



ΕΘΝΙΚΟ ΚΑΙ ΚΑΠΟΔΙΣΤΡΙΑΚΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΑΘΗΝΩΝ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ
ΤΟΜΕΑΣ ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ
Π.Μ.Σ. ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΤΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ

Δομικά στοιχεία της περιγραφής στον γραπτό λόγο μαθητών της Γ' και Δ' Δημοτικού

Σταματίνα Ντάλντου
Επιβλέπουσα: Ευγενία Μαγουλά

Αθήνα 2019

ΕΘΝΙΚΟ ΚΑΙ ΚΑΠΟΔΙΣΤΡΙΑΚΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΑΘΗΝΩΝ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ
ΤΟΜΕΑΣ ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ
Π.Μ.Σ. ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΤΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ

**Δομικά στοιχεία της περιγραφής στον γραπτό λόγο μαθητών
της Γ' και Δ' Δημοτικού**

Σταματίνα Ντάλντου

ΤΡΙΜΕΛΗΣ ΕΠΙΤΡΟΠΗ

ΕΥΓΕΝΙΑ ΜΑΓΟΥΛΑ
ΘΑΝΑΣΗΣ ΝΑΚΑΣ
ΑΝΑΣΤΑΣΙΑ ΧΡΙΣΤΟΦΙΔΟΥ

Αθήνα 2019

Περίληψη

Σκοπός της εργασίας είναι ο εντοπισμός του βαθμού ενσωμάτωσης των βασικών στοιχείων της δομής της περιγραφής σε περιγραφικά κείμενα μαθητών Δημοτικού.

Για τη διεξαγωγή της έρευνας δόθηκε στους μαθητές γραπτή δοκιμασία για την περιγραφή αντικειμένου.

Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν μερική απουσία κάποιων δομικών στοιχείων που μπορεί να οφείλεται σε έλλειψη επαρκών δραστηριοτήτων επεξεργασίας ενός κειμένου και ασκήσεων δομής του περιγραφικού λόγου στα σχολικά εγχειρίδια.

Λέξεις κλειδιά : περιγραφή, κειμενικό είδος, εκπαιδευτική γλωσσολογία

Abstract

The purpose of this paper is to identify the level of integration of the description's structural elements into descriptive texts of elementary students. To conduct the survey students were given a questionnaire and were asked to produce a written essay. The results of the research showed partial absence of some structural elements which might exist due to lack of adequate text-editing activities and descriptive structure exercises in the textbooks.

Key- words: description, genre, educational linguistics

Περιεχόμενα

Περίληψη	2
Abstract	2
Πρόλογος	5
Κεφάλαιο 1 – Εισαγωγή	6
Κεφάλαιο 2 - Κειμενογλωσσολογία	8
2.1 Λόγος και κείμενο	8
2.1.1. Η έννοια του λόγου	8
2.1.2. Προφορικός και γραπτός λόγος	9
2.1.3. Κείμενο	13
2.2 Έννοια και κατηγοριοποίηση ειδών λόγου	14
2.2.1. Αφήγηση	16
2.2.2. Περιγραφή.....	18
2.2.3. Επιχειρηματολογία.....	20
2.3. Έννοια και κατηγοριοποίηση κειμενικών ειδών	21
2.4. Κειμενοκεντρική / Επικοινωνιακή προσέγγιση	25
2.5. Γραμματισμός - Πολυγραμματισμός.....	27
Κεφάλαιο 3 - Περιγραφή	30
3.1. Ορισμός περιγραφής	30
3.2. Διάκριση αφήγησης - περιγραφής.....	32
3.3. Είδη περιγραφής.....	33
3.4. Χαρακτηριστικά περιγραφής και συστατικά στοιχεία	34
3.5. Γραμματική- Λεξιλόγιο περιγραφής	35
3.6. Αντικειμενική / «Τεχνική» - Υποκειμενική περιγραφή	37
3.7. Φορά περιγραφής	38
Κεφάλαιο 4 - Κείμενο και εκπαίδευση	39
4.1 Η διδασκαλία κειμένων στο δημοτικό	39
4.2 Η περιγραφή αντικείμενου στα ΔΕΠΠΣ, ΑΠΣ, Βιβλία Δασκάλου και Σχολικά Εγχειρίδια όλων των τάξεων του Δημοτικού.....	41
Κεφάλαιο 5 - Δεδομένα και Μεθοδολογία	69
5.1. Επισκόπηση βιβλιογραφίας.....	69
5.2. Ερευνητικά ερωτήματα –Υποθέσεις	72
5.3. Δείγμα – Μεθοδολογία.....	74
Κεφάλαιο 6 - Παρουσίαση - Αποτελέσματα	80

6.1 Ανάλυση	80
6.2 Αποτελέσματα	80
6.3. Συμπεράσματα- συζήτηση	88
6.4. Περιορισμοί – Προτάσεις για μελλοντική έρευνα	90
Βιβλιογραφία	92
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ.....	103
Είδη λόγου- Περιγραφή αντικείμενου στα ΔΕΠΠΣ, ΑΠΣ, Βιβλία Δασκάλου, Σχολικά Εγχειρίδια όλων των τάξεων του Δημοτικού - ΣΥΝΤΟΜΗ ΑΝΑΦΟΡΑ	104
Πραγματώσεις δομικών στοιχείων στα γραπτά των μαθητών της Γ' τάξης.....	105
Πραγματώσεις δομικών στοιχείων στα γραπτά των μαθητών της Δ' τάξης.....	113

Ευρετήριο πινάκων

Πίνακας 1 - Βαχ 2011	16
Πίνακας 2 - Χριστοφίδου 2018.....	25
Πίνακας 3	37
Πίνακας 4.....	76
Πίνακας 5	76
Πίνακας 6.....	86
Πίνακας 7	87
Πίνακας 8.....	87

Ευρετήριο διαγραμμάτων

Διάγραμμα 1.....	12
Διάγραμμα 2.....	76
Διάγραμμα 3.....	77
Διάγραμμα 4.....	80
Διάγραμμα 5.....	81
Διάγραμμα 6.....	83
Διάγραμμα 7.....	83
Διάγραμμα 8.....	85
Διάγραμμα 9.....	86

Πρόλογος

Η εμπειρία μου ως δασκάλα μου έδωσε την ευκαιρία να παρακολουθήσω από κοντά τη δυσκολία των μαθητών του δημοτικού, στην παραγωγή γραπτών κειμένων και ιδιαίτερα περιγραφικών, αλλά και τον προβληματισμό των εκπαιδευτικών στο πώς θα μπορούσαν να τους βοηθήσουν.

Η ημερίδα που διοργανώθηκε τον Απρίλιο του 2012 από το Εργαστήριο Γλωσσολογίας με θέμα *«Η μετάβαση από το Δημοτικό στο Γυμνάσιο. Σύγχρονες διδακτικές προσεγγίσεις του γλωσσικού μαθήματος. Παραγωγή διδακτικού υλικού»* στην οποία συμμετείχα ως μεταπτυχιακή φοιτήτρια, με έκανε να συνειδητοποιήσω πως η έρευνα στον τομέα της Διδακτικής της Γλώσσας μπορεί να συμβάλει έμπρακτα στη βελτίωση του τρόπου διδασκαλίας του γραπτού λόγου και κατ' επέκταση να φέρει καλύτερα αποτελέσματα. Έτσι λοιπόν, οδηγήθηκα στην επιλογή της συγκεκριμένης θεματικής για τη διπλωματική μου εργασία.

Στο σημείο αυτό, θα ήθελα να εκφράσω τις ευχαριστίες μου σε όσους συνέβαλαν στην πραγματοποίησή της. Αρχικά, ευχαριστώ την επιβλέπουσα καθηγήτριά μου, κ. Ευγενία Μαγουλά για την υποστήριξη και τις καίριες υποδείξεις της. Ευχαριστώ, επίσης τους καθηγητές μου, κ. Θανάση Νάκα και κ. Αναστασία Χριστοφίδου για τη συνεργασία σε όλη τη διάρκεια των μεταπτυχιακών μου σπουδών. Ακόμα, οφείλω να ευχαριστήσω τους εκπαιδευτικούς που παραχώρησαν τα γραπτά των μαθητών τους, βάση των οποίων υλοποιήθηκε η παρούσα έρευνα. Στη συνέχεια, ευχαριστώ τις συμφοιτήτριές μου που με στήριξαν με κάθε τρόπο.

Τέλος, θα ήθελα να ευχαριστήσω τον άντρα μου για την υπομονή του και την έμπρακτη υποστήριξή του, καθώς και τον γιο μου που μου έδωσε κίνητρο να ολοκληρώσω τη διπλωματική μου εργασία.

Κεφάλαιο 1 – Εισαγωγή

Ένας τομέας του γλωσσικού μαθήματος που έχει απασχολήσει ιδιαίτερα την ερευνητική κοινότητα είναι η διδασκαλία του κειμένου. Οι σχετικές μάλιστα διεθνείς έρευνες οδηγήθηκαν στο συμπέρασμα ότι τα προβλήματα που οι μαθητές αντιμετωπίζουν κατά τη συγγραφή ενός κειμένου οφείλονται στο ότι δεν γνωρίζουν τις βασικές παραμέτρους που προσδιορίζουν την παραγωγή κάθε διαφορετικού είδους κειμένου, ώστε να ενεργοποιήσουν τις αντίστοιχες κειμενικές στρατηγικές. Με βάση αυτή την προσέγγιση τοποθετείται στο επίκεντρο της παρούσας εργασίας το κείμενο και ειδικότερα ένα συγκεκριμένο είδος λόγου, η περιγραφή, όπως αυτή πραγματώνεται στη διδακτική πράξη. Εκτός από το θεωρητικό πλαίσιο, συλλέχθηκαν περιγραφικά κείμενα μαθητών της Γ' και της Δ' Δημοτικού, με σκοπό να ελεγχθεί ο βαθμός κατάρκτησης των βασικών δομικών στοιχείων της περιγραφής.

Στο δεύτερο κεφάλαιο γίνεται επισκόπηση βασικών αρχών της κειμενογλωσσολογίας, με τον ορισμό εννοιών, όπως ο λόγος, το κείμενο, το είδος λόγου και το κειμενικό είδος που αποτελούν σημαντική θεωρητική βάση για την έρευνα. Στη συνέχεια, παρατίθενται, διάφορες ταξινομήσεις ειδών λόγου και κειμενικών ειδών που απαντώνται στην ελληνόγλωσση και ξενόγλωσση βιβλιογραφία. Το κεφάλαιο ολοκληρώνεται με την ανάλυση εννοιών, όπως η κειμενοκεντρική και επικοινωνιακή προσέγγιση, ο γραμματισμός και ο πολυγραμματισμός που υιοθετούνται από τη σύγχρονη διδακτική πρακτική και οδηγούν στην παραγωγή γραπτού λόγου.

Το τρίτο κεφάλαιο, πραγματεύεται τον περιγραφικό λόγο και τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του. Πέρα από την ανάλυση των γλωσσικών μέσων με τα οποία πραγματώνεται, έμφαση δίνεται στην οργάνωση των βασικών δομικών στοιχείων.

Στο τέταρτο κεφάλαιο, γίνεται αναφορά στις σύγχρονες θεωρίες της Εκπαιδευτικής Γλωσσολογίας που απαντώνται στη διδασκαλία των κειμένων στο Δημοτικό. Επίσης, μελετάται ο τρόπος διδασκαλίας της περιγραφής και συγκεκριμένα το κειμενικό είδος της περιγραφής του αντικειμένου, τόσο στα Αναλυτικά προγράμματα όσο και στα Βιβλία του Δασκάλου και τα σχολικά εγχειρίδια. Από την κριτική επισκόπηση προέκυψαν πληροφορίες για τις ελλείψεις στη διδασκαλία που μπορεί να συνδέονται με τις αδυναμίες των μαθητών στη σύνταξη περιγραφικών κειμένων.

Στο πέμπτο κεφάλαιο, γίνεται επισκόπηση βιβλιογραφίας των ερευνών που έχουν υλοποιηθεί, η οποία καταδεικνύει τη μεγάλη έλλειψη που υπάρχει στις έρευνες που

αφορούν στον περιγραφικό λόγο και την αντίστοιχη ανάγκη για μελλοντική υλοποίησή τους. Ακολούθως, διατυπώνονται τα ερευνητικά ερωτήματα.

Στο τελευταίο κεφάλαιο, παρουσιάζεται η έρευνα, με αναφορά στον τρόπο συλλογής των δεδομένων και στον τρόπο ανάλυσης τους. Τα στατιστικά αποτελέσματα της έρευνας συνοδεύονται από ενδεικτικά παραδείγματα γραπτών που οδηγούν σε συγκεκριμένα συμπεράσματα. Τέλος, γίνεται αναφορά στους περιορισμούς και τις προτάσεις για μελλοντική έρευνα.

Κεφάλαιο 2 - Κειμενογλωσσολογία

2.1 Λόγος και κείμενο

Τόσο η έννοια του λόγου, όσο και η έννοια του κειμένου έχουν αποτελέσει αντικείμενο μελέτης στο πλαίσιο διαφόρων σχολών γλωσσολογικής σκέψης. Καθώς το κείμενο αποτελεί υλική πραγμάτωση του λόγου, ο ορισμός του λόγου και η ανάλυση του προηγείται ως γενικότερος.

2.1.1. Η έννοια του λόγου

Η μελέτη της έννοιας του λόγου ξεκίνησε από τα αρχαία χρόνια. Σύμφωνα μάλιστα με την πλατωνική θεωρία «ο λόγος» είναι αυτός που διακρίνει τον άνθρωπο από τα υπόλοιπα έμβια όντα και τον καθιστά έλλογο ον. Ο λόγος διαχωρίζεται σε εσωτερικό και εξωτερικό, δηλαδή σε νόηση και ομιλία. Ωστόσο, ο Ferdinand Saussure είναι αυτός που πρώτος επιχείρησε να διατυπώσει ένα γενικό σύστημα του ανθρώπινου λόγου. Κατά τον Saussure, η γλώσσα είναι ένα σύστημα σημείων τα οποία εκφράζουν ιδέες και μπορεί να χωριστεί σε δύο βασικά μέρη, τον λόγο (*langue*), ο οποίος αποτελεί το αυθαίρετο σύστημα συμβόλων που έχουν υιοθετήσει και αφομοιώσει τα μέλη μιας γλωσσικής κοινότητας και την ομιλία (*parole*), την εξωτερική του συστήματος αυτού από το άτομο (Saussure, 1979).

Ο λόγος (*discourse* στην αγγλική γλώσσα και *discours* στη γαλλική γλώσσα) έχει ως βάση την άποψη ότι η γλώσσα παρέχει κοινωνικά οριοθετημένα νοήματα και δεν αποτελεί μέσο έκφρασης ατομικών ιδεών. Ως εκ τούτου, η χρήση της γλώσσας στο πλαίσιο κοινωνικών θεσμών, με τις δικές τους αξίες και έννοιες, και όχι η διαφοροποίηση μεταξύ των ομιλητών μιας γλώσσας επηρεάζουν το πώς διαβάζουμε αλλά και παράγουμε γλωσσικά τα μηνύματα. Ο λόγος, λοιπόν, είναι μια εξελισσόμενη διαδικασία που επηρεάζεται από τις συνθήκες παραγωγής του. Έτσι, κατά την ανάγνωση ενός κειμένου, λαμβάνεται υπόψη η κοινωνική θέση που έχει κάποιος στο πλαίσιο ενός θεσμού, η οποία καθορίζει τόσο τον τρόπο πρόσληψης ενός μηνύματος, όσο και τον τρόπο παραγωγής του (Μητςικοπούλου, 2006).

2.1.2. Προφορικός και γραπτός λόγος

Η γλώσσα διακρίνεται σε προφορικό και γραπτό λόγο. Ο προφορικός λόγος περιλαμβάνει την ακρόαση και την ομιλία και ο γραπτός λόγος την ανάγνωση και τη γραφή. Η ομιλία/ ακρόαση και το γράψιμο/ανάγνωση είναι οι βασικοί τρόποι παραγωγής και πρόσληψης του λόγου, οι οποίοι δρουν αμοιβαία μεταξύ τους, καθώς ο ένας μπορεί να μεταγραφεί στον κώδικα του άλλου, χωρίς να επηρεαστεί ιδιαίτερα το νόημα (Πολίτης, 2001).

Η φυσική έκφραση της γλώσσας είναι ο προφορικός λόγος, γι' αυτό δίνεται προτεραιότητα στον προφορικό και όχι στον γραπτό λόγο. Η προτεραιότητα αποδίδεται στο ότι ο προφορικός λόγος έχει ιστορική προτεραιότητα έναντι του γραπτού και υπάρχει σε όλους τους πολιτισμούς του κόσμου. Υπάρχουν κοινωνίες μάλιστα που δεν έχουν αναπτύξει γραπτό κώδικα. Επιπλέον, ο προφορικός λόγος έχει οντογενετική προτεραιότητα. Ο προφορικός λόγος αποκτάται φυσικά· για να μάθει το παιδί να μιλάει, αρκεί να εκτεθεί σε γλωσσικά ερεθίσματα, ενώ για να μάθει να γράφει απαιτείται συστηματική διδασκαλία. Αναφορικά με τη δομή, η γραπτή γλώσσα (γραπτά σύμβολα) βασίζεται στην προφορική, καθώς όλα τα συστήματα γραφής βασίζονται σε μονάδες του προφορικού λόγου (Stubbs, στο Barton, 2009).

Παρότι βέβαια, η γλώσσα υπάρχει αρχικά ως προφορική ομιλία, δεν αναγνωρίζεται ανωτερότητα του προφορικού έναντι του γραπτού λόγου. Ο προφορικός λόγος αντίστοιχα αποτελεί μια φυσική κατάσταση της γλώσσας και όχι μια κατώτερη μορφή της. Και ο προφορικός και ο γραπτός λόγος είναι δύο ισότιμες μορφές λόγου που εξυπηρετούν διαφορετικές επικοινωνιακές ανάγκες, χωρίς να υπάρχει αξιολογική διάσταση ανάμεσα τους. Μία βασική διαφορά τους είναι ότι ο προφορικός λόγος είναι γενικά αυθόρμητος και ικανοποιεί τρέχουσες ανάγκες της καθημερινής ζωής και κυριαρχεί σε περιβάλλον οικειότητας μεταξύ των συνομιλητών, ενώ ο γραπτός λόγος σχετίζεται με τη συμβατική επικοινωνία (Πολίτης, 2001).

Οι μεταξύ τους διαφορές οφείλονται αρχικά στις διαφορετικές συνθήκες παραγωγής τους. Ο προφορικός λόγος είναι συνήθως απροσχεδιαστος και διαμορφώνεται υπό την πίεση χρόνου την ώρα που εκφωνείται. Εξαιτίας της γρήγορης εκφοράς του λόγου και των περιορισμένων δυνατοτήτων της βραχυπρόθεσμης μνήμης του ανθρώπου, ο ομιλητής υποχρεώνεται να κάνει διπλό έλεγχο, τόσο όσων είπε, όσο και όσων θα πει.

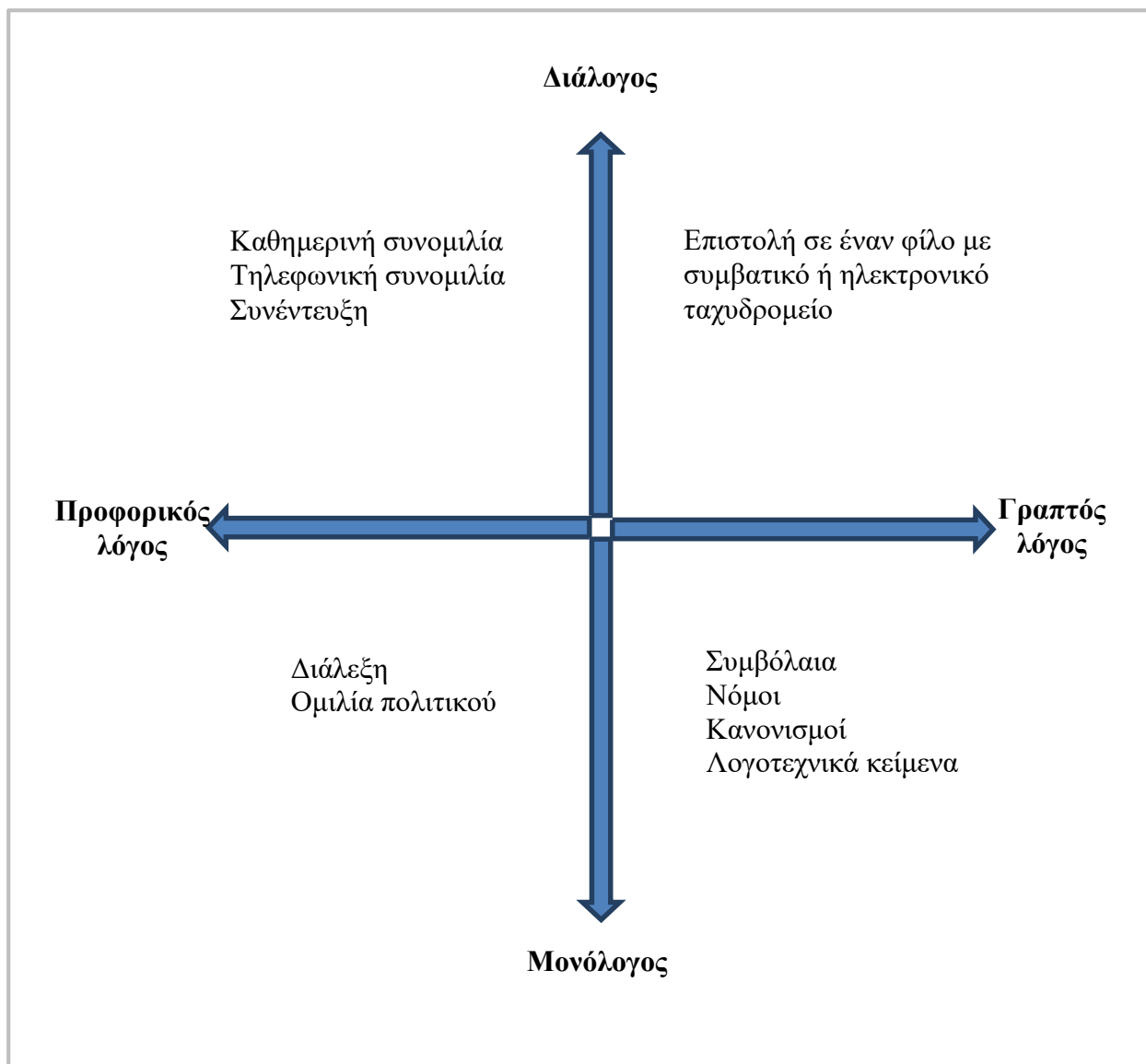
Ο χρόνος λοιπόν παραγωγής του λόγου είναι αντίπαλος του ομιλητή. Εμφανίζονται λοιπόν, μη ολοκληρωμένες προτάσεις και επαναλήψεις και χρησιμοποιείται η παρατακτική σύνδεση και η ενεργητική σύνταξη. Αντίθετα, ο γραπτός λόγος είναι κυρίως προσχεδιασμένος, αφού ο συγγραφέας έχει περισσότερο χρόνο, για να σκεφτεί και να οργανώσει τον λόγο, να τον ελέγξει και να τον διορθώσει, χωρίς να έχει τον φόβο της διακοπής. Έτσι, ο αναγνώστης έρχεται σε επαφή με το τελικό προϊόν (Πολίτης, 2001). Οι προτάσεις είναι ολοκληρωμένες συντακτικά και χρησιμοποιείται η υποτακτική σύνδεση και η παθητική σύνταξη.

Επιπλέον, υφίσταται διαφοροποίηση ανάμεσα στον προφορικό και γραπτό λόγο με βάση το πλαίσιο της επικοινωνιακής τους περίπτωσης. Στον προφορικό λόγο, οι συνομιλητές μοιράζονται το ίδιο χωρο-χρονικό περιβάλλον, με αποτελέσματα έχουμε συνεχή αλληλεπίδραση των κειμενικών και εξωκειμενικών παραγόντων. Ο προφορικός λόγος είναι πλαισιωμένος. Ο επιτονισμός, το ύψος της φωνής, οι εκφράσεις του προσώπου και οι κινήσεις του σώματος βοηθούν τους συνομιλητές ή ακροατές να ερμηνεύσουν το μήνυμα του ομιλητή. Σε κάποιες περιπτώσεις τα παραγλωσσικά στοιχεία έχουν μεγαλύτερη βαρύτητα από τα κειμενικά στοιχεία. Τα παραπάνω δεν μπορούν να συμβούν στον γραπτό λόγο, ο οποίος είναι αποπλαισιωμένος. Μάλιστα, ο ίδιος ο συγγραφέας μέσα από το κείμενο του πρέπει να δώσει το πλαίσιο της επικοινωνιακής περίπτωσης (Γεωργακοπούλου & Γούτσος, 2011).

Διαφοροποίηση μεταξύ προφορικού και γραπτού λόγου, υφίσταται και με βάση την παρουσία ή μη του συνομιλητή. Στον προφορικό λόγο, τη στιγμή που παράγεται το κείμενο, προσλαμβάνεται και από τον δέκτη, ο οποίος συχνά είναι παρών (εκτός από περιπτώσεις που υπάρχει μόνο ακουστική επαφή μαζί του, όπως σε μια τηλεφωνική συνδιάλεξη). Έτσι, ο ομιλητής μπορεί να ελέγξει τον λόγο του σύμφωνα με τις αντιδράσεις του ακροατή και να τον διαμορφώσει για να γίνει πιο κατανοητός (Πολίτης, 2001). Η παρουσία του συνομιλητή αποτελεί εγγύηση για την κατανόηση του λόγου, σε αντίθεση με τον συγγραφέα που δεν έχει αυτό το πλεονέκτημα (Georgakopoulou & Goutsos 1997). Βέβαια, επειδή, ο προφορικός λόγος παράγεται εκείνη τη στιγμή, δεν λείπουν οι διακοπές, οι παράλληλες ομιλίες και οι επαναλήψεις. Στον γραπτό λόγο, ο συγγραφέας δεν έχει άμεση επαφή με τους αναγνώστες η πρόσληψη του κειμένου γίνεται σε μεταγενέστερο χρονικό διάστημα, δίνοντας όμως έτσι τον χρόνο στον συγγραφέα να αναπτύξει πολυπλοκότερο και ολοκληρωμένο λόγο (Γεωργακοπούλου & Γούτσος, 2011).

Σχετικά με τη λειτουργία τους, ο προφορικός λόγος είναι ο λόγος που χρησιμοποιείται για την επικοινωνία μεταξύ των ανθρώπων, η οποία επιτελείται μέσα από τη διατύπωση απόψεων και την έκφραση και την ανταλλαγή συναισθημάτων. Αντίθετα, ο γραπτός λόγος έχει “αποθηκευτική” λειτουργία, στηριζόμενος στην προγραμματισμένη καταχώριση πληροφοριών μέσα στο κείμενο, αποκτά τη δική του αυτονομία μέσα στον χρόνο, δίνοντας τη δυνατότητα καταγραφής όσων θεωρούνται χρήσιμα (Πολίτης, 2001).

Οι διαφορές ανάμεσα στον προφορικό και στον γραπτό λόγο είναι αναμφισβήτητες. Προτιμότερη όμως είναι η υιοθέτηση μιας πολυδιάστατης προσέγγισης και η αντιμετώπιση των δύο μορφών λόγου ως ακρότατα ενός συνεχούς. Σύμφωνα με τον Πολίτη (2001: 61), μια κάθετη τομή στον οριζόντιο άξονα «προφορικός/γραπτός λόγος» με τον άξονα «διάλογος/μονόλογος», θα οδηγήσει σε τέσσερις μήτρες ειδών λόγου: πρώτον, τον προφορικό διάλογο (όπως στην περίπτωση της καθημερινής συνομιλίας, της τηλεφωνικής συνομιλίας, μιας συνέντευξης κ.α) · δεύτερον, τον προφορικό μονόλογο (όπου συγκαταλέγονται η διάλεξη, η ομιλία ενός πολιτικού κ.α.) · τρίτον, τον γραπτό διάλογο (όπως στην περίπτωση της επιστολής σε ένα φίλο με συμβατικό ή ηλεκτρονικό ταχυδρομείο κ.α.) και τέταρτον, τον γραπτό μονόλογο (όπου συγκαταλέγονται συμβόλαια, νόμοι, κανονισμοί, αλλά και τα λογοτεχνικά κείμενα). Από τις τέσσερις αυτές μήτρες, ο προφορικός διάλογος και ο γραπτός μονόλογος είναι οι πιο «καθαρές» περιοχές του συνεχούς, γιατί σε αυτές απαντώνται τα πιο «καθαρά» χαρακτηριστικά του προφορικού και του γραπτού λόγου· η ρυθμικότητα και η συμμετοχικότητα για τον προφορικό λόγο και η εμμεσότητα, η ανάπτυξη και η αφαίρεση στον γραπτό λόγο αντίστοιχα (Γεωργακοπούλου & Γούτσος, 2011).



Διάγραμμα 1

Τέλος, στην περίπτωση της *διαμεσολαβημένης επικοινωνίας*, κατά την οποία οι συμμετέχοντες δεν βρίσκονται στο ίδιο φυσικό περιβάλλον (και μερικές φορές ούτε στο ίδιο χωροχρονικό), αλλά συνδέονται μέσω κάποιας τεχνολογίας. Πρόκειται για μια νέα γλωσσική ποικιλία μεταξύ προφορικού και γραπτού λόγου, η οποία αξιοποιεί χαρακτηριστικά και των δύο (Πολίτης, 2001).

2.1.3. Κείμενο

Το κείμενο αποτελεί μία ενότητα λόγου, που συντελείται είτε στον προφορικό, είτε στον γραπτό λόγο, και διαθέτει αυτάρκεια, οργάνωση και λειτουργικό χαρακτήρα στο σύστημα της γλώσσας (Αρχάκης, 2005).

Οι Beaugrande και Dressler (1981) προσδιόρισαν με μεγαλύτερη ακρίβεια το κείμενο. Μάλιστα είχαν αναφερθεί σε επτά κριτήρια κειμενικότητας, επτά σταθερές (standards), όπως τις ονομάζουν, οι οποίες πρέπει να συνυπάρχουν για να μπορεί ο λόγος να αποτελέσει κείμενο. Σε περίπτωση, δηλαδή, που μια σταθερά εκλείπει, τότε πρόκειται για ένα *μη-κείμενο*. Τα κριτήρια κειμενικότητας, είναι τα εξής:

Α) Η *συνοχή* (cohesion), η οποία προκύπτει όταν κάποια κειμενικά στοιχεία συνδέονται εντός του ίδιου του κειμένου, σημασιολογικά.

Β) Η *πληροφορητικότητα* (informativity) είναι το κριτήριο σύμφωνα με το οποίο πρέπει να υπάρχει ισορροπία μεταξύ γνωστών και νέων πληροφοριών για τον αναγνώστη.

Γ) Η *συνεκτικότητα* (coherence) είναι η σύνδεση που προκύπτει με βάση τις εξωκειμενικές γνώσεις, του πομπού και του αποδέκτη, οδηγώντας σε νοηματικές συνδέσεις.

Δ) Η *προθετικότητα* (intentionality) η οποία αφορά στην ύπαρξη συγκεκριμένου στόχου, ο οποίος θα υλοποιηθεί με την παραγωγή του κειμένου του. Η *προθετικότητα* λοιπόν, αναφέρεται σε όλα αυτά που επιδιώκει να επιτύχει ο πομπός με τα κειμενικά του μηνύματα.

Ε) Η *διακειμενικότητα* (intertextuality), σύμφωνα με την οποία το παραγόμενο κείμενο συνδέεται με άλλα ομοειδή του και έτσι προκύπτει και η τυπολογία των κειμενικών ειδών.

Στ) Η *περιστασιακότητα* (situationality) που αναφέρεται στην προσαρμογή του κειμένου στην εξωκειμενική κατάσταση.

Ζ) Και η *αποδεκτότητα* (acceptability), η ανάγκη αναγνώρισης, δηλαδή, από τον αποδέκτη, κάποιων, από τους παραπάνω, παράγοντες κειμενικότητας (Αρχάκης, 2005).

Παράλληλα, δίνεται έμφαση στην επικοινωνιακή διάσταση του κειμένου και η προσοχή στρέφεται στους συμμετέχοντες, στον σκοπό της επικοινωνίας, στο μέσο που χρησιμοποιείται (προφορικός, γραπτός ηλεκτρονικός λόγος), στο κειμενικό είδος και στο περιεχόμενο του μηνύματος (Hymes, 1974 στο Γούτσος 2008). Το κείμενο λοιπόν

αποτελεί ένα επικοινωνιακό γεγονός (Beaugrande & Dressler, 1981) μιας και συνιστά ένα κοινωνικά οριοθετημένο μήνυμα (Μητσικοπούλου, 2006) με συγκεκριμένο σκοπό.

2.2 Έννοια και κατηγοριοποίηση ειδών λόγου

Από την απάντηση στο ερώτημα για το ποιο είναι το αντικείμενο ενός κειμένου ή λόγου προκύπτουν *οι τρόποι ή τα γένη του λόγου*. Στον χώρο της βιβλιογραφίας στο σημείο αυτό εντοπίζεται μια προβληματική γύρω από τους όρους *είδη λόγου* και *γένη λόγου* ή *κειμενικές κατηγορίες/ τύποι/ είδη (text types)*.

Ο τρόπος με τον οποίο ο ομιλητής/ συγγραφέας αντιλαμβάνεται την πραγματικότητα μπορεί να συντελέσει στη δημιουργία κριτηρίου ταξινόμησης των γενών του λόγου. Όταν γίνεται εμπειρική σύλληψη και απόδοση της πραγματικότητας ο λόγος διακρίνεται σε *περιγραφή* και *αφήγηση*, ενώ όταν γίνεται νοητική επεξεργασία στην *επιχειρηματολογία (αιτιολόγηση / αξιολόγηση)* σύμφωνα με τον **Kinneavy** (Kinneavy 1971 στο Bax 2011).

Πολλοί ακόμα γλωσσολόγοι επιχείρησαν να δημιουργήσουν μια ταξινόμηση ειδών λόγου. Ο **Welrich** αναφέρεται στον αφηγηματικό και περιγραφικό λόγο και διακρίνει τον ρητορικό λόγο σε επιχειρηματολογικό και εκθετικό. Επιπλέον, ως ξεχωριστό είδος λόγου προσθέτει και τον καθοδηγητικό λόγο (Welrich 1976 στο Bax, 2011). Ο **Longrace** (1976 στο Bax 2011) και ο **Renkema** (1993) διακρίνουν τον λόγο σε αφηγηματικό, εκθετικό, διαδικαστικό και παραινετικό. Οι **Beaugrande & Dressler** (1981) διαχωρίζουν τον λόγο σε αφηγηματικό, περιγραφικό και επιχειρηματολογικό με κριτήριο τη λειτουργία τους.

Στην ελληνική βιβλιογραφία, οι **Γεωργακοπούλου & Γούτσος** (1999β) υιοθετούν την κειμενογλωσσολογική άποψη, σύμφωνα με την οποία ο λόγος μπορεί να πάρει διάφορες διαβαθμίσεις μεταξύ δύο άκρων ενός συνεχούς, του *αφηγηματικού λόγου* και του *μη αφηγηματικού*, δίνοντας έτσι ένα ευρύτερο πλαίσιο, με βάση το οποίο θα ερμηνεύονται ποικίλα κείμενα. Ο αφηγηματικός περιλαμβάνει τα κείμενα που αφορούν σε παρελθοντικά γεγονότα και ο μη αφηγηματικός περιλαμβάνει τα πληροφοριακά κείμενα.

Ο **Πολίτης** (2002) κάνει τις εξής διακρίσεις αναφορικά με τα είδη λόγου. Αρχικά, γράφει για τα *γένη λόγου* ή *κειμενικές κατηγορίες (text types)*, οι οποίες αποτελούν τρόπους αναπαράστασης της πραγματικότητας ως χώρου (*περιγραφή*), ως χρόνου

(αφήγηση) και ως λογικής διαδικασίας (επιχειρηματολογία). Στη συνέχεια, κάνει τη διάκριση σε *είδη λόγου* ή *κειμένων* (genres) ανάλογα με τον επικοινωνιακό σκοπό: εξωτερίκευση συναισθημάτων του πομπού (εκφραστικά κείμενα), επηρεασμός του δέκτη (κείμενα πειθούς), παροχή πληροφοριών (πληροφοριακά κείμενα) και συγκρότηση ενός «φανταστικού» κόσμου» (λογοτεχνικά κείμενα). Η μείξη των παραπάνω ειδών είναι συχνά δυνατή.

Ο **Ματσαγγούρας** (2001) ταξινομεί τα είδη λόγου σε αφηγηματικά, περιγραφικά, πραγματολογικά και επιχειρηματολογικά. Ο **Αρχάκης** (2005) υιοθετεί τη διάκριση των Beaugrand & Dressler. Επίσης, η **Ιορδανίδου** (2007) για να ξεπεράσει τη σύγχυση που υπάρχει στην ορολογία, υιοθετεί την άποψη ότι τα *είδη λόγου* είναι δύο, ο αναφορικός και ο κατευθυντικός και τα *κειμενικά είδη* αποτελούν υποκατηγορίες αυτών. Τα κειμενικά είδη του αναφορικού λόγου είναι η αφήγηση και η περιγραφή και του κατευθυντικού λόγου οι προσκλήσεις/οδηγίες και τα επιχειρήματα. Το κάθε κειμενικό είδος έχει συγκεκριμένα *αντικείμενα-κατηγορίες* ανάλογα με το περιεχόμενο του (π.χ. στην αφήγηση εντάσσεται το αντικείμενο του παραμυθιού). Τέλος, αξιοποιεί τον όρο *κειμενικοί τύποι* (π.χ. το λογοτεχνικό κείμενο, δημοσιογραφικό άρθρο) που αποτελούν το μέσο πραγμάτωσης των διαφόρων κειμενικών ειδών¹.

Το ΑΠΣ και το ΔΕΠΠΣ διακρίνουν και αυτά, τα είδη λόγου σε «αναφορικό λόγο» ο οποίος περιλαμβάνει την αφήγηση, την περιγραφή, την ανακοίνωση κ.ά. και σε «κατευθυντικό λόγο» συγκαταλέγοντας την πρόσκληση, την οδηγία, τη συνταγή, την επιχειρηματολογία κ.ά. Ο αναφορικός λόγος αναπαριστά πρόσωπα, πράγματα, συμβάντα και καταστάσεις. Ενώ ο κατευθυντικός παράγεται με στόχο να οδηγήσει τον ακροατή ή αναγνώστη σε ορισμένη ενέργεια. Η διάκριση αυτή έγινε με βάση την αντίληψη του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου² να μη γίνει διαχωρισμός του λόγου ως διαδικασίας από το κείμενο ως προϊόν και γίνει σύγχυση μεταξύ των όρων *κειμενικό είδος*, *κειμενικός τύπος*. Ο σκοπός, λοιπόν, είναι αυτός που θα διαμορφώσει τον παραγόμενο λόγο.

¹ Διάκριση αυτή εφαρμόστηκε και στα τελευταία σχολικά εγχειρίδια του δημοτικού (Ιορδανίδου, 2007).

² Βλ. από την πλευρά του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου, Παπαρίζος (2005).

Ταξινόμηση ειδών λόγου

Welrich (1976) PISA (2013)	Longracre (1976) Renkema (1993)	Kinneavy 1971 Beaugrande & Dressler (1981) Αρχάκης (2007) Χριστοφίδου (2015)	Bhatia (2004)	Γεωργακοπούλου & Γούτσος (2011)
Αφηγηματικά	Αφηγηματικά	Αφηγηματικά	Περιγραφικά	Αφηγηματικά
Περιγραφικά	Εκθετικά	Περιγραφικά	Αφηγηματικά	Μη αφηγηματικά
Επιχειρηματολογικά	Διαδικαστικά	Επιχειρηματολογικά	Επιχειρηματολογικά	
Εκθετικά	Παραινετικά		Καθοδηγητικά	
Καθοδηγητικά			Εξηγηματικά	
			Αναφορές	

Πίνακας 1 - Bax 2011

Γίνεται λοιπόν αντιληπτό ότι επικρατεί σύγχυση γύρω από την ορολογία που χρησιμοποιείται για να δηλωθεί η ταξινόμηση των ειδών του λόγου. Στην παρούσα εργασία υιοθετείται η διάκριση των Beaugrande – Dressler κατά την οποία τα είδη λόγου διακρίνονται σε *αφηγηματικά*, *περιγραφικά* και *επιχειρηματολογικά*. Στη συνέχεια, αναλύονται περαιτέρω τα τρία αυτά είδη λόγου.

2.2.1. Αφήγηση

Με τον όρο αφήγηση εννοείται η εξιστόρηση, με μια ορισμένη σειρά, *συμβάντων* που μεταβάλλουν μια αρχική κατάσταση πραγμάτων ή *ενεργειών*, πράξεων που σκόπιμα διαπράττονται από τους "ήρωες" μιας ιστορίας. Η αφήγηση απαντά στο ερώτημα *πώς συνέβη το χ* ή *πώς συμβαίνει ή εκτυλίσσεται το χ* (Πολίτης, 2002). Κάθε μελετητής μπορεί να δώσει έμφαση σε διαφορετική πτυχή της αφήγησης είτε αυτή έχει να κάνει με τις αιτιακές και χρονικές σχέσεις που αναπτύσσονται μεταξύ των γεγονότων είτε με

την οπτική γωνία που αναδεικνύει το νόημα και τις βιωματικές διαστάσεις των γεγονότων (Labov & Waletzky, 1967, Ματσαγούρας, 2001).

Η αφήγηση συναντάται σε τρεις βασικές μορφές: τη *μυθοπλαστική* αφήγηση, την *ιστορική* και τη *ρεαλιστική*. Στη *μυθοπλαστική αφήγηση* κυριαρχεί ο κόσμος της φαντασίας και του μύθου. Παραδείγματα μυθοπλασίας είναι τα λαϊκά παραμύθια και οι αφηγήσεις της προσωπικής, δημιουργικής λογοτεχνίας. Η ιστορική αφήγηση συνδέεται με παρουσίαση γεγονότων του πρόσφατου ή απώτερου παρελθόντος. Παράδειγμα ιστορικής αφήγησης είναι η έκθεση γεγονότων στην ιστοριογραφία. Η *ρεαλιστική αφήγηση* παρουσιάζει με σαφή και πειστικό τρόπο γεγονότα του παρόντος. Η διαφορά ανάμεσα στη ρεαλιστική και στην ιστορική αφήγηση είναι ο χρόνος των συμβάντων και η τεκμηρίωσή τους. Οι καθημερινές συζητήσεις, τα ρεπορτάζ και γενικότερα ο χώρος της ειδησεογραφίας των μέσων μαζικής ενημέρωσης είναι περιπτώσεις ρεαλιστικής αφήγησης (Πολίτης, 2002).

Σχετικά με το οργανωτικό πρότυπο που ακολουθείται στα αφηγηματικά κείμενα «στην απλοϊκή μορφή τους αποτελούν παράθεση δραστηριοτήτων του ήρωα σε χρονική εξέλιξη, ενώ στην αναπτυγμένη τους μορφή εμπεριέχουν [...] σκόπιμη δράση για την υπέρβαση των εμποδίων και έντεχνες αναφορές σε παρελθοντικές και μελλοντικές καταστάσεις» (Ματσαγούρας, 2001: 357). Η διαδοχή, δηλαδή, δύο γεγονότων μπορεί να οφείλεται σε χρονολογική συνάφεια και στην παράθεση συμβάντων και καταστάσεων. Μπορεί όμως και να οφείλεται σε σχέσεις αιτιότητας και ένα συμβάν να επηρεάζει τους όρους εμφάνισης μιας άλλης κατάστασης. Η αφήγηση και ιδιαίτερα οι καθημερινές αφηγήσεις αποτελούνται από τα εξής δομικά στοιχεία (Labov & Waletzky, 1967):

A) *Προσανατολισμός*: Εδώ δίνονται οι πληροφορίες για τους ήρωες, τον τόπο, τον χρόνο της αφήγησης, αλλά και η κατάσταση εκκίνησης της αφήγησης. Η φάση αυτή είναι προαιρετική.

B) *Περιπέτεια*: Αποτελεί θεμελιώδες συστατικό μιας αφήγησης. Στη φάση αυτή συντελείται η διατάραξη της ισορροπίας από κάποιο γεγονός και ολοκληρώνεται με ένα αποτέλεσμα.

Γ) *Αξιολόγηση*: Είναι η προσωπική εμπλοκή του αφηγητή στα δρώμενα. Το στοιχείο αυτό είναι διάσπαρτο και αναδεικνύει τη σημασία των γεγονότων, την κρίση, τη στάση και τα συναισθήματα του αφηγητή. Διακρίνεται σε:

α) εξωτερική (ρητή διακοπή της αφήγησης) και

β) εσωτερική (μη ρητός σχολιασμός με παρεμβολή λεξικών και συντακτικών δομών ή παραγλωσσικών στοιχείων).

Δ) *Λύση*: Ακολουθεί την αξιολόγηση ή συμπίπτει με αυτήν. Έχει απρόβλεπτο χαρακτήρα και γι' αυτό δεν είναι δυνατή πάντα μια τυπολογία της.

Ε) *Κατάληξη*: Σε αυτή την τελευταία φάση γίνεται η μετάβαση από το παρελθόν στο παρόν. Πολλές φορές συναντάμε στερεότυπες καταληκτικές φράσεις που παραπέμπουν στην αρχή της ιστορίας.

Η επιλογή του παραπάνω σχήματος έγινε επειδή μας δίνει πληροφορίες για τις καθημερινές αφηγήσεις που έχουν πρακτική εφαρμογή στη σχολική πραγματικότητα και όχι τόσο για τις λογοτεχνικές αφηγήσεις.

Η αφήγηση για να αναπτύξει τα δομικά της στοιχεία, χρησιμοποιεί τα εξής γλωσσικά μέσα :

α) παρελθοντικούς κυρίως χρόνους, αλλά και ιστορικό Ενεστώτα που προσδίδει ζωντάνια και παραστατικότητα.

β) ρήματα δράσης, κίνησης, αλλαγής, επαφής, απομάκρυνσης, αίτησης, παροχής στη φάση της *περιπέτειας* και της *λύσης* αλλά και ρήματα έκφρασης, σκέψεων, δηλώσεων, κρίσης, αντίληψης και συναισθημάτων, κυρίως στον *προσανατολισμό* και την *αξιολόγηση*.

γ) χρονικούς και αιτιολογικούς δείκτες (ύστερα, μετά, πριν, στη διάρκεια κτλ. και επειδή, καθώς, αφού, ενώ, έτσι κτλ.) οι οποίοι αναδεικνύουν τις αιτιολογικές και χρονικές σχέσεις που δομούν τον αφηγηματικό λόγο.

δ) περιγραφικά ουσιαστικά και επίθετα και μεταφορική χρήση της γλώσσας για να δημιουργήσει εικόνες (Αρχάκης, 2005, Γεωργακοπούλου & Γούτσος, 1999α, Μатσαγγούρας, 2001).

2.2.2. Περιγραφή

Η περιγραφή είναι η γλωσσική αναπαράσταση αντικειμένων, φαινομένων ή καταστάσεων, δηλαδή οντοτήτων με σχετικά σταθερή ταυτότητα και σύσταση. Η περιγραφή απαντά στο τι είναι το αντικείμενο, ποια στοιχεία το συγκροτούν, πώς οργανώνεται στον χώρο. Οι οντότητες αυτές αρχικά γίνονται αντιληπτές μέσω των αισθήσεων και εν συνεχεία ακολουθεί νοητική επεξεργασία πριν γνωστοποιηθούν. Η

νοητική απεικόνιση των οντοτήτων για λογαριασμό του αναγνώστη/ακροατή είναι σκοπός της περιγραφής (Μητσικοπούλου, 2001).

Η περιγραφή ανάλογα με τον βαθμό εμπλοκής του ομιλητή διακρίνεται σε *αντικειμενική* και *υποκειμενική* (Ματσαγγούρας, 2001). Στην αντικειμενική περιγραφή, ο γράφων ή ο ομιλητής αποφεύγει να αναμειχθεί προσωπικά, γι' αυτό και εντοπίζεται χρήση του τρίτου γραμματικού προσώπου και της παθητικής σύνταξης. Επιπλέον, έχουμε δείξη του χώρου και του χρόνου, χρήση επιστημονικών όρων και απουσία της μεταφορικής γλώσσας (Πολίτης, 2001). *Αντικειμενική περιγραφή* εντοπίζεται συχνότερα σε πληροφοριακά και επιστημονικά κείμενα. Στην *υποκειμενική περιγραφή*, οι λεπτομέρειες της περιγραφής που επιλέγονται συνυπάρχουν με τα συναισθήματα που προκαλεί το αντικείμενο της περιγραφής στον ομιλητή / συγγραφέα. Εδώ χρησιμοποιείται περισσότερο το πρώτο γραμματικό πρόσωπο και ο λόγος μπορεί να είναι μεταφορικός. *Υποκειμενική περιγραφή* εντοπίζεται περισσότερο στη λογοτεχνία (Πολίτης, 2001).

Η οργάνωση της περιγραφικής διαδικασίας ξεκινά από την ονομασία του περιγραφόμενου αντικειμένου, συνεχίζει με την ένταξή του σε συγκεκριμένη κατηγορία και ολοκληρώνεται με την αναφορά των χαρακτηριστικών γνωρισμάτων και ιδιοτήτων του (Ιντζίδης 1997 στο Αρχάκης 2005). Κάθε περιγραφή διαθέτει συγκεκριμένα δομικά χαρακτηριστικά, η χρήση των οποίων ποικίλλει ανάλογα με το είδος του κειμένου και τον σκοπό που εξυπηρετεί η συγκεκριμένη περιγραφή (Ματσαγγούρας, 2001). Τα κοινά δομικά χαρακτηριστικά όλων των περιγραφών είναι τα εξής:

- Οι αισθητηριακές παραστάσεις (οπτικές, ακουστικές, απτικές κ.α.), οι οποίες αναφέρονται στη συνολική εικόνα του περιγραφόμενου, το τοποθετούν στον χώρο και τον χρόνο και παραθέτουν τις επιμέρους λεπτομέρειες.
- Τα πληροφοριακά στοιχεία, τα οποία σχετίζονται με την ιστορία ή τη χρήση του περιγραφόμενου.
- Οι προσωπικές σκέψεις, οι οποίες αποδίδουν τα συναισθήματα ή τις σκέψεις του γράφοντος αλλά και πιθανά βιωματικά στοιχεία που συνδέονται με το περιγραφόμενο.

Σχετικά με τα λεξικογραμματικά χαρακτηριστικά της περιγραφής, η περιγραφή στηρίζεται σε τροποποιητές ονοματικών και ρηματικών φράσεων, δηλαδή σε επίθετα και επιρρήματα αντίστοιχα. Επιπλέον, παρομοιώσεις και μεταφορές καθιστούν

ακριβέστερο το αντικείμενο της περιγραφής. Κυρίαρχος χρόνος είναι ο ενεστώτας, ο οποίος δίνει ένταση και ζωντάνια, ωστόσο μια περιγραφή μπορεί να γίνει και σε χρόνο παρατατικό (παρελθόν) προσδίδοντας έτσι ρεμβαστική διάθεση αλλά και σε μέλλοντα, όταν περιγράφεται μια επιθυμητή κατάσταση (Μπαλουμής, 1970). Χρησιμοποιούνται επίσης, και συντακτικές δομές συσχέτισης των ιδιοτήτων των περιγραφόμενων αντικειμένων, όπως τα ρήματα «είμαι» και «έχω». (Αρχάκης, 2005).

2.2.3. Επιχειρηματολογία

Ο επιχειρηματολογικός λόγος είναι το είδος λόγου κατά το οποίο ο ομιλητής ή ο συγγραφέας λαμβάνει συγκεκριμένη θέση απέναντι σε ένα ζήτημα και έχει σκοπό να πείσει τους ακροατές ή τους αναγνώστες να υιοθετήσουν την άποψη του (Ματσαγγούρας & Χέλμης, 2002). Η επιχειρηματολογία μπορεί να θεωρηθεί το είδος του λόγου το οποίο χρησιμοποιείται για να προωθηθεί η αποδοχή μιας θέσης (από μεριάς του αποδέκτη), μιας θέσης ως αληθούς (αλλά και ψευδούς, αν πρόκειται για αντίκρουση της αντίπαλης θέσης) ή της αξιολόγησης μιας πεποίθησης ως επιθυμητής/ ανεπιθυμητής (Πολίτης, 2002).

Στην επιχειρηματολογία διακρίνουμε δύο μορφές ανάλογα με το κατηγορημα της επίμαχης θέσης. Αν το κατηγορημα του ισχυρισμού είναι *περιγραφικό*, χρειάζεται να αποδειχθεί η συμφωνία του με τα πράγματα, δηλαδή να αιτιολογηθεί. Έτσι, λέμε ότι η επιχειρηματολογία έχει γνωσιακό περιεχόμενο. Αν το κατηγορημα του ισχυρισμού είναι *αξιολογικό*, χρειάζεται να δειχθεί η υπεροχή του στη βάση μιας κλίμακας αξιών. Σε αυτή την περίπτωση, η επιχειρηματολογία έχει ψυχολογικό περιεχόμενο (Πολίτης, 2002).

Πολλοί μελετητές πρότειναν δομικά σχήματα ανάπτυξης του επιχειρηματολογικού λόγου. Πρώτος ο Toulmin (1958) πρότεινε το δικό του μοντέλο ανάλυσης του επιχειρήματος, γνωστό ως «Το μοντέλο επιχειρήματος του Toulmin», που είναι κατάλληλο για την ανάλυση όχι της λογικής μορφής ενός επιχειρήματος, αλλά της δομής της καθημερινής επιχειρηματολογίας. Σύμφωνα με αυτό το οργανωτικό πρότυπο σε όλα τα επιχειρήματα υπάρχει “μία μετακίνηση από τα *αποδεκτά στοιχεία (data)* στη διατύπωση ενός *ισχυρισμού (claim)*, μέσω μιας *εγγυητικής μαρτυρίας (warrant)*”. Τα αποδεκτά στοιχεία (data) είναι τα δεδομένα που θα υποστηρίξουν την κυρίαρχη θέση, ο ισχυρισμός (claim) είναι το συμπέρασμα του επιχειρήματος και η εγγυητική μαρτυρία

(warrant) είναι μια γενική επικυρωτική αρχή που γεφυρώνει τα αποδεκτά στοιχεία και τον ισχυρισμό.

Για να ενισχυθεί ή να απορριφθεί μια γνώμη χρησιμοποιούνται ποικίλα γλωσσικά μέσα. Γίνεται χρήση ρητορικών ερωτήσεων, κυρίως σε μια συνομιλιακή διαπραγμάτευση μιας θέσης. Χρησιμοποιούνται επίσης, λογικοί σύνδεσμοι (και, αλλά, ούτε, ή κ.ά.) και δείκτες σύζευξης (για παράδειγμα, στην πραγματικότητα, βέβαια, φυσικά, επίσης, αντίθετα, τελικά, έτσι, λοιπόν, συνεπώς). Υπάρχει έντονη παρουσία της επιστημικής τροπικότητας (μορφές πιθανολόγησης : μπορεί, είναι δυνατόν, ενδέχεται, ίσως, νομίζω, πιστεύω, υποθέτω, κατά τη γνώμη μου, για εμένα, έχω την αίσθηση) που συμβάλλει πιο αποτελεσματικά στην προώθηση μιας θέσης. Έντονη είναι επίσης η παρουσία της δεοντολογικής τροπικότητας (μορφές δεοντολογίας: πρέπει, χρειάζεται, είναι ανάγκη, είναι υποχρέωση, επιτρέπεται, απαγορεύεται) που ενδείκνυται για τη διατύπωση ηθικών εντολών. Επιπλέον, πολλές είναι και οι λέξεις διαφόρων γραμματικών κατηγοριών (ουσιαστικά, επίθετα, ρήματα, επιρρήματα) αλλά και οι φράσεις που δηλώνουν ψυχοδιανοητικές καταστάσεις των ομιλητών (γνώμη, άποψη, πιστεύω, νομίζω, σκέφτομαι, προσωπικά, κατά τη γνώμη μου, κατά την αντίληψή μου, έχω την αίσθηση κλπ.). Τέλος, χρησιμοποιούνται πολλά σχήματα λόγου, που έχουν να κάνουν με αλλαγές στη συνήθη σειρά των όρων μιας πρότασης όπως επανεμφάνιση, μερική επανεμφάνιση, παραλληλισμός, παράφραση, έλλειψη. (Πολίτης, 2002).

Η αφήγηση, η περιγραφή και η επιχειρηματολογία είναι υπερκείμενες μορφές-θεωρητικά μοντέλα που περιλαμβάνουν συστατικά στοιχεία, τα οποία πραγματώνονται από τον εκάστοτε ομιλητή μέσα από τα διάφορα κειμενικά είδη. Τα κειμενικά είδη, τα οποία θα αναλυθούν παρακάτω, με τη σειρά τους, αποτελούν πρότυπα σχέδια, συγκεκριμένες πραγματώσεις λόγου, οι οποίες διαθέτουν επιμέρους δομικά χαρακτηριστικά και εξαρτώνται από τις εκάστοτε συνθήκες επικοινωνίας (Δερβίση, 2017).

2.3. Έννοια και κατηγοριοποίηση κειμενικών ειδών

Η έννοια του *κειμενικού είδους* αποδίδεται στην αγγλική και γαλλική βιβλιογραφία με τον όρο *genre* και έχει απασχολήσει την επιστημονική κοινότητα τόσο ως προς τον προσδιορισμό της, όσο και ως προς τις διάφορες ταξινομήσεις της. Από τη μέχρι τώρα

μελέτη, προκύπτει ότι παρ' όλη τη σύγχυση μεταξύ των όρων *είδη λόγου* και *κειμενικά είδη*, δεν πρόκειται για συνώνυμες έννοιες.

Ο Bakhtin από τους πρώτους διαχώρισε τα κειμενικά είδη, θέτοντας ως κριτήριο για τον προσδιορισμό τους το εκάστοτε ιστορικό και κοινωνικό πλαίσιο (Paltridge 1997). Μάλιστα *«το κάθε κειμενικό είδος αποτελεί ένα ειδικής μορφής πεδίο γνώσης και δράσης, το οποίο χαρακτηρίζεται από ένα συγκεκριμένο θεματικό περιεχόμενο, ύφος και δομή»* (Bakhtin, 1986 στο Μητσικοπούλου, 2006). Σύμφωνα με τον Martin *«τα κειμενικά είδη είναι ο τρόπος που γίνονται τα πράγματα, όταν χρησιμοποιείται η γλώσσα για την επίτευξη τους»* (Martin, 1989 στο Κυριακίδη, 2008:592). Και ο Swales (1990) στην προσπάθεια του να τονίσει ότι το κειμενικό είδος δεν περιλαμβάνει μόνο το κείμενο αυτό καθαυτό, αλλά απαρτίζεται από τους συμμετέχοντες, το ιστορικό και το πολιτιστικό περιβάλλον που συνετέλεσαν στην παραγωγή και στην πρόσληψη του συγκεκριμένου κειμένου, το ορίζει ως μία *«τάξη επικοινωνιακών γεγονότων»* (Swales, 1990 στο Κουτσουνέλου-Μίχου, 2006:77).

Σύμφωνα με τον Ματσαγγούρα (2001) *«Τα κειμενικά είδη είναι γλωσσικές μορφές κοινωνικής δράσης τις οποίες αναπτύσσουν συγκεκριμένες ομάδες με κοινούς στόχους, για να διευκολύνουν τις λειτουργίες τους»* (Ματσαγγούρας, 2001:301). Ο Hyland υποστηρίζει ότι τα κειμενικά είδη είναι *«αφηρημένοι, κοινωνικά αναγνωρίσιμοι τρόποι χρήσης της γλώσσας»* (Hyland, 2002:114) και ότι ο επικοινωνιακός σκοπός είναι αυτός που προσδιορίζει ένα κείμενο. Σύμφωνα με την Κουτσουνέλου - Μίχου το κειμενικό είδος προσδιορίζεται *«ως ένα φαινόμενο κοινωνικό, προσανατολισμένο σε συγκεκριμένο στόχο, περικειμενοποιημένο και επηρεαζόμενο από το κοινωνικοπολιτιστικό περιβάλλον εμφάνισής του»* (Κουτσουνέλου-Μίχου, 2006:78).

Τα κειμενικά είδη αποτελούν κείμενα που το καθένα τους εμπίπτει σε συγκεκριμένες κατηγορίες με συγκεκριμένα στοιχεία δομής, μορφής και ύφους με βάση συγκεκριμένες συμβάσεις.

Όπως προκύπτει και παραπάνω, το κάθε κείμενο συγκροτείται με βάση ορισμένα πρότυπα, γενικευμένα σύνολα, τα οποία εξυπηρετούν τις λειτουργίες, τους σκοπούς και τα νοήματα κοινωνικών περιστάσεων των μελών μιας γλωσσικής κοινότητας (Μητσικοπούλου, 2001, 2006, Wang, 2009). Συνεπώς, ο επικοινωνιακός τους ρόλους είναι αδιαμφισβήτητος και ο πομπός ή ο δέκτης έχει τη δυνατότητα να τα αξιοποιήσει για να δημιουργήσει ή να διακρίνει και να ερμηνεύσει τα κείμενα, αντίστοιχα.

Η ταξινόμηση των κειμενικών ειδών είναι ιδιαίτερα σημαντική στην ανάλυση του λόγου, γιατί εξετάζει κείμενα με διαφορετικές *λειτουργίες* (functions) και *μορφές* (forms) (Wang, 2009). Μάλιστα, οι χρήστες της γλώσσας έχουν έμφυτη την τάση να κατηγοριοποιούν διαισθητικά τα κείμενα, με βάση την ανθρώπινη νόηση, την επιφανειακή δομή, τα λεξικοσυντακτικά στοιχεία, αλλά και να αξιολογούν την καταλληλότητα των κειμενικών ειδών σε διάφορες επικοινωνιακές περιστάσεις (Renkema, 2004). Πρόκειται εξάλλου για μια εσωτερική ανάγκη κατηγοριοποίησης των εμπειριών, για να γίνει κατανοητή η εκάστοτε επικοινωνιακή κατάσταση και να καταλήξει σε επιτυχή αλληλεπίδραση των συνομιλητών (Unger, 2006). Η γνώση μάλιστα του είδους του κειμένου που θα προκύψει από την κατηγοριοποίηση θα οδηγήσει και στην καλύτερη παραγωγή κειμένων (Αϊδίνης, 2012).

Αντικείμενο της ανάλυσης λόγου αποτελούν τα αυθεντικά κείμενα (Bax, 2011)· η μελέτη των οποίων οδηγεί σε σύγχυση εξαιτίας της υβριδικότητάς τους. Τα κειμενικά είδη μπορεί να έχουν σταθερά χαρακτηριστικά, αλλά δεν έχουν και στατικό χαρακτήρα. Κάποια είδη εξαφανίζονται, νέα δημιουργούνται, γεγονός που οφείλεται στην εξελισσόμενη χρήση του διαδικτύου (Bhatia, 2004, Γεωργακοπούλου & Γούτσος, 1999β). Ο Bhatia (2004) θέλοντας να ταξινομήσει τα κειμενικά είδη αναφέρεται σε κυρίαρχα κειμενικά είδη, τα οποία οργανώνουν τα υπόλοιπα σε αποικίες (genres colonies), ενώ η Hasan (1985) κάνει λόγο για οικογένειες (genres families) στις οποίες οργανώνονται τα κειμενικά είδη σύμφωνα με τα βασικά τους χαρακτηριστικά (Johns, 2008).

Τέλος, η Χριστοφίδου (2018), δίνει μια πολυεπίπεδη δυναμική στην έννοια του *κειμενικού είδους*. Κάθε κείμενο διαμορφώνεται λαμβάνοντας υπόψη τόσο το επικοινωνιακό όσο και το γνωσιακό του και δομικό επίπεδο. Για να ενταχθεί το κάθε κείμενο σε κάποιο κειμενικό είδος σε επικοινωνιακό επίπεδο, θα πρέπει να εξεταστεί ο σκοπός του κειμένου, το πολιτισμικο-κοινωνικό του πλαίσιο, δηλαδή σε ποια περιοχή δραστηριοτήτων ανήκει (π.χ. *Επιστήμης, Λογοτεχνίας, Διοίκησης, κτλ.*), η περίσταση επικοινωνίας, δηλαδή ποιοι είναι οι διάδυλοι επικοινωνίας και οι ρόλοι των συμμετεχόντων (π.χ. γραπτό, προφορικό κτλ.) αλλά και ποιος είναι ο θεματικός τομέας στον οποίο ανήκει (π.χ. Γλώσσα, Πολιτισμός, Ιστορία κτλ.).

Σε γνωσιακό (και δομικό) επίπεδο, το κείμενο εντάσσεται με βάση την οργάνωση της ακολουθίας σε *τρόπους λόγου* (ή *είδη λόγου*) (δηλαδή ή στην Αφήγηση, ή στην Περιγραφή ή στην Επιχειρηματολογία), με βάση την κειμενική οργάνωση σε πρότυπο

κειμενικό τύπο (π.χ. σε τύπο επιστολής, μυθιστορήματος, επιστημονικού άρθρου κτλ.) με την ανάλογη *λεξικογραμματική οργάνωση* (γραμματική/ σύνταξη/ λεξιλόγιο)

Ένα κειμενικό είδος προκύπτει λοιπόν, λαμβάνοντας υπόψη όλους τους παραπάνω παράγοντες (Χριστοφίδου, 2018).

(Μετα)σχήμα Κειμενικού Είδους			
I. Επικοινωνιακό επίπεδο	A. Λειτουργικός τομέας (σκοπός)		Εκφράζομαι, Χειραγωγώ / προωθώ, Πληροφορώ, Διδάσκω, κτλ.
	B. Καταστασιακός Τομέας	α. πολιτισμικό- κοινωνικό πλαίσιο	Περιοχές δραστηριοτήτων: Επιστήμης, Λογοτεχνίας, Διοίκησης, Τύπου, Διαφήμισης, Καθημερινής ζωής κτλ
		β. περίσταση επικοινωνίας	Διάδυλοι / Ρόλοι: Γραπτό / προφορικό / ηλεκτρονικό, κοινωνική σχέση πομπού / δέκτη, χωροχρόνος παραγωγής / πρόσληψης κτλ
	Γ. Θεματικός τομέας		Γλώσσα, Πολιτισμός, Ιστορία, Αθλητισμός, Διασκέδαση κτλ
II. Γνωσιακό (και δομικό) επίπεδο	A. Οργάνωση ακολουθίας: Τρόποι λόγου (ή είδη λόγου)		Αφήγηση Περιγραφή (πληροφόρηση) Επιχειρηματολογία
	B. Κειμενική οργάνωση: πρότυπος κειμενικός τύπος Αρχή / Κυρίως μέρος (διάρθρωση) / Τέλος (αυστηρά μόνο γραμμική οργάνωση κειμένου)		Τύπος επιστολής μυθιστορήματος, διηγήματος, νομικού εγγράφου, επιστημονικού εγγράφου, σχολικού

		εγχειριδίου, συνταγής διαφήμισης κτλ
	Γ. Λεξικογραμματική οργάνωση	Γραμματική / σύνταξη / λεξιλόγιο (καθημερινό, επιστημονικό κτλ).

Πίνακας 2 - Χριστοφίδου 2018

Στην παρούσα εργασία υιοθετείται το μοντέλο της Χριστοφίδου (2018), σύμφωνα με το οποίο εξετάζεται ο περιγραφικός λόγος μέσα από το κειμενικό είδος της περιγραφής αντικειμένου και με βάση τον κειμενικό τύπο της επιστολής.

Συμπερασματικά, ο όρος *κειμενικό είδος* (genre) , όπως αναλύθηκε και παραπάνω, χρησιμοποιείται για τις δομικές κατηγορίες των κειμένων, μέσα από τις οποίες μπορούν να πραγματώνονται τα είδη λόγου.

Όποιος παράγει, λοιπόν, ένα κείμενο θα πρέπει να γνωρίζει τους κανόνες και τις συμβάσεις σύνταξης των διαφορετικών κειμενικών ειδών, τα οποία συνδέονται με την πολιτισμική διάσταση της γλώσσας. Έτσι μάλιστα, του δίνεται η δυνατότητα να συμμετέχει στα κοινωνικά δρώμενα (Μητσικοπούλου, 2006). Αυτό προκύπτει από την πεποίθηση ότι κάποια κειμενικά είδη παρέχουν στους χρήστες τους τη δυνατότητα πρόσβασης σε συγκεκριμένους χώρους κοινωνικής επιρροής και εξουσίας. Συνεπώς, όταν οι μαθητές γνωρίζουν τα νέα είδη, μπορούν να ενσωματωθούν γλωσσικά σε νέους τομείς κοινωνικής δράσης και δύναμης. Σε αντίθετη περίπτωση, οι εμπνευστές της “εκπαιδευτικής των κειμενικών ειδών” [genre-based education] υποστηρίζουν ότι θα υπάρξει σημαντικό πρόβλημα κοινωνικής δικαιοσύνης (Μητσικοπούλου, 2006, Χατζησαββίδης, 2002).

2.4. Κειμενοκεντρική / Επικοινωνιακή προσέγγιση

Τα τελευταία χρόνια, στον χώρο της διδασκαλίας της γλώσσας έγινε στροφή από τη ρυθμιστική, παραδοσιακή προσέγγιση του γλωσσικού μαθήματος που έδινε έμφαση στη λέξη (γραμματική μονάδα), σε ένα μοντέλο διδασκαλίας το οποίο θεωρούσε βασική μονάδα διδασκαλίας την πρόταση και τελικά στην κειμενοκεντρική προσέγγιση (*genre approach*), όπου κυριαρχεί το κείμενο. Η κειμενοκεντρική προσέγγιση αναπτύχθηκε στον διεθνή χώρο τη δεκαετία του '80 και εν συνεχεία και στην ελληνική

βιβλιογραφία. (Halliday & Hasan 1985, Cope & Kalantzis, 1993, Γεωργακοπούλος & Γούτσος, 1999, Ματσαγγούρας, 2001, Αρχάκης, 2005).

Η Κειμενογλωσσολογική θεωρία η οποία εξετάζει τη γραμματική του κειμένου βρίσκει πρακτική εφαρμογή στη διδασκαλία του γλωσσικού μαθήματος. Εκτός βέβαια από την κειμενογλωσσολογία και άλλοι κλάδοι της γλωσσολογίας, όπως η ανάλυση λόγου, η κοινωνιογλωσσολογία και η Συστημική Γλωσσολογία συνέβαλαν στο να θεωρηθεί η επικοινωνιακή ικανότητα ως βασική λειτουργία της γλώσσας (Αρχάκης, 2005).

Σύμφωνα, λοιπόν, με την κειμενοκεντρική προσέγγιση, η οποία θέτει στο κέντρο του ενδιαφέροντος το κείμενο, οι μαθητές καλούνται όχι μόνο να παράγουν και να κατανοούν σημασιολογικά ορθές προτάσεις και διάφορες μορφές κειμένων αλλά και να γνωρίζουν τη λειτουργία των διαφόρων λεξικογραμματικών, μορφοσυντακτικών και υφολογικών στοιχείων σε κάθε κειμενικό είδος, σε συγκεκριμένα επικοινωνιακά πλαίσια, έχοντας καθορίσει δηλαδή τα κοινωνικά συμφραζόμενα, όπως ο σκοπός, ο πομπός, ο κώδικας, ο δέκτης, ο δίαυλος και το μήνυμα (Αρχάκης, 2005, Χατζησαββίδης, 2007). Κατά την εφαρμογή της κειμενοκεντρικής προσέγγισης, ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να παρουσιάζει ένα είδος κειμένου και ταυτόχρονα να αναλύει στους διδασκόμενους τον σκοπό που επιτελεί, τις επικοινωνιακές περιστάσεις που διαμορφώνουν και καθορίζουν τη δομή, το περιεχόμενο, το ύφος και τα λεξικογραμματικά στοιχεία του και στη συνέχεια να καθοδηγεί τους μαθητές με βάση αυτά τα στοιχεία να συνθέσουν ατομικά ή συλλογικά ένα αντίστοιχο κείμενο στο συγκεκριμένο κειμενικό είδος (Ματσαγγούρας, 2001).

Τα στάδια διδασκαλίας του κειμενοκεντρικού μοντέλου, είναι το προ - συγγραφικό, το συγγραφικό και το μετα - συγγραφικό στάδιο για την παραγωγή λόγου, κατά τα οποία ο εκπαιδευτικός αξιοποιείται ως πρότυπο συγγραφέα και εμπλέκεται σε όλες τις φάσεις της παραγωγής, με τη μέθοδο της έκφωνης σκέψης, κοινοποιώντας και εξηγώντας στους μαθητές τι κάνει, πώς και γιατί (Ματσαγγούρας, 2001).

Η κειμενοκεντρική προσέγγιση αναδεικνύει τον επικοινωνιακό ρόλο του γραπτού λόγου, καθώς όπως προκύπτει και παραπάνω απαιτείται η ένταξη του παραγόμενου κειμένου σε συγκεκριμένο επικοινωνιακό πλαίσιο, ώστε να επιτευχθούν οι στόχοι που έχουν τεθεί. Έτσι οι μαθητές μελετούν διάφορους τύπους κειμένων με διαφορετικό επικοινωνιακό ρόλο (Ιορδανίδου, 2007). Για μια αποτελεσματική επικοινωνία δεν αρκεί όμως, μόνο η *γλωσσική ικανότητα* αλλά είναι αναγκαία και η *επικοινωνιακή*

ικανότητα δηλαδή, η προσαρμογή του λόγου στις διάφορες επικοινωνιακές περιστάσεις, υπολογίζοντας ποικίλους παράγοντες όπως –ποιος μιλάει, σε ποιον απευθύνεται, για ποιο θέμα, με ποια πρόθεση, πού, πότε, πώς με (Fishman, 1965). Σκοπός λοιπόν αυτής της επικοινωνιακής διδακτικής προσέγγισης είναι ο εκπαιδευτικός να διδάξει και να ασκήσει τους μαθητές στη χρήση των γλωσσικών δομών και παράλληλα να τους καταστήσει ικανούς να τις χρησιμοποιούν ανάλογα με τα δεδομένα της επικοινωνιακής περίπτωσης (Ματσαγγούρας, 2001). Αυτό επιτυγχάνεται μέσα από ευρύτερες επικοινωνιακές δραστηριότητες, όπως τη συμμετοχή των μαθητών σε διάφορα επικοινωνιακά γεγονότα, όπου καλούνται να πραγματώσουν ποικίλους ρόλους και να επεξεργαστούν κείμενα αυθεντικής επικοινωνίας όπως άρθρα από εφημερίδες, διαφημίσεις (Cope & Kalantzis, 1993 στο Κωστούλη, 2001). Στο πλαίσιο μάλιστα της επικοινωνιακής προσέγγισης δίνεται προτεραιότητα στις υπερπροτασιακές δομές του συνολικού κειμένου και γίνεται συσχέτιση των κειμενικών χαρακτηριστικών με τους εξωκειμενικούς παράγοντες της επικοινωνιακής περίπτωσης (Ματσαγγούρας, 2001).

2.5. Γραμματισμός - Πολυγραμματισμός

Η φιλοσοφία της κειμενοκεντρικής και της επικοινωνιακής προσέγγισης σχετίζονται άμεσα με τον γραμματισμό και αυτό γιατί το κείμενο τοποθετείται στο επίκεντρο. Μελετάται μάλιστα, τόσο ως διαδικασία όσο και ως προϊόν. Παράλληλα, το ενδιαφέρον στρέφεται στην καλλιέργεια της κριτικής κατανόησης, της γνώσης και της ικανότητας παραγωγής των διάφορων ειδών κειμένων. Στόχος της διαδικασίας αυτής είναι το άτομο να μπορεί να ανταπεξέλθει στις διάφορες επικοινωνιακές καταστάσεις της καθημερινότητας, μέσω του σωστού χειρισμού του λόγου (Χατζηλουκά-Μαυρή & Ιορδανίδου, 2009). Η έμφαση δίνεται στα λεγόμενα «ισχυρά κειμενικά είδη», σε εκείνα δηλαδή που δεν χρησιμοποιούνται στην καθημερινή επικοινωνία και δεν τα γνωρίζουν οι μαθητές των χαμηλότερων μορφωτικών στρωμάτων (Ματσαγγούρας, 2004).

Ο όρος «γραμματισμός» αποτελεί μετάφραση του αγγλικού όρου «literacy» και συχνά στην ελληνική βιβλιογραφία τον συναντούμε και ως «εγγραμματισμός» ή «εγγραματοσύνη» (Ong, 1997, Ματσαγγούρας, 2007). Αρχικά, συνδέθηκε με αυτό που παλαιότερα ονομαζόταν «αλφαριθμητισμός» και σήμαινε την κατάκτηση της ανάγνωσης και της γραφής, έχοντας έναν στατικό χαρακτήρα, χωρίς κοινωνικές προεκτάσεις

(Χατζησαββίδης, 2007). Στη συνέχεια, ο όρος διευρύνθηκε και δεν αναφέρεται μόνο στην ικανότητα του ατόμου να διαβάζει και να κατανοεί ένα γραπτό κείμενο, αλλά και στην ικανότητα να ερμηνεύει τους διάφορους τύπους λόγου, με σκοπό να παράγει ο ίδιος διάφορα είδη λόγου σε διαφορετικές επικοινωνιακές συνθήκες (Χατζησαββίδης, 2003). Απέκτησε, δηλαδή, κοινωνικές διαστάσεις και έφτασε να αποτελεί βασικό κριτήριο για κοινωνική καταξίωση και η έλλειψη του κριτήριο για κοινωνικό στιγματισμό. Βέβαια, το ποιες ικανότητες και δεξιότητες είναι απαραίτητες να αναπτύξει ένα άτομο για να θεωρηθεί εγγράμματο είναι σχετικό, καθώς όπως είναι φυσικό διαφέρουν από κοινωνία σε κοινωνία και από ιστορική στιγμή σε ιστορική στιγμή (Μητσκοπούλου, 2001). Διαφοροποιήσεις εντοπίζονται και σε συγχρονικό επίπεδο, δηλαδή, ακόμα και σε διαφορετικά άτομα της ίδιας γενιάς (Hasan, 2006).

Ο γραμματισμός διακρίνεται σε δύο κατευθύνσεις, τον *λειτουργικό γραμματισμό* και τον *κριτικό γραμματισμό*. Ο *λειτουργικός* αφορά την εξοικείωση με τον κώδικα της γλώσσας, των μαθηματικών, των φυσικών επιστημών και γενικά όλες τις γνώσεις και δεξιότητες που κρίνεται απαραίτητο να έχει ένα άτομο για να ανταπεξέλθει στις απαιτήσεις της σημερινής αγοράς εργασίας. Ο *κριτικός γραμματισμός* σχετίζεται με την ικανότητα του ατόμου να κατανοεί, να επεξεργάζεται με κριτικό πνεύμα και να αξιολογεί τις πληροφορίες γύρω του. Στην περίπτωση του κριτικού γραμματισμού επισημαίνεται και η ιδεολογική πλευρά των πρακτικών του γραμματισμού (Αρχάκης, 2005, Μητσκοπούλου, 2001, Χατζησαββίδης, 2003). Η γλώσσα θεωρείται εργαλείο για τη δόμηση της κοινωνικής πραγματικότητας και παίζει σημαντικό ρόλο στη διαμόρφωση του κόσμου, στις κοινωνικές σχέσεις, στους ρόλους που έχουν τα άτομα μέσα στην κοινωνία, στις σχέσεις εξουσίας και στη διαμόρφωση ή αντίσταση στις κοινωνικές ανισότητες. Οι συγγραφείς των κειμένων, ως εκ τούτου μέσα από τις γλωσσικές επιλογές τους, μπορούν και προβάλουν συγκεκριμένες ιδεολογικές όψεις (Κωστούλη, 2011).

Καθώς, όμως η ψηφιοποίηση των πληροφοριών πραγματοποιείται σε γρήγορους ρυθμούς, απαραίτητος κρίθηκε και ο *πολυγγραμματισμός* (multiliteracies), ο οποίος δίνει τη δυνατότητα στο άτομο να επεξεργάζεται δεδομένα από ένα ευρύ φάσμα μέσων (οπτικοακουστικά, ηλεκτρονικά, διαδικτυακά) και πολιτισμικών πηγών και να συμμετέχει στη σύγχρονη κοινωνία (Αρχάκης, 2005, Μητσκοπούλου, 2001).

Η εκπαιδευτική κοινότητα δεν μπορούσε να μείνει ανεπηρέαστη, από την εξέλιξη της έννοιας του γραμματισμού και τη σύνδεση της με την κριτική επεξεργασία και την

παραγωγή κειμενικών ειδών ενταγμένων σε επικοινωνιακό πλαίσιο. Μάλιστα, οι Χαραλαμπίδης και Χατζησαββίδης, θέλοντας να εντάξουν στη διδασκαλία της γλώσσας τόσο την έννοια του γραμματισμού, όσο και την έννοια του πολυγλωσσισμού, ακολουθώντας ταυτόχρονα την κειμενοκεντρική προσέγγιση, ανέπτυξαν τη *διδασκαλία της λειτουργικής χρήσης της γλώσσας*. Στόχος αυτής της προσέγγισης είναι οι διδασκόμενοι να καταστούν αποτελεσματικοί χρήστες της γλώσσας σε διάφορες επικοινωνιακές περιστάσεις. Τα κείμενα τα οποία θα επεξεργάζονται θα πρέπει να έχουν σχέση με τα ενδιαφέροντα και την καθημερινότητά τους. Επιπλέον, η διδασκαλία των κειμένων θα πρέπει να συνδέει τη χρήση και τη δομή της γλώσσας, δίνοντας ταυτόχρονα τη δυνατότητα συνεργασίας μεταξύ των μαθητών (Χατζησαββίδης, 2007).

Η ανάπτυξη του γραμματισμού επιτρέπει λοιπόν, στον μαθητή να κατακτήσει τη γλώσσα και τον γραπτό λόγο, ώστε να μπορεί να χτίσει τη σχολική γνώση και να την αξιοποιήσει στην καθημερινή του ζωή, για να εξελιχθεί σε ενεργό πολίτη που σκέφτεται, συνδιαλέγεται και αμφισβητεί (Ματσαγγούρας, 2007).

Κεφάλαιο 3 - Περιγραφή

3.1. Ορισμός περιγραφής

Η περιγραφή αποτελεί επικοινωνιακή πράξη, κατά την οποία στόχος του πομπού είναι να αναπαραστήσει με γλωσσικά σχήματα στον αναγνώστη ή ακροατή, όσα συνέλεξε μέσω των αισθήσεων του και να τα μεταφέρει σε προφορικό ή γραπτό λόγο, επιδιώκοντας κάθε φορά έναν συγκεκριμένο σκοπό: να πείσει, να πληροφορήσει, να ενημερώσει, να εμπλουτίσει τις γνώσεις σχετικά με τα αντικείμενα και τις καταστάσεις ή να συγκινήσει (Beaugrande & Dressler, 1981). Η γλωσσική αυτή αναπαράσταση (και ταυτόχρονα ένταξη μέσα στο οργανικό τους περιβάλλον) αναφέρεται σε πρόσωπα, ζώα, φυτά, αντικείμενα, χώρους, φαινόμενα ή καταστάσεις πραγμάτων, δηλαδή σε οντότητες με σχετικά σταθερή ταυτότητα και σύσταση και γίνεται με υποκειμενικούς ή αντικειμενικούς όρους (Αρχάκης, 2005, Μπαλούμης, 1970, Μητσικοπούλου, 2001).

Κατά το παρελθόν, μελετητές έχουν αμφισβητήσει την περιγραφή ως αυτόνομο είδος λόγου, υποστηρίζοντας πως αποτελεί τμήμα της αφήγησης και σπάνια είναι το κυρίαρχο κειμενικό στοιχείο (Bonheim, 1992, Τζούμα, 1997, Adam, 1999 στο Μανταλαγούρας 2001). Συγκεκριμένα, η Τζούμα το 1997, αναφέρθηκε στην περιγραφή, ως αφηγηματική παύση, όπου ο συγγραφέας διακόπτει την αφήγηση, για να περιγράψει χώρους, πρόσωπα και αντικείμενα ή εντάσσει την περιγραφή στην εξέλιξη της αφήγησης, οπότε έχουμε αφηγηματική περιγραφή. Μάλιστα, κατηγορήθηκε ότι δεν διαθέτει εσωτερική ενότητα και οργάνωση και γι' αυτό όταν τη συναντούμε ως αυτούσιο κείμενο, δεν είναι τίποτα περισσότερο από μία κουραστική απαρίθμηση στοιχείων που παρουσιάζονται χωρίς εσωτερική ακολουθία (Adam, 1999). Η κλασική αισθητική απαξιώνει την περιγραφή, θεωρώντας το μείζον ελάττωμα της ότι δεν έχει σειρά, ούτε όρια και υποτάσσεται στις ιδιοτροπίες των συγγραφέων (Adam, 1999). Στους βασικούς επικριτές της συγκαταλέγονται ο Marmontel, ο Valery³ και ο Viollet-

³ Στο έργο του ο Paul Valery, *Autour de Corot* [= Σχετικά με τον Corot] εστιάζει στην αναρχία και στην απουσία δομής στην περιγραφή. Αναφέρει χαρακτηριστικά: «Κάθε περιγραφή περιορίζεται στην απαρίθμηση μερών ή πλευρών ενός πράγματος που βλέπουμε· ο κατάλογος αυτός μπορεί να φτιαχτεί με οποιαδήποτε σειρά, γεγονός που εισάγει στην εκτέλεση τον παράγοντα της τύχης. Στις περισσότερες περιπτώσεις μπορούμε να αντιστρέψουμε τη διαδοχή των προτάσεων, ενώ τίποτα δεν αναγκάζει το δημιουργό να δώσει ποικίλες μορφές στα στοιχεία αυτά, τα οποία είναι κατά κάποιον τρόπο παράλληλα» (Paul Valery, 1932 στο Adam, 1999:122).

le Duc⁴, οι οποίοι αξιολογούν την περιγραφή με σημείο αναφοράς την αφήγηση. Υποτίμηση της περιγραφικής ποίησης και γενικά της περιγραφής έχουμε και από τον Σκοτσέζο δάσκαλο της ρητορικής Hughes Blair, ο οποίος μιλά για μη ύπαρξη καθαρά περιγραφικής σύνθεσης, με το βασικό θέμα να διαμορφώνεται από μια αφήγηση. Το 1884 ο Vapereau⁵ υποστηρίζει την ανάγκη αποκατάστασης της περιγραφής ως τρόπο ανάδειξης προσώπων και δράσης.

Η κειμενογλωσσολογία είναι αυτή που τελικά δίνει έδαφος στο να αναγνωριστεί η περιγραφή ως ανεξάρτητο είδος, έχοντας ένα πρότυπο σχήμα οργάνωσης και ακολουθίας. Τα σχέδια των κειμένων και οι συγκεκριμένες ενδείξεις παίζουν αποφασιστικό ρόλο στο να αναγνωριστεί και να ερμηνευτεί η περιγραφή, βασιζόμενη σε μια διαδικασία ιεράρχησης (όχι απλής απαρίθμησης) και οργάνωσης σε ακολουθίες (Adam, 1999).

Έτσι, λοιπόν, οι δόκιμες περιγραφές διαθέτουν εσωτερική οργάνωση, ενότητα και λογική ακολουθία που τις καθιστούν ενδιαφέρουσες και τους επιτρέπουν να υπάρξουν ως αυτοτελή κείμενα (Ματσαγγούρας 2001).

Με την αναγνώριση του περιγραφικού λόγου ως διακριτού και αυτοτελούς είδους επιχειρείται η ένταξη του στις διάφορες κατηγοριοποιήσεις. Έτσι, έχουμε τη σύγχρονη ρητορική που τον διακρίνει από την αφήγηση, την επιχειρηματολογία και την κατηγορία του εκθετικού λόγου, με κριτήριο τον τρόπο εκφοράς του λόγου (Beaugrand & Dressler, 1981) αλλά και την περίπτωση ένταξης του στη γενική κατηγορία του *μη αφηγηματικού λόγου* (Γεωργακοπούλου & Γούτσος, 2001). Στην παρούσα εργασία υιοθετείται η τυπολογία ταξινόμησης των κειμένων των Beaugrande & Dressler (1981), η οποία συνδυάζει τον τρόπο εκφοράς του λόγου (γλωσσικά χαρακτηριστικά) με περιεχόμενα δεδομένα (προϋποθέσεις πραγμάτωσης της επικοινωνίας).

⁴ «[...] πάντοτε όμως συνιστά (η περιγραφή) απλώς μια σύνθεση λιγότερο ή περισσότερο λαμπρών αλλά άτακτα διευθετημένων τμημάτων, δηλαδή χωρίς αρχή, μέση και χωρίς υποχρεωτικό τέλος, δηλαδή χωρίς στοιχεία που γεννούν την ενότητα. Δεν πρόκειται μόνο για ένα θέμα, αλλά για μια σειρά θεμάτων που έχουν συνενωθεί τυχαία χάρη σε μεταβάσεις, οι οποίες, όσο επιδέξιες κι αν είναι, δεν είναι δυνατόν να συνθέσουν ένα όλο.» (Viollet – le – Duc , 1985 στο Adam, 1999:121).

⁵ Αναφέρει χαρακτηριστικά: «αφού η περιγραφή δεν είναι άσκοπο στολίδι, ένα λαμπρό πρόσθετο στοιχείο, αλλά ένας επιπλέον τρόπος για να έρθουν πραγματικά στο φως τα πρόσωπα και η δράση, είναι φανερό ότι ο ρόλος της πρέπει να αποκατασταθεί και να αναπτυχθεί, ενόψει του στόχου που πρέπει να εκπληρώσει, χωρίς να τον ξεπεράσει» (Vapereau, 1884 στο Adam, 1999:124-125)

3.2. Διάκριση αφήγησης - περιγραφής

Συγκρίνοντας τον αφηγηματικό με τον περιγραφικό λόγο, παρατηρούμε ότι υπάρχουν διαφοροποιήσεις τόσο με βάση το περιεχόμενο, όσο και με βάση τα λεξικογραμματικά τους στοιχεία. Ο αφηγηματικός προέρχεται από την περιοχή της ανθρώπινης δράσης και γι' αυτό τον χαρακτηρίζει η κίνηση, η μεταβολή και η σύγκριση, ενώ ο περιγραφικός λόγος προέρχεται από τον λόγο των πραγμάτων και τον χαρακτηρίζουν η παρατήρηση και οι χωρικές σχέσεις (Λιαντίνης, 1991). Στην αφήγηση τα «φαινόμενα» τοποθετούνται μέσα στον χρόνο, ενώ στην περιγραφή μέσα στον χώρο (Σαραφίδου, 1998). Αλλά και σε αντίθεση με τον δυναμικό χαρακτήρα της αφήγησης, η περιγραφή έχει στατικό χαρακτήρα.

Τα όρια αφήγησης περιγραφής δύσκολα διακρίνονται και σπάνια έχουμε αμιγείς περιγραφές, όπως στην περίπτωση των λογοτεχνικών περιγραφών (περιγραφές τόπων, χώρων, οικοδομημάτων και έργων τέχνης), των εγκυκλοπαιδικών (περιγραφή της δομής, της λειτουργίας και της ιστορίας των πραγμάτων, αλλά και των τεχνολογικών (μεθοδολογικές διαδικασίες).

Συνήθως συναντάμε μεικτά κείμενα στα οποία συνυπάρχει αφήγηση και περιγραφή. Όταν στο κείμενο, κυριαρχεί το περιγραφικό στοιχείο, τότε έχουμε την περίπτωση της *αφηγηματικής περιγραφής*, αντίθετα, όταν κυριαρχεί το αφηγηματικό στοιχείο, την περίπτωση της *περιγραφικής αφήγησης*. Περιγραφές χώρων και αντικειμένων που συνδέονται με θρύλους και ιστορικά γεγονότα αποτελούν *αφηγηματικές περιγραφές*. Αφηγηματικά κείμενα που δίνουν με λεπτομέρειες το χωροχρονικό πλαίσιο της αφήγησης αποτελούν *περιγραφικές αφηγήσεις* (Μπαλούμης, 1970). Το ουσιαστικό (περιγραφή ή αφήγηση) δηλώνει το κυρίαρχο στοιχείο και το επίθετο (περιγραφική ή αφηγηματική) δηλώνει το δευτερεύον στοιχείο. Για διδακτικούς λόγους όμως, γίνεται η διάκριση ανάμεσα σε αφήγηση και περιγραφή (Ματσαγγούρας, 2001).

Ένας ιδιαίτερος τύπος ανάμεσα στην αφήγηση και την περιγραφή είναι τα διαδικαστικά και προτρεπτικά κείμενα (π.χ. μία συνταγή). Η περιγραφή ενός αντικειμένου σε αυτή την περίπτωση γίνεται μέσα από τη διαδικασία κατασκευής του (όπως η περιγραφή της ασπίδα του Αχιλλέα στο ομηρικό έπος) (Adam, 1999).

3.3. Είδη περιγραφής

Σύμφωνα με την αφηγηματική θεωρία του Genette, στον χώρο της αφηγηματολογίας, η περιγραφή διακρίνεται σε *αφηγηματική παύση* και *διηγητική περιγραφή*. Στην αφηγηματική παύση, όπου η περιγραφή γίνεται εκτός του χρόνου της ιστορίας, η ροή διακόπτεται για να περιγραφεί το σκηνικό της ιστορίας ή κάποιος ήρωας ή ένα αντικείμενο με στόχο την πληροφόρηση του αναγνώστη. Τέτοιου είδους περιγραφές μπαίνουν στην αρχή συνήθως ενός μυθιστορήματος για να εκθέσουν το σκηνικό της ιστορίας.⁶ Η *διηγητική περιγραφή* αποτελεί απαραίτητο μέρος του χωροχρόνου της ιστορίας, στην αφήγηση και ο χρόνος της οπτικής παρατήρησης του αντικειμένου από τον ήρωα διαρκεί όσο και η ανάγνωσή της περιγραφής από τον αναγνώστη. Επειδή, η διηγητική περιγραφή έχει ως στόχο την οργανική σύνδεση του περιγραφόμενου αντικειμένου με την ιστορία, γίνεται συσχετισμός του με τον ήρωα, τις σκέψεις και τα συναισθήματά του, χωρίς να διακόπτεται η ιστορία (Τζούμα, 1997).⁷

Τα περιγραφικά κείμενα μπορούν να διαφοροποιηθούν μεταξύ τους στους άξονες οργάνωσης που ακολουθούν και στην προοπτική του συγγραφέα. Έτσι, έχουμε περιγραφικά κείμενα στατικής φύσης που οργανώνονται γύρω από τον άξονα την χωρικής συσχέτισης και περιγραφικά κείμενα δυναμικής φύσης, που οργανώνονται γύρω από τον άξονα της χρονικής συσχέτισης. Με κριτήριο τη θέση του συγγραφέα στην ανάπτυξη του θέματος, οι περιγραφές διαφοροποιούνται σε αφηγηματικές περιγραφές, όπου έχουμε σχολιασμό της πραγματικότητας από την οπτική του συγγραφέα και σε τεχνοκρατικές, όπου ο τρόπος είναι απρόσωπος (Ματσαγγούρας 2001).

⁶ Παράδειγμα, στο μυθιστόρημα *Eugénie Grandet*, ο Balzac πριν αναφερθεί στο πρόσωπο της ιστορίας, δίνει περιγραφή του κεντρικού δρόμου του Saumur, της επαρχιακής πόλης που εκτυλίσσεται η ιστορία (σ.19-22) Στη συνέχεια, μετά την αναφορά στις ασχολίες των κατοίκων της πόλης και στο παρελθόν του Grandet σε θαμιστική αφήγηση, ο συγγραφέας προχωρεί στη λεπτομερή περιγραφή του σπιτιού του Grandet, πριν ξεκινήσει την αφήγηση της ιστορίας (σ.32-35) (Τζούμα, 1997:71,72).

⁷ Την περίπτωση της διηγητικής περιγραφής τη συναντάμε στην περιγραφή της ασπίδας του Αχιλλέα στην *Ιλιάδα* (Σ.478-608) η οποία εντάσσεται στη ροή της ιστορίας. Η περιγραφή του αφηγητή παρακολουθεί την κατασκευή της ασπίδας από τον Ήφαιστο και είναι ίσης διάρκειας με αυτή (Τζούμα, 1997:72). Και στον Flaubert έχουμε διηγητική περιγραφή, με την περιγραφή του αντικειμένου ή του γεγονότος να διαρκεί, όσο η ανάγνωση της περιγραφής. Χαρακτηριστική είναι από το μυθιστόρημα του *Madame Bovary* η παρακολούθηση της όπερας *Lucia di Lammermoor* από τον Charles και την Emma στο θέατρο της Rouen. Όλη η παράσταση παρουσιάζεται μέσα από τα μάτια της Emma καθώς παρασύρεται από το θέαμα και συγχέει τα βιώματα και τις φαντασιώσεις της με τα δρώμενα επί σκηνής (Τζούμα, 1997:74)

3.4. Χαρακτηριστικά περιγραφής και συστατικά στοιχεία

Σύμφωνα με τους Beaugrande & Dressler (1981), βάση της περιγραφής αποτελεί το *πλαίσιο (frame)*, δηλαδή η συνολική εικόνα και τοποθέτηση του περιγραφόμενου αντικειμένου στον φυσικό ή συμβολικό χώρο. Ο Adam (1999) αναφέρεται σε τέσσερις περιγραφικές διαδικασίες στις οποίες βασίζεται η περιγραφή. Πρόκειται για τη διαδικασία της *πρόσδεσης*, του *επιμερισμού*, του *συσχετισμού* και του *εγκιβωτισμού* με υποθέματα.

Στη διαδικασία της *πρόσδεσης*, εξ αρχής δηλώνεται το όνομα του περιγραφόμενου αντικειμένου για το οποίο θα γίνει λόγος (καθαυτό πρόσδεση). Μπορεί όμως και να δηλώνεται για πρώτη φορά στο τέλος της ακολουθίας για ποιον/ τι έγινε λόγος (προσδιορισμός). Υπάρχει η δυνατότητα συνδυασμού των δύο παραπάνω διαδικασιών, με τη επανάληψη του αρχικού θέματος και τροποποίηση του στη συνέχεια (*επαναδιατύπωση*). Η διαδικασία της *πρόσδεσης* κάνει το περιγραφικό σύστημα να μοιάζει με έναν ορισμό λεξικού που οργανώνεται γύρω από μια λέξη *πυρήνα* (Riffaterre στο Adam, 1999).

Η διαδικασία του *επιμερισμού*, η οποία για πολλούς μελετητές αποτελεί τη βάση της περιγραφής είναι η διάσπαση σε επιμέρους τμήματα. Εισάγοντας έτσι τις διάφορες όψεις του αντικειμένου (τμήματα και ιδιότητες).

Στη διαδικασία του *συσχετισμού*, η οποία αποτελεί μία διαδικασία σύγκρισης-αντίθεσης, το περιγραφόμενο αντικείμενο συσχετίζεται με άλλα αντικείμενα, είτε στον χώρο είτε στον χρόνο, χάρη σε διάφορες μεθόδους αφομοίωσης, όπως η παρομοίωση και η μεταφορά.

Τέλος, υπάρχει η διαδικασία του εγκιβωτισμού με υποθέματα, η οποία αποτελεί και τη βάση της επέκτασης της περιγραφής. Για κάθε νέα θεματοποίηση που μπορεί να προκύψει, κάθε επιμέρους τμήμα μπορεί να εξεταστεί ξεχωριστά και να ξεκινήσει μία επιπλέον διαδικασία επιμερισμού· διαδικασία η οποία μπορεί να συνεχιστεί στο άπειρο (Adam, 1999).

Προκύπτει λοιπόν, σύμφωνα με τον Ματσαγγούρα (2001:380) ότι τα περιγραφικά κείμενα αποκτούν πληρότητα όταν αναφέρονται «(α) στη συνολική εικόνα που δίνει το περιγραφόμενο αντικείμενο και στη γενική εντύπωση που προκύπτει από αυτή, (β) στη συσχέτιση του περιγραφόμενου με το χώρο και χρόνο καθώς και με τα παρόμοια του, (γ) στον επιμερισμό του όλου στα δομικά στοιχεία και (δ) στα βασικά στοιχεία

σχήματος, μεγέθους, χρώματος και υλικών που χαρακτηρίζουν το όλον και τα επιμέρους τμήματά του».

Κατά τον επιμερισμό, μπορούν να δοθούν οι *αισθητηριακές παραστάσεις* (οπτικές, ακουστικές, απτικές κτλ.) που αφορούν τόσο στη συνολική εικόνα του περιγραφόμενου, όσο και στα επιμέρους βασικά στοιχεία, στον ευρύτερο χώρο μέσα στον οποίο είναι τοποθετημένο το περιγραφόμενο αλλά και στη χρονική στιγμή στην οποία αναφέρεται η περιγραφή. Πρόκειται για το «τι» του περιγραφόμενου, για το «πώς», για το «πού» και για το «πότε».

Ανάλογα, με την επικοινωνιακή περίσταση, επιλέγονται τα *πληροφοριακά στοιχεία* που κρίνονται απαραίτητα, για επιτευχθεί ο στόχος του πομπού. Τα στοιχεία αυτά μπορεί να αφορούν στην ιστορία, στη χρήση του περιγραφόμενου και στις σχέσεις με τις οποίες συνδέονται τα δομικά στοιχεία σε όλο, αλλά και με το ευρύτερο πλαίσιο.

Επιπλέον, οι *προσωπικές σκέψεις*, και συναισθήματα του συγγραφέα που σχετίζονται με το περιγραφόμενο μπορούν να ολοκληρώσουν την περιγραφή.

Οι *αισθητηριακές παραστάσεις*, τα *πληροφοριακά στοιχεία* και οι *προσωπικές σκέψεις* μπορούμε να πούμε ότι αποτελούν τα κοινά δομικά χαρακτηριστικά όλων των περιγραφών, ανεξάρτητα από τη φύση των αντικειμένων της περιγραφής, που στόχο έχουν να αναπαραστήσει ο δέκτης νοητικά το περιγραφόμενο αντικείμενο. Ανάλογα με το είδος της περιγραφής και το σκοπό που εξυπηρετεί, θα κυριαρχήσει και το αντίστοιχο δομικό στοιχείο. Στην περίπτωση για παράδειγμα, μιας εγκυκλοπαίδειας που θέλει να πληροφορήσει για ένα θέμα, θα κυριαρχήσουν τα πληροφοριακά στοιχεία (Ματσαγγούρας, 2001).

3.5. Γραμματική- Λεξιλόγιο περιγραφής

Η περιγραφή ως ανεξάρτητο είδος διαθέτει τα δικά της λεξικογραμματικά χαρακτηριστικά. Στηρίζεται σε τροποποιητές ονοματικών και ρηματικών φράσεων, δηλαδή σε επίθετα και σε επιρρήματα αντίστοιχα. Στον περιγραφικό λόγο, γίνεται προσπάθεια να βρεθούν οι κατάλληλες λέξεις για να αποδοθούν τα περιγραφόμενα,

δημιουργώντας ολοκληρωμένες αισθητηριακές παραστάσεις, όπως η ζωγραφική προσπαθεί να αποδώσει την πραγματικότητα (Ματσαγούρας, 2001).⁸

Αρχικά, επίθετα χρησιμοποιούνται τόσο για να αποδώσουν αντικειμενικές ιδιότητες στο περιγραφόμενο αντικείμενο, να το τοποθετήσουν στον χώρο και να το διακρίνουν από τα υπόλοιπα ομοειδή (*ουδέτερα επίθετα*), όσο και για να εκφράσει τη στάση του και τα συναισθήματα του ο γράφων (*αξιολογικά επίθετα*) (Adam, 1999). Τα επίθετα αξιοποιούνται για να αποδοθούν ακριβέστερα οι αισθητηριακές παραστάσεις κατά την περιγραφή, για να αποδοθούν σταθερές ιδιότητες όπως το σχήμα, το μέγεθος και το χρώμα στο περιγραφόμενο ή στα επιμέρους τμήματα του (Ματσαγούρας, 2001). Δεδομένου ότι το είδος της περιγραφής αναπτύσσεται γύρω από τον άξονα της συσχέτισης των αντικειμένων στον χώρο, χρησιμοποιούνται τοπικά και άλλων ειδών επιρρήματα.

Στην περίπτωση που το περιγραφικό κείμενο συνδέεται με συγκεκριμένες δραστηριότητες και επιστημονικούς και επαγγελματικούς χώρους, γίνεται χρήση αντίστοιχου ειδικού λεξιλογίου.

Στην περιγραφή συναντάμε επίσης, παρομοιώσεις, μεταφορές, συγκρίσεις, αναλογίες, οι οποίες βοηθούν στο να αποκαλυφθεί το περιγραφόμενο αντικείμενο με σαφήνεια. Έχουμε δηλαδή συνυποδηλωτική χρήση του λόγου, αξιοποιώντας την πολυσημία των λέξεων και των σχημάτων λόγου (Adam, 1999). Πρόκειται για τη διαδικασία της αφομοίωσης που δημιουργεί ιδιαίτερο ύφος και συναντάται σε κειμενικά είδη που σχετίζονται με τον τομέα της Λογοτεχνίας, όπου ο συγγραφέας δεν έχει υποχρέωση να τηρήσει τις γραμματικές συμβάσεις (Αρχάκης, 2005).

Ο βασικός χρόνος που χρησιμοποιείται είναι ο ενεστώτας που σε συνδυασμό με τα αισθητηριακά ρήματα, χαρίζει ζωντάνια στην περιγραφή. Μπορεί όμως να χρησιμοποιηθούν και οι παρελθοντικοί χρόνοι, όπως ο παρατατικός, δίνοντας μια ρεμβαστική και ρομαντική διάθεση, αλλά και ο μέλλοντας για να περιγράψει μια μελλοντική επιθυμητή κατάσταση, δίνοντας ένα τόνο ελπίδας, απειλής ή αβεβαιότητας (Μπαλουμής, 1970). Χρησιμοποιούνται δηλαδή εξακολουθητικοί ρηματικοί τύποι με «ανοιχτό», μη περιοριστικό χαρακτήρα. Σε αντίθεση με την αφήγηση, η οποία δομείται

⁸ Ο Καβάφης γράφει για παράδειγμα, αναφερόμενος στον Παπαδιαμάντη ότι ήταν «*λαμπρά ασκημένος στην περιγραφής την τριπλήν ικανότητα, το ποια πρέπει να λεχθούν, το ποια πρέπει να παραλειφθούν και το εις ποια πρέπει να σταματηθεί η προσοχή*» (Ματσαγούρας, 2001).

στην αντίθεση αορίστου/ παρατατικού και στόχο έχει τη δημιουργία μιας χρονικής ακολουθίας (Σαραφίδου, 1998). Επιπλέον, γίνεται χρήση των συντακτικών δομών με τα ρήματα «είμαι» και «έχω», δηλώνοντας μία κατάσταση (Αρχάκης, 2005).

Λεξικογραμματικά στοιχεία

Τροποποιητές ονοματικών φράσεων (επίθετα)
Τροποποιητές ρηματικών φράσεων (επιρρήματα)
Ενεστώτας
Ρήματα συσχέτισης ιδιοτήτων (ρήματα <i>είναι</i> , <i>έχω</i>)
Αισθητηριακά ρήματα
Συνυποδηλωτική χρήση λόγου
Ειδικό λεξιλόγιο

Πίνακας 3

3.6. Αντικειμενική / «Τεχνική» - Υποκειμενική περιγραφή

Ανάλογα με τον βαθμό εμπλοκής του ομιλητή, η περιγραφή διακρίνεται σε αντικειμενική/ «τεχνική» και υποκειμενική (Ματσαγγούρας, 2004). Την αντικειμενική τη συναντάμε σε πληροφοριακά και επιστημονικά κείμενα, όπου ο συγγραφέας αποστασιοποιείται από το περιγραφόμενο. Χρησιμοποιούνται συγκεκριμένα λεξικογραμματικά χαρακτηριστικά, όπως το γ' πρόσωπο, η παθητική σύνταξη όπως επίσης, έχουμε ξεκάθαρη δείξη του χώρου και του χρόνου. Χρησιμοποιούνται επιστημονικοί όροι και απουσιάζει η μεταφορική χρήση της γλώσσας (Αρχάκης, 2005, Σαραφίδου 1998).

Η υποκειμενική περιγραφή κυριαρχεί στη λογοτεχνία, όπου έχουμε εμπλοκή του συγγραφέα με το περιγραφόμενο και έντονο το βιωματικό στοιχείο, με τη χρήση υποκειμενικών εκφράσεων. Μπορούμε να έχουμε αποκλίσεις στην αυστηρή δομή που έχει η αντικειμενική περιγραφή. Χρησιμοποιείται το α' πρόσωπο, η ενεργητική σύνταξη αλλά και επιθετικοί και επιρρηματικοί προσδιορισμοί (σχόλια). Η γλώσσα μπορεί να γίνει μεταφορική και πολυσημική και να χρησιμοποιηθούν αφηρημένες έννοιες (Αρχάκης, 2005, Σαραφίδου 1998).

Διαφοροποίηση ανάμεσα σε αυτά τα δύο είδη περιγραφής έχουμε και όταν υπάρχει σύγκριση. Στην αντικειμενική/ «τεχνική» περιγραφή, οι συγκρίσεις γίνονται σε επίπεδο τεχνικό, με σκοπό να φωτιστούν πτυχές του περιγραφόμενου, ενώ στην υποκειμενική περιγραφή, οι συγκρίσεις φανερώνουν προσωπικές αξιολογήσεις (Σαραφίδου 1998).

3.7. Φορά περιγραφής

Μία περιγραφή μπορεί να είναι είτε στατική, είτε εξελικτική. Η στατική περιγραφή, η οποία οργανώνεται γύρω από τον άξονα του χώρου σχετίζεται με τη θέση του αντικειμένου ή την οπτική γωνία αυτού που περιγράφει, και η εξελικτική εμφανίζεται όταν το περιγραφόμενο αλλάζει όψη και ο περιγράφων αλλάζει θέση παρατήρησης (Μπαλούμης, 1970).

Στις στατικές περιγραφές, ο συγγραφέας πρέπει να αποφασίσει ποια αισθητηριακά, πληροφοριακά και προσωπικά στοιχεία θα επιλέξει, ανάλογα με τον στόχο και τους αποδέκτες του κειμένου. Επίσης, ζητούμενο είναι και το πώς θα οργανώσει τα στοιχεία αυτά και συγκεκριμένα ποιο σύστημα θα ακολουθήσει για την ταξινόμηση των αισθητηριακών στοιχείων. Ταξινομικά συστήματα αποτελούν η μετάβαση από:

- τα μεγάλα προς τα μικρά,
- τα δυνατά προς τα αδύνατα,
- τα κοντινά προς τα μακρινά,
- τα γνωστά προς τα άγνωστα,
- τα ψηλά προς χαμηλά,
- το συνολικό στο μερικό αλλά και τα αντίστροφα (Ματσαγγούρας, 2001).

Ο κανόνας που έχει καθιερωθεί είναι η φορά της περιγραφής να κινείται από το γενικό στο ειδικό και από το εξωτερικό προς το εσωτερικό. Αντίστοιχα και η περιγραφή των επιμέρους τμημάτων πρέπει να ακολουθήσει συγκεκριμένη σειρά.

Κεφάλαιο 4 - Κείμενο και εκπαίδευση

4.1 Η διδασκαλία κειμένων στο δημοτικό

Τα νέα σχολικά εγχειρίδια έχουν σχεδιαστεί με βάση την κειμενοκεντρική και την επικοινωνιακή προσέγγιση της γλώσσας, συμπεριλαμβάνοντας στοιχεία γραμματισμού και πολυγραμματισμού, προσπαθώντας να υλοποιήσουν τους στόχους που θέτουν επίσημα, τα αντίστοιχα αναλυτικά προγράμματα του 2003.

Κατά την εφαρμογή της κειμενοκεντρικής προσέγγισης, ο εκπαιδευτικός πρέπει να παρουσιάσει ένα είδος κειμένου και να αναλύσει στους μαθητές τον σκοπό που επιτελεί, τις επικοινωνιακές περιστάσεις που καθορίζουν τη δομή, το περιεχόμενο, το ύφος και τα λεξικογραμματικά στοιχεία. Στη συνέχεια, ο εκπαιδευτικός θα καθοδηγήσει τους μαθητές με βάση τα στοιχεία αυτά να συνθέσουν ατομικά ή συλλογικά ένα αντίστοιχο κείμενο (Ματσαγούρας, 2001).

Ταυτόχρονα, σύμφωνα με την επικοινωνιακή προσέγγιση, οι μαθητές αναπτύσσουν την ικανότητα να αξιολογούν τις κοινωνικές συνθήκες του κειμένου, οι οποίες προσδιορίζονται από παράγοντες όπως ποιος μιλάει, σε ποιον, πού, με ποιο σκοπό, για ποιο θέμα και μέσω ποιου καναλιού, εξασκώντας έτσι, τις επικοινωνιακές τους ικανότητες. Αποκτούν μάλιστα *γλωσσική επίγνωση*, κατανοώντας τις λειτουργίες των γλωσσικών στοιχείων και των γλωσσικών δομών και το πώς αυτές συμβάλλουν στην επίτευξη του επικοινωνιακού αποτελέσματος (Αρχάκης, 2005, Ιορδανίδου, 2007).

Εγκαταλείποντας την παραδοσιακή γραμματοκεντρική προσέγγιση, το ενδιαφέρον του μαθητή προσανατολίζεται στο κείμενο και σε επικοινωνιακά προσανατολισμένες δραστηριότητες παραγωγής λόγου. Στην Α' και Β' Δημοτικού, επιδιώκεται η δόμηση του επιπέδου εγγραμματισμού των παιδιών, μέσα από την ενασχόληση τους με ποικίλους τύπους κειμένων, στη Γ' τάξη συστηματοποιείται η διδασκαλία των κειμένων και στις μεγάλες τάξεις (Δ', Ε' και Στ' Δημοτικού) εμπεδώνονται οι γνώσεις σχετικά με τα κείμενα και τα χαρακτηριστικά τους (Ιορδανίδου, 2007).

Σχετικά με τη διάκριση του λόγου υπάρχει η τάση στην Πρωτοβάθμια εκπαίδευση να γίνεται με λειτουργικά κριτήρια (Ιορδανίδου, 2007, Παπαρίζος, 2004) με τους όρους λόγος και κείμενο να μην γίνονται εύκολα διακριτοί. Την τάση αυτή υιοθετούν και τα νέα σχολικά εγχειρίδια του δημοτικού όπου συναντάμε τον αναφορικό και τον κατευθυντικό λόγο. Στον αναφορικό λόγο υπάγονται τα κείμενα μέσω των οποίων

γίνεται αναφορά στην πραγματικότητα, δηλαδή κείμενα αφήγησης και περιγραφής, και στον κατευθυντικό λόγο, όπου δίνεται έμφαση στον δέκτη με σκοπό τη μεταβολή των πεποιθήσεων και της συμπεριφοράς του, έχουμε προσκλήσεις, οδηγίες και επιχειρήματα. Κάθε είδος με τη σειρά του έχει συγκεκριμένα αντικείμενα ανάλογα με το περιεχόμενο του. Μάλιστα, επιλέχθηκε η *θεματική οργάνωση* σε σχέση με την οργάνωση με βάση τα είδη λόγου/είδη κειμένων, ως φιλικότερη για τα παιδιά. Κατά τον σχεδιασμό των νέων βιβλίων, κύριος στόχος ήταν να συμπεριληφθούν ποικίλα είδη κειμένων, ώστε να υπάρξει εξοικείωση των μαθητών με αυτά, σε αντίθεση με τα παλαιότερα βιβλία, στα οποία συναντούσαμε μόνο λογοτεχνικά κείμενα και τα κείμενα που καλούνταν να παράγουν οι μαθητές δεν εντάσσονταν σε κάποια περίσταση επικοινωνίας (Ιορδανίδου, 2007).

Κατά τη μετάβαση στο Γυμνάσιο και στο Λύκειο, υιοθετείται η διάκριση του λόγου των Beaugrande και Dressler (1981), σε αφήγηση, περιγραφή και επιχειρηματολογία. Η ασυνέπεια αυτή στην ορολογία δημιουργεί σύγχυση τόσο στους εκπαιδευτικούς όσο και στους μαθητές, οι οποίοι καλούνται να υιοθετήσουν μια νέα διάκριση των κειμενικών ειδών/ ειδών λόγου. Η σπειροειδής όμως, διάταξη της ύλης στη γλώσσα ευνοεί τη διασύνδεση των βαθμίδων σε επίπεδο γνώσεων, έτσι ώστε έννοιες που εισάγονται στο δημοτικό επαναλαμβάνονται στο γυμνάσιο, με σκοπό την κατάκτηση και τη συνειδητή εφαρμογή τους (Δερβίση, Μαγουλά & Νίπη, 2013).

Ένα άλλο θέμα που σχετίζεται με τη Διδακτική της Γλώσσας στο Δημοτικό Σχολείο είναι η δυσκολία που κλήθηκαν να αντιμετωπίσουν οι συγγραφείς των νέων βιβλίων της Γλώσσας της Γ', Δ', Ε' και ΣΤ' τάξης να συνδέσουν την ισχυρά ριζωμένη παράδοση της σχολικής γραμματικής και της νέας κειμενοκεντρικής-επικοινωνιακής διάστασης της διδασκαλίας της γραμματικής που δίνει έμφαση στη δομή και τη λειτουργία της γλώσσας (Ιορδανίδου, 2007). Πολλές φορές, μάλιστα εντοπίζονται στα νέα βιβλία κείμενα, των οποίων η μελέτη και η επεξεργασία περιορίζεται στην αποκομμένη ανάδειξη των γραμματικών και συντακτικών τους φαινομένων, χωρίς παράλληλα να εξασκούνται οι μαθητές να αναγνωρίζουν τα δομικά και υφολογικά τους χαρακτηριστικά.

Παρόλα αυτά, αναγνωρίζεται η κειμενοκεντρική κατεύθυνση που έχει πάρει η διδασκαλία του γλωσσικού μαθήματος, καθώς και το ότι η διεξαγωγή της διδασκαλίας με αναφορά στα επιμέρους κειμενικά είδη και είδη λόγου, η οποία «άργησε να φανεί» στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα, είναι θετική (Νάκας, 2009). Επιπλέον,

τα θέματα των κειμένων των σχολικών εγχειριδίων είναι πιο κοντά στα ενδιαφέροντα των μαθητών, όπως η μουσική, ο αθλητισμός και ο κινηματογράφος. Πρόκειται μάλιστα για κείμενα που μπορούν να συναντήσουν στην καθημερινότητα τους, όπως προσκλήσεις, αφίσες, άρθρα από το διαδίκτυο κ.α. ,όπως προστάζει η λειτουργική διδασκαλία της γλώσσας ,και όχι μόνο κείμενα λογοτεχνίας.

Οι ασκήσεις παραγωγής λόγου είναι ενταγμένες σε κάποιο επικοινωνιακό πλαίσιο και σε αρκετές δραστηριότητες που απαιτούν σύνθεση γραπτού κειμένου, το βάρος μετατοπίζεται από το κείμενο ως τελικό προϊόν στη διαδικασία παραγωγής του. Η διαδικασία διέρχεται από τρία στάδια- φάσεις: α) την προετοιμασία και τον σχεδιασμό (*προσυγγραφικό στάδιο*), β) τη γραφή της πρώτης εκδοχής του κειμένου (*συγγραφικό στάδιο*) και γ) τον έλεγχο της πρώτης εκδοχής και τις διορθώσεις από τον δάσκαλο και τον μαθητή μέσα από οδηγίες ή κριτήρια αξιολόγησης ή αυτοαξιολόγησης (*μετασυγγραφικό στάδιο*) σύμφωνα με τις σύγχρονες διδακτικές προσεγγίσεις (Ματσαγγούρας, 2001).

Στην παρούσα εργασία, το ενδιαφέρον επικεντρώνεται στην περιγραφή, η οποία αποτελεί το είδος λόγου το οποίο διδάσκεται σε όλες τις τάξεις του Δημοτικού. Η διδασκαλία της περιγραφής περιλαμβάνει την περιγραφή αντικειμένων, κτιρίων, ζώων, φυτών, τόπων και χώρων, προσώπων, γεγονότων, λειτουργίας / διαδικασίας για την κατασκευή ή τη χρήση αντικειμένου, βιογραφικό. Από τις πρώτες τάξεις μάλιστα, το Αναλυτικό πρόγραμμα θέτει ως στόχο την περιγραφή αντικειμένων, τόσο στον προφορικό, όσο και στον γραπτό λόγο, λαμβάνοντας παράλληλα υπόψη κατά την παραγωγή λόγου, την επικοινωνιακή περίσταση. Στο επόμενο κεφάλαιο θα δούμε με ποιον τρόπο παρουσιάζεται τόσο στα Αναλυτικά προγράμματα όσο και στα σχολικά εγχειρίδια, Βιβλία Μαθητή και Τετράδια Μαθητή αλλά και στα Βιβλία του δασκάλου.

4.2 Η περιγραφή αντικείμενου στα ΔΕΠΠΣ, ΑΠΣ, Βιβλία Δασκάλου και Σχολικά Εγχειρίδια όλων των τάξεων του Δημοτικού.

Σύμφωνα με το **Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών** (2003) για το Δημοτικό σχολείο, **γενικός σκοπός της διδασκαλίας του μαθήματος της γλώσσας** είναι *«η ανάπτυξη της ικανότητας των μαθητών να χειρίζονται με επάρκεια και αυτοπεποίθηση, συνειδητά, υπεύθυνα, αποτελεσματικά και δημιουργικά το γραπτό και τον προφορικό λόγο, ώστε να συμμετέχουν ενεργά στη σχολική και την ευρύτερη κοινωνία τους»*.

Όσον αφορά τους **γενικούς στόχους** που θέτει για την παραγωγή λόγου, τη δομή κειμένου, τα είδη λόγου και τους τύπους κειμένων είναι ο μαθητής :

- να συντάσσει διαφορετικού τύπου κείμενα ακολουθώντας τη διαδικασία του σχεδιασμού, (προσυγγραφικό στάδιο) της γραφής της αρχικής εκδοχής (συγγραφικό) και, τέλος, του ελέγχου και της βελτίωσής της (μετασυγγραφικό στάδιο).
- να χρησιμοποιεί διάφορα είδη λόγου, για διάφορους σκοπούς και για διάφορους αποδέκτες.
- να διακρίνει σχέσεις μεταξύ προθετικότητας, είδους λόγου, γλωσσικής μορφής και κειμενικής δομής.
- να επεξεργάζεται και να δομεί κείμενο με νοηματικές ενότητες και παραγράφους.

Συμπληρωματικά, σύμφωνα με τους **ειδικούς σκοπούς που θέτει το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών** της Ελληνικής Γλώσσας για το Δημοτικό Σχολείο, ο μαθητής θα πρέπει:

- να κατανοεί ως σημασία και ως πρόθεση το περιεχόμενο κάθε είδους λόγου με το οποίο έρχεται σε επαφή και να χρησιμοποιεί τα γλωσσικά μέσα με τρόπο, ώστε να παράγει λόγο αποτελεσματικό και κατάλληλο για κάθε ειδική περίπτωση επικοινωνίας.
- να είναι σε θέση να εκφράζει τον εσωτερικό του κόσμο.
- να συνειδητοποιήσει ότι:
 - a) διαθέτει την ικανότητα να περιγράφει, να τροποποιεί την εξωτερική πραγματικότητα αλλά και να δημιουργεί πραγματικότητα με το λόγο του, στο μέτρο που μεταχειρίζεται τα κατάλληλα γλωσσικά μέσα και ότι
 - b) η δυνατότητα αυτή είναι συνάρτηση της γνώσης και της συνειδητής χρήσης του γλωσσικού συστήματος.

Στην παρούσα φάση θα εξετάσουμε τα είδη λόγου γενικά και την περιγραφή αντικειμένου συγκεκριμένα τόσο στον προφορικό, όσο και στον γραπτό λόγο, στο ΑΠΣ, στα Βιβλία του Δασκάλου και στα γλωσσικά σχολικά εγχειρίδια όλων των

τάξεων του Δημοτικού, για να δούμε σφαιρικά και σταδιακά την πορεία διδασκαλίας τους.⁹

Επισημαίνουμε ότι οι στόχοι του Αναλυτικού προγράμματος είναι κοινοί για κάθε δύο τάξεις: Α-Β, Γ-Δ, Ε-ΣΤ.

Α' τάξη και Β' τάξη

Αναλυτικό πρόγραμμα (Φ.Ε.Κ. τεύχος Β' αρ. φύλλου 303/13-03-03)

Για την Πρώτη και Δευτέρα τάξη, το Αναλυτικό πρόγραμμα, όσον αφορά τον προφορικό λόγο, θέτει ως σκοπό τη λογική οργάνωση του προφορικού λόγου του μαθητή, την ορθή χρήση απλών δομών και απλού λεξιλογίου. Οι επιμέρους στόχοι που θέτει είναι ο μαθητής να είναι σε θέση να:

-«διηγείται πραγματικά ή φανταστικά γεγονότα.»

-«**περιγράφει** πρόσωπα, **πράγματα** και καταστάσεις.»

-«εκφράζει εντυπώσεις, σκέψεις, επιθυμίες, αισθήματα κτλ.» και να

-«αναγνωρίζει και περιγράφει διαθέσεις, προθέσεις, συναισθήματα.» (σελ.3749).

Οι ενδεικτικές δραστηριότητες που προτείνονται στο Αναλυτικό πρόγραμμα αφορούν στην «Περιγραφή προσώπων, καταστάσεων και συναισθημάτων (ειρωνεία, χιούμορ, συγκίνηση, εύθυμη διάθεση, προσβολή κτλ.) με αφορμή εμπειρία που έζησε, ή ιστορία που άκουσε. **Περιγραφή αντικειμένων (π.χ. μήλου) με τη μορφή αινίγματος.**» (σελ.3749) .

Όσον αφορά τον γραπτό λόγο και συγκεκριμένα τη γραφή και την παραγωγή γραπτού λόγου, ο σκοπός που τίθεται από το Αναλυτικό πρόγραμμα είναι «η **ανάπτυξη της ικανότητας του παιδιού να γράφει και να διατυπώνει γραπτά νοήματα.**» (σελ.3757). Στους επιμέρους στόχους συναντάμε το να είναι σε θέση ο μαθητής να «Παρατηρεί και περιγράφει γραπτά, αντικείμενα του περιβάλλοντος.», να « Σχολιάζει τα γραπτά των συμμαθητών του.», και να «Συνειδητοποιεί ότι γράφει με διαφορετικό τρόπο ανάλογα

⁹ Στο παράρτημα υπάρχει συγκεντρωτικός πίνακας που αναφέρει τι προβλέπει το **Αναλυτικό πρόγραμμα**, το **βιβλίο του δασκάλου** και τα **σχολικά εγχειρίδια όλων** των τάξεων του δημοτικού για την παραγωγή λόγου, τα είδη λόγου και συγκεκριμένα για την περιγραφή αντικειμένου.

με το στόχο και το δέκτη του γραπτού (τον ίδιο, το δάσκαλο, την παρέα, τους γονείς κτλ.).» (σελ.3757).

Από τις πρώτες τάξεις του Δημοτικού, το Αναλυτικό πρόγραμμα θέτει λοιπόν, ως στόχο την περιγραφή αντικειμένων τόσο στον προφορικό, όσο και στον γραπτό λόγο, λαμβάνοντας παράλληλα υπόψη κατά την παραγωγή λόγου, την επικοινωνιακή περίσταση.

A' τάξη

Βιβλίο Δασκάλου – Σχολικά εγχειρίδια

Στο Βιβλίο του Δασκάλου για την Α' Δημοτικού **δεν αναφέρεται συγκεκριμένος στόχος** για κάποιο είδος λόγου, αλλά ότι υπάρχουν διαφορετικά είδη μέσα στα σχολικά εγχειρίδια. Η περιγραφή γίνεται με βάση τις εικόνες.

Στα σχολικά εγχειρίδια της Α' δημοτικού στην Ενότητα Β7, στο Βιβλίο του Μαθητή και στο Τετράδιο Εργασιών συναντούμε άσκηση περιγραφής αντικειμένου (βάρκα) μέσα από τη διατύπωση ορισμού αλλά και περιγραφής ενός δέντρου στην Ενότητα Β8.

B' τάξη

Βιβλίο Δασκάλου -Σχολικά εγχειρίδια

Εξ' αρχής τονίζεται η επικοινωνιακή διάσταση κατά τη γλωσσική διδασκαλία, ώστε οι μαθητές να επικοινωνούν γλωσσικά, σε όλες τις περιστάσεις επικοινωνίας. Από τη Δευτέρα τάξη, δύο είναι τα βασικότερα είδη λόγου που απαντούν στα σχολικά εγχειρίδια, ο αναφορικός και ο κατευθυντικός. Κάθε είδος λόγου εμφανίζει σαφή χαρακτηριστικά και συνδέεται με αντιπροσωπευτικά είδη κειμένου. Στο Βιβλίο του Δασκάλου μάλιστα, παρατίθενται τα βασικά χαρακτηριστικά των περιγραφικών κειμένων.

Επισημαίνεται, επίσης, πως ο εκπαιδευτικός έχει την ευχέρεια, να πραγματοποιήσει δραστηριότητες πέρα αυτών του σχολικού εγχειριδίου. δίνοντας του έτσι, μεγαλύτερη ευελιξία, στη διδακτική πράξη.

Στην παρουσίαση, της δομής των ενότητων, βλέπουμε πως σε κάθε ενότητα, προηγείται ο προοργανωτής, για να εισαγάγει τον μαθητή στο κειμενικό είδος ή το είδος λόγου που θα αποτελέσει το αντικείμενο επεξεργασίας στη συγκεκριμένη ενότητα. Οι ερωτήσεις που γίνονται σε αυτό το σημείο έχουν ως στόχο να οδηγήσουν διαισθητικά τον μαθητή σε μια πρώτη επαφή με τα χαρακτηριστικά και τη λειτουργία του εκάστοτε κειμενικού είδους. *«Τα κείμενα της κάθε ενότητας συνοδεύονται πάντα από ερωτήσεις κατανόησης και νοηματικής επεξεργασίας. Οι ερωτήσεις αυτές δίνουν αφορμή για επεξεργασία και άλλων κειμένων του συγκεκριμένου είδους αλλά και για παραγωγή αντίστοιχων κειμένων από τα παιδιά. Οι υπόλοιπες ερωτήσεις μαζί με τις ασκήσεις που περιέχονται στο Βιβλίο Μαθητή οδηγούν σε μια πρώτη επεξεργασία των γραμματικών και συντακτικών φαινομένων.»* (Βιβλίο Δασκάλου, Β Δημοτικού, 2006: 9)

Συγκεκριμένα, η περιγραφή ως βασικό είδος λόγου, διδάσκεται στην 9^η και στη 13^η Ενότητα του σχολικού βιβλίου. Στόχος της 9^{ης} Ενότητας είναι η κατανόηση και η παραγωγή περιγραφικού κειμένου και συγκεκριμένα η περιγραφή αντικειμένου. Αλλά και η Ενότητα 13, στόχο έχει την περιγραφή αντικειμένου, να παράγουν οι μαθητές, όπως αναφέρει, ελεύθερα περιγραφικό κείμενο και στον προφορικό λόγο.

Στην Ενότητα 9, λοιπόν του σχολικού εγχειριδίου, από τον προοργανωτή που υπάρχει στην αρχή της Ενότητας, δηλώνεται στον μαθητή ότι θα μάθει να βρίσκει τις λέξεις και τις φράσεις που βοηθούν να περιγράψει κάτι που είδε ή φαντάστηκε.

Οι μαθητές, σύμφωνα με τις ασκήσεις που ακολουθούν, διαβάζουν μια σελίδα από το ημερολόγιο της ηρωίδας του βιβλίου, της Χαράς (περιγραφικό κείμενο) και απαντούν προφορικά σε κάποιες ερωτήσεις επεξεργασίας περιεχομένου. Το κείμενο έχει σκιασμένα τα επίθετα και έτσι οδηγούνται διαισθητικά στη συνειδητοποίηση του ρόλου του επιθέτου στην περιγραφή. Αυτή η συνειδητοποίηση επιτυγχάνεται και μέσα από την άσκηση Σωστού- Λάθους (άσκηση 1,σελίδας 51) στο α' τεύχος του Τετραδίου Εργασιών. Η άσκηση 2 που ακολουθεί, επιδιώκει να δώσουν οι μαθητές σημασία στα στοιχεία της περιγραφής (επίθετα και παρομοιώσεις), διαβάζοντας μια περιγραφή και ζωγραφίζοντας ακολούθως αυτό που περιγράφεται. Επιστρέφοντας στο Βιβλίο του Μαθητή, οι ασκήσεις 2 και 3 (σελ. 8, 9, β' τεύχος), ενισχύουν τη σημασία της χρήσης των επιθέτων σε μια περιγραφή. Μάλιστα το Βιβλίο του Δασκάλου σε αυτό το σημείο, προτείνει προφορική περιγραφή αντικειμένου μέσα από παιχνίδι τύπου «Μάντεψε τι είναι». Στο παιχνίδι αυτό ένα παιδί περιγράφει ένα αντικείμενο χωρίς να το ονομάσει και τα υπόλοιπα παιδιά προσπαθούν να μαντέψουν τι είναι κάνοντας ερωτήσεις τύπου

«Είναι μεγάλο;», «Είναι ξύλινο;» Στο Τετράδιο Εργασιών (β' τεύχος) στην άσκηση 3 (σελ. 52) οι μαθητές καλούνται για πρώτη φορά να παράγουν περιγραφικό κείμενο (περιγραφή κτιρίου), βασιζόμενοι στα ονοματικά σύνολα (επίθετο+ ουσιαστικό) και στην εικόνα του σπιτιού της γιαγιάς. Στην Ενότητα αυτή συναντούμε και ασκήσεις σχηματισμού αντίθετων και συνώνυμων, με αποτέλεσμα να εμπλουτίζεται το λεξιλόγιο των μαθητών, αλλά και ασκήσεις σχηματισμού παρομοιώσεων που μπορούν να αξιοποιηθούν στην περιγραφή. Τέλος, στην άσκηση 7, σελίδα 55 στο Τετράδιο Εργασιών, οι μαθητές παράγουν ελεύθερα (χωρίς κατευθυντήριες ερωτήσεις) περιγραφικό κείμενο και συγκεκριμένα, περιγράφουν το αγαπημένο τους παιχνίδι. Η δραστηριότητα έχει ως απώτερο στόχο τη δημιουργία ενός εικονογραφημένου συλλογικού βιβλίου, γεγονός που δίνει νόημα και κίνητρο στους μαθητές. Η απουσία κατευθυντήριων ερωτήσεων αλλά και η απουσία ύπαρξης σχετικού κειμένου αναφοράς, υποθέτουμε ότι μπορεί να δημιουργήσει δυσκολία στους μαθητές.

Και η 13^η Ενότητα θέτει ως στόχο, την περιγραφή αντικειμένου. Το κείμενο αναφοράς είναι κείμενο της εφημερίδας του Μουσείου Ελληνικής Λαϊκής Τέχνης, στο οποίο περιγράφεται «η νεροσφυρίχτρα», παλαιότερο παιχνίδι (σελ.50, τεύχος β').

Οι εργασίες που ακολουθούν στόχο έχουν να προβάλουν κάποια βασικά στοιχεία της περιγραφής αντικειμένου, τα οποία αναφέρονται στη συνέχεια, ρητά, ως κανόνες.

Προτείνεται μάλιστα στο Βιβλίο του Δασκάλου, η δημιουργία ενός λευκώματος με παιχνίδια του παρόντος και του παρελθόντος!

Αντίστοιχα στο β' τεύχος του Τετραδίου Εργασιών, στην άσκηση 6, της σελίδας 9, τα παιδιά εξοικειώνονται με την περιγραφή αντικειμένου, μέσα από ένα παιχνίδι, στο οποίο επικεντρώνονται στα βασικά χαρακτηριστικά ενός αντικειμένου, προκειμένου να μαντέψουν για ποιο αντικείμενο πρόκειται.

Επιπλέον, στην παρούσα ενότητα υπάρχει άσκηση χρήσης ταξινόμησης των χρωμάτων που κλίνονται και που δεν κλίνονται, εντοπισμού των σχημάτων και των τοπικών επιρρημάτων. Τόσο τα χρώματα και τα σχήματα, όσο και τα επιρρήματα μπορούν να αξιοποιηθούν κατά την παραγωγή περιγραφικού λόγου! Μάλιστα, το κείμενο στο οποίο καλούνται να τα εντοπίσουν, είναι κείμενο στο οποίο περιγράφεται αναλυτικά ένα αντικείμενο(έκθεμα λαϊκής τέχνης).

Συμπερασματικά, οι ασκήσεις στη Β' Δημοτικού, που αφορούν την περιγραφή αντικειμένου αξιολογούνται σε γενικές γραμμές, θετικά όσον αφορά τον εντοπισμό και την αναγνώριση των βασικών χαρακτηριστικών της περιγραφής. Υστερούν όμως, στην εξάσκηση της παραγωγής του δικού τους περιγραφικού κειμένου.

Γ' τάξη και Δ' τάξη

Αναλυτικό πρόγραμμα (Φ.Ε.Κ. τεύχος Β' αρ. φύλλου 303/13-03-03)

Για την Τρίτη και Τετάρτη τάξη, **κοινός σκοπός**, όσον αφορά την καλλιέργεια του προφορικού λόγου είναι *«η άσκηση στην ακρόαση, η βελτίωση της ποιότητας της προφορικής έκφρασης του μαθητή, καθώς και της ταχύτητας, με την οποία διατυπώνει ένα σωστά δομημένο λόγο.»* (σελ.3750). Επιπλέον στόχος είναι ο μαθητής να *«αναγνωρίζει τις διαφορές ανάμεσα σε διαφορετικά είδη προφορικού λόγου (πχ. αφήγηση περιστατικών, περιγραφή σπιτιού, πειράματος κ. ά.).»* (σελ.3750).

Στην παραγωγή γραπτού λόγου, το Αναλυτικό πρόγραμμα αναδεικνύει την αναγκαιότητα συνειδητοποίησης την επικοινωνιακής περίστασης, θέτοντας μάλιστα ως γενικό **σκοπό** *«την ανάπτυξη της ικανότητας του παιδιού να επικοινωνεί γραπτά με ακρίβεια και αποτελεσματικότητα, χρησιμοποιώντας τη μορφή και το ύφος που αρμόζει σε κάθε περίπτωση επικοινωνίας»*. Και συνεχίζει λέγοντας, πως *«το παιδί πρέπει να χαίρεται την ίδια τη γραπτή επικοινωνία.»* (σελ.3758). Συγκεκριμένα, σε αυτές τις τάξεις ο μαθητής θα πρέπει να:

- *«εξοικειώνεται με το είδος λόγου (λ.χ. αναφορικός) και τους τύπους κειμένου (λ.χ. αφήγηση μύθου) που αντιστοιχεί στο κάθε μάθημα του σχολικού προγράμματος και να συντάσσει ανάλογα κείμενα.*
- *χρησιμοποιεί διάφορα είδη λόγου και να συντάσσει διάφορους τύπους κειμένων για διάφορους σκοπούς και για διάφορους αποδέκτες.*
- *διακρίνει σχέσεις μεταξύ των προθέσεων του γράφοντος και της γλωσσικής μορφής ή του είδους του λόγου που χρησιμοποιεί.*
- *γράφει μικρά κείμενα με βάση τον κόσμο της εμπειρίας του.*
- *επεξεργάζεται και να δομεί κείμενο με αδρομερείς νοηματικές ενότητες και παραγράφους.»* (σελ.3758-3759).

Ενδεικτικά το Αναλυτικό πρόγραμμα για την επίτευξη των παραπάνω στόχων, σε σχέση με το είδος λόγου που μελετάμε, προτείνει : *«Περιγραφή πραγματικών και φανταστικών αντικειμένων, καταστάσεων.»* (σελ.3758)

Γ' τάξη

Βιβλίο Δασκάλου -Σχολικά εγχειρίδια

Σύμφωνα με τις οδηγίες του Βιβλίου του Δασκάλου, όσον αφορά την παραγωγή λόγου, οι μαθητές πρέπει πρώτα να εξοικειωθούν με κείμενα που πραγματώνουν τα είδη λόγου, κάνοντας επεξεργασία της δομής τους και των λεξικογραμματικών τους στοιχείων και στη συνέχεια να προχωρήσουν στην παραγωγή αντίστοιχων κειμένων. *«Όπως, επισημαίνεται τα κείμενα ανά είδος λόγου συνδέονται με έναν επικοινωνιακό σκοπό, που τίθεται από το περιεχόμενο της εκάστοτε δραστηριότητας. Με τον τρόπο αυτό ο εκπαιδευτικός μπορεί να διδάξει, για παράδειγμα, μια περιγραφή τοπίου, αντικειμένου, προσώπου, αναδεικνύοντας τα βασικά χαρακτηριστικά της περιγραφής. Έχει επίσης τη δυνατότητα να συνεξετάσει με τους μαθητές τη λειτουργία ενός κειμενικού είδους σε συνδυασμό με άλλα κειμενικά είδη.»* (Βιβλίο Δασκάλου, Γ Δημοτικού, 2006: 6).

Το Βιβλίο του Δασκάλου αναφέρεται και στην προ-οργάνωση γραπτού και προφορικού λόγου με τη δημιουργία πλάνου συζήτησης ή την καταγραφή σύντομων σχολίων, που θα βοηθήσουν τον μαθητή **να παρουσιάσει ένα αντικείμενο.**

Επιπλέον, αναφέρει ότι η προετοιμασία παραγωγής λόγου γίνεται με τα εξής στάδια:

- «1) Κατανόηση της δομής των κειμένων μέσω της επεξεργασίας των κειμένων του Βιβλίου Μαθητή.*
- 2) Αναγνώριση και αναπαραγωγή της δομής αυτής σε επιμέρους ασκήσεις, με επικοινωνιακό σκοπό προσομοιωμένο σε δράσεις της κοινωνικής πραγματικότητας,*
- 3) τελική παραγωγή γραπτού κειμένου με **κατευθυντήριες οδηγίες**, ... αναπαράγοντας την αντίστοιχη δομή και τα βασικά γλωσσικά χαρακτηριστικά»* (Βιβλίο Δασκάλου, Γ Δημοτικού, 2006: 11).

Επίσης, έχουμε εμπέδωση των κειμενικών λειτουργιών, οι μαθητές, δηλαδή, διαπιστώνουν ότι όταν αλλάζει το επικοινωνιακό πλαίσιο, αλλάζει και η δομή του κειμενικού είδους.

Επίσης, αναφέρεται ότι **η περιγραφή αντικειμένου** αποτελεί αντικείμενο ρητής διδασκαλίας της Ενότητας 1.2 και στόχο έχει ο μαθητής να περιγράφει αγαπημένα παιχνίδια. Συγκεκριμένα, οι ασκήσεις του κεφαλαίου 3 επιδιώκουν οι μαθητές να μπορούν γραπτά και προφορικά, να περιγράφουν αντικείμενα, εντός επικοινωνιακού πλαισίου, να εντοπίζουν επίθετα και να εξοικειωθούν με τη λειτουργία τους σε περιγραφικά κείμενα.

Στην Ενότητα 2.4, οι ασκήσεις του κεφαλαίου 2 έχουν ως επιδίωξη την εικονική και γλωσσική περιγραφή ενός μηχανήματος, εμπεδώνοντας έτσι οι μαθητές την περιγραφή. Τέλος, στην Ενότητα 3.2, οι ασκήσεις του κεφαλαίου 2 έχουν στόχο οι μαθητές να εμπεδώσουν περαιτέρω *«την παραγωγή περιγραφής αντικειμένου με έμφαση στην περιγραφή της λειτουργίας του.»* (Βιβλίο Δασκάλου, Γ Δημοτικού, 2006: 47).

Πηγαίνοντας λοιπόν, στην Ενότητα 1.2 του σχολικού βιβλίου, η οποία, σύμφωνα με το Βιβλίο του δασκάλου, είναι η ενότητα στην οποία διδάσκεται η περιγραφή αντικειμένου και στο κεφάλαιο 3, διαπιστώνουμε ότι στο Βιβλίο του Μαθητή υπάρχει μόνο μία άσκηση (ασκ. 6, σελ. 38, α τεύχος) στην οποία οι μαθητές πρέπει να συμπληρώσουν τα επίθετα που ταιριάζουν και περιγράφουν τα χαρακτηριστικά ενός αντικειμένου, το οποίο, περιορισμένα περιγράφεται σε μια παράγραφο ενός αφηγηματικού κειμένου (σελ. 36, α τεύχος).

6 Βρες στην τρίτη παράγραφο του κειμένου τις λέξεις που μας πληροφορούν:

για **το μέγεθος** του κουτιού: κουτί

για **το υλικό** από το οποίο ήταν φτιαγμένο: κουτί

για **την εμφάνιση** του κουτιού: κουτί



Οι λέξεις που συμπλήρωσες στις παραπάνω ασκήσεις λέγονται **επίθετα**. Περιγράφουν τα ουσιαστικά και μας δίνουν πληροφορίες για αυτά.

Εικόνα 1 - Γλώσσα, Γ' Δημοτικού, α' τεύχος, σελ.38

Στο αντίστοιχο κεφάλαιο στο Τετράδιο Εργασιών, υπάρχει κείμενο αναφοράς (σελ.29, α τεύχος) βάση του οποίου θα μπορούσε να γίνει επεξεργασία της δομής και των λεξικογραμματικών στοιχείων της περιγραφής αντικειμένου, αλλά το κείμενο, στο οποίο περιγράφεται ένα παιχνίδι, κρίνεται ακατάλληλο και αυτό γιατί πρόκειται για περιγραφή αντικειμένου, που συναντάμε στις εκθέσεις μουσείων, όπου ο λόγος είναι ελλειπτικός.

Έκθεση αγαπημένων παιχνιδιών



Πάννη χειροποίητη
κούκλα με κεντημένα
τα χαρακτηριστικά
του προσώπου.
Έχει άσπρο καπέλο,
μαλλιά από κίτρινο νήμα
και πάνινο σώμα,
παραγεμισμένο
με βαμβάκι.
Φοράει φουστάνι
από ριγυτό ύφασμα
και ροζ πλεκτά παπούτσια.

Εικόνα 2 - Γλώσσα, Τετράδιο Εργασιών, Γ' Δημοτικού, α' τεύχος, σελ.29

Ακολουθεί μια ενδιαφέρουσα άσκηση, η οποία ζητά από τους μαθητές να αντιστοιχίσουν λέξεις και φράσεις του κειμένου με την εικόνα, στην οποία παρουσιάζεται το περιγραφόμενο αντικείμενο (ασκ. 7, σελ. 29, α τεύχος). Δίνεται έτσι η ευκαιρία στους μαθητές να παρακολουθήσουν τη φορά της συγκεκριμένης

περιγραφής (από πάνω προς τα κάτω). Στη συνέχεια της άσκησης, οι μαθητές καταγράφουν τα χαρακτηριστικά των επιμέρους τμημάτων του αντικειμένου, αφού αναφέρουν ποιο είναι το αντικείμενο το οποίο περιγράφεται, όπως “επιβάλλει” η υπερδομή της περιγραφής.

- 7** Μπορείς να αντιστοιχίσεις μερικές από τις λέξεις και φράσεις του κειμένου με την εικόνα;
- Συζήτησε στην τάξη ποιες πληροφορίες δίνει σε εμάς το κείμενο που δεν μπορούμε να δούμε στην εικόνα.
 - Συμπλήρωσε τον παρακάτω πίνακα με λέξεις και φράσεις του κειμένου.

Η περιγραφή του παιχνιδιού

Ποιο είναι το παιχνίδι;

Τα μέρη του παιχνιδιού

Τα χαρακτηριστικά τους

πρόσωπο	
καπέλο	
μαλλιά	
σώμα	
φουστάνι	
παπούτσια	



Εικόνα 3 - Γλώσσα, Τετράδιο Εργασιών, Γ' Δημοτικού, α' τεύχος, σελ.29

Η πορεία διδασκαλίας ολοκληρώνεται με την παραγωγή εκ μέρους του μαθητή ενός περιγραφικού κειμένου - περιγραφή αγαπημένου παιχνιδιού- ενταγμένο σε επικοινωνιακό πλαίσιο , όπου δίνονται όπως προβλέπεται και κατευθυντήριες οδηγίες για τη δομή που πρέπει να ακολουθηθεί (ασκ.8, σελ.30, α τεύχος).

περιγραφικό κείμενο. Όλη λοιπόν η πορεία διδασκαλίας παρουσιάζει χάσματα και ελλείψεις.

Στην Ενότητα 2.4 του Βιβλίου του Μαθητή, στο κεφάλαιο 2 , δίνεται ο ορισμός του ρομπότ και στη συνέχεια παρουσιάζονται-περιγράφονται οι λειτουργίες διαφορετικών ρομπότ (σελ.60, β τεύχος).

Μηχανές του μέλλοντος



1

Τα ρομπότ είναι αυτόματες μηχανές που ελέγχονται από ηλεκτρονικό υπολογιστή. Τα ρομπότ αξιοποιούνται κυρίως στα εργοστάσια, όπου εκτελούν με ταχύτητα και ακρίβεια βαριές και δύσκολες δουλειές.

Να και ένα ρομπότ που περπατάει, μιλάει, τραγουδάει και εκτελεί απλές εντολές. Αυτό το ρομπότ όμως δεν είναι παρά ένα έξυπνο παιχνίδι. Ίσως κάποια μέρα κατασκευαστούν ρομπότ που θα μας απαλλάξουν από όλες τις δουλειές του σπιτιού.



3



2

Τι θα λέγατε να σας κρατά συντροφιά ένα κατοικίδιο ρομπότ; Ένας σκύλος-ρομπότ, ο οποίος δεν τρώει φαί αλλά κινείται με μπαταρίες και όταν λείπετε από το σπίτι αναλαμβάνει να το φυλάει.

Τα ρομπότ πάνε στο διάστημα! Στο μέλλον, οι περισσότερες αποστολές στο διάστημα θα γίνονται με ρομπότ.



4

Ήδη υφίσταται και μηχανή * ΠΟΙΣΙΑ Γ' ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ 61

Εικόνα 5 - Γλώσσα, Γ' Δημοτικού, β' τεύχος, σελ.60

Στη συνέχεια, ζητείται από τους μαθητές να σχεδιάσουν ένα δικό τους ρομπότ και μετά να γράψουν ποιες δουλειές είναι προγραμματισμένο να κάνει (ασκ.1,2,3, σελ.61, β τεύχος).



Στο εργαστήριο του μικρού εφευρέτη

- 1 Σκέψου με την ομάδα σου μια μηχανή-ρομπότ που θα ήταν χρήσιμη για κάποιες δουλειές και σχεδιάσε την εδώ. Μπορείτε ύστερα να συζητήσετε τα σχέδια που έκανε η κάθε ομάδα.

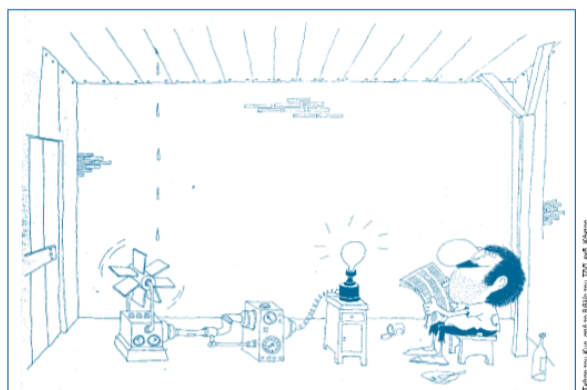


- 2 Βρες ένα όνομα για το ρομπότ που σχεδίασες:
- 3 Γράψε ποιες δουλειές είναι προγραμματισμένο να κάνει:
.....

Εικόνα 6 - Γλώσσα, Γ' Δημοτικού, β' τεύχος, σελ.61

Ακολουθεί γελοιογραφία του Κυρ, που εικονίζει μια αρκετά σύνθετη μηχανή, τη λειτουργία της οποίας καλούνται να εξηγήσουν οι μαθητές (ασκ.5, σελ.62). Πρόκειται για μια απαιτητική άσκηση για την ηλικία μαθητών τρίτης δημοτικού. Οι λειτουργίες των αντικειμένων-βασικό δομικό στοιχείο της περιγραφής αντικειμένου- είναι αυτές που εμπεδώνονται στις παραπάνω ασκήσεις. Οι ασκήσεις όμως αυτές δεν αποτελούν μέρος ενός οργανωμένου σχεδίου διδασκαλίας.

Κοίτα τι σκέφτηκε!



- 1 Ποιο είναι το πρόβλημα του ανθρώπου της γελοιογραφίας;
- 2 Συζήτησε με τους συμμαθητές και τις συμμαθήτριές σου στην τάξη πώς δουλεύει αυτή η μηχανή.

Εικόνα 7 - Γλώσσα, Γ' Δημοτικού, β' τεύχος, σελ. 62

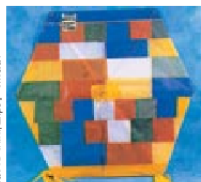
Στην αντίστοιχη Ενότητα του Τετραδίου Εργασιών, υπάρχει άσκηση στο κεφάλαιο 2, όπου οι μαθητές, αφού δουν εικόνες και διαβάσουν τις αντίστοιχες καρτέλες με στοιχεία για παιχνίδια από διαφορετικές χώρες του κόσμου, καλούνται κατά ομάδες να κατασκευάσουν ένα παιχνίδι και να γράψουν και εκείνοι σε μια καρτέλα, τα αντίστοιχα στοιχεία, ποιο είναι το όνομα του παιχνιδιού, τι χρησιμοποίησαν για να το φτιάξουν και πώς παίζεται (ασκ.5, σελ.24, β τεύχος). Στην πραγματικότητα, πρόκειται για τα βασικά δομικά μέρη μιας περιγραφής αντικειμένου αλλά με αποσπασματικό, ελλειπτικό λόγο, εφόσον πρόκειται για καρτέλες παρουσίασης μουσειακών εκθεμάτων.



Φτιάχνουμε παιχνίδια!

- 5 Τα παιδιά από διαφορετικές χώρες του κόσμου φτιάχνουν παιχνίδια χρησιμοποιώντας τα πιο απίθανα υλικά. Μερικά από αυτά τα παιχνίδια παρουσιάζονται στις φωτογραφίες μαζί με πληροφορίες για το είδος του παιχνιδιού, τα υλικά που χρησιμοποιήθηκαν για την κατασκευή τους και τη χώρα προέλευσής τους.

Φωτογραφία από το βιβλίο «Εξέλιξη παιχνιδιών των ΚΑ.Τ.Τ.», Δρ. Γ. Α. Καραφύλλης



ΠΑΧΝΙΔΙ: Χαρταετός

ΥΛΙΚΑ: Χαρτί, καλάμι και σπάγγος

ΧΩΡΑ ΠΡΟΕΛΕΥΣΗΣ: Ελλάδα

Φωτογραφία από το βιβλίο των Μ. & Α. Καραφύλλης - UNICEF, Το παλιό του κόσμου, ΔΟΤ



ΠΑΧΝΙΔΙ: Αυτοκίνητο.

ΥΛΙΚΑ: Τενεκεδένια κουτιά, κομμάτια ξύλου και κομμάτια από παλιά σαγιονάρα

ΧΩΡΑ ΠΡΟΕΛΕΥΣΗΣ: Φιλιππίνες

Φωτογραφία από το βιβλίο «Το Ήμισο για να παίζω, οργάνωση «Ζώστε το παιδί»



ΠΑΧΝΙΔΙ: Ποδήλατο

ΥΛΙΚΑ: Ψίχα από καλάμι κεχριού και μικρά κομμάτια καλαμιού

ΧΩΡΑ ΠΡΟΕΛΕΥΣΗΣ: Μπουρκίνα Φάσο, ΑΦΡΙΚΗ

- Κατασκεύασε ένα παιχνίδι με την ομάδα σου, χρησιμοποιώντας διάφορα υλικά. Γράψτε μια καρτέλα με τις παρακάτω πληροφορίες.

Ποιο είναι το όνομα του παιχνιδιού;

Τι χρησιμοποιήσατε για να το φτιάξετε;

Πώς παίζετε με το παιχνίδι;

Εικόνα 8 - Γλώσσα, Τετράδιο Εργασιών, Γ' Δημοτικού, β' τεύχος, σελ.24

Αλλά, και στο μεθεπόμενο κεφάλαιο (κεφάλαιο 3), οι μαθητές σε μια άσκηση συντάσσουν την κάρτα περιγραφής που θα συνοδεύει χειροποίητη κατασκευή τους (ασκ. 3, σελ.29, β τεύχος).

- 1 Συμπληρώστε τα παρακάτω στοιχεία και αντιγράψτε τα σε μια κάρτα που θα συνοδεύει το έργο της ομάδας σας. Μπορείτε να κάνετε μια έκθεση των έργων σας σε έναν από τους χώρους της τάξης ή του σχολείου.

ΤΙΤΛΟΣ ΤΟΥ ΕΡΓΟΥ:

ΧΡΟΝΟΛΟΓΙΑ ΚΑΤΑΣΚΕΥΗΣ:

ΟΙ ΔΗΜΙΟΥΡΓΟΙ:

ΤΑ ΥΛΙΚΑ:

Εικόνα 9 - Γλώσσα, Τετράδιο Εργασιών, Γ' Δημοτικού, β' τεύχος, σελ.29

Τέλος, στην Ενότητα 3.2, σε άσκηση του κεφαλαίου 2 του Τετραδίου Εργασιών, οι μαθητές καλούνται να περιγράψουν στο τετράδιο τους τον τρόπο με τον οποίο άλεθαν το σιτάρι με τον χειρόμυλο στα παλιότερα χρόνια. (ασκ.4, σελ.51, β τεύχος). Στην άσκηση αυτή, οι μαθητές εξασκούνται στην περιγραφή της λειτουργίας ενός

αντικειμένου. Οι διευκρινήσεις όμως, εκ μέρους του εκπαιδευτικού είναι αναγκαίες γιατί το αντικείμενο αυτό δεν βρίσκεται στη σφαίρα εμπειριών μαθητών της Γ' τάξης Δημοτικού.

Με το χειρόμυλο

- 4 Παρατήρησε τη διπλανή φωτογραφία και περίγραψε στο τετράδιό σου τον τρόπο με τον οποίο άλεθαν το σιτάρι με το χειρόμυλο στα παλιότερα χρόνια.



Εικόνα 10 - Γλώσσα, Τετράδιο Εργασιών, Γ' Δημοτικού, β' τεύχος, σελ.51

Δ' τάξη

Βιβλίο Δασκάλου-Σχολικά εγχειρίδια

Όπως τονίζεται στο Βιβλίο του Δασκάλου της Δ' τάξης, «Βασική επιδίωξη της διδασκαλίας της γλώσσας είναι η ανάπτυξη των ικανοτήτων των μαθητών να κατανοούν και να παράγουν λόγο, προφορικό ή γραπτό, προσαρμοσμένο στην εκάστοτε περίπτωση επικοινωνίας.... καθώς και η συνειδητοποίηση του τρόπου με τον οποίο ο λόγος αυτός διαφοροποιείται ως προς το λεξιλόγιο, τη γραμματική, τη δομή και το ύφος ανάλογα με το επικοινωνιακό πλαίσιο μέσα στο οποίο εκφέρεται.» (Βιβλίο Δασκάλου, Δ' Δημοτικού, 2006: 12). Ως εκ τούτου, απαιτείται η υιοθέτηση της κειμενοκεντρικής προσέγγισης, εφόσον μόνο αυτή αναδεικνύει την επικοινωνιακή φύση του γραπτού λόγου.

Προς αυτή την κατεύθυνση στην Δ' τάξη μελετώνται τόσο ο αναφορικός (αφήγηση, περιγραφή, ανακοίνωση), όσο και ο κατευθυντικός λόγος (πρόσκληση, οδηγία, επιχειρηματολογία). Όσον αφορά την περιγραφή, συναντούμε περιγραφή κτιρίου, επαγγέλματος, ζώου, αντικειμένου(μηχανήματος) και γεγονότος. Ο στόχος της

διδασκαλίας που τίθεται, είναι η εξοικείωση με το ξεχωριστό σχήμα οργάνωσης του κάθε κειμενικού είδους καθώς και των γλωσσικών στοιχείων που το υποστηρίζουν.

Στο εισαγωγικό του σημείωμα επισημαίνεται ότι το σύνολο σχεδόν των ασκήσεων παραγωγής λόγου βρίσκεται στο Τετράδιο Εργασιών και η επιλογή των κειμένων που υπάρχουν στα σχολικά εγχειρίδια γίνεται σύμφωνα με το υπό επεξεργασία κειμενικό είδος.

Όπως αναλύει το Βιβλίο του Δασκάλου, οι δραστηριότητες επεξεργασίας ενός κειμένου, περιλαμβάνουν ερωτήσεις κατανόησης και νοηματικής επεξεργασίας. Κάποιες φορές, δίνεται η ευκαιρία για προβληματισμό και διατύπωση σκέψεων για κοινωνικά και περιβαλλοντικά θέματα. Επιπλέον, αναφέρεται ότι γίνεται επεξεργασία σε επίπεδο δομής, με στόχο την άσκηση των μαθητών στον εντοπισμό των δομικών χαρακτηριστικών του κειμένου και τη σύνδεση με τα χαρακτηριστικά της υπερδομής του κειμενικού είδους στο οποίο ανήκει. Έτσι, οι μαθητές θα αναγνωρίζουν τα κειμενικά είδη, θα τα διακρίνουν, αλλά θα είναι και οι ίδιοι σε θέση να τα παράγουν. Για να πραγματοποιηθούν οι παραπάνω στόχοι, το Βιβλίο του Δασκάλου προτείνει ασκήσεις διαφόρων τύπων. Για παράδειγμα, ερωτήσεις για δομικά χαρακτηριστικά, να τα εντοπίσουν σε ένα κείμενο και ακολουθώντας να το κατατάξουν με βάση αυτά. Επιπλέον στόχος που τίθεται είναι οι μαθητές να κατανοήσουν την αλληλεπίδραση των κειμενικών ειδών. Μέλημα επίσης, αποτελεί η επισήμανση των γλωσσικών μέσων που χρησιμοποιούνται κάθε φορά, για την κατανόηση τους και τη χρησιμοποίησή τους στα δικά τους κείμενα.

Ο στόχος λοιπόν, των δραστηριοτήτων επεξεργασίας κειμένου είναι σε δεύτερο επίπεδο η παραγωγή προφορικού και γραπτού λόγου. Κάθε κείμενο διδασκαλίας, όπως τονίζεται στο Βιβλίο του Δασκάλου αποτελεί το πλαίσιο και την ευκαιρία παραγωγής, από τους μαθητές του δικού τους κειμένου, με επικοινωνιακό σκοπό πάντα, για να δοθεί νόημα στη δική τους παραγωγή. Αναφέρεται επίσης, πως στη φάση της συγγραφής, υπάρχει καθοδήγηση στους μαθητές υπό μορφή ερωτήσεων (συνήθως μέσα σε συννεφάκια), υπενθυμίζοντας τους τα στοιχεία που εμπεριέχονται στο κείμενο. Παραγωγή λόγου, επισημαίνεται πως έχουμε καθόλη τη διάρκεια της συγγραφής, δηλαδή και στο προσυγγραφικό στάδιο και στο μετασυγγραφικό. Στη φάση της προετοιμασίας του κειμένου, οι μαθητές παράγουν διάφορες μορφές λόγου, συζητώντας, καταγράφοντας τις ιδέες τους στο χαρτί. Αλλά και στη φάση της

αξιολόγησης, οι μαθητές συζητούν στην τάξη για κριτήρια ποιότητας λόγου, ξαναγράφουν μέρη ή και ολόκληρο το κείμενο. Τα κείμενα που καλούνται οι μαθητές να παράγουν ανήκουν σε διαφορετικούς τύπους κειμένων: «ιστορία, παραμύθι, ποίημα, διάφορες περιγραφές, χιουμοριστική ιστορία, περιπέτεια, κείμενο για ένα κόμικ, θεατρικό διάλογο, άρθρο σε εφημερίδα ή περιοδικό, ερωτήσεις μιας συνέντευξης, καταγραφή μιας συνέντευξης, γράμμα, ταξιδιωτική κάρτα, ημερολόγιο, οδηγίες για κατασκευές, σκηνικές οδηγίες, στίχους τραγουδιού», όπως και δραστηριότητες μετασχηματισμού ενός κειμενικού είδους σε ένα άλλο.

Αναλύοντας τις δραστηριότητες αξιολόγησης, τονίζεται ότι οι μαθητές εμπλέκονται στη διαδικασία αξιολόγησης των δραστηριοτήτων στον τρόπο διεκπεραίωσης τους, αλλά και στα αποτελέσματα τους. Όπως αναφέρεται και στο παράδειγμα, αν ακολούθησαν τη σωστή πορεία για να γράψουν ένα κείμενο, αλλά και αν το κείμενο, πέτυχε το σκοπό του. Η καθοδήγηση, λοιπόν προσφέρεται, μέσα από ερωτήσεις που αναφέρονται σε κριτήρια ποιότητας λόγου (δομικά, στοιχεία κειμενικής συνοχής, γραμματικά, λεξιλογικά, ορθογραφικά, η εμφάνιση του γραπτού, ο βαθμός ικανοποίησης και θεώρησης ενδιαφέροντος κειμένου) τα οποία συνοδεύουν τις ασκήσεις παραγωγής λόγου. Έτσι οι μαθητές είναι υπεύθυνοι για τον λόγο που παράγουν.

Επίσης, η αξιολόγηση δεν έχει μόνο τη μορφή της αυτοαξιολόγησης αλλά και της ετεροαξιολόγησης. Σε αυτή ο παραγόμενος λόγος κρίνεται από τους συμμαθητές, βάση προκαθορισμένων κριτηρίων, δημιουργώντας έτσι, εξαιρετικές συνθήκες συζήτησης και προβληματισμού και καλλιεργώντας μεταγνωστικές δραστηριότητες .

«Οι διδακτικές ενότητες οργανώνονται θεματικά. Κάθε δηλαδή ενότητα, αναφέρεται σ' ένα θέμα κάτω από το οποίο ομαδοποιούνται κείμενα που ανήκουν σε διάφορα κειμενικά είδη» (Βιβλίο Δασκάλου, Δ' Δημοτικού, 2006: 21). Στόχος της θεματικής οργάνωσης των ενοτήτων, σύμφωνα με το Βιβλίο του Δασκάλου, είναι οι μαθητές να δουν πώς διαφορετικοί τύποι κειμένων ασχολούνται με το ίδιο θέμα.

Συνοπτικά, παρουσιάζεται και η δομή των ενοτήτων των σχολικών εγχειριδίων. Σε κάθε ενότητα προηγείται ο προοργανωτής, στον οποίο παρουσιάζονται οι στόχοι και μία σχετική εικόνα ή σχέδιο. Στη συνέχεια, ακολουθεί το προς μελέτη κείμενο. Κριτήριο επιλογής των κειμένων είναι το ενδιαφέρον που προκαλούν στην αντίστοιχη ηλικία την οποία απευθύνονται, ο βαθμός κατανόησης, καθώς επίσης η θεματική συνάφεια. Ακολουθούν ασκήσεις νοηματικής και δομικής επεξεργασίας του κειμένου

και ακολούθως ασκήσεις παραγωγής προφορικού και γραπτού λόγου, γραμματικής, ασκήσεις λεξιλογίου, ορθογραφίας, αντιγραφής, διαθεματικές δραστηριότητες και ασκήσεις αυτοαξιολόγησης, για να ελεγχθεί σε ποιο επίπεδο επιτεύχθηκαν οι στόχοι .

Στο Τ.Ε. βρίσκονται συνήθως οι πολύ σημαντικές ασκήσεις παραγωγής λόγου και ως εκ τούτου, δεν μπορεί να παρακαμφθεί. Επιπλέον απαιτείται ξεχωριστό τετράδιο παραγωγής λόγου, διότι ο χώρος του Τ.Ε. δεν επαρκεί.

Το Βιβλίο του Δασκάλου, παρουσιάζοντας τις ενότητες των σχολικών εγχειριδίων, αναφέρει πως από τις πρώτες κιόλας, ενότητες συναντούμε τη διδασκαλία περιγραφής κτιρίου, επαγγέλματος, γεγονότος, τοπίου, ζώου που στόχο έχουν την παραγωγή λόγου, καθοδηγούμενη από μια σειρά ερωτήσεων. Η διδασκαλία της περιγραφής αντικειμένου αποτελεί αντικείμενο της υποενότητας 3 της ενότητας 14.

Στα σχολικά εγχειρίδια έχουμε λοιπόν, μια πρώτη επαφή με την περιγραφή αντικειμένου μέσα από μια άσκηση που συναντάμε στην 1^η Ενότητα (άσκηση 3, σελίδα 21, α τεύχος)στο Βιβλίο του Μαθητή. Πρόκειται για μια άσκηση γραμματικής, όπου σε αυτή οι μαθητές πρέπει να μετατρέψουν σε εξακολουθητικό μέλλοντα μία παράγραφο, στην οποία περιγράφεται η λειτουργία της «ηλεκτρονικής τσάντας» στο σχολείο του μέλλοντος, στο πλαίσιο περιγραφής της εκπαίδευσης του μέλλοντος, σε άρθρο της παιδικής εφημερίδας της Καθημερινής.



3. Περιγράψτε στους γονείς σας πώς θα λειτουργεί η «ηλεκτρονική τσάντα» στο σχολείο του μέλλοντος.

Ξαναγράψτε τη δεύτερη παράγραφο του κειμένου αρχίζοντας έτσι:

Η «ηλεκτρονική σχολική τσάντα του παιδιού» **θα είναι** ένας υπολογιστής...

.....

.....

.....

.....

.....

.....

2

Εικόνα 11 - Γλώσσα, Δ' Δημοτικού, α' τεύχος, σελ.21

Στη 10^η Ενότητα στο Τετράδιο Εργασιών (β' τεύχος) στη σελίδα 22, υπάρχει η άσκηση 3, η οποία ζητά από τους μαθητές, να περιγράψουν, με τη βοήθεια ερωτήσεων, το πώς παίζεται το αγαπημένο τους παιχνίδι λέξεων. Πέρα από την καθοδήγηση που γίνεται

μέσω ερωτήσεων, δεν γίνεται καμία άλλου είδους επεξεργασία κειμένου αναφοράς και εξάσκησης πάνω σε περιγραφικό λόγο στην ενότητα αυτή.

3

Θέλετε να μάθετε να παίζετε καινούρια παιχνίδια;

Γράψτε στο τετράδιό σας για το αγαπημένο σας παιχνίδι με τις λέξεις που παίζετε με τους φίλους σας και ανακοινώστε το στην τάξη.

Οι παρακάτω ερωτήσεις θα σας βοηθήσουν.

- Ποιο είναι αυτό το παιχνίδι;
- Ποια ηλικία πρέπει να έχουν οι παίκτες;
- Πού παίζεται;
- Ποιοι είναι οι βασικοί του κανόνες;
- Τι σας αρέσει σ' αυτό το παιχνίδι;



Εικόνα 12 - Γλώσσα, Τετράδιο Εργασιών, Δ' Δημοτικού, β' τεύχος, σελ.22

Η βασική ενότητα στην οποία διδάσκεται η περιγραφή αντικειμένου και μάλιστα η περιγραφή μηχανήματος είναι η 14^η Ενότητα. Αρχικά συναντούμε μία άσκηση γραμματικής (σελ. 56 , γ' τεύχος, Β.Μ) στην οποία περιγράφεται η λειτουργία ενός μηχανήματος (τηλεφώνου) και ο μαθητής πρέπει να συμπληρώσει τις αναφορικές αντωνυμίες που λείπουν.

Πώς λειτουργεί το τηλέφωνο;

Ένα τηλέφωνο έχει δύο κύρια μέρη: τον πομπό και το δέκτη. Ο πομπός βρίσκεται πίσω από το τμήμα του τηλεφώνου βρίσκεται κοντά στο στόμα, ενώ ο δέκτης βρίσκεται πίσω από το ακουστικό.

Όταν κάποιος μιλά στο τηλέφωνο, τα ηχητικά κύματα, τα δημιουργούνται από την φωνή του μπαίνουν στον πομπό, ο λειτουργεί σαν ένα «ηλεκτρικό αυτί» και αναγκάζουν μια μεταλλική μεμβράνη, το διάφραγμα, να δονηθεί. Ο πομπός μετατρέπει τις δονήσεις του διαφράγματος σε ηλεκτρικό ρεύμα, το μεταφέρεται στο δέκτη του τηλεφώνου του προσώπου με τον θέλουμε να συνομιλήσουμε.

Ο δέκτης λειτουργεί σαν ένα «ηλεκτρικό στόμα». Δύο μαγνήτες, οι βρίσκονται μέσα στο δέκτη, αναγκάζουν ένα άλλο διάφραγμα να δονηθεί. Καθώς το διάφραγμα κινείται μέσα και έξω, τραβά και σπρώχνει τον αέρα βρίσκεται μπροστά απ' αυτό. Η πίεση στον αέρα δημιουργεί ηχητικά κύματα, τα είναι τα ίδια με αυτά στάλθηκαν από τον πομπό. Τα ηχητικά κύματα χτυπούν στο αυτί του ακροατή και έτσι ακούει τις λέξεις του ομιλητή.



Εικόνα 13 - Γλώσσα, Δ' Δημοτικού, γ' τεύχος, σελ.56

Ακολουθως, παρατίθεται απόσπασμα άρθρου από την εφημερίδα «Το Βήμα» (σελ.57, γ' τεύχος, Β.Μ), στο οποίο αναφέρεται σε ένα παράξενο μηχανήμα, η λειτουργία του

οποίου δείχνει πόσο έχει προοδεύσει η τεχνολογία στις μέρες μας. Η περιγραφή του αντικειμένου, στη συγκεκριμένη περίπτωση αποτελεί τμήμα αφήγησης.

Μια παράξενη παραγγελία

Βρίσκεστε στο αεροδρόμιο του Ελσίνκι και προσπαθείτε απεγνωσμένα να βρείτε μια καντίνα για να αγοράσετε ένα αναψυκτικό. Εντοπίζετε τελικά ένα μηχανήμα και ετοιμάζετε τα απαραίτητα κέρματα. Κι όμως! Το μηχανήμα δεν έχει κερματοδέκτη. Μένετε απορημένοι και προσπαθείτε να καταλάβετε τι συμβαίνει. Το μηχανήμα δε δείχνει να δέχεται ούτε πιστωτικές κάρτες, ούτε νομίσματα, ούτε χαρτονομίσματα. Τίποτε!



Πάνω που ετοιμάζεστε να απομακρυνθείτε ενοχλημένοι για το ιδιαίτερο χιούμορ των Φινλανδών, βλέπετε να πλησιάζει ένας άνδρας να στέκεται δίπλα στο μηχανήμα και να βγάζει το κινητό τηλέφωνό του. Καλεί έναν αριθμό, περιμένει λίγο χωρίς να μιλάει, πατάει ένα δύο πλήκτρα, κλείνει το κινητό και ξαφνικά... το μηχανήμα προσφέρει ένα κουτάκι πορτοκαλάδας. Ο άνθρωπός μας το παίρνει και απομακρύνεται ψύχραιμος, λες και δεν έχει συμβεί τίποτε το παράξενο.

Και πράγματι τίποτε το παράξενο δεν έχει συμβεί. Το συγκεκριμένο μηχανήμα προσφέρει αναψυκτικά μόνο αν το πάρετε τηλέφωνο και πληκτρολογήσετε τον κατάλληλο κωδικό. Το αναψυκτικό χρεώνεται στο λογαριασμό του κινητού σας. Πρόκειται για μία από τις πολλές περίεργες νέες χρήσεις για τα κινητά τηλέφωνα που έχουν επινοήσει οι Φινλανδοί, ο λαός με τον μεγαλύτερο αριθμό κινητών τηλεφώνων ανά 100 κατοίκους στον κόσμο.

Χρήστος Τόμπρας, εφημερίδα Το ΒΗΜΑ, 28/02/1999 (διασκευή)

Εικόνα 14 - Γλώσσα, Δ' Δημοτικού, γ' τεύχος, σελ.57

Στο Βιβλίο του Μαθητή, οι ασκήσεις που ακολουθούν το κείμενο, δεν έχουν καμία σχέση με τη διδασκαλία περιγραφής αντικειμένου (ασκήσεις με τους συμπλεκτικούς συνδέσμους και με μετοχές).

Πηγαίνοντας στην άσκηση 1, στη σελίδα 55 του Τετραδίου Εργασιών (β' τεύχος), βλέπουμε οι μαθητές να καλούνται να περιγράψουν ένα μηχανήμα που τους έχει κάνει εντύπωση. Εδώ, δίνονται οδηγίες, με τη μορφή ερωτήσεων για την περιγραφή, από τις οποίες προκύπτει το δομικό σχήμα της περιγραφής αλλά και ερωτήσεις αυτοαξιολόγησης. Επιπλέον, έχουμε ένταξη του κειμένου σε επικοινωνιακό πλαίσιο, εφόσον το παραγόμενο κείμενο, ζητείται για να δημοσιευθεί στην ιστοσελίδα του σχολείου, σε ένα αφιέρωμα στην τεχνολογία.

Μια παράξενη παραγγελία

1

Η ιστοσελίδα του σχολείου σας έχει ένα αφιέρωμα στην τεχνολογία. Κάθε τάξη θα ασχοληθεί με ένα ξεχωριστό θέμα. Η τάξη σας διάλεξε να ασχοληθεί με το θέμα «Οι μηχανές στη ζωή μας». Κάθε ένας από εσάς πρέπει να περιγράψει το μηχανήμα που του έχει κάνει ιδιαίτερη εντύπωση με όσο το δυνατόν περισσότερες λεπτομέρειες. Όλα τα κείμενα θα δημοσιευτούν στην ιστοσελίδα.

Οι παρακάτω ερωτήσεις θα σας βοηθήσουν να οργανώσετε καλύτερα το γραπτό σας.

- Πού είδες για πρώτη φορά αυτό το μηχανήμα και πότε;
- Ποιο είναι το σχήμα και το μέγεθός του;
- Ποια είναι τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του;
- Τι ακριβώς μπορεί να κάνει;
- Μπορεί κάποιος να το χρησιμοποιήσει εύκολα;
- Ποιο περιστατικό σε συνδέει με αυτό το μηχανήμα;
- Τι σε εντυπωσίασε σε αυτό το μηχανήμα;



Μην ξεχνάτε ότι όλα τα κείμενα θα δημοσιευτούν στην ιστοσελίδα. Γι' αυτό πρέπει να είστε ιδιαίτερα προσεκτικοί με το περιεχόμενο και την εμφάνιση του γραπτού σας.



Αξιολογώ το γραπτό μου

1. Περιέγραψα με λεπτομέρειες το μηχανήμα;
2. Έγραψα πώς και γιατί το χρησιμοποιούμε;
3. Χρησιμοποίησα επίθετα στην περιγραφή μου;
4. Έκανα παραγράφους;
5. Έψαξα στο λεξικό μου για την ορθογραφία δύσκολων λέξεων;
6. Μήπως έγραψα πολλές φορές τις ίδιες λέξεις;
7. Χρησιμοποίησα σωστά τα σημεία στίξης;

Εικόνα 15 - Γλώσσα, Τετράδιο Εργασιών, Δ' Δημοτικού, β' τεύχος, σελ.55

Στα αρνητικά στοιχεία αυτής της συγκεκριμένης πορείας διδασκαλίας θα πρέπει να συμπεριληφθούν η απουσία επαρκών δραστηριοτήτων επεξεργασίας ενός κειμένου, ασκήσεων σε επίπεδο δομής της περιγραφής και γλωσσικών μέσων. Αντιθέτως συναντούμε ασκήσεις γραμματικής με συμπλεκτικούς και αντιθετικούς συνδέσμους, σχηματισμού και λειτουργίας των μετοχών της Παθητικής Παρακειμένου. Ασκήσεις που ουδεμία σχέση παρουσιάζουν με τα γλωσσικά μέσα της περιγραφής.

Στην περίπτωση περιγραφής αντικειμένου, θα μπορούσαμε να εντάξουμε και την περιγραφή μιας εφεύρεσης, όπως αυτή που ζητείται στην ίδια ενότητα, στη σελίδα 52 του Τετραδίου Εργασιών (β' τεύχος).

- Συγκεντρώστε πληροφορίες και εικόνες από εγκυκλοπαίδειες, από διάφορα περιοδικά και από το διαδίκτυο για τις πιο σημαντικές εφευρέσεις του ανθρώπου. Συζητήστε στην τάξη και διαλέξτε μια εφεύρεση που εσείς θεωρείτε σπουδαία.
- Γράψτε ένα σύντομο κείμενο ως 100 λέξεις και εξηγήστε ποια είναι η εφεύρεση που σας εντυπωσίασε περισσότερο. Κολλήστε και τις φωτογραφίες και φτιάξτε ένα βιβλίο της τάξης σας με τίτλο:

«Οι εφευρέσεις που άλλαξαν τον κόσμο».

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

Εικόνα 16 - Γλώσσα, Τετράδιο Εργασιών, Δ' Δημοτικού, β' τεύχος, σελ.52

Στο αντίστοιχο Βιβλίο του Δασκάλου προτείνεται να δοθεί ιδιαίτερη σημασία σε αυτή την άσκηση, γιατί πρόκειται για άσκηση «που είναι ταυτόχρονα λεξιλογική, άσκηση αναζήτησης πληροφορίας σε διάφορες πηγές και άσκηση παραγωγής προφορικού και γραπτού λόγου.» (Βιβλίο Δασκάλου, Δ' Δημοτικού, 2006: 48). Η συγκεκριμένη άσκηση περιγραφής αποτελεί ταυτόχρονα άσκηση παραγωγής επιχειρηματολογικού λόγου, επειδή ζητείται από τον μαθητή, εκτός από το να περιγράψει την εφεύρεση που τον εντυπωσίασε περισσότερο, να αιτιολογήσει και να εξηγήσει γιατί επέλεξε αυτή. Ο μαθητής μένει για ακόμη μια φορά αβοήθητος, εφόσον απουσιάζει κάποιο κατάλληλο κείμενο αναφοράς, που θα τον οδηγήσει στη δική του παραγωγή λόγου.

Ε' τάξη και ΣΤ' τάξη

Αναλυτικό πρόγραμμα

Για την Πέμπτη και Έκτη Δημοτικού, οι σκοποί, όσον αφορά τον προφορικό λόγο παραμένουν οι ίδιοι, δηλαδή «η άσκηση στην ακρόαση, η βελτίωση της ποιότητας της προφορικής έκφρασης του μαθητή, καθώς και της ταχύτητας με την οποία διατυπώνει

ένα σωστά δομημένο λόγο.» (σελ.3751). Ίδιος παραμένει και ο επιμέρους στόχος, δηλ. ο μαθητής να «αναγνωρίζει τις διαφορές ανάμεσα σε διαφορετικά είδη προφορικού λόγου (πχ. αφήγηση περιστατικών, περιγραφή σπιτιού, πειράματος κ. ά)» (σελ.3751).

Αλλά και στην παραγωγή γραπτού λόγου, ο σκοπός είναι ίδιος με τον αντίστοιχο στην Τρίτη και Τετάρτη τάξη, σύμφωνα με τον οποίο, πρέπει να αναπτυχθεί η ικανότητας του παιδιού «να επικοινωνεί γραπτά με ακρίβεια και αποτελεσματικότητα, χρησιμοποιώντας τη μορφή και το ύφος που αρμόζει σε κάθε περίπτωση επικοινωνίας.» (σελ.3759).

Επιπλέον, σκοπός για την Πέμπτη και Έκτη Δημοτικού είναι η ανάπτυξη της ικανότητας του μαθητή «να οργανώνει τη σκέψη του και να συστηματοποιεί τη βιωματική και σχολική γνώση με όργανο το γραπτό λόγο», καθώς και «η ανάπτυξη αυτοπεποίθησης για τις συγγραφικές του δυνατότητες και η απόλαυση της διαδικασίας σύνθεσης κειμένου και γενικότερα της γραπτής επικοινωνίας.» (σελ.3759). Οι επιμέρους στόχοι και οι ενδεικτικές δραστηριότητες παραμένουν ίδιες με αυτές της Γ' και Δ' τάξης.

Ε' τάξη

Βιβλίο Δασκάλου -Σχολικά εγχειρίδια

Και στο Βιβλίο του Δασκάλου, επισημαίνεται ο βασικός στόχος που είναι «να αναπτυχθεί η ικανότητα των μαθητών να επικοινωνούν αποτελεσματικά ... κατανοώντας και παράγοντας διάφορα είδη λόγου και είδη κειμένων...» (Βιβλίο Δασκάλου, Ε' Δημοτικού, 2006: 9) και συνεχίζει λέγοντας ότι «Τα παραπάνω πραγματώνονται τόσο μέσω της πρόσληψης (κατανόηση, επεξεργασία) διαφόρων ειδών κειμένου, όσο και μέσω της παραγωγής (προφορικά και γραπτά) των αντίστοιχων κάθε φορά ειδών...» (Βιβλίο Δασκάλου, Ε' Δημοτικού, 2006: 9) ενταγμένα μέσα σε περιστάσεις επικοινωνίας.

Το Βιβλίο του Δασκάλου προαναγγέλλει ότι στα σχολικά εγχειρίδια υπάρχουν δραστηριότητες που «αναδεικνύουν τις ιδιαιτερότητες της οργάνωσης κάθε είδους κειμένου, τη λειτουργία των γλωσσικών στοιχείων και τον τρόπο με τον οποίο αυτά

δομούν την κειμενική συνοχή και το ύφος στο συγκεκριμένο κάθε φορά είδος κειμένου.» (Βιβλίο Δασκάλου, Ε' Δημοτικού, 2006: 9) .

Ως προς τη δομή της κάθε ενότητας, σύμφωνα με το Βιβλίο του Δασκάλου, αρχικά αναφέρονται οι προοργανωτές και ακολουθούν ασκήσεις επεξεργασίας του κειμένου (νοηματική επεξεργασία, επεξεργασία δομής) , ασκήσεις παραγωγής προφορικού λόγου, γραπτού λόγου, γραμματικής, διαθεματικές δραστηριότητες, ασκήσεις λεξιλογίου και ορθογραφίας (Βιβλίο Δασκάλου, Ε' Δημοτικού, 2006: 17)

«Όσον αφορά τις ασκήσεις παραγωγής γραπτού λόγου, το Α.Π. καθορίζει, εκτός από τα στάδια σχεδιασμού και παραγωγής μιας πρώτης εκδοχής του κειμένου, περαιτέρω επεξεργασία του από τον ίδιο τον μαθητή με τη μορφή μιας καθοδηγούμενης αυτοαξιολόγησης ...Βοήθεια δίνεται ήδη από τις εκφωνήσεις των ίδιων των ασκήσεων, π.χ.

- *ερωτήσεις που αναδεικνύουν τα βασικά σημεία δομής ενός συγκεκριμένου είδους κειμένου....*
- *σαφή αναφορά στοιχείων που ο μαθητής θα πρέπει να ελέγχει αν εμπεριέχονται στο γραπτό του κάθε φορά, στις εκφωνήσεις των ασκήσεων παραγωγής γραπτού λόγου.» (Βιβλίο Δασκάλου, Ε' Δημοτικού, 2006: 19-20).*

Στο τέλος της πρώτης ενότητας κάθε τεύχους των σχολικών εγχειριδίων υπάρχει ο πίνακας «Διορθώνω το γραπτό μου». Ο πίνακας χρησιμοποιείται μετά την πρώτη εκδοχή του κειμένου που έγραψε ο μαθητής από τον ίδιο τον μαθητή, με σκοπό τη βελτίωση του και την παραγωγή της τελικής του μορφής.

Η πρώτη ερώτηση αυτού του πίνακα παραπέμπει στις εκφωνήσεις των ασκήσεων παραγωγής λόγου όπου διαγράφονται συνήθως σε πίνακα τα βασικά σημεία δομής του κάθε είδους.

Οι παραπάνω πίνακες βοηθούν τον μαθητή να αξιολογήσει μόνος του το γραπτό του, ώστε να προχωρήσει στην τελική του μορφή.

Το Βιβλίο του Δασκάλου αναφέρει ρητά ότι για τη διδασκαλία παραγωγής του γραπτού λόγου, πρώτα πρέπει να γίνεται η επεξεργασία του αρχικού κειμένου, με διδασκαλία της δομής του αντίστοιχου είδους. Επιπλέον, επισημαίνεται πως ο δάσκαλος θα πρέπει να καθοδηγεί τον μαθητή καθ' όλη τη διάρκεια της διόρθωσης του κειμένου που ο ίδιος δημιούργησε, σε επίπεδο δομής, συνοχής και γραμματικής.

Τέλος, βλέπουμε ότι η διδασκαλία της περιγραφής αντικειμένου θα μας απασχολήσει στην 7^η Ενότητα (Μουσική) των σχολικών εγχειριδίων και συγκεκριμένα η περιγραφή ενός μουσικού οργάνου.

Πηγαίνοντας στα σχολικά εγχειρίδια της Πέμπτης Δημοτικού, στην 7^η Ενότητα το κείμενο αναφοράς είναι ένα κείμενο οδηγιών για το πώς μπορεί να κατασκευαστεί ένα μουσικό όργανο. Έτσι, εδώ συναντούμε τον κατευθυντικό λόγο και τα χαρακτηριστικά του (υλικά και οδηγίες) και όχι τον περιγραφικό λόγο. Ακολούθως ζητείται από τους μαθητές να δημιουργήσουν κάτι αντίστοιχο (να γράψουν τα υλικά που χρησιμοποίησαν, τον τρόπο κατασκευής και μερικά ιστορικά στοιχεία ενός μουσικού οργάνου). Τα παραπάνω στοιχεία αναφέρονται και στην εκφώνηση.

Μπορούμε να αναφέρουμε επίσης ότι στην 11^η Ενότητα γίνεται η επεξεργασία οδηγιών και συγκεκριμένα οδηγιών παιχνιδιών, χωρίς την ύπαρξη αντίστοιχης άσκησης παραγωγής γραπτού λόγου.

ΣΤ' τάξη

Βιβλίο Δασκάλου - Σχολικά εγχειρίδια

Οι οδηγίες που δίνονται σχετικά με τη διδασκαλία παραγωγής γραπτού λόγου είναι ίδιες με τις οδηγίες που δίνονται στην Πέμπτη τάξη.

Από την πρώτη κιόλας ενότητα συναντάμε τη διδασκαλία περιγραφής αντικειμένου (σελ. 8, Βιβλίο Μαθητή, α' τεύχος). Στο κείμενο αναφοράς περιγράφεται ένα αυτοκίνητο και ακολουθούν ασκήσεις που αφορούν τα δομικά χαρακτηριστικά της περιγραφής αντικειμένου αλλά ταυτόχρονα καλλιεργούν την παραγωγή προφορικού περιγραφικού λόγου. Στη συνέχεια, έχουμε επισήμανση ενός λεξικογραμματικού στοιχείου της περιγραφής και συγκεκριμένα αυτό της χρήσης των χρόνων, χωρίς όμως να υπάρχει κάποια άσκηση εφαρμογής. Η διδασκαλία ολοκληρώνεται με την παραγωγή γραπτού λόγου, ενταγμένου σε επικοινωνιακό πλαίσιο (περιγραφή ποδηλάτου). Η εκφώνηση συνοδεύεται από κατευθυντήριες οδηγίες, από τις οποίες προκύπτει η δομή του κειμένου (άσκηση 4, σελ.10, Βιβλίο Μαθητή, α' τεύχος). Στο τέλος της ενότητας, υπάρχει ο πίνακας «Διορθώνω το γραπτό μου» (σελ.22, Βιβλίο του Μαθητή, α' τεύχος), η χρήση του οποίου γίνεται από τον μαθητή μετά την

παραγωγή της πρώτης εκδοχής, με σκοπό τη βελτίωση του κειμένου και την παραγωγή της τελικής του μορφής. Επιπλέον, στο τέλος της ενότητας υπάρχει και επαναληπτικός πίνακας που διαγράφει τα βασικά σημεία δομής του συγκεκριμένου είδος κειμένου. Ο πίνακας αυτός περιλαμβάνει αναλυτικά τα δομικά στοιχεία τα οποία πρέπει να συμπεριλάβει ο μαθητής στο κείμενο του καθώς και τα αντίστοιχα λεξικογραμματικά στοιχεία. Στο συγκεκριμένο είδος πρόκειται για τη λειτουργία του ενεστώτα και των ρημάτων που έχουν σχέση με τις αισθήσεις, των επιθέτων και των τοπικών προσδιορισμών.

Στην ίδια ενότητα του Τετραδίου Εργασιών στην άσκηση 2 της σελίδας 9, οι μαθητές καταγράφουν αντικείμενα και γράφουν δίπλα τον τρόπο με τον οποίο μπορούν να τα χρησιμοποιήσουν. Η χρήση ενός αντικειμένου αποτελεί δομικό στοιχείο κατά την περιγραφή του.

Συμπερασματικά, απουσιάζουν οι ασκήσεις μετάβασης από την πρόταση στο προσαρμοσμένο επικοινωνιακά κείμενο, αλλά και η συστηματική εξοικείωση των μαθητών με τη σύσταση κειμένων. Τα δομικά στοιχεία των επιμέρους ειδών λόγου όπως παραθέτονται σε πίνακες στις τελευταίες σελίδες κάθε ενότητας δεν ακολουθούνται με συνέπεια στα κείμενα αναφοράς. Έτσι λοιπόν, ο εκπαιδευτικός πρέπει να εξηγήσει τις αναντιστοιχίες. Η αλληλουχία των ασκήσεων θα πρέπει με εξελικτικό τρόπο να συμβάλλει στην κατάκτηση των στόχων που έχουν τεθεί. Παρ' όλα αυτά, απουσιάζει ο ενιαίος σχεδιασμός οργάνωσης της ύλης και δεν υπάρχουν δομημένα φύλλα εργασίας, οι ασκήσεις των οποίων να έχουν μια λογική ακολουθία.

Αποτιμώντας τα παραπάνω, συμπεραίνουμε πως η διδασκαλία της περιγραφής αντικειμένου έχει ιδιαίτερη σημασία, γι' αυτό και διδάσκεται σε όλες τις τάξεις του δημοτικού. Μάλιστα, η περιγραφή ως είδος λόγου γενικότερα, θα πρέπει να έχει διδαχθεί συστηματικά στην Τρίτη και Τετάρτη δημοτικού, και αυτό γιατί από την Πέμπτη τάξη και μετά το βάρος πέφτει στη συστηματική επεξεργασία του επιχειρηματολογικού λόγου. Πηγαίνοντας όμως στα σχολικά εγχειρίδια της Τρίτης και Τετάρτης Δημοτικού, παρατηρούμε ότι απουσιάζουν επαρκείς δραστηριότητες επεξεργασίας αλλά και παραγωγής ενός κειμένου περιγραφής αντικειμένου, τόσο σε επίπεδο δομής, όσο και γλωσσικών μέσων.

Κεφάλαιο 5 - Δεδομένα και Μεθοδολογία

5.1. Επισκόπηση βιβλιογραφίας

Οι έρευνες στη διδασκαλία του γλωσσικού μαθήματος καταδεικνύουν τη δυσκολία που έχουν οι μαθητές πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, κατά την παραγωγή γραπτού λόγου (βλ. Παπούλια- Τζελέπη, 2000). Η έρευνα που διεξήχθη από τους Θηβαίο και Παπούλια (1999) σε δημοτικά σχολεία κατέδειξε ότι το 60% των μαθητών κατατάσσει τον εαυτό του στην κατηγορία της χαμηλής συγγραφικής ικανότητας (Ματσαγγούρας, 2004). Αλλά και έρευνες των Κυριαζή & Σπαντιδάκη (2000) και Σπαντιδάκη & Βαμβούκα (2000) σε μαθητές του δημοτικού σχολείου έχουν καταδείξει ότι θετική στάση απέναντι στον γραπτό λόγο έχουν μόνο οι έμπειροι συγγραφείς, οι οποίοι ήταν και καλοί αναγνώστες. Οι μαθητές αυτοί αποτελούσαν και τη μειοψηφία του δείγματος της έρευνας.

Η δυσκολία στην παραγωγή γραπτού λόγου αποτυπώνεται και σε έρευνες στο εξωτερικό. Σε έρευνα του ο Kress (1994) παρουσίασε πως ο γραπτός λόγος μαθητών έξι χρονών, ταυτίζεται με τον προφορικό λόγο που παρήγαγαν οι ίδιοι σε ηλικία των τριών ή τεσσάρων ετών (Ματσαγγούρας Η., 2004). Αλλά και παλαιότερα, από έρευνα του Neil (1982) προκύπτει ότι πολύ μεγάλο ποσοστό μαθητών της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης αντιμετωπίζει προβλήματα κατά την παραγωγή γραπτού λόγου (Σπαντιδάκης Ι., 2004). Οι Bereiter & Scardamalia (1987) στο έργο τους, εντοπίζουν γενικότερες δυσκολίες που συναντούν τα παιδιά όταν γράφουν και υποστηρίζουν ότι η παραγωγή γραπτού λόγου είναι η δυσκολότερη μαθησιακή δραστηριότητα. Σε έρευνα τους έχουν καταδείξει ότι στα κείμενα των παιδιών υπάρχει έλλειψη δομής, περιορισμένο λεξιλόγιο και αριθμός ιδεών (Σπαντιδάκης Ι., 2004).

Η σημασία της οργάνωσης της διδασκαλίας για την καλύτερη παραγωγή κειμένων καθώς και η σημασία της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών διαφαίνεται σε πλήθος ερευνών. Οι Troia & Graham (2002) ερεύνησαν την αποτελεσματικότητα της άμεσης διδασκαλίας τριών στρατηγικών κατά την παραγωγή αφηγήσεων μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες και κατέληξαν στο ότι η άμεση διδασκαλία στρατηγικών βοηθά στη βελτίωση των μαθητικών κειμένων ως προς την ποιότητα και την έκταση. Η Μαρκοπούλου (2013) εξέτασε τις γνώσεις των δασκάλων που εισήλθαν στο Διδασκαλείο το ακαδημαϊκό έτος 2009-2010 για το νέο Αναλυτικό Πρόγραμμα της

Γλώσσας και τα νέα διδακτικά εγχειρίδια. Συγκεκριμένα, εξέτασαν τις γνώσεις τους σε σχέση με τις αρχές της Παιδαγωγικής του Γραμματισμού, με βάση τα κειμενικά είδη και την ικανότητα τους να τις εφαρμόζουν παράγοντας δικό τους διδακτικό υλικό. Μετά τη φοίτηση των δασκάλων στο Διδασκαλείο, παρατηρήθηκε βελτίωση στην ικανότητα παραγωγής διδακτικού υλικού και στη διδασκαλία της κειμενικής υπερδομής στα περιγραφικά κείμενα, σε αντίθεση με τους δασκάλους που ήταν αποδέκτες ολιγώρων επιμορφώσεων. Οι μικρής διάρκειας επιμορφώσεις δεν επαρκούσαν ώστε οι εκπαιδευτικοί να αντιμετωπίζουν τις δυσκολίες κατά τη διάρκεια του γλωσσικού μαθήματος, με κάποιους από αυτούς να μη γνωρίζουν ότι κάθε κειμενικό είδος έχει διακριτά κειμενικά χαρακτηριστικά (υπερδομή και γλωσσικά μέσα).

Επιπλέον, έρευνα που πραγματοποιήθηκε από τους Γάκη και Ι. Σπαντιδάκη (2016) σε μαθητές Γ' Δημοτικού έδειξε πως η συνεργατική γραφή ενισχύει τη μεταγνωσιακή γνώση και τις μεταγνωσιακές δεξιότητες, αλλά και βελτιώνει την ποιότητα των αφηγηματικών και περιγραφικών κειμένων των μαθητών-συγγραφέων. Παράλληλα, αυξάνει τα κίνητρα των μαθητών για εμπλοκή σε συγγραφικές διεργασίες αλλά και ενισχύει την αυτο-αποτελεσματικότητα και την αυτορρύθμισή τους κατά το συγγραφικό έργο.

Έρευνα πάνω στην αναγνώριση των κειμενικών ειδών πραγματοποιήθηκε από τον Γιαλαμά (2018) σε μαθητές των Δ' και Στ' τάξεων, όπου διαπιστώθηκε μεγαλύτερο ποσοστό επιτυχίας στην Στ' τάξη και μεγαλύτερη δυσκολία αναγνώρισης του επιχειρηματολογικού λόγου. Και οι Κέκια (2003) και Παυλίδου (2010) έκαναν έρευνα για τη διδασκαλία των ειδών λόγου και των κειμενικών ειδών.

Επιπλέον, καταγράφονται έρευνες που εξετάζουν την παραγωγή γραπτού λόγου των μαθητών σε κοινωνιογλωσσικό επίπεδο, αλλά και συγκριτική μελέτη του γραπτού λόγου Ελλήνων και μεταναστών. Τέτοια είναι η έρευνα της Δούκα (2012), η οποία εξέτασε τον θεματικό προσανατολισμό, την κειμενική έκταση και το κειμενικό είδος σε συνάρτηση με το φύλο και την καταγωγή των μαθητών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Ο Ασπρούλης (2012) έκανε σύγκριση ανάμεσα σε ελληνόφωνους και αλβανόφωνους μαθητές του Δημοτικού και κατέληξε στο ότι ανεξάρτητα από την καταγωγή είχαν κατακτήσει τη δομή του αφηγηματικού λόγου.

Εστιάζοντας στις έρευνες που αφορούν στα επιμέρους είδη λόγου, από την έρευνα της Σηφάκη (2008) προκύπτει ότι οι μαθητές Δ' τάξης Δημοτικού είναι σε θέση να

παράγουν επιχειρηματολογικό λόγο, μετά τη μεσολάβηση διδασκαλιών αλλά και την έρευνα των Παγκουρέλια και Παπαδοπούλου (2012), οι οποίες εξέτασαν επιχειρηματολογικά κείμενα μαθητών Λυκείου, αναζητώντας σε αυτά αφηγηματικά και περιγραφικά μέρη.

Σχετικά με τα άλλα δύο είδη λόγου, η εξέταση του αφηγηματικού λόγου υπερέχει σε σχέση με αυτή του περιγραφικού λόγου τόσο στην ελληνική όσο και στην ξενόγλωσση βιβλιογραφία. Αυτό οφείλεται στο ότι η αφήγηση παίζει κυρίαρχο ρόλο τόσο στις διαπροσωπικές σχέσεις και στην εκπαίδευση όσο και στο ότι μελετήθηκε περισσότερο από τους θεωρητικούς. Έρευνες έγιναν για την μικροδομή αλλά και για τη μακροδομή των ιστοριών (Fitzerald & Teasly, 1986, Kamberelis, 1999, Kamberelis & Bovino, 1999, Donovan, 2001, Σταμούλη, 2012, Μητσοβίτη 2014). Ενδεικτικά, οι έρευνες των Kamberelis (1999) και Kamberelis & Bovino (1999) σε νηπιαγωγεία και δημοτικά σχολεία, έδειξαν ότι οι μαθητές είχαν μεγαλύτερη εμπειρία στην παραγωγή αφηγηματικών κειμένων, γνώριζαν το αφηγηματικό σχήμα και το υπεργενίκευαν μάλιστα και σε άλλα είδη λόγου. Σε έρευνα που διεξήγε ο Σταμούλης (2012) σε μαθητές πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και ενήλικες, εξέτασε την ανάπτυξη του αφηγηματικού τους λόγου, ως προς τη συνεκτικότητα και τη συνοχή. Παρατήρησε ιδιαίτερη δυσκολία στον έλεγχο των συνοχικών και συνεκτικών δεσμών αλλά και ότι η ανάπτυξη του αφηγηματικού λόγου, συνεχίζεται σε όλη την παιδική ηλικία και ολοκληρώνεται με την ενηλικίωση. Σε άλλη έρευνα, της Μητσοβίτη (2014) εξετάστηκε η κατάκτηση της αφηγηματικής δομής σε κείμενα μαθητών Γυμνασίου όπου διαπιστώθηκε σε μεγάλο βαθμό η κατάκτηση της με παράλληλη ύπαρξη λάθους πραγματώσεων.

Στην αξία της διδασκαλία της κειμενικής δομής της αφήγησης και στο πώς αυτή συμβάλλει θετικά στη βελτίωση της παραγωγής των προφορικών αφηγηματικών κειμένων των μαθητών της Α΄ Δημοτικού, εστιάζει η έρευνα των Σηφάκη Σ. & Σπαντιδάκη Ι. (2018), οι οποίοι καταλήγουν στο ότι οι έγκαιρες διδακτικές παρεμβάσεις κρίνονται ευεργετικές για την ποιοτική βελτίωση των αναδιηγήσεων των μαθητών.

Έρευνες που αφορούν αποκλειστικά τον περιγραφικό λόγο σχεδόν εκλείπουν. Μπορούμε να συναντήσουμε τον περιγραφικό λόγο να εξετάζεται μαζί με τα άλλα είδη λόγου, αφήγηση και επιχειρηματολογία. Όπως στην έρευνα των Γούτσου και Μπακάκου-Ορφανού (2006), όπου ερευνήθηκε η αξιολόγηση σε αφηγηματικά,

περιγραφικά και επιχειρηματολογικά κείμενα μαθητών των τριών τάξεων του Γυμνασίου. Η συγκεκριμένη έρευνα κατέληξε στο συμπέρασμα ότι η αναπτυξιακή πορεία του στοιχείου της αξιολόγησης, δεν επηρεάζεται από ηλικιακούς παράγοντες, αλλά από τη νοητική ωρίμανση, τη λεξιλογική ανάπτυξη αλλά και τη γνώση των συμβάσεων του κάθε κειμενικού είδους. Έρευνα πάνω στη δομή των περιγραφικών κειμένων πραγματοποιήθηκε από τους Κουκουρικού, Α., Δαυτίδου, Ε., Ζαπρούδη, Ζ., Καρακατσάνη, Π., Κουτσιαντζή, Ε., Τσακνάκη, Φ., Αϊδίνη, Α. (2007). Γενικότερος σκοπός της συγκεκριμένης έρευνας ήταν να εντοπιστούν οι αδυναμίες των παιδιών Β', Γ' και Δ' τάξεων Δημοτικού Σχολείου στην παραγωγή αφηγηματικών, περιγραφικών και επιχειρηματολογικών κειμένων. Οι τομείς βάσει των οποίων έγινε η αξιολόγηση των κειμένων ήταν: (α) Δομή, (β) Περιεχόμενο και (γ) Λεξιλόγιο. Το συμπέρασμα στο οποίο κατέληξε η έρευνα, αναφορικά με τη δομή στα περιγραφικά κείμενα, ήταν το ότι η περιγραφή ήταν πολύ φτωχή και ότι απαιτείται επιπλέον έρευνα, ώστε να διερευνηθούν οι επιδόσεις των μαθητών σε προκαθορισμένα και μη περιγραφικά θέματα.

Πρόσφατη είναι και η έρευνα της Δερβίση (2017), η οποία εξέτασε την παρουσία μερών της περιγραφής σε περιγραφικά κείμενα μαθητών της Α' τάξης Γυμνασίου και συγκεκριμένα στο κειμενικό είδος της περιγραφής προσώπου. Η κατάκτηση των μερών της περιγραφής δεν υπήρξε ενιαία και τα βασικά δομικά στοιχεία δεν εμφανίστηκαν στο σύνολο των γραπτών, ενώ παράλληλα διαπιστώθηκε εν μέρει η ροπή των μαθητών να μετατρέπουν τα περιγραφικά κείμενα σε αφηγηματικά.

5.2. Ερευνητικά ερωτήματα –Υποθέσεις

Σκοπός της έρευνας είναι ο εντοπισμός του βαθμού ενσωμάτωσης των βασικών στοιχείων της δομής της περιγραφής σε περιγραφικά κείμενα μαθητών Δημοτικού.

Σε αυτό το κεφάλαιο, λοιπόν, παρουσιάζονται οι υποθέσεις στις οποίες στηρίχθηκε η διεξαγωγή της έρευνας. Η διατύπωση των υποθέσεων στηρίχθηκε τόσο στην κριτική επισκόπηση των σχολικών εγχειριδίων του μαθήματος της Γλώσσας όλων των τάξεων του δημοτικού, όσο και στην περιορισμένη βιβλιογραφική ανασκόπηση των ερευνών, σχετικά με τη διδασκαλία του περιγραφικού λόγου.

Συγκεκριμένα, ερευνάται κατά πόσο οι μαθητές της Γ και Δ τάξης του Δημοτικού συμπεριλαμβάνουν σε ένα περιγραφικό τους κείμενο που αφορά στην περιγραφή αντικειμένου, αισθητηριακές παραστάσεις, πληροφοριακά στοιχεία αλλά και προσωπικές σκέψεις, αναζητήσεις και συναισθήματα. Στη συνέχεια, ερευνάται η πρόοδος στην κατάκτηση της δομής της περιγραφής από τη μία τάξη στην άλλη. Ζητούμενο αποτελεί και ο εντοπισμός του κυρίαρχου δομικού στοιχείου μέσα στο κείμενο.

Η μελέτη των σχολικών εγχειριδίων του δημοτικού κατέδειξε ότι το κειμενικό είδος της περιγραφής αντικειμένου, διδάσκεται με αποσπασματικό τρόπο σε όλες τις τάξεις του δημοτικού. Απουσιάζει η συστηματική διδασκαλία τόσο των δομικών μερών όσο και των λεξικογραμματικών στοιχείων σε ολοκληρωμένα σχέδια διδασκαλίας. Παρόλο που τα Βιβλία του Δασκάλου (της Γ, και της Δ δημοτικού) προτείνουν τη σταδιακή προετοιμασία για την παραγωγή περιγραφικού κειμένου από τους μαθητές, οι δραστηριότητες των σχολικών εγχειριδίων δεν συμβάλλουν προς αυτή την κατεύθυνση.

Λαμβάνοντας λοιπόν υπόψη ότι είχε προηγηθεί η διδασκαλία της περιγραφής αντικειμένου, από τους δασκάλους των τάξεων, σύμφωνα με τα σχολικά εγχειρίδια και ότι κατά τη δοκιμασία δόθηκαν κατευθυντήριες οδηγίες με τα βασικά στοιχεία της περιγραφής, αναμένεται οι μαθητές να συμπεριλάβουν και τα τρία βασικά δομικά στοιχεία της περιγραφής. Η απουσία, όμως, ασκήσεων που να καλλιεργούν συστηματικά την ανάπτυξη τους, αναμένεται να οδηγήσει σε δυσανάλογες περιγραφές. Σε παλαιότερη έρευνα μάλιστα, των Αϊδίνη, Α., Κουκουρίκου, Α., Δαυτίδου, Ε., Ζαπρούδη, Ζ., Καρακατσάνη, Π., Κουτσιαντζή, Ε., Τσακνάκη, Φ., (2007) είχε επισημανθεί η δυσκολία μαθητών δημοτικού να παράγουν περιγραφικά κείμενα .

Καθώς η επαφή των μαθητών με περαιτέρω δραστηριότητες που αφορούν στην περιγραφή αντικειμένου, αυξάνεται από τάξη σε τάξη, αναμένεται οι επιδόσεις των μαθητών της Δ τάξης να είναι καλύτερες. Τέλος, περιμένουμε κυριαρχία των προσωπικών σκέψεων σε σχέση με τα άλλα δύο δομικά στοιχεία της περιγραφής, λόγω της τάσης των μαθητών να χρησιμοποιούν κυρίως βιωματικά στοιχεία στον λόγο τους

αλλά και γιατί έρευνες όπως αυτές των Kamberelis (1999) και Kamberelis & Bovino (1999) επεσήμαναν ροπή προς την αφήγηση.

Συγκεκριμένα, η έρευνα εξετάζει τρεις ερευνητικές υποθέσεις:

- I. Οι μαθητές θα εμφανίσουν στα γραπτά τους και τα τρία δομικά στοιχεία της περιγραφής (αισθητηριακές παραστάσεις, πληροφοριακά στοιχεία και προσωπικές σκέψεις).
- II. Οι μαθητές της Δ' τάξης θα έχουν κατακτήσει σε μεγαλύτερο βαθμό τα δομικά στοιχεία της περιγραφής σε σχέση με τους μαθητές της Γ' τάξης.
- III. Το κυρίαρχο δομικό στοιχείο θα είναι οι προσωπικές σκέψεις και για τις δύο τάξεις.

5.3. Δείγμα – Μεθοδολογία

Ο έλεγχος των ερευνητικών υποθέσεών μας απαιτούσε τη συλλογή πληροφοριών σχετικές με την ικανότητα παραγωγής περιγραφικών κειμένων, με βάση τα δομικά στοιχεία της περιγραφής. Για την έρευνα χρησιμοποιήθηκε ένα δείγμα μαθητών που φοιτούσαν στη Γ και στη Δ τάξη του Δημοτικού. Η επιλογή των τάξεων δεν είναι τυχαία, αφού το Αναλυτικό Πρόγραμμα και για τις δύο αυτές τάξεις, θέτει ως στόχο τη διδασκαλία της περιγραφής αντικειμένου. Μάλιστα, προβλέπεται η συστηματική διδασκαλία της περιγραφής ως είδος λόγου σε αυτές τις δύο τάξεις, γιατί από την Ε τάξη και μετά έμφαση μετατοπίζεται στον επιχειρηματολογικό λόγο.

Συγκεκριμένα, το δείγμα αποτελείται από 143 μαθητές της Γ και της Δ τάξης που φοιτούν σε δύο δημόσια δημοτικά σχολεία, τα Ράλλεια Πειραματικά Δημοτικά Σχολεία του Πειραιά και το 36^ο Δημοτικό Σχολείο Πειραιά. Όλοι οι μαθητές ήταν φυσικοί ομιλητές της ελληνικής γλώσσας.

Για να εξεταστεί το δείγμα χρησιμοποιήθηκε ένα γλωσσικό τεστ, ώστε να ελεγχθεί η ικανότητα των μαθητών στην παραγωγή γραπτού περιγραφικού λόγου. Έτσι, ζητήθηκε από τους μαθητές να αναπτύξουν ένα θέμα, το οποίο δημιουργήθηκε για τις ανάγκες της συγκεκριμένης έρευνας και διατυπώνεται ως εξής:

Στα γενέθλιά σου, σου έφεραν πολλά όμορφα δώρα. Ένα όμως είναι αυτό που ξεχώρισε. Γράφεις γράμμα σ' έναν φίλο ή μια φίλη σου, που ζει μακριά, για να του/της το περιγράψεις .

Η ίδια η εκφώνηση καθοδηγεί τους μαθητές στην επιλογή του είδους λόγου που πρέπει να χρησιμοποιήσουν (« για να του/της το περιγράψεις»). Περιλαμβάνει επίσης πληροφορίες για τον κειμενικό τύπο («Γράφεις γράμμα σ' έναν φίλο ή μια φίλη σου»), για τους παράγοντες της επικοινωνιακής περίστασης (πομπός - δέκτης- σκοπός) και το κανάλι επικοινωνίας (γραπτός λόγος). Το θέμα αυτό επιλέχθηκε γιατί ήταν κοντά στα ενδιαφέροντα της παιδικής ηλικίας, ώστε οι μαθητές να ανταποκριθούν, όσο το δυνατόν περισσότερο στη γραπτή δοκιμασία. Πρόκειται για δοκιμασία *αυξημένης καθοδήγησης*, καθώς πέρα από την παραπάνω εκφώνηση, δόθηκαν στους μαθητές κατευθυντήριες οδηγίες για την ανάπτυξη της περιγραφής, όπως ορίζεται ότι πρέπει να γίνεται, στα βιβλία του δασκάλου και τα σχολικά εγχειρίδια για τη Γ και τη Δ δημοτικού.

Θυμήσου να γράψεις :

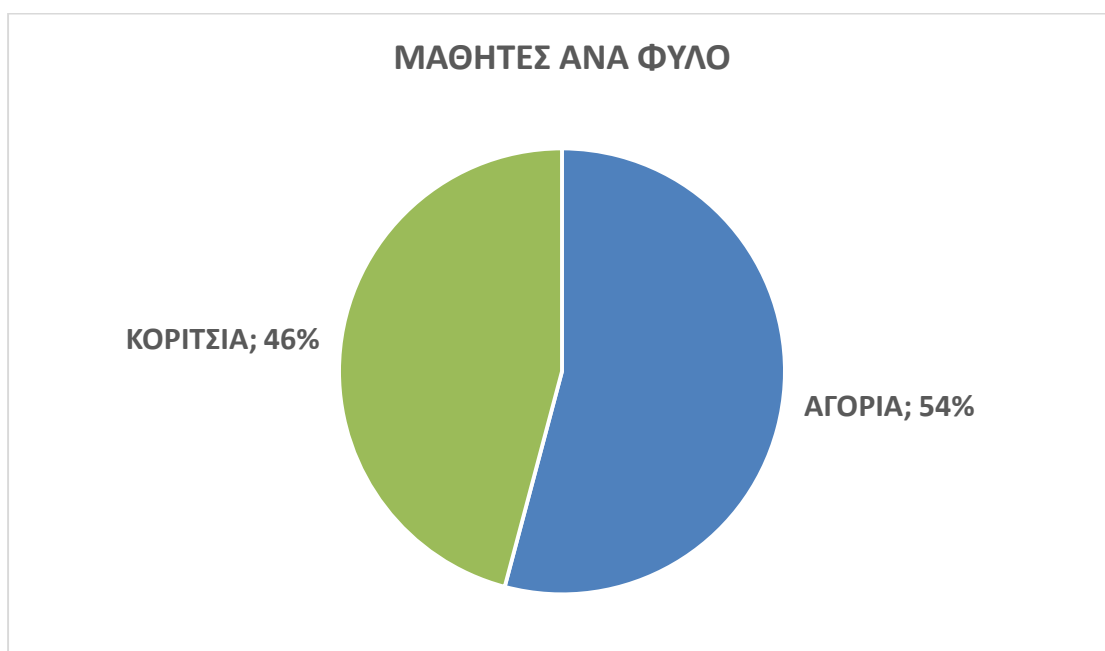
- *Τη γενική εικόνα του αντικειμένου*
- *Μια λεπτομερή περιγραφή των μερών του*
- *Πώς χρησιμοποιείται*
- *Συναισθήματα για αυτό*

Οι μαθητές εξετάστηκαν γραπτά και όχι προφορικά για να αποφευχθεί οποιαδήποτε επιρροή από κάποιον αποδέκτη ή από παρακείμενους παράγοντες. Η δοκιμασία έλαβε χώρα κατά τη διάρκεια των διδακτικών ωρών του σχολείου και συγκεκριμένα των δύο πρώτων ωρών του ωρολογίου προγράμματος, τις ώρες που ούτως ή άλλως διδάσκεται το μάθημα της Γλώσσας, ενώ τοποθετήθηκε στο τέλος της σχολικής περιόδου (Μάιο). Συνολικά, συγκεντρώθηκαν 143 γραπτά μαθητών, από τα οποία τα 10 αποκλείστηκαν, καθώς 6 μαθητές δεν επέλεξαν να περιγράψουν ένα αντικείμενο αλλά δύο ή και περισσότερα και 4 μαθητές επέλεξαν ως αγαπημένο τους δώρο, ένα αληθινό ζώακι, ως εκ τούτου πρόκειται για περιγραφή ζώου και όχι αντικειμένου που είναι το ζητούμενο. Έτσι το τελικό δείγμα που διαμορφώθηκε αποτελείται από 133 μαθητές της Γ' τάξης και της Δ' τάξης του δημοτικού που είχαν παρακολουθήσει τα αντίστοιχα μαθήματα

περιγραφής το σχολικό έτος κατά το οποίο διενεργήθηκε η έρευνα. Ακολουθούν πίνακες κατανομής των μαθητών ανά φύλο και ανά τάξη.

Κατανομή των μαθητών ανά φύλο		
Αριθμός μαθητών	Αγόρια	Κορίτσια
133	72	61
100%	54%	46%

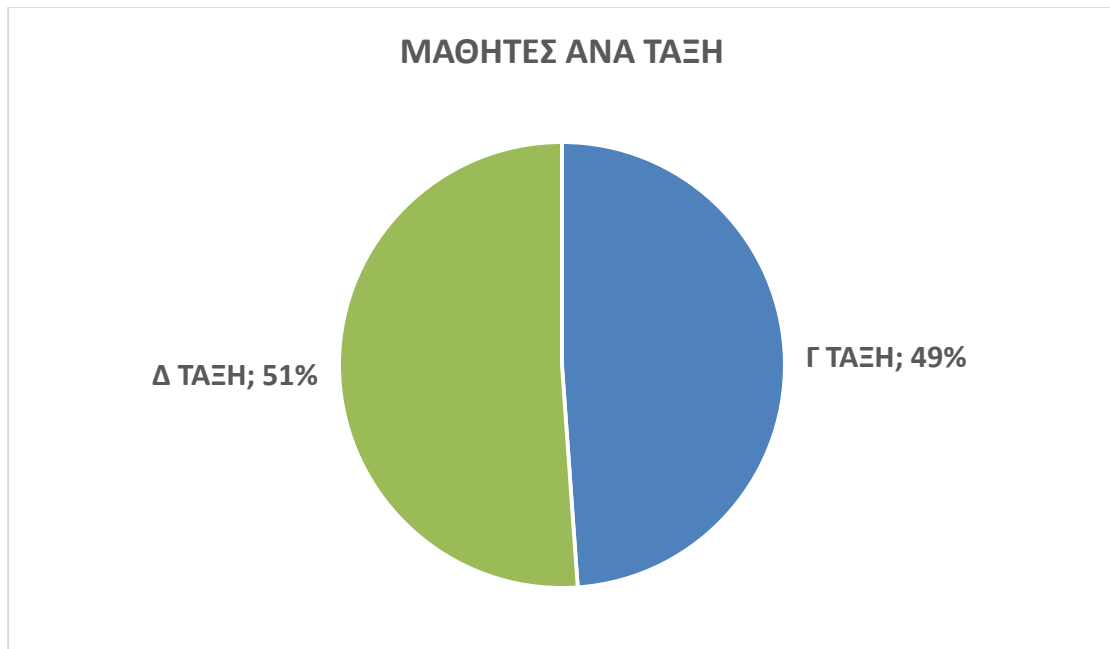
Πίνακας 4



Διάγραμμα 2

Κατανομή των μαθητών ανά τάξη		
Αριθμός μαθητών	Γ Τάξη	Δ Τάξη
133	65	68
100%	49%	51%

Πίνακας 5



Διάγραμμα 3

.

Η ανάλυση των κειμένων έχει σκοπό να εντοπιστούν τα κοινά δομικά χαρακτηριστικά της περιγραφής. Ειδικότερα, ως βάση για την ανάλυση αξιοποιήθηκαν τα βασικά στοιχεία της περιγραφικής υπερδομής¹⁰ που αναφέρει ο Ματσαγγούρας (2001: 381-382):

α. **Αισθητηριακές παραστάσεις** (οπτικές, ακουστικές, απτικές κτλ.) που αναφέρονται:

- i. **στη συνολική εικόνα του περιγραφομένου** [π.χ. *τα ρόλερς είναι παπούτσια με ροδάκια, είναι ένα μεγάλο λούτρινο ζωάκι, αυτή η μπάλα είναι δερμάτινη, ήταν σαν αληθινό (ζωάκι)]*
- ii. **στον ευρύτερο χώρο μέσα στον οποίο είναι τοποθετημένο το περιγραφόμενο** [π.χ. *την έβαλα στο ράφι μαζί με τις άλλες κούκλες μου, το (ποδήλατο) έχω αφήσει μέσα στην αποθήκη του παππού μου]*
- iii. **στα επιμέρους βασικά στοιχεία** [π.χ. *(ήταν ένα ψεύτικο κουταβάκι) με μαύρη μυτούλα και ροζ αυτάκια, τα παπούτσια της (κούκλας) είναι άσπρα, φορούσε αθλητικά ρούχα, (το αυτοκινητάκι) από κάτω ήταν μπλε] και*

¹⁰ Στις παρενθέσεις καταγράφονται παραδείγματα για κάθε περίπτωση.

- iv. **στη χρονική στιγμή στην οποία αναφέρεται η περιγραφή** (π.χ. *μου το έφεραν χτες στα γενέθλιά μου*).

Οι τέσσερις αυτές διαστάσεις σχετίζονται με σχήματα, μεγέθη και χρώματα, γι' αυτό οι περιγραφές χρησιμοποιούν ουσιαστικά, επίθετα, παρομοιώσεις. Επιπλέον, αξιοποιούνται και τα επιρρήματα για να δηλωθεί ο χώρος, ο χρόνος και τα επιμέρους στοιχεία του περιγραφόμενου.

β. Πληροφοριακά στοιχεία τα οποία αφορούν:

- i. **την ιστορία** [π.χ. *αυτή την μπάλα την έπαιζαν επαγγελματίες ποδοσφαιριστές, (το αυτοκινητάκι) ήταν κειμήλιο από το Β' Παγκόσμιο πόλεμο*]
- ii. **τη χρήση** [π.χ. *την (κούκλα) πετάω στον αέρα και πετάει, (η φωτογραφική μηχανή) ήταν αδιάβροχη, νικάει ο παίχτης που..., μπορούν να παίξουν παιδιά από εφτά χρονών και πάνω...]* **και**
- iii. **τις ιδιαίτερες σχέσεις με τις οποίες συνδέονται τα δομικά στοιχεία σε όλο και το περιγραφόμενο με το ευρύτερο πλαίσιο του, δηλαδή τις συσχετίσεις που προκύπτουν** (π.χ. *τα πατάκια είναι μαύρα και είναι συνδεδεμένα με τα φρένα, έχει μια μαύρη θήκη για να μπαίνει μέσα*) .

Βασικό στοιχείο της πληροφόρησης της περιγραφής είναι ο τρόπος με τον οποίο υπάρχουν και συνδέονται μεταξύ τους τα πράγματα. Εδώ εντάσσεται και η λειτουργία του περιγραφόμενου αντικειμένου καθώς και των μερών του. Γλωσσικά κυρίως αξιοποιούνται ρήματα αλλά και επιρρήματα για να δηλωθεί ο τρόπος σύνδεσης.

γ) Προσωπικές σκέψεις στις οποίες περιλαμβάνονται και:

- i. **συναισθήματα** (π.χ. *συγκινούμαι όταν το βλέπω, όταν μου την έδωσαν πλημμύρισα από χαρά, αισθάνομαι πολύ ωραία, πέταξα από τη χαρά μου*)
- ii. **αξιολογήσεις** (π.χ. *μου άρεσε πιο πολύ απ' όλα, είναι το αγαπημένο μου παιχνίδι*)
- iii. **βιώματα** (π.χ. *αυτή η μηχανή έχει αποθηκεύσει τον πρώτο αστερία που βρήκα, περνάω καλά μαζί του, όταν το βλέπω, μου θυμίζει τις παλιές στιγμές που έχουμε περάσει μαζί.*)

- iv. προτάσεις** (π.χ. *θέλω να έρθεις να στη γνωρίσω, Σε περιμένω να παίξουμε μαζί, αν θες να το πάρεις κι εσύ, για να παίξουμε μια μέρα μαζί*)
- v. επιθυμίες που σχετίζονται με το περιγραφόμενο** (π.χ. *αυτό το επιτραπέζιο δεν θέλω να χαλάσει ποτέ, εύχομαι να παίζω κάθε μέρα και κάθε νύχτα μαζί του*).

Για τη γλωσσική έκφραση των παραπάνω αξιοποιούνται ρήματα αισθήσεων, ρήματα συναισθημάτων, ρήματα δράσης, ρήματα σκέψης-κρίσης, ρήματα προθέσεων-βούλησης. Επιπλέον, αξιοποιείται η συνυποδηλωτική χρήση της γλώσσας, μέσα από παρομοιώσεις και μεταφορές.

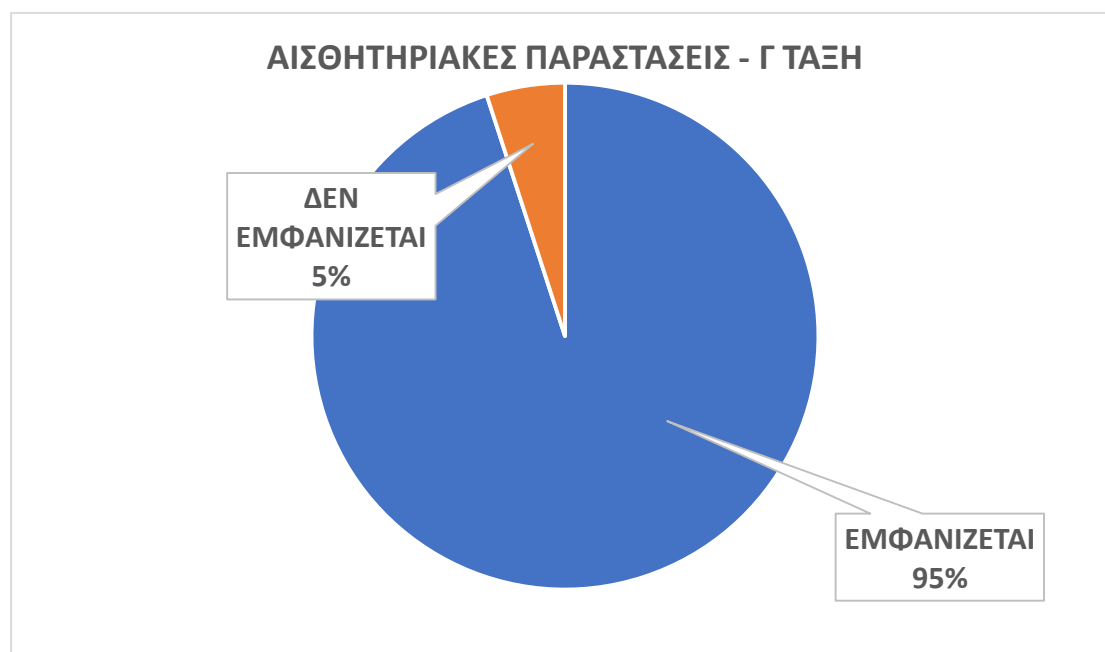
Κεφάλαιο 6 - Παρουσίαση - Αποτελέσματα

6.1 Ανάλυση¹¹

Για την ανάλυση των κειμένων αριθμήσαμε τα γραπτά κάθε τάξης κατά αύξοντα αριθμό. Σε κάθε γραπτό εντοπίσαμε και καταγράψαμε τον αριθμό των πραγματώσεων κάθε δομικού στοιχείου της περιγραφής.

6.2 Αποτελέσματα

Όσον αφορά την παρουσία των δομικών στοιχείων της περιγραφής, η μελέτη των γραπτών αποδεικνύει ότι δεν έχουν κατακτηθεί στον ίδιο βαθμό από τους μαθητές. Από το σύνολο των γραπτών των μαθητών της Γ τάξης, μόλις τρία δεν περιέχουν **αισθητηριακές παραστάσεις** (5%) καθώς οι μαθητές επικεντρώνονται στην καταγραφή πληροφοριακών στοιχείων και προσωπικών σκέψεων για το αντικείμενο που επιλέγουν να περιγράψουν.



Διάγραμμα 4

¹¹ Οι πίνακες με τις πραγματώσεις των δομικών στοιχείων στα γραπτά των μαθητών της κάθε τάξης βρίσκονται στο παράρτημα της εργασίας.

Ενδεικτικά στο γραπτό¹² 6, ο μαθητής δίνει πληροφορίες σχετικές με τη χρήση του αγαπημένου του παιχνιδιού, εκφράζοντας και προσωπικές σκέψεις γι' αυτό, χωρίς καθόλου να αναφέρεται στη συνολική του εικόνα και στα επιμέρους στοιχεία του.

«Το αγαπημένο μου παιχνίδι που μου έχουν φέρει σε γιορτί μου είναι το νερφ. Είναι πιστόλι και πετάει νερό. Το νερό πετιέται είκοσι μέτρα μακριά. Παίζω νερφ με τους φίλους μου στην παραλία. Το νερφ μου λειτουργεί με μπαταρίες και πετάει παγωμένο νερό. Το νερφ χρησιμοποιείται με ένα μοχλό που για να πετάξει νερό πρέπει να πας το μοχλό μέσα- έξω, ώστε να ρίξει. Μου αρέσει πάρα πολύ και είναι το αγαπημένο μου παιχνίδι. Η νερφ ή τίποτα!!!

Γραπτό 6 (Γ τάξη)

Αντίθετα, περισσότεροι είναι οι μαθητές που δεν συμπεριλαμβάνουν πληροφοριακά στοιχεία στα κείμενά τους. Από τα γραπτά τους απουσιάζουν πληροφορίες σχετικές με τη λειτουργία, την ιστορία, τη χρήση αλλά και στοιχεία συσχέτισης στα κείμενα τους.



Διάγραμμα 5

Ενδεικτικά ακολουθούν γραπτά στα οποία απουσιάζουν τα πληροφοριακά στοιχεία.

¹² Παραθέτουμε τα μαθητικά γραπτά, όπως ακριβώς μας παραδόθηκαν από τους μαθητές, χωρίς καμία γραμματική ή συντακτική διόρθωση.

«Το πάρτυ μου ήταν φανταστικό! Παίξαμε, ήρθε κλόουν, φάγαμε, ήπιαμε και σπάσαμε πηνιάτα. Όταν τελείωσε το πάρτι άνοιξα τα δώρα μου, μα αυτό το δώρο που μου άρσε πιο πολύ απ' όλα ήταν της Ιωάννας. Ήταν ένα ψεύτικο κουταβάκι κιτρινοκαφέ με μαύρη μυτούλα και ροζ αυτάκια. Μου άρεσε πολύ το πάρτυ μου.»

Γραπτό 19 (Γ τάξη)

«Το αγαπημένο μου δώρο είναι η Μάστερ Χάι γιατί μου την έφεραι η γιαγιά μου. Την Μάστερ Χάι την λένε Ντρακουλόρα. Έχει μαύρα και ρόζ μαλλιά το δέρμα της είναι άσπρο και έχει στα μάτια της ρόζ σκιά. Έχει μια καρδιά στο μάγουλο της και έχει γαλανά μάτια. Επίσης έχει σκουλαρίκια σε σχήμα καρδιάς. Φοράει ρόζ πουκάμισο με άσπρα κουμπιά και η φούστα της είναι μαύρη φοράει κόκκινο κραγιόν και έχει μεγάλα δόντια τα παπούτσια της είναι ρόζ και είναι μπότες με μαύρα κορδόνια και μια χρυσή καρδιά. Αυτή είναι η καλύτερη μου κούκλα και δεν θέλω να τη χαλάσω ποτέ.»

Γραπτό 41 (Γ τάξη)

«Από όλλα αφτά τα δώρα μόνο I ήταν το μόνο I ήταν το αγαπημένο μου, το αγαπημένο μου ήταν μια ηλεκτρική κιθάρα. Με αυτό χάρηκα πάρα πολύ. Είναι από έξω μαυρο κι από μέσα ασπρο. Είναι μεγάλη και έχει 6 χορδές. Όταν παίζω νιώθω ιπέροχα.»

Γραπτό 47 (Γ τάξη)

«Θα ήθελα να περιγράψω το δώρο των περσινών μου γενεθλίων που πήρα από την νονά μου. Το παιχνίδι που έλαβα στα γενέθλια μου ήταν μια κούκλα. Είχε ροζ σγουρά μαλλια καφέ μάτια, ήταν όμορφα βαμμένη και φορούσε αθλητικά ρούχα. Τέλος σε περιμένω να παίζουμε με την κούκλα αυτήν.»

Γραπτό 58 (Γ τάξη)

Στο γραπτό 19, η μαθήτρια αφού μας δίνει κάποιες αισθητηριακές παραστάσεις για το ψεύτικο κουταβάκι της, δεν αναφέρει καθόλου πώς θα μπορούσε κάποιος να το χρησιμοποιήσει. Στην περιγραφή αυτή απουσιάζουν τα πληροφοριακά στοιχεία, καθιστώντας την περιγραφή της ελλιπής. Το ίδιο συμβαίνει και στις περιγραφές όπου οι μαθητές επέλεξαν να περιγράψουν μια κούκλα, μια ηλεκτρική κιθάρα και μια άλλη κούκλα, στα γραπτά 41, 47, 58 αντίστοιχα.

Σχετικά με την καταγραφή προσωπικών σκέψεων το σύνολο των μαθητών (100%) εκφράζει είτε τα βιώματά του είτε τα συναισθήματά του για το αντικείμενο που επιλέγει να περιγράψει.



Διάγραμμα 6

Παρόμοια είναι τα αποτελέσματα και στα γραπτά των μαθητών της Δ' τάξης. Από τη μελέτη προκύπτει ότι η συντριπτική πλειοψηφία των μαθητών (96%) περιλαμβάνουν στα γραπτά τους αισθητηριακές παρατηρήσεις. Μόνο 3 γραπτά (4%) δεν αναφέρονται ούτε στη συνολική εικόνα του αντικειμένου και στα επιμέρους στοιχεία του, ούτε στον χώρο και στον χρόνο.



Διάγραμμα 7

Το παρακάτω γραπτό (Γραπτό 18) αποτελεί παράδειγμα τέτοιου γραπτού. Ο μαθητής ενώ καταγράφει αναλυτικά τη χρήση του, πώς παίζεται αυτό το παιχνίδι (πληροφοριακά στοιχεία) και καταθέτει και την προσωπική του σκέψη γι' αυτό (προσωπικές σκέψεις), δεν αναφέρεται καθόλου για παράδειγμα, στο πώς είναι το κουτί του παιχνιδιού, τι περιλαμβάνει (ταμπλό, ζάρια, κάρτες). Δεν υπάρχει καμία αισθητηριακή παράσταση.

«Θυμάσε τα περσινά γενέθλιά μου που μια φίλη μου μου έφερε ένα επιτραπέζιο; ; Ήταν το πιο ωραίο δώρο που μου είχαν φέρει. Το όνομά του ήταν «Σώσε το δάσος». Ο καθένας ρίχνει το ζάρι κι αυτός που φέρνει τον μεγαλύτερο αριθμό παίζει πρώτος. Άμα αυτός που παίζει πετύχει ένα κουτάκι που δείχνει πολλά παιδιά που ρηπαίνουν, πυρκαγιές, σκουπίδια πεταμένα κ άλλα πράγματα που που μολύνουν το δάσος κατεβένει είκοσι κουτάκια. Άμα πετύχει όμως κουτάκι που τα παιδιά κάνουν δεντροφύτευση, προστατεύουν το περιβάλλον, ανακυκλώνουν και άλλα για να βοηθήσουν το δάσος ο παίχτης ανεβένει είκοσι κουτάκια π.χ. από το 15 στο 35. Νικαει ο παίχτης που θα φτάσει πρώτος στο νούμερο στο νούμερο εκατό. Αυτό το παιχνίδι θέλει να μας πει τι να κάνουμε για να προστατέψουμε το δάσος.

Γραπτό 18 (Δ τάξη)

Το ποσοστό όμως για τα πληροφοριακά στοιχεία είναι χαμηλότερο (79%). Οι 54 από τους 68 μαθητές περιλαμβάνουν πληροφορίες σχετικές με τη λειτουργία, την ιστορία, τη χρήση αλλά και στοιχεία συσχέτισης στα κείμενα τους.



Διάγραμμα 8

Παρακάτω παρατίθενται ενδεικτικά γραπτά μαθητών στα οποία απουσιάζουν τα πληροφοριακά στοιχεία.

«Στα γενέθλια μου έφεραν πολλά όμορφα δώρα αλλά μου έδωσαν ένα τέλειο φόρεμα είναι μαύρο με κορδέλα στη μέση και από πάνω δαντέλα και κοντά μανίκια. Είναι λίγο φουντοτο η κορδέλα του είναι μπλέ και άσπρο. Το φοράω πιο πολλή το βράδυ αμια πάμε κάπου. Ήταν πάρα πολύ ωραίο και υπέροχο ένιωσα πολύ χαρούμενη και ήταν μια ξεχωριστή μέρα.»

Γραπτό 41 (Δ τάξη)

«Σου γράφω αυτό το γράμμα για το αγαπημένο μου δώρο που κάνανε στα γενέθλιά μου. Αυτό το δώρο είναι ένα καπέλο (adidas), είναι μαύρο, λέει επάνο adidas, είναι από ύφασμα λέει επάνο adidas, είναι από ύφασμα και μου αρέσει πολύ. Όταν το πείρα ένιωσα πολύ ευτυχισμένος και ελπίζω να μην το χάσω πουθενά.»

Γραπτό 68 (Δ τάξη)

Όπως και στη Γ τάξη, το σύνολο των μαθητών της Δ τάξης καταγράφει τις προσωπικές του σκέψεις για το περιγραφόμενο αντικείμενο (100%).



Διάγραμμα 9

Όπως έχουμε αναφέρει και στις ερευνητικές μας υποθέσεις, σκοπός της έρευνάς μας είναι να εξετάσουμε αν οι μαθητές της Δ τάξης έχουν κατακτήσει σε μεγαλύτερο βαθμό τα δομικά στοιχεία της περιγραφής σε σχέση με τους μαθητές της Γ τάξης. Τα αποτελέσματα φανερώνουν μια πολύ μικρή εξέλιξη από τη μία τάξη στην άλλη. Σχετικά με την ύπαρξη αισθητηριακών παραστάσεων το ποσοστό αυξάνεται μόλις 1%, από 95% στη Γ τάξη σε 96% στη Δ τάξη. Λίγο μεγαλύτερη είναι η πρόοδος στην κατάκτηση των πληροφοριακών στοιχείων από 72% σε 79% από τη μία τάξη στην άλλη. Σταθερά όλοι οι μαθητές και στις δύο τάξεις χρησιμοποιούν προσωπικές σκέψεις κατά την περιγραφή τους.

Γ Τάξη				
	Εμφανίζεται		Δεν εμφανίζεται	
	Αριθμός γραπτών	Ποσοστό	Αριθμός γραπτών	Ποσοστό
Αισθητηριακές παραστάσεις	62	95%	3	5%
Πληροφοριακά στοιχεία	47	72%	18	28%
Προσωπικές σκέψεις	65	100%	0	0%

Πίνακας 6

Δ Τάξη				
	Εμφανίζεται		Δεν εμφανίζεται	
	Αριθμός γραπτών	Ποσοστό	Αριθμός γραπτών	Ποσοστό
Αισθητηριακές παραστάσεις	65	96%	3	4%
Πληροφοριακά στοιχεία	54	79%	14	21%
Προσωπικές σκέψεις	68	100%	0	0%

Πίνακας 7

Πέρα όμως, από την παρουσία ή μη των δομικών στοιχείων της περιγραφής, προσπαθήσαμε να εντοπίσουμε ποιο από αυτά κυριαρχεί σε σχέση με τα υπόλοιπα. Τα αποτελέσματα για την Γ' τάξη και τη Δ τάξη παρατίθενται στον παρακάτω πίνακα:

ΚΥΡΙΑΡΧΟ ΔΟΜΙΚΟ ΣΤΟΙΧΕΙΟ						
	Αισθητηριακές παραστάσεις		Πληροφοριακά στοιχεία		Προσωπικές σκέψεις	
	Γ ΤΑΞΗ	Δ ΤΑΞΗ	Γ ΤΑΞΗ	Δ ΤΑΞΗ	Γ ΤΑΞΗ	Δ ΤΑΞΗ
Αριθμός γραπτών	27	29	9	8	19	18
Ποσοστό	42%	43%	14%	12%	29%	26%

Πίνακας 8

Στη Γ τάξη, το 42% των γραπτών έχουν ως κυρίαρχο στοιχείο τις αισθητηριακές παραστάσεις, αρκετά λιγότερο (14%) τα πληροφοριακά στοιχεία και ένας σημαντικός αριθμός (29%) τις προσωπικές σκέψεις. Και στη Δ τάξη, τα αποτελέσματα είναι παρόμοια με τις αισθητηριακές παραστάσεις να κυριαρχούν στο 43% των γραπτών των μαθητών, μόλις στο 12% τα πληροφοριακά στοιχεία και στο 26% οι προσωπικές σκέψεις. Συγκεκριμένα, από το σύνολο των 68 γραπτών, σε 18 γραπτά (26%) επικρατούν βιώματα, συναισθήματα και αφηγήσεις περιστατικών σχετικές με το αντικείμενο, εις βάρος της περιγραφής. Ακολουθούν παρακάτω ενδεικτικά γραπτά:

«Τα γενέθλιά μου ήταν ευχάριστα και μου έφεραν πολλά δώρα. Είχε πολλά τραγούδια. Όμως από όλα τα δώρα το δικό σου ήταν το καλύτερο. Το 3DS είναι τέλειο. Μου αρέσει πολύ το χρώμα του το ροζ και έχει υπέροχες κασέτες που τις λατρεύω.»

Γραπτό 17, Γ τάξη

«Γεια σου, τι κάνεις; Εγώ είμαι πολύ χαρούμενη γιατί άνοιξα τα δώρα μου από χθες στο πάρτυ για τα γενέθλιά μου. Το καλύτερο δώρο μου το έκανε η γιαγιά από τη Κεφαλλονιά. Μου έφερε ένα πανέμορφο φόρεμα με πράσινες πούλιες. Εγώ το λέω «Βασιλικό φόρεμα» ή «Πριγκιπικό φόρεμα». Είναι το αγαπημένο μου και θα το φοράω σε όλες τις όμορφες εκδηλώσεις. Έχεις εσύ τέτοια φορέματα. Μάλλον όχι. Είναι μοναδικό και καταπληκτικό.

Υ.Γ. Θα το έχω σε όλη μου τη ζωή και θα το χαίρομαι κάθε στιγμή. Για αυτό μέσα από αυτό το γράμμα ήθελα να σε ενημερώσω και παράλληλα να ευχαριστήσω τη γιαγιά και την οικογένεια μου!»

Γραπτό 1, Δ τάξη

«Πώς πάει όλα καλά; Ααα! Επίσης δεν πρέπει να ξεχάσω να σου πω τι δώρο μου έφεραν στα γενέθλιά μου. Ήταν μία μπλε θαλάσσια φωτογραφική μηχανή είχε πάνω ένα μαύρο κουμπί. Όταν την είδα για πρώτη φορά δεν πολυκατάλαβα σε τι χρησίμευαι όταν όμως διάβασα τις οδηγίες κατάλαβα ότι όταν πατάς το μαύρο κουμπί βγάζει μία φωτογραφία αλλά προσοχή μόνο μέσα στη θάλασσα για αυτό ήταν αδιάβροχη. Ζήτησα από τη μαμά μου την άλλη μέρα να με πάει στην παραλία ώστε να την δοκιμάσω. Είμαι πολύ συγκινημένος διότι αυτή η μηχανή έχει αποθηκεύσει τον πρώτο αστερία που βρήκα και μία καρίνα ενός μικρού σκάφους! Μακάρι να είχες και εσύ μία.»

Γραπτό 11, Δ τάξη

Στο Γραπτό 17 της Γ τάξης και στο Γραπτό 1 της Δ τάξης, οι μαθητές εκφράζουν προσωπικές σκέψεις, συναισθήματα, αξιολογήσεις και επιθυμίες σχετικά με το αντικείμενο, εις βάρος της περιγραφής. Αλλά και στο Γραπτό 11 της Δ τάξης, η περιγραφή περιορίζεται σε ελάχιστες γραμμές και ο μαθητής προχωρά σε βιωματική αφήγηση περιστατικών σχετικών με το περιγραφόμενο αντικείμενο.

6.3. Συμπεράσματα- συζήτηση

Η παρούσα έρευνα μελέτησε τα γραπτά μαθητών της Γ και της Δ τάξης του Δημοτικού στους οποίους ζητήθηκε να περιγράψουν ένα ξεχωριστό για αυτούς δώρο. Όλοι οι μαθητές κατά τη διάρκεια της χρονιάς είχαν διδαχθεί το είδος λόγου της περιγραφής γενικά, και την περιγραφή αντικειμένου συγκεκριμένα, σύμφωνα με τα αναλυτικά

προγράμματα σπουδών και με κοινή βάση αναφοράς τα σχολικά εγχειρίδια. Η έρευνα επικεντρώθηκε στην κατάκτηση των βασικών δομικών στοιχείων της περιγραφής από τους μαθητές.

Συγκεκριμένα, η έρευνα εξέτασε τρεις ερευνητικές υποθέσεις:

- I. Οι μαθητές θα εμφανίσουν στα γραπτά τους και τα τρία δομικά στοιχεία της περιγραφής (αισθητηριακές παραστάσεις, πληροφοριακά στοιχεία και προσωπικές σκέψεις).
- II. Οι μαθητές της Δ τάξης θα έχουν κατακτήσει σε μεγαλύτερο βαθμό τα δομικά στοιχεία της περιγραφής σε σχέση με τους μαθητές της Γ τάξης.
- III. Το κυρίαρχο δομικό στοιχείο θα είναι οι προσωπικές σκέψεις και για τις δύο τάξεις.

Η ποσοτική και η ποιοτική ανάλυση των γραπτών τους οδηγεί σε συμπεράσματα. Η αρχική υπόθεση, ότι στα γραπτά των μαθητών θα εμφανίζονταν και τα τρία δομικά στοιχεία της περιγραφής επιβεβαιώθηκε και για τις δύο τάξεις. Εντοπίσαμε αισθητηριακές παραστάσεις (95% για τη Γ τάξη, 96% για τη Δ τάξη), πληροφοριακά στοιχεία (72% για τη Γ τάξη και 79% για τη Δ τάξη) και προσωπικές σκέψεις (100% για τη Γ και τη Δ τάξη). Οι κατευθυντήριες γραπτές οδηγίες που δόθηκαν φαίνεται να διευκόλυναν τους μαθητές στο να συμπεριλάβουν στα κείμενα τους και τα τρία στοιχεία. Σε κάποια γραπτά η ανάπτυξη τους ήταν επαρκής σε κάποια άλλα όμως, η συχνότητα εμφάνισης τους ήταν μικρότερη.

Εξετάζοντας προσεχτικά τα ποσοστά, παρατηρείται ότι τα πληροφοριακά στοιχεία απουσιάζουν από τα γραπτά αρκετών μαθητών. Αυτό θα μπορούσε να δικαιολογηθεί από την περιορισμένη παρουσία ασκήσεων που επεξεργάζονται τη λειτουργία των αντικειμένων αλλά και αντίστοιχων κειμένων αναφοράς στα σχολικά εγχειρίδια της Γ τάξης. Επιπλέον, στη Δ τάξη, εντοπίζεται γενικότερη έλλειψη επαρκών δραστηριοτήτων επεξεργασίας ενός κειμένου και ασκήσεων δομής του περιγραφικού λόγου, όπως καταδείχθηκε σε προηγούμενο κεφάλαιο.

Η δεύτερη υπόθεση επιβεβαιώνεται εν μέρει, από τα αποτελέσματα της έρευνας. Παρατηρείται μια πολύ μικρή αύξηση των ποσοστών στην κατάκτηση των δομικών στοιχείων από τη μία τάξη στην άλλη. Συγκεκριμένα, αυξάνεται κατά 7% στην παρουσία των πληροφοριακών στοιχείων στα γραπτά των μαθητών της Δ τάξης σε σχέση με αυτά της Γ τάξης. Πιθανόν οφείλεται στις περισσότερες ασκήσεις για τη

λειτουργία των αντικειμένων που συναντώνται στα σχολικά εγχειρίδια της Δ τάξης, αλλά και στο ότι «η απόκτηση ικανοτήτων δόμησης αποτελεσματικών κειμένων φαίνεται πως επηρεάζεται και από τη νοητική ωρίμανση και από την εμπειρία με συγκεκριμένα κειμενικά είδη» Κάτη (2015).

Τέλος, η ερευνητική υπόθεση ότι το κυρίαρχο δομικό στοιχείο της περιγραφής και στις δύο τάξεις θα είναι οι προσωπικές σκέψεις δεν επιβεβαιώθηκε. Οι περισσότεροι μαθητές τόσο στη Γ, όσο και στη Δ τάξη αξιοποίησαν τις αισθητηριακές παραστάσεις κατά την περιγραφή τους. Βέβαια, ένας σημαντικός αριθμός μαθητών (29% των μαθητών της Γ τάξης και 26% των μαθητών της Δ τάξης) χρησιμοποιεί τις προσωπικές σκέψεις εις βάρος των άλλων δύο δομικών στοιχείων. Οι μαθητές έχουν την τάση να αντιλαμβάνονται με εγωκεντρικό τρόπο την πραγματικότητα γύρω τους και να σκιαγραφούν αυτό που τους ζητείται να περιγράψουν με βάση τα προσωπικά τους βιώματα και συναισθήματα. Μάλιστα, υπήρξαν και γραπτά κείμενα, όπου η περιγραφή συμπυκνώθηκε σε ελάχιστες γραμμές και κυριάρχησε ο αφηγηματικός λόγος. Έρευνες των Kamberelis (1999) και Kamberelis & Bovino (1999) έδειξαν ότι οι μαθητές γνώριζαν καλύτερα το αφηγηματικό σχήμα και το υπεργενίκευαν σε άλλα είδη λόγου.

6.4. Περιορισμοί – Προτάσεις για μελλοντική έρευνα

Όπως κάθε έρευνα, έτσι κι αυτή υπόκειται σε κάποιους περιορισμούς. Αρχικά, το δείγμα (133 γραπτά) είναι περιορισμένο για την εξαγωγή γενικών συμπερασμάτων. Έρευνα σε περισσότερα σχολεία διαφορετικών γεωγραφικών περιοχών που να εκπροσωπούνταν όλες οι κοινωνικο-οικονομικές τάξεις θα μπορούσε να οδηγήσει σε ασφαλέστερα αποτελέσματα. Αυτό θα μπορούσε να εξασφαλιστεί με τη διεξοδική ανίχνευση του κοινωνικού, οικονομικού και μορφωτικού επιπέδου της οικογένειας κάθε μαθητή ξεχωριστά που θα λάμβανε μέρος στην έρευνα.

Η έρευνά μας όμως, θα μπορούσε να αποτελέσει τη βάση για εκτενέστερες έρευνες για την κατάκτηση της δομής της περιγραφής αλλά και των αντίστοιχων λεξικογραμματικών στοιχείων από τους μαθητές του δημοτικού. Προτείνεται επίσης έρευνα που θα εξετάζει το κατά πόσο η απουσία επαρκών δραστηριοτήτων σχετικά με

τη δομή περιγραφικών κειμένων στα σχολικά εγχειρίδια, οδηγεί σε μειωμένες επιδόσεις των μαθητών.

Απώτερος στόχος, μάλιστα θα πρέπει να είναι η αξιοποίηση όλων των πορισμάτων της εκπαιδευτικής έρευνας για τη βελτίωση της καθημερινής εκπαιδευτικής πράξης.

Βιβλιογραφία

- Adam, J.-M. (1999). *Τα κείμενα: Τύποι και Πρότυπα*, μτφρ. Γιάννη Παρίση. Αθήνα: Πατάκης.
- Barton, D. (2009). *Εγγραμματισμός. Εισαγωγή στην οικολογία της γραπτής γλώσσας*, μτφρ. Ι. Βλαχόπουλος. Αθήνα: Παπαζήσης.
- Bax, S. (2011). *Discourse and genre: analyzing language in context*. Hampshire: Palgrave Macmillan
- Beaugrande, R. A. D & Dressler, W. U. (1981). *Introduction to text linguistics*. London: Longman.
- Bhatia, V. K. (2004). *Worlds of written discourse*. London : Continuum.
- Bonheim, H. (1992). *The Narrative Modes*. Cambridge: Brewer.
- Cope, B. και M. Kalantzis (επιμ.) (1993). *The Powers of Literacy: A Genre Approach to Teaching Writing*. London The Falmer Press.
- Donovan, C.A (2001). Children's development and control of written story and informational genres: insights from one elementary school . *Research in the Teaching of English*, 35 (3) 394-447.
- Fishman, J.A. (1965): Who speaks, what language to whom and when? *Linguistique*, 2, (67-88)
- Fitzgerald, J., & Teasley, A.B. (1986). Effects of instruction in narrative structure on children's writing. *Journal of Educational Psychology*, 78 (6), 424-432.
Available on: <http://psycnet.apa.org/journals/edu/78/6/424/>
- Georgakopoulou A. & Goutsos, D. (1997). *Discourse Analysis: An Introduction*. Edinburgh: Edinburgh University Press.

Halliday, M.A.K & Hasan, R. (1985). *Language, Context and Text: Aspect of Language in a Social Semiotic Perspective*. Oxford: Oxford University Press.

Hyland, K. (2002). 6. Genre: Language, Context, and Literacy. *Annual Review of Applied Linguistics*, 22(November). Available on:
<https://www.cambridge.org/core/journals/annual-review-of-applied-linguistics/article/6-genre-language-context-and-literacy/3F882933CCDCA8789AC9FD8121C129B6>

Kamberelis, G. (1999). Genre development and learning: "children writing stories, science reports, and poems". *Research in the Teaching of English*, 33 (4), 403-460. Available on:
<http://www.jstor.org/discover/10.2307/40171463?uid=3738128&uid=2&uid=4&sid=21102737897491>

Kamberelis, G., & Bovino, T.D. (1999). Cultural artifacts as scaffolds for genre development *Reading Research Quarterly*, 34 (2), 138–170.

Labov, W. & Waletzky, J. (1967). Narrative Analysis: Oral Versions of personal experience. Στο J. Helm (Επιμ.), *Essays on the verbal and visual Arts*. Seattle: University of Washington Press.

Ong, W. J. (1997). *Προφορικότητα και Εγγραμματοσύνη: Η εκτεχνολόγηση του λόγου*. Ηράκλειο: Πανεπιστημιακές Εκδόσεις Κρήτης.

Paltridge, B. (1997). *Genre, frames, and writing in research settings*. Amsterdam : John Benjamins.

Renkema, J. (1993). *Discourse Studies. An introductory Textbook*. Amsterdam, Philadelphia: J. Benjamins

Renkema, J. (2004). *Introduction to Discourse Studies*. Amsterdam : J. Benjamins Pub.

- Saussure, F. (1979). *Μαθήματα γενικής γλωσσολογίας*. Αθήνα: Παπαζήσης.
- Toulmin, S. (1958). *The Uses of Argument*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Troia, G. A., & Graham S. (2002). The effectiveness of a highly explicit, teacher-directed strategy instruction routine: Changing the writing performance of students with learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities* , 35 (4), 290-305.
- Unger, (2006). *Genre, relevance and global coherence : the pragmatics of discourse type*. Hampshire : Palgrave Macmillan.
- Αϊδίνης, Α. (2012). *Γραμματισμός στην πρώτη σχολική ηλικία*. Αθήνα: Gutenberg
- Αρχάκης, Α. (2005). *Γλωσσική διδασκαλία και σύσταση των κειμένων*. Αθήνα: Πατάκης.
- Ασπρούλης, Γ. (2012). Κριτήρια αξιολόγησης πληροφορητικότητας μαθητικών κειμένων. Στο Ζ.Γαβριλίδου, Α. Εφθymiου, Ε. Thomadaki & Ρ. Kambakis-Vougiouklis (Ed.), *Selected papers of the 10th ICGL* (pp. 687-695). Komotini/Greece: Democritus University of Thrace. Διαθέσιμο στον διαδικτυακό τόπο: <http://www.icgl.gr/el.html>
- Γάκη, Ε. & Σπαντιδάκης, Ι. (2016). Η Επίδραση της Συνεργατικής Γραφής στην Ανάπτυξη της Μετάγνωσης και στη Βελτίωση της Ποιότητας του Γραπτού Λόγου. *Επιστήμες Αγωγής*, τ.3/2016, 90-116.
- Γεωργακοπούλου, Α. & Γουτσος, Δ. (1999α). *Κείμενο και επικοινωνία*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Γεωργακοπούλου, Α. & Γούτσος, Δ. (1999β). *Κείμενο και επικοινωνία*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Γεωργακοπούλου, Α. & Γούτσος, Δ. (2011). *Κείμενο και επικοινωνία*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Γιαλαμάς, Μ. (2018). «Η ικανότητα διάκρισης των Πρόγραμμα (αφηγηματικά, περιγραφικά από μαθητές Δ' και Στ' Δημοτικού Σχολή Ανθρωπιστικών Σπουδών» Επιστήμες της Αγωγής» Μεταπτυχιακή διατριβή. Πάτρα: ΕΛΛΗΝΙΚΟ ΑΝΟΙΧΤΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ

Γούτσος, Δ. (2008). Σημειώσεις Κειμενογλωσσολογίας. Φιλοσοφική Σχολή. ΕΚΠΑ

Γούτσος, Δ., & Μπακάκου- Ορφανού, Α. (2006). Η κειμενική στάση κατά την ανάπτυξη του γραπτού λόγου. *Γλωσσολογία*, 17, 127-141.

Δερβίση, Β., Μαγουλά Ε. & Νίπη, Α. (2013). Η γλωσσική εκπαίδευση ως παράμετρος ομαλής μετάβασης από το δημοτικό στο γυμνάσιο. Πρακτικά διεθνούς επιστημονικού συνεδρίου: Παιδική Ηλικία: Κοινωνιολογικές, Πολιτισμικές, Ιστορικές και Παιδαγωγικές Διαστάσεις, 1114 Απριλίου 2013, Πανεπιστήμιο Αθηνών.

Δούκα, Α. (2012). *Ανάλυση των κειμενογλωσσικών επιλογών σε γραπτά μαθητών/τριών ελληνικής και αλβανικής καταγωγής*. Πάτρα: Πανεπιστήμιο Πατρών. Διαθέσιμο στον διαδικτυακό τόπο:
<http://nemertes.lis.upatras.gr/jspui/bitstream/10889/5967/1/%CE%9C%CE%B5%CF%84%CE%B1%CF%80%CF%84%CF%85%CF%87%CE%B9%CE%B1%CE%BA%CE%AE%20%CE%95%CF%81%CE%B3%CE%B1%CF%83%CE%AF%CE%B1%201.pdf>

Δερβίση, Β. (2017). *Περιγραφικός λόγος. Η περιγραφή προσώπου σε γραπτά μαθητών/τριών Γυμνασίου*. Μεταπτυχιακή διατριβή. Αθήνα: ΠΤΔΕ. ΕΚΠΑ

Ιορδανίδου, Α. (2007). Κειμενοκεντρικές προσεγγίσεις του σχολικού εγγραμματισμού: Κείμενο – Συμφραζόμενα – Γραμματική. Στο Η. Ματσαγγούρας (Επιμ.), *Σχολικός Εγγραμματισμός* (σελ. 353-374). Αθήνα: Γρηγόρης.

Κατή, Δ. (2005), Απόκτηση της γλώσσας, Εγκυκλοπαιδικός Οδηγός για τη γλώσσα, www.komvos.edu.gr

Κέκια, Α. (2003). *Η παιδαγωγική του γραμματισμού με βάση τα κειμενικά είδη: μια εναλλακτική πρόταση για τη γλωσσική αγωγή μέσα από το σύνολο του σχολικού προγράμματος της υποχρεωτικής εκπαίδευσης. Το παράδειγμα της Αυστραλίας.* Μεταπτυχιακή εργασία. Θεσσαλονίκη: Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.

Κουκουρίκου, Α., Δαυλίδου, Ε., Ζαπρούδης, Ζ., Καρακατσάνη, Π., Κουτσιαντζή, Ε., Τσακνάκη, Φ., Τσιάπου Παναγιώτα, Χριστοδουλίδης Μιχάλης, Αϊδίνης, Α. (2007). *Αξιολόγηση της δομής, του περιεχομένου και του λεξιλογίου αφηγηματικών και περιγραφικών κειμένων παιδιών Β', Γ' και Δ' τάξεων δημοτικού σχολείου.*

Κουτσουλέλου-Μίχου, Στ. (2006). Τα κειμενικά είδη και η διδασκαλία τους. *Ενεργεσία*, 77-85. Διαθέσιμο στο διαδικτυακό τόπο: http://epub.lib.uoa.gr/index.php/parousia/article/viewFile/466/pdf_444

Κυριακίδη, Ε. (2008). Κειμενική είδη και γλωσσική διδασκαλία : Θεωρητικό υπόβαθρο. *10^ο Συνέδριο Παιδαγωγικής Εταιρείας Κύπρου*, 6-7 Ιουνίου 2008 (σσ. 592-596). Λευκωσία.

Κωστούλη, Τ. (2001). Κειμενοκεντρική προσέγγιση στη διδασκαλία της γλώσσας. *Πρακτικά 4ου Διεθνούς Συνεδρίου Ελληνικής Γλώσσας* (σσ.623-630). Θεσσαλονίκη: Univesity Studio Press. Διαθέσιμο και στον διαδικτυακό τόπο: http://www.komvos.edu.gr/glwssa/Odigos/thema_e5/e_4_thema.htm.

Λιαντίνης, Δ., «Μονόλογος», *Παιδαγωγική και Ψυχολογική Εγκυκλοπαίδεια-Λεξικό*, Τόμ. 6. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, 1991.

Μαρκοπούλου, Μ. (2013). *Η ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑ ΤΗΣ ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗΣ ΤΩΝ ΔΑΣΚΑΛΩΝ ΣΤΗΝ ΕΦΑΡΜΟΓΗ ΤΩΝ ΑΡΧΩΝ ΤΗΣ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗΣ ΤΟΥ ΓΡΑΜΜΑΤΙΣΜΟΥ ΜΕ ΒΑΣΗ ΤΑ ΚΕΙΜΕΝΙΚΑ ΕΙΔΗ ΣΤΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ*

ΓΛΩΣΣΙΚΟΥ ΜΑΘΗΜΑΤΟΣ ΣΤΟ ΔΗΜΟΤΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ Πάτρα:
Πανεπιστήμιο Πατρών. Διαθέσιμο στον διαδικτυακό τόπο:
[http://nemertes.lis.upatras.gr/jspui/bitstream/10889/6609/3/Nimertis_Markopoulou\(ptde\).pdf](http://nemertes.lis.upatras.gr/jspui/bitstream/10889/6609/3/Nimertis_Markopoulou(ptde).pdf)

Ματσαγγούρας, Η.Γ. (2001). *Σχολική τάξη. Κειμενοκεντρική προσέγγιση του γραπτού λόγου*. (τομ. Β΄) Αθήνα: Γρηγόρης.

Ματσαγγούρας, Η. (2004). *Κειμενοκεντρική προσέγγιση του γραπτού λόγου ή αφού σκέφτονται γιατί δεν γράφουν*. Αθήνα: Γρηγόρης

Ματσαγγούρας, Η. (2007), *Στρατηγικές διδασκαλίας, η κριτική σκέψη στη διδακτική πράξη*. Αθήνα: Gutenberg

Ματσαγγούρας, Η. & Χέλμης, Σ. (2002). Ανάπτυξη Επιχειρηματολογικού Λόγου κατά τη Σχολική Ηλικία: Θεωρητική Παρουσίαση, Ερευνητική Στήριξη και Διδακτική Αξιοποίηση ενός Μοντέλου. Στο Γ. Καψάλης και Α. Κατσίκης (Επιμ.), *Σχολική Γνώση και Διδασκαλία στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση*, τομ. Α΄, Ιωάννινα: Επετηρίδα Π.Τ.Δ.Ε.

Μητσκοπούλου, Β. (2001). *Γραμματισμός*. Διαθέσιμο στο διαδικτυακό τόπο:
http://www.komvos.edu.gr/glwssa/odigos/thema_e1/e_1_thema.htm

Μητσκοπούλου, Β. (2006). *Λόγος*. Διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο:
http://www.greek-language.gr/greekLang/studies/discourse/1_1/index.html

Μητσκοπούλου, Β. (2006). *Κείμενο και κειμενικό είδος*. Διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο:
http://www.greek-language.gr/greekLang/studies/discourse/1_2/index.html

Μητσοβίτη, Ε. (2014). *Κειμενικότητα στη γλωσσική διδασκαλία: Ανάλυση των αφηγηματικών δομών σε γραπτά μαθητών/μαθητριών ελληνικής καταγωγής*. Μεταπτυχιακή διατριβή. Αθήνα: ΠΤΔΕ. ΕΚΠΑ

Μπαλουμής, Ε. (1970) *Η περιγραφή*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρης.

Νάκας, Θ. (2009). Κεντρική ομιλία στα Πρακτικά του Συνεδρίου (Νυμφαίο Φλώρινας 4- 6 Σεπτεμβρίου 2009) «Η διδασκαλία της Ελληνικής Γλώσσας (ως πρώτης / μητρικής, δεύτερης / ξένης)», Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας / Τμήμα Νηπιαγωγών / Εργαστήριο Γλώσσας και Προγραμμάτων Γλωσσικής Διδασκαλίας

Παγκουρέλια, Δ.Ε., & Παπαδοπούλου, Μ. (2012). «Ο σκοπός αγιάζει τα μέσα;» Η παρουσία της αφήγησης και της περιγραφής σε μαθητικά γραπτά επιχειρηματολογίας. Στο Ζ.Γαβριλίδου, Α. Εφθymiου, Ε. Thomadaki & Ρ. Kambakis-Vougiouklis (Ed.), *Selected papers of the 10th ICGL* (pp.1038-1046). Komotini/Greece: Democritus University of Thrace. Διαθέσιμο στον διαδικτυακό τόπο: <http://www.icgl.gr/el.html>

Παπαρίζος, Χ. (2004). «Η διδασκαλία του διαφοροποιημένου λόγου στο ελληνικό δημοτικό σχολείο: ένα πρόβλημα “εφαρμογής”». Μελέτες για την ελληνική γλώσσα – Πρακτικά της 25ης Ετήσιας Συνάντησης του Τομέα Γλωσσολογίας του Τμήματος Φιλολογίας του Α.Π.Θ. Θεσσαλονίκη: Ινστιτούτο Ν.Ε. Σπουδών, σ. 484-493.

Παπούλια-Τζελέπη, Π. (2000), Η γραπτή έκφραση στο ελληνικό Δημοτικό Σχολείο: Πρώτες εκτιμήσεις, στο Γραμματισμός στα Βαλκάνια: Παρούσα κατάσταση και προοπτικές για το μέλλον, επιμ. Π.Παπούλια-Τζελέπη, Αθήνα: Ελληνική Εταιρεία Γλώσσας και Γραμματισμού

Παυλίδου, Μ. (2010). *Το μάθημα της νέας Ελληνικής γλώσσας στο Γυμνάσιο: γλωσσοδιδασκτικοί λόγοι, διδακτικά κειμενικά είδη και ταυτότητες εκπαιδευτικών και μαθητών*. Μεταπτυχιακή διατριβή. Θεσσαλονίκη: Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο

Πολίτης, Π. (2001). *Προφορικός και γραπτός λόγος*. Διαθέσιμο στο διαδικτυακό τόπο http://www.greek-language.gr/greekLang/studies/guide/thema_a10/index.html:.

Πολίτης Π. (2001). «Προφορικός και γραπτός λόγος». Στο Α.-Φ. Χριστίδης (επιμ., σε συνεργασία με τη Μ. Θεοδοροπούλου), *Εγκυκλοπαιδικός οδηγός για τη γλώσσα*. Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας, 58-62

Πολίτης, Π. (2002). *Γένη και είδη λόγου*. Διαθέσιμο στο διαδικτυακό τόπο: http://www.komvos.edu.gr/glwssa/logos_keimeno/2_1_1/thema_2_1_1.htm.

Σαραφίδου, Τ. (1998). *Θέματα Σύνταξης και Λόγου της Νέας Ελληνικής Γλώσσας*. Αθήνα: Σταμούλης

Σηφάκη, Α. (2008). *ΕΠΙΧΕΙΡΕΙΝ ΕΠΙΧΕΙΡΗΜΑΤΟΛΟΓΕΙΝ Ο επιχειρηματολογικός λόγος στην Δ' Δημοτικού. Μια εμπειρική έρευνα*. Μεταπτυχιακή διατριβή. Πάτρα: ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΠΑΤΡΩΝ.

Σηφάκη, Α. & Σπαντιδάκης, Ι. (2018). Ενισχύοντας τις προφορικές αφηγηματικές δεξιότητες μαθητών της Α' δημοτικού μέσω της αφηγηματικής δομής. *Επιστήμες Αγωγής*, τ.2/2018, 128-147.

Σπαντιδάκης, Ι. (2004), *Προβλήματα παραγωγής γραπτού λόγου παιδιών σχολικής ηλικίας*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα

Σπαντιδάκης, Ι. & Βάμβουκας Μ. (2000), Διερεύνηση της σχέσης μεταξύ των δυσκολιών παραγωγής γραπτού λόγου και της κατανόησης κειμένων (σ.295-309). Στο Μ.Βάμβουκας & Α.Χατζηδάκη (επιμ.) *Μάθηση και Διδασκαλία της Ελληνικής ως Μητρικής και ως Δεύτερης Γλώσσας*. Τόμος Α', Ατραπός

Σταμούλη, Σ. (2012). *Η ανάπτυξη του αφηγηματικού λόγου στην Ελληνική ως πρώτη και δεύτερη γλώσσα*. Αθήνα: ΕΚΠΑ.

Τζούμα, Α. (1997). *Εισαγωγή στην αφηγηματολογία. Θεωρία και εφαρμογή της αφηγηματικής τυπολογίας του G. Genette*. Αθήνα: Συμμετρία.

Υπουργείο παιδείας δια βίου μάθησης και θρησκευμάτων (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο) (2003). *Διαθεματικό Ενιαίο πλαίσιο προγραμμάτων σπουδών και Αναλυτικά*

προγράμματα σπουδών υποχρεωτικής εκπαίδευσης. Διαθέσιμο στον διαδικτυακό τόπο: <http://www.pi-schools.gr/programs/depps/>

Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο) (2006) .
Γλώσσα Α΄ Δημοτικού. Γράμματα Λέξεις Ιστορίες. Αθήνα: Οργανισμός Εκδόσεως Διδακτικών Βιβλίων.

Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο) (2006) .
Γλώσσα Α΄ Δημοτικού. Γράμματα Λέξεις Ιστορίες. Βιβλίο Δασκάλου. Αθήνα: Οργανισμός Εκδόσεως Διδακτικών Βιβλίων.

Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο) (2006) .
Γλώσσα Α΄ Δημοτικού. Γράμματα Λέξεις Ιστορίες. Τετράδιο Εργασιών. Αθήνα: Οργανισμός Εκδόσεως Διδακτικών Βιβλίων.

Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο) (2006) .
Γλώσσα Β΄ Δημοτικού. Ταξίδι στον κόσμο της γλώσσας. Αθήνα: Οργανισμός Εκδόσεως Διδακτικών Βιβλίων.

Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο) (2006) .
Γλώσσα Β΄ Δημοτικού. Ταξίδι στον κόσμο της γλώσσας. Βιβλίο Δασκάλου. Αθήνα: Οργανισμός Εκδόσεως Διδακτικών Βιβλίων.

Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο) (2006) .
Γλώσσα Β΄ Δημοτικού. . Ταξίδι στον κόσμο της γλώσσας. Τετράδιο Εργασιών. Αθήνα: Οργανισμός Εκδόσεως Διδακτικών Βιβλίων.

Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο) (2006) .
Γλώσσα Γ΄ Δημοτικού. Τα απίθανα μολύβια. Αθήνα: Οργανισμός Εκδόσεως Διδακτικών Βιβλίων.

Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο) (2006) .
Γλώσσα Γ΄ Δημοτικού. Τα απίθανα μολύβια. Βιβλίο Δασκάλου. Αθήνα: Οργανισμός Εκδόσεως Διδακτικών Βιβλίων.

Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο) (2006) .
Γλώσσα Γ΄ Δημοτικού. . Τα απίθανα μολύβια. Τετράδιο Εργασιών. Αθήνα:
Οργανισμός Εκδόσεως Διδακτικών Βιβλίων.

Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο) (2006) .
Γλώσσα Δ΄ Δημοτικού. Πετώντας με τις λέξεις. Αθήνα: Οργανισμός Εκδόσεως
Διδακτικών Βιβλίων.

Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο) (2006) .
Γλώσσα Δ΄ Δημοτικού. Πετώντας με τις λέξεις. Βιβλίο Δασκάλου. Αθήνα:
Οργανισμός Εκδόσεως Διδακτικών Βιβλίων.

Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο) (2006) .
Γλώσσα Δ΄ Δημοτικού. Πετώντας με τις λέξεις. Τετράδιο Εργασιών. Αθήνα:
Οργανισμός Εκδόσεως Διδακτικών Βιβλίων.

Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο) (2006) .
Γλώσσα Ε΄ Δημοτικού. Της γλώσσας ρόδι και ροδάνι. Αθήνα: Οργανισμός
Εκδόσεως Διδακτικών Βιβλίων.

Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο) (2006) .
Γλώσσα Ε΄ Δημοτικού. Της γλώσσας ρόδι και ροδάνι. Βιβλίο Δασκάλου. Αθήνα:
Οργανισμός Εκδόσεως Διδακτικών Βιβλίων.

Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο) (2006) .
Γλώσσα Ε΄ Δημοτικού. Της γλώσσας ρόδι και ροδάνι. Τετράδιο Εργασιών. Αθήνα:
Οργανισμός Εκδόσεως Διδακτικών Βιβλίων.

Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο) (2006) .
Γλώσσα ΣΤ΄ Δημοτικού. Λέξεις... Φράσεις... Κείμενα. Αθήνα: Οργανισμός
Εκδόσεως Διδακτικών Βιβλίων.

Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο) (2006) .
Γλώσσα ΣΤ' Δημοτικού. Λέξεις... Φράσεις... Κείμενα. Βιβλίο Δασκάλου. Αθήνα:
Οργανισμός Εκδόσεως Διδακτικών Βιβλίων.

Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο) (2006) .
Γλώσσα ΣΤ' Δημοτικού. Λέξεις... Φράσεις... Κείμενα. Τετράδιο Εργασιών.
Αθήνα: Οργανισμός Εκδόσεως Διδακτικών Βιβλίων.

Χατζηλουκά-Μαυρή, Ε., Ιορδανίδου. Α., (2009). Ζητήματα διδασκαλίας του γραπτού λόγου στο δημοτικό σχολείο. Ομαδοποίηση και σειρά διδασκαλίας των κειμένων, *Γλώσσα*, 131, σ. 122-147. Ανακτήθηκε από:
http://www.schools.ac.cy/klimakio/Themata/ellinika/arthra_erevnes_meletes/2009_mavri_nea_paideia.pdf

Χατζησαββίδης, Σ. (2002). Δομή, επικοινωνία, είδη λόγου και γραμματισμός στα νέα Προγράμματα Σπουδών γλωσσικής διδασκαλίας στο Δημοτικό Σχολείο. *Γλώσσα*, 54, σσ. 54 - 62.

Χατζησαββίδης, Σ. (2003). Πολυγραμματισμοί και διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας. Στο *Η γλώσσα και η διδασκαλία της: Αφιερωματικός τόμος* (σελ. 189-196). Φλώρινα: Βιβλιολογεϊόν. Διαθέσιμο στον διαδικτυακό τόπο:
http://users.auth.gr/users/7/4/051447/public_html/dimos/docs/ergasia93.pdf.

Χατζησαββίδης, Σ. (2007). Η διδασκαλία της λειτουργικής χρήσης της γλώσσας- μια εναλλακτική πρόταση διδασκαλίας της νεοελληνικής γλώσσας. Στο Ν. Μήτση, *Η διδασκαλία της γλώσσας: επισημάνσεις, παρατηρήσεις, προοπτικές* (σελ. 45-58). Αθήνα: Gutenberg.

Χριστοφίδου, Α. (2018). Κειμενικά είδη και τρόποι λόγου: μια συνολική κειμενογλωσσική πρόταση. Στο Κ. Ντίνας, *Figura in Praesentia – Μελέτες αφιερωμένες στον καθηγητή Θανάση Νάκα* (σελ. 604- 624). Αθήνα: Πατάκη

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

Είδη λόγου- Περιγραφή αντικείμενου στα ΔΕΠΠΣ, ΑΠΣ, Βιβλία Δασκάλου, Σχολικά Εγχειρίδια όλων των τάξεων του Δημοτικού - ΣΥΝΤΟΜΗ ΑΝΑΦΟΡΑ

	Αναλυτικό Πρόγραμμα	Βιβλίο δασκάλου	Σχολικό εγχειρίδιο
A τάξη	<u>Προφορικός λόγος:</u> <u>Σκοπός:</u> Η λογική οργάνωση του προφορικού λόγου του μαθητή και η ορθή χρήση απλών δομών και απλού λεξιλογίου. <u>Στόχοι:</u> -Διηγείται πραγματικά ή φανταστικά γεγονότα. -Περιγράφει πρόσωπα, πράγματα και καταστάσεις. -Εκφράζει εντυπώσεις, σκέψεις, επιθυμίες, αισθήματα κτλ. -Αναγνωρίζει και περιγράφει διαθέσεις, προθέσεις, συναισθήματα. <u>Ενδεικτικές Δραστηριότητες</u> Περιγραφή προσώπων, καταστάσεων και συναισθημάτων (ειρωνεία, χιούμορ, συγκίνηση, εύθυμη διάθεση, προσβολή κτλ.) με αφορμή εμπειρία που έζησε, ή ιστορία που άκουσε. Περιγραφή αντικειμένων (π.χ. μήλου) με τη μορφή αινίγματος.	Δεν αναφέρεται συγκεκριμένος στόχος για κάποιο είδος λόγου, αλλά ότι υπάρχουν διαφορετικά είδη μέσα στα σχολικά εγχειρίδια. Η περιγραφή γίνεται με βάση τις εικόνες.	-Ενότητα B7 Άσκηση διατύπωσης ορισμών. -Ενότητα B8 Άσκηση περιγραφής δέντρου .
B τάξη	-Περιγράφει πρόσωπα, πράγματα και καταστάσεις. -Εκφράζει εντυπώσεις, σκέψεις, επιθυμίες, αισθήματα κτλ. -Αναγνωρίζει και περιγράφει διαθέσεις, προθέσεις, συναισθήματα. <u>Ενδεικτικές Δραστηριότητες</u> Περιγραφή προσώπων, καταστάσεων και συναισθημάτων (ειρωνεία, χιούμορ, συγκίνηση, εύθυμη διάθεση, προσβολή κτλ.) με αφορμή εμπειρία που έζησε, ή ιστορία που άκουσε. Περιγραφή αντικειμένων (π.χ. μήλου) με τη μορφή αινίγματος.	<u>Είδος κειμένου και είδος λόγου</u> Περιγραφή -Περιγραφή αντικειμένου-+ προφορικός λόγος <u>Ενότητα 9</u> Στόχος: Κατανόηση και παραγωγή περιγραφικού κειμένου (περιγραφή αντικειμένου)- παράγουν ελεύθερα περιγραφικό κείμενο <u>Ενότητα 13</u> Στόχος η περιγραφή αντικειμένου	<u>Ενότητα 9</u> Ασκήσεις που εισάγουν τα παιδιά στο είδος της περιγραφής γενικά και στην περιγραφή αντικειμένου (παραγωγή λόγου - αγαπημένο παιχνίδι). <u>Ενότητα 13</u> Ασκήσεις για την περιγραφή αντικειμένου.

	<u>Γραπτός λόγος</u> <u>Γραφή και παραγωγή γραπτού λόγου</u> <u>Σκοπός:</u> Η ανάπτυξη της ικανότητας του παιδιού να γράφει και να διατυπώνει γραπτά νοήματα <u>Στόχοι:</u> - Παρατηρεί και περιγράφει γραπτά, αντικείμενα του περιβάλλοντος. -Σχολιάζει τα γραπτά των συμμαθητών του. -Συνειδητοποιεί ότι γράφει με διαφορετικό τρόπο ανάλογα με το στόχο και το δέκτη του γραπτού (τον ίδιο, το δάσκαλο, την παρέα, τους γονείς κτλ.).		
--	--	--	--

Πραγματώσεις δομικών στοιχείων στα γραπτά των μαθητών της Γ' τάξης

Γ ΤΑΞΗ			
Α/Α	ΔΟΜΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ ΠΕΡΙΓΡΑΦΗΣ		
	Αισθητηριακές παραστάσεις	Πληροφοριακά στοιχεία	Προσωπικές σκέψεις
1	1	1	3
2	2	0	5
3	2	3	6
4	5	2	2
5	4	0	4
6	0	6	3
7	1	0	2
8	0	0	2
9	6	1	3
10	5	2	2
11	6	1	2

Γ τάξη	<u>Προφορικός λόγος:</u> <u>Σκοπός:</u> Η άσκηση στην ακρόαση, η βελτίωση της ποιότητας της προφορικής έκφρασης του μαθητή, καθώς και της ταχύτητας, με την οποία διατυπώνει ένα σωστά δομημένο λόγο. <u>Στόχος:</u> Αναγνωρίζει τις διαφορές ανάμεσα σε διαφορετικά είδη προφορικού λόγου (πχ. αφήγηση περιστατικών, περιγραφή σπιτιού, πειράματος κ. ά). <u>Γραπτός λόγος</u> <u>Γραφή και παραγωγή γραπτού λόγου</u> <u>Σκοπός:</u> Η ανάπτυξη της ικανότητας του παιδιού να επικοινωνεί γραπτά με ακρίβεια και αποτελεσματικότητα, χρησιμοποιώντας τη μορφή και το ύψος που αρμόζει σε κάθε περίπτωση επικοινωνίας. Να χαίρεται την ίδια τη γραπτή επικοινωνία. <u>Στόχοι:</u> - Εξοικειώνεται με το είδος λόγου (λ.χ. αναφορικός) και τους τύπους κειμένου (λ.χ. αφήγηση μύθου) που αντιστοιχεί στο κάθε μάθημα του σχολικού προγράμματος και συντάσσει ανάλογα κείμενα. - Χρησιμοποιεί διάφορα είδη λόγου και συντάσσει διάφορους τύπους κειμένων για διάφορους σκοπούς και για διάφορους αποδέκτες. - Διακρίνει σχέσεις μεταξύ των προθέσεων του γράφοντος και της γλωσσικής μορφής ή του είδους του λόγου που χρησιμοποιεί.	<u>Πώς γίνεται η επεξεργασία:</u> - Πρωτοβάθμια εξοικείωση με κείμενα που πραγματώνουν τα είδη λόγου-επεξεργασία δομής και λεξικογραμματικών στοιχείων. Παραγωγή - Σύνδεση κειμένων με επικοινωνιακό σκοπό - Συνεξέταση της λειτουργίας ενός κειμενικού είδους σε συνδυασμό με άλλα κειμενικά είδη. - Προ-οργάνωση γραπτού και προφορικού λόγου με τη δημιουργία πλάνου συζήτησης ή με την καταγραφή σύντομων σχολίων, που θα βοηθήσουν τον μαθητή να παρουσιάσει ένα αντικείμενο. Γενικά η προετοιμασία παραγωγής λόγου γίνεται με τα εξής στάδια: 1) Κατανόηση της δομής(+ γλωσσικά χαρακτηριστικά) των κειμένων μέσω της επεξεργασίας των κειμένων του Βιβλίου Μαθητή 2) Αναγνώριση και αναπαραγωγή της δομής αυτής (+ γλωσσικά χαρακτηριστικά) σε επιμέρους ασκήσεις, με επικοινωνιακό σκοπό 3) τελική παραγωγή γραπτού κειμένου με κατευθυντήριες οδηγίες Τέλος εμπέδωση κειμενικών λειτουργιών-διαπιστώνουν ότι όταν αλλάζει το επικοινωνιακό πλαίσιο, αλλάζει και η δομή του κειμενικού είδους.	<u>Ενότητα 1.2</u> <u>Κεφάλαιο 3</u> <u>Άσκηση</u> περιγραφής αντικειμένου (χρήση επιθέτων). <u>Ενότητα 1.2</u> <u>Κεφάλαιο 3</u> <u>Άσκηση</u> περιγραφής συλλογής. <u>Ασκήσεις</u> περιγραφής αντικειμένου- παραγωγή λόγου- αγαπημένο παιχνίδι. <u>Ενότητα 2.4:</u> <u>Κεφάλαιο 1</u> <u>Άσκηση</u> περιγραφής αντικειμένου- καρτέλα παρουσίασης εκθέματος. <u>Ενότητα 2.4</u> <u>Κεφάλαιο 2</u> <u>Κείμενο</u> <u>αναφοράς</u> :περιγραφή αντικειμένου. <u>Ασκήσεις</u> (προφορικά) λειτουργίας αντικειμένου. <u>Ενότητα 2.4</u> <u>Κεφάλαιο 3</u>
----------------------	---	---	---

	Γράφει μικρά κείμενα με βάση τον κόσμο της εμπειρίας του. -Επεξεργάζεται και δομεί κείμενο με αδρομερείς νοηματικές ενότητες και παραγράφους. <u>Θεματικές Ενότητες</u> -Είδη λόγου, τύποι κειμένων -Εκτέλεση γλωσσικών πράξεων (περιγραφή) <u>Ενδεικτικές Δραστηριότητες</u> Εξοικείωση με το είδος λόγου (λ.χ. αναφορικός) και τον τύπο κειμένου (λ.χ. αφήγηση μύθων, περιγραφή φυσικού φαινομένου) που αντιστοιχεί σε κάθε μάθημα του σχολικού προγράμματος και παραγωγή ανάλογων κειμένων (εμπλέκονται όλα τα αντικείμενα).	<u>Ενότητα 1.2</u> Η περιγραφή αντικείμενου ρητής διδασκαλίας Στόχος είναι ο μαθητής να περιγράψει αγαπημένα παιχνίδια (περιγραφή αντικειμένου) Κεφάλαιο 3 Επιδιώξεις ασκήσεων • Περιγραφή αντικειμένου • Εντοπισμός επιθέτων και εξοικείωση με τη λειτουργία τους στο κειμενικό είδος της περιγραφής • Γραπτή και προφορική περιγραφή αντικειμένου εντός επικοινωνιακού πλαισίου <u>Ενότητα 2.4</u> Κεφάλαιο 2 Επιδίωξη ασκήσεων • Εικονική και γλωσσική περιγραφή ενός μηχανήματος (εμπέδωση της περιγραφής και της οδηγίας). <u>Ενότητα 3.2</u> Κεφάλαιο: 2 Επιδίωξη ασκήσεων • Παραγωγή περιγραφής αντικειμένου με έμφαση στην περιγραφή της λειτουργίας του (περαιτέρω εμπέδωση).α	Άσκηση περιγραφής αντικειμένου-καρτέλα παρουσίασης εκθέματος. <u>Ενότητα 3.2</u> <u>Κεφάλαιο 2</u> Άσκηση περιγραφής λειτουργίας αντικειμένου.
Δ τάξη		<u>Στόχος είναι</u> η άσκηση των μαθητών στον εντοπισμό	<u>Ενότητα 14</u>

		των δομικών χαρακτηριστικών των κειμενικών ειδών και στα αντίστοιχα γλωσσικά μέσα , ώστε να παράγουν και οι ίδιοι αντίστοιχο κείμενο, ενταγμένο σε επικοινωνιακό πλαίσιο.	Στόχος: να περιγράψουμε με λεπτομέρειες ένα μηχάνημα Άσκηση παραγωγής λόγου -παραγωγή περιγραφής αντικειμένου (περιγραφή μηχανήματος)
Ε τάξη	<u>Προφορικός λόγος</u> <u>Σκοπός:</u> Η άσκηση στην ακρόαση, η βελτίωση της ποιότητας της προφορικής έκφρασης του μαθητή, καθώς και της ταχύτητας με την οποία διατυπώνει ένα σωστά δομημένο λόγο. <u>Στόχος:</u> Αναγνωρίζει τις διαφορές ανάμεσα σε διαφορετικά είδη προφορικού λόγου (πχ. αφήγηση περιστατικών, περιγραφή σπιτιού, πειράματος κ.ά). <u>Γραπτός λόγος</u> <u>Γραφή και παραγωγή γραπτού λόγου</u> <u>Σκοπός:</u> Η ανάπτυξη της ικανότητας του παιδιού να επικοινωνεί γραπτά με ακρίβεια και αποτελεσματικότητα, χρησιμοποιώντας τη μορφή και το ύφος που αρμόζει σε κάθε περίπτωση επικοινωνίας. Η ικανότητα να οργανώνει τη σκέψη του και να συστηματοποιεί τη βιωματική και	Βασικός στόχος είναι να αναπτυχθεί η ικανότητα των μαθητών να επικοινωνούν αποτελεσματικά και κατανοώντας και παράγοντας διάφορα είδη λόγου και είδη κειμένων. Τα παραπάνω πραγματώνονται τόσο μέσω της πρόσληψης (κατανόηση, επεξεργασία) διαφόρων ειδών κειμένου, όσο και μέσω της παραγωγής (προφορικά και γραπτά) των αντίστοιχων κάθε φορά ειδών, ενταγμένα μέσα σε περιστάσεις επικοινωνίας. Υπάρχουν δραστηριότητες που αναδεικνύουν τις ιδιαιτερότητες της οργάνωσης κάθε είδους κειμένου, τη λειτουργία των γλωσσικών στοιχείων και τον τρόπο με τον οποίο αυτά δομούν την κειμενική συνοχή και το ύφος στο συγκεκριμένο κάθε φορά είδος κειμένου. Τα αυθεντικά κείμενα διακρίνονται σε ασκήσεις επεξεργασίας του κειμένου (νοηματική επεξεργασία, δομής) , ασκήσεις παραγωγής	<u>Ενότητα 7</u> <u>Κείμενο αναφοράς:</u> -Μουσικό όργανο -Υλικά κατασκευής -Περιγραφή κατασκευής -Λίγα λόγια για αυτό Άσκηση παραγωγής λόγου με την αντίστοιχη δομή

	σχολική γνώση με όργανο το γραπτό λόγο. Η ανάπτυξη αυτοπεποίθησης για τις συγγραφικές του δυνατότητες και η απόλαυση της διαδικασίας σύνθεσης κειμένου και γενικότερα της γραπτής επικοινωνίας. <u>Στόχοι:</u> -Εξοικειώνεται με το είδος λόγου (λ.χ. αναφορικός) και τους τύπους κειμένου (λ.χ. αφήγηση μύθου) που αντιστοιχεί στο κάθε μάθημα του σχολικού προγράμματος και συντάσσει ανάλογα κείμενα. -Χρησιμοποιεί διάφορα είδη λόγου και συντάσσει διάφορους τύπους κειμένων για διάφορους σκοπούς και για διάφορους αποδέκτες. -Διακρίνει σχέσεις μεταξύ των προθέσεων του γράφοντος και της γλωσσικής μορφής ή του είδους του λόγου που χρησιμοποιεί. -Γράφει μικρά κείμενα με βάση τον κόσμο της εμπειρίας του. -Επεξεργάζεται και δομεί κείμενο με αδρομερείς νοηματικές ενότητες και παραγράφους. <u>Θεματικές Ενότητες</u> -Είδη λόγου: αναφορικός λόγος (περιγραφή) -Γλωσσικά χαρακτηριστικά και οργάνωση κάθε κειμενικού είδους. <u>Ενδεικτικές Δραστηριότητες</u> -Εξοικείωση με το είδος λόγου και τον τύπο κειμένου που αντιστοιχεί στο κάθε μάθημα του σχολικού προγράμματος και παραγωγή	προφορικού λόγου, γραπτού λόγου, γραμματικής, διαθεματικές δραστηριότητες, ασκήσεις λεξιλογίου, ορθογραφίας. Όσον αφορά τις ασκήσεις παραγωγής γραπτού λόγου, το Α.Π. καθορίζει, εκτός από τα στάδια σχεδιασμού και παραγωγής μιας πρώτης εκδοχής του κειμένου, περαιτέρω επεξεργασία του από τον ίδιο τον μαθητή με τη μορφή μιας καθοδηγούμενης αυτοαξιολόγησης. Βοήθεια δίνεται ήδη από τις εκφωνήσεις των ίδιων των ασκήσεων π.χ. • Ερωτήσεις που αναδεικνύουν τα βασικά σημεία δομής ενός συγκεκριμένου είδους κειμένου • Σαφή αναφορά στοιχείων που ο μαθητής θα πρέπει να ελέγχει αν εμπεριέχονται στο γραπτό του κάθε φορά, στις εκφωνήσεις των ασκήσεων παραγωγής γραπτού λόγου. Η διαδικασία της διδασκαλίας παραγωγής γραπτού λόγου πρέπει να ξεκινάει από την επεξεργασία του αρχικού κειμένου και τη διδασκαλία της δομής του είδους στο οποίο ανήκει και θα πρέπει να ακολουθεί η συστηματική καθοδήγηση του δασκάλου καθ' όλη τη διάρκεια της διόρθωσης από το μαθητή του κειμένου που ο ίδιος παρήγαγε. Η καθοδήγηση δεν θα αφορά μόνο θέματα δομής του κειμένου αλλά και θέματα κειμενικής συνοχής, γραμματικούς στόχους ή άλλους στόχους ή άλλους που τίθενται κάθε φορά. Οι μαθητές θα πρέπει να διδαχθούν την ιδιαιτερότητα της οργάνωσης κάθε είδους κειμένου, τη λειτουργία των γλωσσικών στοιχείων και τον τρόπο με τον οποίο αυτά	
--	---	--	--

	ανάλογων κειμένων (εμπλέκονται όλα τα αντικείμενα). -Περιγραφή πραγματικών και φανταστικών αντικειμένων και καταστάσεων	δομούν την κειμενική συνοχή και το ύφος στο συγκεκριμένο κάθε φορά είδος κειμένου. <u>Είδη λόγου/ Είδη κειμένων-Ενότητα 7:</u> Αναφορικός λόγος (περιγραφή αντικειμένου: μουσικού οργάνου)	
ΣΤ τάξη		Βασικός στόχος είναι να αναπτυχθεί η ικανότητα των μαθητών να επικοινωνούν αποτελεσματικά και κατανοώντας και παράγοντας διάφορα είδη λόγου και είδη κειμένων. Τα παραπάνω πραγματώνονται τόσο μέσω της πρόσληψης (κατανόηση, επεξεργασία) διαφόρων ειδών κειμένου, όσο και μέσω της παραγωγής (προφορικά και γραπτά) των αντίστοιχων κάθε φορά ειδών, ενταγμένα μέσα σε περιστάσεις επικοινωνίας. Υπάρχουν δραστηριότητες που αναδεικνύουν τις ιδιαιτερότητες της οργάνωσης κάθε είδους κειμένου, τη λειτουργία των γλωσσικών στοιχείων και τον τρόπο με τον οποίο αυτά δομούν την κειμενική συνοχή και το ύφος στο συγκεκριμένο κάθε φορά είδος κειμένου. Η διαδικασία της διδασκαλίας παραγωγής γραπτού λόγου πρέπει να ξεκινά από την επεξεργασία του αρχικού κειμένου και τη διδασκαλία της δομής του είδους στο οποίο ανήκει. Διδάσκεται η υπερδομή και τα γλωσσικά μέσα.	Στο τέλος κάθε ενότητας υπάρχουν Επαναληπτικοί πίνακες που διαγράφουν τα βασικά σημεία δομής κάθε είδους λόγου. <u>Ενότητα 1</u> Κείμενο αναφοράς + ασκήσεις περιγραφής αντικειμένου <u>Ενότητα9</u> Άσκηση συγγραφής οδηγιών χρήσης συσκευής όπου αρχικά περιγράφεται η συσκευή Περιγραφή εξέλιξης αντικειμένου - κείμενο αναφοράς+ παραγωγή λόγου(περιγραφή ποδηλάτου)
12	2	2	3

13	5	6	3
14	8	1	3
15	8	0	5
16	5	3	3
17	2	0	4
18	2	0	2
19	4	0	1
20	4	11	2
21	6	2	1
22	4	5	5
23	4	1	6
24	5	5	5
25	9	2	3
26	11	1	3
27	5	3	5
28	10	0	12
29	5	2	7
30	3	1	8
31	4	3	5
32	4	0	4
33	5	4	4
34	8	5	3
35	14	1	7
36	5	1	8
37	1	6	4
38	6	11	2
39	4	2	3
40	8	1	2
41	14	0	3
42	6	0	7
43	9	0	6
44	5	3	3
45	4	3	4
46	3	0	4
47	5	0	3
48	10	2	3
49	3	5	3
50	4	5	6
51	4	1	10
52	7	2	5
53	6	0	6
54	7	0	8

55	0	4	5
56	8	6	5
57	4	2	8
58	5	0	1
59	7	11	5
60	19	5	6
61	6	4	5
62	6	6	6
63	9	7	6
64	4	8	5
65	2	1	2

Πραγματώσεις δομικών στοιχείων στα γραπτά των μαθητών της Δ' τάξης

Δ ΤΑΞΗ			
A/A	ΔΟΜΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ ΠΕΡΙΓΡΑΦΗΣ		
	Αισθητηριακές παραστάσεις	Πληροφοριακά στοιχεία	Προσωπικές σκέψεις
1	2	0	8
2	5	0	5
3	2	6	1
4	7	9	4
5	7	1	7
6	4	6	6
7	4	0	6
8	5	0	4
9	6	7	4
10	7	7	6
11	2	2	6
12	6	0	11
13	6	5	2
14	2	10	10
15	6	1	6
16	9	8	4
17	8	0	4
18	0	5	2
19	0	4	6
20	6	1	5
21	1	4	4
22	7	3	3
23	6	1	4
24	5	3	5
25	3	1	5
26	8	1	4
27	6	4	7
28	3	4	4
29	6	2	1
30	5	3	2
31	5	1	5
32	8	5	5
33	4	1	6
34	5	0	8

35	4	4	3
36	1	0	6
37	4	6	3
38	11	3	4
39	4	1	3
40	4	5	4
41	6	0	5
42	12	6	4
43	11	2	6
44	2	3	4
45	2	2	1
46	2	3	3
47	7	2	9
48	7	3	6
49	4	1	3
50	12	4	4
51	5	0	3
52	6	2	2
53	7	2	2
54	4	4	3
55	4	1	4
56	3	2	2
57	2	4	3
58	5	0	8
59	8	2	4
60	6	0	8
61	6	1	5
62	9	0	8
63	7	6	3
64	2	2	3
65	6	1	2
66	4	1	2
67	0	2	4
68	3	0	4