μέσοι όροι και οι τυπικές αποκλίσεις της επίδοσης των μαθητών σε σχέση με τη συμμετοχή τους σε παιχνίδια ή συντροφίες κατά τον ελεύθερο χρόνο τους, ενώ στον πίνακα 2.33.β εμφανίζεται η αντίστοιχη ανάλυση διακύμανσης.

**Πίνακας 2.33.α**

**Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις της επίδοσης των μαθητών στο μεταφορικό λόγο ως προς τη συμμετοχή σε παιχνίδια - συντροφίες**

ΠΑΙΓΝΙΔΙΑ - ΣΥΝΤΡΟΦΙΕΣ	N	ΑΝΑΓΝΩΡΙΣΗ		ΚΑΤΑΝΟΗΣΗ - ΠΑΡΑΓΩΓΗ		ΣΥΝΟΛΟ	
		M	σ	M	σ	M	σ
Ναι	114	39.82	25.76	48.91	28.79	42.64	22.07
Όχι	158	37.44	26.91	51.94	30.97	41.97	24.03

**Πίνακας 2.33.β**

**Ανάλυση διακύμανσης της επίδοσης των μαθητών στο μεταφορικό λόγο ως προς τη συμμετοχή σε παιχνίδια - συντροφίες**

	ΠΑΙΓΝΙΔΙΑ - ΣΥΝΤΡΟΦΙΕΣ	
	ΣΤΑΤΙΣΤΙΚΗ ΣΗΜΑΝΤΙΚΟΤΗΤΑ	
	F	p
ΑΝΑΓΝΩΡΙΣΗ	.54	.464 > .05
ΚΑΤΑΝΟΗΣΗ - ΠΑΡΑΓΩΓΗ	.67	.414 > .05
ΣΥΝΟΛΟ	.06	.814 > .05

Μια πιο αναλυτική στις επιμέρους λεπτομέρειες εκτίμηση, η οποία προκύπτει από τη μελέτη των πινάκων 2.33.α και 2.33.β, οδηγεί στις ακόλουθες διαπιστώσεις:

► Ο μέσος όρος της συνολικής επίδοσης των μαθητών που αφιερώνουν τον ελεύθερο χρόνο τους σε παιχνίδια ή συντροφίες σχεδόν ταυτίζεται με τον αντίστοιχο μέσο όρο αυτών που δεν επιλέγουν τη συγκεκριμένη απασχόληση (42.64 και 41.97 αντίστοιχα). Όπως ήταν λοιπόν αναμενόμενο, η ανάλυση διακύμανσης έδειξε ότι δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των δύο προαναφερθέντων ομάδων μαθητών, όσο αφορά τη συνολική επίδοσή τους ( $p=.814 >.05$ ).

► Η επίδοση, στην αναγνώριση του μεταφορικού λόγου, των μαθητών που επιθυμούν να παίζουν ή να συμμετέχουν σε συντροφίες κατά τον ελεύθερο χρόνο τους βρέθηκε 39.82, ενώ ελαφρώς χαμηλότερη είναι η αντίστοιχη επίδοση αυτών που δεν επιθυμούν της παραπάνω δραστηριότητα (37.44). Παρόμοια λοιπόν με την προηγούμενη περίπτωση, η διαφορά μεταξύ των δύο συγκεκριμένων ομάδων μαθητών, όσο αφορά την αναγνώριση του μεταφορικού λόγου, δεν είναι στατιστικά σημαντική ( $p=.464 >.05$ ).

► Η μέση επίδοση στην κατανόηση - παραγωγή του μεταφορικού λόγου των μαθητών που αρέσκονται σε παιχνίδια ή συντροφίες κατά τον ελεύθερο χρόνο τους είναι 48.51, ενώ κατά 3 εκατοστιαίες μονάδες μεγαλύτερη είναι η αντίστοιχη επίδοση αυτών που δεν ενδιαφέρονται για τη συγκεκριμένη δραστηριότητα (51.94). Ωστόσο, όπως έδειξε η ανάλυση διακύμανσης, η διαφορά αυτή δεν είναι στατιστικά σημαντική ( $p=.414 >.05$ ).

### **2.3.18. Επιδόσεις των μαθητών στο τεστ ως προς το αν αφιερώνουν τον ελεύθερο χρόνο τους σε περιπάτους**

Στον πίνακα 2.34.α εμφανίζονται οι μέσοι όροι και οι τυπικές αποκλίσεις της συνολικής επίδοσης των μαθητών, καθώς και οι επιμέρους επιδόσεις στην αναγνώριση και στην κατανόηση - παραγωγή του μεταφορικού λόγου, σε συσχέτισμό με το αν αφιερώνουν τον ελεύθερο χρόνο τους σε περιπάτους. Στον πίνακα 2.34.β παρουσιάζονται οι τιμές που προέκυψαν από την ανάλυση διακύμανσης των επιδόσεων των μαθητών ως προς την προαναφερθείσα ανεξάρτητη μεταβλητή.

Με κριτήριο τα δεδομένα των πινάκων 2.34.α και 2.34.β διαπιστώνεται ότι:

► Η συνολική επίδοση στο τεστ, των μαθητών που αφιερώνουν σε περιπάτους τον ελεύθερο χρόνο τους βρέθηκε 41.15, ενώ πολύ κοντά ήταν και η αντίστοιχη επίδοση αυτών που αρνούνται τη συγκεκριμένη δραστηριότητα (42.86). Αναμενόμενη ήταν, λοιπόν, και η ανυπαρξία στατιστικά σημαντικής διαφοράς μεταξύ των δύο ομάδων μαθητών, όσο

αφορά τη συνολική επίδοση, όπως έδειξε και η ανάλυση διακύμανσης ( $p=.562 >.05$ ).

► Όσο αφορά την αναγνώριση του μεταφορικού λόγου ο μέσος όρος της επίδοσης των μαθητών που τους αρέσει να πηγαίνουν βόλτες κατά τον ελεύθερο χρόνο τους βρέθηκε 37.05, ενώ κατά 2 μόλις μονάδες υψηλότερη είναι η αντίστοιχη επίδοση αυτών που δεν τους αρέσει η παραπάνω δραστηριότητα (39.20). Όπως φαίνεται και από τον πίνακα 2.34.β η σχετικά μικρή διαφοροποίηση που αναφέρθηκε μεταξύ των δύο ομάδων μαθητών, δεν είναι στατιστικά σημαντική ( $p=.521 >.05$ ).

**Πίνακας 2.34.α**

**Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις της επίδοσης των μαθητών στο μεταφορικό λόγο ανάλογα με το αν πηγαίνουν βόλτες**

ΒΟΛΤΕΣ	N	ΑΝΑΓΝΩΡΙΣΗ		ΚΑΤΑΝΟΗΣΗ - ΠΑΡΑΓΩΓΗ		ΣΥΝΟΛΟ	
		M	σ	M	σ	M	σ
Ναι	97	37.05	27.06	50.28	28.58	41.15	23.58
Όχι	115	39.20	26.09	50.90	30.93	42.86	23.03

**Πίνακας 2.34.β**

**Ανάλυση διακύμανσης της επίδοσης των μαθητών στο μεταφορικό λόγο ανάλογα με το αν πηγαίνουν βόλτες**

	ΒΟΛΤΕΣ	
	ΣΤΑΤΙΣΤΙΚΗ ΣΗΜΑΝΤΙΚΟΤΗΤΑ	
	F	p
ΑΝΑΓΝΩΡΙΣΗ	.41	.521 > .05
ΚΑΤΑΝΟΗΣΗ - ΠΑΡΑΓΩΓΗ	.03	.872 > .05
ΣΥΝΟΛΟ	.34	.562 > .05

► Σχεδόν ταυτίζονται οι επιδόσεις στην κατανόηση - παραγωγή του μεταφορικού λόγου, των μαθητών που τους αρέσει να κάνουν βόλτες κατά τον ελεύθερο χρόνο τους και αυτών που δεν τους αρέσει (50.28 για την πρώτη και 50.90 για τη δεύτερη ομάδα αντίστοιχα). Ως εκ τούτου, όπως φαίνεται και από τον πίνακα 2.34.β της ανάλυσης διακύμανσης, δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των δύο συγκεκριμένων ομάδων μαθητών, όσο αφορά την κατανόηση - παραγωγή του μεταφορικού λόγου ( $p=.872 >.05$ ).

### 2.3.19. Επιδόσεις των μαθητών στο τεστ ως προς την προσφορά βοήθειας σε δουλειές κατά τον ελεύθερο χρόνο τους

Στον πίνακα 2.35.α παρουσιάζονται οι μέσοι όροι και οι τυπικές αποκλίσεις, τόσο στο σύνολο του τεστ, όσο και ξεχωριστά στην αναγνώριση και στην κατανόηση - παραγωγή του μεταφορικού λόγου της επίδοσης των μαθητών που περνούν τον ελεύθερο χρόνο τους προσφέροντας βοήθεια σε δουλειές των ενηλίκων και των μαθητών που δεν ξοδεύουν τον ελεύθερο χρόνο τους σε παρόμοιες ασχολίες. Αντίστοιχα στον πίνακα 2.35.β εμφανίζονται οι τιμές που προέκυψαν από την ανάλυση διακύμανσης των επιδόσεων των δύο ομάδων μαθητών.

**Πίνακας 2.35.α**

**Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις της επίδοσης των μαθητών στο μεταφορικό λόγο ανάλογα με την προσφορά βοήθειας σε δουλειές**

ΒΟΗΘΕΙΑ ΣΕ ΔΟΥΛΕΙΕΣ	N	ΑΝΑΓΝΩΡΙΣΗ		ΚΑΤΑΝΟΗΣΗ - ΠΑΡΑΓΩΓΗ		ΣΥΝΟΛΟ	
		M	σ	M	σ	M	σ
Ναι	100	35.91	26.46	51.72	30.12	40.80	23.52
Όχι	172	39.90	26.35	50.08	30.10	43.08	23.03

**Πίνακας 2.35.β**

**Ανάλυση διακύμανσης της επίδοσης των μαθητών στο μεταφορικό λόγο ανάλογα με την προσφορά βοήθειας σε δουλειές**

	ΒΟΗΘΕΙΑ ΣΕ ΔΟΥΛΕΙΕΣ	
	ΣΤΑΤΙΣΤΙΚΗ ΣΗΜΑΝΤΙΚΟΤΗΤΑ	
	F	p
ΑΝΑΓΝΩΡΙΣΗ	1.45	.230 > .05
ΚΑΤΑΝΟΗΣΗ - ΠΑΡΑΓΩΓΗ	.19	.666 > .05
ΣΥΝΟΛΟ	.61	.437 > .05

Με κριτήριο τα δεδομένα των πινάκων 2.35.α, 2.35.β και σε μια πιο αναλυτικής τάξης μελέτη, διαπιστώνεται ότι:

► Η μέση επίδοση στο σύνολο του τεστ των μαθητών που κατά τον ελεύθερο χρόνο τους βοηθούν σε διάφορες δουλειές των γονέων τους βρέθηκε 40.80, ενώ πολύ κοντά, μόλις 2 μονάδες μεγαλύτερη, είναι η αντίστοιχη επίδοση των μαθητών που αρνούνται την παραπάνω δραστηριότητα (43.08). Όπως φαίνεται και από τον πίνακα 2.35.β, η παραπάνω διαφοροποίηση μεταξύ των δύο ομάδων μαθητών, δεν αποδεικνύεται στατιστικά σημαντική ( $p=.437 > .05$ ).



► Στην αναγνώριση του μεταφορικού λόγου η επίδοση της πρώτης ομάδας μαθητών βρέθηκε 35.91, ενώ η αντίστοιχη της δεύτερης ομάδας είναι κατά 4 περίπου εκατοστιαίες μονάδες μεγαλύτερη (39.90). Ωστόσο, όπως φαίνεται και από την ανάλυση διακύμανσης των επιδόσεων των μαθητών που βοηθούν και αυτών που δε βοηθούν σε δουλειές του σπιτιού, δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά στη συγκεκριμένη περιοχή του τεστ ( $p=.230 >.05$ ).

► Σχεδόν ταυτίζονται οι επιδόσεις των δύο ομάδων μαθητών στην περιοχή της κατανόησης - παραγωγής του μεταφορικού λόγου (51.72 γι' αυτούς που στον ελεύθερο χρόνο τους βοηθούν τους γονείς τους και 50.08 γι' αυτούς που δεν προσφέρουν τη βοήθειά τους σε δουλειές κατά τον ελεύθερο χρόνο τους). Έτσι, παρόμοια με τις δύο προηγούμενες περιπτώσεις, όπως φαίνεται και στον πίνακα 2.35.β, δεν υπάρχει ούτε εδώ στατιστικά σημαντική διαφορά ( $p=.666 >.05$ ).

### **2.3.20. Επιδόσεις των μαθητών στο τεστ ως προς τη συμμετοχή σε συζητήσεις με φίλους κατά τον ελεύθερο χρόνο**

Η ανάλυση της επίδοσης των μαθητών, τόσο στο σύνολο του τεστ όσο και επιμέρους στην αναγνώριση και στην κατανόηση - παραγωγή του μεταφορικού λόγου, ως προς το αν τους αρέσει ή όχι να περνούν τον ελεύθερο χρόνο τους συζητώντας με φίλους, παρατίθεται στον πίνακα 2.36.α όπου παρουσιάζονται οι μέσες τιμές και οι τυπικές αποκλίσεις που προέκυψαν από αυτό το συσχετισμό. Επιπρόσθετα στον πίνακα 2.36.β παρουσιάζονται οι τιμές που προέκυψαν από την ανάλυση διακύμανσης των επιδόσεων των μαθητών σε συσχετισμό με την προαναφερθείσα ανεξάρτητη μεταβλητή.

Η εκτίμηση των δεδομένων των πινάκων 2.36.α, 2.36.β καθιστά ρητές τις ακόλουθες διαπιστώσεις:

► Η συνολική επίδοση των μαθητών της πρώτης ομάδας, όπως αυτές αναφέρθηκαν παραπάνω, βρέθηκε κατά 4 περίπου εκατοστιαίες μονάδες υψηλότερη από την αντίστοιχη των μαθητών της δεύτερης ομάδας (45.37 έναντι 41.23). Ωστόσο, σύμφωνα με την ανάλυση διακύμανσης, δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των δύο ομάδων μαθητών όσον αφορά τη συνολική επίδοση στο τεστ ( $p=.206 >.05$ ).

► Ο μέσος όρος της επίδοσης στην αναγνώριση του μεταφορικού λόγου, των μαθητών που τους αρέσει να συζητούν με φίλους τους κατά τον ελεύθερο χρόνο τους βρέθηκε 41.98, ενώ η αντίστοιχη τιμή γι' αυτούς που δεν τους αρέσει ήταν 37.25. Η διαφοροποίηση αυτή της τάξης των 5 περίπου εκατοστιαίων μονάδων δεν είναι στατιστικά σημαντική, όπως

έδειξε η ανάλυση διακύμανσης των επιδόσεων των μαθητών ως προς την υπό εξέταση ανεξάρτητη μεταβλητή ( $p=.202 >.05$ ).

**Πίνακας 2.36.α**

**Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις της επίδοσης των μαθητών στο μεταφορικό λόγο σύμφωνα με τη συμμετοχή σε συζητήσεις με φίλους**

ΣΥΖΗΤΗΣΕΙΣ ΜΕ ΦΙΛΟΥΣ	N	ΑΝΑΓΝΩΡΙΣΗ		ΚΑΤΑΝΟΗΣΗ - ΠΑΡΑΓΩΓΗ		ΣΥΝΟΛΟ	
		M	σ	M	σ	M	σ
Ναι	68	41.98	24.15	52.84	27.69	45.37	21.50
Όχι	204	37.25	27.08	49.97	30.84	41.23	23.68

**Πίνακας 2.36.β**

**Ανάλυση διακύμανσης της επίδοσης των μαθητών στο μεταφορικό λόγο σύμφωνα με τη συμμετοχή σε συζητήσεις με φίλους**

	ΣΥΖΗΤΗΣΕΙΣ ΜΕ ΦΙΛΟΥΣ	
	ΣΤΑΤΙΣΤΙΚΗ ΣΗΜΑΝΤΙΚΟΤΗΤΑ	
	F	p
ΑΝΑΓΝΩΡΙΣΗ	1.64	.202 > .05
ΚΑΤΑΝΟΗΣΗ - ΠΑΡΑΓΩΓΗ	.45	.499 > .05
ΣΥΝΟΛΟ	1.61	.206 > .05

► Εμφανώς συστοιχούνται με τις παραπάνω διαπιστώσεις και αυτές που αφορούν την περιοχή της κατανόησης - παραγωγής του μεταφορικού λόγου. Έτσι, μόλις 3 μονάδες χωρίζουν την επίδοση της πρώτης ομάδας από την αντίστοιχη της δεύτερης, όπως φαίνονται στον πίνακα 2.36.α, διαφορά η οποία δεν είναι στατιστικά σημαντική, όπως φανερώνει ο πίνακας 2.36.β της ανάλυσης διακύμανσης ( $p=.499 >.05$ ).

### **2.3.21. Επιδόσεις των μαθητών στο τεστ ως προς την ενασχόλησή τους με τον αθλητισμό κατά τον ελεύθερο χρόνο τους**

Ο πίνακας 2.37.α συμπυκνώνει στις εκατέρωθεν συμπαραδηλώσεις του τις επιδόσεις των μαθητών, στο σύνολο του τεστ, στην αναγνώριση και στην κατανόηση - παραγωγή του μεταφορικού λόγου, σε συσχετισμό με το αν αφιερώνουν τον ελεύθερο χρόνο τους στον αθλητισμό. Στη συνέχεια στον πίνακα 2.37.β εμφανίζονται οι τιμές που προέκυψαν από την ανάλυση διακύμανσης των επιδόσεων των μαθητών σε σχέση με τον παράγοντα "αθλητισμός κατά τον ελεύθερο χρόνο".

Πίνακας 2.37.α

Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις της επίδοσης των μαθητών στο μεταφορικό λόγο ανάλογα με το αν ασχολούνται με τον αθλητισμό

ΑΘΛΗΤΙΣΜΟΣ	N	ΑΝΑΓΝΩΡΙΣΗ		ΚΑΤΑΝΟΗΣΗ - ΠΑΡΑΓΩΓΗ		ΣΥΝΟΛΟ	
		M	σ	M	σ	M	σ
Ναι	91	39.03	28.29	51.72	30.77	42.99	24.43
Όχι	181	38.14	25.49	50.15	29.78	41.88	22.61

Πίνακας 2.37.β

Ανάλυση διακύμανσης της επίδοσης των μαθητών στο μεταφορικό λόγο ανάλογα με το αν ασχολούνται με τον αθλητισμό

	ΑΘΛΗΤΙΣΜΟΣ	
	ΣΤΑΤΙΣΤΙΚΗ ΣΗΜΑΝΤΙΚΟΤΗΤΑ	
	F	p
ΑΝΑΓΝΩΡΙΣΗ	.07	.794 > .05
ΚΑΤΑΝΟΗΣΗ - ΠΑΡΑΓΩΓΗ	.17	.685 > .05
ΣΥΝΟΛΟ	.14	.708 > .05

Μια πιο αναλυτική εκτίμηση των δεδομένων των πινάκων 2.37.α και 2.37.β οδηγεί στις ακόλουθες διαπιστώσεις:

► Οι μαθητές οι οποίοι ασχολούνται με τον αθλητισμό κατά τον ελεύθερο χρόνο τους βρίσκονται πολύ κοντά, ως προς τη συνολική επίδοσή τους στο τεστ, με τους μαθητές που δεν ασχολούνται (42.99 έναντι 41.88). Ως εκ τούτου, όπως δείχνει και ο πίνακας 2.37.β της ανάλυσης διακύμανσης, δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των δύο προαναφερθέντων ομάδων μαθητών για το τεστ στο σύνολό του ( $p=.708 > .05$ ).

► Οι διαφορές οι οποίες περιγράφηκαν παραπάνω συντηρούνται στα ίδια περίπου επίπεδα και για την αναγνώριση του μεταφορικού λόγου. Έτσι οι μαθητές οι οποίοι ασχολούνται με τον αθλητισμό σημείωσαν μέση επίδοση, στη συγκεκριμένη περιοχή του τεστ, 39.03, ενώ η αντίστοιχη επίδοση αυτών που δεν ασχολούνται ήταν ελάχιστα χαμηλότερη (38.14). Επόμενη ήταν, λοιπόν, κι εδώ η ανυπαρξία στατιστικά σημαντικής διαφοράς, όπως έδειξε και η ανάλυση διακύμανσης των επιδόσεων των μαθητών ως προς τον παράγοντα "αθλητισμός κατά τον ελεύθερο χρόνο" ( $p=.794 > .05$ ).

► Στα ίδια επίπεδα με τις προηγούμενες περιπτώσεις κυμαίνονται οι διαφοροποιήσεις και στην περιοχή της κατανόησης - παραγωγής του μεταφορικού λόγου. Οι μαθητές που τους αρέσει να αθλούνται κατά τον

ελεύθερο χρόνο τους είχαν επίδοση, στη συγκεκριμένη περιοχή του τεστ, 51.72, ενώ η αντίστοιχη αυτών που δεν προτιμούν να αφιερώνουν στον αθλητισμό τον ελεύθερο χρόνο τους, ήταν 50.15. Η πολύ μικρή αυτή διαφορά δεν αποδεικνύεται στατιστικά σημαντική από την ανάλυση διακύμανσης ( $p=.685 > .05$ ).

### 2.3.22. Επιδόσεις των μαθητών στο τεστ ως προς το αν αφιερώνουν τον ελεύθερο χρόνο τους σε κάτι άλλο

Στον πίνακα 2.38.α καταχωρούνται οι μέσοι όροι και οι τυπικές αποκλίσεις των επιδόσεων των μαθητών στο σύνολο του τεστ, στην αναγνώριση και στην κατανόηση - παραγωγή του μεταφορικού λόγου, σε συσχέτισμό με το αν δηλώνουν ότι αφιερώνουν τον ελεύθερο χρόνο τους σε κάποια άλλη ενασχόληση ή όχι. Στον πίνακα 2.38.β εμφανίζονται οι τιμές που προέκυψαν από την ανάλυση διακύμανσης των επιδόσεων των μαθητών ως προς την προαναφερθείσα ανεξάρτητη μεταβλητή.

**Πίνακας 2.38.α**

**Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις της επίδοσης των μαθητών στο μεταφορικό λόγο ανάλογα με το αν έχουν άλλη ενασχόληση**

ΑΛΛΗ ΕΝΑΣΧΟΛΗΣΗ	N	ΑΝΑΓΝΩΡΙΣΗ		ΚΑΤΑΝΟΗΣΗ - ΠΑΡΑΓΩΓΗ		ΣΥΝΟΛΟ	
		M	σ	M	σ	M	σ
Ναι	42	36.15	28.25	52.20	31.30	41.06	23.24
Όχι	230	38.85	26.11	50.41	29.90	42.46	23.23

**Πίνακας 2.38.β**

**Ανάλυση διακύμανσης της επίδοσης των μαθητών στο μεταφορικό λόγο ανάλογα με το αν έχουν άλλη ενασχόληση**

	ΑΛΛΗ ΕΝΑΣΧΟΛΗΣΗ	
	ΣΤΑΤΙΣΤΙΚΗ ΣΗΜΑΝΤΙΚΟΤΗΤΑ	
	F	p
ΑΝΑΓΝΩΡΙΣΗ	.372	.542>.05
ΚΑΤΑΝΟΗΣΗ - ΠΑΡΑΓΩΓΗ	.123	.726>.05
ΣΥΝΟΛΟ	.128	.721>.05

Μια πιο αναλυτική εκτίμηση των δεδομένων των πινάκων 2.38.α, 2.38.β οδηγεί στις ακόλουθες διαπιστώσεις:

► Η συνολική επίδοση των μαθητών οι οποίοι δηλώνουν ότι ασχολούνται τον ελεύθερο χρόνο τους με κάτι άλλο βρίσκεται πολύ κοντά με την αντίστοιχη επίδοση των συνομήλικων τους που το αρνούνται (41.06

έναντι 42.46). Η ανάλυση διακύμανσης για τον έλεγχο των ιδιαίτερα σημαντικών διαφοροποιήσεων μεταξύ των δύο ομάδων μαθητών αποκάλυψε την ανυπαρξία τέτοιων διαφορών για το τεστ στο σύνολό του ( $p=.721>.05$ ).

► Η διαφορά η οποία περιγράφηκε παραπάνω αυξάνεται στις 3 περίπου μονάδες για την αναγνώριση του μεταφορικού λόγου. Έτσι οι μαθητές της πρώτης ομάδας σημείωσαν μέση επίδοση 36.15, ενώ η αντίστοιχη επίδοση για τους μαθητές της δεύτερης ομάδας είναι 38.85. Ωστόσο, όπως επιβεβαιώνει και ο πίνακας 2.38.β της ανάλυσης διακύμανσης, η διαφορά αυτή δεν είναι στατιστικά σημαντική ( $p=.542>.05$ ).

► Όσο αφορά την κατανόηση - παραγωγή του μεταφορικού λόγου οι παραπάνω μικρές σχετικά διαφοροποιήσεις εξακολουθούν να ισχύουν. Ωστόσο το προβάδισμα της επίδοσης στην περιοχή αυτή του τεστ το έχουν οι μαθητές που ασχολούνται με "κάτι άλλο" στον ελεύθερο χρόνο τους, με μέση επίδοση 52.20, έναντι 50.41 για τους μαθητές που δε σημειώνουν τη συγκεκριμένη επιλογή. Παρόμοια, όμως, με τις προηγούμενες περιπτώσεις, η ανάλυση διακύμανσης των επιδόσεων των μαθητών σε σχέση με την υπό μελέτη ανεξάρτητη μεταβλητή έδειξε ότι δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ( $p=.726>.05$ ).

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3

### ΣΥΖΗΤΗΣΗ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ

#### 3.1. ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Όπως αναφέρθηκε σε άλλο σημείο της μελέτης, σκοπός της έρευνας αυτής ήταν η διερεύνηση του προβλήματος της αναγνώρισης, κατανόησης και παραγωγής του μεταφορικού λόγου σε ποιητικά κείμενα από μαθητές ηλικίας 10-12 ετών. Πιο συγκεκριμένα εξετάστηκε η σχέση των παραπάνω μεταβλητών με ορισμένα χαρακτηριστικά που αφορούν τόσο το μαθητή, όσο και το οικογενειακό και σχολικό του περιβάλλον.

Από την ανάλυση των δεδομένων προέκυψαν αξιοσημείωτα αποτελέσματα τα κυριότερα από τα οποία αναφέρονται στη συνέχεια.

- ◆ Εντοπίστηκε μία γενική δυσκολία των μαθητών του δείγματος να ανταποκριθούν αποτελεσματικά -δίνοντας ορθή απάντηση- σ' ένα σημαντικό αριθμό ερωτήσεων του τεστ. Συγκεκριμένα ο μέσος όρος της συνολικής επίδοσης των υποκειμένων στο τεστ έφτασε μόλις το 42.20%.

- ◆ Η παραπάνω διαπίστωση συστοιχείται εμφανώς με ό,τι παρατηρήθηκε στην αναγνώριση του μεταφορικού λόγου όπου ο αντίστοιχος μέσος όρος της επίδοσης των υποκειμένων της έρευνας βρέθηκε 38.41%. Προς ενίσχυση της συγκεκριμένης διαπίστωσης λειτουργούν τα σχετικά υψηλά ποσοστά εγκατάλειψης και λαθών που σημειώθηκαν στο τμήμα εκείνο του τεστ που αφορά την αναγνώριση του μεταφορικού λόγου.

- ◆ Όσο αφορά την κατανόηση - παραγωγή του μεταφορικού λόγου η γενική εκτίμηση της αντίστοιχης επίδοσης των μαθητών του δείγματος δε διαφοροποιείται απ' όσα αναφέρθηκαν παραπάνω. Πιο συγκεκριμένα η μέση εκατοστιαία επίδοση των υποκειμένων ανέρχεται στο 50.55. Το γεγονός αυτό σε συνδυασμό με το σχετικά υψηλό ποσοστό εγκατάλειψης που σημειώθηκε στο συγκεκριμένο τμήμα του τεστ, υποδηλώνει μια πιθανή αδυναμία του δείγματος να ανταποκριθεί επιτυχώς σ' ένα σημαντικό αριθμό ερωτήσεων κατανόησης - παραγωγής του μεταφορικού λόγου.

- ◆ Η επεξεργασία των δεδομένων της έρευνας έδειξε ότι διαφοροποιείται η επίδοση τόσο στο σύνολο του τεστ όσο και επιμέρους στην αναγνώριση και κατανόηση - παραγωγή του μεταφορικού λόγου μεταξύ των μαθητών του δείγματος της Δ', Ε' και ΣΤ' τάξης του δημοτικού

σχολείου. Πιο συγκεκριμένα όσο μεγαλύτερη είναι η τάξη φοίτησης του μαθητή τόσο υψηλότερη είναι η επίδοσή του. Αξίζει ωστόσο να αναφερθεί ότι μεταξύ των μαθητών της Δ' και αυτών της Ε' τάξης του δείγματος δεν παρατηρήθηκε σημαντική διαφοροποίηση στην επίδοσή τους.

Η διαπίστωση αυτή φαίνεται να συμφωνεί με αντίστοιχο συμπέρασμα της έρευνας του Μ. Βάμβουκα (1992γ), σύμφωνα με το οποίο η επίδοση των υποκειμένων σε δύο τεστ κατανόησης παροιμιών ήταν συνάρτηση της σχολικής τάξης φοίτησης.

♦ Από τα αποτελέσματα της έρευνας δε φάνηκε να παρατηρείται στατιστικά σημαντική διαφορά στην επίδοση των υποκειμένων τόσο στο σύνολο του τεστ όσο και επιμέρους στην αναγνώριση και κατανόηση - παραγωγή του μεταφορικού λόγου σε σχέση με την οργανικότητα του σχολείου φοίτησης.

♦ Διαφοροποιείται τόσο η συνολική επίδοση των μαθητών του δείγματος, όσο και οι επιμέρους επιδόσεις στην αναγνώριση και στην κατανόηση - παραγωγή του μεταφορικού λόγου σε σχέση με το βαθμό τους στο μάθημα της Γλώσσας. Μια γενική εκτίμηση των δεδομένων οδηγεί στο συμπέρασμα ότι φαίνεται να υπάρχει θετική συνάφεια μεταξύ της αντίστοιχης επίδοσης του μαθητή και του βαθμού του στο μάθημα της Γλώσσας. Όσο, δηλαδή υψηλότερος είναι ο βαθμός του μαθητή στο μάθημα της Γλώσσας τόσο υψηλότερη είναι και η επίδοσή του στις τρεις περιοχές μελέτης του τεστ.

Ο Μ. Βάμβουκας (1992γ) σε έρευνά του, κατά τον υπολογισμό της εγκυρότητας δύο τεστ κατανόησης παροιμιών, κατέληξε σε ανάλογη με την παραπάνω διαπίστωση. Σύμφωνα με αυτή υπήρχε θετική συνάφεια μεταξύ της επίδοσης των μαθητών του δείγματος στα τεστ και του βαθμού τους στο μάθημα της Γλώσσας.

♦ Από τα αποτελέσματα της έρευνας φάνηκε ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά όσο αφορά το φύλο των μαθητών του δείγματος, τόσο στο σύνολο του τεστ όσο και επιμέρους στην αναγνώριση και κατανόηση - παραγωγή του μεταφορικού λόγου. Μάλιστα φαίνεται ότι τα κορίτσια επιτυγχάνουν υψηλότερες επιδόσεις σε σχέση με τα αγόρια της ίδιας ηλικίας στην αναγνώριση και κατανόηση - παραγωγή του μεταφορικού λόγου.

Σύστοιχη με το συμπέρασμα αυτό είναι η διαπίστωση σε έρευνα του Μ. Βάμβουκα (1992γ), κατά την οποία τα κορίτσια των Δ', Ε' και ΣΤ' τάξεων του δημοτικού σχολείου πέτυχαν υψηλότερη μέση επίδοση σε σχέση με τα αγόρια σε αναγνωστικές δεξιότητες.

♦ Όσο αφορά τη σχέση της σειράς γέννησης των υποκειμένων με την επίδοσή τους τόσο στο σύνολο του τεστ όσο και επιμέρους στην

αναγνώριση και κατανόηση - παραγωγή του μεταφορικού λόγου δεν παρατηρήθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά.

◆ Η επεξεργασία των δεδομένων της έρευνας έδειξε ότι υπάρχει θετική συνάφεια μεταξύ της επίδοσης των μαθητών του δείγματος τόσο στο σύνολο του τεστ όσο και επιμέρους στην αναγνώριση και κατανόηση - παραγωγή του μεταφορικού λόγου και του μορφωτικού επιπέδου του πατέρα. Όσο, δηλαδή, υψηλότερο είναι το μορφωτικό επίπεδο του πατέρα τόσο υψηλότερη είναι και η επίδοση των υποκειμένων.

Σε ανάλογο συμπέρασμα έχει καταλήξει και ο Μ. Βάμβουκας σε έρευνές του που αφορούν την κατανόηση παροιμιών (1992γ) και την αναγνώριση σημασιακών σχέσεων των λέξεων (1992α).

◆ Η γενική εκτίμηση των αποτελεσμάτων οδηγεί στη διαπίστωση ότι το μορφωτικό επίπεδο της μητέρας φαίνεται να μην επηρεάζει την ικανότητα αναγνώρισης του μεταφορικού λόγου των υποκειμένων. Αντίθετα η επίδοσή τους στην κατανόηση του μεταφορικού λόγου και στο σύνολο του τεστ είναι συνάρτηση του επιπέδου μόρφωσης της μητέρας. Πιο συγκεκριμένα η επίδοση των μαθητών στην κατανόηση - παραγωγή και στο σύνολο του τεστ αυξάνεται όσο υψηλότερο είναι το μορφωτικό επίπεδο της μητέρας.

◆ Θετική είναι η συνάφεια ανάμεσα στην επίδοση των μαθητών τόσο στο σύνολο του τεστ όσο και επιμέρους στην αναγνώριση και κατανόηση - παραγωγή του μεταφορικού λόγου και στο επαγγελματικό επίπεδο του πατέρα. Όσο πιο υψηλού ή χαμηλού επιπέδου είναι η επαγγελματική κατηγορία του πατέρα τόσο πιο υψηλή ή χαμηλή αντίστοιχα είναι και η επίδοση των μαθητών των τριών τάξεων του δείγματος στις τρεις περιοχές μελέτης του τεστ.

Ο Μ. Βάμβουκας (1992α) σε έρευνά του που αφορά την αναγνώριση σημασιακών σχέσεων των λέξεων, κατάληξε σε αντίστοιχο με το παραπάνω συμπέρασμα, σύμφωνα με το οποίο η επίδοση των υποκειμένων ήταν ανάλογη της επαγγελματικής κατηγορίας του πατέρα τους.

◆ Η εργασιακή κατάσταση της μητέρας δε φαίνεται να ασκεί κάποια συστηματική επίδραση στην επίδοση των υποκειμένων τόσο στο σύνολο του τεστ όσο και επιμέρους στην αναγνώριση και στην κατανόηση - παραγωγή του μεταφορικού λόγου.

◆ Διαφοροποιείται τόσο η συνολική επίδοση των υποκειμένων όσο και η επίδοσή τους στην αναγνώριση και στην κατανόηση - παραγωγή του μεταφορικού λόγου σε σχέση με το βαθμό συμπάθειάς τους για την ποίηση. Η συνολική εκτίμηση των δεδομένων οδηγεί στη διαπίστωση ότι η σχέση μεταξύ των παραπάνω μεταβλητών είναι ανάλογη, δηλαδή όσο πιο υψηλός



ή χαμηλός είναι ο βαθμός συμπάθειας των υποκειμένων για την ποίηση τόσο πιο υψηλή ή χαμηλή είναι και η επίδοση που σημειώνουν γενικά στο τεστ και ειδικότερα στην αναγνώριση και στην κατανόηση - παραγωγή.

♦ Διαφοροποιείται επίσης η επίδοση των μαθητών του δείγματος τόσο στο σύνολο του τεστ όσο και επιμέρους στην αναγνώριση και κατανόηση - παραγωγή του μεταφορικού λόγου σε σχέση με την ικανότητά τους να ανακαλέσουν στη μνήμη τους τον τίτλο, την επικεφαλίδα και ορισμένους στίχους ενός αγαπημένου τους ποιήματος. Οι μαθητές οι οποίοι ανταποκρίθηκαν με επιτυχία στις συγκεκριμένες απαιτήσεις του τεστ σημείωσαν στη συνέχεια και σημαντικά υψηλότερη επίδοση στις τρεις περιοχές μελέτης του τεστ, σε σχέση με αυτούς δεν ανταποκρίθηκαν.

♦ Η γενική θεώρηση των δεδομένων της έρευνας οδηγεί στη διαπίστωση ότι το πρόσωπο με το οποίο διαβάζουν το μάθημα της Γλώσσας οι μαθητές του δείγματος δε φαίνεται να επηρεάζει την επίδοσή τους στο σύνολο του τεστ, αλλά και στην αναγνώριση και κατανόηση - παραγωγή του μεταφορικού λόγου. Αξίζει ωστόσο να αναφερθεί ότι στην περίπτωση της ατομικής μελέτης παρατηρείται στατιστικά σημαντική διαφορά που αφορά την επίδοση στο σύνολο του τεστ και στην κατανόηση - παραγωγή του μεταφορικού λόγου. Πιο συγκεκριμένα τα υποκείμενα που μελετούν μόνα τους το μάθημα της Γλώσσας επιτυγχάνουν υψηλότερες επιδόσεις στις προαναφερθείσες περιοχές του τεστ, σε σχέση με αυτούς που διαβάζουν το συγκεκριμένο μάθημα με τη βοήθεια κάποιου μεγαλύτερου.

♦ Η συνολική εκτίμηση των αποτελεσμάτων της έρευνας έδειξε ότι η ενασχόληση των μαθητών του δείγματος κατά τον ελεύθερο χρόνο τους δε φαίνεται να επηρεάζει την επίδοσή τους τόσο στο σύνολο του τεστ όσο και επιμέρους στην αναγνώριση και κατανόηση - παραγωγή του μεταφορικού λόγου. Στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση, ωστόσο, παρατηρείται όσο αφορά την κατανόηση του μεταφορικού λόγου, στις περιπτώσεις της παρακολούθησης-ακρόασης τηλεόρασης-βίντεο-ραδιοφώνου και της μελέτης βιβλίων-περιοδικών. Πιο συγκεκριμένα τα υποκείμενα που δεν επέλεξαν ως ενασχόληση κατά τον ελεύθερο χρόνο τους την παρακολούθηση-ακρόαση τηλεόρασης-βίντεο-ραδιοφώνου, καθώς και αυτά που επέλεξαν τη μελέτη βιβλίων-περιοδικών σημείωσαν σημαντικά υψηλότερη επίδοση στην κατανόηση - παραγωγή του μεταφορικού λόγου, σε σχέση με αυτούς που δήλωσαν τις αντίθετες επιλογές.

### **3.2. ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ**

Απ' όλη τη διαδικασία που ακολουθήθηκε και με βάση τα συμπεράσματα που προέκυψαν επιχειρείται η διατύπωση των παρακάτω προτάσεων:

- Ο δάσκαλος θα πρέπει να είναι ενήμερος για τους παράγοντες που τυχόν επηρεάζουν τις ικανότητες αναγνώρισης, κατανόησης και παραγωγής του μεταφορικού λόγου και να εφαρμόζει κάθε φορά τις κατάλληλες μεθόδους διδασκαλίας, προκειμένου να βοηθήσει συστηματικά και αποτελεσματικά τους μαθητές του στην ανάπτυξη των παραπάνω αναγνωστικών δεξιοτήτων.

- Επιπλέον κρίνεται σημαντική η ενημέρωση του δασκάλου πάνω σε ποικίλες δραστηριότητες οι οποίες οδηγούν στην κατάκτηση των ικανοτήτων που προαναφέρθηκαν αλλά και αξιολογούν το βαθμό ανάπτυξής τους, γεγονός που θα βοηθούσε το έργο του και την πραγματοποίηση των στόχων που θέτει κάθε φορά.

- Οι μαθητές θα πρέπει να ασκούνται από νωρίς στην αναγνώριση, κατανόηση και παραγωγή του μεταφορικού λόγου μέσα από ποικιλία δημιουργικών δραστηριοτήτων.

- Η ποίηση πέρα από το ότι είναι μια μορφή τέχνης που καλλιεργεί το αισθητικό κριτήριο του μαθητή, του δίνει δυνατότητες κίνησης, επικοινωνίας και ψυχαγωγίας. Επίσης συμβάλλει στη νοητική συναισθηματική και κοινωνική του ανάπτυξη. Αυτονόητη προβάλλει κατά συνέπεια η ανάγκη για διδασκαλία περισσότερης ποίησης σε όλες τις τάξεις του δημοτικού σχολείου. Καλό θα είναι η επαφή του παιδιού με την ποίηση να ξεκινά από νωρίς μέσω της οικογένειας και του νηπιαγωγείου.

- Σημαντική κρίνεται η καλλιέργεια στο παιδί της αγάπης για το καλό λογοτεχνικό βιβλίο ή περιοδικό και της αποστροφής προς την αλόγιστη χρήση της τηλεόρασης.

- Τέλος είναι αυτονόητο ότι η έρευνα σχετικά με την κατανόηση του μεταφορικού λόγου δεν τελειώνει εδώ. Θα ήταν, λοιπόν, ενδιαφέρουσες, αλλά και σημαντικές κι άλλες μελέτες που θα κάλυπταν παραλείψεις, αδυναμίες και προβληματισμούς που προέκυψαν από αυτήν.

## **ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ**

- Τεστ - Κριτήριο στη Γλώσσα

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΚΡΗΤΗΣ  
 ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ  
 ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

## ΤΕΣΤ - ΚΡΙΤΗΡΙΟ ΣΤΗ ΓΛΩΣΣΑ

### A. Συμπλήρωσε παρακάτω τα στοιχεία σου.

1. Όνομα: ..... 2. Επώνυμο: .....

3. Σχολείο: ..... 4. Τάξη - Τμήμα: .....

5. Επάγγελμα πατέρα: .....

6. Μόρφωση πατέρα ( Σημείωσε X στο αντίστοιχο τετραγωνάκι )

Δεν έχει τελειώσει το Δημοτικό Σχολείο

Απολυτήριο Δημοτικού

Απολυτήριο Γυμνασίου

Απολυτήριο Λυκείου ή Μέσης Τεχνικής ή Επαγγελματικής Σχολής

Πτυχίο Ανώτερης Τεχνικής Σχολής ( ΚΑΤΕΕ ή ΤΕΙ )

Πτυχίο Πανεπιστημίου

7. Επάγγελμα μητέρας: .....

8. Μόρφωση μητέρας ( Σημείωσε X στο αντίστοιχο τετραγωνάκι )

Δεν έχει τελειώσει το Δημοτικό Σχολείο

Απολυτήριο Δημοτικού

Απολυτήριο Γυμνασίου

Απολυτήριο Λυκείου ή Μέσης Τεχνικής ή Επαγγελματικής Σχολής

Πτυχίο Ανώτερης Τεχνικής Σχολής ( ΚΑΤΕΕ ή ΤΕΙ )

Πτυχίο Πανεπιστημίου

9. Από τα παιδιά των γονέων σου στη σειρά γέννησης είσαι το: ( Σημείωσε X στο αντίστοιχο τετραγωνάκι )

πρώτο παιδί

τέταρτο παιδί

δεύτερο παιδί

πέμπτο παιδί

τρίτο παιδί

.....

**B. Διάβασε προσεκτικά την κάθε ερώτηση και απάντησε σε ό,τι ακριβώς σου ζητείται.**

1. Σου αρέσει η ποίηση; ( Σημείωσε X στο αντίστοιχο τετραγωνάκι )
 

ΚΑΘΟΛΟΥ	ΛΙΓΟ	ΠΟΛΥ
---------	------	------
  
2. Μπορείς να θυμηθείς ένα αγαπημένο σου ποίημα , που διδάχτηκες στο σχολείο και να γράψεις :
 

Την επικεφαλίδα του : .....

Το όνομα του ποιητή : .....

Μια στροφή ή κάποιους στίχους από το ποίημα ;

.....

.....

.....

.....

.....
  
3. Με ποιον διαβάζεις το μάθημα της Γλώσσας στο σπίτι σου ; ( Σημείωσε X στα αντίστοιχα τετραγωνάκια )
 

Με τον πατέρα	Με τη μητέρα	
Μερικές φορές με τον έναν , μερικές φορές με τον άλλο		
Με κάποιο δάσκαλο ή δασκάλα		
Μόνος μου		
Με	κάποιον	άλλο.
		Ποιο;

.....
  
4. Όταν δεν είσαι στο σχολείο ( όπως τα απογεύματα, τα Σαββατοκύριακα, στις διακοπές των Χριστουγέννων, του Πάσχα και του Καλοκαιριού ) τι σου αρέσει να κάνεις ;
  - Να βλέπω τηλεόραση ή βίντεο ή ν'ακούω ραδιόφωνο.
  - Να κάνω χειροτεχνικές εργασίες ( να ζωγραφίζω, να πλέκω, να κατασκευάζω, κ.τ.λ.) .
  - Να διαβάζω διάφορα παιδικά βιβλία και περιοδικά.
  - Να παίζω διάφορα παιχνίδια μόνος μου ή συντροφιά με φίλους.
  - Να πηγαίνω βόλτες.
  - Να πηγαίνω στον κινηματογράφο ή στο θέατρο.
  - Να βοηθώ τους γονείς μου στις δουλειές τους.
  - Να συναντώ φίλους ή φίλες μου και να συζητάμε διάφορα θέματα.
  - Να πηγαίνω στο γήπεδο ή στο κολυμβητήριο.

.....

.....

**Γ. Διάβασε προσεκτικά τα παρακάτω ερωτήματα και απάντησε σε ό,τι σου ζητείται.**

- Να υπογραμμίσεις τις μεταφορές και τις παρομοιώσεις στα παρακάτω ποιήματα  
Δίπλα από κάθε μεταφορά σημείωσε το γράμμα **μ** και δίπλα από κάθε παρομοίωση το γράμμα **π**.

1. Στα γαλανά μπουγάζια  
Αρ. Προβελέγγιος

Στα γαλανά μπουγάζια  
βάρκες ψαρεύουνε ,  
βάρκες χορεύουνε .

Θαλασσινό τραγούδι  
στο κύμα χύνεται  
και σιγοσβήνεται .

- Σε τι νομίζεις ότι αναφέρεται ο ποιητής στους παραπάνω στίχους ;

.....  
.....  
.....

2. Σύννεφα  
Ζαχ. Παπαντωνίου

Σύννεφα ! Σύννεφα ! Νύχτα και μέρα  
πώς ταξιδεύετε με τον αγέρα !

Κάποτε μοιάζετε με αρνιών κοπάδι  
που βόσκει ατάραχα μες στο λιβάδι .

Κάποτε μοιάζετε πουλιά χαμένα  
κι από τον άνεμο κυνηγημένα .

Σύννεφα ! Έφτασε του τρύγου η ώρα .  
Κρέμεστε ανήσυχα , γεμάτα μπόρα .

- Τι νομίζεις ότι λέει ο τελευταίος στίχος ;

.....  
.....  
.....

3. Στου σπιτιού μου την αυλή  
Γ. Αθάνας

Στου σπιτιού μου την αυλή  
το κοινότερο χορτάρι  
γίνεται το πιο όμορφο  
του Μαγιού λουλούδι !  
Στου σπιτιού μου την αυλή  
σα νυφιάτικη στολή  
πέφτει αργά και που το χιόνι.

- Ποια κατά τη γνώμη σου είναι η μεγάλη αγάπη του ποιητή σ' αυτή τη στροφή ;

.....  
.....  
.....

4. Χειμώνας  
Μιχ. Στασινόπουλος

Έρημοι οι δρόμοι έχουν μουσκέψει  
απ' τη βροχούλα την αργή ,  
κι είναι τα σπίτια σαν σε σκέψη  
πεσμένα και σε συλλογή .

- Τι νομίζεις ότι θέλει να πει ο ποιητής στους δυο τελευταίους στίχους ;

.....  
.....  
.....

5. Γαλήνη  
Διον. Σολωμός

Δεν ακούεται ούτ' ένα κύμα  
εις την έρμη ακρογιαλιά  
λες και η θάλασσα κοιμάται  
μες στις γης την αγκαλιά .

- Τι νομίζεις ότι θέλει να πει ο ποιητής στους δυο τελευταίους στίχους ;

.....  
.....  
.....

6. Ανθονήσι  
Γεωργ. Δροσίνης

Γλάστρα που' χουν στήσει  
σε θρονί ψηλό  
βγαίνει τ' ανθονήσι  
μεσ' απ' το γιαλό .

.  
.

Τ' άλλα νησιά ξέρες ,  
και μονάχα αυτό  
του Απριλιού τις μέρες  
θάμα ονειρευτό .

.  
.

- Ποιο κατά τη γνώμη σου είναι το νόημα της δεύτερης στροφής ;

.....  
.....  
.....  
.....

7. Καλοκαιρινές φιλίες  
Γιώργης Κρόκος

Έχω φίλο μου τον ήλιο  
κι ένα τζιτζίκι τρελό .  
Το τζιτζίκι σ' ένα κλώνο  
και τον ήλιο στο γιαλό .

.  
.

Το τζιτζίκι με μαθαίνει  
ξένοιαστα να τραγουδώ  
κι ο κυρ ήλιος σαν το γλάρο  
Πα' στο κύμα να πηδώ .

- Θα μπορούσες κι εσύ να γράψεις μια παρομοίωση για το τζιτζίκι και μια για τον ήλιο;

( τζιτζίκι ) .....  
.....  
( ήλιος ) .....  
.....



8. Ο θαλασσοπόρος  
Ρίτα Μπούμη - Παπά

Έχω ένα καράβι , τόσο , με πανιά,  
θάλασσες αφήνει ,θάλασσες περνά .

.

.

Γύρω περιμένουν στις ακτές οι κάβοι  
δίπλα τους ν' αράξει τα' άσπρο μου καράβι .

.

.

Πίσω απ' του κισσού μας τη χλωμή κουρτίνα ,  
έγια μόλα , βάζω πλώρη για την Κίνα .

- Τι νομίζεις ότι θέλει να πει η ποιήτρια στους δυο τελευταίους στίχους ;

.....

.....

.....

.....

9. Παιδί με το γρατσουνισμένο γόνατο  
Οδυσσέας Ελύτης

Παιδί με το γρατσουνισμένο γόνατο  
Κουρεμένο κεφάλι όνειρο ακούρευτο  
Ποδιά με σταυρωμένες άγκυρες  
Μπράτσο του πεύκου γλώσσα του ψαριού  
Αδερφάκι του σύννεφου !

- Τι νομίζεις ότι θέλει να πει ο ποιητής στους δυο πρώτους στίχους ;

.....

.....

.....

.....

10. Πρωινό άστρο  
Γιάννης Ρίτσος

Κοριτσάκι μου ,  
θέλω να σου φέρω  
τα φαναράκια των κρίνων  
να σου φέγγουν στον ύπνο σου .

Κοιμήσου , κοριτσάκι .  
Είναι μακρύς ο δρόμος .  
Πρέπει να μεγαλώσεις .

Είναι μακρύς  
μακρύς  
μακρύς ο δρόμος .

- Ποιο δρόμο νομίζεις ότι εννοεί ο ποιητής στους παραπάνω στίχους ;

.....  
.....  
.....  
.....

11. Ειρήνη  
Βασίλης Ρώτας

Έλα , ειρήνη , χαρά των λαών , των μανάδων ελπίδα ,  
συ , που φυτεύεις και χτίζεις και κάνεις τη γη περιβόλι .

Συ, που αναθρέφεις κι αντριεύεις τα νιάτα μ' αγώνες ωραίους ,

έλα, κι οι δρόμοι σου λάμπουν πλυμένοι με δάκρυα κι αίμα .

.

.

.

έλα σαν μάνα γλυκιά , σε καλούνε τα νιάτα του κόσμου

.

.

- Τι νομίζεις ότι θέλει να πει ο ποιητής στον τέταρτο στίχο ;

.....  
.....  
.....  
.....

12. Το τραγούδι στο νέο καράβι  
Ζαχαρίας Παπαντωνίου

Χαιρετισμούς στη θάλασσα !  
Στ' ακρογιάλια χαιρετισμούς !

.  
.

Τα κύματα πηδούν απάνω σου σαν άλογα μ' άσπρη χαίτη .  
Οι μαύροι κάβοι καρτερούν να σε αρπάξουν .  
Μα οι ναύτες έχουν σκαλώσει στα σκοινιά . Ο καπετάνιος είναι παλικάρι .  
Σαν το δελφίνι, που σ' ακολουθεί, χορεύεις απάνω στην πράσινη θάλασσα .

.  
.

Μαύρο μαντίλι να μη φορεθεί για σένα .

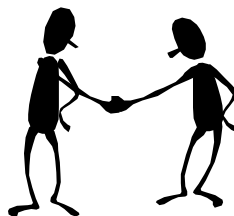
- Τι νομίζεις ότι θέλει να πει ο ποιητής στον τελευταίο στίχο ;

.....  
.....  
.....  
.....

**Δ. Μπορείς να γράψεις κι εσύ μερικούς στίχους για τη θάλασσα ή τη μητέρα, οι οποίοι να περιέχουν μεταφορές και παρομοιώσεις ;**

.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....

ΕΥΧΑΡΙΣΤΩ ΠΟΛΥ  
ΓΙΑ ΤΗ ΣΥΜΜΕΤΟΧΗ ΣΟΥ



## ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- ΑΛΕΦΑΝΤΟΥ Π., Τα στοιχεία της ποίησης, στο *Επιθεώρηση παιδικής λογοτεχνίας*, 1990, 5, 75-93.
- ΒΑΓΕΝΑ Ν., Για έναν ορισμό του μοντέρνου στην Ποίηση, Αθήνα, εκδ. Στιγμή, 1984.
- BAKER G. & HACKER P., *Language sense and nonsense*, Oxford, Fellows of St. John's College, 1984.
- BAMBOYKA M., Εισαγωγή στην ψυχοπαιδαγωγική έρευνα και μεθοδολογία, Αθήνα, εκδ. Γρηγόρη, 1988.
- BAMBOYKA M.,(α) Η αναγνώριση των σημασιακών σχέσεων των λέξεων από μαθητές δημοτικού σχολείου, Αθήνα, εκδ. Γρηγόρη, 1992.
- BAMBOYKA M.,(β) Ψυχοπαιδαγωγική θεώρηση της κατανόησης των αναγνωσμάτων, Αθήνα, εκδ. Γρηγόρη, 1992.
- BAMBOYKA M.,(γ) 2 τεστ αξιολόγησης της ικανότητας κατανόησης κειμένων, Αθήνα, εκδ. Γρηγόρη, 1992.
- BELL J., *Doing your research project*, London, Open University Press, 1993
- ΒΛΟΝΤΑΚΗ Π., Γλώσσα σκέψη και πολιτιστικό περιβάλλον, στο *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 1983, 12, 74-79.
- VOSNIADOU S., ORTONY A., REYNOLDS E. & WILSON, Πηγές δυσκολίας που αντιμετωπίζουν τα μικρά παιδιά στην κατανόηση της μεταφορικής γλώσσας, στο Βοσνιαδου Σ. (επιμέλεια), *Κείμενα Εξελικτικής Ψυχολογίας*, τομ. Α', Αθήνα, εκδ. Gutenberg, 1992, σ.σ. 139-184.
- COMBERT J., *Le de'veloppement me'talinguistique*, Paus, PUF, 1990.
- ΔΙΖΙΚΙΡΙΚΗ Γ., Για τη γλώσσα και την επιστήμη της λογοτεχνίας, Αθήνα, εκδ. Νέα Σύνορα, χ.χ.
- DANEMAN M., GREEN I., Individual differences in comprehending and producing words in contex, in *Journal of memory and language*, 1986, 25, 1-18
- DONALDSON M. (μετ. Καλογιαννίδου Α.& Αρχοντίδου Α.), Η σκέψη των παιδιών, Αθήνα, εκδ. Gutenberg, 1995.
- ELLIS A., *Reading writing and dyslexia: A cognitive*

- analysis, London, Lawrence Erlbaum Associates, 1984.
- FLEMING M., Pupils' perceptions of the nature of poetry, *Cambridge Journal of Education*, 1992, 22, 1, 31-41.
- GREISCH J. (μετ. Θεοδοροπούλου-Καλογήρου Ε.), Οι μεταφορές της ανάγνωσης, Αθήνα, εκδ. Καρδαμίτσα, 1993.
- HAWKES T. (μετ. Μπεντζίκης Γ.), Η Γλώσσα της Κριτικής, Αθήνα, εκδ. Ερμής, 1978.
- JAKOBSON R. (μετ. Μπερλής Α.) Δοκίμια για τη γλώσσα της λογοτεχνίας, Αθήνα, εκδ. Εστία, 1998.
- JOHNSON E. and others, Differential effects of sex-oriented reading material on children's reading performance, in *Australian of education*, 1979, 23, 297-298.
- ΚΑΛΟΓΗΡΟΥ Τ., Τα παιδιά ως δημιουργοί ποιημάτων, στο *Επιθεώρηση παιδικής λογοτεχνίας*, 1994, 9, 114-135.
- ΚΑΛΟΥΡΗ – ΑΝΤΩΝΟΠΟΥΛΟΥ Ο., Αισθητική αγωγή του παιδιού. Μορφές αισθητικής δημιουργικότητας στην παιδική βιβλιοθήκη και στο μουσείο, Αθήνα, εκδ. Δίπτυχο, 1985.
- ΚΑΝΙΣΤΡΑ Μ., Η σύγχρονη εικαστική αγωγή στο σχολείο, Αθήνα, εκδ. Σμίλη, 2η εκδ., 1991.
- ΚΑΣΣΩΤΑΚΗ Μ., Η επίδοση των μαθητών μέσης εκπαίδευσης σε σχέση με το επάγγελμα και το μορφωτικό επίπεδο του πατέρα, το οικογενειακό εισόδημα και την περιοχή έδρας του σχολείου τους, Αθήνα, εκδ. συγγ. 1981.
- ΚΑΣΣΩΤΑΚΗ Μ., Η αξιολόγηση της επιδόσεως των μαθητών, Αθήνα, εκδ. Γρηγόρη, 1993.
- KERLINGER F., Foundations of Behavioral Research, University of Oregon, (B) Publishing Japan Ltd, 3d edit. 1986.
- ΚΟΛΟΚΑ - ΘΕΟΦΑΝΟΠΟΥΛΟΥ Ρ., Η ποίηση στο Νηπιαγωγείο, στο *Επιθεώρηση παιδικής λογοτεχνίας*, 1990, 5, 225-238.
- ΚΟΥΚΟΥΛΟΜΑΤΗ Δ.,(α) Λογοτεχνία και Παιδαγωγική, Αθήνα, εκδ. Εστία, 1990.
- ΚΟΥΚΟΥΛΟΜΑΤΗ Δ.,(β) Βιωματική προσέγγιση των Νέων Ελληνικών,

- Αθήνα, εκδ. Εστία, 1990.
- ΚΟΥΚΟΥΛΟΜΑΤΗ Δ., Λογοτεχνία και Γλώσσα στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, Αθήνα, εκδ. Έλλην, 1996.
- ΜΑΚΡΑΚΗ Β., Ανάλυση δεδομένων στην επιστημονική έρευνα με τη χρήση του SPSS. Από τη θεωρία στην πράξη, Αθήνα, εκδ. Gutenberg, 1997.
- ΜΑΡΙΔΑΚΗ – ΚΑΣΣΩΤΑΚΗ Κ., Θέματα Γνωστικής Ψυχολογίας, Αθήνα, εκδ. συγγ., 1994.
- ΜΑΡΚΟΒΙΤΗΣ Μ., ΤΖΟΥΡΙΑΔΟΥ Μ., Μαθησιακές δυσκολίες θεωρία και πράξη, εκδ. Προμηθεύς, Θεσσαλονίκη, 1991.
- MALLETT M., Talking about poetry thinking about Language, *The Arts*, 1992, 20, 1, 30-33.
- ΜΗΤΣΗ Ν., Διδακτική του γλωσσικού μαθήματος. Από τη Γλωσσική θεωρία στη διδακτική πράξη, Αθήνα, εκδ. Gutenberg, 1996.
- ΜΙΡΑΣΓΕΖΗ Μ., Ποίηση και διδασκαλία, Αθήνα, εκδ. συγγ., 1978.
- ΜΠΑΜΠΙΝΙΩΤΗ Γ., Γλωσσολογία και Λογοτεχνία, Αθήνα, εκδ. Μαυρομάτη, 1991.
- ΜΠΑΡΤΖΗ Γ., Εκθέσεις, Αθήνα, εκδ. Σπουδή, 1992.
- ΞΑΝΘΑΚΟΥ Γ., ΚΑΙΛΑ Μ., ΑΝΔΡΕΑΔΑΚΗ Ν., Ποίηση και δημιουργική έκφραση των παιδιών, στο *Επιθεώρηση παιδικής λογοτεχνίας*, 1990, 5, 160-209.
- ΠΑΠΑΔΟΓΙΑΝΝΑΚΗ Ν., Ανα-γνώσεις επτά (+ένα) μελετήματα για τη Γλώσσα και τη Λογοτεχνία, Αθήνα, εκδ. Έλλην, 1997.
- ΠΑΡΑΣΚΕΥΟΠΟΥΛΟΥ Ι., Μεθοδολογία επιστημονικής έρευνας, Αθήνα, εκδ. συγγ., 1980.
- ΠΑΡΑΣΚΕΥΟΠΟΥΛΟΥ Ι., Εξελικτική Ψυχολογία, τομ. 2,3, Αθήνα, εκδ. συγγ., (χχ).
- ΠΑΡΑΣΚΕΥΟΠΟΥΛΟΥ Ι., Επαγωγική Στατιστική, τομ. Β, Αθήνα, εκδ. συγγ., 1990.
- ΠΟΡΠΟΔΑ Κ., (α) Γνωστική Ψυχολογία, τομ. 1, Αθήνα, εκδ. συγγ., 1984.
- ΠΟΡΠΟΔΑ Κ., (β) Γνωστική Ψυχολογία, τομ. 2, Αθήνα, εκδ.

- συγγρ., 1984.
- ΠΟΡΠΟΔΑ Κ., Δυσλεξία. Η ειδική διαταραχή στη μάθηση του γραπτού λόγου, Αθήνα, εκδ. συγγ., 1993.
- ΠΟΡΠΟΔΑ Κ., Ο γραπτός λόγος από τη σκοπιά της Γνωστικής Ψυχολογίας, στο *μία Πολυεπιστημονική θεώρηση της γλώσσας*, Ηράκλειο, εκδ. Πανεπιστημίου Κρήτης και εκδ. Πανεπιστημίου Πατρών, 1995.
- RICHARD A., etc. (μετ. Αρχοντίδου Α. κ.α.) Πώς να δημιουργήσουμε ένα έθνος από αναγνώστες, Αθήνα, εκδ. Gutenberg, 1994.
- ΣΑΚΕΛΛΑΡΙΟΥ Χ., Ιστορία της παιδικής λογοτεχνίας, Αθήνα, εκδ. Φιλιππότη, 1985.
- ΣΑΚΕΛΛΑΡΙΟΥ Χ., Η Μοντέρνα Ποίηση και τα προβλήματα διδασκαλίας της, Αθήνα, εκδ. Gutenberg, 1989.
- SEDGWICK F., Talking about teaching Poetry, Curriculum, 1992, 9, 3, 126-134.
- ΣΟΦΟΥΛΑΚΗ Α., Εισαγωγή στη θεωρία της Λογοτεχνίας, Αθήνα, εκδ. Σμυρنيωτάκης, 1997.
- TABACHNICK B. & FIDELL L., Using multivariate statistics, Nortgridge, California State University, 1983.
- TARLETON R., Children's thinking of poetry, English in Education, 1992, 17, 3, 36-46.
- ΤΕΓΟΠΟΥΛΟΥ – ΦΥΤΡΑΚΗ., Ελληνικό λεξικό, Αθήνα, εκδ. Αρμονία, 1998.
- ΤΖΑΡΤΖΑΝΟΥ Α., Νεοελληνική Σύνταξις, Θεσσαλονίκη, εκδ. αφοι Κυριακίδη, 1996.
- ΤΖΟΥΡΙΑΔΟΥ Μ., Δυσκολίες ανάγνωσης σε συνάρτηση με τις ψυχογλωσσικές και αντιληπτικές λειτουργίες του παιδιού, Διδακτορική διατριβή, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, 1979.
- ΤΡΙΛΙΑΝΟΥ Θ., Κατανόηση - Κατανόηση γραπτού λόγου, στη *Παιδαγωγική και Ψυχολογική εγκυκλοπαίδεια - Λεξικό*, τομ. 5, σσ. 2568-2569.
- ΥΠΕΠΘ., Η γλώσσα μου για την Δ' δημοτικού, τομ. 1,2,3,4, Αθήνα, εκδ. Ο.Ε.Δ.Β., εκδ. ΙΓ, 1996.
- ΥΠΕΠΘ., Η γλώσσα μου για την Ε' δημοτικού, τομ. 1,2,3,4, Αθήνα, εκδ. Ο.Ε.Δ.Β., εκδ. ΙΓ, 1996.
- ΥΠΕΠΘ., Η γλώσσα μου για την ΣΤ' δημοτικού, τομ.

- ΥΠΕΠΘ., 1,2,3,4, Αθήνα, εκδ. Ο.Ε.Δ.Β., εκδ. ΙΓ, 1996.  
 Ανθολόγιο, μέρος δεύτερο, Αθήνα, εκδ. Ο.Ε.Δ.Β., εκδ. Ζ, 1996.
- ΥΠΕΠΘ., Ανθολόγιο, μέρος τρίτο, Αθήνα, εκδ. Ο.Ε.Δ.Β., εκδ. Ζ, 1996.
- ΥΠΕΠΘ., Νεοελληνική γλώσσα. Βιβλίο του δασκάλου Δ' τάξη, Αθήνα, εκδ. Ο.Ε.Δ.Β., εκδ. ΙΒ, 1996.
- ΥΠΕΠΘ., Νεοελληνική γλώσσα. Βιβλίο του δασκάλου Ε' τάξη, Αθήνα, εκδ. Ο.Ε.Δ.Β., εκδ. ΙΒ, 1996.
- ΥΠΕΠΘ., Νεοελληνική γλώσσα. Βιβλίο του δασκάλου ΣΤ' τάξη, Αθήνα, εκδ. Ο.Ε.Δ.Β., εκδ. ΙΒ, 1996.
- ΥΠΕΠΘ., Αναλυτικά προγράμματα μαθημάτων του Δημοτικού Σχολείου, Αθήνα, εκδ. Ο.Ε.Δ.Β., 1987.
- ΦΛΩΡΑΤΟΥ Μ., Μαθησιακές δυσκολίες και όχι τεμπελιά, Αθήνα, εκδ. Οδυσσέας, 1992.
- ΦΡΑΓΚΟΥ Χ., Η επίδραση της γλωσσικής μορφής του κειμένου στην ανάγνωση των μαθητών και στην κατανόηση, Ιωάννινα, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, 1972.
- ΦΡΑΓΚΟΥΔΑΚΗ Α., Γλώσσα και Ιδεολογία, Αθήνα, εκδ. Οδυσσέας, 1987.
- ΧΑΡΑΛΑΜΠΑΚΗ Χ., Γλώσσα και Εκπαίδευση. Θέματα διδασκαλίας της νεοελληνικής γλώσσας, Αθήνα, εκδ. Γεννάδειος Σχολή, 1994.
- WALLACE-JONES J., Cognitive response to poetry in 11 to 16 year olds, Educational Review, 1991, 43, 1, 25-37.