

---

*Η Παιδαγωγική του Οπτικού Πολιτισμού  
και η έννοια της παιδικής ηλικίας:  
αντιλήψεις περί παιδικής ηλικίας και δεξιότητες ανάλυσης  
οπτικών αναπαραστάσεων παιδικής ηλικίας  
μαθητών/τριών Στ' δημοτικού*

---

**ΔΙΔΑΚΤΟΡΙΚΗ ΔΙΑΤΡΙΒΗ**

**ΑΝΑΣΤΑΣΙΑ ΦΑΚΙΔΟΥ**



**ΒΟΛΟΣ 2018  
ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ  
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ**

## ΔΙΔΑΚΤΟΡΙΚΗ ΔΙΑΤΡΙΒΗ

Η Παιδαγωγική του Οπτικού Πολιτισμού  
και η έννοια της παιδικής ηλικίας:  
αντιλήψεις περί παιδικής ηλικίας και δεξιότητες ανάλυσης  
οπτικών αναπαραστάσεων παιδικής ηλικίας  
μαθητών/τριών Στ' δημοτικού

**Αναστασία Φακίδου**

Εκπαιδευτικός Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, M.Ed.

| Συμβουλευτική τριμελής επιτροπή  | Εξεταστική επταμελής επιτροπή   |
|--|---|
| <b>Απόστολος Μαγουλιώτης</b><br>Καθηγητής Παιδαγωγικού Τμήματος<br>Προσχολικής Εκπαίδευσης Πανεπιστημίου<br>Θεσσαλίας,<br>Επιβλέπων της διδακτορικής διατριβής | <b>Αντώνιος Βάος</b><br>Καθηγητής Τμήματος Επιστημών της<br>Εκπαίδευσης και της Αγωγής στην<br>Προσχολική Ηλικία Πανεπιστημίου Πατρών |
| <b>Φωτεινή Μπονώτη</b><br>Αναπληρώτρια Καθηγήτρια Παιδαγωγικού<br>Τμήματος Προσχολικής Εκπαίδευσης<br>Πανεπιστημίου Θεσσαλίας                                  | <b>Ζήκος Δέδος</b><br>Αναπληρωτής Καθηγητής Τμήματος<br>Εικαστικών Τεχνών και Επιστημών της Τέχνης<br>Πανεπιστημίου Ιωαννίνων         |
| <b>Σταυρούλα Καλδή</b><br>Καθηγήτρια Παιδαγωγικού Τμήματος<br>Δημοτικής Εκπαίδευσης Πανεπιστημίου<br>Θεσσαλίας   | <b>Σταυρούλα Καλδή</b><br>Καθηγήτρια Παιδαγωγικού Τμήματος<br>Δημοτικής Εκπαίδευσης Πανεπιστημίου<br>Θεσσαλίας                        |
|  | <b>Απόστολος Μαγουλιώτης</b><br>Καθηγητής Παιδαγωγικού Τμήματος<br>Προσχολικής Εκπαίδευσης Πανεπιστημίου<br>Θεσσαλίας                 |
|  | <b>Φωτεινή Μπονώτη</b><br>Αναπληρώτρια Καθηγήτρια Παιδαγωγικού<br>Τμήματος Προσχολικής Εκπαίδευσης<br>Πανεπιστημίου Θεσσαλίας         |
|  | <b>Μαρία Παπαδοπούλου</b><br>Καθηγήτρια Παιδαγωγικού Τμήματος<br>Προσχολικής Εκπαίδευσης Πανεπιστημίου<br>Θεσσαλίας                   |
|  | <b>Γιάννης Πεχτελίδης</b><br>Επίκουρος Καθηγητής Παιδαγωγικού<br>Τμήματος Προσχολικής Εκπαίδευσης<br>Πανεπιστημίου Θεσσαλίας          |

## Περίληψη

Η Παιδαγωγική του Οπτικού Πολιτισμού (Π.Ο.Π.) συνιστά αναδυόμενο εκπαιδευτικό παράδειγμα για την εικαστική αγωγή. Επιδιώκει την ικανοποίηση των νέων εκπαιδευτικών αναγκών που προκάλεσαν οι αλλαγές στη σύγχρονη καθημερινότητα, στη μεταμοντέρνα τέχνη και στις θεωρήσεις για την επεξήγηση της πραγματικότητας και του πολιτισμού (Οπτικές Πολιτισμικές Σπουδές-θεωρία μεταμοντερνισμού, κριτική θεωρία). Προτείνει τα έργα του οπτικού πολιτισμού (έργα τέχνης και έργα της δημοφιλούς κουλτούρας) να μελετώνται βάσει εννοιών όπως η έννοια της παιδικής ηλικίας. Να θεωρούνται οπτικές αναπαραστάσεις των κοινωνικών λόγων μιας κοινωνίας που συγκροτούν το περιεχόμενο της έννοιας. Οι κοινωνικοί λόγοι που διαθέτει μια κοινωνία συνιστούν συστήματα σκέψης, ιδεολογίες που αποδίδουν στην έννοια συγκεκριμένα χαρακτηριστικά, όρια, κοινώς αποδεκτές αλήθειες και πρακτικές. Επίσης, επηρεάζουν τις αντιλήψεις και τις συμπεριφορές όλων των μελών της κοινωνίας, διακινούνται ποικιλοτρόπως και μεταβάλλονται στο πέρασμα του χρόνου. Τα κάθε είδους έργα του οπτικού πολιτισμού που απεικονίζουν την παιδική ηλικία αποτελούν οπτικές αναπαραστάσεις των διαφόρων κοινωνικών λόγων περί αυτής όπως το εγγενώς αθώο παιδί (ρομαντικός λόγος) ή κακό (πουριτανικός λόγος) ή ικανό παιδί και επηρεάζουν τον τρόπο σκέψης και τις αντιλήψεις των μαθητών/τριών για τον εαυτό (ατομική και συλλογική υποκειμενικότητα) και τον κόσμο. Για την αποκάλυψη των κοινωνικών λόγων που υπολανθάνουν στα έργα απαιτείται κριτική εξέταση και αποκωδικοποίηση της οπτικής τους σημείωσης δηλαδή απαιτούνται γνώσεις και δεξιότητες ανάλυσης των έργων του οπτικού πολιτισμού. Διερευνήσαμε (α) τις προϋπάρχουσες αντιλήψεις για την παιδική ηλικία μαθητών/τριών Στ' δημοτικού, (β) τις προϋπάρχουσες δεξιότητές τους στην ανάλυση οπτικών αναπαραστάσεων δυο διαφορετικών κοινωνικών λόγων περί παιδικής ηλικίας ως προς τρία επίπεδα ανάλυσης εικόνων (περιγραφικό, ερμηνευτικό, τεχνικό) και (γ) τις προϋπάρχουσες δεξιότητές τους στην αποκωδικοποίηση της οπτικής σημείωσης έντυπης διαφήμισης που αφορά σε τρεις δομές (αναπαραστατική, διαπροσωπική, πολυτροπική) οι οποίες πραγματώνουν το νόημα της διαφήμισης: ειδικότερα εξετάσαμε τις δεξιότητές τους ως προς εννέα οπτικά σημεία συνολικά (χώρος, δράση, ηλικία προσώπων, είδος και χρώμα ενδυμασίας / βλεμματική επαφή προσώπων και θεατών, απόσταση και οπτική γωνία λήψης της σκηνής / συνέργεια λεκτικού κειμένου και εικόνας). Διεξήχθη έρευνα επισκόπησης διερευνητικού τύπου με ποιοτικό προσανατολισμό σε δείγμα εκατό δώδεκα (112) μαθητών/τριών Στ' τάξης πέντε δημοτικών σχολείων της αστικής περιοχής του δήμου Βόλου τα οποία επιλέχτηκαν με τη διαδικασία της απλής τυχαίας δειγματοληψίας. Εργαλείο συλλογής δεδομένων αποτέλεσε ατομικό ερωτηματολόγιο με δώδεκα ανοιχτές ερωτήσεις (εκ των οποίων μερικές περιλάμβαναν υποερωτήσεις), το ατομικό εικαστικό έργο που δημιούργησαν οι μαθητές/τριες και η απόκρισή τους σε έντυπο φωτογραφικό υλικό (διαφήμιση και έργο ζωγραφικής) που αντιστοιχούσαν σε οπτικές αναπαραστάσεις δυο διαφορετικών κοινωνικών λόγων περί παιδικής ηλικίας (ρομαντικός λόγος και λόγος που τον αντιπολιτεύεται). Προβήκαμε σε ποιοτική ανάλυση περιεχομένου, και παράλληλα για τη διερεύνηση των αντιλήψεων, και σε κριτική ανάλυση λόγου των δεδομένων. Για τον έλεγχο εγκυρότητας και αξιοπιστίας προηγήθηκε πιλοτική έρευνα δυο φάσεων (συμμετοχικού και άδηλου τύπου). Προβήκαμε σε πολυμεθοδική τριγωνοποίηση (λεκτικές δηλώσεις, εικαστικό έργο), σε τριγωνοποίηση των δεδομένων μεταξύ διαφορετικών ερωτήσεων και σε εξέταση των κατηγοριοποιήσεων από εξωτερικές αξιολογήτριες. Οι εννοιολογικές κατηγορίες που αναδύθηκαν επαγωγικά από τα δεδομένα ποσοτικοποιήθηκαν και ακολούθησε στατιστική επεξεργασία με μεθόδους της περιγραφικής στατιστικής (ποσοστά, δείκτης διαμέσου,

ενδοτεταρτημοριακό εύρος κατανομής). Διαπιστώσαμε ότι οι αντιλήψεις των μαθητών/τριών χαρακτηρίζονται από μια μονοδιάστατη οπτική που αντιστοιχεί στον κυρίαρχο, κοινωνικό λόγο περί του ρομαντικού παιδιού (γενικό συμπέρασμα). Διαπιστώσαμε ότι οι δεξιότητές τους στην ανάλυση των οπτικών αναπαραστάσεων των δυο διαφορετικών κοινωνικών λόγων περί παιδικής ηλικίας αντιστοιχούν και για τις δυο εικόνες σε χαμηλές επιδόσεις (δηλαδή αφηγηματικό στάδιο απόκρισης, νοηματοδότηση σε επίπεδο καταδήλωσης) και στα τρία επίπεδα ανάλυσης εικόνων (συνολικό συμπέρασμα). Ωστόσο, ανεξαρτήτως του επιπέδου δεξιοτήτων, η θεματική του έργου φαίνεται ότι επηρεάζει θετικά ή αρνητικά την απόκριση των μαθητών/τριών ευθέως ανάλογα με το θετικό ή αρνητικό περιεχόμενο της απεικονιζόμενης σκηνής. Η επίδραση φαίνεται είτε στην ποικιλία/μη ποικιλία των νοηματοδοτήσεων (περιγραφικό επίπεδο ανάλυσης) είτε στη σχετικότητα/μη σχετικότητα του αποδιδόμενου νοήματος (ερμηνευτικό επίπεδο) είτε στη δυνατότητα αναγνώρισης ενός/κανενός οπτικού σημείου για την επικοινωνία νοήματος (τεχνικό επίπεδο). Διαπιστώσαμε ότι οι δεξιότητες γραμματισμού των μέσων στην αποκωδικοποίηση των σημείων που πραγματώνουν και τις τρεις δομήσεις του νοήματος της διαφήμισης αντιστοιχούσαν στο χαμηλό επίπεδο (δηλαδή νοηματοδότηση στο χαμηλό επίπεδο της καταδήλωσης, επισήμανση των εικονιστικών-αφηγηματικών και όχι των συμβολικών στοιχείων, αποσπασματική αξιοποίηση των εννοιών του λεκτικού κειμένου-σλόγκαν και μονοτροπική νοηματοδότηση). Ωστόσο οι επιδόσεις τους, ανεξαρτήτως του επιπέδου δεξιοτήτων, διαφοροποιούνται αναλόγως της δομής πραγμάτωσης του νοήματος της διαφήμισης. Δηλαδή είναι καλύτερες στην αποκωδικοποίηση των αναπαραστατικών κωδίκων, καθώς η πλειονότητα τους σημασιοδότησε (συνολικό συμπέρασμα) συγκριτικά με εκείνους της διαπροσωπικής που δεν σημασιοδοτήθηκαν (γενικό συμπέρασμα). Επίσης, διαφοροποιούνται αναλόγως του κώδικα. Δηλαδή παρατηρήθηκαν καλύτερες επιδόσεις στην αποκωδικοποίηση της ηλικίας των απεικονιζόμενων προσώπων και του χρώματος της ενδυμασίας (η πλειονότητα τους νοηματοδότησε σε επίπεδο συνδήλωσης) συγκριτικά με τη δράση ή τον χώρο δράσης (νοηματοδότηση στο χαμηλό επίπεδο της καταδήλωσης), συγκριτικά με το είδος της ενδυμασίας (συνολικά σημασιοδοτήθηκε). Τα ανωτέρω πορίσματα αξιοποιήθηκαν για την κατάθεση προτάσεων για τη διδασκαλία της έννοιας της παιδικής ηλικίας βάσει των αρχών της Π.Ο.Π. Συγκεκριμένα, με απώτερο σκοπό την ενδυνάμωση των μαθητών/τριών και την ενεργή συμμετοχή τους τόσο στη μαθησιακή διαδικασία όσο και στην κοινωνία προτείνεται η κριτική θεώρηση ποικίλων έργων του οπτικού πολιτισμού που αναπαριστούν διαφόρους κοινωνικούς λόγους περί παιδικής ηλικίας μέσω της συστηματικής διδασκαλίας της σημειωτικής ανάλυσης. Εναρκτήριο σημείο προτείνεται να οριστεί η μελέτη του ρομαντικού λόγου συγκριτικά με τη μελέτη άλλων κοινωνικών λόγων. Επίσης, η ανάλυση κωδίκων που πραγματώνουν το αναπαραστατικό νόημα των εικόνων συγκριτικά με εκείνους της διαπροσωπικής δόμησης και η μελέτη έντυπων διαφημίσεων που το σλόγκαν περιλαμβάνει μια έννοια περί παρελθόντος συγκριτικά με άλλες που περιλαμβάνουν περισσότερες (π.χ. αναμνήσεις, διαχρονικότητα). Ως προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα προτείνονται η ανακατασκευή των αντιλήψεων περί παιδικής ηλικίας (υιοθέτηση πολλαπλής οπτικής) και η ανάπτυξη δεξιοτήτων στην ανάλυση και αποκωδικοποίηση της οπτικής σημείωσης των οπτικών αναπαραστάσεων των διαφόρων λόγων περί παιδικής ηλικίας (δηλαδή νοηματοδότηση σε επίπεδο συνδήλωσης, αποκάλυψη των κοινωνικών λόγων που υπολανθάνουν στις εικόνες, αναγνώριση της συνέργειας των διαφορετικών συστημάτων στο νόημα των διαφημίσεων και της συμβολικής αξίας που προσδίδει η σημείωση στο προϊόν).

**Λέξεις-κλειδιά:** Παιδαγωγική του Οπτικού Πολιτισμού, κοινωνικοί λόγοι περί παιδικής ηλικίας, οπτικές αναπαραστάσεις κοινωνικών λόγων περί παιδικής ηλικίας, αντιλήψεις μαθητών/τριών περί παιδικής ηλικίας, δεξιότητες μαθητών/τριών στην ανάλυση οπτικών αναπαραστάσεων παιδικής ηλικίας σε έργα τέχνης και διαφημίσεις, οπτική σημείωση, εικαστική αγωγή, διδακτική εικαστικών τεχνών, ιστορία τέχνης, ανάλυση περιεχομένου, κριτική ανάλυση λόγου

## **Abstract**

Visual Culture Pedagogy (V.C.P.) is an emerging educational paradigm for art education. It seeks to satisfy the new educational needs caused by the changes in contemporary everyday life, in the postmodern art and in the considerations for the explanation of reality and culture (Visual Cultural Studies-postmodernist theory, critical theory). It proposes visual culture's works (works of high art and of popular culture) to be studied based on concepts such as the concept of childhood. Visual works are considered as visual representations of the social discourses of a society which constitute the content of the concept. Social discourses are thought systems, ideologies that give to the concept specific features, boundaries, commonly accepted truths and practices. Also, they affect the conceptions and attitudes of all society's members, they are distributed in a variety of ways and are changed over time. The vast range of visual works depicting childhood are visual representations of various social discourses such as inherently innocent child (romantic discourse) or evil (puritan discourse) or competent child and influence students' thinking and perceptions of the self (individual and collective subjectivity) and the world. To uncover the social discourses underlying the cultural works, it is necessary to critically examine and decode their visual semiosis, that is, knowledge and skills of analysis of visual culture's works are required. We investigated of sixth-grade primary students (a) their pre-existing conceptions about childhood, (b) their pre-existing skills in the analysis of visual representations of two different social discourses about childhood, particularly towards three levels (descriptive, interpretive, technical) of image analysis and (c) their pre-existing skills in the decoding of a print advertisement concerning three semiotic structures (ideational-representational, interpersonal, multimodal) that constitute the meaning of the advertisement. In particular, we examined their skills for nine visual signs (space, action, age, type and color of clothing / eye contact of represented persons and viewers, distance and angle of the scene / synergy of word and image). An exploratory survey of qualitative orientation was carried out on a sample of one hundred and twelve (112) 6th grade students of five elementary schools in the urban area of the Municipality of Volos, which were selected by a simple random sampling procedure. The data collection tool was an individual questionnaire with twelve open questions (some of which included sub-questions), the individual visual work created by the students and their response to printed photographic material (advertisement and painting) which correspond to visual representations of two different social discourses of childhood (romantic discourse and its oppositional one). We proceeded a qualitative content analysis, and in parallel -for the exploration of students' perceptions- a critical discourse analysis of the data. For validity and reliability testing, a two-phase pilot research (participating and undeclared) was proceeded. We also conducted data triangulation by multiple methods (verbal, visual), triangulation of data between different questions, and

examination of ratings by external evaluators. The conceptual categories induced by the data were quantified and statistically processed using descriptive statistical methods (percentages, median, interquartile range). We found that students' conceptions are characterized by a one-dimensional perspective that corresponds to the predominant social discourse of romantic child (general conclusion). We found that their skills in analyzing both visual representations of the two different social discourses of childhood corresponded to low-performance (i.e. accountive response stage, interpretation in the denotation level) for all three levels of image analysis (overall conclusion). However, regardless of the skill level, the image's theme seems to have a positive or negative effect on pupils' response depending directly on the positive or negative content of the depicted scene. The effect was either in terms of variety/non-variety of the meaning making (descriptive level of analysis) as to the relevance/non-relevance of the meaning (interpretive level) or the ability to recognize one (or any) visual sign for the communication of meaning (technical level). We found that their media literacy skills concerning the decoding of the signs which realize all three structures of the advertisement's meaning, corresponded to low level (i.e. sign decoding at denotation level, detection of figurative-narrative rather than symbolic elements, fragmentary use of the slogan's many concepts and monotropic meaning making). However, their performance, regardless of the skill level, varies according to the structure of advertisement's realization of meaning. Namely, their performance was better in decoding the ideational-representational codes, as the majority of students referenced to them (overall conclusion) compared to those of the interpersonal ones that they were not referenced (general conclusion). They were also differentiated according to the code. Namely, better performances were observed in decoding the depicted persons' age and the color of their clothing (the majority decoded them at high level of connotation) compared to the action or the action's space (decoding at low level of denotation), compared to attire's style that it was not at all decoded. The above findings were used to offer suggestions for the teaching of the concept of childhood based on the aims of the Visual Culture Pedagogy. With the ultimate goal of empowering students and their active participation in the learning process and in society to, it is proposed the critical examination through the systematic teaching of semiotic analysis of various visual culture's works that represent different social discourses of childhood. It is proposed as the starting point of the study to be define the romantic discourse compared to other social discourses. Also, the analysis of codes that realize the ideational-representational meaning of the images in relation to those of the interpersonal structure. Finally, to study printed advertisements that their slogan includes a concept concerning the past compared to others that include more (memories, timelessness). Expected learning outcomes are suggested the students' reconstruction of childhood conceptions (adoption of multiple perspectives) and their skills development in the analysis and decoding of the visual semiosis of the visual representations of the various childhood discourses (i.e. decoding in connotation level, revelation of the social discourses that conceal under images, recognition of the synergy of the different modes that realize the meaning of the advertisements, and the symbolic value given by the semiosis to the product).

**Keywords:** Visual Culture Pedagogy, social discourses of childhood, visual representations of social discourses of childhood, children's conceptions of childhood, students' skills in the analysis of visual representations of childhood in art and advertising, visual semiotics, visual art education, didactics of visual arts, art history, content analysis, critical discourse analysis

## Ευχαριστίες

Η εκπόνηση μιας διδακτορικής διατριβής συνιστά απαιτητικό, μακροχρόνιο και επίπονο έργο. Απαιτεί ενθουσιασμό και αφοσίωση που πολλές φορές δοκιμάζονται από τις αντιξοότητες που καιροφυλακτούν στη μοναχική διαδρομή που συνεπάγεται η εκπόνηση μιας έρευνας. Ωστόσο, στην δύσκολη αυτή πορεία αφειδώλευτα μου παρασχέθηκε καθοδήγηση και υποστήριξη από τα μέλη της τριμελούς, συμβουλευτικής επιτροπής.

Θα επιθυμούσα να εκφράσω την ευγνωμοσύνη μου πρωτίστως στον πρώτο επιβλέποντα της διδακτορικής διατριβής κ. Απόστολο Μαγουλιώτη, Καθηγητή του Παιδαγωγικού Τμήματος Προσχολικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας για την εμπιστοσύνη που επέδειξε προς το πρόσωπό μου, παρέχοντάς μου την ευκαιρία να ασχοληθώ με ένα πολύπλευρο, καθότι διεπιστημονικό, αλλά εξαιρετικά γοητευτικό θέμα. Επίσης, τον ευχαριστώ θερμά για την πολυδιάστατη υποστήριξη, την αμέριστη συμπαράσταση, την αδιάκοπη ενθάρρυνση και ιδιαιτέρως την ιώβειο υπομονή που επέδειξε κατά την πολύχρονη μελέτη και συγγραφή της εργασίας.

Ευχαριστίες από καρδιάς εκφράζω στις δυο επιβλέπουσες της τριμελούς συμβουλευτικής επιτροπής, την κα Φωτεινή Μπονώτη, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια του Παιδαγωγικού Τμήματος Προσχολικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας και την κα Σταυρούλα Καλδή Καθηγήτρια του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας για την ανατροφοδότηση που μου παρείχαν κατά την κατάθεση των πρώτων εκτενών εκδόσεων της εργασίας και τις εύστοχες παρατηρήσεις και τα εμβριθή τους σχόλια. Επιπροσθέτως, θερμά τις ευχαριστώ για τον προσηνή και ευπροσήγορο τρόπο προσφοράς της ανατροφοδότησης ο οποίος συνέβαλε στη δημιουργία μιας θετικής διαπροσωπικής σχέσης συνεργασίας.

Τις θερμές μου ευχαριστίες εκφράζω στον κ. Αντώνη Βάο, Καθηγητή του Τμήματος Επιστημών της Εκπαίδευσης και Αγωγής στην Προσχολική Ηλικία του Πανεπιστημίου Πατρών, στον κ. Ζήκο Δέδο, Αναπληρωτή Καθηγητή του Τμήματος Εικαστικών Τεχνών και Επιστημών της Τέχνης του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, στην κα Μαρία Παπαδοπούλου, Καθηγήτρια και στον κ. Γιάννη Πεχτελίδη, Επίκουρο Καθηγητή του Παιδαγωγικού Τμήματος Προσχολικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας που δέχτηκαν ασμένως να διαθέσουν χρόνο και κόπο στη μελέτη της διατριβής και να συμμετάσχουν στην αξιολόγησή της.

Λόγους ευχαριστήριους διατυπώνω σε φιλικά πρόσωπα του οικείου περιβάλλοντος για τις εποικοδομητικές συζητήσεις, την άδολη συνεργασία και υποστήριξη που μου προσέφεραν όποτε παρουσιάστηκε ανάγκη.

Ευχαριστίες οφείλω στους/στις εκπαιδευτικούς των δημοτικών σχολείων, στους/στις μαθητές/τριες και στους γονείς τους που δέχτηκαν να συμμετάσχουν στην έρευνα, καθώς η εμπιστοσύνη και η συνεργασία τους έκαναν εφικτή τη διεξαγωγή της.

## Περιεχόμενα

|  |      |
|--|------|
| Περίληψη.....  | i    |
| Ευχαριστίες .....  | v    |
| Περιεχόμενα.....   | vi   |
| Κατάλογος πινάκων.....   | xi   |
| Κατάλογος γραφημάτων .....   | xiv  |
| Κατάλογος εννοιολογικών χαρτών.....  | xvii |
| Κατάλογος εικόνων .....  | xix  |
| Εισαγωγή.....  | 1    |
| Εννοιολογική Αποσαφήνιση Όρων .....  | 6    |
| Δομή της διατριβής .....   | 10   |
| Κεφάλαιο 1ο: Παιδαγωγική του Οπτικού Πολιτισμού .....                      | 12   |
| Εισαγωγή.....  | 12   |
| 1.1 Αλλαγές στην Υποχρεωτική Εκπαίδευση .....                              | 12   |
| 1.2 Αλλαγές στη Σύγχρονη Εποχή.....  | 15   |
| 1.2.1 Σύγχρονη καθημερινότητα. ....  | 15   |
| 1.2.2 Μεταμοντέρνα τέχνη.....  | 17   |
| 1.2.3 Οπτικές Πολιτισμικές Σπουδές. ....                                   | 23   |
| 1.2.3.1 Κοινωνικοί λόγοι. ....   | 27   |
| 1.3 Αρχές της Παιδαγωγικής του Οπτικού Πολιτισμού .....                    | 31   |
| 1.3.1 Κριτικός γραμματισμός. ....  | 37   |
| 1.3.2 Προτεινόμενες έννοιες προς μελέτη.. ....                             | 45   |
| 1.3.3 Εφαρμογές των αρχών της Π.Ο.Π.....                                   | 52   |
| 1.3.4 Επικριτές της Π.Ο.Π.....   | 54   |
| 1.4 Προϋπάρχουσες Γνώσεις.....   | 56   |
| 1.4.1 Η θεωρία του εποικοδομισμού.....                                     | 58   |
| 1.4.2 Σημασία των προϋπαρχουσών γνώσεων στη θέαση οπτικών έργων. ....      | 60   |
| Ανακεφαλαίωση .....  | 63   |
| Κεφάλαιο 2ο: Παιδική Ηλικία.....   | 65   |
| Εισαγωγή.....  | 65   |
| 2.1 Ιστοριογραφία της Παιδικής Ηλικίας.....                                | 66   |
| 2.1.1 Η υποχρεωτική εκπαίδευση των παιδιών.....                            | 72   |
| 2.1.2 Τα δικαιώματα των παιδιών.....                                       | 74   |
| 2.2 Σπουδές για την Παιδική Ηλικία-Κοινωνιολογία της Παιδικής Ηλικίας..... | 76   |
| 2.2.1 Θεωρίες περί παιδικής ηλικίας.....                                   | 77   |
| 2.2.2 Κοινωνικοί λόγοι περί παιδικής ηλικίας. ....                         | 82   |



|  |            |
|--|------------|
| 2.3 Οπτικές Αναπαραστάσεις Κοινωνικών Λόγων .....                                      | 90         |
| 2.4 Η Έννοια της Παιδικής Ηλικίας: η σημασία της μελέτης της .....                     | 109        |
| 1.4.1 Θεωρία περί υποκειμενικότητας .....  | 110        |
| 1.4.2 Κριτική παιδαγωγική .....  | 112        |
| Ανακεφαλαίωση .....  | 116        |
| <b>Κεφάλαιο 3ο: Ανασκόπηση Ερευνών.....</b>  | <b>117</b> |
| Εισαγωγή.....  | 117        |
| 3.1 Η έννοια της Παιδικής Ηλικίας στην Αρθρογραφία της Π.Ο.Π. ....                     | 118        |
| 3.1.1 Κριτική της βιβλιογραφίας.....   | 124        |
| 3.2 Αντιλήψεις Παιδιών για την Παιδική Ηλικία στην Αρθρογραφία της Κοινωνιολογίας..... | 126        |
| 3.2.1. Έρευνες στον δυτικό κόσμο .....   | 127        |
| 3.2.2. Έρευνες στην Ελλάδα .....   | 129        |
| 3.3 Δεξιότητες Ανάλυσης Έργων του Οπτικού Πολιτισμού.....                              | 131        |
| 3.3.1 Δεξιότητες ανάλυσης οπτικών αναπαραστάσεων της παιδικής ηλικίας.....             | 132        |
| 3.3.2 Επίπεδα δεξιοτήτων ανάλυσης .....  | 133        |
| 3.3.3 Μοντέλα αισθητικής απόκρισης.....  | 135        |
| 3.3.4 Απόκριση στις διαφημίσεις. ....  | 139        |
| 3.3.5 Γραμματισμός των μέσων.....  | 140        |
| 3.3.6 Επίπεδα δεξιοτήτων γραμματισμού των μέσων.....                                   | 142        |
| Ανακεφαλαίωση .....  | 146        |
| <b>Κεφάλαιο 4ο: Μέθοδος .....</b>  | <b>148</b> |
| Εισαγωγή.....  | 148        |
| 4.1 Σκοπός, Στόχοι και Ερευνητικά Ερωτήματα.....                                       | 148        |
| 4.1.1 Σκεπτικό έρευνας.....  | 152        |
| 4.2 Μεθοδολογία έρευνας.....   | 155        |
| 4.3. Δείγμα-δειγματοληψία.....   | 158        |
| 4.4. Εργαλεία Συλλογής Δεδομένων.....  | 160        |
| 4.4.1 Το ερωτηματολόγιο.....   | 168        |
| 4.5 Διαδικασία .....   | 178        |
| 4.5.1 Αρχές δεοντολογίας.....  | 178        |
| 4.5.2 Διαδικασία συλλογής δεδομένων.....   | 179        |
| 4.5.3 Διαδικασία διαχείρισης δεδομένων. ....   | 181        |
| 4.6 Ανάλυση δεδομένων.....   | 183        |
| 4.6.1 Κριτήρια επιλογής των μεθόδων ανάλυσης. ....                                     | 183        |
| 4.6.2 Διαδικασία επαγωγικής ανάλυσης.....  | 187        |

|  |            |
|--|------------|
| 4.6.3 Πρώτος ερευνητικός άξονας.....                                       | 188        |
| 4.6.3.1. Ποιοτική ανάλυση περιεχομένου.....                                | 189        |
| 4.6.3.2. Κριτική ανάλυση λόγου.....  | 191        |
| 4.6.3.3. Κωδικοποίηση λανθάνοντος περιεχομένου.....                        | 195        |
| 4.6.4. Δεύτερος ερευνητικός άξονας.....                                    | 196        |
| 4.6.5 Τρίτος ερευνητικός άξονας.....                                       | 203        |
| 4.6.5.1 Η αναπαράσταση του μύθου στη διαφήμιση.....                        | 206        |
| 4.6.5.2 Η διαπροσωπική δόμηση του νοήματος της διαφήμισης.....             | 209        |
| 4.7 Κριτήρια Αξιολόγησης της Έρευνας.....                                  | 211        |
| 4.7.1 Έλεγχος εγκυρότητας.....   | 212        |
| 4.7.2 Έλεγχος αξιοπιστίας.....   | 214        |
| 4.8 Καινοτομία της Έρευνας.....  | 215        |
| <b>Κεφάλαιο 5ο: Αποτελέσματα .....</b>                                     | <b>221</b> |
| Εισαγωγή.....  | 221        |
| 5.1 Πιλοτική Έρευνα.....   | 221        |
| 5.1.1 Πρώτη φάση πιλοτικής έρευνας.....                                    | 221        |
| 5.1.2 Δεύτερη φάση πιλοτικής έρευνας.....                                  | 227        |
| 5.2 Αποτελέσματα Κυρίως Έρευνας.....                                       | 230        |
| 5.2.1 Αντιλήψεις για την παιδική ηλικία.....                               | 230        |
| 5.2.1.1 Λεκτικές δηλώσεις.....   | 230        |
| 5.2.1.2 Εικαστικό έργο μαθητών/τριών.....                                  | 238        |
| 5.2.1.3 Επιλογή εικόνων προς ταύτιση με τον εαυτό.....                     | 248        |
| 5.2.1.4 Θέση στο μήνυμα εικόνων.....                                       | 253        |
| 5.2.1.5 Το λανθάνον περιεχόμενο των αναφορών από τους τέσσερις τομείς..... | 256        |
| 5.2.2 Δεξιότητες ανάλυσης οπτικών αναπαραστάσεων της παιδικής ηλικίας..... | 259        |
| 5.2.2.1 Περιγραφικό επίπεδο ανάλυσης εικόνων.....                          | 259        |
| 5.2.2.2 Ερμηνευτικό επίπεδο ανάλυσης εικόνων.....                          | 270        |
| 5.2.2.3 Τεχνικό επίπεδο ανάλυσης εικόνων.....                              | 279        |
| 5.2.3 Δεξιότητες αποκωδικοποίησης της οπτικής σημείωσης.....               | 288        |
| 5.2.3.1 Σημασιοδότηση της οπτικής σημείωσης.....                           | 289        |
| 5.2.3.2 Νοηματοδότηση της οπτικής σημείωσης.....                           | 290        |
| 5.2.3.2.1 Νοηματοδότηση κωδίκων αναπαραστατικού νοήματος.....              | 291        |
| 5.2.3.2.2 Νοηματοδοτήσεις κωδίκων του διαπροσωπικού νοήματος.....          | 304        |
| 5.2.3.2.3 Νοηματοδότηση της πολυτροπικής φύσης εικόνας διαφήμισης.....     | 313        |
| Ανακεφαλαίωση.....   | 322        |
| <b>Κεφάλαιο 6ο: Συζήτηση.....</b>  | <b>324</b> |

|  |     |
|--|-----|
| Εισαγωγή.....  | 324 |
| 6.1 Αντιλήψεις για την Παιδική Ηλικία.....                                 | 324 |
| 6.2 Δεξιότητες στην Ανάλυση Οπτικών Αναπαραστάσεων της Παιδικής Ηλικίας .. | 353 |
| 6.2.1 Περιγραφικό επίπεδο ανάλυσης εικόνων.....                            | 353 |
| 6.2.2 Ερμηνευτικό επίπεδο ανάλυσης εικόνων.....                            | 359 |
| 6.2.3 Τεχνικό επίπεδο ανάλυσης εικόνων .....                               | 367 |
| 6.3 Δεξιότητες Αποκωδικοποίησης της Οπτικής Σημείωσης .....                | 370 |
| 6.3.1 Σημασιοδότηση της οπτικής σημείωσης.....                             | 370 |
| 6.3.2 Νοηματοδότηση της οπτικής σημείωσης.....                             | 373 |
| 6.3.2.1 Νοηματοδότηση οπτικών κωδίκων του αναπαραστατικού νοήματος ....    | 378 |
| 6.3.2.2 Νοηματοδότηση οπτικών κωδίκων του διαπροσωπικού νοήματος.....      | 384 |
| 6.3.2.3 Νοηματοδότηση της πολυτροπικής φύσης νοήματος.....                 | 389 |
| Κεφάλαιο 7ο: Συμπεράσματα .....  | 396 |
| Εισαγωγή.....  | 396 |
| 7.1 Αντιλήψεις για την Παιδική Ηλικία .....                                | 396 |
| 7.2 Δεξιότητες Ανάλυσης Οπτικών Αναπαραστάσεων της Παιδικής Ηλικίας .....  | 400 |
| 7.2.1 Περιγραφικό επίπεδο ανάλυσης.....                                    | 401 |
| 7.2.2 Ερμηνευτικό επίπεδο ανάλυσης.....                                    | 404 |
| 7.2.3 Τεχνικό επίπεδο ανάλυσης .....                                       | 405 |
| 7.3 Δεξιότητες Αποκωδικοποίησης της Οπτικής Σημείωσης .....                | 407 |
| 7.3.1 Σημασιοδότηση της οπτικής σημείωσης.....                             | 407 |
| 7.3.2 Νοηματοδότηση κωδίκων του αναπαραστατικού νοήματος .....             | 408 |
| 7.3.3 Νοηματοδότηση κωδίκων του διαπροσωπικού νοήματος.....                | 412 |
| 7.3.4 Νοηματοδότηση της πολυτροπικής φύσης διαφήμισης.....                 | 413 |
| 7.4 Προτάσεις για τη Διδασκαλία της Έννοιας της Παιδικής Ηλικίας.....      | 414 |
| 7.4.1 Σκοποί του εκπαιδευτικού προγράμματος .....                          | 415 |
| 7.4.2 Ανακατασκευή των αντιλήψεων.....                                     | 417 |
| 7.4.3 Ανάπτυξη δεξιοτήτων ανάλυσης.....                                    | 418 |
| 7.4.4 Ανάπτυξη δεξιοτήτων αποκωδικοποίησης διαφημίσεων .....               | 419 |
| 7.5 Περιορισμοί της Έρευνας και Μελλοντική Έρευνα .....                    | 422 |
| Αντί επιλόγου.....   | 428 |
| BIBΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ.....   | 431 |
| ΠΑΡΑΡΤΗΜΑΤΑ .....  | 485 |
| Παράρτημα Α΄ .....   | 486 |
| Παράρτημα Β΄ .....   | 498 |
| Παράρτημα Γ΄ .....   | 515 |

|                           |     |
|---------------------------|-----|
| <b>Παράρτημα Δ΄</b> ..... | 521 |
| <b>Παράρτημα Ε΄</b> ..... | 525 |

## Κατάλογος πινάκων

|  |     |
|--|-----|
| Πίνακας 1: Ανασκόπηση αρθρογραφίας για τη διδασκαλία της έννοιας της παιδικής ηλικίας βάσει Π.Ο.Π. ....  | 120 |
| Πίνακας 2: Οργάνωση των δυο ερωτημάτων και υποερωτημάτων σε άξονες διερεύνησης.....  | 150 |
| Πίνακας 3: Οργάνωση του τρίτου ερωτήματος και υποερωτημάτων.....   | 152 |
| Πίνακας 4: Συσχέτιση αξόνων, ερευνητικών ερωτημάτων και υποερωτημάτων με τους αριθμούς των ερωτήσεων-δράσεων του ερωτηματολογίου (Παράρτημα Α΄).....                                     | 491 |
| Πίνακας 5: Εργαλείο συλλογής δεδομένων-πρώτο ερευνητικό ερώτημα: Αντιστοιχία ερωτήσεων ερωτηματολογίου με τομείς επικοινωνίας και τον πρώτο ερευνητικό άξονα (Παράρτημα Α΄).....         | 493 |
| Πίνακας 6: Εργαλείο συλλογής δεδομένων-πρώτο ερευνητικό ερώτημα: Αντιστοιχία ερωτήσεων και δράσεων με τα ερευνητικά υποερωτήματα και τον πρώτο ερευνητικό άξονα (Παράρτημα Α΄).....      | 494 |
| Πίνακας 7: Εργαλείο συλλογής δεδομένων-δεύτερο ερευνητικό ερώτημα: Αντιστοιχία των ερωτήσεων με τα ερευνητικά υποερωτήματα και τον δεύτερο ερευνητικό άξονα (Παράρτημα Α΄) .....         | 495 |
| Πίνακας 8: Εργαλείο συλλογής δεδομένων-τρίτο ερευνητικό ερώτημα: Αντιστοιχία ερωτήσεων ερωτηματολογίου με ερευνητικά υποερωτήματα και τον τρίτο ερευνητικό άξονα (Παράρτημα Α΄).....     | 496 |
| Πίνακας 9: Εργαλείο συλλογής δεδομένων-τρίτο ερευνητικό ερώτημα: Αντιστοιχία ερωτήσεων ερωτηματολογίου με τους υπό εξέταση οπτικούς κώδικες και τον ερευνητικό άξονα (Παράρτημα Α΄)..... | 497 |
| Πίνακας 10: Κατηγοριοποίηση- εννοιολογικές κατηγορίες από την ανάλυση των λεκτικών δηλώσεων στην ερώτηση «Τι σκέφτεσαι όταν ακούς ‘παιδική ηλικία’» (Παράρτημα Β΄).....                  | 498 |
| Πίνακας 11: Κωδικοποίηση και κατηγορίες από την ποιοτική ανάλυση περιεχομένου των εικαστικών έργων των μαθητών/τριών (Παράρτημα Β΄).....   | 499 |
| Πίνακας 12: Κατηγοριοποίηση-εννοιολογικές κατηγορίες από την ανάλυση των εικαστικών έργων των μαθητών/τριών (1ο ερευνητικό ερώτημα) (Παράρτημα Β΄).....                                  | 499 |

|   |     |
|---|-----|
| Πίνακας 13: Είδη κριτηρίων που επικαλέστηκαν οι μαθητές/τριες για την επιλογή εικόνων προς ταύτιση με τον εαυτό (1ο ερευνητικό ερώτημα) (Παράρτημα Β΄) .....  | 501 |
| Πίνακας 14: Κατηγοριοποίηση ανά εικόνα του είδους της οπτικής-αντίληψης των μαθητών/τριών βάσει του είδους των επιχειρημάτων τους (1ο ερευνητικό ερώτημα) (Παράρτημα Β΄) .....  | 503 |
| Πίνακας 15: Πλαίσιο κριτικής ανάλυσης λόγου για την αναπαραστατική διάσταση των απόψεων των μαθητών/τριών: Σύστημα μεταβιβασιμότητας (1ο ερευνητικό ερώτημα) (Παράρτημα Β΄) .....   | 504 |
| Πίνακας 16: Πλαίσιο κριτικής ανάλυσης λόγου για τη διαπροσωπική διάσταση απόψεων: Σύστημα τροπικότητας (1ο ερευνητικό ερώτημα) (Παράρτημα Β΄) .....   | 505 |
| Πίνακας 17: Είδος αντιλήψεων: Βαθμολόγηση των δηλώσεων των μαθητών/τριών (1ο ερευνητικό ερώτημα) (Παράρτημα Β΄).....  | 506 |
| Πίνακας 18: Κατηγοριοποίηση δεδομένων: επαγωγικές εννοιολογικές κατηγορίες για τις δεξιότητες ανάλυσης των δυο εικόνων στο περιγραφικό επίπεδο ανάλυσης εικόνων (2α ερευνητικό υποερώτημα) (Παράρτημα Β΄) .....   | 506 |
| Πίνακας 19: Κατηγοριοποίηση δεδομένων: επαγωγικές εννοιολογικές κατηγορίες για τις δεξιότητες ανάλυσης των δυο εικόνων στο ερμηνευτικό επίπεδο ανάλυσης (2β ερευνητικό υποερώτημα) (Παράρτημα Β΄) .....   | 508 |
| Πίνακας 20: Κατηγοριοποίηση δεδομένων: επαγωγικές εννοιολογικές κατηγορίες για τις δεξιότητες ανάλυσης των δυο εικόνων στο τεχνικό επίπεδο ανάλυσης εικόνων (2γ ερευνητικό υποερώτημα) (Παράρτημα Β΄) .....   | 509 |
| Πίνακας 21: Εννοιολογικές κατηγορίες από τη νοηματοδότηση των μαθητών/τριών κατά την αποκωδικοποίηση των κωδίκων του αναπαραστατικού νοήματος της εικόνας της διαφήμισης που αναπαριστά τον ρομαντικό λόγο περί παιδικής ηλικίας (3β ερευνητικό υποερώτημα) (Παράρτημα Β΄)..... | 510 |
| Πίνακας 22: Εννοιολογικές κατηγορίες από τη νοηματοδότηση των μαθητών/τριών κατά την αποκωδικοποίηση των κωδίκων του διαπροσωπικού νοήματος της εικόνας της διαφήμισης που αναπαριστά τον ρομαντικό λόγο περί παιδικής ηλικίας (3β ερευνητικό υποερώτημα) (Παράρτημα Β΄) .....  | 512 |
| Πίνακας 23: Εννοιολογικές κατηγορίες για τη νοηματοδότηση των μαθητών/τριών κατά την αποκωδικοποίηση της πολυτροπικής φύσης της εικόνας της   |     |

|   |     |
|---|-----|
| διαφήμισης που αναπαριστά τον ρομαντικό λόγο περί παιδικής ηλικίας (3β<br>ερευνητικό υποερώτημα) (Παράρτημα Β΄) .....   | 513 |
| Πίνακας 24: Αθροιστική βαθμολογία από τέσσερις τομείς επικοινωνίας αντιλήψεων<br>των μαθητών/τριών για το είδος των αντιλήψεών τους περί παιδικής ηλικίας<br>.....                        | 259 |
| Πίνακας 25: Κατηγοριοποίηση των επαγωγικών εννοιολογικών κατηγοριών για τις<br>επιδόσεις των μαθητών/τριών στο περιγραφικό επίπεδο ανάλυσης των δυο<br>εικόνων .....                      | 268 |
| Πίνακας 26: Κατηγοριοποίηση των επαγωγικών εννοιολογικών κατηγοριών για τις<br>επιδόσεις των μαθητών/τριών στο ερμηνευτικό επίπεδο ανάλυσης των δυο<br>εικόνων .....                      | 277 |
| Πίνακας 27: Κατηγοριοποίηση των επιδόσεων των μαθητών/τριών στο τεχνικό<br>επίπεδο ανάλυσης των δυο εικόνων (σημασιοδότηση οπτικών σημείων)<br>.....                                      | 286 |
| Πίνακας 28: Αποτελέσματα για τη σημασιοδότηση από τους/τις μαθητές/τριες<br>της οπτικής σημείωσης σε εικόνα διαφημιστικού λόγου που αναπαριστά τον<br>ρομαντικό λόγο (Παράρτημα Β΄) ..... | 514 |
| Πίνακας 29: Βαθμολόγηση του είδους νοηματοδότησης (επίπεδα νοηματοδότησης)<br>των μαθητών/τριών για κάθε κώδικα της οπτικής σημείωσης που πραγματώνει<br>το αναπαραστατικό νόημα .....    | 302 |
| Πίνακας 30: Διάμεσος και κατανομή των τιμών των επιδόσεων των μαθητών/τριών<br>για το είδος νοηματοδότησης κάθε κώδικα που πραγματώνει το<br>αναπαραστατικό νόημα .....                   | 302 |
| Πίνακας 31: Βαθμολόγηση των επιδόσεων των μαθητών/τριών στην<br>αποκωδικοποίηση των τριών κωδίκων που πραγματώνουν το διαπροσωπικό<br>νόημα .....   | 312 |
| Πίνακας 32: Διάμεσος και κατανομή των τιμών των επιδόσεων των μαθητών/τριών<br>στην αποκωδικοποίηση των τριών κωδίκων που πραγματώνουν το<br>διαπροσωπικό νόημα .....                     | 313 |
| Πίνακας 33: Βαθμολόγηση των επιδόσεων των μαθητών/τριών στην<br>αποκωδικοποίηση του πολυτροπικού νοήματος της εικόνας .....   | 321 |
| Πίνακας 34: Διάμεσος και κατανομή των τιμών των επιδόσεων των μαθητών/τριών<br>στην αποκωδικοποίηση του πολυτροπικού νοήματος της εικόνας .....   | 322 |

## Κατάλογος γραφημάτων

|   |     |
|---|-----|
| <i>Γράφημα 1.</i> Το τοπίο των θεωριών της παιδικής ηλικίας .....   | 78  |
| <i>Γράφημα 2.</i> Λεκτικές δηλώσεις: Το εννοιολογικό περιεχόμενο στο ερώτημα «Τι σκέφτεσαι όταν ακούς τις λέξεις ‘παιδική ηλικία’».....                       | 234 |
| <i>Γράφημα 3.</i> Λεκτικές δηλώσεις: Το ανώτατο όριο παιδικής ηλικίας στο ερώτημα «Πότε τελειώνει η παιδική ηλικία;».....                                     | 235 |
| <i>Γράφημα 4.</i> Εικαστικό έργο μαθητών/τριών: Το είδος του θέματος .....  | 239 |
| <i>Γράφημα 5.</i> Εικαστικό έργο μαθητών/τριών: Απεικόνιση προσώπων .....   | 240 |
| <i>Γράφημα 6.</i> Εικαστικό έργο μαθητών/τριών: Το είδος της δράσης των προσώπων και το είδος των διαπροσωπικών σχέσεων.....                                  | 241 |
| <i>Γράφημα 7.</i> Εικαστικό έργο μαθητών/τριών: Ο χώρος δράσης.....   | 241 |
| <i>Γράφημα 8.</i> Εικαστικό έργο μαθητών/τριών: Η χρονική στιγμή της δράσης.....  | 242 |
| <i>Γράφημα 9.</i> Εικαστικό έργο μαθητών/τριών: Η τεχνοτροπία του έργου .....   | 244 |
| <i>Γράφημα 10.</i> Εικαστικό έργο μαθητών/τριών: Η ηλικία του αναπαριστάμενου εαυτού .....  | 245 |
| <i>Γράφημα 11.</i> Εικαστικό έργο μαθητών/τριών: Το είδος των επιχειρημάτων δια των οποίων δικαιολόγησαν το περιεχόμενο του έργου τους .....                  | 248 |
| <i>Γράφημα 12.</i> Επιλογή εικόνας από τους/τις μαθητές/τριες προς ταύτιση με τον εαυτό (επιλογή και στις δυο ερωτήσεις) .....                                | 249 |
| <i>Γράφημα 13.</i> Θέση των μαθητών/τριών στο μήνυμα των δυο εικόνων...   | 255 |
| <i>Γράφημα 14.</i> Αντιλήψεις-οπτική μαθητών/τριών ανά τομέα επικοινωνίας αντιλήψεων .....  | 257 |
| <i>Γράφημα 15.</i> Περιγραφικό επίπεδο ανάλυσης των δυο εικόνων: περιγραφή των αφηγηματικών στοιχείων εικόνων (το είδος των αφηγηματικών στοιχείων) .....     | 261 |
| <i>Γράφημα 16.</i> Περιγραφικό επίπεδο ανάλυσης εικόνων: αναγνώριση του είδους των συναισθημάτων στην εικόνα 2 .....  | 263 |
| <i>Γράφημα 17.</i> Περιγραφικό επίπεδο ανάλυσης των δυο εικόνων: Κατανομή των επιδόσεων των μαθητών/τριών βάσει των επαγωγικών εννοιολογικών κατηγοριών ..... | 269 |



|  |            |
|--|------------|
| <i>Γράφημα 18. Περιγραφικό επίπεδο ανάλυσης των δυο εικόνων: Κατανομή των επιπέδων επίδοσης των μαθητών/τριών βάσει των τιμών εννοιολογικών κατηγοριών .....</i>   | <i>265</i> |
| <i>Γράφημα 19. Ερμηνευτικό επίπεδο ανάλυσης των δυο εικόνων: αναγνώριση/μη αναγνώριση κάποιας ιδέας στις εικόνες .....</i>   | <i>270</i> |
| <i>Γράφημα 20. Ερμηνευτικό επίπεδο ανάλυσης των δυο εικόνων: οι εννοιολογικές κατηγορίες των αποκρίσεων των μαθητών/τριών .....</i>  | <i>271</i> |
| <i>Γράφημα 21. Ερμηνευτικό επίπεδο ανάλυσης των δυο εικόνων: αναλυτική παρουσίαση του είδους των νοηματοδοτήσεων των μαθητών/τριών ανά εικόνα .....</i>  | <i>275</i> |
| <i>Γράφημα 22. Ερμηνευτικό επίπεδο ανάλυσης των δυο εικόνων: συνοπτική παρουσίαση του είδους των νοηματοδοτήσεων των μαθητών/τριών ανά εικόνα .....</i>  | <i>276</i> |
| <i>Γράφημα 23. Ερμηνευτικό επίπεδο ανάλυσης των δυο εικόνων: κατανομή των επιδόσεων των μαθητών/τριών βάσει των επαγωγικών εννοιολογικών κατηγοριών .....</i>  | <i>278</i> |
| <i>Γράφημα 24. Ερμηνευτικό επίπεδο ανάλυσης των δυο εικόνων: κατανομή των επιπέδων επίδοσης των μαθητών/τριών βάσει των επαγωγικών εννοιολογικών κατηγοριών .....</i>  | <i>278</i> |
| <i>Γράφημα 25. Τεχνικό επίπεδο ανάλυσης των δυο εικόνων: επίπεδα σημασιodότησης κατά την αποκωδικοποίηση της οπτικής σημείωσης .....</i>   | <i>280</i> |
| <i>Γράφημα 26. Τεχνικό επίπεδο ανάλυσης των δυο εικόνων: το είδος των οπτικών σημείων που σημασιodότησαν οι μαθητές/τριες .....</i>  | <i>283</i> |
| <i>Γράφημα 27. Τεχνικό επίπεδο ανάλυσης των δυο εικόνων: κατανομή των επιδόσεων των μαθητών/τριών στη σημασιodότηση οπτικών σημείων ανά εικόνα .....</i>   | <i>287</i> |
| <i>Γράφημα 28. Τεχνικό επίπεδο ανάλυσης των δυο εικόνων: κατανομή των επιπέδων επίδοσης των μαθητών/τριών στη σημασιodότηση οπτικών σημείων ανά εικόνα .....</i>   | <i>287</i> |
| <i>Γράφημα 29. Αποκωδικοποίηση εικόνας 1: σημασιodότηση αναπαραστατικών και διαπροσωπικών οπτικών κωδίκων και της πολυτροπικής φύσης του νοήματος στην εικόνα διαφημιστικού λόγου που απεικονίζει παιδιά .....</i> | <i>290</i> |
| <i>Γράφημα 30. Αποκωδικοποίηση εικόνας 1: νοηματοδοτήσεις του κώδικα «χώρος» σε εικόνα διαφημιστικού λόγου που απεικονίζει παιδιά .....</i>  | <i>292</i> |

|   |            |
|---|------------|
| <i>Γράφημα 31. Αποκωδικοποίηση εικόνας 1: νοηματοδοτήσεις του κώδικα «δράση» σε εικόνα διαφημιστικού λόγου που απεικονίζει παιδιά .....</i>   | <i>294</i> |
| <i>Γράφημα 32. Αποκωδικοποίηση εικόνας 1: νοηματοδοτήσεις του κώδικα «ηλικία» σε εικόνα διαφημιστικού λόγου που απεικονίζει παιδιά .....</i>  | <i>296</i> |
| <i>Γράφημα 33. Αποκωδικοποίηση εικόνας 1: νοηματοδοτήσεις του κώδικα «είδος ενδυμασίας» σε εικόνα διαφημιστικού λόγου που απεικονίζει παιδιά .....</i>  | <i>299</i> |
| <i>Γράφημα 34. Αποκωδικοποίηση εικόνας 1: νοηματοδοτήσεις του κώδικα «χρώμα ενδυμασίας» σε εικόνα διαφημιστικού λόγου που απεικονίζει παιδιά .....</i>  | <i>300</i> |
| <i>Γράφημα 35. Αποκωδικοποίηση εικόνας 1: νοηματοδοτήσεις του κώδικα «Βλεμματική επαφή αναπαριστώμενων προσώπων και θεατών» σε εικόνα διαφημιστικού λόγου που απεικονίζει παιδιά .....</i>              | <i>305</i> |
| <i>Γράφημα 36. Αποκωδικοποίηση εικόνας 1: εκτίμηση του μέτρου της απόστασης λήψης της σκηνής σε εικόνα διαφημιστικού λόγου που απεικονίζει παιδιά .....</i>   | <i>306</i> |
| <i>Γράφημα 37. Αποκωδικοποίηση εικόνας 1: εννοιολογικές κατηγορίες στη νοηματοδότηση της απόστασης λήψης της σκηνής σε εικόνα διαφημιστικού λόγου που απεικονίζει παιδιά .....</i>                      | <i>307</i> |
| <i>Γράφημα 38. Αποκωδικοποίηση εικόνας 1: αναγνώριση του είδους της οπτικής γωνίας λήψης της σκηνής σε εικόνα διαφημιστικού λόγου που απεικονίζει παιδιά .....</i>                                      | <i>309</i> |
| <i>Γράφημα 39. Αποκωδικοποίηση εικόνας 1: εννοιολογικές κατηγορίες στη νοηματοδότηση της οπτικής γωνίας λήψης της σκηνής σε εικόνα διαφημιστικού λόγου που απεικονίζει παιδιά .....</i>                 | <i>310</i> |
| <i>Γράφημα 40. Αποκωδικοποίηση εικόνας 1: νοηματοδότηση της πολυτροπικής φύσης του νοήματος της εικόνας (συνέργεια λεκτικών και οπτικών στοιχείων) διαφημιστικού λόγου που απεικονίζει παιδιά .....</i> | <i>314</i> |
| <i>Γράφημα 41. Αποκωδικοποίηση εικόνας 1: είδη νοηματοδοτήσεων της πολυτροπικής φύσης του μηνύματος της εικόνας διαφημιστικού λόγου που απεικονίζει παιδιά .....</i>                                    | <i>315</i> |
| <i>Γράφημα 42. Αποκωδικοποίηση εικόνας 1: εννοιολογικές κατηγορίες κατά τη νοηματοδότηση της πολυτροπικής φύσης του μηνύματος της εικόνας διαφημιστικού λόγου που απεικονίζει παιδιά .....</i>          | <i>316</i> |

## Κατάλογος εννοιολογικών χαρτών

|  |            |
|--|------------|
| <i>Εννοιολογικός χάρτης 1. Δεύτερη πιλοτική φάση έρευνας-Αντιλήψεις μαθητών/τριών περί παιδικής ηλικίας: Εννοιολογικές κατηγορίες βάσει των λεκτικών τους δηλώσεων (Παράρτημα Γ') .....</i>  | <i>515</i> |
| <i>Εννοιολογικός χάρτης 2. Δεύτερη πιλοτική φάση έρευνας-Αντιλήψεις μαθητών/τριών περί παιδικής ηλικίας: Εννοιολογικές κατηγορίες βάσει του εικαστικού έργου που δημιούργησαν (Παράρτημα Γ') .....</i>   | <i>516</i> |
| <i>Εννοιολογικός χάρτης 3. Δεύτερη πιλοτική φάση έρευνας-Αντιλήψεις μαθητών/τριών περί παιδικής ηλικίας: Εννοιολογικές κατηγορίες βάσει της επιλογής εικόνας προς ταύτιση με εαυτό (Παράρτημα Γ') .....</i>  | <i>517</i> |
| <i>Εννοιολογικός χάρτης 4. Δεύτερη πιλοτική φάση έρευνας-Αντιλήψεις μαθητών/τριών περί παιδικής ηλικίας: Εννοιολογικές κατηγορίες βάσει της στάσης τους προς το μήνυμα των δυο εικόνων (Παράρτημα Γ') .....</i>  | <i>517</i> |
| <i>Εννοιολογικός χάρτης 5. Δεύτερη πιλοτική φάση έρευνας-Δεξιότητες μαθητών/τριών στην ανάλυση οπτικών αναπαραστάσεων της παιδικής ηλικίας: Εννοιολογικές κατηγορίες κατά τη νοηματοδότηση των εικόνων ως προς τρία επίπεδα ανάλυσης εικόνων (Παράρτημα Γ') .....</i>  | <i>518</i> |
| <i>Εννοιολογικός χάρτης 6. Δεύτερη πιλοτική φάση έρευνας-Δεξιότητες μαθητών/τριών στην αποκωδικοποίηση διαφήμισης με αναπαράσταση της παιδικής ηλικίας: Εννοιολογικές κατηγορίες κατά τη νοηματοδότηση πέντε σημείων της οπτικής σημείωσης που πραγματώνουν το αναπαραστατικό νόημα της εικόνας (Παράρτημα Γ') .....</i> | <i>519</i> |
| <i>Εννοιολογικός χάρτης 7. Δεύτερη πιλοτική φάση έρευνας-Δεξιότητες μαθητών/τριών στην αποκωδικοποίηση διαφήμισης με αναπαράσταση της παιδικής ηλικίας: Εννοιολογικές κατηγορίες κατά τη νοηματοδότηση τριών σημείων της οπτικής σημείωσης που πραγματώνουν το διαπροσωπικό νόημα της εικόνας (Παράρτημα Γ') .....</i>   | <i>519</i> |
| <i>Εννοιολογικός χάρτης 8. Δεύτερη πιλοτική φάση έρευνας-Δεξιότητες μαθητών/τριών στην αποκωδικοποίηση διαφήμισης με αναπαράσταση της παιδικής ηλικίας: Εννοιολογικές κατηγορίες κατά τη νοηματοδότηση της πολυτροπικής φύσης του νοήματος της εικόνας (Παράρτημα Γ') .....</i>  | <i>520</i> |
| <i>Εννοιολογικός χάρτης 9. Κυρίως έρευνα-Αντιλήψεις μαθητών/τριών περί παιδικής ηλικίας: Εννοιολογικές κατηγορίες βάσει των λεκτικών τους δηλώσεων .....</i>   | <i>231</i> |
| <i>Εννοιολογικός χάρτης 10. Κυρίως έρευνα-Αντιλήψεις μαθητών/τριών περί παιδικής ηλικίας: Εννοιολογικές κατηγορίες βάσει του εικαστικού έργου που δημιούργησαν (Παράρτημα Δ') .....</i>  | <i>521</i> |

|   |            |
|---|------------|
| <i>Εννοιολογικός χάρτης 11. Κυρίως έρευνα-Αντιλήψεις μαθητών/τριών περί παιδικής ηλικίας: Εννοιολογικές κατηγορίες βάσει της επιλογής εικόνας προς ταύτιση με εαυτό (Παράρτημα Δ΄) .....</i>  | <i>522</i> |
| <i>Εννοιολογικός χάρτης 12. Κυρίως έρευνα-Αντιλήψεις μαθητών/τριών περί παιδικής ηλικίας: Εννοιολογικές κατηγορίες βάσει της στάσης τους προς το μήνυμα των δυο εικόνων (Παράρτημα Δ΄) .....</i>  | <i>522</i> |
| <i>Εννοιολογικός χάρτης 13. Κυρίως έρευνα-Δεξιότητες μαθητών/τριών στην ανάλυση οπτικών αναπαραστάσεων της παιδικής ηλικίας: Εννοιολογικές κατηγορίες κατά τη νοηματοδότηση των εικόνων ως προς τα τρία επίπεδα ανάλυσης εικόνων (Παράρτημα Δ΄) .....</i>   | <i>523</i> |
| <i>Εννοιολογικός χάρτης 14. Κυρίως έρευνα-Δεξιότητες μαθητών/τριών στην αποκωδικοποίηση διαφήμισης με αναπαράσταση της παιδικής ηλικίας: Εννοιολογικές κατηγορίες κατά τη νοηματοδότηση πέντε σημείων της οπτικής σημείωσης που πραγματώνουν το αναπαραστατικό νόημα της εικόνας (Παράρτημα Δ΄) .....</i> | <i>523</i> |
| <i>Εννοιολογικός χάρτης 15. Κυρίως έρευνα-Δεξιότητες μαθητών/τριών στην αποκωδικοποίηση διαφήμισης με αναπαράσταση της παιδικής ηλικίας: Εννοιολογικές κατηγορίες κατά τη νοηματοδότηση τριών σημείων της οπτικής σημείωσης που πραγματώνουν το διαπροσωπικό νόημα της εικόνας (Παράρτημα Δ΄) .....</i>   | <i>524</i> |
| <i>Εννοιολογικός χάρτης 16. Κυρίως έρευνα-Δεξιότητες μαθητών/τριών στην αποκωδικοποίηση διαφήμισης με αναπαράσταση της παιδικής ηλικίας: Εννοιολογικές κατηγορίες κατά τη νοηματοδότηση της πολυτροπικής φύσης του νοήματος της εικόνας (Παράρτημα Δ΄) .....</i>  | <i>524</i> |

## Κατάλογος εικόνων

|  |     |
|--|-----|
| <i>Εικόνα 1.</i> Εικόνα 1 (του ερωτηματολογίου) (Παράρτημα Α΄) .....                                       | 490 |
| <i>Εικόνα 1.</i> Εικόνα 2 (του ερωτηματολογίου) (Παράρτημα Α΄) .....                                       | 490 |
| <i>Εικόνα 3.</i> Παιχνίδια στην παιδική χαρά (Παράρτημα Ε΄).....   | 525 |
| <i>Εικόνα 4:</i> Ποδόσφαιρο στο γήπεδο (Παράρτημα Ε΄) .....  | 525 |
| <i>Εικόνα 5:</i> Βόλεϊ στην παραλία και λυπημένο κορίτσι (κάτω δεξιά) (Παράρτημα Ε΄)<br>.....              | 526 |
| <i>Εικόνα 6:</i> Θυμωμένο αγόρι ζωγραφίζει γκράφιτι (Παράρτημα Ε΄) .....                                   | 526 |
| <i>Εικόνα 7:</i> Οι φίλοι μου (Παράρτημα Ε΄) .....   | 527 |
| <i>Εικόνα 8:</i> Η οικογένειά μου (απεικόνιση γονέων και δυο παιδιών) (Παράρτημα Ε΄)<br>.....              | 527 |
| <i>Εικόνα 9:</i> Ένα κορίτσι στην εξοχή (Παράρτημα Ε΄) .....   | 528 |
| <i>Εικόνα 10:</i> Τρία κορίτσια στην εξοχή (Παράρτημα Ε΄) .....  | 528 |
| <i>Εικόνα 11:</i> Ποδοσφαιρική σκηνή με δυο ομάδες παικτών (Παράρτημα Ε΄) .....                            | 528 |
| <i>Εικόνα 12:</i> Λίμνη με κύκνους (τοπίο χωρίς ανθρώπους) (Παράρτημα Ε΄) .....                            | 529 |
| <i>Εικόνα 13:</i> Breska (ποδοσφαιριστής) (Παράρτημα Ε΄) .....   | 529 |
| <i>Εικόνα 14:</i> Laser και ονόματα ποδοσφαιριστών (Παράρτημα Ε΄) .....                                    | 529 |
| <i>Εικόνα 15:</i> Δυο παιδιά παίζουν μπάλα στην εξοχή (ενεργητική δράση) (Παράρτημα Ε΄) .....              | 530 |
| <i>Εικόνα 16:</i> Ένα κορίτσι στέκεται μόνο του στην παιδική χαρά (παθητική δράση)<br>(Παράρτημα Ε΄) ..... | 530 |
| <i>Εικόνα 17:</i> Ένα κορίτσι στην εξοχή με μπαλόνι, αρκουδάκι και τσάντα πλάτης<br>(Παράρτημα Ε΄) .....   | 531 |
| <i>Εικόνα 18:</i> Τρία κορίτσια παίζουν σκοινάκι στην εξοχή (Παράρτημα Ε΄) .....                           | 531 |
| <i>Εικόνα 19:</i> Αγόρι με σκύλο στην εξοχή (Παράρτημα Ε΄).....  | 531 |
| <i>Εικόνα 20:</i> Δυο αγόρια ψαρεύουν (Παράρτημα Ε΄) .....   | 532 |
| <i>Εικόνα 21:</i> Ένα αγόρι κάνει skateboard (Παράρτημα Ε΄).....   | 532 |
| <i>Εικόνα 22:</i> Δυο αγόρια παίζουν ποδόσφαιρο σε ανθισμένο γήπεδο (Παράρτημα Ε΄)<br>.....                | 532 |

|  |     |
|--|-----|
| <i>Εικόνα 23:</i> Τέσσερα κορίτσια στην εξοχή (παίζουν τόπι, μαζεύουν λουλούδια)<br>(Παράρτημα Ε΄) .....   | 533 |
| <i>Εικόνα 24:</i> Τρία παιδιά παίζουν στην παιδική χαρά παραδοσιακά παιχνίδια<br>(Παράρτημα Ε΄) .....  | 533 |
| <i>Εικόνα 25:</i> Ένα κορίτσι με τόπι, κουβαδάκι και φτυαράκια στην ακρογιαλιά<br>(Παράρτημα Ε΄) .....   | 533 |
| <i>Εικόνα 26:</i> Ένα αγόρι μόνο του στο γήπεδο (Παράρτημα Ε΄) .....   | 533 |
| <i>Εικόνα 27:</i> Δυο παιδιά στο προαύλιο σχολείου στην εξοχή (Παράρτημα Ε΄)<br>.....  | 534 |
| <i>Εικόνα 28:</i> Τρία παιδιά με τους γονείς τους στο σαλόνι του σπιτιού το βράδυ<br>διαβάζουν ένα βιβλίο (Παράρτημα Ε΄) .....   | 534 |
| <i>Εικόνα 29:</i> Ένα κορίτσι στο γραφείο του δωματίου του (Παράρτημα Ε΄)<br>.....   | 534 |
| <i>Εικόνα 30:</i> Έξι παιδιά στο προαύλιο (ξενόγλωσσου;) σχολείου στην εξοχή<br>δηλώνουν: «Do what you like, like what you do. I love my life. Life is<br>good» (Παράρτημα Ε΄) ..... | 535 |
| <i>Εικόνα 31:</i> Δυο κορίτσια, δυο καρδιές, τριαντάφυλλο και δήλωση: «Χαρά σε όλα τα<br>πρόσωπα» (Παράρτημα Ε΄) .....   | 535 |
| <i>Εικόνα 32:</i> Παραδοσιακά παιχνίδια στην εξοχή (κρυφτό, σκοινάκι, κουτσό)<br>(Παράρτημα Ε΄) .....  | 535 |
| <i>Εικόνα 33:</i> Sequel (Γκράφιτι) (Παράρτημα Ε΄) .....   | 536 |
| <i>Εικόνα 34:</i> Laser (Γκράφιτι) (Παράρτημα Ε΄) .....  | 536 |
| <i>Εικόνα 35:</i> Όνομα μαθητή (Γκράφιτι) (Παράρτημα Ε΄) .....   | 536 |

## Εισαγωγή

Στις εικόνες και σε πάσης φύσεως έργα του οπτικού πολιτισμού όπως και στα λεκτικά κείμενα υπάρχουν ενσωματωμένες ιδεολογίες, κοινωνικοί λόγοι (social discourses) για έννοιες όπως η φυλή, το κοινωνικό φύλο, η κοινωνική τάξη, η εθνικότητα, η ηλικία τους οποίους το άτομο προσλαμβάνει και συχνά αποδέχεται θεωρώντας τους δεδομένους και φυσικούς (Hall, 1997). Θεωρητικές τοποθετήσεις και έρευνες έδειξαν ότι η πληθώρα των εικόνων με τις οποίες έρχονται καθημερινά σε επαφή οι μαθητές/τριες επηρεάζουν σημαντικά τον τρόπο σκέψης τους και την οικοδόμηση της γνώσης για τον εαυτό και τον κόσμο (Alvermann & Hagood, 2000· Boughton et al., 2002· Mirzoeff, 2002· Salomon, 1997· Tavin & Hausman, 2004). Στη σύγχρονη εποχή γίνεται πλέον αποδεκτό ότι απαιτείται αλλαγή στον τρόπο που οι κάθε είδους εικόνες μελετώνται στην εκπαίδευση (Luke & Elkins, 1998), ώστε οι μαθητές/τριες να είναι οπτικώς εγγράμματοι (Kress & van Leeuwen, 2006) δηλαδή να διαθέτουν τα απαραίτητα εργαλεία και δεξιότητες για να αποκωδικοποιούν τους σημειωτικούς κώδικες, να νοηματοδοτούν (meaning-making) μεγάλη ποικιλία έργων (Buhl, 2011) και να προβαίνουν σε κριτική ανάλυση των πάσης φύσεως έργων του οπτικού πολιτισμού (Alvermann & Hagood, 2000· Tavin, 2009).

Το αίτημα για αλλαγές στο πεδίο της εικαστικής εκπαίδευσης αποτελεί συνέχεια των αλλαγών που συντελέστηκαν στη διδασκαλία του γνωστικού αντικείμενου της Εικαστικής Αγωγής κατά τη διάρκεια του 20ου αιώνα (Βάος, 2000· Chapman, 1993· Efland, 2004a· Stankiewicz, Amburgy, & Bolin, 2004· White, 2004). Η ανάγκη για την εκ νέου αλλαγή διατυπώνεται λόγω των εξελίξεων στη σύγχρονη τέχνη όπως μεταμοντέρνα τέχνη, μεταμοντέρνα κριτική στην ιστορία της τέχνης (Fehr, 1994· Jencks, 1987· Rush, 2005· Στάγκος, 2003) και σε αλλαγές σε φιλοσοφικά πεδία και θεωρητικούς στοχασμούς περί τέχνης και πραγματικότητας (Ashley, 1997· Γεωργίου, 2008, 2001· Λυοτάρ, 2008· Malpas, 2007· Reed, 2003). Επίσης, η αλλαγή υποδεικνύεται λόγω της κατακλυσμιαίας παρουσίας εικόνων στην καθημερινή ζωή, της επίδρασης των εικόνων στην ταυτότητα των ατόμων, της ανάγκης σύνδεσης των εικαστικών μαθημάτων με την καθημερινή ζωή των μαθητών/τριών (Klatser, 2010 παράθεμα στο Hoekstra & Groenendijk, 2014) και λόγω της ανάγκης αξιοποίησης και ανάλυσης των εικόνων πέραν των μορφικών και αισθητικών τους χαρακτηριστικών (Parsons, 2004). Περαιτέρω, η ανάγκη αλλαγής συνδέεται με τις εξελίξεις στο πεδίο

των γραμματισμών, καθώς η παιδαγωγική επιστήμη υπό την επίδραση της κριτικής θεωρίας προσχώρησε στην κριτική παιδαγωγική και οδηγήθηκε στους Νέους Γραμματισμούς και Πολυγρμματισμούς (New London Group, 1997) σύμφωνα με τους οποίους ο γραμματισμός θεωρείται ότι αποτελεί μια κοινωνική και πολιτισμική πρακτική που διακατέχεται από τις ιδεολογικές θέσεις και τις δυναμικές της κοινωνίας εντός της οποίας διαμορφώνεται (Semali, 2001· Χατζησαββίδης, 2011). Προβάλλεται πλέον η ανάγκη για ανάπτυξη δεξιοτήτων ανάλυσης-ερμηνείας και αποκωδικοποίησης ποικίλων μορφών και τρόπων της οπτικής επικοινωνίας εντός του διευρυμένου πλαισίου του οπτικού πολιτισμού και η σύνταξη νέων προγραμμάτων σπουδών (Freedman, 2003· Freedman & Stuhr, 2004· Milbrandt, 2002· Stokrocki & Buckpitt, 2002).

Στη διεθνή βιβλιογραφία υπάρχει θεωρητικό και ερευνητικό ενδιαφέρον για την ανάπτυξη προγραμμάτων σπουδών στη διδακτική της Εικαστικής Αγωγής που επαναπροσδιορίζουν τους σκοπούς και το περιεχόμενό της (Congdon, 2009· Buhl, 2011· Eisner, 2005· Efland, 2004a· Freedman & Stuhr, 2004· Gude, 2004· Newbury, 2004· Swift & Steers, 1999). Την ανάγκη αλλαγών στην εικαστική αγωγή στον ελληνικό χώρο<sup>1</sup> υπέδειξε η ανακοίνωση του Υπουργείου Παιδείας το έτος 2011 για τη συγκρότηση νέων προγραμμάτων σπουδών για τη διδασκαλία της Εικαστικής Αγωγής παρόλο που τα τρέχοντα προγράμματα τέθηκαν σε ισχύ το 2002. Κατατέθηκαν δυο προτάσεις για την Εικαστική Αγωγή (Π.Ι.-Υ.Π.Δ.Β.Μ.Θ., 2011α, 2011β) με βασική διαφορά τη διατήρηση της αυτονομίας ή την ενοποίηση<sup>2</sup> των διαφόρων γνωστικών αντικειμένων της αισθητικής αγωγής<sup>3</sup> και με κοινό στοιχείο του

---

<sup>1</sup> Από το 2002 έως την τρέχουσα χρονική περίοδο βρίσκεται σε ισχύ το επονομαζόμενο Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών-Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών Υποχρεωτικής Εκπαίδευσης (Δ.Ε.Π.Π.Σ.-Α.Π.Σ.) (ΥΠ.Ε.Π.Θ.-Π.Ι., 2002). Τα προγράμματα προσβλέπουν στη θεματοποίηση των ενδοκλαδικών και διαθεματικών εννοιών (Κουλουμπαρίτη, 2011). Όμως κυριαρχεί η λογική των διακριτών γνωστικών αντικειμένων, αν και προωθείται η συσχέτιση μέσω σχεδίων project ή περιστασιακά κατά την επεξεργασία ενοτήτων στο πλαίσιο των διακριτών γνωστικών αντικειμένων (Ματσαγγούρας, 2003, σ. 119). Δέχτηκαν επικρίσεις, καθώς στα αντίστοιχα σχολικά βιβλία, παρά τις συχνές διεισθημονικές αναφορές βάσει ενός θέματος, δεν καταβάλλεται προσπάθεια για συναρτήσεις εννοιών και προβληματικής με όσα κομίζει ή συνεισφέρει στο θέμα η κάθε γνωστική περιοχή (Φακίδου, 2016). Επίσης, οι έννοιες δεν αναφέρονται σε κοινωνικά ζητήματα ή κοινωνικές έννοιες όπως η ταυτότητα (Θεριανός (2003).

<sup>2</sup> Στα τέλη του 20ου αιώνα η διατήρηση ή μη διατήρηση της διάκρισης των γνωστικών αντικειμένων οδήγησε σε διλήμματα την ακαδημαϊκή κοινότητα. Για παράδειγμα ο Eisner (2002a) υποστηρίζει την αυτόνομη διδασκαλία των τεχνών. Αντιθέτως, ο Efland (2002) και ο Parsons (2004) προτείνουν ένα ενιαιοποιημένο (integrated) πρόγραμμα.

<sup>3</sup> Η πρώτη πρόταση επιδιώκει να διατηρηθεί ως έχει η αυτονομία και η διάκριση των γνωστικών αντικειμένων της Αισθητικής αγωγής ανά γνωστικό αντικείμενο (Εικαστικά, Μουσική, Θέατρο) (Π.Ι.-



περιεχομένου των δυο προτάσεων τον κοινωνικό τους προσανατολισμό<sup>4</sup>. Η εφαρμογή τους βρίσκεται σε πιλοτική φάση έρευνας.

Τη συγκρότηση ενός νέου πλαισίου διδασκαλίας των Εικαστικών προτείνει τις δυο τελευταίες δεκαετίες η Παιδαγωγική του Οπτικού Πολιτισμού (Visual Culture Pedagogy) παρέχοντας κατευθύνσεις για τη δημιουργία προγραμμάτων σπουδών. Η Παιδαγωγική του Οπτικού Πολιτισμού (Π.Ο.Π.) αντλεί το εννοιολογικό της πλαίσιο από το πεδίο των οπτικών πολιτισμικών σπουδών, του μεταμοντερνισμού και της κριτικής παιδαγωγικής και αποτελεί αναδυόμενο δια-επιστημονικό (trans-disciplinary) πεδίο (Duncum, 2002b). Συνιστά ένα αναδυόμενο εκπαιδευτικό παράδειγμα (paradigm) (Duncum, 2009· Efland, 2004a) που σύμφωνα με την Thompson (2007) «έχει κερδίσει την υποστήριξη πολλών εκπαιδευτικών της εικαστικής αγωγής» (σ. 907) και προτείνεται σε διάφορα εκπαιδευτικά συστήματα (NAEA, 2002).

Τα προγράμματα της Π.Ο.Π. συμπεριλαμβάνουν τη μελέτη ευρείας ποικιλίας εννοιών όπως η φυλή, το κοινωνικό φύλο, η κοινωνική τάξη, η εθνικότητα, η ηλικία, η εξουσία, η ιδεολογία, η αναπαράσταση των ιδεολογιών (Duncum, 2010a) και αποσκοπούν στην ανάπτυξη δεξιοτήτων ερμηνείας και κριτικής εξέτασης παντός είδους έργων του οπτικού πολιτισμού (Keifer-Boyd, Amburgy, & Knight, 2007· Stankiewicz, 2004· Tavin, 2001). Τοιούτοτρόπως, διευρύνουν τα περιεχόμενα μάθησης της Εικαστικής Αγωγής ως προς τα μελετώμενα έργα (πάσης φύσεως έργα

---

Υ.Π.Δ.Β.Μ.Θ, 2011α). Η δεύτερη πρόταση αντιθέτως, αποβλέπει στην ενοποίησή τους σε μια ζώνη αισθητικής παιδείας εντός ή εκτός του Ωρολογίου Προγράμματος [θεσμική κατοχύρωση των υπαρχόντων προαιρετικών Προγραμμάτων Πολιτισμού της υποχρεωτικής εκπαίδευσης σε ζώνη Ελεύθερων Δραστηριοτήτων (ελεύθερα project)] (Π.Ι.-Υ.Π.Δ.Β.Μ.Θ., 2011β). Επίσης, στο περιεχόμενο της β' πρότασης συμπεριλαμβάνεται και η εισαγωγή της οπτικοακουστικής εκπαίδευσης με την οποία επιδιώκεται ο οπτικοακουστικός γραμματισμός (audiovisual literacy) (Θεοδωρίδης, 2012). Θέματα οπτικοακουστικού γραμματισμού έχουν ήδη αρχίσει να προτείνονται από διάφορους παιδαγωγούς όπως οι Γρόσδος, Κανταρτζή και Πιλόγκου (2009).

<sup>4</sup> Συμπεριλαμβάνονται νέοι στόχοι που αφορούν κυρίως τον ψηφιακό-ηλεκτρονικό γραμματισμό, θέματα περιβαλλοντικής και διαπολιτισμικής ευαισθητοποίησης. Αναφέρονται στη μελέτη έργων που εκφράζουν ιδέες όπως ειρήνη, δημοκρατία, ελευθερία και προωθείται ρητώς η κοινωνική δράση των μαθητών/τριών. Υποδεικνύεται η μελέτη και δημιουργία σύγχρονων μορφών εικαστικών έργων όπως εγκαταστάσεις, χάπενινγκ, video art. Επισημαίνεται η πολυτροπικότητα των έργων και η συνεισφορά του κάθε μέσου στην επικοινωνία νοήματος (Π.Ι.-Υ.Π.Δ.Β.Μ.Θ, 2011α). Δηλώνεται σαφώς ο κοινωνικός προσανατολισμός του μαθήματος «να αποκτήσουν όχι μόνο αισθητική, αλλά και πολιτική και κοινωνική μόρφωση, να αναπτύξουν κριτική ανάγνωση-ανάλυση της πραγματικότητας, να έχουν επίγνωση των συμβάσεων, των οπτικών μηνυμάτων και των σκοπιμοτήτων τους» (Π.Ι.-Υ.Π.Δ.Β.Μ.Θ., 2011α, σ. 11). Το ζητούμενο μεταξύ άλλων είναι να συνειδητοποιήσουν ότι η κάθε επιλογή «εκφράζει και αντανakλά μια κοινωνική πραγματικότητα ενώ ταυτόχρονα ανοίγει σιωπηλό διάλογο με τα "προσωπικά δεδομένα" του καθενός μας» (Π.Ι.-Υ.Π.Δ.Β.Μ.Θ., 2011β, σ. 7).

του οπτικού πολιτισμού), ως προς τις έννοιες που μελετώνται και ως προς τον τρόπο που εξετάζονται.

Την ανάγκη για τη διεξαγωγή της παρούσας έρευνας υποδεικνύει το γεγονός ότι κατά τη χρονική περίοδο έναρξης της παρούσας έρευνας ο έλεγχος για την επίτευξη των προαναφερθέντων στόχων της Π.Ο.Π. δεν ήταν εφικτός διότι η έννοια της διδασκαλίας του οπτικού πολιτισμού παρουσίαζε ασάφειες στο περιεχόμενο και συχνά προκαλούνταν παρανοήσεις μεταξύ των εκπαιδευτικών για το τι συνιστά και χαρακτηρίζει ένα πρόγραμμα διδασκαλίας βάσει της Π.Ο.Π. (Stankiewicz, 2004· Duncum, 2009). Παρουσιάζονταν ασυνέχειες μεταξύ θεωρίας και πράξης (Herrmann, 2005) δηλαδή δεν υπήρχε ακόμη κοινή αποδοχή των βασικών υποθέσεων στο θεωρητικό πεδίο και στις πρακτικές εφαρμογές (Duncum, 2009· Efland, 2004a) και δεν είχε εφαρμοστεί σε ευρεία κλίμακα (Stankiewicz, 2004).

Επίσης, από την ανασκόπηση της σχετικής βιβλιογραφίας<sup>5</sup> διαπιστώσαμε ότι από το μεγάλο εύρος των εννοιών που προτείνονται προς διδασκαλία στο σχολείο η έννοια της παιδικής ηλικίας και των οπτικών της αναπαραστάσεων συγκέντρωνε ολιγάριθμες δημοσιεύσεις<sup>6</sup>. Επιπροσθέτως, όσα άρθρα εστίαζαν στους κοινωνικούς λόγους περί παιδικής ηλικίας αφορούσαν είτε σε θεωρητική υποστήριξη είτε σε διδακτικές προτάσεις ή σε περιγραφή διδακτικών εφαρμογών του θέματος στην εκπαίδευση, και δεν αποτελούσαν απότοκα συστηματικής ερευνητικής διαδικασίας. Στα άρθρα δεν δηλώνονταν το είδος των αντιλήψεων των μαθητών/τριών για την έννοια της παιδικής ηλικίας ούτε πώς νοηματοδοτούσαν τις οπτικές αναπαραστάσεις της παιδικής ηλικίας. Ερωτήματα για τους τρόπους που οι μαθητές/τριες βλέπουν, κατανοούν και στοχάζονται γενικά επί των εικόνων που βλέπουν στην καθημερινή τους ζωή όπου έρχονται σε επαφή με πλήθος εικόνων (Duncum, 2003b) ή ειδικά για τις εικόνες που αναπαριστούν παιδιά (Duncum 2000a · Duncum, 2002a) έμεναν αναπάντητα συγκροτώντας ερευνητικά κενά.

Ωστόσο, έρευνες που προέρχονται από το γνωστικό πεδίο της νέας κοινωνιολογίας της παιδικής ηλικίας παρέχουν κάποια εμπειρικά δεδομένα για το είδος των αντιλήψεων των παιδιών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για την παιδική ηλικία (Adams, 2013, 2014· Mayall, 2002· McClure Vollrath, 2006). Αλλά επειδή τα πορίσματα

---

<sup>5</sup> Η ανασκόπηση της βιβλιογραφίας παρουσιάζεται ενδελεχώς στο αντίστοιχο κεφάλαιο.

<sup>6</sup> Αναφερόμαστε σε δημοσιεύσεις πέραν εκείνων που με τη μορφή καταλόγου συμπεριελάμβαναν την ηλικία ως απλή αναφορά μεταξύ των άλλων εννοιών (όπως περί φύλου, φυλής, εθνικότητας κ.ά.) που προτείνονταν προς εξέταση.

προέρχονται από έρευνες εκτός του ελληνικού κοινωνικοπολιτισμικού πλαισίου, απαιτείται επιβεβαίωση πριν τη μεταφορά σε άλλο πλαίσιο. Στην ελληνική επικράτεια οι μεμονωμένες έρευνες που εντοπίστηκαν (π.χ. Κρέτση, 2008) δεν εστιάζουν στη διερεύνηση του είδους των αντιλήψεων και της οπτικής που υιοθετούν οι μαθητές/τριες για την παιδική ηλικία.

Επομένως, τα κενά στην αρθρογραφία της Π.Ο.Π. σε επίπεδο ερευνών πεδίου και τα αναπάντητα ερωτήματα ως προς τις προϋπάρχουσες ιδέες των μαθητών/τριών για την έννοια της παιδικής ηλικίας τόσο στο επίπεδο του είδους των αντιλήψεων όσο και στο τρόπο που αναλύουν και νοηματοδοτούν τις οπτικές αναπαραστάσεις της παιδικής ηλικίας συνιστούν σημαντικά πεδία διερεύνησης της έννοιας της παιδικής ηλικίας -βάσει συγκροτημένου μεθοδολογικού πλαισίου- πριν την εισαγωγή της στην εκπαίδευση.

Ο σκοπός της παρούσας έρευνας ήταν να συνεισφέρει στην υπάρχουσα γνώση αφενός για το περιεχόμενο των αντιλήψεων των μαθητών/τριών δημοτικού για τα χαρακτηριστικά που οι ίδιοι/ες αποδίδουν στην παιδική ηλικία (διερεύνηση του είδους των αντιλήψεων περί παιδικής ηλικίας). Αφετέρου για τον τρόπο που νοηματοδοτούν και αποκωδικοποιούν οπτικές αναπαραστάσεις της παιδικής ηλικίας (διερεύνηση των δεξιοτήτων τους στην ανάλυση των οπτικών αναπαραστάσεων της παιδικής ηλικίας).

Η σκοπιμότητα<sup>7</sup> της διεξαγωγής μιας εμπειρικής έρευνας πεδίου αναδεικνύεται εμφανώς εάν λάβουμε υπόψη ότι ο σχεδιασμός και η προτεινόμενη από την Π.Ο.Π. υλοποίηση εκπαιδευτικών προγραμμάτων για τη διδασκαλία της έννοιας της παιδικής ηλικίας στο γνωστικό αντικείμενο της εικαστικής αγωγής προϋποθέτει τη διαθεσιμότητα στην εκπαιδευτική κοινότητα στοιχείων που σκιαγραφούν τόσο τις προϋπάρχουσες ιδέες-γνώσεις-αντιλήψεις των μαθητών/τριών για την έννοια όσο και τις δεξιότητές τους στην ανάλυση οπτικών αναπαραστάσεων της παιδικής ηλικίας. Επομένως, τα προαναφερόμενα ερευνητικά κενά έχουν ως αποτέλεσμα ελλείμματα στις διαθέσιμες γνώσεις με συνέπεια την ενδεχόμενη αναποτελεσματικότητα στον σχεδιασμό και στην εφαρμογή εκπαιδευτικών προγραμμάτων που θα επιδιώκουν να εμπλουτίσουν ή να αναδιοργανώσουν τις

---

<sup>7</sup> Ως σκοπιμότητα ορίζεται η στοιχειοθέτηση της χρησιμότητας-του πρακτικού σκοπού για τον οποίον γίνεται η έρευνα. Η πρακτική χρησιμότητα σύμφωνα με τον Φίλια (1996) αποτελεί μαζί με την περιέργεια (επιθυμία γνώσεων πέραν των αισθήσεων ή της διαίσθησης) και την αναζήτηση εσωτερικής δομής (δηλαδή τάξης και οριοθέτηση βάσει νόμων και κανόνων άναρχων στοιχείων) «μια κρίσιμη κατηγορία κινήτρων για τη διεξαγωγή έρευνας» (σ. 16) σε κάθε γνωστική περιοχή.

αντιλήψεις των μαθητών/τριών περί παιδικής ηλικίας και να αναπτύξουν τις δεξιότητες τους στην ανάλυση των αντίστοιχων εικόνων. Συνεπώς, η αποτύπωση των προϋπάρχοντος υποβάθρου των μαθητών/τριών στα προαναφέρθεντα δυο πεδία (αντιλήψεις και δεξιότητες ανάλυσης εικόνων παιδικής ηλικίας) πριν την εφαρμογή της νέας προσέγγισης θα μπορούσε στο μέλλον να υποδείξει σε ερευνητές/τριες και εκπαιδευτικούς κατευθύνσεις για τον σχεδιασμό διδακτικών παρεμβάσεων, εκπαιδευτικού υλικού ή την ανάπτυξη προγραμμάτων εικαστικής αγωγής βάσει της Π.Ο.Π. για την έννοια της παιδικής ηλικίας. Οπότε οι μελλοντικές εκπαιδευτικές προτάσεις θα τεκμηριώνονται σε έρευνες πεδίου και δεν θα δομούνται πλέον βάσει θεωρητικών τοποθετήσεων. Επιπροσθέτως, η χαρτογράφηση των προϋπάρχοντος υποβάθρου των μαθητών/τριών περί της έννοιας της παιδικής ηλικίας θα μπορούσε να αξιοποιηθεί για να διευρυνθούν τα βασικά θέματα που πραγματεύονται τα Νέα Προγράμματα Σπουδών για την Εικαστική Αγωγή (Π.Ι.-Υ.Π.Δ.Β.Μ.Θ., 2011α, 2011β) και να συμπεριληφθούν σε αυτά έννοιες που αφορούν στην ταυτότητα όπως η παιδική ηλικία. Επιπροσθέτως, τα ευρήματα του πρώτου ερευνητικού άξονα μπορούν να αξιοποιηθούν στο πεδίο της νέας κοινωνιολογίας της παιδικής ηλικίας και να συγκριθούν ή συνεκτιμηθούν με τα αντίστοιχα από διαφορετικά κοινωνικο-πολιτισμικά πλαίσια.

Ακολουθεί η εννοιολογική αποσαφήνιση των βασικών όρων που αποτέλεσαν έννοιες του θεωρητικού πλαισίου και συγκρότησαν τα ερευνητικά ερωτήματα της παρούσας διατριβής. Στη συνέχεια παρουσιάζεται η δομή της διατριβής.

### **Εννοιολογική Αποσαφήνιση Όρων**

Οι όροι που θεωρήθηκε σημαντικό να αποσαφηνιστούν στην εισαγωγή της διατριβής είναι: *οπτικός πολιτισμός, Παιδαγωγική του Οπτικού Πολιτισμού, αντιλήψεις, κοινωνικοί λόγοι, αναπαράσταση-οπική αναπαράσταση, έννοια-της-παιδικής-ηλικίας*. Οι πλείστες άλλες έννοιες που διαπερνούν το θεωρητικό πλαίσιο παρουσιάζονται στα αντίστοιχα κεφάλαια, καθώς έχουν τοπική και όχι γενικευμένη σημασία για την κατανόηση της εργασίας.

**Οπτικός πολιτισμός:** Οι Sturken και Cartwright (2001) ορίζουν ως οπτικό πολιτισμό (visual culture) εκείνες τις όψεις του πολιτισμού που φανερώνονται με οπτική μορφή και αφορά σε κάθε είδους πολιτισμικό έργο. Κατά τη μετάφραση του ξενόγλωσσου όρου *culture* στην ελληνική γλώσσα παρουσιάστηκε η ανάγκη επιλογής μεταξύ των όρων *πολιτισμός* και *κουλτούρα*. Αν και οι δυο όροι σημασιολογικά

θεωρούνται συγγενείς, ωστόσο δεν ταυτίζονται<sup>8</sup>. Στην έννοια της κουλτούρας η κοινωνική φιλοσοφία απέδωσε «επιμεριστικό χαρακτήρα και ένα στοιχείο οικειότητας» που παραπέμπει στην ατομική πρόοδο επιδιώκοντας τον διαχωρισμό της από τον πολιτισμό στον οποίο αποδόθηκε μια οικουμενική διάσταση και «αναφέρεται σε συλλογική πρόοδο» (Βερνίκος & Δασκαλοπούλου, 2002, σ. 23). Δηλαδή ο πολιτισμός αποτελεί «ευρύτερη έννοια από την κουλτούρα» (Walker & Chaplin, 1997, σ. 8). Επίσης, στην ελληνική γλώσσα ο όρος κουλτούρα διαθέτει αμφίσημη σημασιολόγηση καθώς της αποδίδεται θετική αλλά και αρνητική σημασία. Μάλιστα όταν συνοδεύεται από τον επιθετικό προσδιορισμό *μαζική*, χρησιμοποιείται περιφρονητικά, καθώς παραπέμπει σε κοινές πολιτιστικές αντιλήψεις επηρεασμένες από τα Μ.Μ.Ε. (Λεξικό της κοινής νεοελληνικής, 1998· Μπαμπινιώτης, 1998). Ως εκ τούτου, στην παρούσα μελέτη για τη μετάφραση του ξενόγλωσσου όρου *culture* επιλέχτηκε ο όρος *πολιτισμός* που δεν φέρει αρνητικό σημασιολογικό φορτίο στην ελληνική γλώσσα και του αποδίδεται ευρεία διάσταση. Επίσης, το ονοματικό σύνολο *visual culture* απαντάται ήδη στην ελληνόγλωσση βιβλιογραφία ως οπτικός πολιτισμός (Χρηστίδης, 2009, σ. 229-242) όπως και στη μετάφραση του συνόλου *Cultural Studies* ως *Πολιτισμικές Σπουδές* (βλ. Αποστολίδου, Καπλάνη, & Χοντολίδου, 2000, σ. 42). Ωστόσο, επισημαίνεται ότι όταν παρατίθεται αυτολεξεί απόσπασμα κειμένου από την ελληνόγλωσση βιβλιογραφία διατηρήθηκε ο όρος που χρησιμοποίησε ο/η συγγραφέας του κειμένου. Οι συγγραφείς της ξενόγλωσσης βιβλιογραφίας που παρατίθενται χρησιμοποιούν πάντα τον όρο *culture*. Επισημαίνεται ότι χρησιμοποιήθηκαν πεζά γράφηματα και στους δυο όρους του συνόλου (π.χ. οπτικός πολιτισμός), ώστε να καταστεί σαφής η διάκριση από την εκπαιδευτική προσέγγιση για την οποία χρησιμοποιήθηκε κεφαλαιογράμματα γραφή στο αρχικό γράμμα της κάθε λέξης στην ονοματική φράση *Παιδαγωγική του Οπτικού Πολιτισμού*.

***Παιδαγωγική του Οπτικού Πολιτισμού:*** Αποτελεί μια νέα εκπαιδευτική προσέγγιση. Στη βιβλιογραφία εναλλάσσεται ο τίτλος της. Ο Duncum (2002b) και η Freedman (2003) -βασικοί υποστηρικτές- χρησιμοποιούν τον τίτλο *Εικαστική Εκπαίδευση για τον Οπτικό Πολιτισμό* (Visual Culture Art Education) ή *Εκπαίδευση*

---

<sup>8</sup> Τις ανατροπές στη σημασιολόγηση των όρων πολιτισμός (civilization) και κουλτούρα (culture) επισημαίνει και περιγράφει ο Braudel (2001) στο έργο του «Γραμματική των πολιτισμών» όπου παρουσιάζει τις αλλαγές στην εννοιολόγηση των δυο όρων σε διάφορες ευρωπαϊκές γλώσσες ανάλογα με τις εποχές και τους συγγραφείς.

για τον *Οπτικό Πολιτισμό*<sup>9</sup> (Visual Culture Education). Στις σκανδιναβικές χώρες χρησιμοποιείται ο όρος *Παιδαγωγική του Οπτικού Πολιτισμού* (Visual Culture Pedagogy) (Illeris, 2012). Στην παρούσα μελέτη για την ονοματοδοσία της εκπαιδευτικής προσέγγισης στην ελληνική γλώσσα επιλέχτηκε να υιοθετηθεί ο όρος *Παιδαγωγική του Οπτικού Πολιτισμού* (Visual Culture Pedagogy), επειδή στην ελληνική γλώσσα το αρκτικόλεξο της φράσης, Π.Ο.Π., είναι εύηχο και επιπροσθέτως είναι ομόηχο με το κίνημα τέχνης της Ποπ Αρτ με την οποία η εκπαιδευτική προσέγγιση διαθέτει εκλεκτική συγγένεια<sup>10</sup>.

**Αντιλήψεις:** Οι αντιλήψεις εκτός από το αισθητηριακό πεδίο (perceptions) παράλληλα αναφέρονται και σε αφηρημένες έννοιες (concepts), ιδέες και αφορούν σε ερμηνείες, συμπεράσματα, κατηγοριοποιήσεις που προβαίνει το άτομο για κοινωνικά φαινόμενα ή καταστάσεις (Βοσνιάδου, 2002· Γεώργας, 1995· Hayes, 1998). Στη διαμόρφωση των προσωπικών αντιλήψεων, δηλαδή των προσωπικών ερμηνειών και εννοιολογήσεων (conceptions) εκτός της επίδρασης του ατομικού στοιχείου, συμβάλλουν οι ιδέες περί ενός φαινομένου που υπάρχουν διαθέσιμες και είναι κοινώς αποδεκτές στο κοινωνικό πλαίσιο που διαβίει το άτομο και τις οποίες οικειοποιείται (Κοκκινάκη 2005· Σουτζόγλου-Κοτταρίδη, 1991). Στην παρούσα εργασία ο όρος αντιλήψεις για την παιδική ηλικία εκλαμβάνεται ως προσωπικές ερμηνείες, ιδέες, νοηματοδοτήσεις των μαθητών/τριών που αφορούν στην έννοια της παιδικής ηλικίας, αλλά και ως ενδείξεις της οπτικής γωνίας (perspective) από την οποία αντιλαμβάνονται οι μαθητές/τριες την παιδική ηλικία και των κοινωνικών λόγων που υιοθετούν.

**Κοινωνικοί λόγοι** (social discourses): Στην παρούσα εργασία ο όρος κοινωνικοί λόγοι περί παιδικής ηλικίας εκλαμβάνεται σύμφωνα με τον ορισμό του

---

<sup>9</sup> Η van Camp (2004) επισημαίνει ότι δεν πρέπει να λείπει ο όρος *τέχνη* (art) από τον τίτλο.

<sup>10</sup> Η Ποπ Αρτ ασχολήθηκε με τα καθημερινά αντικείμενα, κατέρριψε τη διάκριση μεταξύ υψηλής και χαμηλής τέχνης (Sturken & Cartwright, 2001, σ. 201) και συνεισέφερε στην αναγνώριση του τέλους του παραδείγματος της νεωτερικής εποχής (Fehr, 1994). Και τα δυο στοιχεία αποτελούν χαρακτηριστικά της Παιδαγωγικής του Οπτικού Πολιτισμού. Επιπροσθέτως, οι συνειρμοί της νέας εκπαιδευτικής προσέγγισης με την Ποπ Αρτ υποστηρίζονται περαιτέρω λόγω της σύνδεσης του κινήματος της Ποπ Αρτ με τις ιδέες του μεταμοντερνισμού. Σύμφωνα με τον Reed (2003) ο όρος *μεταμοντερνισμός*, όταν άρχισε να χρησιμοποιείται, επεκτάθηκε και στο κίνημα της Ποπ Αρτ, καθώς οι δυο περιοχές έχουν κοινό σημείο την αμφισβήτηση του φερεγγιστικού και την τάση για καθαρή αφαίρεση. Οι θεωρητικές τοποθετήσεις του μεταμοντερνισμού αποτελούν παραδοχές του πεδίου των Οπτικών Πολιτισμικών Σπουδών το οποίο συνιστά τη θεωρητική βάση της νέας εκπαιδευτικής προσέγγισης, της Παιδαγωγικής του Οπτικού Πολιτισμού. Τοιούτοτρόπως, το αρκτικόλεξο της εκπαιδευτικής προσέγγισης δημιουργεί συνειρμούς με το ομώνυμο κίνημα τέχνης με την οποία διαθέτει κοινές θεωρητικές αφετηρίες και τοποθετήσεις.

Foucault (1972) ως τα διάφορα συστήματα σκέψεων, νοημάτων, ιδεών-ιδεολογιών, στάσεων, πεποιθήσεων, πρακτικών, κανονιστικών προτύπων που προσδίδουν και προσδιορίζουν τα χαρακτηριστικά που αποδίδει η κοινωνία στην παιδική ηλικία σε μια συγκεκριμένη χωροχρονική στιγμή. Στην εργασία ο όρος *λόγος*, ακόμη και όταν δεν συνοδεύεται από τον επιθετικό προσδιορισμό *κοινωνικός* δεν εκλαμβάνεται ως λεκτική πράξη-ομιλιακό ενέργημα (speech act), αλλά ως ιδεολογία που ενυπάρχει και αναπαρίσταται σε παντός είδους πολιτισμικά έργα.

**Αναπαράσταση και οπτική αναπαράσταση:** Στις μεταμοντέρνες θεωρίες περί κοινωνικής κατασκευής οι αναπαραστάσεις θεωρείται ότι κατασκευάζουν τη φύση και την αξία του κοινωνικού κόσμου (constructionist perspective) (Potter & Edwards, 1999) και δεν εκλαμβάνονται ως τεκμήρια μιας σταθερής εξωτερικής πραγματικότητας. Θεωρείται ότι οι εικόνες που απεικονίζουν παιδιά αποτελούν αναπαράσταση των μεταβαλλόμενων κοινωνικών λόγων περί παιδικής ηλικίας ενός πολιτισμού σε μια συγκεκριμένη ιστορική περίοδο (Brown, 2003). Επομένως, ως οπτικές (visual) αναπαραστάσεις της παιδικής ηλικίας ορίζονται σε πρώτο επίπεδο τα πάσης φύσεως οπτικά έργα των οποίων το εικονιστικό (visual) περιεχόμενο περιλαμβάνει μορφές παιδιών ή αναφέρεται σε παιδιά. Σε δεύτερο επίπεδο -και σε συνάφεια με την αντίστοιχη εννοιολόγηση για τον όρο κοινωνικοί λόγοι- το εικονιστικό περιεχόμενο του οπτικού έργου εκλαμβάνεται ως οπτικοποίηση ενός κοινωνικού λόγου περί παιδικής ηλικίας.

**Έννοια-της-παιδικής-ηλικίας:** Η έννοια αναφέρεται στο κοινωνικό πεδίο, πέραν των παιδιών ως βιολογικών ατόμων. Διότι θεωρείται ότι το περιεχόμενο της έννοιας επηρεάζεται από τις αενάως μεταβαλλόμενες στον χωροχρόνο αντιλήψεις, ιδέες-ιδεολογίες και κοινωνικούς λόγους περί παιδικής ηλικίας. Η παιδική ηλικία -στο πεδίο των πολιτισμικών σπουδών και της κοινωνιολογίας- θεωρείται ότι συνιστά μια κοινωνική κατηγορία στην οποία η κάθε κοινωνία της αποδίδει δομικά χαρακτηριστικά βάσει της κυρίαρχης ιδεολογίας ή των κοινωνικών λόγων για την έννοια περί παιδικής ηλικίας που είναι αποδεκτοί τη συγκεκριμένη χρονική στιγμή (Katz, 2001, παράθεμα στο Κλαδή, 2001· Μακρυγιώτη, 2003· Mills, 2000· Σκουτέρη-Διδασκάλου, 1998). Ο Archard (1993) και η Katz (2001, παράθεμα στην Καλδή, 2001) διακρίνουν την έννοια της παιδικής ηλικίας -ως διάκριση παιδιών και ενηλίκων σε διάφορες κοινωνίες- από τις αντιλήψεις (conception) περί αυτής -οι οποίες αφορούν τις συγκεκριμένες και ποικίλες ιδέες των ενηλίκων για τον τρόπο που βλέπουν τη διαφορά ή τη διάκριση παιδιών και ενηλίκων. Στην παρούσα εργασία η

έννοια της παιδικής ηλικίας εκλαμβάνεται καταρχάς ως θεματική κατηγορία που επιλέχτηκε προς μελέτη μεταξύ άλλων εννοιών<sup>11</sup>. Σε δεύτερο επίπεδο (θεωρητική τοποθέτηση), εκλαμβάνεται ως κοινωνική κατηγορία η οποία αποτελεί αντικείμενο εξέτασης ως προς τους κοινωνικούς λόγους περί αυτής που ενυπάρχουν στην κοινωνία και οι οποίοι υιοθετούνται από τους μαθητές/τριες κατά τη εννοιολόγησή της.

### **Δομή της διατριβής**

Το πρώτο κεφάλαιο αφορά στο γνωστικό πεδίο της Παιδαγωγικής του Οπτικού Πολιτισμού. Σκιαγραφούνται ευσύνοπτα οι αλλαγές στην εικαστική εκπαίδευση, οι λόγοι που δρομολογούν μια νέα αλλαγή κατά τον τρέχοντα αιώνα βάσει των αλλαγών στη σύγχρονη καθημερινότητα, στην τέχνη και στα θεωρητικά, φιλοσοφικά πεδία. Παρουσιάζονται οι αρχές της Π.Ο.Π., η σχέση της με τον κριτικό γραμματισμό, οι έννοιες που προτείνει για τη μελέτη των έργων του οπτικού πολιτισμού, οι εφαρμογές της και η κριτική στις παραδοχές της. Υποστηρίζεται η σημασία της διερεύνησης των προϋπαρχουσών αντιλήψεων-γνώσεων-δεξιοτήτων των μαθητών/τριών στην εκπαίδευση και ο σημαντικός ρόλος που διαδραματίζει το προϋπάρχον υπόβαθρο των μαθητών/τριών κατά τη διαδικασία νοηματοδότησης των οπτικών έργων.

Στο δεύτερο κεφάλαιο σκιαγραφείται η έννοια της παιδικής ηλικίας βάσει του πεδίου της ιστορίας και της κοινωνιολογίας της παιδικής ηλικίας. Ειδικότερα, χαρτογραφούνται τα είδη των θεωριών που αναπτύχθηκαν και τα είδη των χαρακτηριστικότερων κοινωνικών λόγων περί παιδικής ηλικίας. Στη συνέχεια παρουσιάζονται οι τρόποι που αυτοί οι κοινωνικοί λόγοι αναπαραστάθηκαν οπτικώς σε ποικίλες μορφές έργων του οπτικού πολιτισμού μέσα στον χρόνο στην δυτική και στην ελληνική κοινωνία. Αιτιολογείται η σημασία της μελέτης της έννοιας της παιδικής ηλικίας.

Στο τρίτο κεφάλαιο παρουσιάζεται η ανασκόπηση της βιβλιογραφίας, ώστε να αναδειχθούν οι ασάφειες και τα ερευνητικά κενά. Η ανασκόπηση συμπεριλαμβάνει το ζήτημα των αντιλήψεων των παιδιών για την παιδική ηλικία όπως αναδείχθηκαν από σχετικές έρευνες παιδαγωγών και κοινωνιολόγων. Παρουσιάζεται η ανασκόπηση στο

---

<sup>11</sup> Στο πεδίο του οπτικού πολιτισμού άλλες έννοιες που εξετάζονται είναι η φυλή, το φύλο, η εθνικότητα, η κοινωνική τάξη κ.ά.



ζήτημα των δεξιοτήτων των μαθητών/τριών στην ανάλυση έργων τέχνης και διαφημίσεων.

Στο τέταρτο κεφάλαιο παρουσιάζεται η μέθοδος της έρευνας. Ορίζονται ο σκοπός, οι στόχοι και τα ερευνητικά ερωτήματα. Παρουσιάζεται η μεθοδολογία, το δείγμα, τα εργαλεία και η διαδικασία συλλογής και διαχείρισης των δεδομένων. Παρουσιάζεται η διαδικασία ανάλυσης των δεδομένων για κάθε ερευνητικό ερώτημα. Τέλος, παρουσιάζονται τα κριτήρια αξιολόγησης της έρευνας και τα στοιχεία που συνηγορούν για την καινοτομία της έρευνας.

Στο πέμπτο κεφάλαιο παρουσιάζονται τα αποτελέσματα. Αρχικά παρουσιάζονται τα αποτελέσματα των δυο φάσεων της πιλοτικής έρευνας και ακολουθούν τα αποτελέσματα της κυρίως έρευνας ανά ερευνητικό ερώτημα.

Το έκτο κεφάλαιο αφορά στην εις βάθος συζήτηση των αποτελεσμάτων, την παροχή πιθανών εξηγήσεων για τα ευρήματα που αναδείχτηκαν και η αντιπαραβολή τους με τα πορίσματα άλλων προγενέστερων ερευνών.

Το έβδομο κεφάλαιο αφορά στα συμπεράσματα που συνήχθησαν από τα ευρήματα της παρούσας έρευνας. Παράλληλα, κατατίθενται προτάσεις που μπορούν να τεκμηριωθούν επί αυτών για τη διδασκαλία της έννοιας της παιδικής ηλικίας σε μαθητές/τριες Στ' τάξης πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Επίσης, αφορά στους περιορισμούς της παρούσας έρευνας και στις μελλοντικές ερευνητικές κατευθύνσεις.

Ακροτελεύτιο τμήμα της διατριβής αποτελεί η ενότητα με τίτλο αντί επιλόγου όπου κατατίθενται σκέψεις για τη σημασία και την ανάγκη της εικαστικής εκπαίδευσης και της συστηματικής διδασκαλίας της έννοιας της παιδικής ηλικίας και σκιαγραφούνται -εν είδει ανακεφαλαίωσης- οι ερευνητικοί άξονες της παρούσας εργασίας.

Στο τέλος της εργασίας συμπεριλαμβάνονται πέντε παραρτήματα. Στο πρώτο παρατίθεται το ερωτηματολόγιο και στο δεύτερο οι πίνακες που αφορούν στην ανάλυση δεδομένων. Ακολουθούν δυο παραρτήματα με τους εννοιολογικοί χάρτες για κάθε ερευνητικό ερώτημα και υποερώτημα από την πιλοτική φάση και την κυρίως έρευνα. Στο πέμπτο παράρτημα παρατίθεται μέρος των εικαστικών έργων που δημιούργησαν οι μαθητές/τριες της κυρίως έρευνας.

# **Κεφάλαιο 1ο: Παιδαγωγική του Οπτικού Πολιτισμού**

## **Εισαγωγή**

Στην εισαγωγή της παρούσας διατριβής αναφέρθηκε ότι λόγω των αλλαγών που χαρακτηρίζουν τη σύγχρονη εποχή προωθείται η Π.Ο.Π. ως μια νέα προσέγγιση στη εικαστική αγωγή που ικανοποιεί τις νέες εκπαιδευτικές ανάγκες. Για τον λόγο αυτό στο παρόν κεφάλαιο παρουσιάζονται οι παράγοντες που δρομολόγησαν τη σύλληψη και δόμηση μιας νέας προσέγγισης στη μελέτη των πολιτισμικών έργων. Έμφαση δίδεται στις αλλαγές στη σύγχρονη καθημερινότητα, στη μεταμοντέρνα τέχνη και σε θεωρίες επεξήγησης της πραγματικότητας και του πολιτισμού. Παράλληλα, αποσαφηνίζεται το περιεχόμενο της έννοιας των κοινωνικών λόγων και η επίδρασή τους στην σκέψη των ατόμων για τον εαυτό και τον κόσμο. Ακολουθεί η παρουσίαση των αρχών που αποδέχεται και των εννοιών που μελετά η Π.Ο.Π., μια αδρομερή ανασκόπηση των εφαρμογών της και η κριτική που έχει δεχθεί. Παράλληλα διασαφηνίζεται η σχέση της κριτικής εξέτασης των πολιτισμικών έργων που προσβύει η Π.Ο.Π. με τον κριτικό γραμματισμό. Τέλος, υποστηρίζεται η σημασία των προϋπαρχουσών γνώσεων στη νοηματοδότηση των εμπειριών του ατόμου και η ανάγκη διερεύνησης και επίγνωσης αυτών.

## **1.1 Αλλαγές στην Υποχρεωτική Εκπαίδευση**

Το περιεχόμενο και οι πρακτικές της εικαστικής αγωγής στην τυπική, υποχρεωτική εκπαίδευση, όπως τεκμηριώνεται από τις ιστοριογραφικές μελέτες, άλλαξαν κατ' επανάληψη στον δυτικό κόσμο (Chalmers, 2004· Chapman, 1993· Efland, 2004a· Fehr, 1994· Fehr, Fehr, & Keifer-Boyd, 2000· Stankiewicz, Amburgy, & Bolin, 2004· Sullivan, 2002· White, 2004). Αλλαγές συνέβησαν και στην Ελλάδα, αλλά με κάποια χρονική καθυστέρηση (Βάος, 2008). Οι διάφορες αλλαγές απαιτήθηκαν, επειδή τα προγράμματα σπουδών επηρεάζονται από τις μεταβαλλόμενες κοινωνικοοικονομικές ανάγκες, τις αποφάνσεις των επιστημονικών πεδίων και τους εκπαιδευτικούς σκοπούς στους οποίους αποβλέπει σε διαφορετικές χρονικές περιόδους η κάθε κοινωνία είτε οι σκοποί αφορούν εν γένει την εκπαίδευση (Fehr, 1994· Φλουρής, 1983) είτε ειδικά την εικαστική αγωγή (Βάος, 2008· Chalmers, 2004· Efland, 2004a· Fehr, Fehr, & Keifer-Boyd, 2000· Stankiewicz, et al., 2004).

Οι αλλαγές στο πεδίο της εικαστικής εκπαίδευσης σύμφωνα με τον Sullivan (2002) ακολούθησαν εν γένει μια πορεία που διήλθε από σταθμούς που εστίαζαν άλλοτε στην απόλαυση και στον θαυμασμό των έργων τέχνης (appreciative mind), άλλοτε στη φαντασία (imaginative mind). Ωστόσο, ισχυρίζεται, ότι στον ύστερο 20ο αιώνα και στις απαρχές του 21ου στην τέχνη και στην εκπαίδευση δίδεται πλέον έμφαση στον κριτικά σκεπτόμενο νου (critically informed mind) (ό.π.). Παράλληλα στον προσανατολισμό της εικαστικής εκπαίδευσης μέσα στον χρόνο παρατηρείται μια συνεχής μετακίνηση μεταξύ δυο πόλων, του ατομικού (π.χ. ανάπτυξη της δημιουργικής αυτοέκφρασης ή της ψυχικής υγείας του ατόμου ή του στοχασμού ή της μάθησης της τέχνης ως γλώσσας-συμβολικού συστήματος) και του κοινωνικού (συμβολή του ατόμου στην πολιτισμική, εθνική, οικονομική ανάπτυξη της κοινωνίας ή σύνδεση των εικαστικών έργων που δημιουργούν οι μαθητές/τριες στο σχολείο με αξίες, έθιμα και συνήθειες της κοινότητας)<sup>12</sup> (Efland, 2004a).

Στις αρχές του 21ου αιώνα στη διεθνή κοινότητα δεν παρατηρείται συναίνεση για τα περιεχόμενα μάθησης της εικαστικής αγωγής (Efland, 2004a· Schonmann, 2014). Ωστόσο, μια έρευνα των Tang, O'Farrell και Bolden (2015, παράθεμα στο Schonmann, 2016) για το τι θεωρείται διεθνώς σημαντικό για την εικαστική αγωγή, ανέδειξε εννέα κοινά θέματα-παραδοχές<sup>13</sup> εκ των οποίων τα περισσότερα διαθέτουν κοινωνικό προσανατολισμό. Επισημαίνεται ότι μεταξύ αυτών απουσιάζουν ζητήματα αισθητικής. Σύμφωνα με την Schonmann (2016) η απουσία αυτή αποτελεί ένδειξη ότι δεν της αποδίδεται μεγάλη προσοχή, ενώ αντιθέτως, ο προσανατολισμός σε κοινωνικά ζητήματα και σε ζητήματα ταυτότητας είναι πρόδηλος. Παράλληλα, οι παιδαγωγοί διαφόρων γνωστικών αντικειμένων αντιλαμβάνονται πλέον την ανάγκη εμπλουτισμού των περιεχομένων μάθησης με στοιχεία και διαδικασίες κριτικής

---

<sup>12</sup> Για τις αλλαγές στην εικαστική εκπαίδευση έως τον 19ο αιώνα βλ. στην ιστοριογραφική μελέτη των Stankiewicz, et al. (2004). Για τις τέσσερις διαφορετικές ιδέες-οράματα (visions) που εμφανίστηκαν και επαναπροσδιόρισαν οσάκις τον σκοπό και το περιεχόμενο της κατά τη διάρκεια του 20ου αιώνα έως τη δεκαετία του '90 στον δυτικό κόσμο βλ. στις μελέτες των Chapman (1993), Efland (2004a), Houghton (2014) και White (2004). Για τις αλλαγές στην εικαστική εκπαίδευση στην Ελλάδα βλ. Βάος (2008). Για τις αλλαγές στον τρόπο που εκλήφθηκε η δημιουργία εικαστικών έργων, η απόκριση σε έργα τέχνης και η δημιουργικότητα βλ. Efland (2002), Eisner (2002a), Γκαγιώ (2002). Για την έννοια της τέχνης ως γλώσσας (συμβολικό σύστημα) βλ. Arnheim (1999), Dewey (1934), Goodman (2005). Για το δίλημμα περί διατήρησης ή μη διατήρησης της διάκρισης-ενιαιοποίησης (integration) των γνωστικών αντικειμένων βλ. Eisner (2002a), Efland (2002), Parsons (2004).

<sup>13</sup> Τα εννέα θέματα-παραδοχές της έρευνας των Tang, O'Farrell και Bolden (2015, παράθεμα στο Schonmann, 2016) είναι (α) η κατασκευή της γνώσης, (β) η σωματοποίηση (embodiment), (γ) ο μετασχηματισμός, (δ) η προσωπική ευημερία, (ε) η ταυτότητα, (στ) η κοινωνική συνοχή, (ζ) η κοινωνική δικαιοσύνη, (η) η δημοκρατία και (θ) η πολυπολιτισμικότητα.

ανάλυσης των έργων (Ματσαγγούρας, 2007), ενώ ο κριτικός γραμματισμός απασχολεί διεθνώς τους παιδαγωγούς κυρίως στο πεδίο της διδακτικής της Γλώσσας (Knight, 2010· Misson & Morgan, 2006). Ωστόσο, οι εικαστικοί παιδαγωγοί επισημαίνουν ότι το γνωστικό αντικείμενο της εικαστικής αγωγής είναι το καθ' ύλην αρμόδιο<sup>14</sup> να εφοδιάσει τους/τις μαθητές/τριες με αναλυτικά εργαλεία δια των οποίων θα διερευνήσουν την απόκρισή τους στις οπτικές εμπειρίες σε κάθε περιοχή του οπτικού πολιτισμού και να προβούν σε κριτική εξέταση των έργων του (Knight, 2010).

Από τη δεκαετία του '90 και εντεύθεν μια νέα προσέγγιση στη διδακτική της εικαστικής αγωγής, η Π.Ο.Π., άρχισε να συγκροτείται στον διεθνή χώρο. Επιδιώκει την καλλιέργεια της κοινωνικής οπτικής και υποδεικνύει ως αντικείμενο μελέτης το ευρύτερο πεδίο του οπτικού πολιτισμού. Αντλεί θεωρητικές αρχές και έννοιες από το πεδίο των Οπτικών Πολιτισμικών Σπουδών, της θεωρίας του μεταμοντερνισμού<sup>15</sup> και της Κριτικής Παιδαγωγικής (Boughton et al., 2002· Duncum, 2002b· NAEA, 2002· Freedman, 2003· Freedman & Stuhr, 2004· Stankiewicz, 2004· Tavin, 2001· Tavin & Hausman, 2004· Vallance, 2007) (αναλυτικά για την Π.Ο.Π. βλ. στο 1.3).

Η ανάγκη αλλαγής στην εικαστική εκπαίδευση στη σύγχρονη, μετανεωτερική εποχή<sup>16</sup> προέκυψε από αλλαγές παγκόσμιας εμβέλειας στην καθημερινή ζωή των

---

<sup>14</sup> Από τη δεκαετία του '90 στο Ηνωμένο Βασίλειο και στην Αυστραλία έχει παρατηρηθεί ότι η κριτική εξέταση πολιτισμικών έργων και η ανάπτυξη δεξιοτήτων οπτικού γραμματισμού ή κριτικού γραμματισμού συμπεριλαμβάνεται ως μέρος των προγραμμάτων σπουδών διδασκαλίας της Γλώσσας (δηλαδή της διδασκαλίας της Αγγλικής Γλώσσας) και όχι της Εικαστικής Αγωγής (Knight, 2010).

<sup>15</sup> Κατά τους Misson και Morgan (2006) ο μεταμοντερνισμός ως θεωρία (βασικές έννοιες, τεχνικές ανάλυσης) εντάσσεται στον μεταδομισμό. Αναφέρουν ότι στη Βρετανία και στην Αυστραλία στη γνωστική περιοχή της Γλώσσας-Λογοτεχνίας χρησιμοποιείται ο όρος μεταδομισμός, ενώ στη Βόρεια Αμερική για την ίδια γνωστική περιοχή χρησιμοποιείται ο όρος μεταμοντερνισμός. Ο κοινωνιολόγος Agger (1991) διαπιστώνοντας ότι υπάρχουν ουσιαστικές αλληλεπικαλύψεις μεταξύ μεταδομισμού και μεταμοντερνισμού, προσπαθώντας να κατηγοριοποιήσει τις απόψεις των βασικών θεωρητικών ισχυρίζεται ότι η διαφορά μεταδομισμού/μεταμοντερνισμού ίσως συνίσταται στη γνωστική περιοχή ενδιαφέροντος. Ισχυρίζεται ότι ο μεταδομισμός (με εκπροσώπους από τη λογοτεχνία τον Derrida και από τον γαλλικό φεμινισμό την Kristeva) είναι μια θεωρία της γνώσης και της γλώσσας, ενώ ο μεταμοντερνισμός (με εκπροσώπους τους Foucault, Barthes, Lyotard, Baudrillard) είναι μια θεωρία για την κοινωνία, τον πολιτισμό και την ιστορία (ό.π. 1991). Στην παρούσα εργασία χρησιμοποιούμε τον όρο μεταμοντερνισμός.

<sup>16</sup> Ο όρος μετανεωτερικότητα συχνά χρησιμοποιείται ως συνώνυμος με τον όρο μεταμοντερνισμός (Giddens, 2001, σ. 64), «αν και συχνά ο μεταμοντερνισμός περιγράφεται ως τεχντροπία (style) ή ως κειμενικό είδος (genre) ενώ η μετανεωτερικότητα αναφέρεται στην εποχή/περίοδο» (Malpas, 2007, σ. 9). Από κάποιους ιστορικούς τέχνης –κατά την περίοδο των εκθέσεων Μπιενάλε του 1980 και 1982- χρησιμοποιήθηκε εναλλακτικά και ο όρος μεταπρωτοπορία για να αποδώσουν την ιταλική εκδοχή του μεταμοντερνισμού, την trans-avanguardia (Λαμπράκη-Πλάκα, 1988). Όμως ο όρος μεταπρωτοπορία δεν ανταποκρίνεται στην περιγραφή της σύγχρονης κατάστασης διότι η πρωτοποριακή τέχνη σύμφωνα με τον Luhmann (1995, παράθεμα στο Γεωργίου, 2001) δεν επιτελεί τον ίδιο ρόλο με την σύγχρονη-μεταμοντέρνα καθώς υπάρχει διαφορά στον προσανατολισμό της κοινωνικής λειτουργίας της. Επειδή

ανθρώπων (όπως η κυριαρχία των συστημάτων οπτικής επικοινωνίας και η επίδρασή τους στον τρόπο σκέψης), από τις αλλαγές που παρατηρούνται στον χώρο της τέχνης (όπως νέες μορφές δημιουργίας, διακίνησης και έκθεσης της τέχνης) και από τις νέες θεωρήσεις σε διάφορα φιλοσοφικά πεδία (Freedman, 2003· Freedman & Stuhr, 2004).

Ακολουθώντας, παρουσιάζονται οι αλλαγές στη σύγχρονη εποχή οι οποίες δρομολόγησαν την ανάγκη για αλλαγές στον τρόπο μελέτης των πολιτισμικών έργων και συνακόλουθα αλλαγές στην εικαστική εκπαίδευση.

## 1.2 Αλλαγές στη Σύγχρονη Εποχή

Η εκπαίδευση εν γένει συνδέεται με τις ανάγκες και διαπνέεται από τις αξίες και τις θεωρητικές παραδοχές σε διάφορους τομείς που κυριαρχούν σε κάθε κοινωνία σε μια συγκεκριμένη εποχή. Ειδικότερα, η εικαστική αγωγή επηρεάζεται από τις συνθήκες που επικρατούν στην καθημερινή ζωή, από τα χαρακτηριστικά της σύγχρονης τέχνης και από τις τοποθετήσεις διαφορετικών θεωρητικών πεδίων για την κοινωνία, τον πολιτισμό και την εκπαίδευση.

Ακολουθώντας παρουσιάζονται τα χαρακτηριστικά της σύγχρονης καθημερινότητας τα οποία επηρεάζουν τις αντιλήψεις και τον τρόπο σκέψης των ατόμων και επιζητούν την ανάπτυξη δεξιοτήτων νέων γραμματισμών. Στη συνέχεια παρουσιάζονται τα χαρακτηριστικά της τέχνης στην μετανεωτερική εποχή που διαβιούμε και τέλος οι παραδοχές του πεδίου των Οπτικών Πολιτισμικών Σπουδών που υποδεικνύουν ζητήματα που αφορούν στην επίδραση και στον τρόπο μελέτης των έργων του οπτικού πολιτισμού.

**1.2.1 Σύγχρονη καθημερινότητα.** Η πληθώρα και η ποικιλία των οπτικών έργων που κατακλύζει κάθε έκφανση της καθημερινότητάς των ατόμων μέσω της ευρύτατης ποικιλίας τρόπων και μέσων επικοινωνίας έντυπων και ψηφιακών<sup>17</sup> υποδεικνύει ότι κάθε κοινωνία σε παγκόσμιο επίπεδο μετακινείται από το σύστημα

---

στη βιβλιογραφία οι δυο όροι «μετανεωτερικότητα» και «μεταμοντερνισμός» εναλλάσσονται -αν και φαίνεται να κυριαρχεί ο δεύτερος- στην παρούσα εργασία οι δυο όροι εναλλάσσονται αναλόγως τον συγγραφέα αναφοράς. Επιδιώκουμε όμως να διατηρήσουμε τη διάκριση μεταξύ εποχής (μετανεωτερικότητα) και τεχνοτροπίας-είδους θεωρίας (μεταμοντερνισμός) όπου αυτό είναι εφικτό.

<sup>17</sup> Για παράδειγμα η σύγχρονη καθημερινότητα κατακλύζεται από έργα καλών τεχνών, διαφημίσεις, έργα λαϊκής τέχνης, τηλεοπτικά έργα (τηλεταινίες, σαπουνόπερες, δελτία ειδήσεων, ριάλιτι (reality shows), ψυχαγωγικές εκπομπές), θεατρικά και κινηματογραφικά έργα, φωτογραφίες (επαγγελματικές, ερασιτεχνικές, αυτοπροσωπογραφίες-σέλφι (selfie)), ψηφιακά έργα προβαλλόμενα ή κατασκευασμένα μέσω των υπολογιστών, εφημερίδες και περιοδικά, γιγαντοαφίσες, γλυπτά, εγκαταστάσεις (installation), πινακίδες και σήματα σε κάθε είδους χώρο, παντός είδους αντικείμενα (επίδραση της αισθητικής αντικειμένων και χώρων οικιακής και δημόσιας χρήσης) κ.ά.

της γραπτής επικοινωνίας στο σύστημα της οπτικής επικοινωνίας<sup>18</sup> (Freedman, 2003). Το γεγονός αυτό δημιουργεί την ανάγκη τα άτομα να κατανοούν, να παράγουν και να διακινούν διαφορετικά είδη κειμένων-οπτικών έργων. Όμως οι ενέργειες αυτές προϋποθέτουν την εξοικείωση με τη δομή και τον τρόπο δόμησης του συγκεκριμένου είδους κειμένων (genre), αλλά και γνώση των τρόπων ανάλυσης, διακίνησης και αξιολόγησης. Απαιτούνται πλέον σύνθετες δεξιότητες που δεν περιορίζονται στην παραγωγή, ανάλυση ή αξιολόγηση έργων των καλών τεχνών βάσει της τεχνοτροπίας ή της γραμμής τους<sup>19</sup>, αλλά δεξιότητες αποκωδικοποίησης, κωδικοποίησης και αξιολόγησης μηνυμάτων σε πλήθος μορφών και σε ποικιλία μέσων. Απαιτείται δηλαδή η ανάπτυξη δεξιοτήτων νέων γραμματισμών [π.χ. δεξιότητες οπτικού γραμματισμού (visual literacy), γραμματισμού των μέσων μαζικής επικοινωνίας (media literacy), ψηφιακού γραμματισμού (digital literacy)], ώστε το άτομο κάθε ηλικίας να λειτουργεί αποτελεσματικά σε διάφορα περιβάλλοντα και καταστάσεις επικοινωνίας στη σύγχρονη κοινωνία.

Πέραν των προαναφερθέντων αναγκών έχει αναγνωριστεί η επίδραση των έργων του οπτικού πολιτισμού στον τρόπο σκέψης και στις αντιλήψεις των θεατών, στον τρόπο που νοηματοδοτούν και κατανοούν τον εαυτό και τον κόσμο (Worton & Still 1990). Συγκεκριμένα, είναι αποδεκτό ότι τα έργα του οπτικού πολιτισμού ανακλούν ιδέες, ιδεολογίες, αξίες, πεποιθήσεις της κοινωνίας εντός της οποίας παράγονται (Foucault, 1972· Freedman, 2003· Gee, 1992, 1996· Giroux, 2010α· Hall, 1993· Insulander, 2005· Mitchell, 2002, 2005· Sturken & Cartwright, 2001· Weedon, 1997). Αποτελούν δηλαδή οπτικές αναπαραστάσεις ιδεών και «επηρεάζουν τις πεποιθήσεις, τα συναισθήματα και τις αξίες των μαθητών/τριών» (NAEA, 2002, p. 1). Επηρεάζουν τις γνωστικές διαδικασίες, τον τρόπο που αντιλαμβάνονται την ίδια την τέχνη ή την αισθητική<sup>20</sup> (Freedman & Stuhr, 2004). Επομένως, επειδή τα οπτικά έργα

---

<sup>18</sup> Η πληθώρα των εικόνων οδήγησε διάφορα ακαδημαϊκά πεδία στη μελέτη της εικόνας, γεγονός που ονομάστηκε στροφή στην εικόνα (pictorial turn) (Mitchell, 1994).

<sup>19</sup> Κατά τον Foster (1996) στο παρελθόν η κριτική της τέχνης ενδιαφερόταν για τα στοιχεία του έργου μελετώντας για παράδειγμα τον τρόπο που το θέμα αναπαρίστατο ή την τεχνοτροπία (π.χ. ανοιχτή/κλειστή σύνθεση, γραμμική/ελεύθερη τεχνική, ρεαλισμός/αφαίρεση) [για τη σύγκριση της παλιάς κριτικής τέχνης με τη σύγχρονη κριτική τέχνης βλ. Whiteley (1999)]. Αντιθέτως, η σύγχρονη κριτική της τέχνης προβαίνει σε κριτική εξέταση των έργων και επιδιώκει να αποκαλύψει στα πάσης φύσεως έργα του οπτικού πολιτισμού στοιχεία που μπορούν να αποτελέσουν όργανα κοινωνικοπολιτικής ή οικονομικής κυριαρχίας (Mitchell, 2002).

<sup>20</sup> Κατά τη διαδικασία της αλληλεπίδρασης με τις οπτικές τους εμπειρίες οι μαθητές/τριες μαθαίνουν μέσω των εικόνων και των αντικειμένων, αναπτύσσουν ιδέες για το τι είναι τέχνη, έργο τέχνης ή ποιες θεωρούνται μορφές τέχνης και προβαίνουν σε αισθητικές κρίσεις (Freedman, 2003). Η αισθητική

είναι διαποτισμένα από τις ιδέες-ιδεολογίες της κοινωνίας, χρειάζεται να εξεταστούν κριτικά, ώστε οι μαθητές/τριες να αξιολογούν τις ποικίλες οπτικές τους εμπειρίες και να συγκροτήσουν μια ευρύτερη άποψη για την ταυτότητά τους και τον κόσμο (Boughton et al., 2002· Duncum, 2002b· Freedman, 2003· NAEA, 2002· Parsons, 2004· Tavin & Hausman, 2004). Μάλιστα, επειδή οι καθημερινές οπτικές εμπειρίες θεωρούνται φυσικές και δεδομένες -παρόλο που αποτελούν πεδία κοινωνικών και ιδεολογικών συγκρούσεων- πρέπει να καταδειχθεί το ιδεολογικό τους φορτίο (Duncum, 2002c), ώστε να αποκτήσουν τα άτομα τον έλεγχο της σκέψης τους<sup>21</sup> και να αναπτύξουν αντιθετική στάση σε ό,τι προβάλλεται ως φυσικό (Giroux, 2010α· Hall, 1993· Mitchell, 2002, 2005).

Επομένως, το εύρος των οπτικών έργων της καθημερινής ζωής, η ανάγκη για την ανάπτυξη των απαιτούμενων δεξιοτήτων και η επίδραση των έργων του οπτικού πολιτισμού στη σκέψη των μαθητών/τριών για τον εαυτό και τον κόσμο συνηγορούν για τη δρομολόγηση αλλαγής στον τρόπο που εξετάζονται τα έργα του οπτικού πολιτισμού. Επίσης, υποδεικνύεται η ανάγκη διερεύνησης του προϋπάρχοντος γνωστικού υποβάθρου των μαθητών/τριών (των προϋπαρχουσών αντιλήψεων και δεξιοτήτων ανάλυσης εκόνων) πριν την εφαρμογή νέων τρόπων μελέτης των έργων.

Ακολούθως, παρουσιάζονται συνοπτικά οι αλλαγές που χαρακτηρίζουν την τέχνη στη σύγχρονη, μετανεωτερική εποχή.

**1.2.2 Μεταμοντέρνα τέχνη.** Στη σύγχρονη εποχή παρουσιάζεται αλλαγή στην εννοιοδότηση της τέχνης και στο εύρος των πεδίων όπου δραστηριοποιείται ή αξιοποιεί. Έχει αλλάξει ο τρόπος που γίνονται κατανοητοί και αντιμετωπίζονται οι καλλιτεχνικοί θεσμοί, οι μορφές και οι πρακτικές της τέχνης (NAEA, 2002). Οι αλλαγές στην τέχνη από τα τέλη του 20ου αιώνα ως σήμερα αφορούν μεταξύ άλλων στη στάση έναντι των παλαιών ιεραρχιών περί υψηλής και χαμηλής τέχνης, στην εμφάνιση νέων μορφών τέχνης, στην οικειοποίηση τεχνικών και μέσων (media) από

---

πλέον έχει επεκταθεί σε χώρους πέραν των καλών τεχνών και αναφέρεται σε καθημερινές δραστηριότητες από την αισθητική του σπιτιού ως την αισθητική της μόδας, των ΜΜΕ, των κινουμένων σχεδίων, της πλαστικής χειρουργικής, των βιντεοπαιχνιδιών, της οικολογίας κ.ά. (Duncum, 2008, 2010b). Διότι στη μετανεωτερική εποχή η αισθητική κατάσταση θεωρείται ότι αποτελεί αναπόσπαστο στοιχείο του κοινωνικού βιόκοσμου (Γεωργίου, 2001).

<sup>21</sup> Εξαιτίας της διείσδυσης των οπτικών έργων σε όλα τα πεδία της καθημερινής ζωής και της μεγάλης σημασίας και αξίας που προσδίδεται στην εικόνα, η κοινωνία χαρακτηρίστηκε από τον Γκυ Ντεμπόρ (1979) ως «κοινωνία του θεάματος» (spectacle). Ο Ντεμπόρ (1979) υπέδειξε ότι κάθε κοινωνική σχέση διαμεσολαβείται από εικόνες και η στενή σχέση του θεάματος με την οικονομία έχει ως συνέπεια τη χειραγώγηση της σκέψης των ατόμων μέσω του θεάματος.

άλλες τέχνες ή άλλα έργα, στην αξιοποίηση των νέων τεχνολογιών ως καλλιτεχνικών μέσων, στον τρόπο διακίνησης-έκθεσης των έργων τέχνης (μουσεία, διεθνείς εκθέσεις, συλλέκτες, χορηγοί). Αλλαγές παρουσιάστηκαν στις θεματικές, στο περιεχόμενο των έργων τέχνης όπως και στον ρόλο που αποδίδεται στο κοινό και στις ερμηνείες που επιδέχονται τα έργα.

Συγκεκριμένα, χαρακτηριστικό στοιχείο της τέχνης στη μετανεωτερική εποχή είναι απόρριψη ιεραρχιών του είδους υψηλή/χαμηλή τέχνη και η ανάμειξη ή η οικειοποίηση στοιχείων, έργων και τεχνικών της υψηλής τέχνης και της δημοφιλούς κουλτούρας (Freedman & Stuhr, 2004· Sturken & Cartwright, 2001) και η αναζήτηση νέων τρόπων παρουσίασης της φόρμας και του περιεχομένου (Λυοτάρ, 2008). Τα έργα μπορεί να διαθέτουν μη παραδοσιακή μορφή<sup>22</sup>, να αποτελούν συνύπαρξη πολλών διαφορετικών έργων δημιουργώντας μια παρωδία ή ένα εκλεκτικό ποτ πουρί, συμπύλημα (pastiche)<sup>23</sup> ή συνονθύλευμα κατ' άλλους (Jameson, 1991). Οι νέες τεχνολογίες επηρέασαν σημαντικά τον τρόπο της εικαστικής παραγωγής, δημιουργήθηκαν πολυτροπικά έργα και έργα που συγκροτούν καινοτόμες οπτικές εμπειρίες για τους/τις θεατές. Τα έργα τέχνης συνδυασμένα με τις νέες τεχνολογίες (κάμερες, βίντεο, ηλεκτρονικοί υπολογιστές), τον χορό, το θέατρο, τη μουσική, τον κινηματογράφο, διάφορα κείμενα και λογοτεχνικά έργα οδήγησαν την τέχνη σε νέες μορφές όπως στη βίντεο τέχνη (video art) και στην ψηφιακή τέχνη (digital art) (Rush, 2005).

Είναι αποδεκτό ότι η τέχνη επηρεάζεται από τα χαρακτηριστικά, τις αλλαγές, τα προβλήματα, τους θεωρητικούς στοχασμούς της κάθε εποχής (Στεφανίδης, 2002). Τα μεταμοντέρνα έργα αναφέρονται σε κοινωνικά ζητήματα και πολιτισμικές

---

<sup>22</sup> Για παράδειγμα η μεταμοντέρνα τέχνη συμπεριλαμβάνει μεταξύ άλλων έργα της τέχνης του τοπίου (land art) (π.χ. έργα των Αμερικανών Christo και Jeanne Claude που υλοποιούν υπερμεγέθη project εγκαταστάσεων), έργα happening ή έργα performance όπως η χειρουργική επέμβαση στο ίδιο το σώμα του καλλιτέχνη (π.χ. η Γαλλίδα καλλιτέχνης Orlan και οι επεμβάσεις πλαστικής χειρουργικής στο πρόσωπό της ως κοινωνικό σχόλιο στα κριτήρια ομορφιάς), έργα γκράφιτι σε προσόψεις κτηρίων και δημόσιους χώρους [βλ. Stowers (1997). Για τη διάσωση, συντήρηση και έκθεση έργων γκράφιτι βλ στην εφημερίδα The Art Newspaper (n.n. 2017)].

<sup>23</sup> Συμπύλημα στο αντίστοιχο λήμμα στο Λεξικό της κοινής νεοελληνικής (1998) «χαρακτηρίζεται το πνευματικό έργο χωρίς καμιά πρωτοτυπία, που αποτελείται από παράθεση ποικίλων στοιχείων και αποσπασμάτων από ξένα συγγράμματα χωρίς αυτά να συνδέονται οργανικά μεταξύ τους». Κατά τον Jameson (1991) το συμπύλημα (pastiche) αποτελεί βασική άποψη του μεταμοντερνισμού. Ως συμπύλημα ορίζεται η τεχνική που δανείζεται ιδέες ή στιλιστικά τεχνάσματα από άλλα έργα χωρίς όμως να υπαινίσσεται κάποια κριτική ή διακωμώδηση των έργων που ενσωματώνει. Αντιθέτως, ως παρωδία (parody) χαρακτηρίζεται το έργο που «μέσω μίμησης (είτε διακριτικής είτε γκροτέσκ) ενός άλλου στιλ, δείχνει τον παραλογισμό, τη μωρία του στιλ που μιμείται» (Malpas, 2007, σ. 135) και το σχολιάζει κριτικά.



ταυτότητες, στην κριτική των κοινωνικών αναπαραστάσεων, στην επικαιρότητα ή σε ιστορικά γεγονότα, σε θέματα όπως ο καταναλωτισμός, σε ζητήματα όπως η πολιτική ελευθερία, η ταυτότητα (π.χ. εθνική, γυναικεία, αντρική, σεξουαλική), η αυτοαντίληψη, οι προσωπικές αφηγήσεις, το σώμα, η σχέση θεάματος-θεατή, ο χρόνος, ο χώρος, οι ιστορικές αφηγήσεις (Rush, 2005· Trafi-Prats, 2009). Δίδεται πλέον το προβάδισμα στην επικοινωνία<sup>24</sup> μέσω της τέχνης (Λυοτάρ, 2008) και στα κοινωνικά θέματα παρά στην προσωπική έκφραση και στις δεξιότητες σχεδιασμού και σύνθεσης (Jeffers, 2002· Σταυρακάκης & Σταφυλάκης, 2007). Ο/η εικαστικός «αποκτά έναν ρόλο δημοσιογράφου» και τα έργα του εγκιβωτίζονται εντός κοινωνικών και πολιτισμικών συζητήσεων<sup>25</sup> (Μαγουλιώτης, 2014, σ. 42). Στο θέμα της καλλιτεχνικής εμπειρίας οι ιδέες κυριαρχούν, έχουν μετατοπίσει τα μέσα-υλικά ή τις τεχνικές, και ο στοχασμός αποτελεί το βασικό οικοδομικό υλικό για το έργο (Luhmann, 1993, παράθεμα στο Buhl, 2005).

Στη μετανεωτερική εποχή αμφισβητούνται οι ορθοδοξίες της νεωτερικής εποχής όπως η μοναδικότητα, η πρωτοτυπία του έργου ή η αυτονομία της τέχνης<sup>26</sup> (Στάγκος, 2003). Σύμφωνα με τη μεταμοντέρνα θεωρία, οι σκέψεις και οι ενέργειες του ατόμου (είτε του καλλιτέχνη είτε του θεατή) δεν μπορούν να χαρακτηριστούν πρωτότυπες, λόγω της επίδρασης που δέχονται τα άτομα από το κοινωνικο-πολιτισμικό τους περιβάλλον. Θεωρείται ότι ο/η δημιουργός όχι μόνο δεν επινοεί τις φόρμες του έργου του –διότι επηρεάζεται και επιλέγει από το διαθέσιμο πνευματικό υλικό– αλλά δεν ελέγχει ούτε το νόημα του έργου<sup>27</sup>. Διότι το νόημα θα το προσδώσει

---

<sup>24</sup> Ο Habermas (1985, παράθεμα στο Γεωργίου, 2008) θεωρεί ότι στη σημερινή μετανεωτερική εποχή παρατηρείται μια διαδικασία αλλαγής παραδείγματος, από τη φιλοσοφία της συνείδησης (υποκειμενοκεντρισμός) στη θεωρία της επικοινωνίας (επικοινωνιακή σκέψη).

<sup>25</sup> Σύμφωνα με τον Foster (1985, παράθεμα στο Σταυρακάκης & Σταφυλάκης, 2007) η σύγχρονη τέχνη ασχολείται με την κριτική των κοινωνικών αναπαραστάσεων (όπως της έμφυλης ταυτότητας, των εθνικών στερεοτύπων). Διότι θεωρήθηκε ότι η εστίαση που δόθηκε κατά το παρελθόν στα μέσα-υλικά-τεχνικές παραγωγής των έργων αποτυγχάνει να αποτιμήσει τη λειτουργία της ιδεολογίας, την πολιτισμική σημασία της κατανάλωσης και το βάρος της διαφοράς στις ταυτότητες των ατόμων σε μια κοινωνία (ό.π.).

<sup>26</sup> Το σχέδιο της νεωτερικότητας σύμφωνα με τον Habermas (1982, παράθεμα στο Σημαιοφορίδης, 1988) όπως διαμορφώθηκε από τους φιλοσόφους του 18ου αιώνα με σκοπό την ορθολογική οργάνωση της καθημερινής ζωής, συγκροτούνταν από τη συνδιαλλαγή πνεύματος και πραγματικότητας σε τρεις κοινωνικές αυτόνομες σφαίρες: αντικειμενική επιστήμη, παγκόσμια ηθική και νόμος, και αυτόνομη τέχνη. Η διάκριση αυτή όμως κατακερμάτισε την «παραδοσιακή αφηγηματική γνώση σε τρεις αξιώσεις ισχύος και κύρους των αποφάνσεων: την αλήθεια, το δίκαιο-ηθική και το ωραίο» (Λυοτάρ, 2008, σ. 14 και σ. 115-116).

<sup>27</sup> Η θέση αυτή αποδόθηκε μεταφορικά ως ο θάνατος του καλλιτέχνη (Barthes, 1988).

στο έργο ο/η κάθε θεατής ανάλογα με τις γνώσεις και τις ανάγκες του/της (Στάγκος, 2003), έτσι «κάθε αποκωδικοποίηση συνιστά νέα κωδικοποίηση εφόσον δεν μπορούν να συμπίπτουν απόλυτα πομπός και δέκτης» (Στεφανίδης, 2002, σ. 218-220). Χαρακτηριστικό της μετανεωτερικής εποχής είναι η αποδοχή των πολλαπλών επιπέδων ερμηνείας που επιδέχεται το έργο (Jencks, 1987), η αποφυγή της έννοιας του «ενός σωστού» τρόπου και η απόδοση ενεργητικού ρόλου στο κοινό. Περαιτέρω, επειδή στη μετανεωτερική εποχή «η αισθητική κατάσταση θεωρείται αναπόσπαστο στοιχείο του κοινωνικού βιόκοσμου» (Γεωργίου, 2001, σ. 30), ο/η κάθε θεατής εκλαμβάνεται ως άτομο που δύναται όχι μόνο να ερμηνεύει ποικιλοτρόπως ένα έργο, αλλά να διαμορφώνει τον ίδιο του τον εαυτό και να διοργανώνει τη ζωή του ως έργο τέχνης (η αισθητική της ύπαρξης) χωρίς να καταφεύγει στην εφαρμογή ενιαίων, κανόνων καθολικής ισχύος (Foucault, 1972). Τα μεταμοντέρνα έργα επιζητούν την ενεργή εμπλοκή των θεατών από τους/τις οποίους/ες ζητείται να δράσουν επιλέγοντας στοιχεία ή συν-δημιουργώντας<sup>28</sup> το έργο (Mullholland, 2007), καθώς ο/η καλλιτέχνης «καλεί τον/την θεατή σε μια δημιουργική συμμετοχή» (Στεφανίδης, 2002, σ. 181). Δηλαδή επιζητείται η μετακίνηση από μια «προσυμφωνημένη κατάσταση θαυμασμού» του έργου σε μια θέση ενεργητικής αμφισβήτησης, διαφωνίας ή ανατροπής (Στεφανίδης, 2002, σ. 281). Άλλοτε πάλι, όταν το έργο αποτελεί συμπύλημα (pastiche) άλλων εικόνων ή έργων, επιζητείται η αναγνώριση αυτών των διακειμενικών στοιχείων και συνεπώς το έργο απευθύνεται στους/στις θεατές ως ειδήμονες<sup>29</sup>. Ωστόσο, η αποδοχή περί της πολλαπλότητας των νοημάτων που επιδέχονται τα έργα δύναται να προκαλεί αβεβαιότητα (Jencks, 1987· Reed, 2003). Όμως η αβεβαιότητα ενθαρρύνει το άτομο ή το υποχρεώνει σε διάλογο και στην επικοινωνία με τους άλλους/ες. Διότι του παρέχει το κίνητρο να γίνει καλύτερος/η διαπραγματευτής/τρια με τον εαυτό του και το περιβάλλον του<sup>30</sup>. Όμως, αφού ο

---

<sup>28</sup> Για παράδειγμα οι σύγχρονοι διοργανωτές εκθέσεων επιζητούν από τον θεατή να εμπλακεί σε μια διανοητική και συναισθηματική άσκηση με ανοιχτά όρια μεταξύ χώρων καθημερινών (δρόμοι, πλατείες), χώρων ιστορικών (ιστορικά κτήρια) και χώρων θεσμικών (μουσεία) ή μεταξύ της τέχνης και της ζωής όπως και οι τίτλοι των εκθέσεων μας προϋδεάζουν [π.χ. ο τίτλος «Για τη ζωή, την ομορφιά, τις μεταφράσεις και άλλες δυσκολίες» της 5η Μπιενάλε στην Κωνσταντινούπολη (1997) ή «Destroy Athens» της 1ης Μπιενάλε της Αθήνας (2007)] (Καλπακτσόγλου, Poka-Yio, Ζενάλος, & Τραμπούλης, 2007).

<sup>29</sup> Για παράδειγμα αυτό συμβαίνει συχνά σε εικόνες διαφημίσεων όπου κανένα στοιχείο δεν σχετίζεται με το προϊόν και φαίνεται ότι συνιστά έναν γρίφο προς επίλυση (Sturken & Cartwright, 2001).

<sup>30</sup> Είναι αποδεκτό ότι οι θεατές διαδραματίζουν ενεργητικό ρόλο στη συνάντησή τους με το έργο διότι μέσω της ερμηνείας τους επηρεάζουν όχι μόνο τα νοήματα και τις χρήσεις του έργου, αλλά τελικά

εαυτός και η πραγματικότητα είναι σχετικά δηλαδή ορίζονται και διαφοροποιούνται μέσα σε διαφορετικά κοινωνικά και χωροχρονικά πλαίσια, σημασία έχει, όπως αποφαίνεται ο Rotry (1980), «να συνεχίζουμε τη συζήτηση» (keep the conversation going) (σ. 377) ή να συνεχίζουμε την αποδόμηση, όπως θα έλεγε ο Derrida (1978).

Στο παγκόσμιο χωριό της σημερινής εποχής η παραγωγή και διακίνηση της τέχνης δέχεται επιδράσεις από την ανάπτυξη των νέων τεχνολογικών μέσων επικοινωνίας και τη μεγάλη ανάπτυξη της διεθνούς αγοράς τέχνης (Freeland, 2005). Στη σύγχρονη εποχή η επαφή του κοινού με την τέχνη και η διακίνηση των έργων τέχνης επηρεάζεται μεταξύ άλλων από θεσμούς όπως τα μουσεία και πρακτικές που αφορούν τη διαχείριση (management) καλλιτεχνών ή συλλογών και την πολιτική των εκθέσεων ή των εξω-καλλιτεχνικών φορέων. Ειδικότερα, επηρεάζεται μεταξύ άλλων από παράγοντες όπως το είδος της θεματικής των μουσείων<sup>31</sup>, ο τρόπος συγκρότησης των συλλογών ή τα κίνητρα των χορηγών<sup>32</sup>, οι παρεχόμενες υπηρεσίες<sup>33</sup>, η πολιτική

---

«συνεισφέρουν στη διαδικασία απόδοσης αξίας στον πολιτισμό και στην κοινωνία που ζουν» (Sturken & Cartwright, 2001, σ. 42).

<sup>31</sup> Ο αριθμός και η ποικιλία των μουσείων ή των χώρων πολιτισμικής κληρονομιάς διευρύνεται με ταχείς ρυθμούς και αφορούν σε κάθε είδους τέχνη, αντικείμενα, χώρους ακόμη και μουσεία εικονικής πραγματικότητας. Υπάρχουν φυλετικά μουσεία που προωθούν τα ενδιαφέροντα της κοινωνικής ομάδας αναφοράς (π.χ. μουσεία αφροαμερικάνικης τέχνης, εβραϊκά μουσεία), θεματικά μουσεία (π.χ. μουσεία λογοτεχνών ή για την παιδική ηλικία) (Roberts, 2006). Τα εθνικά κρατικά μουσεία προωθούν την εθνική ταυτότητα και συμβολίζουν την ισχύ του κράτους με αγορές ή «επιδρομές» σε θησαυρούς άλλων πολιτισμών-χωρών (π.χ. Ελγίνεια Μάρμαρα) ή προβάλλουν επιλεγμένες πλευρές της εθνικής τους ταυτότητας για λόγους πολιτισμικής διπλωματίας (Freeland, 2005).

<sup>32</sup> Τα μουσεία συγκροτούν τις συλλογές τους ή διοργανώνουν τις εκθέσεις τους άλλοτε από τη γενναιοδωρία δωρητών/τριών, άλλοτε από τις χορηγίες μεγιστάνων της οικονομίας που χρησιμοποιούν την τέχνη για να προβάλλουν το προσωπικό τους πολιτισμικό κεφάλαιο ή να προσδώσουν κοινωνικό χαρακτήρα στην εταιρεία (π.χ. εταιρείες καπνού και τσιγάρων χρηματοδοτούν περιοδικές εκθέσεις). Αλλά επειδή προσδοκούν το κεφάλαιο που επενδύουν να αποφέρει κέρδη, ασκούν αρνητική επίδραση στα στελέχη των μουσείων (Freeland, 2005). Κάποιοι/ες συλλέκτες ή οι χορηγοί χρησιμοποιούν την τέχνη για λόγους φοροαπαλλαγών (π.χ. το ομώνυμο ίδρυμα της πετρελαϊκής εταιρείας του J. P. Getty) (Freeland, 2005). Άλλοι/ες με τις επιλογές τους επηρεάζουν τις τάσεις της σύγχρονης τέχνης (π.χ. το στέλεχος στον χώρο της διαφήμισης C. Saatchi -ο οποίος υποστηρίζει μεταξύ άλλων τον αμφιλεγόμενο καλλιτέχνη Damien Hirst- θεωρείται ότι χειραγωγεί την αγορά τέχνης με τις αιφνίδιες μεταστροφές του σε αγορές και πωλήσεις έργων νέων καλλιτεχνών) (Freeland, 2005).

<sup>33</sup> Συγκριτικά με το παρελθόν τα σύγχρονα μουσεία πλέον αποτελούν πολυδύναμα πολιτισμικά κέντρα που παρέχουν ποικίλες υπηρεσίες εκτός της έκθεσης των έργων (π.χ. το Κέντρο Πομπιντού διαθέτει υπηρεσίες όπως βιβλιοθήκη, καφετέρια, εστιατόριο, κατάστημα δώρων, θέατρο, κινηματογράφο). Έτσι, μεταβάλλουν τον σκοπό και τις προσδοκίες του κοινού κατά την επίσκεψη. Η επιτόπια επίσκεψη δύναται πλέον να θεωρηθεί ποικιλοτρόπως: ως ιερός χώρος περισυλλογής, ως χώρος για δημόσιες σχέσεις, ως χώρος μάθησης ή δημιουργικής απασχόλησης των παιδιών, ως χώρος για καφέ ή φαγητό, ως χώρος αγορών που παρέχουν στον αγοραστή των αντικειμένων συμβολική αξία περί της υψηλής αισθητικής του κ.ά. Επίσης, πολλά μουσεία διαθέτουν εικονικές επισκέψεις στον χώρο τους μέσω του διαδικτύου ή εμπειρίες εικονικής πραγματικότητας κατά την επιτόπια επίσκεψη μέσω συστημάτων εμβύθισης (π.χ. Ίδρυμα Μείζονος Ελληνισμού) ή εργαλείων (π.χ. γυαλιά τρισδιάστατης όρασης).

των εκθέσεων<sup>34</sup>, τα κίνητρα διοργάνωσης διεθνών εκθέσεων<sup>35</sup>. Η διακίνηση της τέχνης έχει συνδεθεί με τις δεξιότητες προώθησης του έργου από τους καλλιτέχνες, αλλά και με τη μεγάλη ανάπτυξη της διεθνούς αγοράς της τέχνης η οποία έχει συνδεθεί στενά με την εμπορευματοποίηση της τέχνης<sup>36</sup> ή την πολιτική των κρατών (Freeland, 2005). Επομένως, η επαφή του κοινού με την τέχνη όπως επηρεάζεται από πλείστους εσω-καλλιτεχνικούς παράγοντες (καλλιτέχνες, μουσεία, εκθέσεις) ή εξω-καλλιτεχνικούς (χορηγοί, πολιτική κρατών) υποδεικνύει την ανάγκη ανάπτυξης στους/στις μαθητές/τριες δεξιοτήτων στην κριτική εξέταση των πολιτισμικών προϊόντων.

Συνεπώς, οι αλλαγές στο πεδίο της μεταμοντέρνας τέχνης αφορούν στη στάση των καλλιτεχνών έναντι των ιεραρχιών περί υψηλής και χαμηλής τέχνης, στα μέσα ή στις τεχνικές που χρησιμοποιούνται, στις θεματικές και στο περιεχόμενο των οπτικών έργων, στον ρόλο που αποδίδεται στους/στις θεατές, στον ρόλο εσω-καλλιτεχνικών ή εξω-καλλιτεχνικών παραγόντων στη διακίνηση και διαχείριση των έργων. Οι αλλαγές υποδεικνύουν την ανάγκη μελέτης των πολλαπλών διαστάσεων που συνιστά το πεδίο του οπτικού πολιτισμού. Κατά συνέπεια υποδεικνύουν την ανάγκη διερεύνησης του τρόπου απόκρισης του κοινού στα πολιτισμικά έργα (αντιλήψεις, στάσεις, δεξιότητες ανάλυσης και ερμηνείας). Συνακόλουθα υποδεικνύεται η ανάγκη αλλαγών στην εικαστική εκπαίδευση, ώστε να είναι

---

<sup>34</sup> Οι επιμελητές των μουσείων έχοντας γνώση της πολιτικής των εκθέσεων τις επιμελούνται έτσι ώστε οι διευθετήσεις των χώρων και ο τρόπος έκθεσης των έργων επηρεάζουν την καλλιτεχνική αξία των έργων και την εμπειρία των θεατών. Επιπλέον, παρατηρούνται σύγχρονες πρακτικές καλλιτεχνών και ιδρυμάτων (π.χ. μουσείων) που καταργούν τα όρια μεταξύ των τεχνών· εκθέτουν, αντιπαραθέτουν και επιδιώκουν την αλληλεπίδραση διαφορετικών εικόνων και τεχνουργημάτων καλών τεχνών και έργων της δημοφιλούς κουλτούρας (π.χ. έκθεση έργων τέχνης μαζί με κοστούμια κάποιας κινηματογραφικής ταινίας) (Freedman & Stuhr, 2004).

<sup>35</sup> Για παράδειγμα έχει καταγραφεί ότι χορηγούνται δάνεια από κυβερνήσεις για τη διοργάνωση διεθνών εκθέσεων μέσω των οποίων προβάλλουν την εθνική τους ταυτότητα και προωθούν έτσι την εικόνα της χώρας στους στην διεθνή σκηνή με σκοπό την προσέλκυση επενδύσεων ή την υποστήριξη της εξωτερικής τους πολιτικής (Freeland, 2005).

<sup>36</sup> Θεωρείται ότι έχει αλλάξει πλέον ο ρόλος των καλλιτεχνών. Οι μποέμ καλλιτέχνες της νεωτερικής εποχής έγιναν κατά τη μετανεωτερική εποχή επαγγελματίες και υιοθέτησαν την περσόνα διαχειριστή-μάναντζερ προωθώντας το έργο τους. Απέκτησαν δεξιότητες στο μάρκετινγκ και στην επιχειρηματικότητα, καθώς αντιλαμβάνονται την πρακτική τους ως ένα είδος επιχείρησης (Graw, 2009· Houghton, 2014· van Winkel, 2012). Μάλιστα, στην τελευταία έκθεση για την μεταμοντέρνα τέχνη (Μεταμοντερνισμός: Στιλ και ανατροπή 1970-1990) που παρουσιάστηκε στο Μουσείο Βικτόρια και Άλμπερτ του Λονδίνου το 2011, η τελευταία αίθουσα είχε τον τίτλο «Χρήματα». Οι νέες τεχνολογίες επηρέασαν επίσης την προβολή ή διακίνηση των έργων ενός καλλιτέχνη που μπορεί να γίνει από την προσωπική του ιστοσελίδα ή ιστότοπο στο διαδίκτυο.

αντίστοιχη του πεδίου προέλευσης και αναφοράς δηλαδή των διαλαμβανομένων στον χώρο της σύγχρονης τέχνης.

Ακολούθως, παρουσιάζονται βασικές έννοιες του πεδίου των οπτικών πολιτισμικών σπουδών που συγκροτούν τον τρόπο μελέτης του οπτικού πολιτισμού.

**1.2.3 Οπτικές Πολιτισμικές Σπουδές.** Στο δεύτερο ήμισυ του 20ου αιώνα παρουσιάστηκαν αλλαγές στον τρόπο κατανόησης και εξέτασης της πραγματικότητας. Αναδύθηκαν νέες ιδέες εντός διαφόρων θεωρητικών και φιλοσοφικών πεδίων που μελετούν τον πολιτισμό.

Ο Williams (1994) προσδίδει ευρύ περιεχόμενο στην έννοια του πολιτισμού. Συμπεριλαμβάνει κάθε έκφανση της ζωής όπως εκδηλώνεται μέσα από έργα διαφορετικών εποχών (παραδοσιακή και σύγχρονη τέχνη) και ποικίλα κοινωνικά περιβάλλοντα (έργα υψηλής τέχνης και δημοφιλούς κουλτούρας), έργα και αξίες που εκφράζουν συλλογικότητες ή/και την ιδιαιτερότητα και καινοτομία κάθε δημιουργού (ό.π.). Οι Danesi και Perron (1999) ορίζουν τον πολιτισμό ως «αλληλοσυνδεόμενο σύστημα καθημερινής ζωής που συγκρατείται από μια τάξη σημασιών όπως σήματα, κώδικες, κείμενα» (σ. 350). Ο Hall (1983, παράθεμα στο Sturken & Cartwright, 2001, σ. 4) εστίασε το περιεχόμενο της έννοιας στην παραγωγή και συναλλαγή νοημάτων μεταξύ των μελών μιας κοινωνίας και επεσήμανε τον καθοριστικό ρόλο των συμμετεχόντων στη νοηματοδότηση των πραγμάτων. Θεωρεί ότι ο πολιτισμός δεν αποτελεί ένα άθροισμα πραγμάτων, αλλά ένα σύνολο διαδικασιών, πρακτικών, ιδεολογιών και αξιών (Hall, 1997). Στο ίδιο πνεύμα εκπρόσωποι της κριτικής θεωρίας αποφαίνονται ότι «πολιτισμός είναι οι συγκεκριμένοι τρόποι με τους οποίους μια κοινωνική ομάδα βιώνει και κατανοεί τις δεδομένες περιστάσεις και συνθήκες ζωής της» (McLaren, 2010, σ. 298). Ο πολιτισμός είναι ο χώρος όπου «παράγονται, εσωτερικεύονται και γίνονται αντικείμενο ταύτισης και αγώνα βαθιά ριζωμένες σημασίες και αξίες» (Giroux, 2010β, σ. 692).

Καθώς η μετανεωτερική εποχή χαρακτηρίζεται από διάσπαση και ρευστότητα των ορίων, για τη μελέτη του πολιτισμού νέα ακαδημαϊκά διεπιστημονικά πεδία δημιουργήθηκαν όπως για παράδειγμα οι πολιτισμικές σπουδές και οι οπτικές πολιτισμικές σπουδές ή οι σπουδές για την παιδική ηλικία (NAEA, 2002).

Στο πεδίο των Οπτικών Πολιτισμικών Σπουδών (Visual Cultural Studies) -και κατ' επέκταση της Π.Ο.Π.- συνυφαίνονται παραδοχές του μεταμοντερνισμού και της κριτικής θεωρίας-κριτικής παιδαγωγικής (Aguirre, 2004· Anderson, 1997· Duncum, 2001· Duncum, 2002b· Duncum, 2009· Freedman, 2003· Garoian, 2002· Gaudelius & Speirs, 2002· Garoian & Gaudelius, 2004· Keifer-Boyd, Amburgy & Knight 2007· Stokrocki, 2001· Stokrocki & Buckpitt, 2002· Sturken & Cartwright, 2001· Swift & Steers, 1999· Tavin, 2001, 2003· Tavin & Hausman, 2004· Vasquez, 2004). Το πεδίο των οπτικών πολιτισμικών σπουδών είναι υβριδικό, διεπιστημονικό, πολυεπιστημονικό, δια-μεθοδολογικό πεδίο<sup>37</sup> και εννοιολογεί το οπτικό ως τμήμα της γενικής θεωρίας των επικοινωνιών (Mirzoeff, 2002). Συνδέεται με τον μεταμοντερνισμό που αποτελεί ρεύμα φιλοσοφικής σκέψης και πρακτικής το οποίο αλληλεπιδρά με θεωρίες όπως η φεμινιστική, ο μετα-αποικισμός, οι πολιτικές της παγκοσμιοποίησης, οι περιβαλλοντικές σπουδές, η φιλοσοφία<sup>38</sup> (Ashley, 1997). «Αναπτύσσει θεωρίες για την πολυπολιτισμικότητα, την ολιστική και διαθεματική προσέγγιση της γνώσης» (Ashley, 1997, σ. 68-70). Το περιεχόμενο των οπτικών πολιτισμικών σπουδών υπερβαίνει<sup>39</sup> το περιεχόμενο και τις τεχνικές εξέτασης των τεχνουργημάτων της γνωστικής περιοχής της ιστορίας τέχνης, τις καλλιτεχνικές πρακτικές, τα καλλιτεχνικά κινήματα και τους θεσμούς, καθώς προωθείται μια κριτική εξέταση των πολιτισμικών έργων (Fehr, 1994) σύμφωνα με το μοντέλο της ανθρωπολογίας<sup>40</sup> (October, 1996). Η κριτική ανάλυση των έργων του οπτικού

---

<sup>37</sup> Αξιοποιεί έννοιες και θεωρίες ανάλυσης από ποικίλες γνωστικές περιοχές όπως αισθητική, ιστορία τέχνης, κριτική τέχνης, κριτική θεωρία, ανθρωπολογία, αρχαιολογία, σπουδές των μέσων μαζικής επικοινωνίας, πολιτική οικονομία, ψυχανάλυση, σημειωτική, κοινωνιολογία (Mitchell, 2002· Walker & Chaplin, 1997).

<sup>38</sup> Η φιλοσοφία επικεντρώνεται στην «πολιτική της ζωής» (life politics) αναζητώντας αλλαγές στις αξίες και στον τρόπο ζωής (lifestyle) μέσω της κινητοποίησης της αστικής κοινωνίας που επιχειρούν ομάδες ενδιαφερομένων για θέματα όπως οικολογία, χορτοφαγία, δικαιώματα γυναικών, μειονοτήτων, παιδιών, ομοφυλόφιλων, πασχόντων από AIDS, μη καπνιστών, ζώων κ.λ.π. (Ashley, 1997).

<sup>39</sup> Για μια ενημερωτική ανασκόπηση της μετακίνησης του ενδιαφέροντος των ερευνητών από την ιστορία τέχνης στον οπτικό πολιτισμό βλ. Elkins (2003).

<sup>40</sup> Η έρευνα το 1996 των επιμελητών του περιοδικού October (1996) για την Βορειοαμερικανική τέχνη και την πολιτισμική θεωρία έδειξε ότι «το διεπιστημονικό project του οπτικού πολιτισμού δεν οργανώνεται πλέον σύμφωνα με το μοντέλο της ιστορίας (ιστορία τέχνης, ιστορία αρχιτεκτονικής, ιστορία κινηματογράφου κ.λ.π.) αλλά σύμφωνα με το μοντέλο της ανθρωπολογίας» (October, 1996, σ. 25).

πολιτισμού συνδέεται με την αποδόμηση<sup>41</sup>. Η αποδόμηση διαφέρει από την κριτική της τέχνης διότι περιλαμβάνει την αμφισβήτηση των κυρίαρχων λόγων, την αναζήτηση των κρυμμένων αντιφάσεων στο έργο, την αποκάλυψη των υπολανθανόντων πολυπλοκοτήτων, την αναζήτηση διαφορετικών, εναλλακτικών οπτικών, ερμηνειών, νοημάτων (Derrida, 1987). Η αποδόμηση χαρακτηρίζει τη διαδικασία του να κοιτάς πέρα από το επιδιωκόμενο νόημα, να βρεις τα μη επιδιωκόμενα (Fehr, 1994). Αποσκοπεί να οδηγήσει στην ανατροπή της εκάστοτε ιεραρχίας των σχέσεων (Derrida, 1978). Οι εικόνες εκλαμβάνονται ως οπτικές αναπαραστάσεις κοινωνικών ιδεών και αντιμετωπίζονται ως εικόνες-οθόνες ή ως ενδιάμεσα-αντικείμενα ή ως φίλτρα που δομούν τις συναντήσεις μας με τους άλλους και μας οδηγούν να τους αναγνωρίζουμε ή να τους παραγνωρίζουμε<sup>42</sup>.

Βασική παραδοχή των οπτικών πολιτισμικών σπουδών αποτελεί το αξίωμα ότι η όραση δεν συνιστά απλή φυσική πράξη. Το οράν και το θεάσθαι δεν αποτελεί ένα απλό, ατομικό φαινόμενο, αλλά ένα κοινωνικό φαινόμενο. Αποτελεί μια κοινωνικά ενσωματωμένη πρακτική<sup>43</sup> δηλαδή μια κοινωνική, πολιτισμική κατασκευή (Berger, 1972· Walker & Chaplin, 1997) παράλληλα με το οπτικό ερέθισμα που καταγράφεται στους αισθητηριακούς υποδοχείς. «Συνδέεται στενά με τις ανθρώπινες κοινωνίες, με την ηθική, την πολιτική, την αισθητική και την επιστημολογία του οράν και του θεάσθαι<sup>44</sup>» (Mitchell, 2005, σ. 337-338). Θεωρείται ότι ο τρόπος που βλέπουμε επηρεάζεται από ένα σύνολο επιθυμιών, προσδοκιών και πεποιθήσεων<sup>45</sup>

---

<sup>41</sup> Ο όρος «αποδόμηση» αποδίδεται στον Derrida (1978, 1987). Καταρχάς η αποδόμηση (ως έννοια και πρακτική) χρησιμοποιήθηκε ως στρατηγική προσέγγισης των λογοτεχνικών έργων. Αναφέρεται σε πρακτικές που ανατρέπουν την αντίληψη περί ολότητας του έργου (π.χ. επιδιώκει την ανάδειξη της διακειμενικότητας ή του διπλού/πολλαπλού/αμφοίσημου νοήματος), αναφέρεται σε κοινωνικές δυναμικές που απορρίπτουν την ενότητα και συνοχή του κοινωνικού κόσμου (π.χ. αποκάλυπτει σχέσεις εξουσίας) και αφορά σε πρακτικές που μετατρέπουν τη γλώσσα σε παιχνίδι (βλ. για γλωσσικά παιχνίδια Λυοτάρ, 2008). Η αποδόμηση των κοινωνικών λόγων και των σχέσεων εξουσίας στα κείμενα αποτέλεσε στόχο του μεταδομισμού (poststructuralism) (Ashley, 1997, σ. 31).

<sup>42</sup> Οι εικόνες αποτελούν σύμφωνα με τον Mitchell (2002) «συμβολικές κατασκευές, ένα σύστημα κωδίκων που παρεμβάλλει ένα ιδεολογικό πέπλο ανάμεσα σε μας και στον πραγματικό κόσμο» (σ. 170).

<sup>43</sup> Η θέαση ως κοινωνική κατασκευή συνδέεται με τη θεωρία του μεταμοντερνισμού και της κριτικής θεωρίας περί της κοινωνικής κατασκευής της πραγματικότητας. Δηλαδή θεωρείται ότι ο κόσμος που ζούμε κατασκευάζεται συμβολικά από τον νου μέσω της κοινωνικής αλληλεπίδρασης και εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από τον πολιτισμό, το πλαίσιο, την ιστορική και κοινωνική ιδιαιτερότητα (McLaren, 2010). Ως εκ τούτου, η θέαση επηρεάζεται από το πολιτισμικό πλαίσιο, μαθαίνεται και καλλιεργείται. Η άποψη αυτή αποτελεί πυρήνα της θεωρίας του κοινωνικού εποικοδομισμού (social constructionism) περί της πραγματικότητας ως σύνολο κοινωνικών κατασκευών.

<sup>45</sup> Η θέαση μπορεί να εκλάβει ποικίλες μορφές όπως ρίχνω μια ματιά, κοιτάζω, παρατηρώ προσεκτικά, εποπτεύω-επιβλέπω, αποκτώ ευχαρίστηση από το κοίταγμα (Mitchell, 1994).

όπως και από ένα σύνολο προϋπαρχουσών γνώσεων για τις κωδικοποιημένες γλώσσες, τους γενικούς μηχανισμούς επικοινωνίας, τις συμβάσεις θέασης<sup>46</sup> μέσω των οποίων το άτομο κατορθώνει να αναγινώσκει την εικόνα (Bryson, 1988· Foster, 1988· Rogoff, 2002). Δηλαδή η θέαση συνιστά ανάγνωση και όπως «οι διάφορες μορφές ανάγνωσης κειμένων [απαιτεί] αποκρυπτογράφηση, αποκωδικοποίηση, ερμηνεία» (Mitchell, 1994, σ. 16).

Επίσης, είναι αποδεκτό ότι η θέαση των εικόνων συνιστά μια πολύπλοκη διάδραση που δημιουργεί ένα πλέγμα σχέσεων ανάμεσα στον θεατή που θεάται μια εικόνα-οπτικό έργο, στο μέσο παραγωγής και διάδοσης της εικόνας, στους θεσμούς που παρήγαγαν και διακίνησαν την εικόνα, στα σώματα των θεατών των οποίων η εικόνα επιζητά να ρυθμίσει τη συμπεριφορά τους βάσει του σκοπού της, και στον τρόπο που αναπαρίστανται οι φιγούρες-μορφές της εικόνας (Mitchell, 1994). Οι αναλύσεις και οι ερμηνείες των έργων του οπτικού πολιτισμού<sup>47</sup> βάσει των παραδοχών των οπτικών πολιτισμικών σπουδών εστιάζουν στην οπτική-χωρική και στην ψυχοδυναμική της θέασης των έργων από το άτομο και αποσκοπούν να αποκαλύψουν όχι μόνον τον τρόπο παραγωγής των νοημάτων, αλλά επιδιώκουν την κριτική εξέταση των έργων. Κυρίως, επιδιώκεται να αποκαλυφθούν οι μηχανισμοί καθιέρωσης και διατήρησης των αξιών, των κοινωνικών λόγων και των στερεοτύπων μιας κοινωνίας όπως και των σχέσεων εξουσίας μεταξύ των κοινωνικών ομάδων όπως αυτές αναπαρίστανται και λειτουργούν μέσω των οπτικών έργων (Berger, 1972). Επιδιώκονται οι πολλαπλές ερμηνείες ενός έργου (από το ίδιο το άτομο ή διαφορετικά άτομα σε επίπεδο συγχρονίας ή διαχρονικό). Οι αναλύσεις αποβλέπουν να αποκαλύψουν τις διακειμενικές διασυνδέσεις του έργου με άλλα έργα ή εμπειρίες και προσβλέπουν σε

---

<sup>46</sup> Ο Foster (1988) διευκρινίζει ότι η θέαση αναφέρεται όχι μόνο στον τρόπο που βλέπουμε, αλλά και σε «συμβάσεις θέασης» όπως ο τρόπος που επιτρέπεται ή υποχρεώνεται το άτομο να κοιτάζει ή ακόμη αν επιτρέπεται «να είναι ορατό το άτομο σε έναν καθημερινό χώρο» (σ. ix).

<sup>47</sup> Δεν υπάρχει συμφωνία για τον πρώτο μελετητή που χρησιμοποίησε τον όρο *οπτικός πολιτισμός*. Ο Smith (2006) ισχυρίζεται ότι πρώτος ο Marshall McLuhan χρησιμοποίησε τη φράση το 1964 στο έργο του για τα MME. Οι Walker and Chaplin (1997) δηλώνουν ότι μάλλον ο πρώτος συγγραφέας που χρησιμοποίησε τον όρο ήταν το 1969 ο Caleb Gattegno στο βιβλίο του για την εκπαιδευτική δράση της τηλεόρασης. Οι Evans and Hall (2003) ισχυρίζονται πως πρώτη ήταν το 1983 η ιστορικός τέχνης Svetlana Alpers στο έργο της περί της ζωγραφικής του 17ου αιώνα στη Δανία. Αλλά η Alpers (1983) αποδίδει τον όρο στον ιστορικό τέχνης Michael Baxandall στο έργο που εξέδωσε το 1972 περί της ζωγραφικής του 15ου αιώνα στην Ιταλία. Κοινό στοιχείο στο έργο και των δυο ιστορικών τέχνης αποτελεί ότι μελέτησαν τις εικόνες εντός του πολιτισμικού τους πλαισίου και διερεύνησαν τις πολιτισμικές απόψεις και αξίες που μορφοποιούνται και αναπαρίστανται σε αυτά (Stankiewicz, 2004).



«αεί αυξανόμενα στρώματα νοημάτων και υποκειμενικών αποκρίσεων σε κάθε συνάντησης με αυτές» (Rogoff, 2002, σ. 24).

Μεταξύ των βασικών του εννοιών του πεδίου των οπτικών πολιτισμικών σπουδών συμπεριλαμβάνονται εκτός από την προαναφερθείσα έννοια της θέασης (visuality, spectatorship, gaze, scopic regime)<sup>48</sup> και άλλες έννοιες όπως: κοινωνική κατασκευή, κοινωνικός λόγος (social discourse), κριτική-κοινωνική εξέταση, πολλαπλές αναγνώσεις, στάση-απόκριση των θεατών στα έργα του οπτικού πολιτισμού, διακειμενικότητα (intertextuality), πολυτροπικότητα (multimodality). Οι έννοιες αν και αναφέρονται διακριτά η μια από την άλλη, αποτελούν μέρος ενός πλέγματος που διηθεί με πολυδιάστατο τρόπο την οπτική εμπειρία.

Ακολούθως παρουσιάζεται το περιεχόμενο της έννοιας των κοινωνικών λόγων που αποτελεί βασική έννοια στην παρούσα διατριβή, ενώ οι υπόλοιπες έννοιες εξηγούνται στην αντίστοιχη ενότητα παράλληλα με τις έννοιες που εξετάζει η Π.Ο.Π..

**1.2.3.1 Κοινωνικοί λόγοι.** Ο κοινωνικός λόγος (social discourse) αποτελεί έννοια-κλειδί στις ανθρωπιστικές και κοινωνικές επιστήμες<sup>49</sup>. Αναφέρεται σε έναν σχηματοποιημένο τρόπο σκέψης που μπορεί να εκδηλωθεί μέσω ποικίλων συστημάτων επικοινωνίας (γλώσσα, εικόνα κ.λ.π.) και εκφράζει ένα κοινωνικό όριο στο τι μπορεί να ειπωθεί-παρουσιαστεί-αναπαρασταθεί για κάποιο συγκεκριμένο θέμα ή το τι μπορεί να θεωρεί ως αλήθεια γι' αυτό. Για τον μεταδομισμό

---

<sup>48</sup> Όλοι οι ξενόγλωσσοι όροι αφορούν σε παρόμοιες εννοιολογικές νοηματοδοτήσεις με τον όρο *θέαση*. Η οπτικότητα-θέαση (visuality) αναφέρεται στην κατάσταση που αφορά στον τρόπο που βλέπουμε και δημιουργούμε νόημα από αυτό που βλέπουμε (Evans & Hall, 2003, σ. 41). Δηλαδή διακρίνεται από τη βιολογική της διάσταση, την όραση, και αναφέρεται στην κοινωνική της διάσταση (Foster, 1988). Η κατάσταση θέασης (spectatorship) αναφέρεται στους τρόπους με τους οποίους ο/η θεατής (spectator) ως υποκείμενο (subject) εμπλέκεται, ενεργεί, αποκωδικοποιεί, νοηματοδοτεί, απολαμβάνει μια οπτική εμπειρία υπαγόμενος/η σε διαδικασίες κοινωνικές, ψυχικές και διαδικασίες ανάγνωσης του έργου όπως για παράδειγμα κατά τη διάρκεια θέασης μιας ταινίας (Aarón, 2007). Η έννοια καθεστώος θέασης (scopic regime) σημαίνει ότι υπάρχουν συγκεκριμένοι τρόποι θέασης που αποτελούν πολιτισμικές εκδηλώσεις (π.χ. η ανδρική ματιά, η καρτεσιανή προοπτική έναντι της οπτικής του μαπαρόκ) (Foster, 1988). Όλες οι νοηματοδοτήσεις των τεσσάρων όρων αποδέχονται ότι «το τι θεάται και το πώς θεάται αποτελεί κοινωνική κατασκευή» (Rose, 2007, σ. 2).

<sup>49</sup> Το νόημα του όρου διαφοροποιείται ανάλογα με το επιστημονικό πεδίο. Στην εφαρμοσμένη γλωσσολογία ο λόγος αναφέρεται στη γλώσσα δηλαδή σε μια περίοδο γραπτού ή προφορικού λόγου εντός πλαισίου. Στη φιλοσοφία ο όρος ενέχει την ειδική σημασία του Λόγου (με κεφαλαίο το πρωτόγραμμα) ως νους (Γεωργίου, 2001).

(poststructuralism)-μεταμοντερνισμό (postmodernism)<sup>50</sup> ο κοινωνικός λόγος συνιστά θεωρία της κοινωνικής πραγματικότητας. Οι διάφοροι κοινωνικοί λόγοι αφορούν στα κοινωνικώς και ιστορικώς κατασκευασμένα πεδία γνώσης και στους τρόπους κατασκευής του κόσμου (Fairclough, 2000), αλλά και μορφοποίησης της ταυτότητας των υποκειμένων (Luke, 2000). Συγκεκριμένα, σύμφωνα με τον Foucault (1972) οι κοινωνικοί λόγοι αποτελούν συστήματα σκέψεων που συντίθενται από ιδέες, στάσεις, διαδικασίες, πεποιθήσεις, πρακτικές και προσδίδουν νόημα σε φυσικές, κοινωνικές πραγματικότητες. Ενσωματώνονται στην επικοινωνία μιας κοινωνίας, και κατασκευάζουν τα υποκείμενα και τους κόσμους για τους οποίους μιλούν. Οι λόγοι (discourses) κατά τον Wittgenstein (1977) συνιστούν μορφές ζωής<sup>51</sup> δηλαδή συνιστούν ένα πολιτισμικό μόρφωμα (Κιντή, 1995) διότι αποτελούν ευρέως διαδεδομένους τρόπους γνώσης, αποτίμησης ποικίλων αξιών και τρόπους βίωσης του κόσμου. Αποτελούν συνεκτικά στοιχεία που νοηματοδοτούν τις δραστηριότητες και τις σχέσεις μεταξύ των ανθρώπων και διακινούνται μέσω όλων των τρόπων επικοινωνίας.

Οι κοινωνικοί λόγοι παράγουν νόημα που αναφέρεται στις κατάλληλες δράσεις, πρακτικές και αλληλεπιδράσεις των ατόμων που τους αποδέχονται ως αληθείς, «κατοικούν αυτόν τον λόγο, ρυθμίζουν και ελέγχουν ιδέες σχετικές με τη συμπεριφορά του σώματος, του μυαλού, των συναισθημάτων, των επιθυμιών που θεωρούνται αποδεκτές εντός αυτού» (Alverman & Hagood, 2000, σ. 198). Ο κάθε λόγος συγκροτεί οικεία μοτίβα που παρέχουν κανονιστικά πρότυπα (λειτουργούν με κανόνες και κριτήρια απαγόρευσης), σχετίζονται με την εξουσία και έχουν επίδραση στην πειθαρχηση του ατόμου ως προς κάθε είδους ενέργεια που δύναται να συμβεί

---

<sup>50</sup> Ο μεταδομισμός αποτελεί ένα διανοητικό κίνημα, μια γενική κατηγορία σκέψης στη φιλοσοφία και στις ανθρωπιστικές σπουδές που προσπαθεί να εξετάσει και να αποδομήσει τις κατηγορίες της φαινομενολογικής παρουσίας, της αντίληψης, του υποκειμένου και της οπτικής μεταφοράς και συνιστά «κριτική απάντηση στον μοντερνισμό» (Ashley, 1997, σ. 31). Αποδέχεται την πρωτοκαθεδρία του κοινωνικού λόγου στην κοινωνία, επιζητά την περιγραφή, ερμηνεία και ανάλυση της κοινωνικής ζωής, προσπαθεί να εξηγήσει τον τρόπο με τον οποίο κάποιες ιδέες είναι ενσωματωμένες στους τρόπους επικοινωνίας μιας κοινότητας ή μιας κοινωνίας και εξετάζει τον τρόπο που η συγγραφή, τα κάθε είδους και μορφής κείμενα (γραπτά, προφορικά, εικόνες) και οι λόγοι κατασκευάζουν και μορφοποιούν τις ταυτότητες των υποκειμένων (Luke, 2000). Η στοχαστική σκέψη του μεταδομισμού παρέχει τις βασικές έννοιες-κλειδιά (υποκειμενικότητα, θέαση, κοινωνικός λόγος) στις έρευνες των Πολιτισμικών Σπουδών (Heywood & Sandywell, 1999). Για τη σχέση των όρων μεταδομισμός, μεταμοντερνισμός βλ. Misson και Morgan (2006), Agger (1991).

<sup>51</sup> Για το ποικίλο περιεχόμενο που μπορεί να αποδοθεί στις τοποθετήσεις του Wittgenstein περί των μορφών ζωής βλ. Κιντή (1995, σ. 208).

στο πεδίο που αντιστοιχεί στον κάθε λόγο (Foucault, 1972). Τοιουτοτρόπως, αποτελούν ένα μέσο δια του οποίου οι σχέσεις εξουσίας μιας κοινωνίας επιτρέπουν σε κάποια άτομα να είναι ομιλούντα υποκείμενα (Foucault, 1972), να θεώνται σε κάποιο συγκεκριμένο χώρο της καθημερινότητας (Foster, 1988) και σε κάποια άλλα άτομα (ατομικές και συλλογικές υποκειμενικότητες) αποτρέπουν ή απαγορεύουν την παρουσία τους.

Κάθε κοινωνικός λόγος για παράδειγμα περί φύλου ή περί ηλικίας περιλαμβάνει αφηγηματικά στοιχεία (ποιος, πού, πότε, τι κάνει), ερμηνείες και αξιολογικές κρίσεις (π.χ. ισχυρός/αδύναμος, ειδήμων/αδαής), λειτουργεί σε ευρύ πλαίσιο (π.χ. δυτική Ευρώπη) ή σε στενότερο (π.χ. συγκεκριμένη οικογένεια), σε θεσμοθετημένο (π.χ. μέσα μαζικής επικοινωνίας) ή σε άτυπο (π.χ. συζήτηση με φίλους). Μπορεί να πραγματοποιεί με ποικίλους τρόπους όπως με γλωσσικό τρόπο (π.χ. συζήτηση, διάλεξη, λογοτεχνικό έργο), με οπτικό (π.χ. φωτογραφίες, έργα ζωγραφικής), πολυτροπικά (π.χ. κινηματογραφική ταινία, τηλεοπτικό δελτίο ειδήσεων) (Kress & van Leeuwen, 2001).

Το μέλος κάθε κοινωνίας μαθαίνει τους κοινωνικούς λόγους, δηλαδή τα συστήματα σκέψης, μέσω διαμεσολαβητικών εργαλείων (όπως η γλώσσα, η εικόνα) και τους οικειοποιείται ως προς την ορολογία, τη σκέψη και τα μοτίβα δράσης από τα οποία αυτοί συντίθενται (Insulander, 2005). Καταλήγει να εκλαμβάνει τον κοινωνικό λόγο περί οποιαδήποτε θέματος ως δεδομένο, φυσικό και δεν αντιλαμβάνεται ότι αποτελεί κοινωνική κατασκευή (Hall, 1993). Συγκροτεί την ταυτότητά του χρησιμοποιώντας τις κοινωνικές πρακτικές, με συνέπεια να ενσωματώνει τους κοινωνικούς λόγους της κοινωνίας που αποτελεί μέλος (Gee, 1992, 1996). Με αυτόν τον τρόπο οι κοινωνικοί λόγοι δομούν την αντίληψη που έχει για την πραγματικότητα και καθορίζουν την ταυτότητά του (Weedon, 1997) παρέχοντας στο άτομο πολιτισμικά κουτιά ταυτότητας (Gee, 1996). Μάλιστα, σύμφωνα με την κριτική θεωρία, επειδή η υποκειμενικότητα-ταυτότητα «ορίζεται με πολιτικούς όρους» (Giroux, 2010α, σ. 268), γι' αυτό όταν το άτομο ή μια κοινωνική ομάδα χαρακτηριστεί ως μειονότητα, ο χαρακτηρισμός «δεν είναι θέμα ουσίας», αλλά αποτελεί ζήτημα που σχετίζεται με κοινωνικές ιδέες περί υποκειμενικότητας. Οι ιδέες αυτές συγκροτούν και συγκροτούνται από κοινωνικούς λόγους που συνδέονται με πρακτικές που ορίζουν το διαφορετικό πρόσωπο ή τη διαφορετική ομάδα ως τον «Άλλο», δηλαδή ως υποτιμημένη οντότητα, προβαίνουν σε περιθωριοποίησή του, και συνδέονται «με την

εκμετάλλευση, τη χειραγωγή και την ιδεολογική κυριαρχία» μιας κοινωνικής ομάδας επί μιας άλλης (Giroux, 2010α, σ. 268).

Ωστόσο, οι καθιερωμένοι κοινωνικοί λόγοι, αν και προσδιορίζουν συγκεκριμένες θέσεις στα υποκείμενα και -ως αναπαραστάσεις και πρακτικές- μαθαίνονται ενεργητικά και εσωτερικεύονται, μπορούν να αμφισβητηθούν και να μετασχηματιστούν. Τα άτομα μπορούν να διαφοροποιήσουν τη στάση τους για τις θέσεις που οι λόγοι τα τοποθετούν, να τις αποδεχτούν ή να αντισταθούν σε αυτούς και στην ταυτότητα που αυτοί τους προσδίδουν. Η κριτική θεωρία<sup>52</sup> προάγει την «πολιτική της ταυτότητας» (politics of identity) δίνοντας φωνή σε κοινωνικές ομάδες που θεωρούνταν περιθωριακές ή θυματοποιημένες (για παράδειγμα οι γυναίκες, διάφορες εθνικές μειονότητες, οι οροθετικοί, οι ομοφυλόφιλοι) και «καλλιέργει τη συνείδηση» (consciousness)» αυτών των ομάδων, ώστε να διεκδικήσουν τα δικαιώματά τους (Giddens, 1991, σ. 214). Θεωρεί ότι τα κοινωνικά φαινόμενα και προβλήματα αποτελούν μέρος του διαδραστικού πλαισίου μεταξύ ατόμου και κοινωνίας, διότι το άτομο ως κοινωνικό δρών υποκείμενο δημιουργεί και συγχρόνως δημιουργείται από την κοινωνία στην οποία συμμετέχει, και επομένως τα κοινωνικά φαινόμενα μπορούν να μετασχηματιστούν από το ενεργό υποκείμενο μέσω της αποδόμησης των κοινωνικών λόγων, του μετασχηματισμού και της αναδόμησής τους (McLaren, 2010). Η αποδόμηση των κοινωνικών λόγων αφορά στην κριτική εξέταση και αμφισβήτηση των τρόπων που τα υποκείμενα σχηματίζονται εντός αυτών όπως και των τρόπων που οι ίδιες οι πρακτικές του λόγου σχηματίζονται (Foucault, 1972). Συνδέεται με την ενδυνάμωση<sup>53</sup> των ατόμων (McLaren, 2010). Ο ρόλος της εκπαίδευσης<sup>54</sup> στην εσωτερίκευση ή αμφισβήτηση ή στον μετασχηματισμό των

---

<sup>52</sup> Αν και η κριτική παιδαγωγική δεν συνιστά ένα ομοιογενές σύνολο ιδεών, ξεχωρίζουν δυο βασικές έννοιες η κοινωνική κατασκευή της γνώσης και η θεωρία περί των κοινωνικών λόγων (διαλεκτική θεωρία). Επίσης, οι θεωρητικοί της συμφωνούν στους δυο σκοπούς της: την ενδυνάμωση των ανίσχυρων και τον μετασχηματισμό των κοινωνικών ανισοτήτων και αδικιών (McLaren, 2010).

<sup>53</sup> Η ενδυνάμωση αναφέρεται στη διαδικασία μέσω της οποίας τα άτομα μαθαίνουν πώς να κατακτούν κριτικά τη γνώση, ώστε να διεκδικούν τον τρόπο με τον οποίο κατανοούν τον εαυτό τους, τον κόσμο, και τους παρέχονται οι δυνατότητες να μετασχηματίσουν τις παραδοχές που θεωρούνται ως δεδομένες σχετικά με τον τρόπο ζωής. Δηλαδή η ενδυνάμωση «αναφέρεται στη διαδικασία με την οποία οι μαθητές/τριες μαθαίνουν να ερευνούν και να οικειοποιούνται επιλεκτικά εκείνες τις όψεις της κυρίαρχης κουλτούρας που θα τους προσφέρουν τη βάση επί της οποίας να μετασχηματίσουν, παρά απλώς να υπηρετήσουν, την ευρύτερη κοινωνική τάξη πραγμάτων» (McLaren, 2010, σ. 322).

<sup>54</sup> Οι Aronowitz και Giroux (1991) ισχυρίζονται ότι η εκπαίδευση αποτελεί μορφή πολιτισμικής πολιτικής, την θεωρούν ως λόγο (κοινωνικό λόγο περί εκπαίδευσης) που θεμελιώνει τη σημασία του στο κοινωνικό, πολιτισμικό και οικονομικό πλαίσιο εντός του οποίου λειτουργεί και επηρεάζει τον τρόπο σκέψης των μαθητών/τριών. Θεωρούν ότι η εκπαίδευση αποτελεί πολιτισμική μορφή και ως

κοινωνικών λόγων θεωρείται σημαντικός, γι' αυτό η κριτική παιδαγωγική επιζητεί την κριτική εξέτασή τους από τους/τις μαθητές/τριες και προωθεί τον «κριτικό στοχασμό στο κοινωνικό επίπεδο» (Freedman, 2003, σ. 7).

Συνεπώς, ο τρόπος που εξετάζεται η πραγματικότητα και τα πολιτισμικά έργα βάσει των παραδοχών του πεδίου των Οπτικών Πολιτισμικών Σπουδών συνιστά αλλαγή στις φιλοσοφικές τοποθετήσεις περί πολιτισμού. Συγκεκριμένα, παραδοχές όπως του αξιώματος περί της κοινωνικής κατασκευής του οράν και του θεάσθαι, της έννοιας περί των κοινωνικών λόγων ως συστημάτων σκέψης και νοηματοδότησης της πραγματικότητας και των θέσεων περί πολιτικής της ταυτότητας που προάγει η κριτική θεωρία, διανοίγουν πλέον μια νέα οπτική για την αντίληψη της πραγματικότητας και την εξέταση των πολιτισμικών έργων από τους/τις μαθητές/τριες.

Ακολούθως, σκιαγραφείται η προσέγγιση μελέτης του οπτικού πολιτισμού που προτείνει η Π.Ο.Π. (παραδοχές, διδακτικές έννοιες, εφαρμογές, επικριτές), καθώς συνιστά την εκπαιδευτική πρόταση του πεδίου των οπτικών πολιτισμικών σπουδών. Παράλληλα, διευκρινίζεται η σχέση της κριτικής εξέτασης των έργων που προτείνει η Π.Ο.Π. με τον κριτικό γραμματισμό.

### 1.3 Αρχές της Παιδαγωγικής του Οπτικού Πολιτισμού

Η Π.Ο.Π. εκπηγάει από το πεδίο των Οπτικών Πολιτισμικών Σπουδών και άρχισε να δομείται στα τέλη της δεκαετίας του '90. Επιδιώκει την καλλιέργεια της κοινωνικής οπτικής δηλαδή την εκπαίδευση των μαθητών/τριών στον στοχασμό, στην κριτική εξέταση των κοινωνικών λόγων και των σχέσεων που συνδέουν τα έργα του οπτικού πολιτισμού με την ταυτότητα (ατομική και συλλογική), και τις σχέσεις εξουσίας εντός της κοινωνίας. Προτείνει την κριτική ανάλυση των έργων του οπτικού πολιτισμού με σκοπό την προετοιμασία στοχαστικών και υπεύθυνων πολιτών για την προώθηση των δημοκρατικών ιδανικών (Freedman, 2003· Freedman & Stuhr, 2004). Προωθεί την ενιαιοποίηση (integration) των γνωστικών αντικειμένων<sup>55</sup>

---

μορφή πολιτισμικής παραγωγής «εμπλέκεται στην κατασκευή και οργάνωση της γνώσης, των επιθυμιών, των αξιών και των κοινωνικών πρακτικών» (Giroux, 2010β, σ. 690) και μέσω των παιδαγωγικών διαδικασιών της (κειμενικών, λεκτικών, οπτικών) οι μαθητές/τριες κατανοούν τους εαυτούς τους, τους τρόπους που συνδέονται με άλλα άτομα και το περιβάλλον τους.

<sup>55</sup> Υποστηρίζουν τη θέση περί ενιαιοποίησης επειδή αφενός η τέχνη εστιάζει στο περιεχόμενο όλων των περιοχών της ζωής (Freedman, 2003· Marshall, 2006). Αφετέρου, διότι το σημαντικότερο στοιχείο

(Efland, 2002· Freedman, 2003· Marshall, 2006· Parsons, 2004). Προσβλέπει στη χρήση των νέων τεχνολογιών ως μια δημιουργική, κοινωνική διαδικασία. Προωθεί τον σεβασμό της πολυπολιτισμικότητας, των διαπολιτισμικών σχέσεων (Boughton et al., 2002· Duncum, 2002b· NAEA, 2002· Freedman, 2003· Freedman & Stuhr, 2004· Stankiewicz, 2004· Tavin, 2001· Tavin & Hausman, 2004· Vallance, 2007).

Οι βασικές παραδοχές της Π.Ο.Π. για τη διδασκαλία του οπτικού πολιτισμού - όπως παρουσιάστηκαν από την αρχική ομάδα<sup>56</sup> των 12 ακαδημαϊκών παιδαγωγών στο πρώτο συλλογικό τους δημοσίευμα- προσανατολίζονται αφενός μεν στη διεύρυνση των περιεχομένων μάθησης συμπεριλαμβάνοντας στη μελέτη των έργων τέχνης κάθε τεχνούργημα του οπτικού πολιτισμού και της καθημερινής ζωής. Αφετέρου, εισηγούνται την κριτική εξέταση των πάσης φύσεως έργων του οπτικού πολιτισμού τόσο ως δημιουργημάτων όσο και ως διαδικασιών διαμεσολάβησης ανάμεσα στους ανθρώπους. Συγκεκριμένα, το μανιφέστο της Π.Ο.Π. ορίζει ότι:

(α) δεν υπάρχει διαφορά ως προς την εκπαιδευτική τους αξία μεταξύ των έργων των καλών τεχνών και των έργων της δημοφιλούς κουλτούρας (popular culture)<sup>57</sup>,

---

των πολιτισμικών έργων είναι το νόημα, και η αναζήτηση και επικοινωνία νοήματος με κάθε πρόσφορο μέσο θεωρείται βασικός σκοπός της εκπαίδευσης (Parsons, 2004). Τέλος, διότι τα έργα τέχνης συνιστούν πολύπλοκους και ποικιλοτρόπως συνδεδεμένους τρόπους σκέψης που διαθέτουν κοινά χαρακτηριστικά με άλλα γνωστικά πεδία (π.χ. κοινό στοιχείο θεωρείται η φαντασία) και σε ένα ενιαιοποιημένο (integrated) πρόγραμμα οι εικαστικές τέχνες μπορούν να διαδραματίσουν βασικό ρόλο (Efland, 2002).

<sup>56</sup> Τον Νοέμβριο του 2001 δώδεκα ακαδημαϊκοί και παιδαγωγοί των εικαστικών τεχνών της Β. Αμερικής, συναντήθηκαν για πρώτη φορά και συζήτησαν τις κοινές απόψεις τους για αλλαγές στη διδασκαλία των εικαστικών. Η ομάδα αποτελείτο από τους Dough Boughton, Kerry Freedman, Jerome Hausman, Laurie Hicks, Stanley Madeja, Suesi Metcalf, Martin Rayala, Deborah Smith-Shank, Mary Ann Stankiewicz, Patricia Stuhr, Kevin Tavin, Elizabeth Wallace. Η αρχική ομάδα διευρύνθηκε με άλλους εκπαιδευτικούς και διεξήχθησαν πλήθος συναντήσεων στις Η.Π.Α. και στον Καναδά. Η ομάδα είναι γνωστή με το αρτικόλεξο VizCult ομάδα (Dias, 2012). Αργότερα συγκροτήθηκε μια νέα ομάδα με βάση το Σικάγο με ίδιο σκοπό. Στην αρχική ομάδα του Σικάγο συμμετείχαν οι Jerome Hausman, John Ploof, Jim Duignan, Nick Hostert, Keith Brown. Η ομάδα του Σικάγο είναι γνωστή ως Λέσχη Κριτικής Εικαστικής Εκπαίδευσης (Critical Visual Art Education Club) (Hausman, Ploof, Duignan, Hostert, & Brown, 2010).

<sup>57</sup> Το εννοιολογικό περιεχόμενο του όρου της δημοφιλούς κουλτούρας, σύμφωνα με τις Sturken και Cartwright (2001), αφορά σε έργα που διακινούνται μέσω Μ.Μ.Ε. (τηλεόραση, ραδιόφωνο, διαδίκτυο, πολυμέσα, εφημερίδες, περιοδικά) κινηματογράφος, αντικείμενα και δραστηριότητες της καθημερινής ζωής όπως εμπορικά κέντρα, βιτρίνες καταστημάτων, πίνακες ανάρτησης διαφημίσεων, πολιτικές/κοινωνικές εκστρατείες, επιστημονικές εικόνες, διάφορα γραφιστικά κ.ά.. Για την απόδοση στην ελληνική γλώσσα του ξενόγλωσσου όρου *popular culture* - που όποτε παρουσιάζεται στη βιβλιογραφία εξειδικεύει τον όρο του οπτικού πολιτισμού σε έργα της καθημερινότητας- χρησιμοποιήθηκε ο όρος *δημοφιλής κουλτούρα* επειδή απαντάται ήδη στην ελληνόγλωσση βιβλιογραφία (Γούναρη & Γρόλλιος, 2010, σ. 35). Αν και θα έπρεπε να είμαστε συνεπείς στην μετάφραση του όρου culture ως πολιτισμός και όχι ως κουλτούρα (λόγω της αντίστοιχης μετάφρασης της Π.Ο.Π.), όμως θα δημιουργούσε ασυνήθιστο και αδόκιμο εκφώνημα στην ελληνική γλώσσα η

- (β) το νόημα των οπτικών έργων είναι το ίδιο σημαντικό όπως και η φόρμα,
- (γ) η τέχνη ανακλά κοινωνικά ζητήματα όπως ισότητα, ταυτότητα, κοινότητα,
- (δ) η τέχνη είναι καλύτερα να γίνεται κατανοητή μέσω των κοινωνικο-πολιτισμικών μορφών ανάλυσης,
- (ε) τα έργα εκτιμώνται βάσει των συμβόλων τους και της εξουσίας που συμβολίζεται ή συσχετίζεται με αυτά και της κοινωνικής τους συνάφειας σε συγκεκριμένα πλαίσια
- (στ) την αξία των έργων την καθορίζει ο θεατής,
- (ζ) η σύγχρονη τέχνη συνδέεται με τη ζωή και τις εμπειρίες των μαθητών/τριών,
- (η) οι μαθητές/τριες ενθαρρύνονται να αναλάβουν την ευθύνη για τη μάθησή τους υπό την καθοδήγηση του/της εκπαιδευτικού που διαδραματίζει ρόλο κριτικού εταίρου στην ανάπτυξη των ιδεών τους και εισάγει στη διδασκαλία εμπειρίες που προέρχονται από όλο το εύρος του οπτικού πολιτισμού [για παράδειγμα κόμικς, ντοκιμαντέρ, ταινίες, ψηφιακά παιχνίδια στον υπολογιστή, εγκαταστάσεις (installations)],
- (θ) στο πλαίσιο της δημιουργίας έργων μεταμοντέρνας τέχνης στην τάξη η ανακύκλωση εικόνων ή άλλων οπτικών έργων θεωρείται κατάλληλη (Boughton, 2004a, σ. 590· Boughton et al, 2002).

Μελετώντας τις ανωτέρω παραδοχές διαπιστώνουμε καταρχάς ότι απηχούν τις θέσεις των οπτικών πολιτισμικών σπουδών για τον πολιτισμό και την τέχνη δηλαδή υλοποιούν τις θεωρίες του μεταμοντερνισμού και της κριτικής παιδαγωγικής. Συγκεκριμένα, προωθείται η διεύρυνση του είδους και των μορφών των έργων που γίνονται αντικείμενο μελέτης. Προτείνεται η κριτική εξέταση των έργων, των κοινωνικών ζητημάτων (όπως αυτών που αφορούν στην ταυτότητα), η αξιοποίηση στο εργαστήριο πρακτικών της μεταμοντέρνας τέχνης<sup>58</sup>(Gude, 2004· Marshall, 2006). Επίσης, με ποικίλους τρόπους αποδίδεται ενεργός ρόλος στους/στις μαθητές/τριες<sup>59</sup>.

---

μετάφραση του όρου ως δημοφιλής πολιτισμός. Αποφεύχθηκε η χρήση του όρου *μαζική κουλτούρα* διότι στο πεδίο των πολιτισμικών σπουδών με την έναρξη της μετανεωτερικής εποχής (δεκαετία 1970) ο όρος *δημοφιλής κουλτούρα* αντικατέστησε τον όρο *μαζική κουλτούρα*. Θεωρήθηκε πως οι όροι μάζα και μαζικός γενικά υποδεικνύουν απουσία σεβασμού προς τον άνθρωπο και τα δημιουργήματά του. Ειδικότερα επειδή αναφέρονταν με περιφρονητικό τρόπο στην χαμηλή τέχνη (low art) των ανθρώπων της λαϊκής τάξης σε αντιπαράθεση με την υψηλή τέχνη (high art) των προνομιούχων αστών (Williams, 1994).

<sup>58</sup> Για συγκεκριμένες προτεινόμενες πρακτικές κατά τη δημιουργία των εικαστικών έργων από τους/τις μαθητές/τριες βλ. Gude (2004).

Συγκεκριμένα, σύμφωνα με την παραδοχή περί της ισότιμης εκπαιδευτικής αξίας των έργων των καλών τεχνών και της δημοφιλούς κουλτούρας καθίσταται πρόδηλο ότι η Π.Ο.Π. τείνει να υποτιμά τις αισθητικές ιεραρχίες υποστηρίζοντας ότι δεν προέρχονται από κάποιες εγγενείς ποιότητες των έργων τέχνης αλλά είναι κοινωνικώς προσδιορισμένα (βλ. McLaren, 2010· Μυριβήλη, 2006). Βάσει των παραδοχών της κριτικής παιδαγωγικής (Aronowitz & Giroux, 1991· McLaren, 2010) θεωρείται ότι οι αισθητικές ιεραρχίες και διακρίσεις υπάρχουν για να διατηρούν τη διάκριση στις κοινωνικές τάξεις<sup>60</sup> γι' αυτό κρίνεται ουσιώδες να εκθέτουμε στο κοινό τα αδιόρατα πεδία εξουσίας στα τεχνουργήματα κάθε πολιτισμού και να ενδυναμώνουμε τους μαθητές/τριες, ώστε να αντιστέκονται σε αυτά (Barrett, 2007, σ. 642· Bourdieu, 1984· Goldman, 2004, σ. 95· Tavin, 1999). Παράλληλα, η υποτίμηση της αισθητικής ιεραρχίας αντιστοιχεί στις πρακτικές έργων της μεταμοντέρνας τέχνης που αξιοποιούν και οικειοποιούνται υλικά ή τα ίδια τα έργα τόσο της υψηλής τέχνης όσο και της δημοφιλούς κουλτούρας (Freedman & Stuhr, 2004· Sturken & Cartwright, 2001). Επίσης, αντιστοιχεί στις σύγχρονες πρακτικές των μουσείων τα οποία εκθέτουν, αντιπαραθέτουν και επιδιώκουν την αλληλεπίδραση διαφορετικών έργων του οπτικού πολιτισμού (καλών τεχνών και έργων της δημοφιλούς κουλτούρας) καταργώντας τα παραδοσιακά όρια μεταξύ των τεχνών (Freedman & Stuhr, 2004). Στα έργα των καλών τεχνών εξακολουθεί η Π.Ο.Π. να αποδίδει σημαντική αξία. Όμως επιζητά στα μελετώμενα έργα να συμπεριληφθούν έργα της δημοφιλούς κουλτούρας διότι θεωρεί ότι η κριτική διερεύνηση των έργων του ευρύτερου οπτικού πολιτισμού είναι περισσότερο κατάλληλος τρόπος να κατανοήσουν οι μαθητές/τριες τη σημασία του (Duncum, 2005· Freedman & Stuhr, 2004). Παράλληλα, μέσω της επέκτασης του πεδίου των μελετώμενων έργων συνδέεται το περιεχόμενο της μελέτης τόσο με τα ενδιαφέροντα και τις εμπειρίες των μαθητών/τριών, όσο και με τις εξελίξεις στη μεταμοντέρνα τέχνη.

---

<sup>59</sup> Ο μαθητοκεντρικός χαρακτήρας της Π.Ο.Π. διαφαίνεται σε τομείς όπως στις επιλογές των προς μελέτη έργων από τις άμεσες και καθημερινές εμπειρίες των μαθητών/τριών, στην ενεργό εμπλοκή στη μελέτη, στη δημιουργία του προσωπικού τους έργου στο εργαστήριο (βάσει των ιδεών τους), στον ρόλο του κριτικού εταίρου (partner) και όχι του ειδήμονος που ανατίθεται στους/στις εκπαιδευτικούς. Επίσης, αναδεικνύεται από την προώθηση αυθεντικών τεχνικών αξιολόγησης της μάθησης. Για τις τεχνικές αυθεντικής αξιολόγησης βλ. Beattie (2012), Boughton (2004a, 2004b, 2011, 2013), Freedman (2003), MacBeath (2001), Soep (2004).

<sup>60</sup> Σύμφωνα με τον Tavin (1999) η ταξινόμηση των έργων του οπτικού πολιτισμού σε κατηγορίες υψηλής και χαμηλής τέχνης αναπαράγει τη διάκριση μεταξύ υψηλής και χαμηλής κουλτούρας, και αποτελεί «πολιτική τοποθέτηση παρά πνευματική ή αισθητική διάκριση» (ό.π. σ. 96).



Λόγω των ιδιαίτερων χαρακτηριστικών της μεταμοντέρνας τέχνης (Jeffers, 2002· Luhmann, 1993, παράθεμα στο Buhl, 2005· Λυοτάρ, 2008· Μαγουλιώτης, 2014· Rush, 2005· Σταυρακάκης & Σταφυλάκης, 2007· Trafi-Prats, 2009) θεωρείται ότι η βάση της εικαστικής αγωγής πρέπει να είναι οι ιδέες (Duncum, 2006· Freedman, 2003· Marshall, 2005· Staikidis & Higgins, 2006· Sullivan, 2002) και η διερεύνηση κοινωνικών ζητημάτων (Darts, 2004· Gude, 2007· Jeffers, 2002· Tavin, 1999· Weisman & Hanes, 2002· Wyrick, 2002). Να προτάσσονται κάποιες «βασικές έννοιες»<sup>61</sup> και όχι δραστηριότητες» (Freedman, 2003, σ. 115) και να ακολουθεί η διερεύνηση του εικαστικού μέσου-υλικού (π.χ. ακουαρέλα, πηλός, ψηφιακά προγράμματα) με το οποίο μπορεί να παραχθεί ένα έργο. Να δίδεται έμφαση στη διαδικασία δημιουργίας παρά στο τελικό έργο<sup>62</sup> (Emery, 2002· Harvey, 1994). Το εικαστικό έργο να εκλαμβάνεται «ως χώρος που παρέχει τη δυνατότητα» για δημιουργία, σκέψη και εκπαίδευση (Sullivan, 2002, σ. 29) και συνεισφέρει στην οικοδόμηση εννοιολογικών και ταυτόχρονα τεχνικών δεξιοτήτων<sup>63</sup>. Η αναζήτηση και επικοινωνία ιδεών αφορούν τόσο τους/τις δημιουργούς των έργων όσο και τους/τις θεατές (μαθητές/τριες, εκπαιδευτικούς, κριτικούς τέχνης κ.ά.) που στοχάζονται και νοηματοδοτούν το έργο (Sullivan, 2002, σ. 34-35). Ωστόσο, η εστίαση στην ιδέα-νόημα των έργων, προτείνεται να γίνεται σε σχέση με τη φόρμα η οποία υπηρετεί την ιδέα του έργου (Boughton et al., 2002).

Οι προτεινόμενες αλλαγές αφορούν και στον τρόπο μελέτης των έργων. Σκιαγραφείται κάποιο είδος κοινωνικο-πολιτισμικής ανάλυσης. Δηλαδή η μελέτη εστιάζει στη διαδικασία της νοηματοδότησης βάσει των κοινωνικών εννοιών-κοινωνικών λόγων και της ιδεολογίας που υπολανθάνει των έργων, βάσει των διαφορετικών τρόπων θέασης των έργων και του κοινωνικού τους πλαισίου

---

<sup>61</sup> Για τις προτεινόμενες έννοιες βλ. παρακάτω στην ενότητα 1.3.2.

<sup>62</sup> Ο Sullivan (2002) διατείνεται ότι το ερώτημα-δίλημμα, αν η μάθηση κατά την εικαστική αγωγή πρέπει να εστιάζει στο προϊόν ή στη διαδικασία δημιουργίας του έργου, είναι λανθασμένο. Διότι η σκέψη επηρεάζεται από το ευρύτερο και στενότερο κοινωνικο-πολιτισμικό περιβάλλον, τον χώρο δράσης, τα υλικά δημιουργίας και τις στρατηγικές που χρησιμοποιούν τα άτομα (π.χ. επίλυση προβλήματος, μεταφορικές συσχετίσεις, κριτικός στοχασμός).

<sup>63</sup> Γενικά, δίδεται έμφαση στη διαδικασία δημιουργίας, στην οικειοποίηση, μετασχηματισμό υπαρχόντων έργων και στο κολάζ-συναρμογή παρά στην ατομικότητα και στην αυτοέκφραση (Emery, 2002· Harvey, 1994). Η θέση αυτή στηρίζεται στα χαρακτηριστικά των μεταμοντέρνων έργων τέχνης (Jameson, 1991) και στις μεταμοντέρνες θεωρίες σχετικά με τον αλληλοδανεισμό στοιχείων μεταξύ των καλλιτεχνών (Freedman & Stuhr, 2004· Στάγκος, 2003).

(contextualist approach)<sup>64</sup> ως μέρος της κοινωνικής πρακτικής και του ρόλου της στην κοινωνία (Anderson & Milbrandt, 2004· Duncum, 2002b· Keifer-Boyd, Amburgy, & Knight, 2003, 2007). Επομένως, τα έργα μελετώνται υπό το φως της ανθρωπολογικής προσέγγισης<sup>65</sup> δηλαδή εξετάζεται ο τρόπος που η τέχνη εκφράζει πολιτισμικές αξίες και νοήματα (Marshall, 2006). Επειδή η μετανεωτερική τέχνη παρέχει ενεργό ρόλο στους/στις θεατές είτε ως ερμηνευτές είτε ως συν-δημιουργοί των έργων (Mullholland, 2007· Στεφανίδης, 2002) και επειδή η σύγχρονη πραγματικότητα κατακλύζεται από εικόνες που απαιτούν αποκωδικοποίηση και επηρεάζουν τον τρόπο σκέψης για τον εαυτό και τον κόσμο (Freedman & Stuhr, 2004· NAEA, 2002), καθίσταται αναγκαίο οι μαθητές/τριες να αναπτύξουν ερμηνευτικές δεξιότητες. Να γίνουν αποκωδικοποιητές της οπτικής σημείωσης και παράλληλα να αποκαλύπτουν τα στρώματα νοημάτων τα οποία συμπεριλαμβάνουν τα σημαίνοντα του έργου, «τις πολιτισμικές και κοινωνικο-ιστορικές αναφορές του, τα διακειμενικά τους στοιχεία και το πλαίσιο έκθεσής του» (Sturken & Cartwright, 2001, σ. 42). Δηλαδή επιδιώκεται η κριτική εξέταση, η αποδόμηση, ο στοχασμός επί του έργου. Κατά τη μελέτη του εικαστικού έργου από τους/τις μαθητές/τριες επιδοκιμάζονται οι πολλαπλές ερμηνείες<sup>66</sup> και οι πολλαπλές συσχετίσεις του έργου με άλλα έργα ή με το ίδιο έργο σε διαφορετικές χρονικές στιγμές (Foster, 1996· Jencks, 1987· Sturken & Cartwright, 2001). Επίσης, η Π.Ο.Π. θεωρεί ότι οι μαθητές/τριες χρειάζεται όχι μόνο να διακρίνουν την ιδεολογία και τους κοινωνικούς λόγους περί διαφόρων ζητημάτων που ενυπάρχουν στην εικόνα, αλλά να εξετάζουν και τις προσωπικές τους παραδοχές τις οποίες προβάλλουν στα οπτικά έργα, όπως και την

---

<sup>64</sup> Δηλαδή επιζητείται να δίδεται έμφαση στο κοινωνικο-πολιτισμικό περιεχόμενο (στο πλαίσιο αναφοράς, στην κατάσταση επικοινωνίας) (Anderson & Milbrandt, 2004).

<sup>65</sup> Όπως οι ανθρωπολόγοι προσπαθούν να κατανοήσουν έναν πολιτισμό, παρατηρώντας τα έργα των μελών μιας κοινωνίας σε διάφορες μορφές τέχνης, με τον ίδιο τρόπο οι κριτικοί του οπτικού πολιτισμού προσπαθούν να καταλάβουν τον σύγχρονο πολιτισμό μέσω της παρατήρησης των οπτικών τεχνουργημάτων (Anderson & Milbrandt, 2004) (βλ. και *October* 77, 1996)

<sup>66</sup> Οι τοποθετήσεις περί πολλαπλών αναγνώσεων και νοηματοδοτήσεων απηχούν τις απόψεις των μεταμοντέρνων στοχαστών περί των πολλαπλών αληθειών, της απόρριψης της μοναδικότητας ή οικουμενικότητας της αλήθειας, της απόρριψης αρχών ή κριτηρίων παγκόσμιας εμβέλειας και υπέρ της ιδεολογικής σχετικότητας και την αποδοχή αρχών ή κριτηρίων με τοπικούς όρους (Λυοτάρ, 2008). Οι ιδέες θεωρούνται ιστορικά σχετικές και συνεπώς «περιορισμένης χρονικά ισχύος» (Μωραΐτης, 1988, σ. 163) και η γνώση θεωρείται πως δεν είναι αποκλειστικά αντικειμενική και ορθολογική. Πρόκειται για την παραδοχή ότι η κοινωνία δεν μπορεί να στηριχτεί σε ένα ευρύτατα σεβαστό σύστημα αξιών, σε ένα συνεκτικό «αλήθες». Θεμελιακές πολιτικές και κοινωνικές αλήθειες ή κατά τον Λυοτάρ, (2008) «οι μεγάλες αφηγήσεις», χαρακτηρίστηκαν ως ιδεολογικές πλάνες κατά τη διάρκεια του 20ου αιώνα.

επίδραση της ιδεολογίας των οπτικών έργων στην αυτοεικόνα τους (Sturken & Cartwright, 2001).

Ως μέθοδοι ανάλυσης υποδεικνύονται είτε η σημειωτική είτε η κοινωνική σημειωτική ανάλυση ή η κριτική εξέταση του έργου και των πλαισίων παραγωγής και θέασης (Duncum, 2005· Freedman, 2003). Οι Freedman και Stuhr (2004) διευκρινίζουν περαιτέρω ότι στην ανάλυση των έργων απορρίπτεται η φορμαλιστική ανάλυση με βάση τα στοιχεία και τις αρχές του σχεδίου (elements and principles of design) και προωθείται η ανάδειξη του συμβολικού νοήματος των στοιχείων και της συμβολικής τους χρήσης στα κοινωνικά και πολιτισμικά πλαίσια. Επομένως, η κοινωνικο-πολιτισμική ανάλυση αφορά στην κριτική εξέταση των έργων του οπτικού πολιτισμού η οποία συνίσταται στην ανάλυση και κριτική των σχέσεων μεταξύ κειμένων, γλώσσας, εξουσίας, κοινωνικών ομάδων και κοινωνικών πρακτικών (Shor & Pari, 1999). Η ανάλυση αποβλέπει στην κατανόηση από τους/τις μαθητές/τριες ότι το νόημα δεν περιορίζεται στο έργο (κείμενο, εικόνα κ.ά), αλλά θεμελιώνεται στο κοινωνικο-πολιτισμικό συγκείμενο, στο πλαίσιο (context) της ανάγνωσης ή της θέασής του (Serafini, 2011). Επίσης, ως εναρκτήριο σημείο κατά την ανάλυση των έργων του οπτικού πολιτισμού προτείνεται η σημειωτική ανάλυση (Duncum, 2006· Kharod, 2006· Koos & Smith-Shank, 1997· Plummer-Rohloff, 2006· Savage, 2006· Wightman, 2006) διότι «πληροί τα κριτήρια για μια κριτική μεθοδολογία» (Rose, 2007, σ. 78) ανάλυσης των έργων του οπτικού πολιτισμού.

Η πρόταση της Π.Ο.Π. περί της κοινωνικο-πολιτισμικής ανάλυσης των έργων του οπτικού πολιτισμού προέρχεται από τις κριτικές κοινωνικές και μετανεωτερικές θεωρίες, έχει κοινά σημεία με την προσέγγιση της κριτικής παιδαγωγικής και της εικαστικής αγωγής που συγκροτούν τον πολιτισμικό γραμματισμό (Duncum, 2002b). Οι ανωτέρω θεωρίες οδήγησαν τους παιδαγωγούς στην έννοια του κριτικού γραμματισμού (critical literacy) (Sandretto & Klenner, 2011).

Ακολούθως παρουσιάζεται το περιεχόμενο της έννοιας του κριτικού γραμματισμού διότι κρίνεται απαραίτητο να διευκρινιστεί η σχέση του με την κοινωνικο-πολιτισμική ανάλυση πριν παρουσιαστούν αναλυτικότερα οι έννοιες που μελετά η Π.Ο.Π..

**1.3.1 Κριτικός γραμματισμός.** Ο Buchanan (1995, παράθερμα στο Cox, 2005, σ. 107) δηλώνει ότι κριτικός γραμματισμός είναι «η ικανότητα να διαβάξεις εικόνες και να αποκωδικοποιείς νοήματα και προθέσεις». Βασική φιλοσοφική αρχή

του κριτικού γραμματισμού<sup>67</sup> αποτελεί η παραδοχή περί της κοινωνικής κατασκευής κάθε είδους πολιτισμικού έργου<sup>68</sup>. Δηλαδή η γνώση δεν είναι ουδέτερη, αλλά βασίζεται σε ιδεολογικούς, κοινωνικούς λόγους. Τοιουτοτρόπως, το νόημα του έργου κατανοείται στο πλαίσιο κοινωνικών, ιστορικών σχέσεων, σχέσεων εξουσίας, και όχι ως προϊόν ή πρόθεση του δημιουργού (Cervetti, Pardales, & Damico, 2001). Ωστόσο, ο κριτικός γραμματισμός αντιστέκεται σε έναν απλό ορισμό (Unsworth, 2001). Ένας στοιχειώδης λειτουργικός ορισμός του κριτικού γραμματισμού συμπεριλαμβάνει δυο όψεις: τη γνώση και χρήση της μεταγλώσσας (της γραμματικής) που χρησιμοποιούν τα ποικίλα συστήματα νοηματοδότησης, αλλά και την επίγνωση των κοινωνικο-πολιτισμικών πλαισίων που αυτά τα συστήματα παράγονται και ενσωματώνονται στην καθημερινή ζωή (Luke, 2000). Επιδιώκεται να αποκαλύψουν οι μαθητές/τριες τον τρόπο που η εικόνα μπορεί να αναπαραστήσει και να τοποθετήσει το υποκείμενο, να δείξει κύρος, «να αισθητοποιήσει την πολιτική, να ενισχύσει στερεότυπα» (π.χ. φύλου, φυλής) (Addison & Burgess, 2004, σ. 107). Δηλαδή επιδιώκεται να κατανοήσουν πώς κατασκευάζεται η πραγματικότητα. Επιζητά την κοινωνική εξέταση, ώστε να αποκαλυφθεί η τάση προώθησης κάποιων και περιθωριοποίηση άλλων δηλαδή επιδιώκει οι μαθητές/τριες να εντοπίσουν το θέμα, γεγονός, κοινωνική ομάδα που δεν παρουσιάζεται και να τους/τις ενθαρρύνουν να υιοθετήσουν μια θέση αντίστασης για ό,τι παρουσιάζεται.

---

<sup>67</sup> Σύμφωνα με τους Cervetti, Pardales και Damico (2001) ο κριτικός γραμματισμός δεν ταυτίζεται με την κριτική σκέψη, διότι η κριτική σκέψη στοιχεί με διαφορετική επιστημολογία περί της γνώσης, του κειμένου και της ερμηνείας του. Διευκρινίζουν ότι για την επιστημολογία της κριτικής σκέψης η γνώση θεωρείται ότι αποκτάται μέσω των αισθήσεων και της ορθολογιστικής σκέψης. Θεωρείται ότι ο/η μαθητής/τρια ως ορθολογικό ον μπορεί να προβεί σε υποθέσεις, συλλογή και αξιολόγηση αποδείξεων, και διατύπωση κρίσεων για το νόημα και να κρίνει το κείμενο διακρίνοντας μεταξύ γεγονότων και απόψεων, μεταξύ πραγματικότητας και φαντασίας. Το κείμενο θεωρείται ότι ανακλά μια ευθέως αντιληπτή-δεδομένη πραγματικότητα που αποτελεί σημείο αναφοράς για την ερμηνεία, ενώ βάση για την ερμηνεία του κειμένου αποτελεί η ανακάλυψη των προθέσεων του. Τοιουτοτρόπως, ο διδακτικός σκοπός σε προγράμματα κριτικής σκέψης είναι η ανάπτυξη υψηλού επιπέδου δεξιοτήτων κατανόησης και ερμηνείας κειμένου (Cervetti, Pardales, & Damico, 2001). Αντιθέτως, ο κριτικός γραμματισμός προσεγγίζει το νόημα ως μια διαδικασία οικοδόμησης και όχι εξήγησης του κειμένου. Θεωρεί ότι το άτομο εμποτίζει το κείμενο με νόημα, δεν εξάγει νόημα από αυτό. Η ανάπτυξη της κριτικής σκέψης απασχόλησε τους αναπτυξιακούς ψυχολόγους όπως ο Kegan (1994) του οποίου η θεωρητική προσέγγιση δομείται στη σχέση Υποκειμένου-Αντικειμένου και διακρίνει πέντε στάδια μέσω των οποίων εξελίσσεται το άτομο κατά τη διαδικασία της δημιουργίας της γνώσης αλλά και της ανάπτυξης της ενδοπροσωπικής του επίγνωσης.

<sup>68</sup> Κυριαρχούν δυο ιδέες περί κοινωνικής κατασκευής. Η πρώτη ιδέα είναι ότι το ομιλείν και το οράν αποτελούν κοινωνικές κατασκευές και ως εκ τούτου θεωρούνται εγγενώς ιδεολογικές. Η δεύτερη ιδέα είναι ότι οι υποκειμενικότητες αποτελούν ιδεολογικές και κοινωνικές κατασκευές που οικοδομούνται μέσω λεκτικών, οπτικών και άλλων συστημάτων (Misson & Morgan, 2006).

Ο κριτικός γραμματισμός αποτελεί έκφραση της κριτικής παιδαγωγικής. Η κριτική παιδαγωγική θεωρεί την εκπαίδευση ως μορφή πολιτισμικής πολιτικής που μέσω των παιδαγωγικών διαδικασιών (κειμενικών, λεκτικών, οπτικών) οι μαθητές/τριες κατανοούν τους εαυτούς τους και τους τρόπους που συνδέονται με τους άλλους (Aronowitz & Giroux, 1991). Αναγνωρίζει ότι ο γραμματισμός συντίθεται από ένα πλέγμα ιδεολογικών θέσεων συνδέεται με μορφές κοινωνικής εξουσίας και χαρακτηρίζεται ως τοποθετημένη κοινωνική πρακτική (Baynham, 2000) και «εμπλέκεται στην κατασκευή και οργάνωση της γνώσης, των επιθυμιών, των αξιών και των κοινωνικών πρακτικών» των μαθητών/τριών (Giroux, 2010β, σ. 690). Γι' αυτό επιζητά την ανάπτυξη μορφών γραμματισμού που να θέτουν σε αμφισβήτηση τους κυρίαρχους λόγους, υποδεικνύει την ανάγκη μιας μεταμοντέρνας εκπαίδευσης, της κατασκευής ενός κριτικού λόγου που θα συγκροτήσει τις ιδεολογικές και θεσμικές συνθήκες για μια δημοκρατική διακυβέρνηση (Aronowitz & Giroux, 1991). Αποσκοπεί στην ευαισθητοποίηση των ατόμων στις λειτουργίες των κυρίαρχων μορφών γραμματισμού και στην ανάπτυξη κριτικής σκέψης-στάσης έναντι αυτών μέσω της επισήμανσης της ιδεολογικής πλευράς του γραμματισμού (Aronowitz & Giroux, 1991· Baynham, 2000). Απώτερος σκοπός της κριτικής παιδαγωγικής αποτελεί η κοινωνική ενδυνάμωση των ατόμων (των μαθητών/τριών και των μειονεκτούντων κοινωνικών ομάδων) (Φρέιρε, 2009· Freire & Macedo, 1987). Η ανάγνωση των πολιτισμικών έργων θεωρείται ως δράση για να γνωρίσουν οι μαθητές/τριες τον κόσμο και ως τρόπος για την επίτευξη του κοινωνικού μετασχηματισμού (Cervetti, Pardales, & Damico, 2001· Janks, 2013). Γενικά, επιδιώκεται να ακολουθείται μια ανοιχτή διαδικασία κατά την οποία οι μαθητές/τριες εμπλέκονται σε μια ενεργή και δυναμική προσέγγιση των πολιτισμικών έργων και ενθαρρύνονται να εξετάζουν με κριτική οπτική τα κάθε είδους κείμενα<sup>69</sup>, ώστε να κατανοήσουν ότι επιδέχονται πολλαπλές ερμηνείες (Brown, 1999· Ciardiello, 2004· Gregory & Cahill, 2009· Harste, 2014· Sandretto & Klenner, 2011). Για την ανάπτυξη κριτικής συνείδησης και αντιθετικής στάσης στους/στις μαθητές/τριες προτείνεται ο κριτικός γραμματισμός και ο γραμματισμός των μέσων (media literacy) (Apple, 2010· McLaren, 2010).

---

<sup>69</sup> Ως κείμενο ορίζεται «κάθε όχημα μέσω του οποίου τα άτομα επικοινωνούν μεταξύ τους χρησιμοποιώντας κώδικες και συμβάσεις της κοινωνίας» (Robinson & Robinson, 2003, p. 3). Συνεπώς, τα τραγούδια, οι νουβέλες, οι συζητήσεις, οι πίνακες ζωγραφικής, οι κινηματογραφικές ταινίες θεωρούνται κείμενα (Coffey, 2008).

Σύμφωνα με τους Sandretto και Klenner (2011), ο κριτικός γραμματισμός αποτελεί μια θεωρία για την εκπαίδευση και δεν παρέχει μια διδακτική μεθοδολογία για την εφαρμογή του στη διδακτική πράξη. Ωστόσο, στο πλαίσιο της παιδαγωγικής των πολυγραμματισμών -η οποία προωθεί μια μετασχηματιστική παιδαγωγική και αποσκοπεί στον κριτικό γραμματισμό- έχουν προταθεί κάποιες τυπολογίες πρακτικών γραμματισμού. Για παράδειγμα αναφέρουμε την τριμερή τυπολογία γραμματισμού του Unsworth (2001), τα τετραμερή μοντέλα των Luke και Freebody (1999) και των Kalantzis και Cope (2000, 2001) και Cope και Kalantzis (2008).

Ο Unsworth (2001) διακρίνει τον αναγνωριστικό γραμματισμό (recognition literacy) (το χαμηλότερο επίπεδο), τον αναπαραγωγικό (reproduction) και τον στοχαστικό γραμματισμό (reflection literacy) και επισημαίνει ότι οι δεξιότητες στα δυο τελευταία επίπεδα απαιτούν συστηματική διδασκαλία.

Σύμφωνα με το μοντέλο πρακτικών γραμματισμού (literate practices) των Luke και Freebody (1999) οι μαθητές/τριες κατά την εξέταση των έργων αντλούν από ένα ρεπερτόριο κοινωνικών πρακτικών όπως του αποκωδικοποιητή κωδίκων (πρακτικές αποκωδικοποίησης)<sup>70</sup>, του ατόμου ως συμμετόχου (πρακτικές νοηματοδότησης)<sup>71</sup>, του ατόμου ως χρήστη<sup>72</sup> και ως αναλυτή του κειμένου (κριτικές πρακτικές)<sup>73</sup>.

---

<sup>70</sup> Το άτομο κατά την αποκωδικοποίηση κωδίκων αναζητά τον τρόπο που συγκροτείται το κείμενο, τις κοινωνικές ή αισθητικές συμβάσεις, διερευνά τη σχέση λέξεων, εικόνων για να αποδώσει νόημα (Jenks, 2002). Η γνώση των κωδίκων θεωρείται απαραίτητη, αλλά όχι επαρκής για τον κριτικό γραμματισμό (Luke, 2000).

<sup>71</sup> Τα άτομα χρησιμοποιούν την άτυπη γνώση (εμπειρικο-βιωματική γνώση) που αποκτούν μέσω της οικογένειας και της καθημερινότητας. Έτσι, δομούν το νόημα συμμετέχοντας στην εγκαθιδρυμένη νοηματοδότηση (situated meaning) των έργων, και γι' αυτό χαρακτηρίζονται ως συμμετοχοί. Δηλαδή αναζητούν τα πολιτισμικά νοήματα και τις πιθανές αναγνώσεις, αλλά δεν ασχολούνται με τις κοινωνικές πρακτικές που συνδέονται με τα έργα (Luke, 2000).

<sup>72</sup> Τα άτομα μελετούν το πλαίσιο χρήσης του έργου. Δηλαδή μελετούν το είδος του πλαισίου (π.χ. για οικονομικές, πολιτισμικές, κοινωνικές συναλλαγές), τα τεχνικά χαρακτηριστικά που μπορούν να χρησιμοποιηθούν και τις διαθέσιμες επιλογές σ' αυτό το πλαίσιο και στοχάζονται για εναλλακτικές χρήσεις (Luke, 2000).

<sup>73</sup> Στο ανώτερο επίπεδο ανάλυσης, μέσω της κριτικής εξέτασης της οπτικής αναπαράστασης, το άτομο προβαίνει σε πολιτική και ηθική κριτική των στερεότυπων που υπολανθάνουν στις εικόνες και εκλαμβάνονται ως φυσικά και δεδομένα, του τρόπου που αυτά εκτίθενται στο κοινό και του τρόπου που θεώνται (Mitchell, 2002, 2005) δηλαδή του πλαισίου παραγωγής και θέασης του έργου (Luke, 2000). Επιδιώκεται δηλαδή η ανάπτυξη της διάθεσης για αντιθετική στάση σε ότι προβάλλεται ως αυταπόδεικτο.

Οι Cope και Kalantzis (2008) και Kalantzis και Cope (2000, 2001) έχουν προτείνει ένα τετραμερές μοντέλο παιδαγωγικών προσανατολισμών ή διαδικασιών γνώσης. Δηλώνουν ότι δεν αποτελεί ακολουθία διδακτικών ενεργειών. Συμπεριλαμβάνει τις διαδικασίες: βιώνοντας (experiencing), εννοιολογώντας (conceptualising), αναλύοντας (analysing) και εφαρμόζοντας (applying)<sup>74</sup> (Cope & Kalantzis, 2008, σ. 17-19). Επιδιώκεται η ενιαιοποίηση της γνώσης βάσει της μελέτης φαινομένων (π.χ. κοινωνικών ή περιβαλλοντικών) μέσω της διεξαγωγής project (Healy, 2008) και μέσω των διαφόρων τεχνών (Ryan & Healy, 2008).

Η ανάπτυξη δεξιοτήτων κριτικού γραμματισμού εφαρμόζεται από εκπαιδευτικούς της Αυστραλίας και Νέας Ζηλανδίας από τη δεκαετία του '90 (Sandretto & Klenner, 2011), κυρίως στη διδασκαλία της γλώσσας και της λογοτεχνίας (Brown, 1999· Harste, 2014). Ωστόσο, δεδομένης της ρευστής κατάστασης στον ορισμό του κριτικού γραμματισμού δεν δόθηκε σημασία στην αξιολόγηση (Morgan & Wyatt-Smith, 2000 παράθεμα στο Sandretto & Klenner, 2011), δεν αποτέλεσε ρητή δήλωση της εκπαιδευτικής τους πολιτικής (Ministry of Education, 2003, 2006, παράθεμα στο Sandretto & Klenner, 2011) και μέχρι τα τέλη της πρώτης δεκαετίας του 21ου αιώνα δεν επιδιώχθηκε η σύνταξη φόρμας αξιολόγησης βάσει κριτηρίων (standards) για την υποστήριξη των εκπαιδευτικών που εφαρμόζουν τον κριτικό γραμματισμό<sup>75</sup> στα προγράμματά τους (Sandretto & Klenner, 2011). Η Holmes-Henderson (2014) στο πλαίσιο ακαδημαϊκής έρευνας και κατόπιν πολλαπλών επαφών με φορείς όλου του φάσματος της εκπαίδευσης στο Ηνωμένο Βασίλειο και στην Αυστραλία συμπέρανε ότι ο κριτικός γραμματισμός εκτείνεται σε ένα συνεχές νοηματοδότησης. Στο βασικό άκρο του συνεχούς κατατάσσεται η ικανότητα του ατόμου να διακρίνει την προσπάθεια για πειθώ σε μια επικοινωνία και

---

<sup>74</sup>Η διαδικασία «βιώνοντας» αφορά δραστηριότητες βάσει των γνωστών και βάσει νέων εμπειριών. Η διαδικασία «εννοιολογώντας» αφορά αναζήτηση βάσει ομοιοτήτων ή διαφορών και βάσει θεωρίας (προβαίνουν σε γενικεύσεις, αφαιρετικά σχήματα, συγκρότηση νόμων). Η διαδικασία «αναλύοντας» αφορά τη λειτουργική ανάλυση (συναγωγή συμπερασμάτων βάσει επαγωγικών ή παραγωγικών διαδικασιών, αιτίας και αποτελέσματος και βάσει κριτικής ανάλυσης π.χ. αξιολόγηση της προσωπικής οπτικής και της οπτικής των άλλων). Η διαδικασία «εφαρμόζοντας» σχετίζεται με την κατάλληλη εφαρμογή της γνώσης σε πραγματικές καταστάσεις της καθημερινότητας και τη δημιουργική εφαρμογή της σε μια καινοτόμα παρέμβαση με βάση τα προσωπικά ενδιαφέροντα, εμπειρίες ή πνευματικές ανησυχίες (Cope & Kalantzis, 2008· Kalantzis & Cope, 2000, 2001).

<sup>75</sup> Στη Βικτώρια της Αυστραλίας ο κριτικός γραμματισμός και η κριτική/δημιουργική σκέψη (critical/creative thinking) θεωρήθηκαν σημαντικές δεξιότητες και σχεδιάστηκαν έλεγχοι (tests) ανεξαρτήτως του περιεχομένου των θεμάτων (subject content) για τη μέτρηση και αξιολόγηση της κριτικής επίγνωσης και των δεξιοτήτων κριτικής σκέψης (reasoning skills). Οι έλεγχοι εφαρμόστηκαν πιλοτικά το σχολικό έτος 2015-2016 και αναμένονται τα αποτελέσματα (Holmes-Henderson, 2014).

να θέτει ερωτήματα σχετικά με ζητήματα κινήτρων και εξουσίας, ενώ στο περισσότερο ριζοσπαστικό άκρο περιλαμβάνεται η κριτική ανάλυση της επικοινωνίας η οποία κινητοποιεί την επακόλουθη κοινωνική και πολιτική δράση για να αποκατασταθούν ανισότητες και αδικίες<sup>76</sup>.

Στην αρθρογραφία των υποστηρικτών της Π.Ο.Π. δεν απαντώνται οι όροι *οπτικός γραμματισμός* ή *οπτικός κριτικός γραμματισμός*, αλλά αναφέρονται και εναλλάσσονται οι όροι: *κριτική εξέταση* των έργων του οπτικού πολιτισμού, *κριτική οπτική* (Kellner, 2002), *κριτική ανάλυση* (Heise, 2004· Freedman, 2003), *κριτική έρευνα* (Cox, 2005· Freedman & Stuhr, 2004), *αποδόμηση* (Aguirre, 2004· Duncum, 2009) οι οποίοι εστιάζουν σ' εκείνον τον τρόπο εξέτασης των έργων του οπτικού πολιτισμού που μπορεί να αποκαλύψει την ιδεολογία, τους κοινωνικούς λόγους και τις σχέσεις εξουσίας που υπολανθάνουν σε αυτά. Εν γένει, δεν απαντάται ο όρος *γραμματισμός*, αλλά σε ελάχιστες περιπτώσεις ο όρος *πολυγραμματισμός*<sup>77</sup> (Duncum, 2004b). Μάλιστα ο Duncum (2002b) αναφέρει ότι η Π.Ο.Π. αποτελεί επανεξέταση και επέκταση της εκπαιδευτικής προσέγγισης του οπτικού γραμματισμού (*visual literacy*). Ο οπτικός γραμματισμός<sup>78</sup> ορίζεται ως η ικανότητα του ατόμου να «ερμηνεύει, χρησιμοποιεί, εκτιμά και δημιουργεί εικόνες και βίντεο χρησιμοποιώντας συμβατικά και σύγχρονα μέσα του 21ου αιώνα με τρόπους που αναπτύσσουν τη σκέψη, την απόφαση, τη δημιουργία, την επικοινωνία και τη μάθηση» και ως οι «δεξιότητες να διαπραγματεύεσαι τις εναλλασσόμενες κοινωνικές πολυπλοκότητες της σύγχρονης ζωής, [οι δεξιότητες] συνίστανται στον βασικό γραμματισμό, στον οπτικό γραμματισμό, στον πληροφορικό γραμματισμό, στον πολυπολιτισμικό γραμματισμό και στην παγκόσμια επίγνωση (*global awareness*)» (Dallow, 2008, σ. 99). Κοινό σημείο του οπτικού γραμματισμού και της Π.Ο.Π. αποτελεί η διεύρυνση του πεδίου των εξεταζόμενων εικόνων, ώστε να συμπεριληφθούν έργα της

---

<sup>76</sup> Η χαρτογράφηση της Holmes-Henderson (2014) θεωρούμε ότι αντιστοιχεί στις δυο διαστάσεις της θέσης της κριτικής παιδαγωγικής περί ενδυνάμωσης και χειραφέτησης των ατόμων (Aronowitz & Giroux, 1991).

<sup>77</sup> Σύμφωνα με τον Duncum (2004b) ο πολυγραμματισμός αναφέρεται σε δυο φαινόμενα που αφορούν στην εικαστική αγωγή: στις πολλαπλές αναγνώσεις που εκπηγάζουν από τις πολλαπλές θέσεις που το κάθε άτομο καταλαμβάνει όταν συναντιέται με κάποιο πολιτισμικό έργο και στην πολυσημειωτική επικοινωνία του μηνύματος των πολυτροπικών έργων μέσω της αλληλεπίδρασης διαφορετικών επικοινωνιακών συστημάτων-τρόπων (*modes*).

<sup>78</sup> Για μια ανασκόπηση του περιεχομένου με το οποίο νοηματοδοτήθηκε ο όρος *οπτικός γραμματισμός* βλ. Avgerinou και Ericson (1997).



δημοφιλούς κουλτούρας, ενώ διαφορά φαίνεται να αποτελεί ο τρόπος εξέτασης των εικόνων. Η Π.Ο.Π. εστιάζει σε διαφορετικά σημεία κατά την εξέταση των έργων διότι ενδιαφέρεται περισσότερο για τα επικοινωνιακά πλαίσια, δηλαδή τις συνθήκες παραγωγής, διανομής και χρησιμοποίησης εικόνων (Duncum, 2002b). Θεωρείται ότι ο οπτικός γραμματισμός αφορά κυρίως τη μελέτη της εικόνας ως κείμενο. Δηλαδή το άτομο αποσκοπεί μέσω της λεπτομερούς εξέτασης των στοιχείων της φόρμας που δομούν την εικόνα να κατανοήσει τον τρόπο που κατασκευάζεται το νόημα, δηλαδή «η εξέταση ακολουθεί το κείμενο» (“reading with the text”) και δεν στέκεται «απέναντι στο κείμενο» (“reading against the text”) όπως στέκεται ο οπτικός κριτικός γραμματισμός (Newfield, 2011, p. 85). Ωστόσο, η θέση αυτή περί του περιορισμού της εξέτασης στο κείμενο -ως ίδιον του οπτικού γραμματισμού- βρίσκεται υπό αίρεση διότι τελευταίως οι υποστηρικτές του οπτικού γραμματισμού εμπλέκουν και τα επικοινωνιακά πλαίσια θέασης στην ανάλυση των έργων όπως φαίνεται στις δηλώσεις του Dallow (2008) «θα πρέπει να ενδιαφερόμαστε περισσότερο για τις επικοινωνιακές διαδικασίες της θέασης (gaze) στον οπτικό πολιτισμό και την εξουσία που ασκεί η όραση στη ζωή μας» (σ. 92) και στην συμπερίληψη μεταξύ άλλων του «πολυπολιτισμικού γραμματισμού» (ό.π. σ. 99). Το ίδιο φαίνεται και από τις εργασίες ακαδημαϊκών όπως η White (2012) που ασχολούνται με τον οπτικό γραμματισμό και των γραμματισμό των μέσων (media literacy)<sup>79</sup>. Δηλαδή διαφαίνεται η τάση του οπτικού γραμματισμού προς την κατεύθυνση την πολιτισμικής κριτικής που μέχρι πρότινος χαρακτήριζε μόνο τον οπτικό, κριτικό γραμματισμό.

Η σημειωτική ανάλυση των έργων του οπτικού πολιτισμού η οποία συσχετίζει τη φόρμα με το περιεχόμενο των έργων -και αξιοποιείται σε προγράμματα οπτικού γραμματισμού ως εργαλείο ανάλυσης εικόνων- έχει αναγνωριστεί ως σημαντικό πεδίο στην εικαστική αγωγή, χρησιμοποιείται ως μορφή έρευνας κατά την ανάλυση των έργων στην εκπαίδευση και κυρίως έχει συνδεθεί με την ανάλυση έργων των Μ.Μ.Ε. (Addison & Burgess, 2004). Επιπλέον, σύμφωνα με το τετραμερές μοντέλο των Luke και Freebody (1999) αποτελεί την εναρκτήρια φάση κατά την εξέταση των έργων όταν οι μαθητές/τριες δραστηριοποιούνται ως αποκωδικοποιητές των κωδίκων

---

<sup>79</sup> Η White (2012) ασχολήθηκε με την κριτική του κινηματογράφου συγκεκριμένα του αφρικανικού και αμερικανικού κινηματογράφου, μελέτησε και δίδαξε περί της αναπαράστασης της αρρενωπότητας (masculinity) της μαύρης φυλής.

των έργων και στη συνέχεια ως συμμετοχοί στην νοηματοδότηση τους. Γι' αυτό προτείνεται και από υποστηρικτές της Π.Ο.Π. ως εναρκτήριο σημείο κατά την ανάλυση των έργων του οπτικού πολιτισμού (Duncum, 2006· Kharod, 2006· Plummer-Rohloff, 2006· Savage, 2006· Wightman, 2006) και δεν απορρίπτεται ως εργαλείο ανάλυσης. Επιπροσθέτως, προτείνεται το μοντέλο των Kress και van Leeuwen (2006) το οποίο στηρίζεται στον λειτουργικό γραμματισμό<sup>80</sup>, αποτελεί μια πρόταση για την ανάλυση παντός είδους έργων<sup>81</sup> του οπτικού πολιτισμού και αποβλέπει στην ανάπτυξη δεξιοτήτων ανάγνωσης της σημείωσης των έργων. Ο λειτουργικός γραμματισμός έχοντας ως κοινωνικό στόχο την αποτελεσματικότητα στην ικανοποίηση των καθημερινών επικοινωνιακών αναγκών<sup>82</sup> θεωρείται ότι «αποτελεί προϋπόθεση για την οικοδόμηση άλλων γραμματισμών» (Ματσαγούρας, 2007, σ. 125) όπως για παράδειγμα ο κριτικός γραμματισμός ο οποίος εστιάζει στην κριτική στάση του ατόμου απέναντι στο περιεχόμενο των έργων (Ματσαγούρας, 2007) και έχει χειραφετητικό σκοπό.

Επομένως, η κοινωνικο-πολιτισμική ανάλυση που υιοθετεί η Π.Ο.Π. δηλαδή η κριτική εξέταση των έργων του οπτικού πολιτισμού εκπηγάζει από τις ίδιες κοινωνικές και κριτικές θεωρίες που αποτελούν το υπόβαθρο του κριτικού γραμματισμού. Η κριτική εξέταση-ανάλυση των έργων και ο κριτικός γραμματισμός εστιάζουν στην ιδεολογική πλευρά των έργων και ενδιαφέρονται να αποκαλύψουν πως η ιδεολογία συνδέεται με μορφές κοινωνικής εξουσίας. Δεν υπάρχει

---

<sup>80</sup> Οι δεξιότητες λειτουργικού γραμματισμού (functional literacy) αφορούν στην ικανότητα του ατόμου να ανταποκρίνεται επιτυχώς στις ανάγκες της καθημερινής ζωής (στις συναλλαγές, στον επαγγελματικό τομέα, στην ανάγκη επικοινωνίας και κοινωνικής αλληλεπίδρασης). Δηλαδή ο λειτουργικός γραμματισμός αφορά στην κατανόηση και παραγωγή παντός είδους κειμένων και δράσεων (Ματσαγούρας, 2007).

<sup>81</sup> Οι Addison και Burgess (2004) ισχυρίζονται ότι το μοντέλο των Kress και van Leeuwen για την γραμματική των εικόνων είναι κατάλληλο όταν εφαρμόζεται σε έργα των Μ.Μ.Ε. όπως διαφημίσεις ή σε έργα εικονογράφησης (illustrations). Αλλά θεωρούν ότι δεν είναι τόσο πειστικό στην ανάλυση έργων ζωγραφικής και τρισδιάστατων μορφών τέχνης. Επίσης, επισημαίνουν ότι στο μοντέλο δεν υπάρχουν αναφορές για το πως μπορεί να αξιοποιηθεί σε χειροτεχνήματα (craft) και σε σύγχρονες μορφές έργων τέχνης.

<sup>82</sup> Σύμφωνα με τους Cope και Kalantzis (2008) η δεξιά πολιτική ενδιαφέρεται για την αυξημένη ικανότητα των ατόμων να συμμετέχουν στη ζωή με στόχο την προσωπική πρόοδο γι' αυτό ο λειτουργικός γραμματισμός θεωρείται απαραίτητος, ώστε το άτομο να διαθέτει τις απαραίτητες γνώσεις και δεξιότητες. Ενώ η αριστερή πολιτική ενδιαφέρεται για την ισότητα, την κοινωνική δικαιοσύνη και τη γεφύρωση του χάσματος μεταξύ προνομιούχων και μη προνομιούχων ομάδων και συνδέεται περισσότερο με τον κριτικό γραμματισμό (ό.π.).

συγκεκριμένος ορισμός ούτε κάποια οριοθετημένη διδακτική μεθοδολογία για την εφαρμογή του κριτικού γραμματισμού στη διδακτική πράξη ούτε κριτήρια αξιολόγησης των μαθησιακών αποτελεσμάτων, αλλά υπάρχουν διαθέσιμες τυπολογίες πρακτικών γραμματισμού και παιδαγωγικών προσανατολισμών που προέρχονται από την παιδαγωγική των πολυγραμματισμών. Η διάκριση μεταξύ οπτικού γραμματισμού και οπτικού κριτικού γραμματισμού φαίνεται πως αποδυναμώνεται πλέον καθώς η ανάλυση των έργων βάσει των δυο προαναφερθέντων προσεγγίσεων προσανατολίζεται στο πολιτισμικό πλαίσιο. Σε κάθε περίπτωση η σημειωτική ανάλυση θεωρείται ως εναρκτήριο σημείο κατά την ανάλυση των έργων του οπτικού πολιτισμού, συνδέεται με τον λειτουργικό γραμματισμό και αποτελεί τη βάση για την ανάπτυξη του χειραφετητικού σκοπού περί ισότητας στον οποίον προσβλέπει ο κριτικός γραμματισμός.

Ακολουθως, παρουσιάζονται οι προτεινόμενες από τους παιδαγωγούς της Π.Ο.Π. έννοιες οι οποίες θα μπορούσαν να αποτελέσουν στοιχεία μελέτης έργων του οπτικού πολιτισμού ενισχυμένες από τις θεωρητικές τοποθετήσεις στις οποίες θεμελιώνονται.

**1.3.2 Προτεινόμενες έννοιες προς μελέτη.** Η ανασκόπηση της βιβλιογραφίας των υποστηρικτών της Π.Ο.Π. ανέδειξε διάφορες έννοιες προς μελέτη των έργων του οπτικού πολιτισμού. Η Freedman (2003) προσπαθώντας να θεωρητικοποιήσει τη διδασκαλία του οπτικού πολιτισμού προτείνει δεκαπέντε έννοιες κοινές για όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης οι οποίες αναπτύσσονται σπειροειδώς και αυξητικά από βαθμίδα σε βαθμίδα. Διευκρινίζει ότι οι προτεινόμενες έννοιες αποτελούν μια πιθανή εκδοχή και «πρέπει να προσεγγιστούν με ευελιξία και να υποστηριχτούν από άλλες μορφές προγράμματος (curriculum)» (σ. 115). Όμως δεν εξηγεί το περιεχόμενο των εννοιών, καθώς παρέχει λακωνικές υποδείξεις (μια πρόταση για την καθεμιά έννοια για κάθε βαθμίδα εκπαίδευσης) και έτσι καθίστανται μη λειτουργικές<sup>83</sup>.

Ο Duncum (2010a) καθιστά εναργέστερο το είδος των εννοιών που δύνανται να αξιοποιηθούν κατά τη μελέτη των έργων του οπτικού πολιτισμού και περιορίζει

---

<sup>83</sup> Οι έννοιες που προτείνει η Freedman (2003) είναι: 1) κοινωνία, 2) φαντασία, 3) άποψη-θέση (point of view/stance), 4) ερμηνεία, 5) ταυτότητα, 6) πολιτισμός-κουλτούρα (culture), 7) διαμεσολάβηση (mediation), 8) παρελθόν/παρόν, 9) φόρμα (form), 10) μέσο (medium), 11) έρευνα (inquiry), 12) κριτική τέχνης, 13) πλαίσια (contexts), 14) στοχαστική πρακτική, 15) διδακτική (didactics).

τον αριθμό στις επτά χωρίς όμως να εξαντλεί τις διαθέσιμες έννοιες<sup>84</sup>. Διευκρινίζει ότι δεν πρέπει να εκληφθούν ως θέσφατα ή ως περιορισμοί για τη μελέτη των έργων. Οι έννοιες που προτείνει δεν συνιστούν θεωρητικές τοποθετήσεις, αλλά διαθέτουν εμπειρική βάση καθώς τις εφάρμοσε στο πεδίο (Duncum, 2010a). Συγκεκριμένα, προτείνει επτά έννοιες (α) εξουσία, (β) ιδεολογία, (γ) αναπαράσταση, (δ) έλξη-γοητεία, (ε) θέαση-ματιά, (στ) διακειμενικότητα και (ζ) πολυτροπικότητα.

Ακολούθως παρουσιάζεται το περιεχόμενο των ανωτέρω εννοιών.

α) *Εξουσία*: Η έννοια της εξουσίας συνδέεται με ζητήματα που αφορούν στο τι θεωρείται αληθές και ποιος το ορίζει (Foucault, 1972). Κάθε έργο αποτελεί δήλωση των αξιών και πεποιθήσεων του παραγωγού και προβάλλονται μέσω του έργου του. Τοιουτοτρόπως, κάθε εικόνα λειτουργεί ως ιδεολογικό κείμενο και διαθέτει τη δύναμη να επηρεάζει τον τρόπο που σκέφτονται οι θεατές για τον εαυτό και τον κόσμο. Διότι σύμφωνα με τον Foucault (1972) το ιδεολογικό φορτίο της εικόνας εκλαμβάνεται ως γνώση και αλήθεια και λειτουργεί κανονιστικά για τους θεατές για το πως πρέπει να είναι ή να παρουσιάζεται το κάθε άτομο<sup>85</sup>. Επηρεάζει τις αντιλήψεις των θεατών σε κοινωνικά ζητήματα ή σε θέματα ταυτότητας όπως το φύλο, η φυλή, η εθνικότητα. Τα κριτήρια για το τι θεωρείται γνώση σε μια συγκεκριμένη κοινωνία καθορίζονται από τις σχέσεις εξουσίας που υπάρχουν σε αυτή την κοινωνία και αντίστροφα οι σχέσεις εξουσίας καθορίζονται από τα συστήματα της γνώσης<sup>86</sup>. Επομένως, «οι εικόνες μπορούν να ασκήσουν εξουσία και να λειτουργήσουν ως εργαλεία εξουσίας» (Sturken & Cartwright, 2001, σ. 93) με έμμεσο όμως τρόπο χωρίς να χρειάζεται να ασκηθεί βία (Foucault, 1972). Επειδή κάθε εικόνα συνιστά μια δήλωση των ιδεών και της αλήθειας του ατόμου ή του ιδρύματος που την παρήγαγε, υπηρετεί τα οικεία κίνητρα και συμφέροντα (π.χ. πολιτικά, οικονομικά, κοινωνικά). Παράλληλα, επειδή κάθε κοινωνία χαρακτηρίζεται από κοινωνική διαστρωμάτωση, οι δεσπόζουσες μορφές πολιτισμικών προϊόντων τυπικά μεταφέρουν ιδεολογίες

---

<sup>84</sup> Ο Duncum (2010a) ισχυρίζεται ότι βάσει της σχετικής βιβλιογραφίας από το πεδίο των Οπτικών Πολιτισμικών Σπουδών μπορούν να επιλεγθούν κι άλλες έννοιες όπως ταυτότητα, μύθος, ρητορική της εικόνας, κοινό (ο ρόλος των θεατών στην ερμηνεία του έργου και η οικειοποίηση του μηνύματος από τους θεατές για τη δημιουργία ταυτότητας), παγκοσμιοποίηση. Ωστόσο, θεωρεί ότι επειδή οι έννοιες διηθούν η μία στην άλλη, οι επιλεγθείσες έννοιες καλύπτουν το περιεχόμενο και των υπολοίπων.

<sup>85</sup> Για παράδειγμα οι φωτογραφίες, οι διαφημίσεις ή τα γραφήματα αναλογίας ύψους-βάρους σώματος δημιουργούν γνώση για το τι συνιστά σωστή κατάσταση σώματος και επηρεάζουν την αυτο-εικόνα των θεατών για το σώμα τους (Foucault, 1972).

<sup>86</sup> Για παράδειγμα ο/η εκπαιδευτικός καθορίζει τα κριτήρια και έχει εξουσία έναντι των μαθητών/τριών, το ίδιο και ο γιατρός έναντι του/της ασθενούς.

συναφείς με τα συμφέροντα εκείνων που διαθέτουν εξουσία και προσπαθούν να τη διατηρήσουν. Ενώ κοινωνικές ομάδες που δεν έχουν εξουσία επιχειρούν μέσω των δικών τους οπτικών αναπαραστάσεων να επικοινωνήσουν εναλλακτικές ή αντιθετικές ιδεολογίες ως προς την κυρίαρχη (Duncum, 2010a). Ωστόσο, οι θεατές διαθέτουν εξίσου τη δυνατότητα να ασκήσουν εξουσία επί της εικόνας μέσω της ερμηνείας τους. Δεν αποτελούν παθητικούς υποδοχείς μηνυμάτων, αλλά διαδραματίζουν ενεργό ρόλο κατά τη νοηματοδότησή της, καθώς μπορούν να αποδεχτούν ή να απορρίψουν το μήνυμα ή να παραμείνουν αναποφάσιστοι ή να το διαπραγματευθούν (Hall, 1993).

β) *Ιδεολογία*: Η έννοια της ιδεολογίας αναφέρεται στις κοινώς αποδεκτές ιδέες, αξίες και πεποιθήσεις μιας συγκεκριμένης κοινωνίας μέσω των οποίων τα μέλη της πραγματώνουν και βιώνουν τις σχέσεις τους με τις κοινωνικές δομές και τους κοινωνικούς θεσμούς (Sturken & Cartwright, 2001). Συγκροτείται, εκφράζεται και διαμοιράζεται μέσω των κοινωνικών λόγων περί διαφόρων ζητημάτων που αποδέχεται μια κοινωνία. Παράλληλα, η ιδεολογία αναφέρεται στον τρόπο που κάποιες έννοιες και αξίες συγκροτήθηκαν έτσι που να φαίνονται φυσικές και αναπόδραστες καταστάσεις ή όψεις της καθημερινής ζωής (Sturken & Cartwright, 2001). Τελικά συνιστά κανονιστικό πρότυπο που το άτομο αποδέχεται και χρησιμοποιεί (Foucault, 1972). Τα έργα του οπτικού πολιτισμού είναι διαποτισμένα από ιδεολογίες, αποτελούν οπτικές αναπαραστάσεις των κοινωνικών λόγων και μπορεί να επικοινωνούν ιδέες με αρνητικό χαρακτήρα (ρατσιστικό, σεξιστικό ή φυλετικό) και έτσι να περιθωριοποιούν άτομα ή κοινωνικές ομάδες. Ενώ άλλα έργα μπορεί να επικοινωνούν ιδέες με θετικό χαρακτήρα (προστασία περιβάλλοντος, προάσπιση ανθρωπίνων δικαιωμάτων), και τοιουτοτρόπως να προβάλλουν και να προωθούν ιδανικά.

γ) *Αναπαράσταση*: Η έννοια της αναπαράστασης<sup>87</sup> είναι «στενά συνδεδεμένη με την ιδεολογία» (Duncum, 2010a, σ. 7) διότι αφορά στον τρόπο που η ιδεολογία παρουσιάζεται οπτικά. Συνδέεται με τα στοιχεία της φόρμας και τον τρόπο σύνθεσης του έργου δια των οποίων δομείται το νόημα και αποδίδεται η ιδέα. Οπότε, η εξέταση

---

<sup>87</sup> Σύμφωνα με τη θεωρία του μεταμοντερνισμού δεν υφίσταται διάκριση μεταξύ πραγματικότητας και αναπαράστασης δηλαδή δεν υπάρχει αυτόνομος, αυθεντικός κόσμος στον οποίον αντιστοιχούν οι κοινωνικές μας κατασκευές (McLaren, 2010). Θεωρείται ότι «κάθε ανθρώπινη δράση αποτελεί αναπαράσταση και παρούσα ύπαρξη μαζί» (Μυριβήλη, 2006, σ. 67). Δηλαδή η δράση αποτελεί μια επιτέλεση (performance), αφού η πραγματικότητα και η αναπαράσταση μπορούν να συνυπάρχουν και καταλαμβάνουν τον ίδιο οντολογικό χώρο. Διότι το άτομο ως παρουσία που ζει στο παρόν υποδύεται – ενσυνειδήτως ή ασυνείδητα – έναν ρόλο κατασκευασμένο μέσω κοινωνικών πρακτικών σε μια δράση που ο Λυοτάρ (2008) χαρακτηρίζει δραματοποίηση ή σκηνική αναπαράσταση.

των έργων του οπτικού πολιτισμού εστιάζεται σε θέματα σχετικά με στερεότυπα όπως ποιο πρόσωπο, κοινωνική ομάδα, ιδέα, αξία αναπαρίσταται, παρουσιάζεται ή περιθωριοποιείται. Η εικόνα αρχικά εξετάζεται ως κείμενο για να αναδειχθεί ο τρόπος που κατασκευάζεται το νόημα δηλαδή ποιες τεχνικές αναπαράστασης χρησιμοποιήθηκαν για την προβολή ή περιθωριοποίηση των κοινωνικών ομάδων (π.χ. χρήση διαφορετικών οπτικών γωνιών λήψης της εικόνας) (Duncum, 2010a).

δ) *Ελξη*: Η έννοια της έλξης-γοητείας αφορά στο πλαίσιο θέασης των οπτικών έργων και αναφέρεται στον τρόπο που επικαλύπτεται η κάθε ιδεολογία και ελκύει τους/τις θεατές και τους δυσκολεύει να την απορρίψουν (Duncum, 2010a). Οι δημιουργοί των έργων επιλέγουν τρόπους ώστε τα έργα να αντιστοιχούν στην αισθητική ή στην ιδεολογία του κοινού<sup>88</sup>.

ε) *Θέαση-ματιά*: Σύμφωνα με τους υπέρμαχους των οπτικών πολιτισμικών σπουδών για να κατανοήσει το άτομο αυτό που βλέπει, η θέαση αρχίζει μεν από την αισθητηριακή πρόσληψη της οπτικής εμπειρίας τη στιγμή της καταγραφής της στον αμφιβληστροειδή χιτώνα, αλλά απαιτείται η ενεργοποίηση κωδίκων αναγνώρισης που προέρχονται από το κοινωνικο-πολιτισμικό περιβάλλον του ατόμου (βλ. και ενότητα 1.2.3 Οπτικές Πολιτισμικές Σπουδές). Δηλαδή το άτομο εισέρχεται «σε συστήματα οπτικού διαλόγου που σχηματίστηκαν πριν το άτομο δει το συγκεκριμένο αντικείμενο» (Bryson, 1988, σ. 94). Επίσης, η έννοια της ματιάς (gaze) αφορά στην προδιάθεση, στην οπτική με την οποία το άτομο θεάται μια εικόνα και άρα, αξιοποιεί κάποιο «σχέδιο» θέασης για τον τρόπο που θα το ερμηνεύσει (π.χ. με τρόπο συναισθηματικό, πατερναλιστικό, ρατσιστικό) (Duncum, 2010a). Η ματιά διαφοροποιείται αναλόγως των προϋπαρχουσών γνώσεων, ενδιαφερόντων και αντιλήψεων του ατόμου για το θέμα της εικόνας, του διαθέσιμου χρόνου, της προσωπικής του ταυτότητας (π.χ. φύλο, τάξη, ηλικία), των ειδικών γνώσεων (π.χ. ιστορία τέχνης, σημειωτική ανάλυση, πρακτικές έκθεσης σε θέα προσώπων).

στ) *Διακειμενικότητα*: Η διακειμενικότητα<sup>89</sup> ενός έργου αφορά στις αναφορές του σε άλλα έργα προηγούμενα ή σύγχρονα αυτού, σε ανάλογα ή μη σχετικά κείμενα

---

<sup>88</sup> Για παράδειγμα στις εικόνες μπορούν να αποδοθούν ποιότητες όπως όμορφες ή υψηλής αισθητικής αξίας, συναισθηματικές, χαριτωμένες, γκροτέσκ, εντός μόδας (cool), ρομαντικές, τρομακτικές κ.ά. (Duncum, 2010a).

<sup>89</sup> Η έννοια της διακειμενικότητας αποδίδεται στην Julia Kristeva η οποία πρώτη εισήγαγε την έννοια στη μελέτη της λογοτεχνίας (Moi, 1986). Ωστόσο, η καταγωγή της έννοιας εντοπίζεται στις απόψεις του Bakhtin (1984) περί του διαρκούς διαλόγου των κειμένων με άλλα κείμενα και τον συμφυρμό εντός αυτών ποικιλίας φωνών, γλωσσών ή συμβάσεων -αν και ο ίδιος δεν χρησιμοποίησε τον όρο.

που συνθέτουν το «γενεαλογικό δέντρο» του κειμένου δηλαδή ένα φανταστικό σκελετό μιας σειράς από ίχνη που του προσδίδουν «την ταυτότητα και το κύρος του» (Μυριβήλη, 2006, σ. 60). Αφορά είτε στο επίπεδο της ανάλυσης των έργων είτε στο επίπεδο της παραγωγής τους. Η διακειμενικότητα ως γνωστική κατάσταση αναφέρεται τόσο στο προσωπικό πεδίο του ατόμου (εννοιολογικές συνδέσεις του νέου έργου με προϋπάρχουσες γνώσεις στη μνήμη του ατόμου) όσο και στο κοινωνικό (σύνδεση με άλλα κείμενα και εικόνες που υπάρχουν συγχρόνως ή προϋπήρχαν<sup>90</sup> ενός συγκεκριμένου έργου<sup>91</sup>). Παράλληλα, επειδή σύμφωνα με την κοινωνική θεωρία ο λόγος αποτελεί εν μέρει κοινωνικό φαινόμενο, αλλά και τα κοινωνικά φαινόμενα θεωρείται ότι αποτελούν φαινόμενα του λόγου (Fairclough, 1992), η διακειμενικότητα δεν αφορά απλώς στο κειμενικό είδος ή τα εξωτερικά χαρακτηριστικά ενός έργου, αλλά και στους κοινωνικούς λόγους (διακειμενικότητα λόγου) που ο/η παραγωγός του επικοινωνεί μέσω του έργου του (Foucault, 1972). Έτσι, διακινούνται οι κοινωνικοί λόγοι και υπολανθάνουν σε ποικιλία έργων, συγκροτούνται διασυνδέσεις μεταξύ των έργων και παράλληλα εναποτίθενται αλληπάλλληλα στρώματα ερμηνειών σε κάθε έργο δημιουργώντας ένα παλίμψηστο (Shohat & Stam, 2002). Η κριτική εξέταση των έργων αποβλέπει στην αποκάλυψη των διακειμενικών τους διασυνδέσεων με άλλα έργα ή εμπειρίες και επιδιώκει τη δημιουργία πολλαπλών νοημάτων που προσάπτονται σε κάθε έργο κάθε φορά που οι θεατές προσφεύγουν σ' αυτό (Μοί, 1986· Rogoff, 2002).

ζ) *Πολυτροπικότητα*: Είναι αποδεκτό ότι ο οπτικός πολιτισμός δεν είναι μόνο οπτικός, καθώς δεν υπάρχουν οπτικά μέσα ή πολιτισμικά έργα που είναι αποκλειστικώς οπτικά (Duncum, 2004b· Jewitt & Kress, 2003· Mitchell, 1995). Η συσχέτιση πολλαπλών σημειωτικών συστημάτων για την επικοινωνία μιας ιδέας ή ενός μηνύματος καθιστά τα έργα πολυτροπικά (Jewitt & Kress, 2003). Η πολυτροπικότητα αναφέρεται σε κάθε πολιτισμικό έργο που απευθυνόμενο σε πολλαπλά αισθητηριακά συστήματα πρόσληψης συγκροτεί το μήνυμά του μέσω

---

<sup>90</sup> Σε κάθε έργο εγγράφεται κάθε κείμενο-έργο του παρόντος ή του παρελθόντος χρόνου. Σύμφωνα με την Kristeva (παράθεμα στο Μοί, 1986) κάθε νέο έργο απορροφά και μετασχηματίζει ένα άλλο. Η εγγραφή επί άλλων έργων ή η απορρόφηση τους υποδεικνύει την απόκριση του/της δημιουργού του νέου έργου σ' αυτά. Παράλληλα, η ανάλυση του νέου έργου από το κοινό εγγράφει στο έργο ποικίλα νοήματα, καθώς προέρχεται από διαφορετικές οπτικές, διαφορετικά άτομα, κοινωνικές ομάδες ή επιστημονικά πεδία.

<sup>91</sup> Τα διακείμενα (π.χ. οι μορφές όπως πρόσωπα, αντικείμενα και σύμβολα, το θέμα, οι λέξεις, ο τρόπος αναπαράστασης της ιδέας του έργου) λειτουργούν ως σημεία- κλειδιά για την ερμηνεία του έργου και αποκαλύπτουν τη σχέση (συγχρονική ή διαχρονική) του με άλλα.

διαφορετικών τρόπων (modalities) όπως λεκτικό, οπτικό, ακουστικό, κιναισθητικό (π.χ. κινηματογραφικές ταινίες, βιντεοπαιχνίδια, διαφημίσεις, λογοτεχνικά κείμενα<sup>92</sup>). Η πολυσημειωτική φύση των πολυτροπικών έργων επιβάλλει την ταυτόχρονη ερμηνεία διαφορετικών συστημάτων σημείων<sup>93</sup> και συνεπώς το νόημα κατασκευάζεται μέσω της αλληλεπίδρασης των διαφορετικών μέσων (Fairlough, 2000· Jewitt & Kress, 2003). Λόγω των απαιτήσεων είτε στον επαγγελματικό τομέα είτε στον τομέα της ψυχαγωγίας, απαιτούνται πλέον δεξιότητες χειρισμού των συστημάτων επικοινωνίας και πληροφοριών που είναι πολυτροπικής φύσης τα περισσότερα. Τοιουτοτρόπως, η μελέτη των πολυτροπικών έργων συνιστά μια σημαντική πρόκληση για την εικαστική αγωγή (Duncum, 2004b) και απαιτεί νέες προσεγγίσεις που προσανατολίζονται στη γενική θεωρία των επικοινωνιών και στην πολιτισμική διάσταση του οπτικού πολιτισμού (Mirzeoff, 1999). Ο τρόπος που λειτουργεί η οπτική σημείωση σε ένα πολυτροπικό έργο χρειάζεται να συσχετιστεί με τον τρόπο που λειτουργούν οι άλλοι και να αναδειχθεί η δυναμική σχέση μεταξύ των εμπλεκόμενων σημειωτικών συστημάτων. Συχνά κάποιος από τους σημειωτικούς τρόπους λειτουργεί προσδιοριστικά για το επιδιωκόμενο μήνυμα<sup>94</sup>. Επομένως, το νόημα βρίσκεται στον χώρο που δημιουργείται μεταξύ των δυο συστημάτων επικοινωνίας και εκεί πρέπει να αναζητηθεί. Ο Duncum (2010a) προτείνει να μελετάται ο τρόπος που οι διαφορετικοί σημειωτικοί τρόποι συνεισφέρουν στο νόημα των πολυτροπικών έργων (π.χ. διαφημίσεις, ταινίες, εικονογραφημένες ιστορίες). Ειδικότερα, προτείνεται η μελέτη διαφημίσεων και ταινιών βάσει της συνέργειας των οπτικών κωδίκων (π.χ. απόσταση λήψης και οπτική γωνία λήψης της σκηνής), των διαλόγων των χαρακτήρων και της ηχητικής ή μουσικής επένδυσης<sup>95</sup> των σκηνών (Duncum, 2004b). Επίσης, σε εικονογραφημένα βιβλία προτείνεται η μελέτη της

---

<sup>92</sup> Ακόμη και τα λογοτεχνικά κείμενα από τη στιγμή που εκτυπώνονται, τους προσδίδονται οπτικά στοιχεία (γραμματοσειρά, οργάνωση σελίδας, εξώφυλλα, εικονογράφηση), ενώ η έκφωνη ανάγνωση των κειμένων τους προσδίδει και ηχητικό ή/και θεατρικό στοιχείο (Mitchell, 2002).

<sup>93</sup> Τα πολυτροπικά κείμενα αντιμετωπίζονται ως παραγωγοί μηνυμάτων με πολλαπλές αρθρώσεις (multiple articulations). Η παραδοσιακή γλωσσολογία όριζε τη γλώσσα ως ένα σύστημα διπλής άρθρωσης (double articulation) όπου το μήνυμα ήταν άρθρωση ως μορφή και ως νόημα (Kress & van Leeuwen, 2001).

<sup>94</sup> Το φαινόμενο αυτό επεσήμανε ο Barthes (1988) στην περίπτωση της έντυπης διαφήμισης όπου η λεζάντα ή το λεκτικό μήνυμα λειτουργεί ως ακύρωση του νοήματος της εικόνας. Το ίδιο παρατηρείται και με τη συνεισφορά του ήχου σε κάποια ταινία (Duncum, 2004b).

<sup>95</sup> Η μουσική επένδυση μπορεί να προεκκάζει τη συνέχεια της σκηνής, να ενισχύει, ανακλά ή αντιμάχεται την ατμόσφαιρα της σκηνής (Duncum, 2004b).



διαφορετικής οπτικής που προσδίδουν στην ίδια αφήγηση-ιστορία οι εικονογραφήσεις διαφορετικών εικονογράφων (Cross, 1996, παράθεμα στο Duncum, 2004b) ή της διαφορετικής οπτικής που παρέχουν για το ίδιο θέμα διαφορετικά κειμενικά είδη<sup>96</sup> (Unsworth, 2001). Πρακτικές για τη συσχέτιση λεκτικού κειμένου και εικόνων στις εικονογραφημένες ιστορίες προτείνουν πολλοί/ες ερευνητές/τριες που προέρχονται από πεδία όπως η λογοτεχνία ή/και η εικαστική αγωγή (Anderson & Richards, 2003· Καλογήρου, 2003· Kiefer, 1988· Μαγουλιώτης, 1988, 2014· Nikolajeva & Scott, 2000· Nodelman, 1988· Σιβροπούλου, 2004· Thibault, 2003· Thibault & Walbert, 2003· Τσίλιμένη & Μαγουλιώτης, 2007· Unsworth, 2001· Φακίδου, 2011).

Η μελέτη των πολυτροπικών έργων βάσει της συνέργειας των διαφορετικών σημειωτικών τρόπων στη δόμηση του νοήματος αναγνωρίστηκε στα μέσα της δεκαετίας του '90 από την ομάδα New London Group (1997) και προωθήθηκε μέσω της παιδαγωγικής των πολυγραμματισμών (multiliteracies) που ανέπτυξε η ομάδα. Η παιδαγωγική των πολυγραμματισμών αναφέρεται σε δυο φαινόμενα πολλαπλότητας<sup>97</sup>. Σύμφωνα με τον Duncum (2004b), ο πολυγραμματισμός αφενός αναφέρεται στην πολλαπλότητα των θέσεων από τις οποίες μπορεί να γίνει κατανοητός κάθε πολιτισμικός χώρος ανάλογα με την ανάγνωση-θέαση-ακρόαση του κάθε ατόμου. Αφετέρου αναφέρεται στην πολυτροπικότητα που χαρακτηρίζει όλους τους πολιτισμικούς χώρους και ιδιαιτέρως τις τεχνολογίες της επικοινωνίας (π.χ. τηλεόραση, διαδίκτυο). Η παραδοχή της παιδαγωγικής των πολυγραμματισμών περί της πολλαπλότητας των θέσεων-αναγνώσεων που επιδέχεται κάθε πολιτισμικός χώρος συνυφαίνεται με την παραδοχή της κριτικής παιδαγωγικής περί του γραμματισμού ως πλέγματος ιδεολογικών θέσεων και ως κοινωνική πρακτική (Baynham, 2000) και συγκροτεί τη βασική θέση της παιδαγωγικής των πολυγραμματισμών<sup>98</sup> για την έννοια του γραμματισμού<sup>99</sup>.

---

<sup>96</sup> Για παράδειγμα μελέτη της διαφορετικής οπτικής για την παιδική ηλικία σε εικονογραφημένες ιστορίες (illustrated stories), ποίηση, εικονογραφημένα βιβλία (picture books), κινηματογραφικές ταινίες, διαφημίσεις.

<sup>97</sup> Οι Cope και Kalantzis (2008) χρησιμοποιούν επίσης τον όρο *πολυγραμματισμός* για να αναφερθούν στις πολλαπλές εκδοχές μιας γλώσσας π.χ. τη βρετανική εκδοχή της αγγλικής έναντι της αμερικάνικης ή ασιατικής εκδοχής, όμως η διάκριση αυτή δεν αφορά την εικαστική αγωγή.

<sup>98</sup> Η πολυτροπική θεωρία της επικοινωνίας και η παιδαγωγική των πολυγραμματισμών συνδέεται με το πεδίο των πολιτισμικών σπουδών (Kress & van Leeuwen, 2001).

Η Π.Ο.Π. αποδέχεται τις θέσεις της παιδαγωγικής των πολυγραμματισμών για τον τρόπο μελέτης των έργων του οπτικού πολιτισμού και εκτός από την αναγνώριση στα πολυτροπικά έργα της συνέργειας του οπτικού τρόπου με άλλους τρόπους σημείωσης, επιζητά να εξετάζονται τα έργα εντός του πλαισίου δηλαδή εντός των κοινωνικών πρακτικών που είναι ενσωματωμένα και χρησιμοποιούνται (Duncum, 2004b· Freedman, 2003).

Ακολουθεί μια σύντομη ανασκόπηση των εννοιών και των θεματικών της Π.Ο.Π. όπως εφαρμόστηκαν στην εκπαίδευση για τη μελέτη έργων του οπτικού πολιτισμού.

**1.3.3 Εφαρμογές των αρχών της Π.Ο.Π.** Με βάση τις προαναφερθείσες αρχές οι υποστηρικτές της Π.Ο.Π. σχεδίασαν ή/και υλοποίησαν έρευνες και διδασκαλίες με κοινωνικό προσανατολισμό σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης. Οι εικόνες και πάσης φύσεως οπτικά έργα μελετήθηκαν ως φορείς «κοινωνικών αξιών, πεποιθήσεων, συγκρούσεων και ως χώροι αμφισβήτησης» (Duncum, 2015b, σ. 49) Δηλαδή εξετάστηκαν οι ιδέες, οι κοινωνικοί λόγοι περί διαφόρων εννοιών ή θεμάτων που υπολανθάνουν και διακινούνται μέσω των πάσης φύσεως έργων του οπτικού πολιτισμού και επιδιώχθηκε η αποδόμησή τους, ώστε οι μαθητές/τριες να συνειδητοποιούν και να στοχάζονται κριτικά επί των καθημερινών τους οπτικών εμπειριών (Duncum, 2003b· Freedman, 2003· Gude, 2007· Heise, 2004· Stankiewicz, 2004· Tavin, 2001). Οι μαθητές/τριες προέβησαν σε κριτική ανάλυση ιδεολογιών, κοινωνικών λόγων και κοινωνικών πρακτικών, πρόταξαν την ιδέα του έργου, δημιούργησαν τα προσωπικά τους έργα βάσει μεγάλης ποικιλίας τεχνικών και θεματικών (Staikidis & Higgins, 2006). Εξετάστηκαν κοινωνικά ζητήματα όπως καταναλωτισμός (Cummings, 2006· Plummer-Rohloff, 2006), ρατσισμός (Parks, 2004), μετανάστευση (Jeffers, 2002), άτομα με ειδικές ανάγκες (Seidler, 2011), και αξίες όπως συντηρητισμός/προοδευτικότητα και συλλογικότητα/ατομοκεντρισμός (Duncum, 2010a), πατριωτισμός (Weisman & Hanes, 2002), ζητήματα όπως η εικόνα

---

<sup>99</sup> Θεωρείται ότι ο γραμματισμός αποτελεί κοινωνικό φαινόμενο και ότι συνιστά έκφραση η οποία είναι ενσωματωμένη σε συγκεκριμένες κοινωνικές πρακτικές (Cope & Kalantzis, 2008· Kress, 2003). Γι' αυτό η παιδαγωγική των πολυγραμματισμών δεν εστιάζει στη νοηματοδότηση μόνο στις σημειωτικές πηγές της επικοινωνίας, τους τρόπους και τα μέσα που χρησιμοποιούνται, αλλά παράλληλα και στις επικοινωνιακές, κοινωνικές πρακτικές οι οποίες χρησιμοποιούν αυτές τις πηγές (π.χ. πρακτικές παραγωγής και διανομής του μηνύματος) (Kress & van Leeuwen, 2001). Τοιούτοτρόπως, τα έργα του οπτικού πολιτισμού θεωρούνται ως συστατικά στοιχεία κοινωνικών πρακτικών που είναι δυναμικά, βρίσκονται σε εξέλιξη και διαθέτουν διττό ρόλο, ανακλούν αλλά και συνεισφέρουν στην κοινωνική δραστηριότητα (Sturken & Cartwright, 2001) και έτσι αποτελούν μέρος των κοινωνικών λόγων μιας κοινωνίας (Φουκώ, 1987).

του σώματος και οι διατροφικές διαταραχές (Darts, 2006), οικολογικά ζητήματα (Keifer-Boyd, 2002· Krug, 2002· Wyrick, 2002). Μελετήθηκαν κοινωνικές διαδικασίες όπως οι εκλογές (Tavin & Toczydlowska, 2006), η κοινωνική δικαιοσύνη μέσω των πολιτικών καρτούν (Rolling, 2008). Προβήκαν σε κριτική εξέταση ζητημάτων όπως η ομορφιά και η πλαστική χειρουργική (Blair & Shalmon, 2005), η παγκοσμιοποίηση και οι πολυεθνικές εταιρείες (Tavin & Hausman, 2004), οι διασημότητες (celebrities) (Briggs, 2007). Έγιναν αντικείμενα κριτικής εξέτασης οι τηλεοπτικές σειρές όπως τα reality shows (Herrmann, 2006), οι σαπουνόπερες (Perkins, 2006· Christopoulou, 2008), οι ταινίες του Disney (Tavin & Anderson, 2003), τα περιοδικά (zines) (Klien, 2010), οι διαφημίσεις (Chung, 2005, 2006· Park, 2006· Savage, 2006· Wightman, 2006). Μελετήθηκαν και αξιοποιήθηκαν οι νέες τεχνολογίες όπως το βίντεο (Lovett, 2006) και ο κυβερνοχώρος (Black & Smith, 2006· Taylor, 2000· Duncum, 2010a), τα βιντεοπαιχνίδια (video games) (Gill, 2009), οι ιστοσελίδες των εφήβων (Bae, 2011), οι παραγωγές των νέων στο YouTube (Duncum, 2013). Εξετάστηκαν με κριτικό τρόπο αντικείμενα όπως οι κούκλες Μπάρμπι (Amburgy, 2011), οι κούκλες Bratz (Duncum, 2007) και τα τουριστικά ενθύμια (Ballengee-Morris, 2002· Marshall, 2002). Έγιναν αντικείμενα μελέτης οι χώροι όπως τα εμπορικά κέντρα (Stokrocki, 2001, 2002), τα πολυκαταστήματα (Wightman, 2006), οι βιτρίνες καταστημάτων (Christopoulou, 2011), τα τουριστικά αξιοθέατα (Webb, 2002), τα θεματικά πάρκα (Stanley, 2005), τα εφηβικά υπνοδομάτια (Grauer, 2002). Συζητήθηκαν στο σχολείο θέματα επαγγελματικής ταυτότητας όπως αυτής των εκπαιδευτικών (Levy, 2006), γενικά ζητήματα ταυτότητας (Congdon, Stewart, & White, 2002), ζητήματα ταυτότητας και στερεοτύπων όπως το φύλο (Kharod, 2006· Polaniecki, 2006), η φυλή (Duncum, 2010a· Keifer-Boyd, Amburgy, & Knight, 2007· Martinez, 2012) και η ηλικία (Cummings, 2006· Duncum, 2004a· Trafi, 2006, 2008).

Σε διερεύνηση των θεματικών που αξιοποιήθηκαν για τη διδασκαλία του οπτικού πολιτισμού βάσει της Π.Ο.Π. προέβην σε διαφορετικές χρονικές περιόδους ο Duncum (2009, 2015a, 2015b). Ισχυρίζεται ότι μέσω του εύρους των θεμάτων<sup>100</sup> αναδεικνύεται η δυναμική που χαρακτηρίζει την Π.Ο.Π.. Δηλαδή η δυνατότητα που

---

<sup>100</sup> Η διερεύνηση του Duncum (2009, 2015a, 2015b) και της ερευνήτριας της παρούσας διατριβής για τις θεματικές και τις έννοιες που έγιναν αντικείμενο έρευνας και διδασκαλίας από τους υποστηρικτές της Π.Ο.Π., είχε χαρακτήρα ενδεικτικό και δεν αποτέλεσε συστηματική απογραφή των θεματικών ή της συχνότητας που επιλέχτηκαν αυτές.

παρέχει για πολλαπλές κατευθύνσεις και ερμηνείες, και για τη σύνδεση θεωρίας και πράξης. Παράλληλα, αναδεικνύεται η ευελιξία και η δυνατότητα αυτενέργειας που διαθέτει στους/στις εκπαιδευτικούς να προσαρμόζουν τη διδασκαλία και να ανταποκρίνονται στα βιώματα, στις ανάγκες και στα ενδιαφέροντα των μαθητών/τριών (Gaudelius & Speirs, 2002). Οι παιδαγωγοί της Π.Ο.Π. υποστηρίζουν ότι η κριτική εξέταση του οπτικού πολιτισμού μπορεί να εφαρμοστεί σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης με διαφοροποιήσεις ανάλογα με το γνωστικό υπόβαθρο των μαθητών/τριών της κάθε βαθμίδας. Επίσης, βάσει των ιδιαίτερων γνώσεων ή της ειδικότητας των εκπαιδευτικών που διδάσκουν το μάθημα της Εικαστικής Αγωγής. Ακόμη οι διαφοροποιήσεις μπορεί να αφορούν στην επιλογή του είδους και του εύρους των διεπιστημονικών συνδέσεων που επιχειρούνται και στο βαθμό αυτενέργειας και κοινωνικής δράσης που αναλαμβάνουν οι μαθητές/τριες (Duncum, 2006· Duncum 2009· Freedman, 2003· Gude, 2004· Tavin & Hausman, 2004).

Ωστόσο, εμφανίστηκαν παιδαγωγοί που εξέφρασαν προβληματισμούς ή άσκησαν δριμεία κριτική σε όσα πρεσβεύει η Π.Ο.Π.

**1.3.4 Επικριτές της Π.Ο.Π.** Από τη μελέτη των αρχών και των εφαρμογών της Π.Ο.Π. αναδύθηκαν προβληματισμοί και επικρίσεις για τη προσέγγιση που προωθεί.

Διαπιστώθηκε ότι ο τρόπος που διαχειρίζονται οι εκπαιδευτικοί τις αρχές της Π.Ο.Π. ή/και τις έννοιες ποικίλουν, καθώς κάθε εκπαιδευτικός αντιλαμβάνεται διαφορετικά και δίνει έμφαση σε διαφορετικά στοιχεία της διδακτικής προσέγγισης (Duncum 2009· Herrmann, 2005).

Επίσης, η Herrmann (2005) θέτει το ερώτημα αν ο μεταμοντέρνος τρόπος συζήτησης και εξέτασης της μελέτης των έργων και της μαθησιακής διαδικασίας που προτείνει η Π.Ο.Π. είναι εφικτός στο δασκαλοκεντρικά δομημένο περιβάλλον του σχολείου πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης.

Η Π.Ο.Π. δέχτηκε επικρίσεις κυρίως για τις μετανεωτερικές αρχές που αποδέχεται και τον κοινωνικό της προσανατολισμό. Οι επικριτές αντιμάχονται την πολιτική διάσταση η οποία συνυφαίνεται στην κριτική ανάλυση των έργων θεωρώντας την προβληματική ή ακατάλληλη για τους/τις εκπαιδευτικούς ή/και τους/τις μαθητές/τριες. Θεωρούν ότι για να ανταποκριθούν οι εκπαιδευτικοί σε μια τέτοιου είδους ανάλυση απαραίτητη προϋπόθεση αποτελεί η επιμόρφωσή τους στις κοινωνικές σπουδές όπως και η διάθεση να καταλαμβάνουν μια κριτική θέση σε

συζητήσεις για κοινωνικά ζητήματα και για τις σχέσεις εξουσίας σε θέματα ισότητας, δικαίου και δικαιωμάτων (Bauerlein, 2004· Eisner, 2001· Kamhi, 2003, 2004). Επίσης, οι επικριτές της Π.Ο.Π. πιστεύουν ότι η κριτική εξέταση των έργων μπορεί να περιορίσει τους/τις μαθητές/τριες σε μια ανάλυση που αποβλέπει στην αντίσταση στο νόημα των έργων και όχι στην απόλαυση (Silvers, 2004) ή στην αισθητική ανάλυση (Bauerlein, 2004· Eisner, 2001· Kamhi, 2003, 2004· Smith, 2003). Παράλληλα, θεωρούν ότι η μελέτη έργων της δημοφιλούς κουλτούρας μπορεί να προκαλέσει στους/στις μαθητές/τριες την εντύπωση ότι δεν υπάρχουν κριτήρια που καθιστούν μοναδικό ή ιδιαίτερο ένα έργο (Kamhi, 2003, 2004· Dorn, 2003, 2005). Ισχυρίζονται ότι η κριτική εξέταση των κοινωνικο-οικονομικών, ιστορικο-πολιτισμικών πλαισίων θα στερήσει τους/τις μαθητές/τριες από τον εμπλουτισμό των συναισθημάτων και τον εκφραστικό ή θεραπευτικό ρόλο που μπορεί να οδηγήσει η ενασχόληση με τις καλές τέχνες και την αισθητική των έργων (Bauerlein, 2004· Kamhi, 2003, 2004· Smith, 2003).

Όμως άλλοι παιδαγωγοί επιδιώκουν να επιλύσουν το δίλημμα καταλαμβάνοντας ενδιάμεση θέση που εξισορροπεί τα δυο άκρα. Προτείνουν για τον 21ο αιώνα ως σκοπό της εικαστικής αγωγής τη διττή ανάλυση. Αφενός μεν την αισθητική ανάλυση των μελετώμενων έργων, και αφετέρου την κριτική ανάλυση έργων της δημοφιλούς κουλτούρας (Efland, 2004b, 2005). Επίσης, οι Vaos και Mouriki (2016) ισχυρίζονται ότι χρειάζεται οι μαθητές/τριες «να αποκτήσουν επίγνωση των αιτιών για τις οποίες παράγεται η τέχνη, των διαδικασιών που χρησιμοποιούνται και των τρόπων που μπορούν να ληφθούν υπόψη [εντός ενός μαθησιακού πλαισίου που] διευκολύνει την ανάπτυξη της προσωπικής τους στάσης» (personal attitude) (σ. 34). Επιπροσθέτως, επισημαίνουν ότι, αν και η μελέτη του οπτικού πολιτισμού αναπτύσσει στους/στις μαθητές/τριες μια ενεργητική, διεισδυτική και στοχαστική ματιά, όμως χρειάζεται προσοχή ώστε να μην οδηγηθεί σε μια χαώδη διάχυση λόγω της ανεξέλεγκτης επέκτασης του οπτικού πολιτισμού. Δηλαδή η μελέτη-εκπαίδευση χρειάζεται «να αναγνωρίζει, να προωθεί και κυρίως να χειρίζεται την υποκειμενικότητα, την ασάφεια, τη σχετικότητα ή την αντιφατικότητα, χωρίς όμως να γίνεται η ίδια ασαφής ή σχετικιστική» (Vaos & Mouriki, 2016, σ. 33). Οι Βάος και Δέδος (2015) αναγνωρίζουν τη συμβολή των χαρακτηριστικών της σύγχρονης, μεταμοντέρνας τέχνης στον εμπλουτισμό της εικαστικής εκπαίδευσης η οποία καθίσταται προνομιακή γνωστική περιοχή για τη μελέτη των πάσης φύσεως πολιτισμικών έργων. Ωστόσο επισημαίνουν ότι απαιτείται να προσδιοριστεί το

μαθησιακό πλαίσιο εντός του οποίου θα διεξαχθεί μια τόσο διευρυμένη μελέτη «χωρίς να απεμπολείται η ουσιαστική προσέγγιση του φαινομένου της τέχνης» (Βάος & Δέδος, 2015, σ. 23) και θα ενισχύεται η προσωπική αναζήτηση και εμπλοκή των μαθητών/τριών.

Ωστόσο, άλλοι παιδαγωγοί αντιμετωπίζουν το ζήτημα από διαφορετική οπτική. Αν και θεωρούν ότι η κριτική εξέταση όλων των μορφών του οπτικού πολιτισμού απαιτείται να συνδέεται, να συντρέχει και να συντρέχεται από πρακτικές της εικαστικής αγωγής, προτείνουν την ανεξαρτητοποίηση των κριτικών σπουδών από την εικαστική αγωγή (Hickman, 2005).

Συνεπώς, βασικές αρχές της Π.Ο.Π. αποτελούν η διεύρυνση του είδους και των μορφών των μελετώμενων οπτικών έργων και η κριτική εξέτασή τους. Η κριτική εξέταση αφορά στην κοινωνικο-πολιτισμική ανάλυση των έργων ως προς τις ιδέες, τις ιδεολογίες και τους κοινωνικούς λόγους που υπολανθάνουν αυτών και τους αναπαριστούν, την εξουσία και την έλξη που ασκούν τα έργα στους θεατές, τη μελέτη των πλαισίων θέασης, τη διακειμενικότητα με άλλα έργα όπως και τη μελέτη πολυτροπικών έργων. Η κριτική εξέταση των έργων και των κοινωνικών ζητημάτων συνδέονται με τον κριτικό γραμματισμό. Οι αρχές αυτές, αν και έγιναν αντικείμενο προβληματισμού και επικρίσεων μεταξύ των εικαστικών παιδαγωγών, εν τούτοις εφαρμόστηκαν σε πλήθος θεματικές σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης. Ωστόσο, το προϋπάρχον γνωστικό υπόβαθρο των μαθητών/τριών είτε ως προς το είδος των ιδεών, αντιλήψεων που διαθέτουν για την προς μελέτη έννοια είτε ως προς τις δεξιότητες ανάλυσης των οπτικών έργων, θεωρείται σημαντικός παράγων της απόκρισής τους στην έννοια και στις οπτικές της αναπαραστάσεις.

Ακολούθως κρίθηκε απαραίτητο να παρουσιαστεί το θεωρητικό πλαίσιο που πρεσβεύει υπέρ της σημασίας των προϋπαρχουσών γνώσεων των μαθητών/τριών πριν τη μελέτη μιας νέας έννοιας ή την ανάπτυξη μιας νέας δεξιότητας, ώστε να θεμελιωθεί επιστημολογικά η ανάγκη διερεύνησής τους.

## **1.4 Προϋπάρχουσες Γνώσεις**

Το άτομο για να νοηματοδοτήσει τις τρέχουσες εμπειρίες του δημιουργεί «με ενεργητικό τρόπο αφηγήσεις χρησιμοποιώντας τα διαθέσιμα στον κάθε πολιτισμό κείμενα» (Worton & Still 1990, σ. 16) και αξιοποιεί τα διαθέσιμα εργαλεία, σημειωτικά συστήματα και κοινωνικούς λόγους τα οποία συγκροτούν την (προ)υπάρχουσα εμπειρία του. Το προϋπάρχον γνωστικό υπόβαθρο με το οποίο

προσέρχεται το άτομο σε μια νέα εμπειρία αφορά γνώσεις, πεποιθήσεις, αντιλήψεις, αξίες, στάσεις, αλλά και δεξιότητες ανάλυσης και ερμηνείας έργων, όπως και το προϋπάρχον απόθεμα εικόνων από την επαφή με άλλα πολιτισμικά έργα. Όλα τα προαναφερόμενα αποτελούν στοιχεία που συνεισφέρουν στην απόκριση και στην ερμηνεία των έργων του οπτικού πολιτισμού (Beach & Freedman, 1992· Freedman & Wood, 1999, παραθέματα στο Freedman, 2003).

Στην παρούσα εργασία ο όρος *προϋπάρχουσες γνώσεις* αναφέρεται στο προϋπάρχον, στο πρώιμο σώμα αντιλήψεων, ιδεών, εμπειριών για μια έννοια όπως και των δεξιοτήτων ανάλυσης εικόνων μέσω του οποίου οι μαθητές/τριες νοηματοδοτούν την έννοια της παιδικής ηλικίας και αποκρίνονται, αναλύουν τις οπτικές της αναπαραστάσεις.

Οι έρευνες των γνωστικών ψυχολόγων έχουν καταδείξει την επίδραση των προϋπαρχουσών γνώσεων στην αντίληψη (γνωστικές διαδικασίες από επάνω προς τα κάτω) και στην κατασκευή της γνώσης (Βοσνιάδου, 2002). Ο Sullivan (2005) επικαλείται νευροψυχολογικές έρευνες του βλέποντος εγκεφάλου σε ενήλικες, ψυχολογικές έρευνες περί γνωστικών σχημάτων και πολιτισμικές θεωρίες περί κοινωνικών λόγων για να επιδείξει τη σημασία των προϋπαρχουσών ιδεών στην μορφοποίηση του νοήματος και στην ερμηνεία των εικόνων. Από το πεδίο της κοινωνιολογίας υποδεικνύεται η επίδραση των γνώσεων και αντιλήψεων των ατόμων περί της πραγματικότητας σε ότι τα άτομα θεωρούν και αναγνωρίζουν ως πραγματικότητα (Buhl, 2005).

Η σημασία των προϋπαρχουσών γνώσεων στην οικοδόμηση της γνώσης σε κάθε γνωστικό αντικείμενο αποτελεί βασική παραδοχή της επιστημολογίας του εποικοδομισμού. Έγινε αντικείμενο εκτεταμένων ερευνών διότι θεωρείται η βάση επί της οποίας δέον να σχεδιάζονται τα εκπαιδευτικά προγράμματα που επιδιώκουν «να γεφυρώσουν τις πρώιμες γνώσεις των μαθητών/τριών και τις επιστημονικές εξηγήσεις για τον κόσμο» (Κολιάδης, 2002, σ. 353). Επίσης, βασική θέση του εποικοδομισμού αποτελεί ο σημαντικός ρόλος της αλληλεπίδρασης του ατόμου με το κοινωνικό περιβάλλον διότι συνεισφέρει στη γνώση και γνωστική ανάπτυξη του ατόμου (Vygotsky, 1978).

Ακολούθως παρουσιάζονται αδρομερώς οι βασικές παραδοχές του εποικοδομισμού και στη συνέχεια η σημασία των προϋπαρχουσών γνώσεων (αντιλήψεων και δεξιοτήτων ανάλυσης εικόνων) κατά τη θέαση των οπτικών έργων.

**1.4.1 Η θεωρία του εποικοδομισμού.** Ο εποικοδομισμός αποτελεί μια επιστημολογική θεωρία για τη φύση της γνώσης και της μάθησης η οποία είναι συναφής με τον μεταμοντερνισμό ως προς την παραδοχή περί της υποκειμενικότητας της γνώσης και της πραγματικότητας. Αναφέρεται στον τρόπο που η κατανόηση της πραγματικότητας σχηματίζεται και μετασχηματίζεται στον νου των μαθητών/τριών. Βασική διακήρυξη της θεωρίας αποτελεί ότι η γνώση κατασκευάζεται αυτοβούλως και ενεργώς από τους/τις μαθητές/τριες ως αποτέλεσμα γνωστικών διεργασιών εντός του εγκεφάλου βάσει των αναπαραστάσεων και των εμπειριών τους κατά την αλληλεπίδρασή τους με το κοινωνικό περιβάλλον. Εκ των άνω απορρέουν οι βασικές αρχές της θεωρίας του εποικοδομισμού, ήτοι: (α) η γνώση δεν μεταδίδεται από τον εκπαιδευτικό προς τους/τις μαθητές/τριες, αλλά κατασκευάζεται από τον/την μαθητή/τρια, (β) η κατασκευή της απαιτεί τη σκόπιμη και στοχευμένη δραστηριοποίηση του ατόμου, και (γ) οι προϋπάρχουσες γνώσεις-αντιλήψεις-δεξιότητες για κάθε θέμα επηρεάζουν τη μάθηση διότι αποτελούν τους υποδοχείς επί των οποίων θα συνδεθεί η νέα εμπειρία και ταυτόχρονα αποτελούν τα φίλτρα διαμέσου των οποίων θα ερμηνευθεί (Ελληνιάδου, Κλεφτάκη, & Μπαλκίζας, 2008· Ματσαγγούρας, 2003· Ράπτης & Ράπτη, 2004). Επομένως, σύμφωνα με τα ανωτέρω, η εμπειρία συμπεριλαμβάνει τις προϋπάρχουσες γνώσεις, πεποιθήσεις, αντιλήψεις και δεξιότητες που ο/η κάθε μαθητής/τρια χρησιμοποιεί για να κατανοήσει καταστάσεις, κείμενα, εικόνες (Ράπτης & Ράπτη, 2004). Παράλληλα, αναφέρεται στα νέα ερεθίσματα που προσλαμβάνει κατά τη διάρκεια της επικοινωνίας με άλλα πρόσωπα (ενήλικες και συνομηλίκους) εντός διαφόρων κοινωνικών περιβαλλόντων και καταστάσεων τα οποία συμβάλλουν στη δημιουργία των προϋπαρχουσών γνώσεων, αλλά και στον εμπλουτισμό ή μετασχηματισμό και ανακατασκευή τους.

Τη σημασία του κοινωνικο-πολιτισμικού πλαισίου<sup>101</sup> επισημαίνουν και προτάσσουν οι κοινωνικοί εποικοδομιστές (social constructionists). Ο Vygotsky (1978) υπέδειξε τον αποφασιστικό ρόλο της κοινωνίας στο τι μαθαίνει και στον τρόπο που μαθαίνει το άτομο. Υποστήριξε ότι ο κάθε πολιτισμός επηρεάζει τη γνώση μέσω της χρήσης πολιτισμικών εργαλείων και σημείων-συμβόλων και έτσι η κοινωνία καθορίζει τις γνώσεις και τις δεξιότητες που απαιτεί να διαθέτουν τα μέλη

---

<sup>101</sup> Ο κοινωνικός εποικοδομισμός παρουσιάζει συγγένεια με τον μεταμοντερνισμό και την κριτική θεωρία η οποία επισημαίνει την επίδραση των υλικών, οικονομικών, πολιτισμικών και ιστορικών παραγόντων στη συγκρότηση των κοινωνικών φαινομένων γενικά, άρα και στη συγκρότηση της γνώσης και της μάθησης του ατόμου (Ράπτης & Ράπτη, 2004).



της. Επίσης, ο κοινωνικός εποικοδομισμός αποδέχεται ότι η γνώση και η πραγματικότητα κατασκευάζεται μέσω της συζήτησης μεταξύ των ατόμων και επομένως η γνώση βρίσκεται στο πεδίο της κοινωνικής αλληλεπίδρασης. Ο Vygotsky (1978) θεωρεί ότι η γνωστική ανάπτυξη αποτελεί απότοκο της εσωτερίκευσης από το άτομο των διαφόρων κοινωνικά νοηματοδοτημένων καταστάσεων οι οποίες σταδιακά -καθώς το άτομο αναπτύσσει τη δυνατότητα εσωτερικής αυτοδιαχείρισης- γίνονται μέρος των γνώσεών του και της νοητικής του οργάνωσης. Επειδή η αλληλεπίδραση συνιστά βασική προϋπόθεση για την ατομική πρόσληψη των κοινωνικών καταστάσεων, ο ρόλος των ενηλίκων, των σημαντικών άλλων επιτελεί κυρίαρχο ρόλο για τη γνωστική ανάπτυξη των μαθητών/τριών, καθώς διαδραματίζουν διαμεσολαβητικό ρόλο και δημιουργούν τη γνώση μέσω των πολιτισμικών εργαλείων.

Η σημασία της προϋπάρχουσας, εμπειρικο-βιωματικής γνώσης<sup>102</sup> που φέρουν οι μαθητές/τριες στην τάξη απασχόλησε επί μακρόν τους/τις παιδαγωγούς. Οι υποστηρικτές της προοδευτικής παιδαγωγικής του πρώιμου 20ου αιώνα υπέδειξαν τη σημαντική θέση που πρέπει να καταλαμβάνει στο σχολικό πρόγραμμα, ενώ υπάρχουν διάφορες παιδαγωγικές προσεγγίσεις που αποβλέπουν στην αντικατάσταση ή ανάπτυξη ή ανακατασκευή<sup>103</sup> της εμπειρικο-βιωματικής γνώσης με βάση την επιστημονική γνώση (Ματσαγγούρας, 2003). Η παιδαγωγική προσέγγιση που αποβλέπει στην ανακατασκευή των προϋπαρχουσών, εμπειρικο-βιωματικών γνώσεων θεωρεί ότι οι γνώσεις αυτές αποτελούν σημείο εκκίνησης αφενός της διαδικασίας αναζήτησης και επιλογής θεμάτων για τη σύνθεση των αναλυτικών προγραμμάτων σπουδών και αφετέρου της ίδιας της διδακτικής διαδικασίας (Ματσαγγούρας, 2003). Η μαθησιακή διαδικασία αποσκοπεί στον εμπλουτισμό του νοηματικού πυρήνα της προς διδασκαλίας έννοιας με τα χαρακτηριστικά που προσδίδει σε αυτή η επιστήμη αναφοράς, ώστε οι μαθητές/τριες να υπερβούν τις συνειρμικές συσχετίσεις και συναισθηματικές φορτίσεις με τις οποίες η προϋπάρχουσα εμπειρικο-βιωματική γνώση νοηματοδοτεί την έννοια, και να αποκτήσουν σταδιακά πρόσβαση στην εξειδικευμένη γνώση (Ματσαγγούρας, 2003).

---

<sup>102</sup> Ως εμπειρικο-βιωματική χαρακτηρίζεται η γνώση που αφορά «το σύνολο των αντιλήψεων και των σχημάτων ερμηνείας που αναπτύσσει το παιδί για την πραγματικότητα με φυσικό και αβίαστο τρόπο μέσα από την καθημερινή του εμπειρία» (Ματσαγγούρας, 2003, σ. 146).

<sup>103</sup> Για τις διαφορές μεταξύ των τριών διαφορετικών προσεγγίσεων βλ. Ματσαγγούρας, 2003.

Επομένως, στο πλαίσιο της επιστημολογίας του εποικοδομισμού ο ρόλος των προϋπαρχουσών γνώσεων-αντιλήψεων-δεξιοτήτων για κάθε θέμα ή έννοια προς μελέτη και διδασκαλία θεωρείται καθοριστικός και αποτελεί εναρκτήριο σημείο της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Επίσης, υποδεικνύεται η συσχέτιση των προϋπαρχουσών γνώσεων των μαθητών/τριών με τις αντιλήψεις και πεποιθήσεις για το προς διδασκαλία θέμα που κυριαρχούν στην κοινωνία της οποίας οι μαθητές/τριες αποτελούν μέλη. Το σχολικό περιβάλλον ως πεδίο κοινωνικών αλληλεπιδράσεων μπορεί να διαδραματίσει διαμεσολαβητικό ρόλο στον εμπλουτισμό ή στην ανακατασκευή των προϋπαρχουσών γνώσεων.

#### **1.4.2 Σημασία των προϋπαρχουσών γνώσεων στη θέαση οπτικών έργων.**

Στη γνωστική περιοχή της εικαστικής αγωγής επισημαίνεται η σημασία των προϋπαρχουσών γνώσεων στη διαδικασία νοηματοδότησης των έργων και στη διδακτική διαδικασία.

Η Freedman (2003) επισημαίνει τον ρόλο του προϋπάρχοντος αποθέματος εικόνων (imagic store) και των διαφόρων προσωπικών θεωριών που διαθέτουν οι μαθητές/τριες και αξιοποιούν κατά τη νοηματοδότηση των οπτικών έργων. Συγκεκριμένα, αναφέρει ότι στο πλαίσιο θέασης ενός έργου εκτός από το είδος του περιβάλλοντος εντός του οποίου το άτομο βλέπει ή χρησιμοποιεί το έργο (π.χ. μουσείο, σχολείο, τηλεόραση) -το οποίο επηρεάζει την οπτική του εμπειρία και άρα τη νοηματοδότηση του έργου- συμπεριλαμβάνονται και οι προσωπικές θεωρίες-οπτικές-αντιλήψεις που έχει υιοθετήσει το άτομο (π.χ. το είδος της αισθητικής θεωρίας ή της θεωρίας περί παιδικής ηλικίας). Η Freedman (2003) ισχυρίζεται ότι τα πλαίσια θέασης (το περιβάλλον θέασης του έργου και οι προσωπικές απόψεις του κάθε ατόμου) αποτελούν μέρος του τεχνουργήματος που βλέπουμε, και διαδραματίζουν τον ίδιο σημαντικό ρόλο *«όπως η μορφή, η λειτουργία ή το συμβολικό νόημα»* του έργου (ό.π. σ. 51). Ο Bennett (2012) από το πεδίο της κριτικής της τέχνης επισημαίνει την επίδραση και συνεισφορά του πολιτισμικού κεφαλαίου που διαθέτει ο/η θεατής (προηγούμενες εμπειρίες, μαθημένες αρχές και αξίες) κατά την αποκωδικοποίηση των εικόνων ή την επικοινωνία μέσω εικόνων. Επομένως, οι προσωπικές θεωρίες-αντιλήψεις οι οποίες συγκροτούν την οπτική του ατόμου επηρεάζουν τη θέαση δηλαδή τη νοηματοδότηση του έργου.

Παράλληλα, η Freedman (2003) επισημαίνει ότι το πλαίσιο θέασης βάσει του οποίου νοηματοδοτεί το άτομο την οπτική του εμπειρία εκτός του είδους του

περιβάλλοντος και των προσωπικών θεωριών «επηρεάζεται περισσότερο από το προσωπικό ή συλλογικό απόθεμα εικόνων οι οποίες αποτελούν μέρος των προϋπαρχουσών γνώσεών του» (ό.π. σ. 50). Μάλιστα ο Broudy (1987, παράθεμα στο Freedman, 2003) έδειξε ότι ο εμπλουτισμός αυτού του αποθέματος επιτελεί κρίσιμο ρόλο στην κατανόηση των τεχνών διότι παρέχει τη δυνατότητα να γίνουν κατανοητές οι νύξεις (allusions) και οι αναφορές των εικόνων. Επίσης, βάσει του υπάρχοντος αποθέματος δύναται το άτομο να θεμελιώσει και να κατασκευάσει νέες εικόνες (Freedman, 2003). Ο Arnheim (1999) υποστηρίζει την επίδραση των προηγούμενων οπτικών εμπειριών στη νοηματοδότηση κάθε οπτικής εμπειρίας<sup>104</sup> όπως και ο Dewey (1934) ο οποίος δήλωσε ότι το έργο τέχνης ανεξαρτήτως της πρόθεσης των καλλιτεχνών δεν εμπεριέχει νόημα εγγενώς, αλλά η νοηματοδότησή του επηρεάζεται από τις οπτικές εμπειρίες και τις δεξιότητες ανάλυσης που διαθέτουν οι θεατές πριν το συναντήσουν.

Την επίδραση του κοινωνικο-πολιτισμικού πλαισίου στη συγκρότηση των προϋπαρχουσών γνώσεων του ατόμου που πρεσβεύει η θεωρία του εποικοδομισμού και ειδικότερα στη συγκρότηση του προσωπικού αποθέματος των εικόνων υποδεικνύει η Freedman (2003). Αναφέρει ότι το άτομο αντλεί από το φυσικό και κοινωνικό περιβάλλον εικόνες που είναι διαθέσιμες και δημιουργεί το δικό του απόθεμα εικόνων. Έτσι το άτομο κατανοεί τα κάθε είδους έργα του οπτικού πολιτισμού και αποκτά γνώση μέσω της καθημερινής του αλληλεπίδρασης με το κοινωνικο-πολιτισμικό περιβάλλον το οποίο κατακλύζεται από εικόνες και τεχνουργήματα. Τα πολιτισμικά έργα αναπαριστούν τη γνώση που είναι διαθέσιμη στο πολιτισμικό περιβάλλον παραγωγής και παράλληλα διαδραματίζουν «διαμεσολαβητικό ρόλο μεταξύ των δημιουργών των έργων και των θεατών» (Freedman, 2003, σ. 83). Δηλαδή η παραγωγή έργου ή η απόκριση σε ένα οπτικό έργο συνδέονται μεν με ψυχοβιολογικές διαδικασίες, αλλά δέχονται και κοινωνικοπολιτισμικές επιδράσεις που επηρεάζουν τον τρόπο σκέψης και νοηματοδότησης του έργου. Διότι αντικείμενα και άνθρωποι αποτελούν μια τεράστια αποθήκη δεδομένων και αποτελούν μέρος όσων το άτομο γνωρίζει και παράλληλα

---

<sup>104</sup> Ο Arnheim (1999) για την υποστήριξη του ισχυρισμού του περί της επίδρασης των προϋπαρχουσών εμπειριών στην νοηματοδότηση του έργου, παρέχει ως από παράδειγμα την επίδραση που ασκούν τα παρακείμενα αντικείμενα στην εμφάνιση ενός αντικειμένου στον χώρο και επομένως στον τρόπο πρόσληψης και ερμηνείας του από τους/τις θεατές.

του τρόπου με τον οποίον αποκτά όσα γνωρίζει<sup>105</sup>. Επίσης, οι έρευνες του Wilson (2004) με παιδιά υπέδειξαν την επίδραση των κοινωνικών λόγων, των στερεοτύπων, των ιδεών, των οπτικών μοτίβων και συμβάσεων που κυριαρχούν στο πολιτισμικό πλαίσιο που διαβίει το παιδί στον τρόπο που το παιδί ερμηνεύει ή δημιουργεί εικόνες. Διότι όλα τα παραπάνω συγκροτούν τις προϋπάρχουσες γνώσεις και το απόθεμα εικόνων βάσει των οποίων εργάζεται, αντλεί και επιλέγει υλικό το παιδί κατά περίπτωση ανάλογα με τις προθέσεις του (Wilson, 2004).

Ο Freeman (2004) αναγνωρίζει τη σημασία των σκέψεων-υποθέσεων (assumptions) που φέρουν τα άτομα κατά τη διαδικασία θέασης και νοηματοδότησης των έργων τέχνης και θεωρεί πώς κατά την εκπαιδευτική διαδικασία πρέπει να λαμβάνεται υπόψη η διαισθητική τάση των ατόμων για τον τρόπο που σκέφτονται κατά τη θέαση των έργων και για το νόημα που επικοινωνούν<sup>106</sup> κάθε είδους έργα τέχνης. Ωστόσο, επειδή οι μαθητές/τριες αποκτούν μη τυπική ή άτυπη γνώση για την τέχνη μέσα από εμπειρίες της καθημερινής τους ζωής, συχνά έχουν λανθασμένες ή εναλλακτικές ιδέες (misconceptions) για την τέχνη (Freedman, 2003· Gardner, Winner, & Kircher, 1975· Parsons, 1987). Επειδή η προϋπάρχουσα, εμπειρικο-βιωματική γνώση που φέρουν οι μαθητές/τριες στην τάξη επηρεάζει τον τρόπο που ερμηνεύουν και αποκρίνονται στο εκάστοτε αντικείμενο διδασκαλίας ή στις διδακτικές πρακτικές των εκπαιδευτικών (Freedman, 2003), θεωρείται αναγκαία η διερεύνηση της προϋπάρχουσας γνώσης, των λανθασμένων ή εναλλακτικών ιδεών, ώστε να σχεδιαστούν οι κατάλληλοι τρόποι διδασκαλίας για να επιδιωχθεί ο μετασχηματισμός και η ανακατασκευή τους. Επίσης, οι εκπαιδευτικοί απαιτείται να γνωρίζουν τις προϋπάρχουσες γνώσεις, τις ιδέες, τα ενδιαφέροντα και τις ικανότητες των μαθητών/τριών πριν τη διδασκαλία νέων περιεχομένων μάθησης (Μαγουλιώτης, 2014). Επιπροσθέτως, θεωρείται απαραίτητο πριν την εφαρμογή εκπαιδευτικού προγράμματος να έχει εξεταστεί η δυνατότητα των μαθητών/τριών της αντίστοιχης

---

<sup>105</sup> Η αποδοχή της άποψης περί της αλληλεπίδρασης μεταξύ των ανθρώπων, και των ανθρώπων με τα καθημερινά αντικείμενα εντός των διαφόρων φυσικών και κοινωνικών πλαισίων στον τρόπο που κατασκευάζουν τα άτομα τη γνώση, αποτελεί βασική παραδοχή της θεωρίας περί της κατανεμημένης γνώσης (distributed cognition) (Freedman, 2003, σ. 82-83).

<sup>106</sup> Οι ελάχιστοι όροι που απαιτούνται στην οπτική επικοινωνία ο Freeman (2004) ισχυρίζεται ότι είναι τέσσερις: ο/η καλλιτέχνης, ο/η θεατής, το οπτικό έργο-εικόνα (picture) και η ιδέα-ο κόσμος αναφοράς (world referent). Ισχυρίζεται ότι τα άτομα κατά τη νοηματοδότηση επιχειρούν να συντονίσουν τις θεωρήσεις τους για τους όρους αυτούς και των έξι σχέσεων που αναπτύσσονται μεταξύ αυτών των όρων.

βαθμίδας και τάξης να ανταποκριθούν και να κατανοήσουν τις επιλεχθείσες προς διδασκαλία έννοιες ή θέματα. Διότι κάποιες έννοιες μπορεί να συνιστούν πολύπλοκα θέματα προς διερεύνηση ή να μην αποτελούν μέρος των ενδιαφερόντων και των προβληματισμών των μαθητών/τριών της αντίστοιχης τάξης (Hinde, 2005). Η Housen (1992) ισχυρίζεται ότι για μια επιτυχημένη διδασκαλία πρέπει να λαμβάνεται υπόψη το στάδιο αισθητικής απόκρισης των μαθητών/τριών, ώστε οι δραστηριότητες να είναι κατάλληλα επιλεγμένες αναλόγως των αναγκών τους. Το ίδιο προτείνει και ο Buckingham (2004) για την ενασχόληση των μαθητών/τριών σε δραστηριότητες ανάλυσης έργων που σχετίζονται με τα Μ.Μ.Ε., τόσο ως προς τον τρόπο ανάλυσης όσο και ως προς το επίπεδο δυσκολίας του προς ανάλυση έργου. Το έργο πρέπει να αντιστοιχεί στις δυνατότητες των μαθητών/τριών και στην εξοικείωσή τους με κάποιο συγκεκριμένο κειμενικό είδος (ό.π.). Επίσης, σύμφωνα με την Thompson (2005) το σχολείο για να εκπληρώσει τη δημοκρατική αποστολή του θα πρέπει να λάβει υπόψη και να συμπεριλάβει στα προγράμματά του τα ενδιαφέροντα και τις προϋπάρχουσες γνώσεις των παιδιών. Χρειάζεται να κατανοηθεί ο κόσμος της σύγχρονης παιδικής ηλικίας (οι εικόνες του παιδιού και οι κατασκευές της παιδικής ηλικίας), ώστε να συλλάβουμε «τις διευθετήσεις που μπορούμε να κάνουμε στην εμπειρία, του να είσαι παιδί του 21ου αιώνα» (ό.π. σ. 85).

Συνεπώς, σύμφωνα με τα ανωτέρω συνίσταται αδήριτη η ανάγκη διερεύνησης των προϋπαρχουσών γνώσεων των μαθητών/τριών πριν τη διδασκαλία εννοιών, πόσο μάλλον όταν η έννοια της παιδικής ηλικίας δεν έχει γίνει αντικείμενο διδασκαλίας ευρέως, και δεν περιλαμβάνεται στα προγράμματα σπουδών. Επίσης, διότι απουσιάζουν έρευνες για τις προϋπάρχουσες γνώσεις των μαθητών/τριών για την έννοια της παιδικής ηλικίας τόσο στο ζήτημα του είδους των αντιλήψεων όσο στο ζήτημα των δεξιοτήτων ανάλυσης εικόνων. Επιπροσθέτως, επειδή απουσιάζει κάποιο μοντέλο προόδου της μάθησης και αξιολόγησης των μαθησιακών αποτελεσμάτων - είτε στη διάσταση των δεξιοτήτων κριτικής ανάλυσης σε έργα του οπτικού πολιτισμού (Sandretto & Klenner, 2011) είτε στη διάσταση του γραμματισμού των μέσων (για τα ερευνητικά κενά βλ. κεφάλαιο 3, Ανασκόπηση ερευνών).

### **Ανακεφαλαίωση**

Στο παρόν κεφάλαιο καταρχάς παρουσιάστηκε μια αδρομερής παρουσίαση των αλλαγών που προέκυψαν στον χρόνο στα πεδία της υποχρεωτικής εικαστικής εκπαίδευσης, της σύγχρονης, καθημερινής ζωής, της σύγχρονης τέχνης. Επίσης,

παρουσιάστηκαν οι αλλαγές στον τρόπο κατανόησης και επεξήγησης της πραγματικότητας βάσει των εννοιών των Οπτικών Πολιτισμικών Σπουδών περί θέασης των εικόνων και βάσει των κοινωνικών λόγων και διασαφηνίστηκε το περιεχόμενο της έννοιας των κοινωνικών λόγων (συστήματα σκέψης και δράσης δια των οποίων τα άτομα νοηματοδοτούν την πραγματικότητα και τα οποία λειτουργούν κανονιστικά περί του καθεστώτος αλήθειας). Οι εξελίξεις υποδεικνύουν και υποστηρίζουν την ανάγκη αλλαγής στον τρόπο μελέτης των πολιτισμικών έργων και συνακόλουθα της εικαστικής αγωγής διότι απαιτείται τα άτομα να αναπτύξουν τις αναγκαίες δεξιότητες αποκωδικοποίησης και αποδόμησης των πολιτισμικών έργων. Επίσης, οι αλλαγές στον τρόπο μελέτης συμβάλλουν στην αντιστοίχιση της εικαστικής εκπαίδευσης με το πεδίο προέλευσης και αναφοράς δηλαδή των διαλαμβανομένων στον χώρο της σύγχρονης τέχνης και των Οπτικών Πολιτισμικών Σπουδών. Ακολούθως παρουσιάστηκαν οι αρχές της Π.Ο.Π. (διεύρυνση του είδους και των μορφών πολιτισμικών έργων που γίνονται αντικείμενο μελέτης, κριτική εξέταση των έργων, αξιοποίηση στο εργαστήριο των πρακτικών της μεταμοντέρνας τέχνης και ενεργός ρόλος των μαθητών/τριών στη έρευνα και την μελέτη). Κατόπιν διευκρινίστηκε η σχέση της κριτικής εξέτασης των έργων που πρεσβεύει η Π.Ο.Π. με τον κριτικό γραμματισμό. Στη συνέχεια παρουσιάστηκαν επτά βασικές έννοιες που προκρίνονται για τη μελέτη των έργων του οπτικού πολιτισμού δηλαδή η έννοια της εξουσίας (τι θεωρείται αληθές και ποιος το ορίζει), της ιδεολογίας, της αναπαράστασης της ιδεολογίας, της έλξης που ασκούν τα έργα στους/στις θεατές, της επίδρασης στην ερμηνεία του πλαισίου θέασης του έργου, της διακειμενικότητας του και της πολυτροπικότητας των έργων. Κατόπιν αναφέρθηκαν οι εφαρμογές της Π.Ο.Π. στην εικαστική εκπαίδευση, και τέλος η κριτική που της ασκήθηκε κυρίως βάσει των μεγάλου εύρους των σημείων εστίασης από τους/τις εκπαιδευτικούς, και των μετανεωτερικών αρχών που αποδέχεται. Το κεφάλαιο ολοκληρώθηκε με την παρουσίαση της σημασίας της διερεύνησης των προϋπαρχουσών γνώσεων των μαθητών/τριών πριν τη μελέτη οποιασδήποτε νέας έννοιας στην εικαστική εκπαίδευση λόγω της επίδρασής τους στην οικοδόμηση της γνώσης και στη θέαση των οπτικών έργων, της σχέσης του προϋπάρχοντος υποβάθρου με το κοινωνικοπολιτισμικό περιβάλλον, και επίσης λόγω των υπαρχόντων ερευνητικών κενών στους τομείς των αντιλήψεων των μαθητών/τριών και των δεξιοτήτων τους στην ανάλυση οπτικών αναπαραστάσεων της παιδικής ηλικίας.

## Κεφάλαιο 2ο: Παιδική Ηλικία

### Εισαγωγή

Όπως παρουσιάστηκε στο πρώτο κεφάλαιο, βασική παραδοχή του θεωρητικού πλαισίου της παρούσας διατριβής για τη μελέτη του οπτικού πολιτισμού αποτελεί η κοινωνική θεωρία περί κατασκευής των κοινωνικών λόγων για διάφορα ζητήματα ή έννοιες και η επίδρασή τους στην νοηματοδότηση του κόσμου και της ταυτότητας του ατόμου. Η θέση αυτή συνεπάγεται ότι η παιδική ηλικία και οι οπτικές της αναπαραστάσεις εκλαμβάνονται και αποτιμώνται ως τμήματα ενός πλέγματος ιστορικά μεταβαλλόμενων ιδεών και ιδανικών κάθε κοινωνίας ή πολιτισμού. Δηλαδή η παιδική ηλικία θεωρείται κατασκευή, επινόηση, σύστημα πεποιθήσεων και αντικείμενο του ερμηνευτικού σχετικισμού και της μεταβλητότητας της κοινωνικής οργάνωσης. Επομένως, η εξέταση και η κατανόηση της έννοιας της παιδικής ηλικίας απαιτεί τη μελέτη βάσει του κοινωνιολογικού πεδίου (Thomas, 2014).

Σύμφωνα με την Mayall (2002) η κοινωνιολογία και η ιστορία έχουν παρόμοιους στόχους<sup>107</sup>. Δηλαδή η μελέτη κάθε θέματος ή έννοιας από κοινωνιολογικής απόψεως οφείλει να λαμβάνει υπόψη τους παράγοντες που υπεισέρχονται του θέματος στη διάσταση του χρόνου. Επίσης, η σύλληψη των μελλοντικών αλλαγών στην έννοια της παιδικής ηλικίας απαιτεί να έχουμε επίγνωση του παρελθόντος που υποστηρίζει ή υπολανθάνει των τρεχουσών εννοιοδοτήσεων (Πεχτελίδης, 2015). Επομένως, η κατανόηση της έννοιας απαιτεί επισκόπηση των απόψεων του πεδίου της ιστοριογραφίας της παιδικής ηλικίας.

Για τους ανωτέρω λόγους στο παρόν κεφάλαιο σκιαγραφείται η παιδική ηλικία αρχικά βάσει των ερευνών ιστορικών της παιδικής ηλικίας. Ακολουθεί η παρουσίαση βάσει του πεδίου της κοινωνιολογίας της παιδικής ηλικίας ως προς το είδος των θεωριών που αναπτύχθηκαν και το είδος των χαρακτηριστικότερων κοινωνικών λόγων που εντοπίζονται μέσα στον χρόνο. Στη συνέχεια παρουσιάζονται οι τρόποι που οι διάφοροι κοινωνικοί λόγοι περί παιδικής ηλικίας αναπαραστάθηκαν οπτικά σε ποικίλα έργα του οπτικού πολιτισμού στον δυτικό κόσμο και στην Ελλάδα. Στη συνέχεια, θεμελιώνεται η σημασία της μελέτης της έννοιας της παιδικής ηλικίας.

---

<sup>107</sup> Η ιστορία και η κοινωνιολογία μελετούν δυο βασικά ζητήματα: τις πηγές ή τις αιτίες από τις οποίες προέκυψε ή προκάλεσαν το υπό μελέτη θέμα και τον τρόπο που μπορεί να γίνει αντικείμενο εξήγησης και περιγραφής (Mayall, 2002).

## 2.1 Ιστοριογραφία της Παιδικής Ηλικίας

Οι ιστορικοί αυτού του κλάδου<sup>108</sup> ανέδειξαν διάφορες οπτικές και σε κάποιες περιπτώσεις αντιθετικές. Ο Petschauer (1980, παράθεμα στο Hiner & Hawes, 2003) σχολίασε ότι οι ιστορικοί που μελέτησαν τους τρόπους ανατροφής των παιδιών μπορούν να διακριθούν σε δυο ομάδες ως προς τον τρόπο που η κοινωνία αντιμετώπιζε τα παιδιά, σε «εκείνους που στο παρελθόν ανακάλυψαν δάκρυα και σε εκείνους που ανακάλυψαν χαμόγελα» (σ. 3). Παρομοίως, ο Roberts (2003) θεωρεί ότι οι έρευνες του κλάδου μπορούν να διακριθούν σε τρεις κατηγορίες αναλόγως της ερμηνείας-άποψης που παρουσιάζουν για την παιδική ηλικία της περιόδου που μελετούν (α) τη σκοτεινή άποψη (black legend) για όσους/ες συνήγαγαν ότι στην ιστορία της παιδικής ηλικίας υπήρχαν περίοδοι που τα παιδιά υπέφεραν, (β) τη φωτεινή άποψη (white legend) για όσους/ες συνήγαγαν ότι στην ιστορία της παιδικής ηλικίας υπήρξε σταθερότητα στην παροχή στοργής των γονέων προς τα παιδιά, και (γ) την ανοικτή γκριζα άποψη (light gray legend) που αποτελεί σύνθεση των άλλων δυο.

Ακολούθως παρουσιάζονται τα συμπεράσματα από έρευνες ιστορικών και των τριών προαναφερθέντων κατηγοριών.

**α) Η σκοτεινή άποψη:** Μεταξύ των σημαντικών εκπροσώπων της κατηγορίας είναι ο Aries (1990) και ο Ντε Μωζ (1985), ο Shorter (1976) (παράθεμα στο Cunningham, 2016) και ο Stone (1977) (παράθεμα στο Cunningham, 2016).

Σύμφωνα με τον Aries (1990) η συγκρότηση της παιδικής ηλικίας ως ιδεολογική κατασκευή παρουσιάστηκε για πρώτη φορά τον 17ο αιώνα μ.Χ. ως απόρροια της διάδοσης των ιδεών του Διαφωτισμού και της ανόδου της αστικής τάξης. Ισχυρίστηκε ότι η έννοια της παιδικής ηλικίας όπως νοηματοδοτήθηκε κατά την περίοδο του Διαφωτισμού δεν υπήρχε στις μεσαιωνικές κοινωνίες. Μελετώντας έργα τέχνης (προσωπογραφίες παιδιών, ταφικές αναπαραστάσεις, παιχνίδια, ενδυμασία) διαπίστωσε μια αλλαγή κατά τον 17ο αιώνα συγκριτικά με τη μεσαιωνική περίοδο. Ισχυρίστηκε ότι κατά τον Μεσαίωνα τα παιδιά αναπαρίστατο ως μικρογραφίες ενηλίκων (homunculus) και σε κάποιες περιπτώσεις το μοναδικό παιδί ήταν ο Χριστός ο οποίος και εκείνος αναπαρίστατο με τον ίδιο τρόπο. Αντιθέτως, ισχυρίζεται ότι κατά τον 17ο αιώνα οι ζωγράφοι απεικόνιζαν τα παιδιά ως άτομα, ως

---

<sup>108</sup> Στα μέσα του 20ου αιώνα δημιουργήθηκε ένας νέος κλάδος της ιστοριογραφίας με αντικείμενο μελέτης την παιδική ηλικία και ονομάστηκε Ιστορία της Παιδικής Ηλικίας.



προσωπικότητες και οι απεικονίσεις άρχισαν να θυμίζουν την εικονογραφία του 20ου αιώνα. Επίσης, ο Aries (1990) μελέτησε τις αντιλήψεις για τη σεξουαλικότητα και κείμενα συγγραφέων περί ηθικής και εκπαίδευσης των παιδιών και διαπίστωσε ότι κατά τον 17ο αιώνα άρχισε να αναδύεται η ιδέα για την ευαλωτότητα του παιδιού και την ανάγκη προστασίας του, ιδέες που αντιπαρατίθονταν στις ιδέες των ηθικολόγων που υποστήριζαν την αυστηρή πειθαρχία. Ισχυρίστηκε ότι κατά τον Μεσαίωνα τα παιδιά από τη γέννηση ως την ηλικία των επτά ετών θεωρούνταν μικρογραφίες των ενηλίκων γι' αυτό κυκλοφορούσαν ελεύθερα και συγχρωτίζονταν με τους ενήλικες, ενώ από το έβδομο έτος της ηλικίας τους θεωρούνταν ικανά να εργάζονται ή να μαθητεύουν σε επαγγελματικούς χώρους μαζί με τους ενήλικες. Θεώρησε ότι οι πρακτικές αυτές δεν σήμαιναν ότι κατά τον Μεσαίωνα τα παραμελούσαν ή ότι δεν τα προστάτευαν, αλλά ότι δεν επένδυναν συναισθηματικά στα παιδιά· δηλαδή οι ενήλικοι δεν διέθεταν τον χρόνο και την προσοχή τους στην εκπαίδευση και κοινωνικοποίηση των παιδιών, δεν τα προετοίμαζαν μέσω της συστηματικής εκπαίδευσης για την ενηλικιότητα. Ισχυρίστηκε ότι «δεν υπήρχε η συναίσθηση (sentiment)<sup>109</sup> της ιδιαίτερης φύσης των παιδιών που τα διακρίνει από τους ενήλικες» (Aries, 1990, σ. 197). Αλλά θεώρησε ότι αυτό το φαινόμενο άλλαξε κατά τη νεωτερική εποχή και οι γονείς άρχισαν να «κανακεύουν» τα παιδιά. Ωστόσο, σύμφωνα με τον Aries (1990), η επινόηση της παιδικής ηλικίας στα τέλη του 17ου αιώνα αποτέλεσε πηγή δεινών για τα παιδιά. Διότι τότε άρχισε ο εγκλεισμός τους<sup>110</sup> στα σχολεία, καθώς πριν τον 17ο αιώνα ήταν ελεύθερα, αφού στις αγροτικές μεσαιωνικές κοινωνίες η τυπική εκπαίδευση, η γραφή και η ανάγνωση θεωρούνταν πολυτέλεια και η πλειονότητα των παιδιών ήταν αναλφάβητα και δεν διέθετε γνώσεις εγκύκλιας παιδείας.

Οι απόψεις του Aries υιοθετήθηκαν αλλά και αμφισβητήθηκαν από πολλούς/ες ιστορικούς τόσο για τη διαδικασία που ακολούθησε<sup>111</sup> όσο και για τα ειδικότερα

---

<sup>109</sup> Ο Aries χρησιμοποιεί τον όρο *sentiment* που στη γαλλική γλώσσα σημαίνει αίσθημα, αίσθηση, κρίση (ιδέες και συναισθήματα), συναίσθηση. Στην παρούσα εργασία διατηρήθηκε ο όρος *συναίσθηση* της ελληνικής μετάφρασης του έργου του Aries (1990).

<sup>110</sup> Η έναρξη του εγκλεισμού των παιδιών στα σχολεία σύμφωνα με τον Aries (1990) ήταν αντίστοιχος με την έναρξη του εγκλεισμού κατά την ίδια εποχή άλλων κοινωνικών ομάδων με ιδιαίτερα χαρακτηριστικά όπως «των τρελών, των φτωχών και των εκδιδόμενων γυναικών» (ό.π., σ. 18).

<sup>111</sup> Ο Aries δεν χρησιμοποίησε συγκεκριμένο μεθοδολογικό πλαίσιο έρευνας και ανάλυσης. Προέβη σε περιγραφή, σε επιλεκτική ανάλυση. Δεν προέβη σε συστηματική εξέταση, αλλά προχώρησε σε γενικεύσεις μεμονωμένων παραδειγμάτων και δεν συνεξέτασε τις κοινωνικές αλλαγές. Περιέγραψε μόνο τα θετικά στοιχεία της σχέσης οικογένειας και μεσαιωνικής κοινωνίας με αποτέλεσμα να την

συμπεράσματα που συνήγαγε. Επισημαίνεται ωστόσο, ότι ο Aries ασχολήθηκε με την παιδική ηλικία και δεν μελέτησε τον τρόπο ανατροφής και μεταχείρισης συγκεκριμένων παιδιών. Δηλαδή προσπάθησε να κατασκευάσει μια ιστορία για τον τρόπο που οι άνθρωποι σκέφτονται για την ιδέα-έννοια της παιδικής ηλικίας, επομένως το έργο του αφορά ιδέες και όχι την πραγματικότητα ατομικών περιπτώσεων (Clarke, 2004). Η άποψη του Aries για τις ιδέες των ανθρώπων περί παιδικής ηλικίας σε κάποια περίοδο της ιστορίας άλλαξε το πεδίο της ιστοριογραφίας -όπως είχε διαμορφωθεί ως τη δεκαετία του '60 που εξέδωσε το πόνημά του- όπως και τον τρόπο που το ευρύτερο κοινό σκεφτόταν για την παιδική ηλικία (Roberts, 2003) υποδεικνύοντας ότι η νεωτερικότητα δημιούργησε μια συγκεκριμένη εκδοχή της (Gittins, 2004).

Άλλοι ιστορικοί ακολουθώντας διαφορετικές κατευθύνσεις από τον Aries οδηγήθηκαν στα ίδια γενικά συμπεράσματα για σκοτεινές όψεις σε κάποια περίοδο. Μελέτησαν διαστάσεις όπως η εγκατάλειψη παιδιών, οι δομές της οικογένειας ή την επίδραση των οικονομικών και δημογραφικών παραγόντων στην έκφραση στοργής των γονέων προς τα παιδιά. Για παράδειγμα ο Ντε Μωζ (1985), αν και άσκησε κριτική στον Aries για το εναρκτήριο σημείο της ιδεολογικής κατασκευής της παιδικής ηλικίας<sup>112</sup> και για τα συμπεράσματά του, η δική του εικόνα για την παιδική ηλικία την οποία μελέτησε από την αρχαιότητα ως τα τέλη του 20ου αιώνα σε κάποιες ιστορικές περιόδους είναι το ίδιο σκοτεινή ή περισσότερο ζοφερή<sup>113</sup> από εκείνη του Aries. Ο Ντε Μωζ (1985) ακολουθώντας την ψυχογενετική θεωρία<sup>114</sup> στις

---

εξωραΐσει. Ερμήνευσε τις αντιλήψεις περί παιδικής ηλικίας βάσει εικόνων οι οποίες σχετίζονταν με τη θεολογία (δογματικές θέσεις περί ιδιοτήτων του Χριστού) ή με την ιστορία τέχνης (μεταβολές στην τέχνη ως προς την αναπαράσταση των μορφών) (Cunningham, 2016).

<sup>112</sup> Ο Ντε Μωζ αποδεικνύει ότι υπάρχουν ιστορικές πηγές και ευρήματα από την αρχαιότητα που φτάνουν πολύ πίσω στον χρόνο, στον 17ο αιώνα π.Χ. τα οποία παρέχουν υποδείξεις και τεκμήρια για τη θέση του παιδιού στις αντίστοιχες κοινωνίες και για τους τρόπους που αντιμετώπιζαν οι οικογένειες τα παιδιά και ότι η έννοια της παιδικής ηλικίας δεν πρωτοεμφανίστηκε τον 17ο αιώνα μ.Χ. όπως διατείνεται ο Aries (1990).

<sup>113</sup> Οι απόψεις των δυο ιστορικών διαφέρουν ως προς τις περιόδους που διαπιστώνουν αρνητικές συμπεριφορές των ενηλίκων προς τα παιδιά.

<sup>114</sup> Η ψυχογενετική θεωρία αναζητά τα ψυχολογικά κίνητρα του ιστορικού φαινομένου και αναλύει τα δεδομένα για τις εκφάνσεις της σχέσης γονέων και παιδιών βάσει ψυχαναλυτικών ερμηνειών. Προσπαθεί να εντοπίσει την κοινωνική μεταβολή στις ψυχογενείς αλλαγές στη δομή της προσωπικότητας κατά τη διαδοχή των γενεών (Hiner & Hawes, 2003).

έρευνές του για τον τρόπο ανατροφής των παιδιών στο πέρασμα του χρόνου διατείνεται ότι στην αρχαιότητα η αγάπη για τα παιδιά ήταν ανύπαρκτη, καθώς η εγκατάλειψη παιδιών ήταν σύνηθες φαινόμενο -κυρίως μεταξύ των φτωχών οικογενειών- και ήταν αποδεκτές ενέργειες όπως η κακομεταχείριση, η παιδοκτονία, ο σοδομισμός και η βαναυσότητα<sup>115</sup>. Σύμφωνα με τον Ντε Μωζ (1985) βασικός παράγων αλλαγής στον χρόνο για τον τρόπο ανατροφής των παιδιών είναι «οι ψυχογενετικές αλλαγές στην προσωπικότητα των γονέων που επέρχονται από γενιά σε γενιά λόγω των διαδοχικών αλληλεπιδράσεων των γονέων με τα παιδιά» (Ντε Μωζ, 1985, σ. 18). Ισχυρίζεται ότι δεν παρεμβαίνουν άλλοι παράγοντες οικονομικοί, κοινωνικο-πολιτικοί ή τεχνολογικοί. Όμως αυτή η ερμηνεία των ιστορικών αλλαγών θεωρείται προβληματική διότι δεν διακρίνει τα αίτια των αλλαγών από τα αποτελέσματα (Roberts, 2003).

Η έρευνα της Zelizer (1985) έδειξε ότι τα παιδιά σταδιακά έγιναν υποκείμενα λατρείας και ιεροποιήθηκαν όχι ως αποτέλεσμα ψυχογενετικών αλλαγών στην προσωπικότητα των γονέων, αλλά διότι απαιτήθηκε να ιεροποιηθούν λόγω των αλλαγών στον εργασιακό χώρο, στη δομή της οικογένειας και στις οικογενειακές σχέσεις. Συγκεκριμένα, οι έρευνες ανέδειξαν ότι οι αλλαγές στον τρόπο ανατροφής επηρεάστηκαν από αλλαγές στην οικονομία (για παράδειγμα το πέρασμα από την αγροτική στην βιομηχανική οικονομία) ή τη μεταστροφή από την αδιαφορία των

---

<sup>115</sup> Ο Ντε Μωζ (1985) μελετώντας πηγές που προέρχονταν από τις ανώτερες κοινωνικές τάξεις (λόγω απουσίας πηγών από τις χαμηλότερες) διέκρινε έξι διαφορετικούς τρόπους στην ανατροφή των παιδιών: (α) από την αρχαιότητα έως τον 4ο αιώνα μ.Χ. ήταν αποδεκτές οι παιδοκτονίες, (β) από τον 4ο αιώνα ως τον 13ο αιώνα οι γονείς πίστευαν ότι τα παιδιά ήταν εκ φύσεως αμαρτωλά και ήταν συνήθη φαινόμενα η άσκηση βίας και η εγκατάλειψη με διάφορες μορφές (π.χ. εγκατάλειψη της ανατροφής τους στο υπηρετικό προσωπικό, σε άλλες οικογένειες, στα μοναστήρια, στον δρόμο ή την συναισθηματική τους απομόνωση), (γ) από τον 14ο ως τον 17ο αιώνα η άσκηση βίας είχε τη μορφή ξυλοδαρμού, αλλά με παιδευτική σκοπιμότητα (για σωφρονισμό), ενώ παράλληλα εκδηλώθηκε ενδιαφέρον για τη μόρφωση των παιδιών (αυξήθηκαν τα διδακτικά εγχειρίδια), προβλήθηκε η μητρική στοργή και εξιδανικεύτηκε η μητρότητα μέσω της τέχνης [(πίνακες ζωγραφικής της Παρθένου με τον Χριστό (Μαντόνα)], (δ) τον 18ο αιώνα ο τρόπος ανατροφής είναι λιγότερο βίαιος, αφού οι γονείς διαδραμάτιζαν παρεμβατικό ρόλο (παρεμβατικός τρόπος) φροντίζοντας τη διατροφή και την υγεία, ωστόσο εξακολουθούσαν να χρησιμοποιούν διάφορες μορφές βίας όπως λεκτική (απειλές), σωματική (τιμωρίες) και ψυχολογική (δημιουργία τύψεων και ενοχών), (ε) από τον 19ο αιώνα ως τα μέσα του 20ου αιώνα οι γονείς διαδραμάτιζαν καθοδηγητικό ρόλο επιδιώκοντας την κοινωνικοποίηση του παιδιού (κοινωνικοποιητικός τρόπος), δηλαδή δεν επιζητούσαν να επιβληθούν αυταρχικά στον πνεύμα του παιδιού, αλλά να το καθοδηγήσουν να συμπεριφέρεται με τον ενδεδειγμένο κοινωνικά τρόπο, (στ) από τα μέσα του 20ου αιώνα και εντεύθεν οι γονείς διαδραματίζουν βοηθητικό ρόλο (βοηθητικός τρόπος ανατροφής) δείχνοντας σεβασμό στην προσωπικότητα του παιδιού και εξασφαλίζουν τη διαθεσιμότητά τους (φυσική παρουσία, χρόνο, χρήμα, γνώσεις, ενέργεια) ώστε να καλύψουν τις υλικές, πνευματικές και συναισθηματικές του ανάγκες.

αγροτικών μεσαιωνικών κοινωνιών για αλφαριθμητισμό στην ανάγκη εκπαίδευσης (λόγω απαιτήσεων των βιομηχανιών για εξειδικευμένο προσωπικό). Παρουσιάστηκαν αλλαγές στην οικογενειακή δομή λόγω της αστικοποίησης της κοινωνίας όπως η αυτονόμηση του ζευγαριού μέσω της απομάκρυνσης από το πατρικό σπίτι, η δημιουργία πυρηνικών έναντι διευρυμένων οικογενειών<sup>116</sup> (Stone, 1977, παραθέματα στο Roberts, 2003), η αυτενέργεια στην επιλογή του/της συζύγου συγκριτικά με τις προαποφασισμένες επιλογές της οικογένειας στο παρελθόν (Shorter, 1995· Stone, 1977, παραθέματα στο Roberts, 2003) και αλλαγές στον επαγγελματικό προσανατολισμό όπως η απομάκρυνση από τον πατρικό επαγγελματικό χώρο ή από τις αγροτικές περιοχές προς τις αστικές (Macfarlane, 1980, παράθεμα στο Roberts, 2003). Οι αλλαγές αυτές επηρέασαν θετικά τον συναισθηματικό δεσμό των γονέων με τα παιδιά.

Αλλαγές στην πολιτική όπως η άνοδος της αστικής τάξης (Aries, 1990) και ο διαχωρισμός των δυο φύλων σε διαφορετικούς χώρους περιόρισε τις γυναίκες στο σπίτι αναθέτοντάς τους κατ' αποκλειστικότητα τον ρόλο της ανατροφής των παιδιών αυξάνοντας έτσι τη διαθεσιμότητα των μητέρων στην υπηρεσία των παιδιών (Badinter, 1981, παράθεμα στο Roberts, 2003).

Επιτεύγματα στο πεδίο της ιατροφαρμακευτικής επιστήμης στα τέλη του 18ου αιώνα όπως η σταδιακή μείωση της παιδικής θνησιμότητας είχε ως συνέπεια την ενίσχυση του συναισθηματικού δεσμού γονέων και παιδιών, αφού μειώθηκε ο κίνδυνος θνησιμότητας των παιδιών που κρατούσε αποστασιοποιημένους τους γονείς (Stone, 1977, παράθεμα στο Roberts, 2003). Ο αυξανόμενος έλεγχος των γεννήσεων με επακόλουθη μείωση του αριθμού των παιδιών είχε ως συνέπεια την αύξηση διαθέσιμου χρόνου και χρημάτων για την κάλυψη των αναγκών τους (Flandrin, 1976, παράθεμα στο Roberts, 2003).

Το κοινό στοιχείο στα συμπεράσματα των ερευνών που προαναφέρθηκαν είναι η αρνητική, σκοτεινή εικόνα, που θεώρησαν ότι χαρακτήριζε την παιδική ηλικία σε κάποια χρονική περίοδο του δυτικού κόσμου.

---

<sup>116</sup> Με βάση δημογραφικές έρευνες η άποψη για την επίδραση της εκβιομηχάνισης στη μετατόπιση από τη διευρυμένη στην πυρηνική οικογένεια δεν γίνεται πλέον αποδεκτή (Cunningham, 2016). Ο Macfarlane (1980, παράθεμα στο Cunningham, 2016) υποστήριξε ότι στην Αγγλία η μετατόπιση προς τη δομή της πυρηνικής οικογένειας ανάγεται στην εισβολή των γερμανικών φύλων. Ο Goody (1983, παράθεμα στο Cunningham, 2016) ισχυρίζεται ότι η πυρηνική οικογένεια καθιερώθηκε στα τέλη της μεσαιωνικής περιόδου ως απόρροια κανόνων της εκκλησίας για τη μονογαμία και την εξωγαμία και τη μεγαλύτερη ηλικία νύμφευσης και των δυο φύλων.

**β) Η φωτεινή άποψη:** Σημαντικοί ιστορικοί της δεύτερης κατηγορίας όπως η Pollock (1987, παράθεμα στο Roberts, 2003), ο Cunningham (1991) και η Shahar (1990, παράθεμα στο Roberts, 2003) κατά τη δεκαετία του '80 οδηγήθηκαν σε διαφορετικά συμπεράσματα παρουσιάζοντας μια φωτεινή άποψη (white legend) της ιστορίας της παιδικής ηλικίας, καθώς μελέτησαν διαφορετικές πηγές<sup>117</sup> (Cunningham, 1991· Macfarlane, 1980, παράθεμα στο Roberts, 2003· Orme, 2001, παράθεμα στο Cunningham, 2016· Ozment, 2001· Pollock, 1987, παράθεμα στο Roberts, 2003). Ανακάλυψαν ότι υπήρχε συνέχεια και όχι μεταβολή στο θέμα του συναισθηματικού δεσμού μεταξύ των μελών της οικογένειας ο οποίος διατηρήθηκε σταθερός για περισσότερο από 500 χρόνια και δεν παρουσιάζονται στην ιστορία της παιδικής ηλικίας οι δραστικές αλλαγές τις οποίες ισχυρίζονται οι ιστορικοί της σκοτεινής άποψης. Μάλιστα η Pollock<sup>118</sup> (1987, παράθεμα στο Roberts, 2003) ισχυρίζεται ότι οι οικονομικές συνθήκες όπως οι προσυμφωνημένοι γάμοι και οι δημογραφικοί παράγοντες όπως ο υψηλός δείκτης θνησιμότητας δεν είχαν μεγάλη επίδραση στη στοργή που επεδείκνυαν οι γονείς στα παιδιά. Τη στοργή και το ενδιαφέρον των γονέων για την υγεία των παιδιών κατά τον Μεσαίωνα έδειξε και η έρευνα της Shahar (1990 παράθεμα στο Roberts, 2003) βάσει της μελέτης ιατρικών πραγματειών. Νέες απόψεις παρουσιάστηκαν και στο θέμα της εγκατάλειψης των παιδιών. Ο Boswell (1988, παράθεμα στο Roberts, 2003) ερμήνευσε την εγκατάλειψη (π.χ. στα μοναστήρια) όχι ως αδιαφορία ή απουσία στοργής όπως ο Ντε Μωζ (1985), αλλά ως φροντίδα των φτωχών γονέων να εξασφαλίσουν για το παιδί τους τα προς το ζην και το μέγαλμά του σε ασφαλές περιβάλλον. Παράλληλα, η έρευνα του Orme (2003) για την ύπαρξη παιχνιδιών και ειδικών βιβλίων για παιδιά ενισχύει τη θετική άποψη για τη μεσαιωνική παιδική ηλικία. Επομένως, στην ιστορία της παιδικής ηλικίας υπάρχουν ιστορικοί που διαπίστωσαν τη φωτεινή της όψη.

**γ) Η ανοικτή γκρίζα άποψη:** Στις αρχές της δεκαετίας του '90 σύμφωνα με τον Roberts (2003) η διαλεκτική αντιπαράθεση των ιστορικών της σκοτεινής και της φωτεινής άποψης στην ιστορία της παιδικής ηλικίας είχε φτάσει σε αδιέξοδο, καθώς

---

<sup>117</sup> Για παράδειγμα μελέτησαν προσωπικά ημερολόγια και επιστολές, ιατρικές πραγματείες, ιατρικές συνταγές, εγχειρίδια περί ανατροφής και εκπαίδευσης, βιογραφίες, λογοτεχνικά κείμενα και κείμενα θεολόγων με παραινέσεις προς γονείς, είδη παιχνιδιών (Cunningham, 1991).

<sup>118</sup> Η Pollock (1987, παράθεμα στο Cunningham, 2016) διαφοροποιήθηκε από το θεωρητικό παράδειγμα των ιστορικών της δεκαετίας του '80 και επικεντρώθηκε στην πραγματικότητα των σχέσεων γονέων και παιδιών αντί για τις αντιλήψεις περί παιδικής ηλικίας που μελετήθηκαν από ιστορικούς της δεκαετίας του '60 και του '70.

δεν κατέστη δυνατόν να συναχθούν γενικά συμπεράσματα που να περιγράφουν την παιδική ηλικία στις αστικές και αγροτικές περιοχές στις ιστορικές περιόδους που εξετάστηκαν. Το αδιέξοδο ξεπεράστηκε με τις έρευνες ιστορικών όπως η Krausman Ben-Amos (1994, παράθεμα στο Roberts, 2003) και ο Griffiths (1996, παράθεμα στο Roberts, 2003) που εστίαζαν σε συγκεκριμένες πρακτικές ανατροφής, αναφέρονταν σε μικρότερες κοινωνικές ομάδες και η έρευνα διαρκούσε μεγαλύτερο χρονικό διάστημα (Roberts, 2003). Οι επιλογές αυτές οδήγησαν σε μια διαφορετική άποψη της ιστορίας της παιδικής ηλικίας που ο Roberts (2003) την ονομάζει ανοικτή γκρίζα άποψη (light gray). Οι έρευνες ιστορικών όπως ο Roberts (1988, παράθεμα στο Roberts, 2003) η Krausman Ben-Amos (1994, παράθεμα στο Roberts, 2003) ο Griffiths (1996, παράθεμα στο Roberts, 2003) έδειξαν ότι κατά την πρώιμη νεωτερική περίοδο (αναγεννησιακή περίοδος) παρουσιάστηκε συνέχεια, αλλά και μεταβολή στις πρακτικές ανατροφής. Ενώ η στοργή, η φυσική φροντίδα και τα ηθικοπλαστικά μαθήματα των γονέων προς τα παιδιά διατηρήθηκαν σταθερά μεταξύ των γενεών, άλλαξε ο τρόπος που τα παιδιά εκπαιδεύονταν.

Ακολούθως παρουσιάζεται η επίδραση της θέσπισης της υποχρεωτικής εκπαίδευσης και των δικαιωμάτων των παιδιών στις αντιλήψεις περί παιδικής ηλικίας.

**2.1.1 Η υποχρεωτική εκπαίδευση των παιδιών.** Η εκπαίδευση αποτέλεσε βασικό χαρακτηριστικό για τον τρόπο που οι άνθρωποι ως σήμερα σκέφτονται για την παιδική ηλικία και επέφερε αλλαγές στις υποχρεώσεις των παιδιών, των γονέων και του κοινωνικού κράτους. Η υποχρεωτική εκπαίδευση που αναπτύχθηκε κατά τη διάρκεια του 19ου αιώνα γενικεύθηκε, και σταδιακά κατά τον 20ο αιώνα επεκτάθηκε η χρονική διάρκεια της φοίτησης, με συνέπεια να απομακρύνεται όλο και περισσότερο η χρονική στιγμή που αρχίζει ο επαγγελματικός βίος. Το φαινόμενο αυτό δημιούργησε μια ασαφή κατάσταση ως προς τη θέση των παιδιών, καθώς κατά τη μετάβαση από βαθμίδα σε βαθμίδα εκπαίδευσης τα παιδιά βιώνουν σήμερα μια ενδιάμεση κατάσταση με συγκεχυμένα μηνύματα σχετικά με τα δικαιώματα και τις υποχρεώσεις τους (Clarke, 2004). Η ιδέα περί υποχρεωτικής φοίτησης στο σχολείο συνέβαλε<sup>119</sup> στον περιορισμό της παιδικής εργασίας<sup>120</sup> με συνέπεια τα παιδιά να μην

---

<sup>119</sup> Ο περιορισμός της παιδικής εργασίας επηρεάστηκε από τη θέση του Ρομαντισμού ότι κάθε εργασία των παιδιών ήταν κάτι αφύσικο για την παιδική ηλικία και ότι η εργασία συνεπάγεται την απώλεια της παιδικότητας. Η θέση αυτή συνδυαστικά με τις άθλιες συνθήκες εργασίας στα εργοστάσια ή στα ανθρακωρυχεία ενίσχυσε τις φωνές κατά της παιδικής εργασίας. Ωστόσο, χρειάστηκε να παρέλθει ένας

θεωρούνται μεταξύ των μελών της οικογένειας που συνεισφέρουν οικονομικά<sup>121</sup> στην επιβίωσή της. Αντιθέτως, η οικονομική υποστήριξη των παιδιών και η διάθεση των απαραίτητων πόρων από τους γονείς θεωρείται πλέον υποχρέωση των γονέων χωρίς οι γονείς να προσβλέπουν σε οικονομική ανταπόδοση (είτε άμεση είτε μελλοντική όπως οικονομική υποστήριξη κατά τη γεροντική τους ηλικία) παρά μόνον έχοντας την ελπίδα συναισθηματικών απολαβών (π.χ. υπερηφάνεια για τις επιτυχίες των παιδιών τους) (Clarke, 2004· Skolnick, 1975). Επίσης, το κράτος μέσω της υποχρεωτικής εκπαίδευσης, των προγραμμάτων σπουδών και της δόμησης του συνολικού εκπαιδευτικού συστήματος παρεμβαίνει στον τρόπο ανατροφής των παιδιών και εποπτείας και ελέγχου της κοινωνίας -τα παιδιά κατά τη νεωτερική και μετανεωτερική εποχή δεν αποτελούν πλέον αποκλειστική ευθύνη της οικογένειας (Cunningham, 1991). Το κράτος αποβλέπει αφενός στην εθνική ευημερία μέσω της ανάπτυξης ηθικών ατόμων και κατάλληλα μορφωμένων μελλοντικών πολιτών (λόγω των εξελίξεων στις τεχνολογίες και των υψηλών απαιτήσεων για εξειδικευμένη γνώση), ώστε να επιτύχει στις δύσκολες συνθήκες του αυξανόμενου διακρατικού-διεθνούς ανταγωνισμού και να διασφαλίσει το μέλλον της κοινωνίας και αφετέρου αποβλέπει στην ευταξία δηλαδή στην ανάγκη διατήρησης της δημόσιας τάξης (Clarke, 2004· Cunningham, 1991· Hendrick, 1994, 2003). Παράλληλα το κράτος ενδιαφέρεται<sup>122</sup> για την υπεράσπιση των δικαιωμάτων των παιδιών μέσω νομικών πράξεων και φορέων.

---

αιώνας από την περίοδο που οι φιλόανθρωποι και οι κυβερνήσεις επεδίωκαν να δημιουργήσουν θέσεις εργασίας για τα παιδιά (18ος αιώνας) έως να δρομολογηθούν πολιτικές δια των οποίων τα έστελναν στο σχολείο (τέλη 19ου αιώνα). Η μεταβολή αυτή ανά χώρα απαίτησε πολύ περισσότερο χρόνο, δεν εμφανίστηκε ταυτόχρονα σε όλες τις χώρες του δυτικού κόσμου και για κάποιες περιοχές έφτασε στο πρώτο μισό του 20ου αιώνα (Cunningham, 1991).

<sup>120</sup> Ωστόσο η απουσία σχολικής φοίτησης και το φαινόμενο της παιδικής εργασίας εξακολουθούν να υπάρχουν σε διάφορες κοινωνίες ανά τον κόσμο ως απόρροια των κοινωνικοοικονομικών αναγκών των οικογενειών και των κατά τόπους πολιτισμικών συνηθειών (Clarke, 2004· Dimock, 2015).

<sup>121</sup> Η έρευνα της Zelizer (1985) έδειξε ότι μια από τις αλλαγές που παρουσιάστηκαν στα τέλη του 19ου και στις αρχές του 20ου αιώνα ως απόρροια κοινωνικοοικονομικών αλλαγών στην αντιμετώπιση των παιδιών συνίστατο στον μετασχηματισμό της αξίας τους από οικονομική σε συναισθηματική. Ο Cunningham (2016) την αλλαγή αυτή την χαρακτήρισε ως μια από τις σημαντικότερες αλλαγές στην ιστορία της παιδικής ηλικίας.

<sup>122</sup> Ως απόρροια του στοχασμού του ύστερου 19ου αιώνα και του πρώιμου 20ου αιώνα το ενδιαφέρον του κράτους για τα δικαιώματα των παιδιών είναι συμβατό με τον αυξημένο ρόλο του κράτους στη ζωή των παιδιών και μάλιστα μόνον το κράτος μπορεί να φροντίσει για την επιβολή και τήρησή τους (Cunningham, 2016).

**2.1.2 Τα δικαιώματα των παιδιών.** Ο 20ος αιώνας χαρακτηρίστηκε από τις προσπάθειες των εθνών για την προάσπιση των δικαιωμάτων των παιδιών. Υπό την αιγίδα της Κοινωνίας των Εθνών θεσπίστηκε στη Γενεύη το 1924 η πρώτη διεθνής πράξη η *Διακήρυξη των δικαιωμάτων του παιδιού* που εισήγαγε βασικές αρχές προστασίας του και την υποχρέωση των εθνών να το προστατεύουν (Cunningham, 1991). Στη συνέχεια η πράξη υιοθετήθηκε το 1959 από τη Γενική Συνέλευση των Ηνωμένων Εθνών και ακολούθως η προστασία του παιδιού ολοκληρώθηκε με δυο συμβάσεις (την Ευρωπαϊκή Σύμβαση και την Αμερικάνικη Σύμβαση των δικαιωμάτων του ανθρώπου). Η Διεθνής Σύμβαση του Ο.Η.Ε. υπογράφηκε το 1989, καταχωρεί έναν κατάλογο των δικαιωμάτων των παιδιών και αποτελεί πράξη διεθνούς δικαίου μεγάλης νομικής αξίας. Η Ελλάδα κύρωσε τη Σύμβαση το 1992 (Ν. 2101/1992, ΦΕΚ 192, τ. Α') ([http://ddp.gr/wp-content/uploads/2011/07/diethnis\\_symvasi\\_gia\\_dikaiomata\\_paidiou.pdf](http://ddp.gr/wp-content/uploads/2011/07/diethnis_symvasi_gia_dikaiomata_paidiou.pdf)). Ωστόσο, η Σύμβαση του Ο.Η.Ε. δέχτηκε κριτική διότι θεμελιώνεται στις ιδέες<sup>123</sup> των δυτικών χωρών για την παιδική ηλικία και τα δικαιώματα των παιδιών και έρχεται σε αντίθεση με τα ήθη και τις πολιτισμικές συνήθειες ή ανάγκες<sup>124</sup> κάποιων κοινωνικών ομάδων ή των μη δυτικών χωρών (James & James, 2008).

Η Διεθνής Σύμβαση των δικαιωμάτων των παιδιών δεν προασπίζει μόνον τα δικαιώματα που αντιστοιχούν στην προστασία των παιδιών (όπως αρχικά επεδίωκαν οι στοχαστές στα τέλη του 19ου και των αρχών του 20ου αιώνα), αλλά προβλέπει και δικαιώματα σχετικά με τη συμμετοχή τους (να ακούγεται η γνώμη τους και να λαμβάνεται υπόψη) σε ζητήματα που τα αφορούν<sup>125</sup>. Μάλιστα σύμφωνα με τη νομοθεσία μερικών χωρών (π.χ. Βρετανία, Η.Π.Α.) προβλέπεται το δικαίωμα ακόμη και να ενάγουν στις δικαστικές αρχές τους γονείς τους. Τοιουτοτρόπως, ενώ στις

---

<sup>123</sup> Για παράδειγμα η θεώρηση περί της καταλληλότητας της πυρηνικής οικογένειας συγκριτικά με άλλες για την ανατροφή των παιδιών δημιουργεί κανονιστικό πρότυπο (Stephens, 1995, παράθεμα στο Πεχτελίδης, 2015) με αποτέλεσμα την περιθωριοποίηση των παιδιών που διαβιών σε άλλου τύπου οικογένειες.

<sup>124</sup> Οι διαφορές στις πολιτισμικές συνήθειες ή ανάγκες είχε ως αποτέλεσμα τη δημιουργία άλλων παράλληλων συμβάσεων που διαθέτουν τοπική αξία όπως η Αφρικανική Χάρτα για τα δικαιώματα του παιδιού (Πεχτελίδης, 2015).

<sup>125</sup> Η Διεθνής Σύμβαση των δικαιωμάτων των παιδιών του 1989 αναφέρεται στα τρία Πι (P) δηλαδή προστασία (protection), πρόνοια (provision), συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων (participation) ως πολίτες της κοινωνίας (Casas, 1998b· Lenhart, 2006).



αρχές του 20ου αιώνα η κατάργηση της παιδικής εργασίας και η υποχρεωτική φοίτηση στο σχολείο εξασφάλισε τις πιθανότητες επιβίωσης των παιδιών και δημιούργησε τις συνθήκες που διασφάλιζαν την βίωση από τα παιδιά μιας παιδικής ηλικίας όπως την είχαν φανταστεί οι διανοητές του 19ου αιώνα (αθώα, εξαρτημένη από τους ενήλικες στο σπίτι και στο σχολείο και σαφώς διαχωρισμένη από τον κόσμο των ενηλίκων), μετά το ήμισυ του 20ου αιώνα σημειώθηκε μεταβολή. Τα παιδιά πλέον απέκτησαν οικονομική<sup>126</sup>, συναισθηματική και νομική ισχύ έναντι των γονέων, επήλθε μεταβολή της ισορροπίας δυνάμεων μεταξύ γονέων και παιδιών και η απόσταση των δυο κόσμων, παιδιών και ενηλίκων, άρχισε να μειώνεται (Casas, 1998a· Cunningham, 2016). Επίσης, στη μεταβολή αυτή συνέβαλε η ανάπτυξη των νέων τεχνολογιών στην επικοινωνία (τηλεόραση<sup>127</sup>, υπολογιστές, διαδίκτυο) και η ταχύτατη ανάπτυξη των δεξιοτήτων των παιδιών στη χρήση αυτών συγκριτικά με τις αντίστοιχες δεξιότητες των ενηλίκων. Τα γεγονότα αυτά συνέτειναν αφενός στην απελευθέρωση των παιδιών από τον έλεγχο των ενηλίκων, και αφετέρου στη μεταβολή χρονίως εγκαθιδρυμένων παραδοχών για την ανεπάρκεια των δεξιοτήτων των παιδιών έναντι των ενηλίκων (Cunningham, 2016) με αποτέλεσμα τη δημιουργία ενός νέου κοινωνικού λόγου περί έμπειρων παιδιών. Η κατάσταση αυτή προκαλεί σύγχυση και άγχος στους γονείς, καθώς ο δημόσιος λόγος περί δικαιωμάτων και

---

<sup>126</sup> Η αλλαγή στο οικονομικό επίπεδο αφορά στην εμπορευματοποίηση αγαθών (π.χ. παιχνίδια, διασκέδαση, γλυκά) και την υποχρέωση ή ανάγκη των γονέων να τα παράσχουν στα παιδιά είτε υπό την επίδραση της συναισθηματισμού τους προς τα παιδιά είτε υπό την επίδραση του αιτήματος ή της απαίτησης των παιδιών προς τους γονείς (Cunningham, 2016).

<sup>127</sup> Η τηλεόραση ως μέσο διαφθοράς των παιδιών και μετατροπής τους σε καταναλωτές στηλιτεύτηκε από τον Postman (1994) ο οποίος ισχυρίστηκε μεταξύ άλλων ότι η τηλεόραση ως βασικός εκπρόσωπος του οπτικού πολιτισμού συνέβαλε στην εξαφάνιση της παιδικής ηλικίας. Ισχυρίστηκε ότι η τηλεόραση δεν απαιτεί ιδιαίτερες δεξιότητες ανάγνωσης του περιεχομένου των προγραμμάτων της όπως απαιτούσε η ανάγνωση των έντυπων μέσων επικοινωνίας. Πριν την πολιτισμική στροφή στην επικοινωνία μέσω εικόνων, σύμφωνα με τον Postman (1994) τα παιδιά κατά την ανάγνωση λόγω της γραμμικότητας των κειμένων ανέπτυσαν στάσεις όπως επιμονή και υπομονή, αναβολή της ευχαρίστησης και ακινησία. Ο τεχνολογικός ντετερμινισμός του Postman φαίνεται ότι εκπηγάζει από τη μακρά ρομαντική και χριστιανική παράδοση περί της φθοροποιού επίδρασης διαφόρων μέσων επικοινωνίας (π.χ. η θεωρούμενη -κατά τη βικτωριανή περίοδο- βλαβερή επίδραση ιστοριών τρόμου ή ιστοριών για μάγισσες, απόψεις σύμφωνες με τις παραινήσεις του Locke) και την αντίληψη περί αθωότητας. Η βεβαιότητα του Postman περί απουσίας της παιδικής εγκληματικότητας και σεξουαλικότητας κλονίστηκε λόγω των σχετικών στατιστικών σε συνδυασμό με παρατηρήσεις περί έλλειψης σεβασμού των παιδιών προς τους μεγαλύτερους, απώλεια του αισθήματος αιδούς, αλλά και η απουσία ειδών διατροφής και ένδυσης ειδικών για παιδιά. Οι ανωτέρω παρατηρήσεις τον οδήγησαν στην άποψη περί εξαφάνισης της παιδικής ηλικίας (Cunningham, 2016). Κριτική στις απόψεις του Postman για την παρανόησή του για τους τρόπους που τα παιδιά ανταποκρίνονται στις νέες τεχνολογίες κατέθεσε ο Buchingham (2000).

αυτονομίας των παιδιών -ο οποίος συνεπάγεται την εξασθένηση της εξουσίας των γονέων<sup>128</sup> και τη συγχώνευση των δυο κόσμων (παιδιών και ενηλίκων)- συγκρούεται με τον ρομαντικό λόγο περί αθωότητας, προστασίας των παιδιών από τους κινδύνους της κοινωνίας (και άρα περιορισμό της αυτονομίας τους) -στοιχεία όμως που συνδέονται με τη διατήρηση της εξουσίας των γονέων και τη διατήρηση της διάκρισης των δυο κόσμων (Cunningham, 2016).

Αξιοπερίεργο είναι το γεγονός ότι, αν και ο 20ος αιώνας ονομάστηκε *Ο αιώνας του παιδιού*<sup>129</sup>, στο πεδίο της ιστορίας της παιδικής ηλικίας οι έρευνες των ιστορικών εστίασαν κυρίως σε περιόδους πριν τον 20ο αιώνα. Ωστόσο, πιθανή αιτία αποτελεί το γεγονός ότι μετά τον Β' παγκόσμιο πόλεμο η παιδική ηλικία έγινε αντικείμενο εκτεταμένης μελέτης από τους κοινωνιολόγους (Roberts, 2003).

Ακολουθεί η παρουσίαση των παραδοχών για την παιδική ηλικία βάσει του πεδίου της κοινωνιολογίας της παιδικής ηλικίας.

## **2.2 Σπουδές για την Παιδική Ηλικία-Κοινωνιολογία της Παιδικής Ηλικίας**

Οι Σπουδές για την Παιδική Ηλικία (Childhood Studies) συνιστούν ένα διευρυνόμενο, διεπιστημονικό γνωστικό πεδίο<sup>130</sup>. Αντλούν περιεχόμενο και μεθοδολογίες από τις κοινωνικές επιστήμες (κοινωνιολογία, ανθρωπολογία, ιστορία, οικονομία), τις ανθρωπιστικές επιστήμες (φιλοσοφία, θεολογία, νομική, λογοτεχνία, τέχνες), την ιατρική, την ψυχολογία. Εντός του πεδίου των σπουδών για την παιδική ηλικία περιλαμβάνεται η γνωστική περιοχή της κοινωνιολογίας της παιδικής ηλικίας. Το πεδίο διερευνά τα νοήματα που προσδίδουν οι ενήλικοι στα παιδιά και εξετάζει την παιδική ηλικία ως κοινωνική κατηγορία. Εστιάζει στα ίδια τα παιδιά ως πληροφοριοδότες για τη ζωή τους και στις προσπάθειές τους να την αλλάξουν. Ενώ οι κλασικές θεωρίες της κοινωνιολογίας θεωρούσαν τα παιδιά παθητικά υποκείμενα,

---

<sup>128</sup> Η εξουσία των γονέων περιορίζεται περαιτέρω καθώς η ανατροφή των παιδιών αποτελεί πλέον ζήτημα υπό διαπραγμάτευση μεταξύ γονέων και παιδιών και μάλιστα υπό την επίβλεψη δημόσιων φορέων που επιτηρούν τη διαδικασία (Cunningham, 2016).

<sup>129</sup> Η Σουηδή παιδαγωγός Ellen Key εξέδωσε το ομώνυμο βιβλίο το 1900 (παράθεμα στο Bardy, 2003) το οποίο προσέδωσε το όνομα σε ολόκληρο τον αιώνα και σύμφωνα με την Bardy (2003) αποτέλεσε ορόσημο στον επαναπροσδιορισμό των σχέσεων της παιδικής ηλικίας και της ενηλικιότητας.

<sup>130</sup> Οι Σπουδές για την Παιδική Ηλικία ιδρύθηκαν το 1991 στην Αμερική, ενώ στην Ευρώπη το ίδιο περίπου διάστημα οι κοινωνιολόγοι καθιέρωσαν την Κοινωνιολογία της Παιδικής Ηλικίας (Wyness, 2015).

εξαρτημένα και ατελή, η κοινωνιολογία της παιδικής ηλικίας τα θεωρεί ως ισότιμους συμμετόχους στην κοινωνία, θεωρεί ότι έχουν ικανότητες διαφορετικές από τους ενηλίκους και ενδιαφέρεται για την τρέχουσα κατάστασή τους και όχι μόνο για τη μελλοντική (Montgomery, x.x.).

Στη συνέχεια παρουσιάζονται οι οπτικές διαφορετικών θεωριών για την έννοια της παιδικής ηλικίας βάσει των σπουδών για την παιδική ηλικία, ακολουθούν τα είδη των κοινωνικών λόγων βάσει της θεωρίας της κοινωνικής κατασκευής. Τέλος παρουσιάζονται οι τρόποι που αναπαράστηκαν οπτικά αυτοί οι κοινωνικοί λόγοι.

**2.2.1 Θεωρίες περί παιδικής ηλικίας.** Η έννοια της παιδικής ηλικίας συγκροτείται μέσω «μιας ισχυρής σχέσης μεταξύ ιδεών και τεχνολογιών εντός ενός πλαισίου κοινωνικών, πολιτικών και οικονομικών αναγκών» (Burke, 2003, σ. 818). Οι θεωρίες περί παιδικής ηλικίας ενδιαφέρονται για ερωτήματα όπως «τι είναι το παιδί», «ποια η φύση του», «πώς η ιδέα του παιδιού/της παιδικής ηλικίας χρησιμοποιήθηκε από την εκάστοτε κοινωνία-πολιτισμό». Ωστόσο, δεν υπάρχουν γενικευμένες απαντήσεις στα ερωτήματα διότι διαφέρουν αφενός μεν αναλόγως του ιστορικο-κοινωνικού πλαισίου αναφοράς και αφετέρου αναλόγως της οπτικής που κυριαρχεί σε διάφορα γνωστικά πεδία που εξετάζουν την έννοια (Coveney, 1982). Κάποιες θεωρίες εστιάζουν στη βιολογία, άλλες στην κοινωνιολογία. Σύμφωνα με τους James, Jenks και Prout (1998) και Prout (2003) παρατηρούνται δυο βασικοί προσανατολισμοί. Κάποιες θεωρίες θεωρούν την παιδική ηλικία βιολογικό, φυσικό φαινόμενο παγκόσμιας ισχύος και άλλες την θεωρούν πολιτισμική-πολιτική κατασκευή με τοπική ισχύ συνεχώς μεταβαλλόμενη. Παράλληλα, ο τρόπος που αντιμετωπίζουν και μελετούν οι θεωρίες τα παιδιά μπορούν να διακριθούν σε δυο κατευθύνσεις: (α) όσες θεωρούν τα παιδιά αντικείμενα προς παρατήρηση υπό ελεγχόμενες συνθήκες εργαστηρίου και ανακαλύπτουν τα αναπτυξιακά στάδια που θεωρούν ότι νομοτελειακά διέρχονται τα παιδιά μεγαλώνοντας και (β) όσες θεωρούν τα παιδιά υποκείμενα που έχουν δικαιώματα, συμμετέχουν τα ίδια στη διαδικασία της αναπαράστασής τους και αναδεικνύεται η διαφορετικότητα της κάθε περίπτωσης (James, et al., 1998). Ο συνδυασμός των δυο προσανατολισμών με τους δυο τρόπους αντιμετώπισης των παιδιών δημιουργούν τέσσερις διαφορετικές θεωρίες και τους αντίστοιχους λόγους περί παιδιών (Γράφημα 1).



Γράφημα 1: Το τοπίο των θεωριών της παιδικής ηλικίας (πηγή: James, Jenks, & Prout, 1998, σ. 206).

Οι βιολογικές και ανθρωπολογικές θεωρίες εστιάζουν στην παιδική ηλικία ως βιολογικό στάδιο ανάπτυξης και ωρίμανσης διαχωρίζοντας σαφώς τα παιδιά από τους ενήλικες (Stainton-Rogers & Stainton-Rogers, 1998). Υποστηρίζουν την καθολικότητα και την ομοιογένεια της παιδικής ηλικίας, δηλαδή υιοθετούν το «παγκόσμιο παιδί» αποδίδοντας κοινά χαρακτηριστικά στην παιδική ηλικία όλων των παιδιών τα οποία θεωρείται ότι αναπτύσσονται σε αμετάβλητα, αναγνωρίσιμα αναπτυξιακά στάδια<sup>131</sup> ασχέτως κοινωνικών και πολιτισμικών πλαισίων. Η αποδοχή των ανωτέρω παραδοχών δημιουργεί κανονιστικά πρότυπα που προσδιορίζουν και διακρίνουν το «φυσιολογικό» από το «μη φυσιολογικό» παιδί. Επίσης, συσχετίζουν την παιδική ηλικία με την ενήλικη ζωή, καθώς παρουσιάζουν την παιδική ηλικία ως κατάσταση ιδιαίτερη και διαφορετική από τον ενήλικιότητα παρουσιάζοντας τις διαφορές -που αναμφίβολα υπάρχουν σε διαφορετικές ηλικιακές ομάδες- ως «φυσικές» και αναμενόμενες (Alanen & Mayall, 2001· Αυγητίδου, 2002). Ο προσανατολισμός αυτός σύμφωνα με τους James, Jenks και Prout (1998) διακρίνει δυο απόψεις-λόγους περί παιδιών. Τα παιδιά θεωρούνται είτε ως ομάδα με ελλιπείς

<sup>131</sup> Η επιστήμη της αναπτυξιακής ψυχολογίας -η οποία αναπτύχθηκε στα τέλη του 19ου και στις αρχές του 20ου αιώνα στο πλαίσιο του θετικισμού- αποδέχεται ότι η γνωστική και ηθική ανάπτυξη του παιδιού ακολουθεί βάσει της χρονολογικής του ηλικίας μια γραμμική, σταδιακή και προδιαγεγραμμένη πορεία προς την επιστημονική ορθολογικότητα των ενηλίκων.

δεξιότητες συγκρινόμενες με εκείνες των ενηλίκων (minority group) είτε ως δομή με κοινά χαρακτηριστικά σε κάθε κοινωνία (social structural child), διότι θεωρούν ότι τα χαρακτηριστικά καθορίζονται από αναπτυξιακά στάδια παγκοσμίως (global) κοινά (παγκόσμιο παιδί). Σύμφωνα με τον Ryan (2008) οι θεωρίες που δέχονται την παιδική ηλικία ως φυσικό φαινόμενο εκλαμβάνουν τα παιδιά ως «ευγενείς αγρίους» (noble savages) (σ. 559) λόγω των ελλিপών κοινωνικών ή γνωστικών τους δεξιοτήτων. Αυτή η θεώρηση των παιδιών χαρακτηρίζει απόψεις που ο Ryan (2008) ονομάζει ρομαντική αναπτυξιακή θεωρία (romantic developmentalism) περί αυθεντικού (authentic) παιδιού και την αντιστοιχεί στην ομάδα με ελλιπείς δεξιότητες (minority group) των James, Jenks και Prout (1998). Αντιστοίχως την κατηγορία του δομημένου παιδιού (social structural child) των James, Jenks και Prout (1998) επειδή στηρίζεται στο θετικιστικό παράδειγμα των αναπτυξιακών θεωριών και στις εργαστηριακής φύσης μελέτες ο Ryan (2008) την ονομάζει κατηγορία περί αναπτυσσόμενου (developing) παιδιού.

Στον αντίποδα των βιολογικών-ανθρωπολογικών θεωριών υπάρχουν οι κοινωνιολογικές θεωρίες οι οποίες διακρίνονται σε δυο είδη<sup>132</sup>. Οι κλασικές κοινωνιολογικές θεωρίες περί κοινωνικοποίησης<sup>133</sup> αντιλαμβάνονται τα παιδιά ως ενήλικες εν τω γίνεσθαι (becoming) και εστιάζουν στην κοινωνικοποίηση των

---

<sup>132</sup> <sup>132</sup> Οι κοινωνιολόγοι Alanen και Mayall (2001) ισχυρίζονται ότι μπορούμε να διακρίνουμε στην κοινωνιολογία της παιδικής ηλικίας τρεις οπτικές: α) τα παιδιά ως ενεργά δρώντα υποκείμενα και ενεργητικούς συμμετόχους στην κατασκευή της γνώσης. Η οπτική αυτή εστιάζει στον παρόντα χρόνο της παιδικής ηλικίας «το παιδί ως παρόν παρά ως μελλοντικό άτομο δηλαδή στην παιδική ηλικία ως παρούσα κατάσταση (being) και όχι ως κατάσταση ενός μελλοντικού γίνεσθαι (becoming), ως άτομα που πρόκειται να γίνουν» (Mayall, 2002), β) την αποδομιστική κοινωνιολογία (deconstructive sociology) η οποία δίνει έμφαση στην παιδική ηλικία ως κοινωνική κατασκευή η οποία κατασκευή ποικίλλει και αλλάζει ανάλογα με τον χρόνο, τον χώρο και τον πολιτισμό. Η οπτική αυτή προωθεί την αμφισβήτηση όσων θεωρούνται ως δεδομένα και κοινώς αποδεκτά για την παιδική ηλικία, γ) τη δομική κοινωνιολογία (structural sociology) σύμφωνα με την οποία η παιδική ηλικία γίνεται αντιληπτή ως μόνιμη κοινωνική κατηγορία της κοινωνίας, ως ουσιαστικό στοιχείο της κοινωνικής μακροδομής. Στην περίπτωση αυτή ισχυρίζεται η Morrow (2011) είναι δύσκολο να ανιχνεύσουμε τους πολιτικούς και οικονομικούς περιορισμούς και δυνάμεις που λειτουργούν και μορφοποιούν την καθημερινή ζωή των παιδιών, αν εστιάσουμε εξ ολοκλήρου μόνο σε όσα τα ίδια παιδιά αναφέρουν για τις συνθήκες της ζωής τους.

<sup>133</sup> Από τα τέλη του 19ου αιώνα με την έναρξη της βιομηχανικής εποχής ως τα μέσα του 20ου αιώνα - με την επικράτηση του φορντισμού-βιομηχανισμού, με την ανάπτυξη του κοινωνικού κράτους και την εμφάνιση των αναπτυξιακών θεωριών για τα στάδια ανάπτυξης του παιδιού- ως τις αρχές της δεκαετίας του '80 κυριάρχησαν οι παραδοσιακές θεωρίες περί κοινωνικοποίησης οι οποίες ενεργοποίησαν κρατικές παρεμβάσεις στη ρύθμιση παραμέτρων της παιδικής ηλικίας και πρόταξαν την αναγκαιότητα επίτευξης του κοινωνικού σκοπού (διατήρηση της υφιστάμενης τάξης) (Δασκαλάκης, 2014).

παιδιών αποβλέποντας στην προσαρμογή τους στην κοινωνία και στη διατήρηση της υφιστάμενης ισορροπίας της. Δηλαδή τα παιδιά εκλαμβάνονται ως υποκείμενα παρέμβασης για την επίτευξη κοινωνικών στόχων παρά ως αυτόνομες προσωπικότητες (Δασκαλάκης, 2014). Οι κλασικές θεωρίες ισχυρίζονται ότι η κοινωνικοποίηση επιτυγχάνεται μέσω της σταδιακής υιοθέτησης από τα παιδιά κανόνων και αξιών κατά την πορεία τους από την παιδικότητα προς την ενηλικιότητα. Ως εκ τούτου, η συμπεριφορά των ενηλίκων εκλαμβάνεται ως κανονιστικό πρότυπο και ως μέτρο σύγκρισης για να κατανοηθεί η συμπεριφορά των παιδιών (James, et al., 1998). Τα παιδιά θεώνται ως μελλοντικοί ενήλικες και όχι ως άτομα στο παρόν (being), η θέση τους ως μελών της κοινωνίας είναι περιθωριακή και ο ρόλος τους στη διαμόρφωση της κοινωνίας παθητικός (Alanen & Mayall, 2001· Αυγητίδου, 2002· Mayall, 2002· Πεχτελίδης, 2015). Το παιδί θεωρείται ένα ατελές ον, όπως και στις βιολογικές-αναπτυξιακές θεωρίες, αλλά στις θεωρίες της κοινωνικοποίησης παρομοιάζεται με τους απολίτιστους, πρωτόγονους ανθρώπους και επιδιώκεται ο εκπολιτισμός του (Parsons, 1982, παράθεμα στο Πεχτελίδης, 2015). Δηλαδή οι κλασικές κοινωνικοποιητικές κοινωνιολογικές θεωρίες ως προς το αφετηριακό και τελικό σημείο αναφοράς συγκλίνουν με τις αναπτυξιακές (Ryan, 2008)<sup>134</sup>.

Στις αρχές της δεκαετίας του '90 η νέα κοινωνιολογία για την παιδική ηλικία υπό την επίδραση παραδοχών του μεταμοντερνισμού απομακρύνθηκε από τις κλασικές κοινωνικοποιητικές θεωρίες. Αντίθετα από αυτές αποδέχεται την παιδική ηλικία ως κοινωνική κατασκευή και αναγνωρίζει στα παιδιά ενεργό ρόλο ως δρώντων υποκειμένων (agent) στον καθορισμό της ζωής τους στο πλαίσιο των κοινωνικών δομών (tribal child) (Alanen & Mayall, 2001· James, et al., 1998· Prout, 2003). Αναγνωρίζει την αυτονομία τους δεν τα θεωρεί παθητικούς δέκτες στα κελεύσματα των ενηλίκων (James & Prout, 1990· James, et al., 1998· Jenks, 1996). Η νέα κοινωνιολογία για την παιδική ηλικία ισχυρίζεται ότι η παιδική ηλικία δεν αποτελεί μια «φυσική» όψη της ανθρώπινης κατάστασης, αλλά είναι μια νεωτερική ιδέα, μια ιστορική, κοινωνική κατασκευή που επηρεάζεται και μεταβάλλεται από τα εκάστοτε κοινωνικο-πολιτισμικά πλαίσια, την οικονομία, την πολιτική, την τεχνολογική ανάπτυξη. Αναγνωρίζει πλήθος παιδικών ηλικιών όσες οι κοινωνίες και οι πολιτισμοί

---

<sup>134</sup> Ο Ryan (2008) προβαίνει σε κριτική του καρτεσιανού γραφήματος των James, Jenks και Prout (1998) υποδεικνύοντας τους περιορισμούς του μοντέλου στην αποτύπωση ευμετάβλητων και ποικίλων διαφορών στις απόψεις.

διότι κάθε πολιτισμός σε μια συγκεκριμένη ιστορική στιγμή εννοιολογεί διαφορετικά τις έννοιες παιδί και παιδική ηλικία (James, et al., 1998). Συγκεκριμένα, επειδή η νέα κοινωνιολογία για την παιδική ηλικία αποδέχεται τη θεωρία περί κοινωνικής κατασκευής (social constructionist theory) αντιλαμβάνεται την ηλικία ως παράγοντα προσδιορισμού του κοινωνικού ρόλου και της θέσης του ατόμου στην κοινωνία παρά μια κατάσταση που βασίζεται στην ηλικία (Alanen & Mayall, 2001· James & Prout, 1990· Μουσούρου, 2005· Πόστμαν, 2002). Θεωρεί ότι η παιδική ηλικία αποτελεί μια κοινωνική μεταβλητή μαζί με την τάξη, το φύλο, την εθνικότητα (James & Prout, 1990). Ισχυρίζεται ότι η παιδική ηλικία κατασκευάζεται από ένα σύνολο κοινωνικών δυνάμεων (οικονομία, τεχνολογία, πολιτισμικά φαινόμενα κ.ά.) δηλαδή κατασκευάζεται υπό την επίδραση των κοινωνικών μακροδομών (Alanen & Mayall, 2001· Morrow, 2011· Qvortrup, 2005). Η νέα κοινωνιολογία για την παιδική ηλικία ισχυρίζεται ότι οι αναπαραστάσεις της παιδικής ηλικίας ανακλούν τα ενδιαφέροντα και τις ανάγκες των ενηλίκων και παράλληλα παρέχουν ένα μέτρο μέτρησης βάσει του οποίου συγκρίνεται κάθε παιδί. Ταυτοχρόνως, οι αναπαραστάσεις της παιδικής ηλικίας εκπαιδεύουν τα παιδιά στο τι σημαίνει να είσαι παιδί (Jenks, 1996· Qvortrup, 1994).

Στη νέα κοινωνιολογία για την παιδική ηλικία συμπεριλαμβάνεται και η πολιτική-κριτική θεωρία για την παιδική ηλικία. Η πολιτική-κριτική θεωρία αποδέχεται ότι επειδή κάθε ηλικία συνδέεται με υποχρεώσεις και συμπεριφορές, το γεγονός αυτό παραπέμπει στη συμμετοχή του ατόμου στις λειτουργίες της κοινωνίας, άρα η ηλικία αποτελεί πολιτικό χαρακτηριστικό που αντιστοιχεί σε δικαιώματα και υποχρεώσεις (Μουσούρου, 2005). Σύμφωνα με την θεωρία αυτή το παιδί θεάται ως μειονοτική ομάδα στο οποίο η κοινωνία παραχωρεί χαμηλό κύρος και η ιδεολογία περί παιδικής ηλικίας εκλαμβάνεται ως πολιτική που αρνείται να του δώσει φωνή (Giroux, 2001a).

Η αντιμετώπιση του παιδιού ως δρώντος υποκειμένου (agent) από τη νέα κοινωνιολογία ενεργοποίησε αλλαγή στο θεωρητικό πεδίο περί δικαιωμάτων των παιδιών<sup>135</sup> η οποία οδήγησε σε σύγκλιση των απόψεων των δυο συναφών πεδίων. Ο

---

<sup>135</sup> Σύμφωνα με τον Lenhart (2006) η κοινωνιολογία της παιδικής ηλικίας διακρίνεται από τη θεωρία του παιδιού (κλασικές κοινωνικοποιητικές θεωρίες) στο ζήτημα του δικαιώματος, στο οποίο δίδει έμφαση η κάθε θεωρία στο πλαίσιο του διεθνούς διαλόγου για την πολιτική σε σχέση με τα παιδιά. Η νέα κοινωνιολογία της παιδικής ηλικίας εστιάζει στο δικαίωμα της συμμετοχής των παιδιών σε αποφάσεις που τα αφορούν και μάλιστα άμεσης συμμετοχής και όχι μέσω εκπροσώπησης. Ενώ η κλασική θεωρία εστιάζει στα άλλα δυο βασικά δικαιώματα δηλαδή στη σημασία της προστασίας και της πρόνοιας.

αρχικός προσανατολισμός του θεωρητικού πλαισίου περί προστασίας των παιδιών λόγω ανικανότητας για κατοχή δικαιωμάτων (παραδοσιακές κοινωνικοποιητικές και αναπτυξιακές θεωρίες) συμπληρώθηκε με τον προσανατολισμό περί αυτονομίας των παιδιών (νέα κοινωνιολογία της παιδικής ηλικίας). Τα παιδιά από παθητικά υποκείμενα χρήζοντα προστασίας μετατρέπονται πλέον σε δρώντα υποκείμενα και φορείς δικαιωμάτων αυτονομίας (Δασκαλάκης, 2014).

**2.2.2 Κοινωνικοί λόγοι περί παιδικής ηλικίας.** Στον δυτικό κόσμο χαρτογραφήθηκαν σημαντικές διαφορές στις αντιλήψεις των κοινωνιών για τα χαρακτηριστικά του παιδιού. Διαφορετικοί λόγοι συνδέονται με διαφορετικές ιδέες για τη φύση του παιδιού και έχουν επιπτώσεις στον τρόπο που συμπεριφερόμαστε στα παιδιά (James, 2007· Prout & James, 1990). Σύμφωνα με την μεταμοντέρνα θεωρία περί κοινωνικών κατασκευών οι ιδέες περί παιδικής ηλικίας δημιουργούνται από διαδοχικές γενικευμένες απόψεις που συντίθενται βάσει της παράδοσης, κοινωνικών πρακτικών και της τεχνολογικής ανάπτυξης εντός ενός συγκεκριμένου πολιτισμικού πλαισίου με βασικό παράγοντα δημιουργίας τους τον κοινωνικό λόγο (Burke, 2003). Ο κοινωνικός λόγος περί παιδικής ηλικίας αποτελεί το διαμεσολαβητικό εργαλείο το οποίο συγκροτείται από ένα αλληλοσυσχετιζόμενο σύνολο ιδεών που διακινούνται μέσω των επικρατούντων πολιτισμικών μέσων και συστημάτων διακίνησης ιδεών με αποτέλεσμα ο κοινωνικός λόγος να δημιουργεί ή να ενισχύει μια συγκεκριμένη κοσμοθεωρία για την παιδική ηλικία (Burke, 2003).

Γενικά δεν επιδιώκονται γενικεύσεις για το είδος του κυρίαρχου λόγου διότι σε μια συγκεκριμένη χρονική στιγμή μιας συγκεκριμένης κοινωνίας μπορεί να είναι διαθέσιμοι και να είναι αποδεκτοί αντιφατικοί κοινωνικοί λόγοι (Μακρυνιώτη, 2003) ή να διατηρούνται διαφορετικοί λόγοι όχι κατ' ανάγκην αντιθετικοί. Ωστόσο, ανιχνεύονται στον χρόνο και στους πολιτισμούς κάποια μοτίβα σχετικά με τις ιδέες των ανθρώπων για τη φύση των παιδιών οι οποίες επηρεάζουν τον τρόπο που σκέφτονται για την παιδική ηλικία. Βάσει της θεωρίας της κοινωνικής κατασκευής (social constructionism) για την έννοια της παιδικής ηλικίας παρουσιάζονται οι κοινωνικοί λόγοι που εμφανίστηκαν στην ιστορία της: ο πουριτανικός λόγος (το εγγενώς κακό παιδί), ο λόγος περί άγραφου χάρτη (tabula rasa), ο ρομαντικός λόγος (το εγγενώς καλό παιδί) και ο λόγος περί δρώντος υποκειμένου (το εγγενώς ικανό παιδί).



*α) Πουριτανικός λόγος:* Κυριάρχησε από τον 6ο ως τον 17ο αιώνα περίπου, αντιλήφθηκε τον εαυτό (self-hood) βάσει της ηθικής (Smith, 2014) και υποστηρίχτηκε από τους θεολόγους<sup>136</sup>. Ο πουριτανικός λόγος θεωρεί ότι τα παιδιά γεννιούνται αμαρτωλά, ανήθικα, χωρίς συνείδηση, και αν αφεθούν ελεύθερα θα καταλήξουν σε πρωτόγονη κατάσταση διότι δεν είναι ικανά για αυτοδιαχείριση, διακυβέρνηση (governmentality) του εαυτού (Smith, 2014). Ο πουριτανικός λόγος θεωρούσε ότι τα παιδιά πρέπει να υποστούν αυστηρή εκπαίδευση, να βρίσκονται υπό τον έλεγχο και την πειθαρχία των ενηλίκων, ακόμη και αν αυτός ο έλεγχος προκαλεί δυστυχία, βραχυπρόθεσμο πόνο, θλίψη στο παιδί (Sorin & Galloway, 2006). Μάλιστα ο έλεγχος περιλάμβανε τον ξυλοδαρμό ο οποίος δικαιολογούνταν βάσει παραινήσεων της Βίβλου<sup>137</sup>. Το παιχνίδι χαρακτηρίστηκε επικίνδυνη ή ασήμαντη διασκέδαση (Gittins, 2004). Ο Jenks (1996) χαρακτήρισε τον πουριτανικό λόγο ως λόγο περί του διονυσιακού παιδιού<sup>138</sup>. Ο πουριτανικός λόγος δεν εξέλειψε ολοσχερώς μετά τον 17ο αιώνα. Αναβίωσε στα τέλη του 18ου αιώνα στην Ευρώπη, ενώ παρουσιάζονταν ως και τα μέσα του 19ου αιώνα στις Η.Π.Α. (Cunningham, 2016). Χωρίς τις θεολογικές του αναφορές εμφανίζεται εκ νέου τον 20ο αιώνα αλλά με σημαντικές διαφορές. Στις

<sup>136</sup> Ο πουριτανικός λόγος βασίστηκε στις απόψεις του Ιερού Αυγουστίνου (354-430) ο οποίος υποστήριζε ότι τα παιδιά ως φορείς του προπατορικού αμαρτήματος βρίσκονται υπό την επήρεια σκοτεινών ορμών και επιθυμιών, και υιοθετήθηκε από τους καλβινιστές και προτεστάντες θεολόγους (Skolnick, 1975). Με το ίδιο επιχείρημα περί του προπατορικού αμαρτήματος η δυτική Εκκλησία νομιμοποίησε τη δουλεία ως φυσική συνέπεια της πτώσης δικαιολογώντας την κακομεταχείριση πλήθους παιδιών και εφήβων. Στην πραγματικότητα όμως αποδέχτηκε τα οικονομικά και πολιτικά πρότυπα της εποχής που αφορούσαν το φεουδαρχικό σύστημα (Καρατζαφέρη, 2014), καθώς ο κλήρος αποτελούσε μέρος του συστήματος. Ωστόσο, την ίδια περίοδο που έζησε στη δύση ο Ιερός Αυγουστίνος, στο Βυζάντιο ο Άγιος Ιωάννης ο Χρυσόστομος (354-407) εξέφρασε αντίθετες απόψεις. Σύμφωνα με τη χριστιανική ανθρωπολογία περί δημιουργίας του ανθρώπου κατ' εικόνα και ομοίωση Θεού, ο Άγιος Ιωάννης ο Χρυσόστομος θεωρούσε ότι δια της αγωγής η άμορφος ψυχή του παιδιού μπορεί να πάρει μορφή, να γίνει εύμορφη και να μοιάσει στον Δημιουργό. Παρομοίωσε τους γονείς με καλλιτέχνες και τα παιδιά με θαυμάσια αγάλματα τα οποία οι γονείς έπρεπε να φροντίζουν επιμελώς. Σε άλλο σημείο θεωρεί την παιδική ψυχή απαλή και τρυφερή και διατείνεται ότι όταν οι καλές διδασκαλίες εγχαραχθούν, θα παραμείνουν μόνιμες. Αλλού παρομοιάζει την παιδική ψυχή με νεοϊδρυμένη πόλη που ο πατέρας διακυβερνά με νόμους και κανόνες. Παραινεί μάλιστα γονείς και εκπαιδευτικούς να χρησιμοποιούν με φειδώ και σύνεση τη σωματική τιμωρία (Ζήσης, 1998· Κρουσταλάκης, 2012). Ζητήματα σχετικά με την παιδική ηλικία στη χριστιανική θεολογία συμπεριλαμβάνονται στον συλλογικό τόμο που επιμελήθηκε η Bunge (2001).

<sup>137</sup> Στη Παλαιά Διαθήκη στο βιβλίο των Παροιμιών του Σολομώντος υπάρχει η προτροπή *ὅς φείδεται τῆς βακτηρίας μισεῖ τὸν υἱὸν αὐτοῦ* (ὅποιος λυπάται το μαστοῦνι δεν αγαπάει το παιδί του) <http://www.paterikiorthodoxia.com/2012/10/2379.html> Επίσης, υπάρχει το γνωμικό που αποδίδεται στον Μένανδρο (αρχαίος Έλληνας ποιητής του 4ου αιώνα π.Χ.) *ο μη δαρείς ου παιδεύεται* <http://www.gnomikologikon.gr/authquotes.php?auth=314>

<sup>138</sup> Ο Jenks (1996) αξιοποιεί την αρχαιοελληνική διάκριση μεταξύ διονυσιακού και απολλώνιου πνεύματος (βλ. στη συνέχεια τον ρομαντικό λόγο).

αρχές του 20ου αιώνα αντιστοιχεί στη φροϋδική έννοια *Εκείνο*<sup>139</sup> (Id) που αφορά στις βιολογικές ανάγκες και σκοτεινές ενορμήσεις του ατόμου προς την επιθετικότητα και την ηδονή-ευχαρίστηση, ενώ φροϋδική ιδέα για τον ρόλο του γονέα ως δαμαστή της ζωώδους φύσης του παιδιού απηχεί ευκρινώς το πνεύμα (αλλά όχι τις πρακτικές) του πουριτανικού λόγου (Skolnick, 1975). Επίσης, υπολανθάνει στον αυστηρό τρόπο με τον οποίο σήμερα αντιμετωπίζεται η παιδική ή η εφηβική παραβατικότητα (Cunningham, 1991) και συγκροτεί το υπόβαθρο των κλασικών κοινωνιολογικών θεωριών της κοινωνικοποίησης (Jenks, 1996).

**β) Άγραφος χάρτης:** Ο λόγος περί άγραφου χάρτη (tabula rasa) της ψυχής και του νου των παιδιών διαδόθηκε στη δυτική Ευρώπη κατά τον 17ο αιώνα με κύριο εκπρόσωπο<sup>140</sup> τον J. Locke (1632-1704) ο οποίος αντιτάχτηκε στις καρτεσιανές ιδέες περί εγγενών ιδεών που ο Θεός τοποθετεί στον νου κατά τη γέννηση και ειδικότερα αντιτάχτηκε στον πουριτανικό λόγο περί εγγενούς αμαρτίας (Cunningham, 1991). Θεώρησε ότι ο νους κατά τη γέννηση του ατόμου αποτελεί λευκό χαρτί χωρίς δεδομένα και κανόνες επεξεργασίας αυτών και χρειάζεται τις εμπειρίες που θα διεισδύσουν μέσω των αισθήσεων, θα εγχαραχτούν στον νου και σταδιακά θα αναπτύξουν τη συνειδητή σκέψη, γι' αυτό και οι πρώτες εμπειρίες ή ιδέες που εγγράφονται στον νου των παιδιών θεωρήθηκαν καθοριστικές για τη δόμηση του εαυτού (Uzgalis, 2016). Για τον Locke ο ρόλος της εκπαίδευσης είναι κρίσιμος διότι δεν θεωρούσε το παιδί καλό ή κακό εκ φύσεως, αλλά αποτέλεσμα της αγωγής που του παρέχεται. Ισχυρίστηκε ότι το παιδί είναι ένας πολίτης υπό διαμόρφωση και η αγωγή η οποία πρέπει να παρέχεται στο κάθε παιδί βάσει της ιδιαιτερότητας και των δεξιοτήτων του και να αποσκοπεί στη διαμόρφωση ενός ενάρετου ανθρώπου και πολίτη που θα συμπεριφέρεται ορθολογιστικά (Bynum, 2014· Φασούλης, 2012). Οι ιδέες του<sup>141</sup> περί σεβασμού των ενδιαφερόντων, των εμπειριών του παιδιού και της

---

<sup>139</sup> Σύμφωνα με το φροϋδικό μοντέλο η δομή του ψυχικού οργάνου περιλαμβάνει τρεις συνιστώσες: το Εκείνο, το Εγώ και το Υπερεγώ. Το Εκείνο είναι έμφυτο και αντιπροσωπεύει τα ένστικτα. Το Εγώ αποτελεί το λογικό μέρος και αναπτύσσεται υπό την επίδραση της εμπειρίας. Το Υπερεγώ αποτελεί την ηθική συνείδηση και όλες τις ηθικές και κοινωνικές αξίες του ατόμου.

<sup>140</sup> Πριν τον Locke, ο ουμανιστής J. Earle (1628, παράθεμα στο Cunningham, 2016) ισχυρίστηκε ότι «η ψυχή του παιδιού είναι λευκό χαρτί χωρίς τις μουντζούρες που αφήνουν οι παρατηρήσεις για τον κόσμο [...] δεν γνωρίζει το κακό» (σ. 90).

<sup>141</sup> Οι ιδέες του περί άγραφου χάρτη τον 20ο αιώνα και υπό την επίδραση ψυχολογικών θεωριών περί αναπτυξιακών σταδίων παγκόσμιας ισχύος, οδήγησαν σε προτάσεις περί ανατροφής των παιδιών σταδιακά μέσω μιας μεθοδικής διαδικασίας αντίστοιχης των αναπτυξιακών τους σταδίων, ώστε να εισαχθούν στον ορθολογισμό (Burke, 2003).

ιδιοσυγκρασίας του (temperament), η έμφαση στην ανάγκη για ελευθερία, αυτενέργεια και τη δυνατότητα επιλογών αποτελούν απόρροια των ιδεών του Διαφωτισμού που άρχισαν να αναπτύσσονται την περίοδο εκείνη και τον καθιστούν πρόδρομο των μαθητοκεντρικών πρακτικών της προοδευτικής παιδαγωγικής των αρχών του 20ου αιώνα (Bynum, 2014). Αλλά οι απόψεις του για την εγχάραξη επί του άγραφου χάρτη προεικάζουν τις συμπεριφοριστικές θεωρίες του 20ου αιώνα (Skolnick, 1975). Οι ιδέες του επηρέασαν τον Ρουσσώ (μόνον ως προς τις εκπαιδευτικές πρακτικές, όχι ως προς την κατάσταση του νου) και αργότερα τις αναπτυξιακές και κοινωνικοποιητικές θεωρίες του 20ου αιώνα (Skolnick, 1975).

**γ) Ρομαντικός λόγος:** Ο ρομαντικός λόγος περί παιδικής ηλικίας αποτελεί το αντιθετικό άκρο του πουριτανικού. Εκφράστηκε κυρίως τον 18ο αιώνα δια του J. J. Rousseau (1712-1778) μέσω του έργου του *Εμίλ* (παράθεμα στο Bardy, 2003) όπου θεωρεί την παιδική ηλικία ως μια περίοδο αθωότητας και ανεμελιάς. Ο Rousseau -ως βασικός εκπρόσωπος του ρομαντικού λόγου- θεωρεί το παιδί εκ φύσεως καλό και εγγράφει στην παιδική ταυτότητα ειδικά χαρακτηριστικά όπως η διάκριση του παιδιού στον χώρο και στον χρόνο ως ο διαφορετικός «Άλλος», την εγγύτητα του παιδιού στη φύση, την αθωότητα, πνευματικότητα, άγνοια (Bardy, 2003· Burke, 2003). Η φύση μέσω του *Εμίλ* έγινε νέο σημείο αναφοράς της παιδικής ηλικίας όπως και η αθωότητα. Έτσι, τα χαρακτηριστικά της απλότητας, της άγνοιας-απειρίας και της ασπίλωτης από εγκόσμιες υποθέσεις αγνότητα συγκρότησαν την έννοια της αθωότητας των παιδιών και θεωρήθηκαν ως θεϊκή υπόσχεση της ανανέωσης του κόσμου από τα παιδιά (Buhler-Niederberger, 2015). Ο Rousseau υποστήριζε ότι τα παιδιά πρέπει να ζουν φυσικά, να ζουν με πραότητα και ελευθερία σε υπαίθριους χώρους, να παίζουν με παιχνίδια, να ενδύονται με απλά, άνετα ρούχα και να προστατεύεται η αθωότητά τους από τη φθοροποιό επίδραση της κοινωνίας (Burke, 2003· Higonnet, 1998). Έδωσε έμφαση στην ανάπτυξη της συναισθηματικής σχέσης με το παιδί (Φασούλης, 2012) και όπως ο Locke πρόβαλε τη σημασία της εκπαίδευσης στην πορεία των παιδιών προς την ενηλικίωση. Ο Rousseau αποδέχτηκε την ιδιαιτερότητα των παιδιών να σκέφτονται και να αισθάνονται με τον δικό τους μοναδικό τρόπο και θεωρούσε ότι η ανάπτυξη προς την αρετή ακολουθεί φυσική πορεία και μπορεί να επιτευχθεί χωρίς εξαναγκασμό, με τη μικρότερη δυνατή

εκπαίδευση από τους ενήλικες<sup>142</sup>. Ο Jenks (1996) χαρακτήρισε τον ρομαντικό λόγο ως λόγο περί του απολλώνιου παιδιού. Ο ρομαντικός λόγος αναπτύχθηκε στο πλαίσιο των νεωτερικών ιδεών του Διαφωτισμού περί απελευθέρωσης από εξαρτήσεις (εξουσία ιερατείου, ευγενών), περί ελευθερίας του ατόμου και περί ανθρωπίνων δικαιωμάτων<sup>143</sup> (Higonnet, 1998). Σε επέκταση του ρομαντικού λόγου κατά τον 20ο αιώνα σύμφωνα με τον Cross (2004) αναπτύχθηκε ο λόγος περί της ειδυλλιακής αθωότητας (wondrous innocence). Η ιδέα αυτή ικανοποιεί τις ψυχολογικές ανάγκες των ενηλίκων, καθώς διατηρώντας την παιδική ηλικία ως ειδυλλιακή χρονική περίοδο δίνει τη δυνατότητα διαφυγής στο παρελθόν από τις τρέχουσες πιέσεις και τις απογοητεύσεις της νεωτερικής κοινωνίας της αγοράς και την αβεβαιότητα της μετανεωτερικής κοινωνίας για το μέλλον (Bradshaw, 1990· Cross, 2004) και δύνανται να τοποθετήσουν τις φαντασιώσεις και τις επιθυμίες τους σε κάποιο πραγματικό χωροχρόνο (Hillman, 1992). Ωστόσο, η ωραιοποίηση της παιδικής ηλικίας από τους ενηλίκους αποτελεί χαρακτηριστικό και του 19ου αιώνα για παρόμοιους λόγους, δηλαδή λειτούργησε ως «διαφυγή από την αποξένωση που προκάλεσε η βιομηχανοποίηση» (Brown, 2002, σ. 8) και δεν αποτελεί χαρακτηριστικό μόνον του 20ου αιώνα.

Ο ρομαντικός λόγος αποδίδει στην παιδική ηλικία και στα παιδιά χαρακτηριστικά όπως αθωότητα-μη σεξουαλικότητα<sup>144</sup>, την υποχρέωση το παιδί να διαβίει σε συνθήκες χαράς, του παρέχει δικαιώματα προστασίας -καθώς το θεωρεί ευάλωτο και τρωτό- όπως και δικαιώματα εκπαίδευσης, αλλά δεν του παρέχει κοινωνική αυτονομία (Ennew, 1986) περιορίζοντας τη δράση των παιδιών ως κοινωνικά υποκείμενα. Επιπροσθέτως, η απόδοση χαρακτηριστικών ευαλωτότητας και τρωτότητας οδηγεί στην πλήρη εξάρτησή τους από τους ενήλικες (Buckingham, 2000· Cannella & Kincheloe, 2002· Cox, 1996· Hutchison & Charlesworth, 2000·

---

<sup>142</sup> Οι παιδοκεντρικές αυτές απόψεις του Rousseau τον κατατάσσουν πρόδρομο των θεωριών της αναπτυξιακής ψυχολογίας και της προοδευτικής παιδαγωγικής (Skolnick, 1975).

<sup>143</sup> Βασικός φορέας αυτών των ιδεών ήταν η αστική τάξη η οποία αποδέχτηκε ιδέες όπως: τη σημασία της πυρηνικής οικογένειας ως βάση της κοινωνίας, την καπιταλιστική αντίθεση μεταξύ του ανδρικού δημόσιου χώρου και του γυναικείου οικιακού χώρου και την πολιτική πεποίθηση για την εγγενή αξία του ατόμου και της ατομικότητας (Higonnet, 1998).

<sup>144</sup> Επισημαίνεται ότι η έννοια της παιδικής αθωότητας από τον 19ο αιώνα ως σήμερα συνδέθηκε με τη σεξουαλικότητα δηλαδή με την απουσία σεξουαλικότητας των παιδιών και την απαίτηση για διατήρηση αυτής της απουσίας (Buhler-Niederberger, 2015).

James & Prout, 1990· Jordanova, 1989· Warner, 1999). Επίσης, ο ρομαντικός λόγος αποσιωπά την «έμφυλη, εθνοτική και ταξική διαστρωμάτωση της κοινωνίας και της παιδικής ηλικίας, καθώς και τις ασύμμετρες σχέσεις εξουσίας τις οποίες αυτή συνεπάγεται» (Πεχτελίδης, 2015 σ. 112).

**δ) Λόγος περί ικανού παιδιού:** Σύμφωνα με τους κοινωνιολόγους<sup>145</sup> μεταξύ των κοινωνικών λόγων οι οποίοι δημιουργούν κοινωνικά πρότυπα σχέσεων και παράγουν ισχυρές εικόνες για την παιδική ηλικία συμπεριλαμβάνεται και ο λόγος ο οποίος εξετάζει τις ικανότητες των παιδιών βάσει της πολιτικής διάστασης της κοινωνιολογίας της παιδικής ηλικίας και αντιπαρατίθεται στον ρομαντικό λόγο περί έλλειψης ικανοτήτων. Ο Πεχτελίδης (2015) αναφέρεται στον λόγο περί του εγγενώς ικανού παιδιού. Η Smith (2014) χαρακτηρίζει το ικανό παιδί (competent child) ως υπεύθυνο παιδί (responsible child). Η Smith (2014) αναφερόμενη στο υπεύθυνο παιδί συμπληρώνει με έναν τρίτο τύπο τη διάκριση του Jenks (1996) μεταξύ του διονυσιακού (εγγενούς κακού) και του απολλώνιου (εγγενούς καλού) παιδιού δηλαδή μεταξύ του πουριτανικού και του ρομαντικού λόγου περί παιδικής ηλικίας. Κατονομάζει το υπεύθυνο παιδί, *παιδί της Αθήνας* (Athenian child) χρησιμοποιώντας ως πλαίσιο αναφοράς την αρχαιοελληνική αθηναϊκή δημοκρατία για να αναφερθεί στον ενεργό κοινωνικό ρόλο των παιδιών της σύγχρονης εποχής. Θεωρεί το παιδί της Αθήνας ως σύμβολο της συμμετοχικότητας του παιδιού και του ρόλου του ως «εταίρος στη διαδικασία κοινωνικοποίησης» (σ. 190) και «ως επιχειρηματικού όντος (entrepreneurial being) που δημιουργήθηκε από την προσωπική εμπλοκή κατά τη διαδικασία της συσσώρευσης κεφαλαίου» (σ. 182). Τοποθετεί χρονικά την εμφάνιση του στα μέσα προς τα τέλη του 20ου αιώνα<sup>146</sup>. Ωστόσο, σύμφωνα με τον Πεχτελίδη (2015) και την Smith (2014) ο λόγος περί του υπεύθυνου παιδιού παρά τα θετικά χαρακτηριστικά που αποδίδει στο παιδί, συνδέεται με τον νεοφιλελεύθερο λόγο που είναι διπρόσωπος όπως ο Ιανός. Επειδή ο νεοφιλελεύθερος λόγος προωθεί την ατομικότητα και την αυτονομία, χαρακτηρίζεται από μια φωτεινή όψη. Διευρύνει τον

---

<sup>145</sup> Ο Πεχτελίδης (2015) διακρίνει τρεις κοινωνικούς λόγους που συναρθρώνουν ιδέες και πρακτικές μεταξύ εξουσίας και γνώσης βάσει των οποίων αντιλαμβάνονται και αντιμετωπίζουν οι άνθρωποι τα παιδιά: το εγγενές κακό ή επικίνδυνο παιδί, το εγγενές καλό και αθώο παιδί και το εγγενές ικανό παιδί.

<sup>146</sup> Ωστόσο ασκήθηκε κριτική στην Smith (2014) διότι ισχυριζόμενη ότι το παιδί της Αθήνας (Athenian child) παρουσιάστηκε για πρώτη φορά στα τέλη του 20ου αιώνα δεν εξετάζει την παρουσία του (δηλαδή τον ενεργητικό και συμμετοχικό ρόλο των παιδιών) σε προωμότερες εποχές, ακόμη και αν δεν διέθετε τα ίδια ακριβώς χαρακτηριστικά που το χαρακτηρίζουν στα τέλη του 20ου αιώνα (Gossard, 2016).

ρόλο του παιδιού διότι συνδέει την εικόνα του ικανού παιδιού με την υπευθυνότητα, και η ιδέα περί αυτονομίας αποδίδει στο παιδί έναν συμμετοχικό ρόλο στις κοινωνικές διαδικασίες. Επίσης, παρέχει στα παιδιά το δικαίωμα επιλογής, αναζητεί τις απόψεις τους και καθιστά πορώδη τα όρια παιδιών και ενηλίκων. Ωστόσο, αν και κοινωνικός λόγος περί ικανού παιδιού διανοίγει νέα πεδία ενεργοποίησης για το παιδί, παράλληλα έχει μια σκοτεινή όψη. Διότι του αναθέτει ευθύνες που αφορούν στην αυτορρύθμιση και στην αυτοδιαχείριση, και μεταθέτει την επιτυχία ή αποτυχία από την κοινωνία στο παιδί ως άτομο (Πεχτελίδης, 2015) και επομένως η κοινωνία δεν αναλαμβάνει τις ευθύνες που της αναλογούν. Επίσης, ο προσανατολισμός του νεοφιλελεύθερου λόγου είναι ο μελλοντικός ενήλικας και γι' αυτό αποβλέπει στη διακυβέρνηση<sup>147</sup> και καθοδήγηση των παιδιών σε ηθικούς και οικονομικούς στόχους στο μέλλον (becoming), και δεν ενδιαφέρεται για το παρόν και το είναι (being) του παιδιού.

Ωστόσο, η ιδέα του εγγενούς ικανού παιδιού έχει προσλάβει μια άλλη περισσότερο ανθρωπιστική διάσταση η οποία στηρίζεται στον λόγο περί των δικαιωμάτων των παιδιών και χαρακτηρίζεται από χειραφετητικό προσανατολισμό. Η διάσταση αυτή επιζητεί τη συμμετοχή (participation) των παιδιών στη διαμόρφωση των κοινωνικών θεσμών εντός των οποίων ενεργοποιούνται και αντιλαμβάνεται τα παιδιά «ως ενεργά μέλη της κοινωνίας, ως άτομα με δικαιώματα και ως πολίτες του παρόντος» (Πεχτελίδης, 2015, σ. 117) και ως φορείς ενσυνείδητης δράσης και δικαιωμάτων.

Η Sorin (2005) παρουσιάζει μια τυπολογία δέκα κατασκευών της παιδικής ηλικίας όπως την συγκρότησε με τη συνεργάτιδά της (Sorin & Galloway, 2005, παράθεμα στο Sorin, 2005). Συμπεριλαμβάνει (α) το αθώο (innocent) παιδί, (β) το κακό (evil) παιδί, (γ) το κακομαθημένο-παραχαϊδεμένο (snowballing) παιδί (αφορά το εγωκεντρικό παιδί που χειραγωγεί τους γονείς του για την ικανοποίηση όλο και περισσότερων απαιτήσεων), (δ) το εκτός ελέγχου παιδί (επιθετικότητα, εγκληματικότητα), (ε) το παιδί ως μικρογραφία ενήλικα (π.χ. παιδική εργασία, ανάληψη υποχρεώσεων στο σπίτι), (στ) το παιδί ως ενήλικος-προς-εκπαίδευση

---

<sup>147</sup> Η διακυβέρνηση αναφέρεται σε κάθε λογική προσπάθεια και τρόπο διαχείρισης ανθρώπων. Στηρίζεται στην φουκωική ιδέα περί άσκησης εξουσίας στις σχέσεις μεταξύ των ανθρώπων παρά στην άσκηση εξουσίας σε περιοχές ή κράτη. Δεν αφορά μόνο το κανονιστικό πλαίσιο (εντολές ή απαγορεύσεις), αλλά στην άσκηση εξουσίας η οποία προσπαθεί να καθοδηγήσει ή να ορίσει την ανθρώπινη συμπεριφορά (Smith, 2014).

(σταδιακή εκπαίδευση για να καταλάβει τους ρόλους του στο μέλλον στην αγορά εργασίας και στην κοινωνία) (ζ) το παιδί ως εμπόρευμα (το παιδί ως αντικείμενο κατανάλωσης από το ενήλικο κοινό), (η) το παιδί ως θύμα των ενηλίκων (λόγω πολεμικών συρράξεων, οικογενειακής ή ευρύτερης κρατικής οικονομικής δυσπραγίας), (θ) το παιδί ως ευγενής (noble) ή σωτήρας των άλλων (αφορά στο παιδί που υπερασπίζεται, θυσιάζεται ή εξυπηρετεί τους ενηλίκους) και (ι) το παιδί ως δρών υποκείμενο (agent). Η Sorin (2005) εξετάζει τις ανωτέρω κατασκευές βάσει της εξουσίας που ασκείται στις σχέσεις μεταξύ ενηλίκων και παιδιών και ισχυρίζεται ότι τη μεσαία θέση μεταξύ των δέκα κατασκευών<sup>148</sup> καταλαμβάνει η περίπτωση του παιδιού ως δρώντος υποκειμένου διότι μόνον τότε η άσκηση εξουσίας γίνεται αντικείμενο διαπραγμάτευσης και διαμοίρασης μεταξύ του παιδιού και των ενηλίκων (Sorin, 2005). Ωστόσο, δεν τοποθετεί σε συνεχές τις δέκα κατηγορίες ως προς τη διαφορά στην άσκηση εξουσίας γεγονός που δεν συνεισφέρει στην ακριβή ταξινόμηση<sup>149</sup> των δέκα κατηγοριών.

---

<sup>148</sup> Οι δέκα κατασκευές δεν έχουν διακριτά όρια. Πολλές κατηγορίες δεν περιγράφονται σαφώς ούτε θεμελιώνονται με επιστημονικό τρόπο, ενώ κάποιες αλληλεπικαλύπτονται και η προσπάθεια της Sorin (2005) να τις διασαφηνίσει με παραδείγματα αποτυγχάνει. Για παράδειγμα στο κοινό άρθρο της Sorin και Galloway (2005, παράθεμα στο Sorin, 2005) όταν αναφέρονται στην κατηγορία του κακού (evil) παιδιού δηλώνουν το αμαρτωλό παιδί (πουριτανικός λόγος) και το κακό παιδί ως απειλή για την κοινωνία. Στο ατομικό της άρθρο (Sorin, 2005) παρέχει ως παράδειγμα εξουσίας των ενηλίκων επί του κακού παιδιού (α) την εγκατάλειψη ή παιδοκτονία λόγω σωματικών αναπηριών, (β) τη σωματική τιμωρία των πουριτανών, (γ) σχολικές πρακτικές για να περιοριστεί το άτακτο (naughty) παιδί της τάξης όπως απομάκρυνση από την ομάδα σε ιδιαίτερο χώρο εντός της τάξης (time out chairs). Οι ανωτέρω περιγραφές υποδεικνύουν ότι η έννοια του κακού δεν εκλαμβάνεται ως αντίθετη του καλού της πρώτης κατηγορίας της τυπολογίας τους και υπάρχει σύγχυση για το περιεχόμενο της έννοιας του κακού παιδιού. Όταν αναφέρεται στο εκτός ελέγχου παιδί, το διαφοροποιεί από το κακό (evil) παιδί και από το κακομαθημένο παιδί βάσει του τρόπου ελέγχου της συμπεριφοράς αυτών των παιδιών από τους ενήλικες. Δηλώνει ότι το κακό παιδί μπορεί να οδηγηθεί στον ίδιο δρόμο [«can be brought into line»] (sic) σ. 15] μέσω αυστηρής αγωγής, το κακομαθημένο είναι διαχειρίσιμο από τους ενηλίκους [«is still “manageable” to some extent»] (sic) σ. 15] μέσω δωροδοκιών, ενώ μόνον το εκτός ελέγχου παιδί που οι ενήλικοι αισθάνονται ανίσχυροι να το διαχειριστούν και «το σύστημα» το εγκαταλείπει φαίνεται πως αποτελεί το αντίθετο δίπολο στο καλό-αθώο παιδί. Οι όροι που χρησιμοποιεί για να περιγράψει τον τρόπο άσκησης ελέγχου των ενηλίκων στις τρεις κατηγορίες κακών παιδιών υποδεικνύουν ότι (α) η έννοια του κακού παιδιού δεν διαθέτει διαφορετικό περιεχόμενο, άρα πιθανόν δεν ήταν απαραίτητο να διακρίνει τρεις κατηγορίες, (β) η άσκηση ελέγχου από τους ενήλικες και η συμμόρφωση και των τριών κατηγοριών κακών παιδιών φαίνεται πως είναι το ζητούμενο, οπότε υποδεικνύεται ότι οι αντιλήψεις της συγγραφέως προσανατολίζονται στις κοινωνικοποιητικές θεωρίες παρά στις θεωρίες του δρώντος υποκειμένου, αν και το αντίθετο διατεινόταν στην εισαγωγή.

<sup>149</sup> Η απουσία ακριβούς ταξινόμησης οδηγεί τη Sorin (2005) να αντιφάσκει στην οργάνωση των κατηγοριών διότι (α) δηλώνει ότι η κατηγορία του παιδιού-σωτήρας αποτελεί το ένα άκρο συγκριτικά με όλες τις υπόλοιπες κατηγορίες, ενώ εντός του κειμένου διακρίνει δυο κατηγορίες παιδιών (το παιδί ως εμπόρευμα και το παιδί ως θύμα) με κριτήριο τη μηδενική εξουσία εκ μέρους των παιδιών

Ακολουθως, μετά την παρουσίαση των κοινωνικών λόγων περί παιδικής ηλικίας που αναγνωρίζει και μελετά η κοινωνιολογία της παιδικής ηλικίας, παρουσιάζεται η ανασκόπηση για τις αντίστοιχες οπτικές αναπαραστάσεις των κοινωνικών λόγων στον δυτικό κόσμο και στην Ελλάδα.

## 2.3 Οπτικές Αναπαραστάσεις Κοινωνικών Λόγων

Η έννοια της αναπαράστασης «αναφέρεται σε ‘πράγματα’ που προϋπάρχουν πριν την αναπαράσταση στον νου ενός αντικειμένου δηλαδή αναφέρεται στην αναπαραγωγή μιας προϋπάρχουσας πραγματικότητας»<sup>150</sup> (Μυριβήλη, 2006, σ. 61). Η θεωρία των κοινωνικών αναπαραστάσεων (social representations theory) θεωρεί τις αναπαραστάσεις ως γνωστικά φαινόμενα ή/και πολιτισμικά αντικείμενα, και ισχυρίζεται ότι δεν αποτελούν απλές επινοήσεις ή μιμήσεις της πραγματικότητας<sup>151</sup>. Αντιθέτως, προσανατολίζουν τους ανθρώπους στον τρόπο που αντιλαμβάνονται ή δεν αντιλαμβάνονται τον κοινωνικό τους κόσμο· δηλαδή οι αναπαραστάσεις κατασκευάζουν τη φύση και την αξία αυτού του κοινωνικού κόσμου (constructionist perspective) (Potter & Edwards, 1999).

Το θέμα των οπτικών αναπαραστάσεων της παιδικής ηλικίας αποτελεί αντικείμενο μελέτης διαφορετικών γνωστικών περιοχών μεταξύ άλλων της ιστορίας τέχνης, της κοινωνιολογίας, της ανθρωπολογίας, των σπουδών για τον κινηματογράφο, των σπουδών για τα Μ.Μ.Ε., των σπουδών για την παιδική ηλικία. Ωστόσο, οι μελετητές σπανίως αναφέρονται σε μελέτες εκτός του πεδίου τους, δεν δραστηριοποιούνται πάντα στο ακαδημαϊκό πεδίο των σπουδών για την παιδική ηλικία και παράλληλα δεν υπάρχει ακόμη συνεπής περιοχή έρευνας στο πεδίο των

---

τοποθετώντας έτσι και κάποιο μηδενικό σημείο στο συνεχές της άσκησης εξουσίας, (β) στο συλλογικό άρθρο Sorin και Galloway (2005, παράθεμα στο Sorin, 2007) δηλώνεται ότι το παιδί-σωτήρας δεν είναι ούτε δρων υποκείμενο ούτε αθώο παιδί, ενώ όπως δηλώνεται ρητώς στο ίδιο άρθρο το παιδί-σωτήρας έχει αναλάβει δράση, ο ενήλικας έχει αποδεσμευτεί από τις ευθύνες του (absolve) και είναι εξαρτώμενος (dependant) από το παιδί. Επομένως, το παιδί-σωτήρας είναι δρων υποκείμενο και ασκεί τον μεγαλύτερο βαθμό εξουσίας επί των ενηλίκων.

<sup>150</sup> Στην ιστορία της φιλοσοφίας η έννοια της αναπαράστασης με τον συγκεκριμένο περιεχόμενο (αναπαράσταση στον νου ενός πραγματικού αντικειμένου) έχει την αφετηρία της στον καρτεσιανισμό του 17ου αιώνα, στους Άγγλους εμπειριστές φιλοσόφους και στον Καντ κατά τον 18<sup>ο</sup> αιώνα, αλλά οι απαρχές της εντοπίζονται στο Αριστοτέλη (Μπούνια, 2006· Μυριβήλη, 2006).

<sup>151</sup> Για τις αλλαγές που παρουσιάστηκαν στις θεωρητικές κατευθύνσεις στον χρόνο στο περιεχόμενο της έννοιας της αναπαράστασης βλ. Μπούνια (2006) και Μυριβήλη (2006).



σπουδών για την παιδική ηλικία που εστιάζει στις οπτικές αναπαραστάσεις της (Spartman, 2015).

Βασική παραδοχή των ανωτέρω γνωστικών περιοχών -και της παρούσας διατριβής- που μελετούν τις οπτικές αναπαραστάσεις παιδιών αποτελούν οι μεταμοντέρνες θεωρίες περί κοινωνικής κατασκευής σύμφωνα με τις οποίες οι οπτικές αναπαραστάσεις παιδιών δεν εκλαμβάνονται ως τεκμήρια μιας σταθερής εξωτερικής πραγματικότητας, αλλά ως κοινωνικές κατασκευές, ως αναπαράσταση των μεταβαλλόμενων κοινωνικών λόγων περί παιδικής ηλικίας ενός πολιτισμού σε μια συγκεκριμένη ιστορική περίοδο (Brown, 2003). Οι απεικονίσεις παιδιών υποδεικνύουν όχι μόνο το είδος των λόγων περί παιδικής ηλικίας σε μια ιστορική περίοδο που απεικονίζουν, αλλά και την αποδοχή των ενηλίκων θεατών για τις απεικονίσεις αυτές (Brown, 2003· Gavaghan, 2013· Higonnet, 1998· Steward, 1995). Επειδή στην κοινωνία-πολιτισμό κάθε εποχής οι ιδέες της, οι κοινωνικοί λόγοι περί παιδικής ηλικίας, είναι ενσωματωμένοι στις γλωσσικές και οπτικές αναπαραστάσεις παιδιών, οι απεικονίσεις αφενός συνεισφέρουν στην εγκαθίδρυση του κοινωνικού προτύπου περί παιδικής ηλικίας που αντιστοιχεί στον κοινωνικό λόγο περί παιδικής ηλικίας. Αφετέρου, λειτουργούν ως μοτίβα προσδοκιών για το περιεχόμενο και τον τρόπο αναπαράστασης. Παράλληλα βάσει των λόγων που κυριαρχούν σε κάθε κοινωνία ή ιστορική περίοδο οι ενήλικες και παιδιά αποδέχονται και επαναχρησιμοποιούν τις οπτικές αναπαραστάσεις των κοινωνικών λόγων (Benton, 1996· Cunningham, 2016· Higonnet, 1998· Holland, 2004).

Απαρχή για την ενασχόληση των ακαδημαϊκών για τη μελέτη των οπτικών αναπαραστάσεων της παιδικής ηλικίας αποτέλεσε το 1960 όταν εκδόθηκε το έργο *Αιώνες της παιδικής ηλικίας* του Philippe Ariès (1990) που παρά την κριτική που δέχτηκε για τον τρόπο που ερμήνευσε τις εικόνες<sup>152</sup>, εισήγαγε την ιδέα της μελέτης των εικόνων με απεικονίσεις παιδιών και συνεισέφερε στην καθιέρωση του πεδίου των σπουδών για την παιδική ηλικία. Σύμφωνα με ιστορικούς τέχνης, το ενδιαφέρον για τις απεικονίσεις της παιδικής ηλικίας άρχισε όταν παρατηρήθηκε μια σημαντική αλλαγή τον 18ο αιώνα στην απεικόνιση των παιδιών (βεβαίως η απεικόνιση παιδιών σε έργα τέχνης δεν πρωτοεμφανίστηκε τότε), δηλαδή όταν η απεικόνιση του παιδιού

---

<sup>152</sup> Επικρίθηκε δικαίως ότι ερμήνευσε τις αναπαραστάσεις του Θείου Βρέφους και τις αναπαραστάσεις των παιδιών χωρίς να λάβει υπόψη του τις δογματικές θέσεις της θεολογίας και τους τρόπους αναπαράστασης βάσει της ιστορίας τέχνης αντιστοίχως.

άλλαξε από μικρογραφία ενήλικα<sup>153</sup> σε εικόνες που αναπαριστούσαν την αθωότητα του παιδιού (Ariés, 1990· Brown, 2003· Higonnet, 1998).

Ακολουθως παρουσιάζονται οι οπτικές αναπαραστάσεις των κοινωνικών λόγων που περιεγράφηκαν στο προηγούμενο υποκεφάλαιο. Η παρουσίαση εστιάζει σε έργα της δυτικής τέχνης εκ της περιόδου της πρώιμης νεωτερικότητας και εντεύθεν. Οι επιλογές μας καθορίστηκαν από τις επιλογές των ιστορικών της παιδικής ηλικίας όπως ο Ariés (1990) και των ιστορικών τέχνης μεταξύ άλλων όπως η Brown (2003), η Higonnet (1998), η Holland (2004), η Κούρια (1991) οι οποίες μελέτησαν τον τρόπο που απεικονίστηκε το παιδί και ο κόσμος του σε εικαστικά έργα τέχνης. Ωστόσο, επισημαίνεται ότι απαιτήθηκε η ερευνήτρια της παρούσας διατριβής να προβεί σε αντιστοιχίσεις των ερμηνειών των ιστορικών τέχνης στους κοινωνικούς λόγους των οποίων τα χαρακτηριστικά παρουσιάστηκαν και περιεγράφηκαν στο προηγούμενο υποκεφάλαιο. Διότι κάθε ιστορικός απέβλεπε στη διαμόρφωση της δικής του/της θεωρίας για τις οπτικές αναπαραστάσεις των παιδιών χωρίς απαραίτητα να τις ερμηνεύει σαφώς βάσει κάποιου κοινωνικού λόγου περί παιδικής ηλικίας της εποχής -εκτός από τον Ariés (1990) και την Higonnet (1998). Η σειρά παρουσίασης των οπτικών αναπαραστάσεων ακολουθεί τη σειρά παρουσίασης των κοινωνικών λόγων του προηγούμενου υποκεφαλαίου. Κατά την παρουσίαση των οπτικών αναπαραστάσεων καθενός λόγου παρουσιάζονται στοιχεία εκ παραλλήλου από τη διεθνή και την ελληνική σκηνή και ταυτόχρονα παρέχονται πληροφορίες για τη χρονική περίοδο που αυτές οι αναπαραστάσεις εμφανίστηκαν στη διεθνή ή στην ελληνική κοινωνία.

**α) Πουριτανικός λόγος-πειθαρχημένο παιδί:** Τα παιδιά στη δυτική ζωγραφική των ύστερων μεσαιωνικών χρόνων και της πρώιμης νεωτερικότητας (αναγεννησιακή περίοδος) κατείχαν περιθωριακή θέση ακόμη και όταν τους αποδίδονταν αλληγορική σημασία ως απεικονίσεις αγγέλων [ως εφηβικές μάλλον θηλυπρεπείς φιγούρες σύμφωνα με τον Ariés (1990)], του Χριστού (το θείο Παιδί) ή ως χερουβείμ ή ως ερωτιδείς (Brown, 2003· Higonnet, 1998)<sup>154</sup>. Οι προσωπογραφίες

---

<sup>153</sup> Ωστόσο, σύμφωνα με τον Αντωνόπουλο (1998) στην ελληνική αρχαιότητα, στην ελληνιστική, ρωμαϊκή, βυζαντινή περίοδο και εντεύθεν τα παιδιά παρουσιάζονται σε ζωγραφικά έργα, φωτογραφίες, ακόμη και σε επιτύμβιες στήλες με εμφάνιση, ενδυμασία και συνοδά αντικείμενα ή μορφές όπως κατοικίδια ζώα και παιχνίδια αντίστοιχα της ηλικίας τους και δεν αναπαρίστανται πάντα ως μικρογραφίες ενηλίκων.

<sup>154</sup> Στη δυτική ζωγραφική η χυμώδης απεικόνιση της σαρκός του Χριστού σήμαινε την ενσάρκωση του Θεού ως ανθρώπου και τα χερουβείμ επιβεβαίωναν την αθωότητα και την ενσαρκωμένη θεότητά του

παιδιών κατά τον 16ο αιώνα απεικονίζαν τα παιδιά συχνότερα μαζί με τους γονείς τους παρά ως άτομα (Brown, 2003). Όταν απεικονίζονταν μόνα τους ήταν κυρίως παιδιά της αριστοκρατικής τάξης και παρουσιάζονταν πειθαρχημένα σε ρόλους ενηλίκων ως μικρογραφίες ενηλίκων (στάση σώματος, έκφραση προσώπου, ενδυμασία) με εμβλήματα που συμβόλιζαν τα αξιώματα, την ιεραρχία, τη δυναστεία και την κοινωνική τάξη της οικογένειας (Ariés, 1990). Δηλαδή η προσωπογραφία του παιδιού απέβλεπε σε κοινωνικό σκοπό, απεικόνιζε την κοινωνική τάξη της οικογένειάς του και δεν ενδιαφερόταν να απαθανάτισει τη στιγμή ή την προσωπικότητα του παιδιού (Brown, 2003· Higonnet, 1998). Η τάση αυτή στην οπτική αναπαράσταση των παιδιών κυριάρχησε ως τα μέσα του 18ου αιώνα (Higonnet, 1998). Όμως ανά τους αιώνες δεν έλειψαν απεικονίσεις παιδιών σε σκηνές παιγνιδιών δράσεων με παιχνίδια ειδικά για παιδιά (Orme, 2003). Άλλωστε η αρχαιολογία<sup>155</sup> παρέχει τεκμήρια για την ύπαρξη παιδικών παιχνιδιών ανά τους αιώνες (Wilkie, 2000).

Οι οπτικές αναπαραστάσεις του πουριτανικού λόγου περί παιδιών εκφράστηκε είτε μέσω του περιορισμού των παιδιών στις απεικονίσεις και την κυριαρχία του θείου παιδιού που σύμφωνα με τον Αντωνόπουλο (1998) αναπαρίστατο ως παιδαριογέρων<sup>156</sup> είτε στην αναπαράσταση πειθαρχημένων παιδιών σε ρόλους ή σε στάσεις σώματος ενηλίκων είτε με σκηνές ξυλοδαρμού μικρών παιδιών από μια γυναικεία φιγούρα (Steward, 1995). Ο αποδεκτός πουριτανικός λόγος περί ξυλοδαρμού εκείνη την περίοδο προφανώς οδήγησε τον εικονογράφο μιας

---

(Brown, 2003). Οι φτερωτοί ερωτιδείς δεν είχαν θεολογική σημασιοδότηση, συμβόλιζαν τον Έρωτα και αποτελούσαν τον κώδικα για την απόδοση της παγανιστικής επιθυμίας· βέβαια είναι δύσκολο να σημασιοδοτηθούν ως σύμβολα αθωότητας συγκρινόμενοι με τις αναπαραστάσεις της παιδικής αθωότητας που αργότερα παρουσιάστηκαν στα έργα ζωγραφικής στα μέσα του 18ου αιώνα. Ωστόσο οι χωρίς αναστολές στάσεις του σώματος των ερωτιδεών της αναγέννησης δύναται να συνδεθούν με τις φροϋδικές ιδέες του 20ου αιώνα για την παιδική σεξουαλικότητα (Brown, 2003). Όμως ο Marsilio Ficino (1433-1499) εμπνευσμένος από το *Συμπόσιο* του Πλάτωνα κατονομάζει τους ερωτιδείς άρχοντες και κατόχους των ελευθέρων τεχνών (magister et gubernator atrium) δηλαδή τους μετέτρεψε σε σύμβολα των υψηλών καλλιτεχνικών αξιών (παράθεμα στο Gavaghan, 2013, σ. 118), του πλατωνικού και όχι του βέβηλου έρωτα.

<sup>155</sup> Για τα παιδικά αντικείμενα βάσει αρχαιολογικών ευρημάτων βλ. στον τόμο που επιμελήθηκε η Sofaer-Derevenski (2000).

<sup>156</sup> Ο Χριστός στις βυζαντινές κυρίως αγιογραφίες αναπαρίστατο ως σοφό παιδί με ένδυμα αρχαίου φιλοσόφου (χιτώνα και μιάτιο), κρατώντας το ειλητό που ήταν σύμβολο των δασκάλων και με τονισμένο το μέτωπο ως ένδειξη σοφίας (Αντωνόπουλος, 1998).

μικρογραφίας του 13ου αιώνα<sup>157</sup> να αναπαραστήσει τον Ιησού να δέχεται κτύπημα με χάρακα από τον δάσκαλο του σχολείου (Αντωνόπουλος, 1998).

Στην Ελλάδα εξακολουθούν να παρουσιάζονται πειθαρχημένα, αγέλαστα παιδιά σε στάσεις ενηλίκων, σε «αριστοκρατική ακαμψία» (Παπαδοπούλου, 1999, σ. 158) ακόμη και στα τέλη του 19ου και στις αρχές του 20ου αιώνα όπως τεκμηριώνεται από στις φωτογραφίες που συμπεριλαμβάνει το αρχείο του Ελληνικού Λογοτεχνικού και Ιστορικού Αρχείου (Ε.Λ.Ι.Α.). Οι φωτογραφίες αφορούν σε πορτρέτα παιδιών ή σε οικογενειακά πορτρέτα της εύπορης αστικής τάξης της εποχής και ελήφθησαν σε φωτογραφικά ατελιέ<sup>158</sup> (Παπαδοπούλου, 1999). Ωστόσο, λόγω της διαφορετικής χρονικής περιόδου η ενδυμασία τους ακολουθεί τα ενδυματολογικά πρότυπα της εποχής που θεωρούνται κατάλληλα για τα παιδιά (άσπρα κεντητά φορέματα για τα μικρά κορίτσια αλλά και για τα μικρά αγόρια, ναυτικοί γιακάδες, σχολική στολή) και δεν παρουσιάζονται με ενδυμασία ενηλίκων όπως τα ζωγραφικά έργα του 16ου αιώνα στην ευρωπαϊκή ζωγραφική. Όμως η τάση να εμφανίζονται με αντικείμενα συμβολικά της κοινωνικής τους τάξης (π.χ. ρακέτες τένις, κρινολίνα ή επί ιδιωτικού αεροσκάφους) διατηρήθηκε στους αιώνες και μεταξύ των διαφορετικών κοινωνιών, αλλάζοντας μόνο το είδος του αντικειμένου. Τα προαναφερθέντα μοτίβα παρουσιάζονται και σε πίνακες ζωγραφικής Ελλήνων καλλιτεχνών με προσωπογραφίες παιδιών αστικής τάξης της ίδιας περιόδου (Κούρια, 1991). Τα παιδιά ποζάρουν ως ενήλικες αναπαράγοντας κοινωνικούς ρόλους και πρότυπα συμπεριφοράς. Επίσης, και η στάση των γονέων στις οικογενειακές προσωπογραφίες υποδεικνύει τις αυστηρές παιδαγωγικές αρχές της εποχής, για παράδειγμα η *Προσωπογραφία της κας Στέφανου Ράλλη με την κόρη της* (1905) στο έργο του Γ. Ιακωβίδη όπου η στιλιζαρισμένη στάση και η έλλειψη αυθορμητισμού της μητέρας υποδεικνύει σύμφωνα με την Κούρια (1991) τους κυρίαρχους τρόπους διαπαιδαγώγησης των παιδιών της εποχής. Στις ατομικές προσωπογραφίες των

---

<sup>157</sup> Η μικρογραφία συμπεριλαμβάνεται στον παρισινό κώδικα BNF lat. 2688 (δ'4) (παράθεμα στο Αντωνόπουλος, 1998).

<sup>158</sup> Όμως οι φωτογραφίες παιδιών χαμηλότερων κοινωνικών τάξεων που ελήφθησαν σε υπαίθριους χώρους (όπως σε λιμάνι, παζάρι, κ.ά.) δίδεται η εντύπωση ότι τα παιδιά δεν ήταν τόσο περιορισμένα ή πειθαρχημένα και «αποπνέουν έναν αέρα ανεξαρτησίας» (Παπαδοπούλου, 1999, σ. 161). Όμως το ίδιο αναδύεται και από τις ερασιτεχνικές φωτογραφίες των αστικών οικογενειών στις αρχές του 20ου αιώνα που ελήφθησαν με τις νέου τύπου φωτογραφικές μηχανές που εφευρέθηκαν την εποχή εκείνη. Απεικονίζουν πιο δραστήριες και αυθόρμητες ενασχολήσεις των παιδιών σε υπαίθριους χώρους (Παπαδοπούλου, 1999). Επομένως, οι οπτικές αναπαραστάσεις των παιδιών επηρεάζονται όχι μόνο από τις ιδέες της εποχής για την παιδική ηλικία, αλλά από την τάξη και από την τεχνολογία της εποχής.

παιδιών η επίμονη αναπαράσταση βιβλίων στα χέρια τους ή παραπλεύρως αυτών, όπως και η απουσία παιχνιδιών ή μικρών ζώων διαφοροποιεί τα ελληνικά από τα αντίστοιχα παιδικά πορτρέτα της ευρωπαϊκής τέχνης του 19ου αιώνα (βλ. παρακάτω τις οπτικές αναπαραστάσεις του ρομαντικού παιδιού) και υποδεικνύει την ιδεολογία της εποχής που τα επηρεάζει (Κούρια, 1991). Φαίνεται ότι τα φωτογραφικά και ζωγραφικά πορτρέτα υποδεικνύουν ότι η ελληνική αστική κοινωνία ως τα τέλη του 19ου αιώνα συνεχίζει να αποδέχεται πρακτικές του πουριτανικού λόγου περί αυστηρής πειθαρχίας και απομάκρυνσης των παιδιών από περιττές ενασχολήσεις όπως το παιχνίδι. Όμως πιθανόν η παρουσία βιβλίων και η απουσία παιχνιδιών να εκφράζουν τη σημασία που είχε για την αστική τάξη η εκπαίδευση των παιδιών. Η φροντίδα για την εκπαίδευση αποτέλεσε πρόταγμα της νεωτερικής εποχής και όχι μόνον αυτής. Διότι σύμφωνα με τον Αντωνόπουλο (1998) ανά τους αιώνες παρατηρούνται περιπτώσεις αναπαραστάσεων που εκφράζουν τη σχέση κάποιων παιδιών με την εγκύκλια παιδεία<sup>159</sup> αναπαριστώντας διάφορων τύπων βιβλία ανάλογα με την εποχή δημιουργίας του έργου (π.χ. δέλτοι, πάπυροι, ειλητάρια, κώδικες, τυπωμένα βιβλία) ή απεικονίζοντας το παιδί εν δράσει (απαγγελία κειμένου ή παρακολούθηση σχολικού μαθήματος στην τάξη). Το βιβλίο δηλαδή αποτελεί κλασικό μοτίβο για να αναπαραστήσει την εκπαίδευση που διαθέτει ή που επιδιώκει το απεικονιζόμενο παιδί<sup>160</sup>. Στην περίπτωση αυτή η απεικόνιση βιβλίων στις προσωπογραφίες των παιδιών των αστών υποδεικνύει και επικοινωνεί τις αξίες της κοινωνικής τους τάξης.

Ο πουριτανικός λόγος πρέσβευε την αυστηρή πειθαρχηση για να αποφευχθεί η ηθική εκτροπή των παιδιών λόγω της εγγενούς αμαρτωλής φύσης τους. Στα τέλη του 20ου και στις αρχές του 21ου αιώνα οι οπτικές αναπαραστάσεις του εγγενώς κακού παιδιού αποτελούν μέρος των ειδησεογραφικών δελτίων περί παιδικής παραβατικότητας και δημιουργούν συναισθήματα φόβου και απειλής για τους ενήλικες. Οι περιπτώσεις αυτές καταλήγουν να νομιμοποιήσουν την παρέμβαση των ενηλίκων και τη θέσπιση ποινικών πλαισίων που προωθούν τη μεγαλύτερη επιτήρηση

---

<sup>159</sup> Ως εγκύκλια παιδεία στο Λεξικό της Κοινής Νεοελληνικής Γλώσσας (1998) ορίζεται η γενική μόρφωση και ως εγκύκλιες σπουδές εκείνες που έχουν για αντικείμενό τους το σύνολο (ή τον κύκλο) των γνώσεων που πρέπει να κατέχει κάποιος για να μπορέσει να ασχοληθεί με έναν ειδικότερο γνωστικό τομέα.

<sup>160</sup> Χαρακτηριστικό παράδειγμα πίνακα ζωγραφικής αυτού του είδους αποτελεί το έργο *Αποστήθιση* (1883) του Γ. Ιακωβίδη.

και τιμωρία των παιδιών (Βουβουσίρα, 2012) δηλαδή να ενισχύσουν τις πρακτικές περιορισμού της δράσης και του χώρου δράσης των παιδιών σε ελεγχόμενους χώρους και πρακτικές περιστολής των ελευθεριών τους με το πρόσχημα της προστασίας τους. Παράλληλα οπτικές αναπαραστάσεις του εγγενώς κακού παιδιού συναντώνται σε κινηματογραφικές ταινίες όπως ο *Εξορκιστής* (παραγωγή 1973). Οι ταινίες αυτού του είδους σύμφωνα με τον ιστορικό Muchembled (2003) αφενός προβάλλουν τους/τις νέους/ες ως φορείς του κακού και αφετέρου υποδεικνύουν την αντίσταση των ενηλίκων να αποδεχτούν την μετατόπιση των ρόλων παιδιών και ενηλίκων, όταν στα τέλη του 20ου αιώνα οι ενήλικες βρίσκονταν σε σύγχυση ρόλων λόγω των κινημάτων για τα δικαιώματα των παιδιών και των γυναικών.

Στην ευρωπαϊκή ζωγραφική της αναγεννησιακής περιόδου κατά τον 16ο αιώνα είχαν αρχίσει δειλά να εμφανίζονται αλλαγές στις οπτικές αναπαραστάσεις παιδιών. Παρουσιάστηκαν κάποιες ολιγάριθμες εξαιρέσεις που αντιπαρατίθενται σε ιδέες περί παιδιών ως μικρογραφίες ενήλικα και στις ιδέες περί αποδοκιμασίας των παιγνιδιών δράσεων που πρέσβευε ο πουριτανικός λόγος. Η Ιταλίδα ζωγράφος S. Anguissola (1532–1625) στην αρχή της καριέρας της ζωγράφησε τις αδερφές της σε σκηνές της καθημερινής τους ζωής (να παίζουν σκάκι, τον εαυτό της να ζωγραφίζει μια αυτοπροσωπογραφία). Επίσης ο Φλαμανδός ζωγράφος Pieter Brueghel ο πρεσβύτερος (1525-1569) ζωγράφησε τον πίνακα *Παιδικά παιχνίδια* (1560) απεικονίζοντας περισσότερα από 200 παιδιά να παίζουν στο ύπαιθρο περισσότερα από 90 παιχνίδια. Τα παιδιά απεικονίζονται με καθαρά ρούχα να παίζουν ομαδικά παιχνίδια και χωρίς να εκδηλώνουν ακραίες συμπεριφορές. Ωστόσο, οι ερμηνείες του έργου δίστανται· κάποιοι/ες ιστορικοί θεωρούν ότι το έργο αποβλέπει να αναπαραστήσει τη μωρία των παιδιών διότι την περίοδο εκείνη θεωρούσαν ότι τα παιδιά στερούνταν λογικής κρίσης. Άλλοι/ες εστιάζουν στις πληροφορίες που παρέχει ο πίνακας για τα είδη των παιγνιδιών και των διαφορετικών ενδυμασιών αναλόγως της ηλικίας των παιδιών και άλλοι/ες θεωρούν ότι το έργο αποτελεί ηθικό σχόλιο για τη συμπεριφορά των ενηλίκων (ματαιότητα των ανθρωπίνων πράξεων) (Brown, 2003). Αντιθέτως, η Orrock (2010) θεωρεί ότι ο ζωγράφος δημιούργησε μια εγκυκλοπαίδεια της παιδικής κουλτούρας απεικονίζοντας την παιγνιώδη δράση των παιδιών ως αποδεκτή και επιθυμητή από τους ενήλικες. Δηλαδή αναπαριστά ιδέες της εποχής περί παιχνιδιού και της θετικής σχέσης του με την εκπαίδευση οι οποίες άρχισαν να αναπτύσσονται σε κάποιες περιοχές εκείνη την περίοδο. Με βάση την ερμηνεία της Orrock (ό.π.) μπορεί να θεωρηθεί ότι το έργο *Παιδικά παιχνίδια* (1560)

αναπαριστά ιδέες περί παιδικής ηλικίας που κυριάρχησαν τους επόμενους αιώνες, στην περίοδο του Διαφωτισμού.

**β) Ρομαντικός λόγος-αθώο παιδί:** Κατά τον 17ο αιώνα η αλλαγή στον κοινωνικό λόγο περί της φύσης των παιδιών επέφερε αλλαγές και στον τρόπο αναπαράστασής τους. Δεν θεωρούνται πλέον ως αμαρτωλά εκ φύσεως υποκείμενα ή ως μικρογραφίες ενηλίκων. Το παιδί την περίοδο αυτή δεν θεωρείτο καλό ή κακό εκ φύσεως, αλλά αποτέλεσμα της εκπαίδευσης. Τοιουτοτρόπως παρουσιάζεται κυρίως στην ολλανδική ζωγραφική<sup>161</sup> [η οποία αποτελεί «πρόδρομο της νεωτερικής εικονοποιίας»] (Higonnet, 1998, σ. 17)] ποικιλία σκηνών από το οικιακό περιβάλλον, οικογενειακές και ατομικές προσωπογραφίες σε καθημερινές σκηνές (Gavaghan, 2013). Επειδή η παιγνιώδης δράση έχει αρχίσει να γίνεται αποδεκτή, παρουσιάζονται παιδιά να παίζουν διάφορα ατομικά ή ομαδικά παιχνίδια (Steward, 1995). Επίσης, επειδή η εκπαίδευση εθεωρείτο βασικός παράγοντας για την επίτευξη του ορθολογισμού και της ορθής συμπεριφοράς, τα παιδιά αναπαρίστανται σε εικόνες διδακτικής φύσης. Παρουσιάζονται θέματα όπως γνωμικά, παροιμίες<sup>162</sup> (Gavaghan, 2013· Higonnet, 1998), διδάγματα<sup>163</sup> (Cunningham, 2016), αρετές όπως η φιλανθρωπία (φτωχές οικογένειες ή επαίτες που ελεούνται<sup>164</sup>, σκηνές σε ορφανοτροφεία), ελαττώματα απευκταία (παιδιά που δεν συμπεριφέρονται σωστά), παιδιά να διαβάζουν βιβλία ή στο δρόμο για το σχολείο. Επίσης, απεικονίστηκαν ιδέες όπως η παροδικότητα της ζωής ή το εύθραυστον της παιδικής ηλικίας (π.χ.

---

<sup>161</sup> Ο Shama (1991, παράθεμα στο Cunningham, 2016) εξηγεί την πληθώρα έργων ζωγραφικής στην Ολλανδία από τον 16ο ως τον 18ο αιώνα αφενός λόγω του ηθικού μηνύματος που επικοινωνούσαν και αφετέρου λόγω «της τέρψης που προσέφεραν [τα παιδιά] στους Ολλανδούς που ήταν ξετρελαμένοι με τα παιδιά» (σ. 102).

<sup>162</sup> Για παράδειγμα αναφέρουμε τον πίνακα του Ολλανδού ζωγράφου J. Steen (1626-1679) με τίτλο *Όπως τραγουδούν οι μεγάλοι έτσι παίζουν φλογέρα οι μικροί* (1668) (As the Old Sing, so Pipe the Young) που σημαίνει ότι τα παιδιά ακολουθούν το παράδειγμα των μεγαλύτερων (παράθεμα στο Gavaghan, 2013, σ. 211), τον πίνακα του Φλαμανδού ζωγράφου David Ryckaert III (1612-1661) με τίτλο *Οι πέντε αισθήσεις* (γύρω 1650) με τον οποίο σχολιάζεται η ανάγκη καθαριότητας του σώματος (Higonnet, 1998).

<sup>163</sup> Για παράδειγμα στον πίνακα του Ολλανδού ζωγράφου C. van Everdingen (1616-1678) με τίτλο *Αγόρι που κρατάει μήλο και πουλί* (1664) απεικονίζεται ηθικό δίδαγμα για την ανατροφή των παιδιών· τα παιδιά χρειάζεται να εξημερωθούν και να διδαχθούν τη γνώση όπως το πουλί που κρατά το αγόρι της εικόνας στο χέρι του και το τάζει μήλο (σύμβολο γνώσης) (Cunningham, 2016). Τα στοιχεία του σκηνικού είναι ενδεικτικά του υψηλού επιπέδου μόρφωσης που προωθείτο (στο φόντο διακρίνεται αγροτικό σκηνικό, ενώ στο πρώτο επίπεδο το παιδί στέκεται επί αρχαιοπρεπούς βάθρου με δάπεδο σε μορφή άβακα με ασπρόμαυρα τετράγωνα).

<sup>164</sup> Για παράδειγμα ο πίνακας *Τροφός και παιδί στο φουαγιέ αστικού σπιτιού* (1663) του Ολλανδού J. Ochtervelt (1634-1682).

παιδιά που φυσούν σαπουνόφουσκες) (Brown, 2003). Οι σαπουνόφουσκες<sup>165</sup>, ως εύθραυστα και πρόσκαιρα αντικείμενα αναπαριστούσαν την προσωρινότητα της ευτυχίας και τη λεπτεπίλεπτη κατάσταση της ζωής του παιδιού που αποτελούσε έγνοια των γονέων της εποχής λόγω της μεγάλης παιδικής θνησιμότητας (Gavaghan, 2013). Σε κάποιες περιπτώσεις τα αναπαριστώμενα παιδιά ήταν ήδη τεθνεώτα όταν ζωγραφίζονταν ο πίνακας, αλλά αναπαρίσταντο ως ζώντα μέλη της οικογένειας κρατώντας δάφνινο στεφάνι ή ως άγγελοι που υπερίπταντο της σκηνής διότι οι οικογενειακές προσωπογραφίες επιτελούσαν ποικίλους ρόλους<sup>166</sup> (Gavaghan, 2013). Εξαιρέσεις στα προαναφερθέντα μοτίβα αποτελούν αναπαραστάσεις παιδιών σε οικιακές εργασίες όπως το έργο *Το κορίτσι με τη σκούπα* (1651) του Rembrandt (1606-1669) και παιδιά ζητιάνοι όπως τα έργα *Μικρός ζητιάνος* (1645) και *Αγόρια που τρώνε σταφύλια και πεπόνι* (γύρω στο 1645-6) του B. E. Murillo (1617- 1682) τα οποία προσπαθούν να αποδώσουν την ατομικότητα του κάθε παιδιού και μοιάζουν να ξεπερνούν τα πρότυπα της εποχής τους (Higonnet, 1998) ως προς τη θεματολογία και την απόδοση των προσώπων.

Από τα μέσα του 18ου αιώνα ως σήμερα ο ρομαντικός λόγος περί της εγγενούς παιδικής αθωότητας αναπαρίσταται οπτικά με εικόνες κάθε είδους που επικοινωνούν τις δυο βασικές ρομαντικές ιδέες περί αγνότητας και εγγύτητας των παιδιών με τη φύση (έμφαση στο φυσικό των παιδιών). Συγκεκριμένα, δείχνουν χαμογελαστά παιδιά στο ύπαιθρο, συντροφιά με μικρά κατοικίδια ζώα, σε πλήρη αρμονία με τη φύση, τον εαυτό, τα άλλα παιδιά και τους γονείς τους, να προσφέρουν τον εαυτό τους στους θεατές προς παρατήρηση παρά να τους κοιτούν (βρίσκονται υπό την εποπτεία των ενηλίκων θεατών) (Higonnet, 1998· Holland, 2004). Απεικονίζονται να παίζουν ή να κρατούν παιχνίδια ανάλογα με το φύλο τους όπως κούκλες τα κορίτσια και τρενάκια τα αγόρια (Thomas, 2002). Ζωγραφίζονται με παστέλ ή με λευκά χρώματα συμβολίζοντας την αγνότητα, αθωότητα και το ευαίσθητον του παιδιού (Κούρια, 1991) και με στρογγυλεμένες άκρες (Smidt, 2013). Γενικά, η τάση που παρουσιάζεται ως σήμερα στις οπτικές αναπαραστάσεις του ρομαντικού παιδιού οδηγούν σε εννοιολογήσεις περί αθώων, αγνών, ανώριμων, χαριτωμένων, ευαίσθητων, μικρών παιδιών (Higonnet, 1998· Holland, 2004).

---

<sup>165</sup> Η μεταφορά Ο ΑΝΘΡΩΠΟΣ-ΕΙΝΑΙ-ΣΑΠΟΥΝΟΦΟΥΣΚΑ (homo bulla) τον 17ο αιώνα ήταν δημοφιλής οπτική μεταφορά σε έργα ρωπογραφίας και νεκρής φύσης (Gavaghan, 2013, σ. 67).

<sup>166</sup> Για παράδειγμα ήταν μέσον διατήρησης της μνήμης ή έκφραση της θλίψης για την απώλεια των παιδιών, αλλά κυρίως αποτελούσαν στοιχεία συγκρότησης, επικοινωνίας και τεκμηρίωσης της ταυτότητας της οικογένειας (Gavaghan, 2013).



Απεικονίζονται με ειδικά κοστούμια όπως νεραϊδών, αγγέλων αναπαριστώντας ιδέες περί πνευματικότητας (Higonnet, 1998· Holland, 2004). Το ρομαντικό παιδί παρουσιάζεται εν δράση και όχι σε στιλιζαρισμένη ακινησία, απεικονίζεται η ατομικότητα του (Steward, 1995) και δεν αναπαρίσταται σε όψεις της ενήλικης ζωής όπως συνέβαινε στα έργα των προηγούμενων περιόδων που αναπαριστούσαν τα παιδιά ως μικρογραφίες της κοινωνικής τάξης των ενηλίκων (Κούρια, 1991). Σύμφωνα με την Higonnet (1998) «το ρομαντικό παιδί δεν έχει κοινωνική τάξη, φύλο και σκέψεις, είναι κοινωνικά, σεξουαλικά και ψυχικά αθώο» (σ. 24). Η αθώα παιδική ηλικία στη δυτική ζωγραφική αναπαραστάθηκε χωρίς αναφορές σε δυσκολίες και προβλήματα, δηλαδή αναπαραστάθηκε ως αυτό που δεν ήταν, δηλαδή το παιδί δεν ήταν ενήλικος (Higonnet, 1998). Το ίδιο μοτίβο αναφέρει η Παπαδοπούλου (1999) ότι παρουσιάζεται και στις φωτογραφίες από τα τέλη του 19ου αιώνα και των αρχών του 20ου αιώνα που συμπεριλαμβάνει το αρχείο του Ε.Λ.Ι.Α. διότι απουσιάζουν φωτογραφίες που αφορούν στην παιδική εργασία στα χωράφια και στα εργοστάσια<sup>167</sup>. Η εικονογραφία του 18ου αιώνα εξίσωσε την παιδική ηλικία με την αθωότητα και τη φύση (Higonnet, 1998) αναπαριστώντας τον ρομαντικό λόγο περί παιδικής ηλικίας. Το αθώο παιδί, το συνδεδεμένο με τη φύση που αναπαριστούσαν οι εικόνες του 18ου αιώνα επεκτάθηκε στο αιώνιο (timeless) παιδί στην εικονογραφία του 19ου αιώνα (Higonnet, 1998). Το άχρονο παιδί τοποθετείται πέρα και πάνω από τον χρόνο (στο παρελθόν ή στο πάντα) σε μια άχρονη ουτοπία, δεν ντύνεται όπως οι ενήλικες και δεν ανήκει στον χρόνο των ενηλίκων [βλ. «Ο Πίτερ Παν στη χώρα του Ποτέ» του Barry (1911)]. Ο ρομαντικός λόγος περί του άχρονου παιδιού αναπαρίσταται οπτικά μέσω του είδους των παιχνιδιών (παλιάς τεχνολογίας) και των ενδυμασιών (παλαιότερης εποχής σε σχέση με την περίοδο δημιουργίας των έργων) (Higonnet, 1998). Η Higonnet (1998) ισχυρίζεται ότι «οι εικόνες του παιδιού της νεωτερικής εποχής αποτελούν πάντα απεικονίσεις μιας εποχής που ανήκει στο παρελθόν» (σ. 27) δηλαδή ανήκουν στο παρελθόν των ενηλίκων θεατών και εκφράζουν τη νοσταλγία των ενηλίκων θεατών για μια περίοδο χαμένη οριστικά για εκείνους/ες.

---

<sup>167</sup> Όμως στο αρχείο του Ε.Λ.Ι.Α. υπάρχουν φωτογραφίες από προσφυγόπουλα εκ της μικρασιατικής καταστροφής. Το γεγονός ότι στο συγκεκριμένο αρχείο δεν συμπεριλαμβάνεται υλικό που να δείχνει την παιδική εργασία δεν μπορεί να οδηγήσει σε γενικευμένα συμπεράσματα, όπως και ίδια η ερευνήτρια δηλώνει στους περιορισμούς των συμπερασμάτων της (Παπαδοπούλου, 1999).

Σύμφωνα με την Higonnet (1998) οι οπτικές αναπαραστάσεις του ρομαντικού παιδιού όπως τελειοποιήθηκαν στα τέλη του 18ου αιώνα στη Βρετανία μπορούν να κατηγοριοποιηθούν σε πέντε τύπους (α) εικόνες παιδιών με ειδικά κοστούμια παρελθούσης εποχής όπως το έργο του Gainsborough *Γαλάζιο αγόρι* (1770) που αναπαριστούν το άχρονο παιδί, (β) εικόνες παιδιών με μικρόσωμα κατοικίδια ζώα (π.χ. γατάκια, κουτάβια, λαγουδάκια) οι οποίες οδηγούν σε σημασιοδοτήσεις που συσχετίζουν το παιδί με τα ζώα δείχνοντάς το λιγότερο έλλογο και σε μεγαλύτερη επαφή με τη φύση, (γ) εικόνες γυμνών παιδιών ως μια διασταύρωση αγγέλου και ερωτιδέως οι οποίες αποδίδουν το αιθέριο νεραϊδόπαιδο της νηπιακής ηλικίας, (δ) εικόνες παιδιών που ασυνειδήτως εκτελούν έμφυλους ρόλους ενηλίκων [π.χ. όπως στον πίνακα ζωγραφικής του Brookner *Κατασκευάζοντας το σπίτι της κούκλας* (1897) όπου το αγόρι πριονίζει ξύλα για να κατασκευάσει κουκλόσπιτο για την κούκλα της αδελφής του], (ε) εικόνες μωρών στην αγκαλιά της μητέρας τους οι οποίες εκθειάζουν τη μητρότητα.

Τα ίδια μοτίβα διαπιστώνει και η Κούρια (1991) στη ελληνική ζωγραφική του 20ου αιώνα. Δηλώνει ότι στα έργα ζωγραφικής στα τέλη του 19ου αιώνα ως τη δεκαετία του '30 το σκηνικό της δράσης των παιδιών αφορά αγροτικο-παραδοσιακούς χώρους (οι αστικοί χώροι εμφανίζονται μετά την προαναφερόμενη δεκαετία) και η ενδυμασία τους είναι οι τοπικές παραδοσιακές ενδυμασίες. Δηλαδή τα έργα αναπαριστούσαν τον ρομαντικό λόγο περί ταύτισης παιδιών και φύσης, παιδιών και οικογένειας και παράλληλα τον λόγο περί παιδιών ως εν δυνάμει φορέων και συνεχιστών της ελληνικής παράδοσης, ως φορείς της ελληνικής ταυτότητας λόγω των ιδιαίτερων εθνικών συνθηκών της εποχής<sup>168</sup>. Επίσης, τα Ελληνόπουλα στις αρχές του 20ου αιώνα αναπαρίστανται να κρατούν κάποιο μικρό κατοικίδιο ζώο (όπως σε ξυλογραφίες της Βάσως Κατράκη) ή να κρατούν κάποιο πουλί (συνήθως δεμένο με κλωστή) ή ένα ρόδι. Το μοτίβο του πουλιού στις αναπαραστάσεις παιδιών στην ευρωπαϊκή τέχνη αποτελούσε σύμβολο της ψυχής και της ευθραυστότητας της ανθρώπινης ζωής και ειδικότερα της παιδικής, ενώ το ρόδι έχει διττή σημασία είτε συμβολίζει την ανάσταση και την αθανασία της ψυχής (θεολογικός συμβολισμός) είτε την ευτυχία (κοσμική χρήση του συμβόλου) (Κούρια, 1991). Τα παιδιά

---

<sup>168</sup> Την αξιοποίηση του παιδιού σε κειμενικές και οπτικές αναπαραστάσεις για την σύνδεση του παιδιού με πολιτικές ιδέες περί φυλετικής, εθνικής ταυτότητας και δημοκρατίας στις Η.Π.Α. ανέδειξε και η Levander (2006) μελετώντας ιστορικά, λογοτεχνικά, φιλοσοφικά, πολιτικά κείμενα.

απεικονίζονται στην αγκαλιά της μητέρας και μάλιστα ο τρόπος αναπαράστασης μητέρας και παιδιών σε έργα κάποιων ζωγράφων όπως στο έργο *Η μητέρα* του Ανδρέα Γεωργιάδη η επιλεχθείσα χαμηλή οπτική γωνία ενισχύει τη μνημειακότητα της μορφής (Κούρια, 1991, σ. 96). Σε έργα του ο Κώστας Ηλιάδης (1903-1991) αναπαριστά τη μητρότητα ακολουθώντας αναγεννησιακά πρότυπα -όπως οι Μαντόνες σε φυσικό περιβάλλον- και φυσικοποιεί τη μητρότητα συνδέοντάς την με τη φύση όπως και τη σχέση της μητέρας με το παιδί (Κούρια, 1991). Αν πρόκειται για οικογενειακά πορτρέτα παρουσιάζονται τα στερεοτυπικά ζεύγη των δυο φύλων όπως η σχέση μητέρας και κόρης έναντι στη σχέση πατέρα και υιού δηλαδή οι γονείς αναπαρίστανται δίπλα στο παιδί του ίδιου φύλου (π.χ. έργο του Διαμαντή Διαμαντόπουλου (1914-1995) (Κούρια, 1991). Ωστόσο, δεν λείπουν και έργα καλλιτεχνών όπως του Γεωργίου Ιακωβίδη (1853-1932) -ο οποίος χαρακτηρίστηκε ζωγράφος παιδικών σκηνών<sup>169</sup> και ζωγράφος της παιδικής αθωότητας (Καραγιάννη, 1997)- όπου το παιδί εκτός από τη μητρική αγκαλιά βρίσκεται στην αγκαλιά της γιαγιάς ή του παππού (Μεντζαφού-Πολύζου, 1999). Πολλοί καλλιτέχνες της εποχής όπως ο Νικηφόρος Λύτρας (1832-1904), ο Ν. Γύζης (1842-1901) απεικόνισαν την παιδική αθωότητα και γλυκύτητα των μικρών παιδιών (Κούρια, 1991). Ωστόσο, με τον ίδιο τρόπο αναπαρέστησαν και σκηνές μικρών βιοπαλαιστών όπως ο Ν. Λύτρας το παιδί εφημεριδοπώλης στο *Παιδί που καπνίζει* (1894-5), ο Γ. Ιακωβίδης την *Προσφυγοπούλα* ή *Κοιμισμένη ανθοπώλης* (μετά το 1900), ο χαράκτης Δ. Γαλάνης τον *Λούστρο* (1916).

Οι εικόνες παιδιών στα τέλη του 18ου αιώνα στην Ευρώπη θεωρήθηκαν συναισθηματικές. Σταδιακά συσχετίστηκαν με τις γυναίκες<sup>170</sup> και η παιδική ηλικία έγινε ένα θέμα που αφορούσε τις γυναίκες ή απευθύνονταν σε γυναικείο κοινό. Μάλιστα σύμφωνα με την Higonnet (1998) ενώ στην πρώτη περίοδο της απεικόνισης του ρομαντικού παιδιού στην Ευρώπη κυριαρχούσαν οι άνδρες ζωγράφοι, στα τέλη της δεύτερης περιόδου κυριάρχησαν οι γυναίκες ζωγράφοι. Η εικόνα του ρομαντικού

---

<sup>169</sup> Σε πολλά έργα του Ιακωβίδη δεν μπορεί να προσδιοριστεί η εθνικότητα των παιδιών. Αλλά φαίνεται ότι είναι γερμανική (Μεντζαφού-Πολύζου, 1999), διότι ζωγραφίστηκαν κατά παραγγελία κατά την περίοδο της διαμονής του στη Γερμανία, η ενδυμασία των ενηλίκων δεν είναι αντίστοιχη των ελληνικών ενδυματολογικών προτύπων της εποχής και λόγω των ανοιχτόχρωμων χαρακτηριστικών των παιδιών.

<sup>170</sup> Τη συσχέτιση αυτή διευκόλυναν οι πολιτικές ιδέες της αστικής τάξης για τους ρόλους των δυο φύλων (Badinter, 1981, παράθεμα στο Roberts, 2003).

παιδιού συνδέθηκε με τη μητέρα, το νόημα του μετασχηματίστηκε και συνδέθηκε με την απόδοση της μητρότητας. Παράλληλα οι αναπαραστάσεις της Παρθένου με τον Χριστό δεν σημασιοδοτούνταν βάσει της θεολογικής, δογματικής σημασίας τους, αλλά αντικαταστάθηκαν με σημασιοδοτήσεις για μια παγκόσμια ιδέα περί μητρότητας η οποία αποτέλεσε την οπτική αναπαράσταση νεωτερικών ιδεών για τον ρόλο της γυναίκας στη φροντίδα των παιδιών (Higonnet, 1998).

Στα τέλη του 19ου αιώνα και στις αρχές του 20ου αιώνα τα πρότυπα αναπαράστασης του ρομαντικού λόγου περί παιδιών συνέχισαν να χρησιμοποιούνται και επεκτάθηκαν σε νέες μορφές τέχνης και σε νέους χώρους έκθεσης. Εκτός από τη ζωγραφική όπου γυναίκες ζωγράφοι όπως η B. M. P. Morisot (1841-1895), η Mary Cassatt (1845-1926) απεικόνισαν το ρομαντικό παιδί, αλλά και τον μητρικό ρόλο<sup>171</sup> και τις μητρικές χαρές από την επαφή με τα παιδιά, πολλές γυναίκες στην Ευρώπη και στην Αμερική δραστηριοποιήθηκαν στον χώρο της εικονογράφησης βιβλίων, περιοδικών, ευχετήριων καρτών, ημερολογίων, διαφημίσεων, διακόσμησης εμπορευμάτων συνεισφέροντας στη διακίνηση και στη διατήρηση του ρομαντικού λόγου περί παιδικής ηλικίας μέσω των M.M.E. και του εμπορίου της εποχής. Ενδεικτικά αναφέρουμε την K. Greenaway<sup>172</sup> (1846-1901), την J. W. Smith (1863-1935), την C. M. Barker<sup>173</sup> (1895-1973). Μάλιστα ο ρομαντικός λόγος συνεχίζει να αξιοποιείται ως σήμερα για εμπορικούς σκοπούς. Οι διαφημίσεις χρησιμοποιούν τις αναπαραστάσεις του ρομαντικού παιδιού για την προώθηση των προϊόντων τους είτε απευθύνονται σε παιδικό είτε σε ενήλικο κοινό. Οι οπτικές αναπαραστάσεις παιδιών προσδίδουν συμβολική αξία στα προϊόντα συνδέοντας το προϊόν με ιδέες περί αγνότητας, τρυφερότητας και αποτελούν αποδείξεις ειλικρίνειας όταν εκφράζονται από τα παιδιά δηλώσεις προτίμησης ή παραινέσεις προς αγορά (Ναυρίδης, Σόλμαν, & Τσαούλα, 1993).

---

<sup>171</sup> Στα έργα της M. Cassatt αποδόθηκε ο χαρακτηρισμός *Σύγχρονες Μαντόνες* (Higonnet, 1998, σ. 57).

<sup>172</sup> Οι εικονογραφήσεις της K. Greenaway επηρέασαν την παιδική μόδα της εποχής. Επίσης, το αθώο παιδί μέσω των έργων της δεν αποτέλεσε μόνο μορφή τέχνης, αλλά και στιλ τέχνης λόγω του παιδικού στιλ που εισήγαγε για την απεικόνιση των παιδιών. Λόγω της απλότητας της τεχνολογίας της στην απεικόνιση των παιδιών το στιλ χρησιμοποιήθηκε ως διακόσμηση σε κάθε είδος εμπορεύματα από πετσέτες τσαγιού ως χαρτί ταπετσαρίας τοίχου και κατασκευή κουκλών (Higonnet, 1998).

<sup>173</sup> Η Barker είναι γνωστή για τις απεικονίσεις παιδιών με τη μορφή των νεραϊδών των λουλουδιών (flower fairies) (Barker, 2002). Δημιούργησε και χρησιμοποίησε με επιτυχία τη μεταφορά ΤΟ ΠΑΙΔΙΚΟ ΣΩΜΑ-ΣΑΝ-ΛΟΥΛΟΥΔΙ και το ρομαντικό μοτίβο του παιδιού ως πνευματικού όντος, ΤΟ ΠΑΙΔΙ-ΣΑΝ-ΝΕΡΑΪΔΑ (Higonnet, 1998).

Στα τέλη του 20ου αιώνα οι παλιές εικόνες του ρομαντικού παιδιού συνεχίζουν να διακινούνται και να χρησιμοποιούνται με νέους τρόπους (π.χ. οι Μαντόνες ως χριστουγεννιάτικες κάρτες, τα αγγελάκια του Ραφαήλ στην τοιχογραφία της Καπέλα Σιζτίνα στο Βατικανό ως γραμματόσημα ή ως καρτ ποστάλ). Παράλληλα σύγχρονες διακεκριμένες φωτογράφοι όπως η B. Cameron, η A. Geddes (2014) διατηρούν με συνέπεια πρότυπα του ρομαντικού παιδιού δείχνοντας τα παιδιά αθώα ή χαριτωμένα, όχι διότι παρουσιάζεται έλλειμμα φαντασίας, αλλά επειδή εξακολουθούν «τα αρχέτυπα του 19ου αιώνα [να] είναι ζωντανά και εύρωστα» (Higonnet, 1998).

Παράλληλα, οι ερασιτεχνικές φωτογραφίες στα οικογενειακά λευκώματα του 20ου αιώνα -προσεκτικά στημένες και επιλεγμένες από τα πρόσωπα της οικογένειας- αναπαριστούν το παιδί καλοντυμένο, αθώο, χαρούμενο (όχι θυμωμένο ή λυπημένο ή με κακή συμπεριφορά), «παθητικά να προσφέρει τον εαυτό του προς παρατήρηση» (Holland, 2004, σ. 14). Παρουσιάζεται να γιορτάζει σημαντικές προσωπικές ή οικογενειακές περιστάσεις εντός αρμονικών περιβαλλόντων και σχέσεων στην αγκαλιά και υπό την περίθαλψη γονέων, αδερφών και παππούδων (Higonnet, 1998). Τα οικογενειακά λευκώματα -τόσο όμοια μεταξύ τόσο διαφορετικών οικογενειών- αναπαράγουν το ρομαντικό παιδί (Higonnet, 1998) και διαδραματίζουν τον ίδιο ρόλο που διαδραμάτιζαν στο παρελθόν οι πίνακες ζωγραφικής: συγκροτούν την ταυτότητα της οικογένειας και τη μνήμη της παιδικής ηλικίας των αυριανών ενηλίκων. Η επιμελήτρια μουσείων Kismaric (1980, παράθεμα στο Holland, 2004) ισχυρίζεται ότι τα παιδιά στις ερασιτεχνικές και επαγγελματικές φωτογραφίες «αντίθετα με τους ενήλικες κοιτούν την κάμερα με αθωότητα, με αγνό κίνητρο» (σ. 9) και δεν προσπαθούν να μορφοποιήσουν την εικόνα τους. Όμως η Holland (2004) σχολιάζοντας τον ανωτέρω ισχυρισμό αντιτείνει ότι η ματιά των ενηλίκων είναι εκείνη που επιλέγει και συμμορφώνει την εικόνα των παιδιών ώστε να αντιστοιχεί στα αναμενόμενα από τους ενήλικες μοτίβα.

Η Holland (2004) επεκτείνει τη μελέτη της και στις σχολικές φωτογραφίες. Ισχυρίζεται ότι το θέμα περί ευτυχίας των παιδιών χαρακτηρίζει και τον εκπαιδευτικό λόγο του σχολείου. Οι μαθητές/τριες αναπαρίστανται με λαμπερά, χαμογελαστά πρόσωπα που επιβεβαιώνουν έτσι τις προσδοκίες των ενηλίκων (γονέων, εκπαιδευτικών, της κοινωνίας εν γένει) για τον αναμενόμενο τρόπο που οι μαθητές/τριες οφείλουν να αντιμετωπίζουν το σχολείο (Holland, 2004). Επίσης σύμφωνα με την Holland (2004) ο λόγος της προοδευτικής παιδαγωγικής περί μαθητοκεντρικών διδασκαλιών δημιούργησε τις δικές του οπτικές αναπαραστάσεις

των παιδιών ως μαθητών/τριών. Οι εικόνες του παραδοσιακού σχολείου επιζητούσαν να αποδείξουν την τάξη και πειθαρχία που έπρεπε να επιβληθεί στα σώματα των εγγενώς κακών παιδιών που έπρεπε να τιθασευτούν από τους ενήλικες (πουριτανικός λόγος) και εστίαζαν στον/στην εκπαιδευτικό, στην τάξη των μαθητών/τριών ως σύνολο, στην μετωπική διάταξη των θρανίων σε σειρές, στην ακινησία, στα σοβαρά πρόσωπα των παιδιών, στην ομοιόμορφη σχολική στολή. Αντιθέτως οι οπτικές αναπαραστάσεις του προοδευτικού σχολείου αναπαριστούν τον ρομαντικό λόγο περί παιδικής ηλικίας και εστιάζουν σε έναν/μία έως δυο μαθητές/τριες που συνομιλούν, αποτελούν εικόνες-παροχή (offer picture) (οι μαθητές/τριες δεν κοιτούν τον/την παραγωγό της εικόνας), αλλά προσφέρουν τον εαυτό τους προς θέαση καθώς είναι απορροφημένα στην εκπαιδευτική δραστηριότητα. Οι δραστηριότητες στις εικόνες του προοδευτικού σχολείου υλοποιούνται είτε σε υπαίθριο φυσικό περιβάλλον ή εντός αιθουσών με πλήθος μαθητικά έργα στον χώρο, με θρανία σε ομαδοσυνεργατική διάταξη και εκπαιδευτικό υλικό κατάλληλο για την ηλικία των παιδιών.

Ο ρομαντικός λόγος περί αθωότητας, πνευματικής και κοινωνικής ατέλειας, και ευαλωτότητας του παιδιού συνεπάγεται την υποχρέωση προστασίας τους από τους ενήλικες. Η ανάγκη προστασίας αναπαρίσταται στις αφίσες της UNICEF ή άλλων φιλανθρωπικών οργανώσεων ή σε φωτογραφίες-ντοκουμέντα στον έντυπο και ψηφιακό τύπο οι οποίες προβάλλουν το ευάλωτο παιδί ως θύμα πολεμικών συρράξεων, λοιμών, λιμών, κακοποίησης από ενήλικες (Βουβουσίρα, 2012). Η επιλογή αυτών των οπτικών αναπαραστάσεων κυρίως αποβλέπει στην προστασία των παιδιών και προσβλέπει στην ανεύρεση πόρων για την υποστήριξη των δραστηριοτήτων στην παροχή βοήθειας προς τα παιδιά (Lister & Wells, 2001 παράθεμα στο Κωνσταντινίδου, 2012). Παραδείγματα τέτοιων φωτογραφικών project είναι της Dorothea Lange (1895–1965) στην Αμερική για τους ανέργους και αστέγους που προκάλεσε η μεγάλη οικονομική κρίση του 1929 και οι φωτογραφίες της Βούλας Παπαϊωάννου (1898-1990) για τα παιδιά της κατοχής και της μεταπολεμικής Ελλάδας (Σαμπανίκου, 2003). Ωστόσο, σε κάποιες περιπτώσεις οι επιλογές στον τρόπο αναπαράστασης του παιδιού ως θύματος συγκαλύπτει την εξουσία των ατόμων «να αναπαριστούν κάποιον ή κάτι με έναν συγκεκριμένο τρόπο, με ένα συγκεκριμένο “καθεστώς αναπαράστασης”» (Hall, 1997, σ. 257· Burman, 1994) ή επιτρέπει σύμφωνα με τον Baudrillard (παράθεμα στο Κωνσταντινίδου, 2012) να γίνονται οι άνθρωποι καταναλωτές του θεάματος της φτώχειας και της δικής

τους προσπάθειες να την εξαλείψουν. Το παιδί ως θύμα των ενηλίκων και δη του καταναλωτισμού εκφράστηκε σε έργα τέχνης Ελλήνων καλλιτεχνών μετά τη δεκαετία του '60 όπως το έργο *Η κατεδάφιση* (παράθεμα στο Κούρια, 1991, σ. 209) του Κώστα Μαλάμου (1913-2007) όπου σχολιάζει την χρησιμοποίηση του παιδιού ως διαφημιστικό αντικείμενο.

Ωστόσο προς τα τέλη του 20ου αιώνα η χειραφέτηση διαφόρων κοινωνικών ομάδων (π.χ. γυναίκες) και η νομοθετική ρύθμιση των δικαιωμάτων των παιδιών συνέβαλε σε αλλαγή του κοινωνικού λόγου περί παιδιών και συνεπώς παρουσιάστηκαν αλλαγές και στις οπτικές αναπαραστάσεις παιδιών. Ο ρομαντικός λόγος περί εγγενώς αθώου παιδιού μετατοπίστηκε προς τον λόγο περί εγγενώς ικανού παιδιού.

γ) *Λόγος περί ικανού παιδιού*: Οπτικές αναπαραστάσεις του ικανού παιδιού διαπιστώνουμε σε αφίσες που αφορούν στα δικαιώματα των παιδιών όπως η αφίσα του National Society for the Prevention of Cruelty to Children (NSPCC) της Βρετανίας το 1989 όπου παρουσίαζε την αντιστροφή των ρόλων γονέων και παιδιών (υπερμεγέθη παιδιά να κρατούν στην αγκαλιά τους ενήλικες σε σμίκρυνση) για να πείσει τους γονείς να παρέχουν προσοχή στα παιδιά τους (Holland, 2004). Οπτικές αναπαραστάσεις του εγγενώς ικανού παιδιού μπορούν να εντοπιστούν στα παιδικά κόμικς όπως η Μαφάλντα<sup>174</sup>, ο Dennis the Menace (Ντένις η Απειλή)<sup>175</sup>, τα Bash Street Kids (Τα παιδιά της οδού Μπας)<sup>176</sup> όπου ο πρωταγωνιστικός χαρακτήρας αποδεικνύει τις ικανότητές του να σχολιάζει τον κόσμο των ενηλίκων ή να αντιστέκεται στους περιορισμούς που οι ενήλικες επιβάλλουν στα παιδιά ή να τους ξεπερνά στις νοητικές δεξιότητες. Κάποιες περιπτώσεις κόμικς όπως το Bash Street Kids δεν επεδίωκαν τη συμπάθεια ή την κατανόηση των ενηλίκων, αλλά την αντίσταση και τη διεκδίκηση των δικαιωμάτων τους (Holland, 2004). Ωστόσο, την ίδια περίοδο που εμφανίστηκαν τα προαναφερθέντα κόμικς – δηλαδή τη δεκαετία του

---

<sup>174</sup> Η Μαφάλντα δημιουργήθηκε την περίοδο 1960-1970 από τον Αργεντινό σκιτσογράφο Quino και δημοσιεύτηκε το 1964.

<sup>175</sup> Τον ονοματικό προσδιορισμό *απειλή* στον τίτλο του αγγλόφωνου κόμικς η ελληνική μετάφραση το εξομάλυνε σε *Τρομερός* (Ντένις ο τρομερός), ώστε να μην προκαλέσει ανησυχία στους ενήλικες και να μην έλθει σε αντίθεση με τον ρομαντικό λόγο περί αθώου παιδιού. Δημιουργήθηκε από τον Βρετανό H. Ketcham και δημοσιεύτηκε το 1951.

<sup>176</sup> Δημιουργήθηκε από τον Βρετανό L. Baxendale και δημοσιεύτηκε το 1954.

’50- το εγγενές ικανό παιδί στην Ελλάδα αναπαρίσταται να προβαίνει σε ηρωικές πράξεις σωτήριες για τους ενηλίκους [το παιδί ως σωτήρας σύμφωνα με την τυπολογία της Sorin, (2005)] στο σημαντικό κόμικς *Μικρός Ηρώας* του Στέλιου Ανεμοδουρά που δημοσιεύθηκε το 1952. Η αντίσταση του ικανού παιδιού κατά των ενηλίκων υπάρχει και στο ελληνικό κόμικς όπως και στα ξενόγλωσσα, αλλά στον Μικρό Ήρωα ήταν δικαιολογημένη και αποδεκτή διότι διοχετεύονταν κατά του γερμανικού στρατού κατοχής.

Επίσης, οπτικές αναπαραστάσεις του εγγενούς ικανού παιδιού μπορούν να εντοπιστούν στον περιοδικό τύπο και στα μέσα της δεκαετίας του ’70. Σύμφωνα με την Holland (2004) κυκλοφόρησαν στη Βρετανία βραχύβια περιοδικά που εκδόθηκαν από παιδιά ή από παιδιά σε συνεργασία με ενηλίκους. Μέσω των περιοδικών τα παιδιά αρθρογραφούσαν με δυναμικό ύφος μεταξύ άλλων κατά του τρόπου εκπαίδευσης διεκδικώντας «σχολεία και όχι φυλακές» (παράθεμα στο Holland, 2004, σ. 105) και εικονογραφώντας την διεκδίκησή τους με αντίστοιχα σκίτσα. Μέσω των περιοδικών τα παιδιά διεκδικούσαν το δικαίωμά τους να εκφράζουν τον θυμό τους και να αρνούνται τα αισθήματα ενοχής. Τα εξώφυλλα των περιοδικών είχαν φωτογραφίες θυμωμένων παιδιών σε στάση σώματος που έδειχνε αποφασιστικότητα, κοίταζαν έντονα τους/τις θεατές [δηλαδή οι φωτογραφίες αντιστοιχούσαν σε εικόνες (απ)αίτησης (offer pictures)] και συχνά εξέφραζαν πρόκληση ή απείθεια, ενώ στα κείμενά τους συμπεριελάμβαναν τολμηρά ανέκδοτα (Holland, 2004). Τα περιοδικά παρά την αποδοχή της οπτικής περί χειραφέτησης των παιδιών προκάλεσαν διλήμματα περί ζητημάτων ελέγχου.

Οι οπτικές αναπαραστάσεις του λόγου περί ικανού παιδιού συγκριτικά με το μη ικανό ενήλικο άτομο εμφανίζονται στις διαφημίσεις του 21ου αιώνα. Τα παιδιά προβαίνουν σε αρνητικό σχολιασμό ή και γελοιοποίηση της ασυνεπούς συμπεριφοράς των ενηλίκων ή των χαμηλότερων δεξιοτήτων τους στον χειρισμό των νέων τεχνολογιών συγκριτικά με τα παιδιά (Vergara-Leyton & Vergara-del Solar, 2012).

Η διάκριση περί εγγενούς ικανού παιδιού συνήθως εξετάζει τις ικανότητες των παιδιών βάσει της πολιτικής διάστασης της κοινωνιολογίας της παιδικής ηλικίας στο ζήτημα των δικαιωμάτων. Ωστόσο, η Higonnet (1998), ως ιστορικός τέχνης, πραγματεύεται το ίδιο θέμα περί γνώσης-εμπειρίας των παιδιών όπως αναπαρίσταται σε έργα του οπτικού πολιτισμού βάσει της ψυχολογικής διάστασης (γνώση/άγνοια γενικά ή γνώση/άγνοια σεξουαλικής φύσης). Σύμφωνα με την Buhler-Niederberger



(2015) η έννοια της αθωότητας μελετήθηκε από ποικίλες γνωστικές περιοχές και της αποδόθηκε διαφορετικό περιεχόμενο (από την αναγνώριση της αγνότητας της ψυχής ως την αναγνώριση του παιδιού ως δρώντος υποκειμένου) ή της αποδόθηκε διαφορετική κοινωνική λειτουργία (από την προστασία ανυπεράσπιστων ομάδων ως την υποτίμηση περιθωριακών ομάδων) και η αποτίμησή της δεν ήταν ομόφωνη μεταξύ των μελετητών/τριών. Αλλά στις αρχές του 21ου αιώνα η έννοια της παιδικής αθωότητας περιορίστηκε στην αντιπαράθεση περί της παιδικής σεξουαλικότητας και της σεξουαλικής διακινδύνευσης<sup>177</sup>.

Στο πλαίσιο του συζήτησης περί της αθωότητας της παιδικής ηλικίας η Higonnet (1998) αντιπαραθέτει στην αθωότητα του ρομαντικού παιδιού, το σύγχρονο παιδί που διαθέτει γνώση (knowing child), ατομικότητα και ιδιαίτερη προσωπικότητα. Για παράδειγμα αναφέρει το φωτογραφικό έργο καλλιτεχνών του 20ου αιώνα όπως της S. Mann (1951-) η οποία φωτογράφησε τα τρία παιδιά της σε στάσεις που διασαλεύουν τις συμβάσεις για την ιδυλλιακή παιδική ηλικία. Για παράδειγμα αναφέρεται στο έργο *Η Τζέσιε πέντε χρονών* (1987) όπου η στάση του σώματος του κοριτσιού (προτεταμένο στέρνο σε πλάγια θέση), η ατάραχη ματιά, τα κοσμήματα και το μακιγιάζ δεν αντιστοιχούν με τον ρομαντικό λόγο περί αθωότητας-αγνοιας, αλλά με τον λόγο περί γνώσης-ικανότητας. Στο έργο αυτό σε αντίθεση με την κεντρική μορφή (Τζέσιε) η ενδυμασία και η στάση δυο άλλων κοριτσιών εκατέρωθεν αυτής απεικονίζουν το αθώο ρομαντικό παιδί, αλλά χάνονται στη σκιά και υποχωρούν στο βάθος υποδεικνύοντας την επερχόμενη αλλαγή από το αθώο στο έμπειρο παιδί.

Επίσης, η Higonnet (1998) αναφέρεται στη θέαση-ματιά των ενηλίκων που θεώνται τα έργα διαφορετικών εποχών. Υποδεικνύει την αμφισημία έργων που αναπαριστούν την αθωότητα του ρομαντικού παιδιού, αλλά και την επίδραση του πολιτισμικού πλαισίου κατά την ερμηνεία τους. Διότι η ερμηνεία των θεατών της εποχής που δημιουργήθηκε το έργο μπορεί να διαφέρει από την ερμηνεία των θεατών του 21ου αιώνα λόγω διαφορών στο τι επιτρέπεται/δεν επιτρέπεται να παρουσιαστεί και με ποιον τρόπο. Διότι είναι αποδεκτό ότι ο τρόπος που βλέπουν οι θεατές επηρεάζεται από ένα σύνολο επιθυμιών και πεποιθήσεων όπως και από ένα σύνολο προϋπαρχουσών γνώσεων για τις κωδικοποιημένες ιδέες της εικόνας (Rogoff, 2002).

---

<sup>177</sup> Σύμφωνα με τον Πεχτελίδη (2015) επειδή η σεξουαλικότητα επιδέχεται ερμηνείες και από τους ενήλικες και από τα παιδιά χρειάζεται να διακρίνουμε τις εμπειρίες για τη σεξουαλικότητα σε «σεξουαλική γνώση, σεξουαλική δραστηριότητα και κοινωνικά αποδεκτές πολιτισμικές νόρμες που αφορούν τη σεξουαλική συμπεριφορά» (σ. 40).

Ειδικότερα, επειδή κατά τον 17ο και ως στις αρχές του 18ου αιώνα τα παιδιά δεν απομακρύνονταν από τις συζητήσεις και τις πράξεις ερωτικού περιεχομένου των ενηλίκων, στα έργα των αντίστοιχων περιόδων υπάρχουν σκηνές που υπολανθάνει το ερωτικό νόημα. Για παράδειγμα η Milam (2002) αναφέρει ότι στις αρχές του 18ου αιώνα, καθώς η παιδική σεξουαλικότητα εθεωρείτο ενυπάρχουσα αλλά αφανής και αβλαβής, είναι αποδεκτό το μοτίβο των κοιμώμενων παιδιών σε αποκαλυπτικές στάσεις ως σύμβολο αθωότητας και διέγερσης ταυτόχρονα, όπως στα έργα χαρακτηριστικής του F. Boucher. Ωστόσο, στα μέσα του 18ου αιώνα οι θέσεις του Ρουσσώ για την αθωότητα-μη σεξουαλικότητα των παιδιών σταδιακά άλλαξε τον τρόπο που αναπαριστάνονταν τα παιδιά (Milam, 2002) και τα έργα με ερωτικά υπονοούμενα απέκτησαν διδακτικό χαρακτήρα. Για παράδειγμα το μοτίβο με το ανοιχτό κλουβί ή με το νεκρό πουλί αποτελούσαν σύμβολα της χαμένης παρθενίας όπως στο έργο του J. B. Greuze *Κορίτσι θρηνεί πάνω από το νεκρό της πουλί* (1765) και επεσήμαιναν τις συνέπειες της απώλειας της αθωότητας για το κορίτσι. Κάποιες ρωπογραφίες του 19ου αιώνα στο δίπολο αθωότητα/γνώση παίρνουν ξεκάθαρη θέση υπέρ της αθωότητας όπως το έργο του J. E. Millais (1829-1896) *Σαπουνόφουσκες* (1886) όπου το μικρό αγόρι ντυμένο με κουστούμι παλιάς εποχής κοιτάζει προς τα πάνω τις ανερχόμενες σαπουνόφουσκες. Ωστόσο, στο έργο *Ωριμα κεράσια* (1879) που ζωγράφησε ο ίδιος καλλιτέχνης, ασχέτως της αθωότητας -της πραγματικής αθωότητας- του κοριτσιού, η σημειωτική ανάλυση υποδεικνύει τη διπλή ανάγνωση του έργου (η τριγωνική θέση των χεριών με τα μαύρα γάντια επί της λευκής ποδιάς του καθήμενου κοριτσιού και ο τίτλος του έργου<sup>178</sup> αποτελούν σημεία που συνδέουν το κορίτσι με την ενήλικη γυναίκα<sup>179</sup>) (Higonnet, 1998). Ο υπολανθάνων ερωτισμός ανιχνεύεται σε έργα της βικτωριανής εποχής όπως τα φωτογραφικά πορτρέτα της Αλίκης Liddell (1859) στα μέσα του 19ου αιώνα από τον Lewis Carroll (1832-1898, συγγραφέας του έργου *Η Αλίκη στη χώρα των θαυμάτων*) ή στον πίνακα του A.W. Bouguereau (1825-1905) *Το πρώτο φιλί* (1890) και του πίνακα του S. J. Guy (1824-1910) *Κάνοντας το τρένο* (1867) (Higonnet (1998). Η Casteras (2002) αναφέρεται

---

<sup>178</sup> Τα κεράσια τον 19ο αιώνα στην ποίηση και στην ζωγραφική ήταν σύμβολο της παρθενίας (Waggoner, 2002). Μάλιστα, ως σήμερα υπάρχει στην αγγλική γλώσσα, στην καθομιλουμένη, η έκφραση *losing the cherry* που σημαίνει απώλεια της παρθενίας. Επομένως, ο τίτλος *Ωριμα κεράσια* δεν μπορεί να αναφέρεται στην ωρίμανση των φρούτων, αλλά στην ωριμότητα του κοριτσιού.

<sup>179</sup> Στη Βρετανία το όριο της αποπλάνησης για τα κορίτσια την περίοδο δημιουργίας του έργου ορίζονταν στο 13ο έτος της ηλικίας (Davis, 2009).

στην αμφισημία των νεραϊδόπαιδων της βικτωριανής περιόδου (αθωότητα και σεξουαλικότητα ταυτόχρονα) και στις ερμηνείες που μπορούσαν τα έργα να προκαλέσουν στους θεατές της βικτωριανής εποχής. Επίσης, η Comini (2002) αναφέρεται στον υπολανθάνοντα ερωτισμό σε έργα του O. Kokoschka (1886-1980) όπως *Παιδιά που παίζουν* (1909) και σε έργα του E. Schiele (1890-1918) όπως *Ορθο γυναικείο γυμνό* (1911). Η Higonnet (1998) ισχυρίζεται ότι τελικά «η αθωότητα του ρομαντικού παιδιού συνεπάγεται τη σεξουαλική γνώση του ενήλικα» (σ. 37).

Στην Ελλάδα η Βάνα Ξένου (1949-) τη δεκαετία του '80 παίρνοντας αφορμή από τα φωτογραφικά πορτρέτα της Αλίκης από τον Lewis Carroll, αναπαριστά το κορίτσι σε μια συλλογή έργων της (*Εικαστική διερεύνηση στον κόσμο του Lewis Carroll*) ως μια ρευστή, απροσδιόριστη ταυτότητα, σε μια κατάσταση αμφίβολης αθωότητας σχολιάζοντας τους φόβους του προεφηβικού κοριτσιού (Κούρια, 1991). Σύμφωνα με την Κούρια (1991) οι Έλληνες καλλιτέχνες από τα μέσα του 20ου αιώνα και εντεύθεν παρουσιάζουν μια τάση να ξεφύγουν από τη ρομαντική εικόνα του παιδιού των προηγούμενων περιόδων, να σχολιάσουν το στερεότυπο της ευτυχισμένης οικογένειας [όπως ο Γιάννης Ψυχοπαίδης (1945-)] και να αναπαραστήσουν την ατομικότητα του παιδιού μέσω ενός ψυχολογικά χαρακτηρισμένου προσώπου. Όμως γενικά αποφεύγουν να προβούν σε μια «πιο αιχμηρή ψυχογραφική ερμηνεία» εκτός μερικών εξαιρέσεων όπως η Βάνα Ξένου (1949-) και ο Γεώργιος Μπουζιάνης (1885-1959) (Κούρια, 1991, σ. 228).

Ακολούθως, θεμελιώνεται η σημασία της επιλογής της έννοιας της παιδικής ηλικίας ως έννοιας προς μελέτη καθώς συνδέεται με την ευρύτερη έννοια περί ταυτοτήτων που προτείνει η Freedman (2003) όπως και με θέματα σχετικά με την πολιτική της ταυτότητας που προωθεί η κριτική παιδαγωγική.

## 2.4 Η Έννοια της Παιδικής Ηλικίας: η σημασία της μελέτης της

Η έννοια της παιδικής ηλικίας και οι κοινωνικοί λόγοι περί αυτής που την νοσηματοδοτούν συνδέονται με ζητήματα υποκειμενικότητας που πραγματεύεται η θεωρία του μεταμοντερνισμού όπως και με ζητήματα ενδυνάμωσης των κοινωνικών ομάδων που πρεσβεύει η κριτική παιδαγωγική. Βάσει των προαναφερθέντων θεωριών στις δυο ενότητες που ακολουθούν δικαιολογείται η σημασία της επιλογής της έννοιας της παιδικής ηλικίας ως έννοιας προς μελέτη.

**1.4.1 Θεωρία περί υποκειμενικότητας.** Σύμφωνα με τη μεταμοντέρνα προσέγγιση στις κοινωνικές επιστήμες οι κοινωνικοί λόγοι περί διαφόρων ζητημάτων όπως και οι λόγοι περί ηλικίας επηρεάζουν και αποδίδουν συγκεκριμένα χαρακτηριστικά στην υποκειμενικότητα του ατόμου και συγκροτούν την ταυτότητα<sup>180</sup> του κάθε ατόμου. Βέβαια κάποια στοιχεία της ταυτότητας είναι βιολογικά καθορισμένα (π.χ. σωματικά χαρακτηριστικά). Ωστόσο, άλλα στοιχεία καθορίζονται από το κοινωνικό πλαίσιο, το στενότερο όπως η οικογένεια (π.χ. στοιχεία ταυτότητας όπως η κοινωνική τάξη, η θρησκευτική πίστη) ή το ευρύτερο πλαίσιο όπως οι κοινωνικοί λόγοι που κυριαρχούν σε μια κοινωνία μια συγκεκριμένη χρονική περίοδο και αποδέχονται ή αποδίδουν συγκεκριμένα χαρακτηριστικά και τρόπο συμπεριφοράς στα άτομα αναλόγως της ηλικίας τους (Kellner, 1995). Για κάποια στοιχεία ταυτότητας η κάθε κοινωνία προβαίνει σε νομοθετική ρύθμιση (π.χ. έτος ενηλικίωσης) (Gilchrist, Wetherell, & Bowles, 2010). Όλοι οι προαναφερθέντες παράγοντες λειτουργούν ως εννοιολογικό πλαίσιο εντός του οποίου τα άτομα κάθε ηλικίας ερμηνεύουν τις προσωπικές τους εμπειρίες, διαπραγματεύονται το νόημα, τον σκοπό και την κατεύθυνση της ζωής τους (Berzonsky, Macet, & Nurmi, 2003), τις στάσεις, τις διαπροσωπικές σχέσεις, όσα δέχονται ως δεδομένα και φυσικά, δηλαδή κάθε χαρακτηριστικό της ζωής τους στην κοινότητα-κοινωνία που διαβιών (Gilchrist et al., 2010). Σύμφωνα με την κοινωνική ψυχολογία η ταυτότητα αναφέρεται «στην τοποθέτηση του ατόμου σε σχέση με τους άλλους σε μια κατάσταση, κοινότητα ή στην κοινωνία ως όλον» (Hewitt, 2007, σ. 136). Δηλαδή αποτελεί μια γνωστική σύνδεση του εαυτού, αυτο-κατηγοριοποίηση σε μια κοινωνική κατηγορία και σε αντίθεση με άλλες. Οι κοινωνικές κατηγορίες αποδίδουν ορισμένα χαρακτηριστικά ταυτότητας στα μέλη τους. Δηλαδή αναφέρονται σε νοήματα που αφορούν στην κατάσταση να είσαι μέλος (membership meanings) ή στα νοήματα που σχετίζονται με τους ρόλους (role meanings) δηλαδή τις συμπεριφορές που αναλαμβάνουν τα άτομα ως μέλη μιας ομάδας (Burke & Stets, 2000). Οι κοινωνικές κατηγορίες αποτελούν κατασκευές που συγκροτούν και συγκροτούνται από κοινωνικούς λόγους. Μάλιστα για την κάθε κοινωνική κατηγορία/ρόλο υπάρχει μια γνωστική αναπαράστασή της, ένα πρότυπο (prototype) που περιέχει τα νοήματα και τους κανόνες που το άτομο συνδέει με τη συγκεκριμένη κατηγορία/ρόλο ομάδας (Burke & Stets, 2000). Το άτομο

---

<sup>180</sup> Η ταυτότητα για τον μεταμοντερνισμό δεν αποτελεί κάτι αυθύπαρκτο και φυσικό, θεωρείται ότι αποτελεί ψευδαίσθηση, μυθοπλασία που κατασκευάζεται υπό την επίδραση του πολιτισμού, καθώς δέχεται κάθε είδους κοινωνικο-πολιτισμικές και διαλογικές (discursive) επιδράσεις (Kellner, 1995).

κατά τον σχηματισμό της ταυτότητας για τη συγκεκριμένη κατηγορία<sup>181</sup> θεάται τον εαυτό του ότι ενεργεί ως αντιπρόσωπος της κατηγορίας<sup>182</sup> και συμπεριφέρεται με τρόπους που είναι συνεπείς στο πρότυπο της κοινωνικής κατηγορίας (Burke & Stets, 2000). Συνεπώς, η ταυτότητα θεωρείται προϊόν των κοινωνικών σχέσεων με τους κοινωνικούς θεσμούς και τους κοινωνικούς λόγους που αυτοί αποδέχονται και διακινούν (Sturken & Cartwright, 2001), αποτελεί μια αυτο-κατηγοριοποίηση του ατόμου σε μια κοινωνική κατηγορία που λειτουργεί κανονιστικά για τους ρόλους του ως μέλος της κατηγορίας.

Οι ανωτέρω θεωρητικές τοποθετήσεις υποδεικνύουν ότι κοινωνικοί λόγοι περί παιδικής ηλικίας αποδίδουν συγκεκριμένα χαρακτηριστικά στην υποκειμενικότητα των παιδιών βάσει των οποίων τα παιδιά συγκροτούν την ταυτότητά τους ως μέλη μιας κοινωνικής κατηγορίας που τους αποδίδει συγκεκριμένους ρόλους. Οι κοινωνικοί λόγοι περί παιδικής ηλικίας επηρεάζουν τόσο την αυτοεικόνα που σχηματίζουν τα παιδιά για τον εαυτό όσο και τη δράση που μια συγκεκριμένη κοινωνία σε μια ιστορική περίοδο θεωρεί αναμενόμενη από τα παιδιά.

Συνεπώς, επειδή η οικοδόμηση κάθε είδους ταυτότητας θεωρείται μια ενεργός διαδικασία κατασκευής νοήματος η οποία είναι ενσωματωμένη και διαμεσολαβημένη εντός συγκεκριμένης κοινωνίας, προτείνεται η μελέτη ζητημάτων που αφορούν στη συγκρότησή της (Freedman & Stuhr, 2004). Άρα, η μελέτη της έννοιας της παιδικής ηλικίας και οι κοινωνικοί λόγοι που την συγκροτούν αποτελούν σημαντικά περιεχόμενα στην έρευνα και στην εκπαίδευση. Διότι η διερεύνηση των αντιλήψεων που διαθέτουν τα παιδιά για την συλλογική τους ταυτότητα μπορεί να αποκαλύψει τους κοινωνικούς λόγους περί παιδικής ηλικίας, την οπτική που υιοθετούν. Συνακόλουθα, τα ερευνητικά πορίσματα μπορούν να αξιοποιηθούν για τη δόμηση προγράμματος όπου θα παρέχεται η δυνατότητα στους μαθητές/τριες να στοχαστούν επί ζητημάτων που άπτονται της συγκρότησης της ταυτότητάς τους ως παιδιά και να την οικοδομήσουν ενσυνειδήτως (Duncum, 2002a· Freedman, 2007· Trafi, 2006). Θα μπορούν να στοχαστούν είτε σε επίπεδο προσωπικής

---

<sup>181</sup> Το άτομο διαθέτει πολλαπλές ταυτότητες βάσει διαφόρων κατηγοριοποιήσεων όπως της ηλικίας, του κοινωνικού φύλου, της φυλής, της εθνικότητας, της θρησκείας, της γλώσσας, της κοινωνικοοικονομικής τάξης, της γεωγραφικής τοποθεσίας, της ιδιαιτερότητας του πνευματικού του δυναμικού, της υγείας κ.ά. (Βερνίκος & Δασκαλοπούλου, 2002· Freedman & Stuhr, 2004).

<sup>182</sup> Η γνωστική αυτή διαδικασία αποκαλείται αποπροσωποποίηση (depersonalization) (Burke & Stets, 2000).

υποκειμενικότητας, δηλαδή ο εαυτός-παιδί «ως πρόσωπο με μια ιστορία ζωής, με στόχους, αξίες και ποιότητες που τον ξεχωρίζουν από τους άλλους» (Hewitt, 2007, σ. 137) είτε σε επίπεδο συλλογικής υποκειμενικότητας δηλαδή τα παιδιά ως κοινωνική κατηγορία που της αποδίδονται συγκεκριμένα χαρακτηριστικά ταυτότητας και ρόλοι.

**1.4.2 Κριτική παιδαγωγική.** Τη σημασία του στοχασμού των μαθητών/τριών σε επίπεδο ατομικής και συλλογικής υποκειμενικότητας υποστηρίζει και προωθεί η κριτική παιδαγωγική<sup>183</sup>. Θεωρεί ότι «η υποκειμενικότητα ορίζεται με πολιτικούς όρους» διότι συνδέεται με την κυρίαρχη ιδεολογία, τις σχέσεις εξουσίας εντός μιας κοινωνίας και τον έλεγχο που ασκεί μια κοινωνική ομάδα επί μιας άλλης (Giroux, 2010α, σ. 268). Γι' αυτό επιζητεί και προωθεί την ενδυνάμωση και χειραφέτηση των ατόμων και των ομάδων που δεν διαθέτουν δύναμη.

Επειδή οι κοινωνικοί λόγοι εκφέρονται με διάφορους τρόπους και εσωτερικεύονται από το άτομο και τις κοινωνικές ομάδες, η κριτική παιδαγωγική επιδιώκει την ενδυνάμωση των ατόμων και των ομάδων μέσω της συνειδητοποίησης του ρόλου που διαδραματίζουν οι κοινωνικοί λόγοι στην κατασκευή της διαφορετικότητας και ταυτόχρονα της μειονεκτικότητας των ομάδων. Θεωρεί ότι το άτομο είναι δρων υποκείμενο που δημιουργεί και συγχρόνως δημιουργείται από την κοινωνία στην οποία συμμετέχει (McLaren, 2010) και γι' αυτό προωθεί τη χειραφέτηση των διαφόρων κοινωνικών ομάδων για να διεκδικήσουν τα δικαιώματά τους (Giddens, 1991). Επομένως, το άτομο μπορεί να συμβάλλει στον μετασχηματισμό της κοινωνίας διότι μπορεί να αμφισβητήσει και να μετασχηματίσει τους κοινωνικούς λόγους και να μεταβάλλει καταπιεστικές σχέσεις εξουσίας (Aronowitz & Giroux, 1991). Η κριτική παιδαγωγική επιζητά στο πεδίο της εκπαίδευσης να δίδεται έμφαση σε θέματα σχετικά με την πολιτική της ταυτότητας<sup>184</sup> (Aronowitz & Giroux, 1993).

Οι θέσεις της κριτικής παιδαγωγικής παρέχουν μια επιπρόσθετη διάσταση στη σημασία της μελέτης της έννοιας της παιδικής ηλικίας και των κοινωνικών λόγων

---

<sup>183</sup> Δυο βασικές έννοιες της κριτικής παιδαγωγικής είναι η κοινωνική κατασκευή της γνώσης και η θεωρία περί των κοινωνικών λόγων [διαλεκτική θεωρία (discursive theory)] (Giroux, 2010α).

<sup>184</sup> Στα θέματα μαζί με την πολιτική της ταυτότητας συμπεριλαμβάνονται η πολιτισμική διαφορά και η πολυπολιτισμική δημοκρατία. Οι βασικές αυτές θέσεις της Κριτικής Παιδαγωγικής είχαν διατυπωθεί από τη δεκαετία του 1980 και συνδέονταν άμεσα με τις θέσεις της μετα-αποικιοκρατικής, της μεταμοντέρνας και της φεμινιστικής θεωρίας για τα δικαιώματα και την ταυτότητα (ταξική, φυλετική, εθνική, έμφυλη) (Aronowitz & Giroux, 1993).

περί αυτής. Η μελέτη της έννοιας πέραν της αξίας της στην κατανόηση του εαυτού και του κόσμου συνδέεται με το ζήτημα της ενδυνάμωσης των μαθητών/τριών μέσω της συμμετοχής τους στην κατασκευή<sup>185</sup> των κοινωνικών λόγων που αφορούν στην παιδική ηλικία. Βεβαίως, οι μαθητές/τριες δεν μπορούν να έχουν καθοριστική επιρροή στην κοινωνία και στην κατασκευή της παιδικής ηλικίας (Qvortrup, 2003), ωστόσο είναι σημαντικό να τους παραχωρηθεί χώρος και χρόνος να εκφραστούν και να ακουστεί η γνώμη τους, αλλά και να διεκδικήσουν τα δικαιώματά τους. Στην κριτική παιδαγωγική η διεκδίκηση των δικαιωμάτων αποτελεί σημαντικό βήμα στην πορεία προς τη χειραφέτηση των παιδιών.

Ως προς το ζήτημα της χειραφέτησης, η μελέτη της παιδικής ηλικίας υποστηρίζεται και από το θεωρητικό πεδίο της κοινωνιολογίας περί δικαιωμάτων το οποίο αναγνωρίζει την αυτονομία των παιδιών και τα θεωρεί δρώντα υποκείμενα, φορείς δικαιωμάτων και αυτονομίας (Δασκαλάκης, 2014). Στο ζήτημα των δικαιωμάτων η Διεθνής Σύμβαση των δικαιωμάτων του παιδιού από τον ΟΗΕ το 1989 αποτελεί την κοινωνικο-πολιτική βούληση για την υπεράσπιση τους. Αλλά είναι αναγκαίο να προωθηθούν επιπρόσθετοι μετασχηματισμοί οι οποίοι θα καθιστούν τα παιδιά κοινωνικούς εταίρους που καταθέτουν τη δική τους οπτική<sup>186</sup> για τα σημαντικά σημεία της ζωής τους (Alanen, 2003). Τοιουτοτρόπως, η μελέτη της παιδικής ηλικίας δύναται να προωθήσει τη δημοκρατική κοινωνία μέσω της δυνατότητας που παρέχει στους/στις μαθητές/τριες να αναγνωρίζουν, να στοχάζονται και να τοποθετούνται κριτικά τόσο στο παρόν (ως παιδιά) όσο και στο μέλλον (ως αυριανοί πολίτες) (Freedman & Stuhr, 2004) σε ζητήματα σχετικά με την παιδική ηλικία και τα δικαιώματα των παιδιών. Επιπλέον, ως παιδιά δύνανται να καταθέσουν

---

<sup>185</sup> Σύμφωνα με την αλληλεπιδραστική κοινωνική ψυχολογία το άτομο είναι ενεργός κατασκευαστής λόγου και δεν αποτελεί μια μυθοπλασία κατασκευασμένη από τον λόγο, δηλαδή το άτομο διαθέτει την ικανότητα «να επιλύει προβλήματα, να σκέφτεται εναλλακτικούς τρόπους, να επιδεικνύει δημιουργικότητα» και να μην περιορίζεται σε όσα ο κοινωνικός λόγος του επιβάλλει (Hewitt, 2007, σ. 26).

<sup>186</sup> Στο ίδιο πνεύμα με την κριτική παιδαγωγική, οι σπουδές για την παιδική ηλικία εξετάζουν την παιδική ηλικία ως κοινωνικό και πολιτικό φαινόμενο και θεωρούν τα παιδιά κοινωνικούς δρώντες στην εξελισσόμενη κοινωνική ζωή. Επιχειρείται «η διάσωση της παιδικής ζωής από την αορατότητα» (Alanen, 2003, σ. 83) αφενός μέσω της αποδόμησης (αποκάλυψη της γνώσης ως ιδεολογικής κατασκευής στο επίπεδο του λόγου παρά ως φυσική αντανάκλαση της πραγματικότητας) και αφετέρου μέσω της διερεύνησης της οπτικής (των απόψεων, των αντιλήψεων) των ίδιων των παιδιών για την κοινωνική τους τοποθέτηση (Alanen, 2003).

την οπτική τους για όσα τους αφορούν, ώστε να συμβάλλουν στον μετασχηματισμό των κοινωνικών λόγων (Qvortrup, 2003).

Επειδή η μάθηση αποτελεί κοινωνική διαδικασία που υλοποιείται εντός θεσμικά εγκαθιδρυμένων κοινωνικών πλαισίων μέσω της σημειωτικής ανταλλαγής κοινωνικών νοημάτων (Halliday & Hasan, 1985) το σχολείο ως θεσμός δημιουργεί και ενισχύει τύπους παιδικής ηλικίας μέσω των ιδεολογιών των ενηλίκων για τα παιδιά (Mayall, 2002). Μέσω του προγράμματος σπουδών, των σχολικών βιβλίων, της κοσμοθεωρίας των εκπαιδευτικών για τη διδασκαλία και την εκπαίδευση, το σχολείο διαμορφώνει συνολικά τόσο την εμπειρία της σχολικής ζωής, όσο και γενικά τη βίωση της παιδικής ηλικίας (Μουσούρου, 2005). Παράλληλα, τα Μ.Μ.Ε. κατασκευάζουν το κοινωνικό φαντασιακό όπου τα παιδιά τοποθετούν τον εαυτό τους (Aronowitz & Giroux, 1991). Ως εκ τούτου, καθίσταται σημαντικό η εκπαίδευση να υποστηρίξει τα παιδιά-μαθητές/τριες ως ενεργούς αποδέκτες και διαπραγματευτές του δικτύου πολιτισμικών νοημάτων περί παιδικής ηλικίας που διαβιβάζονται μέσω των οπτικών και πολυτροπικών έργων σε διάφορους θεσμικούς χώρους (οικογένεια, σχολείο, Μ.Μ.Ε., μουσεία κ.ά) στην κοινωνία που διαβιούν. Στον 21ο αιώνα η θέαση των εικόνων γενικά, αλλά και η θέαση των διαφημιστικών εικόνων απαιτεί αυξημένη στοχαστική διαδικασία από τους/τις μαθητές/τριες και τους/τις θεατές κάθε ηλικίας. Δεν μπορούν να εκλαμβάνουν τις εικόνες απλώς ως απεικόνιση γεγονότος και ως ονομαστική αξία (face value), αλλά απαιτείται να εκπαιδευτούν να ξεχωρίζουν το ελκυστικό περιεχόμενο εικόνων που αναπαριστούν την παιδική ηλικία (το «γλυκό» παιδί) από το διαφημιστικό μήνυμα για παράδειγμα την αγορά σαπουνιού<sup>187</sup>(Holland, 2004) δηλαδή να αντιλαμβάνονται τη συμβολική αξία που προσδίδει η αναπαράσταση της παιδικής ηλικίας στο προϊόν. Επομένως, η εκπαιδευτική έρευνα, αλλά και η εικαστική αγωγή καλούνται τον 21ο αιώνα να διερευνήσουν τις προϋπάρχουσες αντιλήψεις των μαθητών/τριών για να σχεδιαστούν προγράμματα μέσω των οποίων θα μετασχηματίζουν τους στερεοτυπικούς λόγους περί παιδιών και θα διευκολύνουν την κατανόηση για τον τρόπο που βιώνουν τα ίδια τα παιδιά την παιδική ηλικία (Traflet, 2006). Θα παρέχουν στους μαθητές/τριες εργαλεία αποκωδικοποίησης, νοηματοδότησης και ανάλυσης των έργων του οπτικού

---

<sup>187</sup> Το έργο του J. E. Millais *Σαπουνόφουσκες* (1886) ήταν ένα από τα πρώτα έργα τέχνης που χρησιμοποιήθηκαν για τη διαφήμιση σαπουνιού στα τέλη του 19ου αιώνα, αν και δεν δημιουργήθηκε γι' αυτόν τον σκοπό (Higonnet, 1998).



πολιτισμού, θα προωθούν τη δημιουργικότητα (η οποία βασίζεται στη βαθιά γνώση και στην ομαδική θεώρηση ζητημάτων) και την κοινωνική δράση (Freedman, 2007).

Βεβαίως, ο κόσμος της παιδικής ηλικίας συνιστά για το κάθε παιδί μια αδιαμφισβήτητη πραγματικότητα την οποία συγκροτεί αρχικά με βάση τη σχέση του με τα σημαντικά πρόσωπα της οικογένειάς του (η σχέση του με τους σημαντικούς άλλους) και αργότερα βάσει της σχέσης του και της αλληλεπίδρασής του με άλλα πρόσωπα εκτός οικογένειας (Berger & Luckmann, 2001, στο Μακρυνιώτη, 2001, σ. 305). Όμως οι ενήλικοι με βάση τους κοινωνικούς λόγους περί παιδικής ηλικίας σε μια συγκεκριμένη εποχή και περιβάλλον (οικογένεια, σχολείο, εκκλησία, νοσοκομείο, παιδική χαρά, δημόσιος χώρος κ.λ.π.) δρουν, αντιδρούν, συζητούν και διαχειρίζονται τη σχέση τους με το παιδί, ορίζουν και καθορίζουν τα χαρακτηριστικά. Προσδιορίζουν πλαίσια, όρια και συμπεριφορές επιβάλλοντας απόψεις και απορρίπτοντας άλλες για το τι θεωρείται αναμενόμενο για το παιδί και για τον ενήλικο. Έτσι, το παιδί εκλαμβάνει ως απόλυτη πραγματικότητα αυτή την κατάσταση και «μόνον αργότερα μπορεί να αντέξει την πολυτέλεια μιας κάποιας ελάχιστης τουλάχιστον αμφισβήτησης» (Berger & Luckmann, 2001, στο Μακρυνιώτη, 2001, σ. 305).

Επομένως, προκειμένου να ενδυναμωθεί η φωνή και να υποστηριχθεί η χειραφετητική αγωγή των παιδιών, η έρευνα και η ενασχόληση με τους κοινωνικούς λόγους περί παιδικής ηλικίας στο σχολείο μπορεί να παράσχει στους/στις μαθητές/τριες τον χώρο και το πλαίσιο να διερευνήσουν τον εαυτό και την ταυτότητά τους ως παιδιά όπως αυτή συγκροτείται από την αλληλεπίδρασή τους στο κοινωνικό περιβάλλον. Να αμφισβητήσουν ό,τι τα περιθωριοποιεί ή τα εξαιρεί από την ενεργή συμμετοχή τους στους θεσμούς και στις κοινωνικές δομές. Να διεκδικήσουν ή να υπερασπίσουν το δικαίωμα συμμετοχής σε ό,τι επηρεάζει τη ζωή τους, να τους παράσχει τη δυνατότητα να αποστασιοποιηθούν από ό,τι θεωρούν σταθερή πραγματικότητα. Να αναγνωρίσουν την πολυπλοκότητα της πολιτιστικής έκφρασης και να αναγνωρίσουν την πολλαπλότητα της παιδικής ηλικίας στον χρόνο και στον χώρο. Ωστόσο, πριν τη συμπερίληψη της έννοιας της παιδικής ηλικίας και των νέων τρόπων μελέτης των έργων του οπτικού πολιτισμού στο πρόγραμμα της εικαστικής αγωγής απαιτείται οι εκπαιδευτικοί να έχουν επίγνωση των προϋπαρχουσών αντιλήψεων για την έννοια που διαθέτουν οι μαθητές/τριες όπως και των δεξιοτήτων τους στην ανάλυση ποικίλων οπτικών έργων που οπτικοποιούν κοινωνικούς λόγους περί αυτής.

## **Ανακεφαλαίωση**

Στο παρόν κεφάλαιο καταρχάς αναφέρθηκαν οι τρεις διαφορετικές, βασικές απόψεις των ιστορικών της παιδικής ηλικίας (η σκοτεινή, φωτεινή και η ανοικτή γκρίζα άποψη) όπως εμφανίστηκαν στον ύστερο 20ο αιώνα στην προσπάθειά τους να εντοπίσουν αλλαγές στην ευημερία των παιδιών και στη γονική φροντίδα. Κατόπιν παρουσιάστηκε η επίδραση της θέσπισης της υποχρεωτικής εκπαίδευσης και των δικαιωμάτων των παιδιών στις αντιλήψεις περί παιδικής ηλικίας και ως εκ τούτου στη συγκρότηση των κοινωνικών λόγων περί αυτής. Ακολούθησε η παρουσίαση της έννοιας τεσσάρων κοινωνικών λόγων περί αυτής (πουριτανικός λόγος, λόγος περί άγραφου χάρτη, ρομαντικός λόγος και λόγος περί εγγενώς ικανού παιδιού) βάσει των θεωριών εκ του πεδίου της κοινωνιολογίας της παιδικής ηλικίας. Στη συνέχεια παρουσιάστηκαν οι τρόποι που οι κοινωνικοί λόγοι περί παιδικής ηλικίας αναπαραστάθηκαν οπτικά σε ποικίλα έργα του οπτικού πολιτισμού τόσο στον δυτικό κόσμο όσο και στην Ελλάδα. Τέλος, με σκοπό να θεμελιωθεί η σημασία της μελέτης και ενασχόλησης με την έννοια της παιδικής ηλικίας, παρουσιάστηκαν αφενός μεν θεωρίες σχετικές με τη συγκρότηση της ταυτότητας-υποκειμενικότητας του παιδιού που αποδέχονται ότι η οικοδόμηση της ταυτότητας συνιστά ενεργό διαδικασία κατασκευής νοήματος που ενσωματώνεται και διαμεσολαβείται εντός των διαφόρων συγκεκριμένων κοινωνιών. Αφετέρου, παρουσιάστηκαν αρχές της κριτικής παιδαγωγικής που προωθούν την ενδυνάμωση και τη χειραφετητική αγωγή των παιδιών.

## Κεφάλαιο 3ο: Ανασκόπηση Ερευνών

### Εισαγωγή

Όπως αναφέρθηκε στο πρώτο κεφάλαιο η εξέταση των οπτικών έργων βάσει των αρχών της Π.Ο.Π. αποτελεί μια νέα εκπαιδευτική προσέγγιση-εκπαιδευτικό παράδειγμα που δρομολογήθηκε στα τέλη του 20ου αιώνα λόγω των αλλαγών στη σύγχρονη καθημερινότητα, στη μεταμοντέρνα τέχνη και στα φιλοσοφικά πεδία εξέτασης της πραγματικότητας και των πολιτισμικών έργων. Τα πάσης φύσεως έργα του οπτικού πολιτισμού προτείνει η Π.Ο.Π. να εξετάζονται κριτικά με σκοπό να αναπτυχθούν στους/στις μαθητές/τριες δεξιότητες, ώστε να αναλύουν και να αποκαλύπτουν τα υπολανθάνοντα νοήματα που επικοινωνούν τα πολιτισμικά έργα. Γι' αυτό τα έργα εξετάζονται με βάση κοινωνικά ζητήματα, ζητήματα ταυτότητας και βάσει των κοινωνικών λόγων περί διαφόρων θεμάτων ή εννοιών. Επίσης παρουσιάστηκε το επιστημολογικό πλαίσιο που υποστηρίζει τον ρόλο και τη σημασία του προϋπάρχοντος γνωστικού υποβάθρου των μαθητών/τριών (είδος αντιλήψεων και δεξιότητες ανάλυσης εικόνων) για την απόκτηση νέων γνώσεων και τη θέαση οπτικών έργων όπως και η επίγνωση αυτού του γνωστικού υποβάθρου από τους/τις εκπαιδευτικούς.

Όπως προαναφέρθηκε στο δεύτερο κεφάλαιο οι κοινωνικοί λόγοι περί παιδικής ηλικίας και οι οπτικές τους αναπαραστάσεις ποικίλουν στον χρόνο ως απόρροια φιλοσοφικών, κοινωνικο-οικονομικών και πολιτικών αλλαγών επηρεάζοντας τον τρόπο σκέψης, τις αντιλήψεις και τις δράσεις των ατόμων μιας κοινωνίας. Επίσης, παρουσιάστηκε η σημασία της μελέτης των κοινωνικών λόγων περί παιδικής ηλικίας που νοηματοδοτούν την έννοια της παιδικής ηλικίας καθώς άπτονται της συγκρότησης της ταυτότητας των μαθητών/τριών ως παιδιά (ατομική και συλλογική υποκειμενικότητα-παιδική ταυτότητα).

Ακολούθως παρουσιάζεται η ανασκόπηση και η κριτική της βιβλιογραφίας για την έννοια της παιδικής ηλικίας ως αντικείμενο έρευνας ή διδασκαλίας όπως παρουσιάζεται στην αρθρογραφία των παιδαγωγών της Π.Ο.Π. Στη συνέχεια παρουσιάζεται η ανασκόπηση της βιβλιογραφίας για το είδος των αντιλήψεων των μαθητών/τριών για την παιδική ηλικία βάσει της αρθρογραφίας των κοινωνιολόγων των σπουδών για την παιδική ηλικία στον δυτικό κόσμο και στην Ελλάδα. Ακολουθεί η ανασκόπηση της αρθρογραφίας ως προς τις δεξιότητες ανάλυσης έργων του οπτικού πολιτισμού, συγκεκριμένα σε έργα τέχνης και σε διαφημίσεις.

### 3.1 Η έννοια της Παιδικής Ηλικίας στην Αρθρογραφία της Π.Ο.Π.

Διαπιστώσαμε ότι η έννοια της παιδικής ηλικίας και οι κοινωνικοί λόγοι περί αυτής αποτέλεσαν αντικείμενο μελέτης των παιδαγωγών της Π.Ο.Π. είτε σε θεωρητικό επίπεδο συγκρότησης προγράμματος (curriculum) είτε σε θεωρητικό επίπεδο περί της ύπαρξης διαφόρων ειδών των κοινωνικών λόγων περί παιδικής ηλικίας, είτε σε επίπεδο κατάθεσης προτάσεων για διδακτική εφαρμογή στην τάξη είτε ως περιγραφή υλοποιημένων εκπαιδευτικών προγραμμάτων σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης.

Η Freedman (2003) η οποία ασχολήθηκε συστηματικότερα με τη σκιαγράφηση ενός προγράμματος σπουδών (curriculum) για τη διδασκαλία του οπτικού πολιτισμού, ώστε να αναπτύξουν οι μαθητές/τριες υψηλού επιπέδου δεξιότητες ερμηνείας των έργων του οπτικού πολιτισμού ισχυρίζεται ότι στις έννοιες που μπορεί να περιλαμβάνει ένα πρόγραμμα βάσει της Π.Ο.Π. μπορεί να συμπεριλαμβάνεται η μελέτη της παιδικής ηλικίας. Μάλιστα οι προτάσεις της προσανατολίζονται σε δυο χώρους, τον χώρο της έρευνας και τον χώρο της ανάλυσης έργων κατά τη διδασκαλία. Προτείνει η παιδική ηλικία να αποτελέσει μέρος της διεπιστημονικής μελέτης των πλαισίων παραγωγής και θέασης έργων του οπτικού πολιτισμού για να αναδειχθούν οι υπολανθάνουσες ιδέες και οι κοινωνικοί λόγοι που χρησιμοποιούν οι ενήλικοι όταν αναφέρονται στην παιδική τέχνη, αλλά και οι θεωρίες επί των οποίων βασίζεται η παραγωγή έργων και θεάται η εκπαίδευση. Αναφέρεται συγκεκριμένα σε παιδαγωγικές θεωρίες που αφορούν γενικά στην εκπαίδευση, για παράδειγμα «τα μοντέλα αισθητικής, η παιδική ηλικία και οι θεωρίες για το σχεδιασμό προγραμμάτων (curriculum)» (ό.π. σ. 88). ). Είναι πρόδηλο ότι η εξέταση των έργων του οπτικού πολιτισμού βάσει του πλαισίου των ποικίλων θεωριών περί παιδικής τέχνης και παιδικής ηλικίας που αναφέρει η Freedman (ό.π.) είναι ευρύτατο παρέχοντας δυνατότητες διερεύνησης από διαφορετικές οπτικές. Δύναται να εξεταστεί είτε από κοινωνιολογική οπτική (π.χ. ποιοι κοινωνικοί λόγοι είναι διαθέσιμοι σε μια κοινωνία ή σε μια κοινωνική ομάδα;) είτε από αισθητική οπτική (π.χ. πώς αναπαρίσταται οπτικά οι κοινωνικοί λόγοι;) είτε από την εκπαιδευτική οπτική (π.χ. πώς μπορεί να συγκροτηθεί εκπαιδευτικό πρόγραμμα;) είτε βάσει της διεπιστημονικής σύνθεσης αυτών.

Η Freedman (ό.π.) κατά τη ανάλυση έργων του οπτικού πολιτισμού προτείνει διάφορα πλαίσια που μπορούν να αποτελέσουν αντικείμενα ανάλυσης για κάθε είδους

έργα και οπτικές εμπειρίες. Διευκρινίζει ότι τα πλαίσια αυτά διαθέτουν μεγάλο εύρος, επηρεάζουν την ερμηνεία των έργων και αφορούν αφενός μεν στις συνθήκες θέασης των έργων όπως οι προηγούμενες εμπειρίες και γνώσεις των μαθητών/τριών, ο θεσμικός χώρος όπου το έργο θεάται και οι επικοινωνιακές συνθήκες εντός των οποίων θεάται το έργο. Αφετέρου, στα πλαίσια θέασης συνυπολογίζει τις πολιτισμικές επιδράσεις από θεσμούς όπως η εκπαίδευση, η οικογένεια, τα Μ.Μ.Ε. που επηρεάζουν την εκτίμηση των έργων. Δηλαδή προτείνει να καταδειχθεί κατά την ανάλυση των έργων η ιδεολογία και οι κοινωνικοί λόγοι που αρθρώνονται μέσω των θεσμών και διαποτίζουν τα έργα του οπτικού πολιτισμού.

Σύμφωνα με τις ανωτέρω προτάσεις της Freedman (ό.π.), αν και δεν αναφέρονται αποκλειστικά στην έννοια της παιδικής ηλικίας αλλά αφορούν στην ανάλυση έργων οποιασδήποτε θεματικής, αναδεικνύεται η σημασία της εξέτασης -στο οποιοδήποτε θέμα /έννοια που αποτελεί αντικείμενο μελέτης κάθε φορά στην τάξη- των κοινωνικών λόγων που αρθρώνουν οι διάφοροι θεσμοί όπως το σχολείο, η οικογένεια και τα Μ.Μ.Ε.. Υποδεικνύεται η ανάγκη να αναγνωρίζουν οι εκπαιδευτικοί και οι μαθητές/τριες ότι κάθε έννοια συγκροτείται από διάφορους κοινωνικούς λόγους οι οποίοι οπτικοποιούνται σε πάσης φύσεως έργα του οπτικού πολιτισμού μέσω της οπτικής σημείωσης. Επίσης αναδεικνύεται η σημασία των προϋπαρχουσών γνώσεων των μαθητών/τριών στη νοηματοδότηση των έργων για το θέμα που εξετάζεται. Άρα, υποδεικνύεται η ανάγκη να διερευνηθούν οι προϋπάρχουσες γνώσεις των μαθητών/τριών στον τομέα των αντιλήψεων που διαθέτουν για την έννοια και στον τομέα των δεξιοτήτων ανάλυσης των οπτικών αναπαραστάσεων της.

Η ανασκόπηση των άρθρων για την έννοια της παιδικής ηλικίας των άλλων παιδαγωγών της Π.Ο.Π. που εστίασαν στην έννοια συστήθηκε βάσει κατηγοριών που προέκυψαν από το περιεχόμενο των άρθρων και συγκρότησαν την ταυτότητα του κάθε άρθρου. Οι κατηγορίες αφορούσαν στο είδος των εικόνων που μελετήθηκαν, στο είδος των κοινωνικών λόγων περί παιδικής ηλικίας που αναφέρονταν στο κάθε άρθρο, στην απόκριση των μαθητών/τριών στα προγράμματα παρέμβασης (αντιλήψεις, δεξιότητες), στην ηλικία ή τη βαθμίδα εκπαίδευσης των μαθητών/τριών για τις οποίες προτεινόταν ή υλοποιήθηκαν διδακτικές παρεμβάσεις, τη χώρα υλοποίησης της παρέμβασης και στα ερευνητικά ερωτήματα για μελλοντική διερεύνηση (Πίνακας 1).

Πίνακας 1

*Ανασκόπηση αρθρογραφίας της Π.Ο.Π.για τη διδασκαλία της έννοιας της παιδικής ηλικίας*

|  |  |  |
|--|--|--|
| Μελέτη οπτικών αναπαραστάσεων παιδικής ηλικίας στα άρθρα παιδαγωγών της Π.Ο.Π. |  | Άρθρα παιδαγωγών της Π.Ο.Π. για την έννοια της παιδικής ηλικίας          |
| Είδος εικόνων  | Οικογενειακές φωτογραφίες  | Duncum, 1997b· Duncum, 2003a· Duncum, 2004a· Cummings, 2006· Trafi, 2008 |
|  | Σχολικές φωτογραφίες   | Duncum, 1997b  |
|  | Διαφημίσεις προϊόντων  | Duncum, 2000c  |
|  | Κάρτες-ημερολόγια  | Duncum, 1997a· Duncum, 2002a· Duncum & Springgay, 2007                   |
|  | Φωτογραφίες από ειδησεογραφικό τύπο  | Duncum, 2004c· Duncum & Springgay, 2007                                  |
|  | Έργα καλών τεχνών  | Duncum, 2000b· Duncum, 2002a· Trafi, 2006, 2008                          |
| Είδος κοινωνικού λόγου   | Ρομαντικό παιδί  | Duncum, 1997a, 1997b   |
|  | Ρομαντικό παιδί σε σχέση με το έμπειρο παιδί   | Duncum, 2000a· Trafi, 2008   |
|  | Ρομαντικό παιδί σε σχέση με παιδί-μικρογραφία ενήλικα  | Duncum, 2000b  |
|  | Ρομαντικό παιδί-ειδυλλιακή παιδική ηλικία χωρίς αρνητικά βιώματα συγκριτικά με παιδική ηλικία με παρουσία αρνητικών βιωμάτων | Cummings, 2006· Trafi, 2006, 2008  |
|  | Ρομαντικό παιδί σε σχέση με το παιδί-θύμα  | Duncum, 2002a· Duncum & Springgay, 2007· Trafi, 2008                     |
|  | Παιδί-θύμα και παιδί-θύτης-εγκληματίας   | Duncum, 2004c  |
| Βαθμίδα εκπαίδευσης  | Προσχολική   | Trafi, 2006  |
|  | Δημοτική   | Duncum, 2002a, Duncum, 2003a   |
|  | Δευτεροβάθμια  | Duncum, 2003a, Cummings, 2006  |
|  | Τριτοβάθμια  | Trafi, 2008  |
| Χώρες υλοποίησης προγραμμάτων  | Η.Π.Α.   | Cummings, 2006   |
|  | Αυστραλία  | Duncum, 2004a  |
|  | Ισπανία  | Trafi, 2006, Trafi, 2008   |

Όπως διαπιστώσαμε η έννοια της παιδικής ηλικίας προτείνεται να διδαχθεί ή έγινε αντικείμενο διδασκαλίας σε μαθητές/τριες όλων των βαθμίδων της εκπαίδευσης (Freedman, 2003) από την προσχολική (Trafi, 2006), τη δημοτική εκπαίδευση

(Duncum, 2002a, 2003a), τη δευτεροβάθμια (Duncum, 2003a, Cummings, 2006) ως και την τριτοβάθμια εκπαίδευση (Trafí, 2008). Οι χώρες υλοποίησης των προγραμμάτων που εντοπίστηκαν συμπεριελάμβαναν τις Η.Π.Α. (Cummings, 2006), την Αυστραλία (Duncum, 2004a), την Ισπανία (Trafí, 2006, 2008).

Ως προς το είδος των εικόνων της παιδικής ηλικίας που μελετήθηκαν ή έγιναν απλές αναφορές διαπιστώσαμε ότι αφορούσαν κυρίως στις οικογενειακές φωτογραφίες και στα οικογενειακά λευκώματα (Duncum, 1997b· Duncum, 2003a· Duncum, 2004a· Cummings, 2006· Trafí, 2008). Αλλά και σε άλλης μορφής οπτικό υλικό όπως οι σχολικές φωτογραφίες παιδιών (Duncum, 1997b), οι διαφημίσεις προϊόντων που αναπαριστούν παιδιά (Duncum, 2000c), οι φωτογραφίες παιδιών σε κάρτες και ημερολόγια (Duncum, 1997a· Duncum, 2002a· Duncum & Springgay, 2007), οι φωτογραφίες παιδιών ως θύματα ή θύτες στον ειδησεογραφικό τύπο (Duncum, 2004c· Duncum & Springgay, 2007) και τα έργα καλών τεχνών (προηγούμενων αιώνων και σύγχρονων καλλιτεχνών) που αναπαριστούν παιδιά (Duncum, 2000b· Duncum, 2002a· Trafí, 2006, 2008). Επομένως, το είδος των εικόνων που έγιναν αντικείμενο μελέτης συμπεριελάμβανε έργα τέχνης και έργα της δημοφιλούς κουλτούρας τα οποία εκτείνονταν από τις κάρτες και ημερολόγια που απεικονίζουν χαριτωμένα παιδιά ως τις διαφημίσεις προϊόντων και τον ειδησεογραφικό τύπο με φωτογραφίες από τα αστυνομικά δελτία. Ωστόσο, οι προσωπικές φωτογραφίες παιδιών από τα οικογενειακά λευκώματα αποτελούσαν κυρίως την πηγή του προς μελέτη φωτογραφικού υλικού υποδεικνύοντας τον προσανατολισμό των παιδαγωγών να συνδέσουν την έννοια της παιδικής ηλικίας με τον θεσμό της οικογένειας και τον ρόλο των οικογενειακών φωτογραφιών στη δημιουργία της αίσθησης του εαυτού και της ταυτότητας της οικογενειακής ζωής (Duncum, 2004a).

Ως προς το είδος των κοινωνικών λόγων που οι αρθρογράφοι επέλεξαν προς μελέτη διαπιστώσαμε ότι μελετήθηκε και επιδιώχθηκε η αποδόμηση είτε του ρομαντικού λόγου περί χαριτωμένου και αισθητηριακά ελκυστικού παιδιού (Duncum, 1997a) είτε προτείνονταν προς συγκριτική μελέτη αντιθετικοί κοινωνικοί λόγοι όπως το ρομαντικό παιδί σε σχέση με το έμπειρο (Duncum, 2000a· Trafí, 2008), το ρομαντικό παιδί σε σχέση με το παιδί-μικρογραφία ενήλικα (Duncum, 2000b) και το θέμα της ειδυλλιακής παιδικής ηλικίας χωρίς την παρουσία κανενός αρνητικού βιώματος σε σχέση με την παρουσία αρνητικών βιωμάτων (Cummings, 2006· Trafí, 2006, 2008), το ρομαντικό παιδί σε σχέση με το παιδί-θύμα (Duncum, 2002a·

Duncum & Springgay, 2007· Trafi, 2008), το παιδί-θύμα και το παιδί-θύτης-εγκληματίας (Duncum, 2004c). Επομένως, βάσει της αρθρογραφίας των παιδαγωγών της Π.Ο.Π. φαίνεται ότι προωθείται αρχικά η αποδόμηση του ρομαντικού λόγου περί αθώου, χαρούμενου, χαριτωμένου παιδιού και επιδιώκεται η ανάδειξη των πολλαπλών παιδικών ηλικιών μέσω των συγκρίσεων με ποικιλία εναλλακτικών οπτικών που αντιπολιτεύονται τον ρομαντικό λόγο.

Από την απόκριση των μαθητών/τριών-φοιτητών/τριών στα προγράμματα για την έννοια της παιδικής ηλικίας που περιγράφονται στα άρθρα υποδεικνύεται, χωρίς ωστόσο να δηλώνεται ρητώς και να τεκμηριώνεται ερευνητικά, ότι πριν τη διδακτική παρέμβαση οι αντιλήψεις των μαθητών/τριών όλων των βαθμίδων εκπαίδευσης ήταν αντίστοιχες με τον κυρίαρχο ρομαντικό λόγο περί ειδυλλιακής παιδικής ηλικίας (Duncum, 2000b· Trafi, 2006· Trafi, 2008). Επίσης, υποδεικνύεται ότι δεν είχαν επίγνωση της επίδρασης των εικόνων στις αντιλήψεις που είχαν σχηματίσει για την παιδική ηλικία (Duncum, 2000b) ούτε της επίδρασης του κοινωνικού λόγου περί παιδικής ηλικίας στις εικόνες (συγκεκριμένα στις οικογενειακές φωτογραφίες) (Cummings, 2006).

Στα άρθρα η θετική επίδραση της διδακτικής παρέμβασης στις δεξιότητες ανάλυσης των εικόνων υποδεικνύεται, αλλά χωρίς να τεκμηριώνεται. Δηλώνεται ότι οι μαθητές/τριες προέβαιναν μετά την παρέμβαση σε κριτική εξέταση αναζητώντας όσα αποσιωπώνται (Cummings, 2006· Trafi, 2008). Επίσης, η διδακτική παρέμβαση -όπως δηλώνουν οι παιδαγωγοί και υποδεικνύεται από τα εικαστικά έργα που παρήγαγαν οι μαθητές/τριες και από τα σχόλια κατά τη συζήτηση στην τάξη- φαίνεται να συνέβαλε στην ανάπτυξη της στοχαστικής στάσης των μαθητών/τριών επί της προσωπικής τους ταυτότητας και της κριτικής στάσης προς τους κοινωνικούς λόγους περί παιδικής ηλικίας που διατρέχουν κάθε πολιτισμικό θεσμό και πλαίσιο (Cummings, 2006· Trafi, 2008). Τέλος, φαίνεται ότι η όλη μαθησιακή διαδικασία για τους μαθητές/τριες καθίσταται αποκαλυπτική και έντονη συναισθηματικά ως προς την κατανόηση του ρόλου και του σκοπού που επιτελούν οι οικογενειακές φωτογραφίες στη ζωή της οικογένειας ή/και της κοινωνίας και αποτέλεσε «υψηλή συναισθηματική εμπειρία και προσέφερε βαθιά ικανοποίηση» (Duncum, 2004a).

Διαπιστώσαμε ότι ερευνητικά ερωτήματα προς μελλοντική διερεύνηση τέθηκαν από έναν μόνο παιδαγωγό και αφορούσαν το είδος των αντιλήψεων των μαθητών/τριών για τον λόγο περί ρομαντικού παιδιού. Δηλαδή αν οι μαθητές/τριες αποδέχονται τις εικόνες του ρομαντικού παιδιού, αν συμφωνούν με τις απόψεις των



ενηλίκων για το ρομαντικό παιδί και την αισθητοποίηση της παιδικής ηλικίας (δηλαδή τις εικόνες παιδιών ως αντικείμενα αισθητηριακής απόλαυσης των ενηλίκων) (Duncum, 2000a· Duncum, 2002a). Επίσης, ο παιδαγωγός πρότεινε τη διερεύνηση του τρόπου που βλέπουν οι μαθητές/τριες τις οπτικές αναπαραστάσεις του παιδιού-θύματος ή του παιδιού ως ακόρεστου καταναλωτή (Duncum, 2002a). Γενικά, ο Duncum (2002a) επισημαίνει την ανάγκη που έχει η διδακτική της τέχνης να αποκτήσει μια περισσότερο πλήρη άποψη για τα παιδιά και για τον τρόπο που σκέφτονται για την παιδική ηλικία. Συνεπώς, τα προτεινόμενα ερωτήματα αφορούσαν στο είδος των αντιλήψεων των μαθητών/τριών και στους τρόπους που οι μαθητές/τριες κατανοούν και στοχάζονται για την παιδική ηλικία. Δηλαδή τη θέση που καταλαμβάνουν επί των διαφόρων οπτικών αναπαραστάσεων της παιδικής ηλικίας που βλέπουν στην καθημερινή τους ζωή, αν αποδέχονται ή διαπραγματεύονται ή αντιπολιτεύονται τις θέσεις στις οποίες οι ενήλικοι τοποθετούν τα παιδιά. Τα ερωτήματα υποδεικνύουν την ανάγκη χαρτογράφησης του είδους των αντιλήψεων των μαθητών/τριών για τους κοινωνικούς λόγους περί παιδικής ηλικίας και τη στάση των μαθητών/τριών προς αυτούς. Ωστόσο, θεωρούμε ότι η διερεύνηση του τρόπου που αντιλαμβάνονται οι μαθητές/τριες τις οπτικές αναπαραστάσεις των διαφόρων λόγων περί παιδικής ηλικίας εκτός από τις αντιλήψεις τους συμπεριλαμβάνει και τις δεξιότητες ανάλυσης των οπτικών αναπαραστάσεων.

Επομένως, από την προαναφερθείσα αρθρογραφία αναδείχτηκε ότι η έννοια της παιδικής ηλικίας έγινε αντικείμενο εξέτασης σε χώρες τριών ηπείρων, αλλά ο αριθμός των χωρών και των μελετών σε κάθε χώρα ήταν εξαιρετικά περιορισμένος. Τα είδη των οπτικών έργων που μελετήθηκαν ήταν κυρίως οι οικογενειακές φωτογραφίες, αλλά και έργα της δημοφιλούς κουλτούρας, των καλών τεχνών, διαφημίσεις, φωτογραφίες του ειδησεογραφικού τύπου. Ο κοινωνικός λόγος που έγινε αντικείμενο εξέτασης ήταν ο ρομαντικός λόγος και εξετάστηκε συγκριτικά με άλλους λόγους και εναλλακτικές οπτικές που τον αντιπολιτεύονται. Διαφάνηκε ότι οι μαθητές/τριες κάθε βαθμίδας πριν τη διδακτική παρέμβαση διέθεταν μια μονοδιάσταση οπτική για τα χαρακτηριστικά της παιδικής ηλικίας (είχαν υιοθετήσει των ρομαντικό λόγο περί παιδικής ηλικίας) και επίσης ότι διέθεταν χαμηλές δεξιότητες στην ανάλυση των οπτικών αναπαραστάσεων της παιδικής ηλικίας. Ωστόσο, τα πορίσματα αυτά δεν συνάγονται από δεδηλωμένα συμπεράσματα των σχετικών άρθρων, αλλά διαφαίνονται από τις περιγραφές των αρθρογράφων για τις αποκρίσεις των μαθητών/τριών στη διδασκαλία.

Ακολουθεί η κριτική από την ανασκόπηση της βιβλιογραφίας.

**3.1.1 Κριτική της βιβλιογραφίας.** Η ανασκόπηση της βιβλιογραφίας βάσει των παιδαγωγών της Π.Ο.Π. έδειξε ότι, αν και η έννοια της παιδικής ηλικίας εξετάστηκε στο πλαίσιο τριών ηπείρων, ωστόσο αφορούσε μεμονωμένες χώρες και ο αριθμός των άρθρων ήταν περιορισμένος. Το γεγονός αυτό συνιστά ερευνητικό κενό και ορίζει την έννοια της παιδικής ηλικίας ως θέμα προς διερεύνηση. Το θέμα παρακίνησε το ενδιαφέρον παιδαγωγών από διάφορες χώρες και αποτέλεσε αντικείμενο μακροχρόνιας μελέτης ενός εκ των βασικών υποστηρικτών της Π.Ο.Π., αλλά στον ελληνικό χώρο δεν εντοπίστηκε σχετική έρευνα στο πλαίσιο της Π.Ο.Π. Επομένως, επειδή η νοηματοδότηση εννοιών που συνδέονται με τις κοινωνικές επιστήμες επηρεάζεται από τα κοινωνικά περιεχόμενα (contexts) δηλαδή το καταστασιακό κοινωνικό πλαίσιο το οποίο διαμορφώνει τους κοινωνικούς λόγους περί αυτής (Tobin, 2000, στο Κούρτη, 2012), θεωρούμε ότι πριν την εισαγωγή στον ελληνικό σχολείο μιας νέας προσέγγισης σε μια οποιαδήποτε έννοια, εν προκειμένω της έννοιας της παιδικής ηλικίας, απαιτείται εξέταση του περιβάλλοντος εισαγωγής, δηλαδή διερεύνηση του μαθητικού δυναμικού.

Η ανάγκη διερεύνησης των αντιλήψεων περί παιδικής ηλικίας των μαθητών/τριών και του τρόπου που νοηματοδοτούν τις οπτικές αναπαραστάσεις ποικίλων κοινωνικών λόγων υποστηρίζεται περαιτέρω διότι διαπιστώσαμε ότι στη βιβλιογραφία βάσει των παιδαγωγών της Π.Ο.Π. παρουσιάζεται έλλειμμα στη διεξαγωγή ερευνών. Το έλλειμμα αφορά είτε στη διερεύνηση και μεθοδική καταγραφή των αντιλήψεων των μαθητών/τριών για την έννοια της παιδικής ηλικίας και των δεξιοτήτων τους στην ανάλυση οπτικών αναπαραστάσεων της είτε στην αξιολόγηση των δεξιοτήτων ανάλυσης οπτικών έργων. Επίσης, το έλλειμμα αφορά και στην αξιολόγηση εν γένει των εκπαιδευτικών προγραμμάτων της Π.Ο.Π. που προτείνονται ή εφαρμόστηκαν. Τα άρθρα που εντοπίστηκαν δεν αποτελούσαν εμπεριστατωμένες έρευνες ή δεν παρείχαν στοιχεία του μεθοδολογικού πλαισίου των εκπαιδευτικών προγραμμάτων, πιθανόν διότι δεν είχαν ερευνητικό χαρακτήρα, αλλά επεδίωκαν την παρουσίαση μιας εκπαιδευτικής πρότασης. Τα ελάχιστα άρθρα για τα οποία διαφάνηκε ότι είχαν ερευνητικό προσανατολισμό ήταν δυο μελέτες περίπτωσης (Trafī, 2006· Trafī, 2008) και μια έρευνα-δράση (Cummins, 2006). Αλλά και σε αυτά τα άρθρα δεν αναφέρεται ο αριθμός του δείγματος εκτός από την Trafī (2008) η

οποία αντλεί στοιχεία από τις δηλώσεις και το εικαστικό έργο πέντε φοιτητών/τριών και την Trafti (2006) από ένα τμήμα νηπιαγωγείου (αγνώστου αριθμού τετράχρονων νηπίων). Επίσης, δεν δηλώνεται - πιθανόν δεν ελέγχθηκαν πριν την παρέμβαση- το είδος των αντιλήψεων των μαθητών/τριών ούτε οι δεξιότητές τους στην ανάλυση των οπτικών έργων. Διαφαίνεται -χωρίς να τεκμηριώνεται- ότι πριν την παρέμβαση οι αντιλήψεις των μαθητών/τριών όλων των βαθμίδων εκπαίδευσης ήταν αντίστοιχες με τον κυρίαρχο ρομαντικό λόγο περί ιδυλλιακής παιδικής ηλικίας και οι δεξιότητες ανάλυσης των οπτικών αναπαραστάσεων της παιδικής ηλικίας ήταν χαμηλές. Δηλαδή δεν είχαν επίγνωση ότι αποτελούσαν οπτικοποίηση των κοινωνικών λόγων περί παιδικής ηλικίας και ότι οι εικόνες επηρέαζαν τις αντιλήψεις τους περί παιδικής ηλικίας. Ως εκ τούτου, το έλλειμμα συστηματικών και εμπεριστατωμένων ερευνών είτε στη διάσταση της καταγραφής του είδους των αντιλήψεων είτε στη διάσταση του επιπέδου των δεξιοτήτων ανάλυσης οπτικών αναπαραστάσεων διαφόρων κοινωνικών λόγων περί παιδικής ηλικίας συνιστούν ερευνητικά κενά που χρήζουν διερεύνησης.

Επιπροσθέτως, η ανάγκη διερεύνησης υπαγορεύεται όταν απουσιάζει κάποιο μοντέλο εκτίμησης των μαθησιακών αποτελεσμάτων. Συγκεκριμένα, γενικά στο πεδίο του γραμματισμού των μέσων απουσιάζει ένα συναφές μοντέλο της προόδου της μάθησης (Buckingham, 2004) όπως απουσιάζει και ένα μοντέλο αξιολόγησης βάσει κριτηρίων των δεξιοτήτων κριτικής ανάλυσης σε έργα του οπτικού πολιτισμού (Sandretto & Klenner, 2011). Επομένως, όταν γενικά απουσιάζουν μοντέλα προόδου και αξιολόγησης των μαθησιακών αποτελεσμάτων πόσο μάλλον όταν απουσιάζουν έρευνες ειδικά για το θέμα-έννοια περί παιδικής ηλικίας, για να σχεδιαστεί ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα απαιτείται να διερευνηθεί το γνωστικό υπόβαθρο των μαθητών/τριών της συγκεκριμένης κοινωνίας ή πληθυσμού αναφοράς.

Λόγω του ερευνητικού κενού που διαπιστώσαμε στη διάσταση του είδους των αντιλήψεων των μαθητών/τριών για τα χαρακτηριστικά που αποδίδουν στην παιδική ηλικία και επειδή η παρούσα διατριβή έχει διεπιστημονικό χαρακτήρα λόγω γενικά του διεπιστημονικού προσανατολισμού της Π.Ο.Π., αλλά και ειδικά της έννοιας της παιδικής ηλικίας, μελετήσαμε τη βιβλιογραφία των σπουδών της παιδικής ηλικίας-κοινωνιολογία της παιδικής ηλικίας ως προς τις έρευνες που διερευνούν τις αντιλήψεις των παιδιών για την παιδική ηλικία. Η εστίαση της διερεύνησης στο είδος των αντιλήψεων και όχι των δεξιοτήτων ανάλυσης υπαγορεύθηκε από το ενδιαφέρον της κοινωνιολογίας για την εξέταση των αντιλήψεων ως κοινωνικό φαινόμενο και

όχι για τις δεξιότητες ανάλυσης που ενδιαφέρουν τους/τις παιδαγωγούς της εικαστικής αγωγής.

Ακολούθως παρουσιάζονται τα άρθρα που εντοπίσαμε σχετικά με τις αντιλήψεις των παιδιών περί παιδικής ηλικίας στη γνωστική περιοχή των σπουδών για την παιδική ηλικία.

### **3.2 Αντιλήψεις Παιδιών για την Παιδική Ηλικία στην Αρθρογραφία της Κοινωνιολογίας**

Στην παρούσα ενότητα πριν παρουσιαστούν οι σχετικές έρευνες διασαφηνίζεται το περιεχόμενο του όρου *αντιλήψεις* που παρουσιάστηκε ακροθιγώς στην εισαγωγή της διατριβής. Ακολούθως παρουσιάζονται έρευνες που διεξήχθησαν στον δυτικό και στον ελληνικό χώρο.

Οι αντιλήψεις<sup>188</sup> εκτός από το αισθητηριακό πεδίο (perceptions) παράλληλα αναφέρονται και σε αφηρημένες έννοιες (concepts) και ιδέες και αφορούν σε ερμηνείες, συμπεράσματα, κατηγοριοποιήσεις που προβαίνει το άτομο σχετικά με κοινωνικά φαινόμενα, πρόσωπα ή καταστάσεις και είναι αποτέλεσμα γνωστικών διεργασιών (Βοσνιάδου, 2002· Γεώργας, 1995· Hayes, 1998). Οι αντιλήψεις επηρεάζονται από τις προηγούμενες γνώσεις και εμπειρίες του ατόμου και από το πλαίσιο εντός του οποίου συμβαίνουν (Βοσνιάδου, 2002). Σύμφωνα με την κοινωνική ψυχολογία θεωρείται ότι στη διαμόρφωση των προσωπικών αντιλήψεων, δηλαδή των προσωπικών ερμηνειών (conceptions) για κάποιο κοινωνικό φαινόμενο αφενός υπεισέρχεται το ατομικό στοιχείο, αφετέρου συμβάλλουν οι κοινώς αποδεκτές ιδέες περί αυτού του φαινομένου που υπάρχουν διαθέσιμες στο κοινωνικό πλαίσιο που διαβιεί και δραστηριοποιείται το κάθε άτομο (Κοκκινάκη 2005). Δηλαδή ως αντιλήψεις μπορούν να θεωρηθούν το «σύνολο των γνωμών που σε μια εποχή και σε ένα δεδομένο περιβάλλον εμφανίζονται ως γενικά παραδεδεγμένες και μπορεί να ανάγονται σε ιστορικούς, κοινωνικούς, ψυχολογικούς, πολιτισμικούς παράγοντες» (Σουτζόγλου-Κοτταρίδη, 1991, σ. 20) τις οποίες προσλαμβάνει και οικειοποιείται το άτομο. Τοιουτοτρόπως, οι προσωπικές αντιλήψεις-ερμηνείες που εκφράζει το άτομο για κάποιο κοινωνικό φαινόμενο, καθώς επηρεάζονται από τους κυρίαρχες ιδέες-απόψεις γι' αυτό, αποκαλύπτουν το είδος του κοινωνικού λόγου που έχει υιοθετήσει,

---

<sup>188</sup> Η έννοια του όρου *αντίληψη* στην αρχαία ελληνική γλώσσα αρχικά σήμαινε αποκτώ, συγκρατώ και αργότερα συλλαμβάνω νοητικά, κατανοώ (Καρυώτη & Philips, 2015).

και επομένως τη συγκεκριμένη οπτική γωνία (point of view) την οποία έχει επιλέξει και χρησιμοποιεί το άτομο για να βλέπει τον κόσμο<sup>189</sup> (Dilip, 2014).

Στην παρούσα εργασία ο όρος αντιλήψεις για την παιδική ηλικία εκλαμβάνεται ως προσωπικές ερμηνείες, ιδέες, νοηματοδοτήσεις των μαθητών/τριών που αφορούν στην έννοια της παιδικής ηλικίας. Αφορούν δηλαδή στο εννοιολογικό περιεχόμενο (concept) που αποδίδουν οι μαθητές/τριες στην έννοια της παιδικής ηλικίας όπως ποιοτικά χαρακτηριστικά παιδιού, χώροι και είδη δράσης, την κατηγοριοποίηση ή τοποθέτησή του στο κοινωνικό πλαίσιο. Ωστόσο, σε συνέχεια της εννοιολόγησης περί των κοινωνικών λόγων και των οπτικών αναπαραστάσεων τους και της επίδρασης τους στην υιοθέτηση κάποιων ιδεών που είναι ευρέως αποδεκτοί (κοινωνική κονστρουκτιβιστική οπτική), οι αντιλήψεις-προσωπικές ερμηνείες εκλαμβάνονται ως ενδείξεις της οπτικής γωνίας (perspective) από την οποία αντιλαμβάνονται οι μαθητές/τριες την παιδική ηλικία και των κοινωνικών λόγων που υιοθετούν.

**3.2.1. Έρευνες στον δυτικό κόσμο.** Εντοπίσαμε έρευνες κοινωνιολόγων που διεξήχθησαν στη Βρετανία (Adams, 2013, 2014· Mayall, 2002, 2008· McClure Vollrath, 2006) και στη Χιλή (Vergara, Peña, Chávez, & Vergara, 2014) οι οποίες επεδίωξαν να διερευνήσουν τις αντιλήψεις των παιδιών για τον τρόπο που ορίζουν και κατανοούν τα παιδιά την έννοια της παιδικής ηλικίας, δηλαδή επεδίωκαν να διερευνήσουν την οπτική των ίδιων των παιδιών. Τα δεδομένα σε όλες τις έρευνες που εντοπίσαμε συλλέχτηκαν σε αστικές περιοχές από μικρό αριθμό (7 ως 56) μαθητών/τριων πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης από πέντε έως έντεκα ετών μέσω ημιδομημένων ή μη δομημένων συνεντεύξεων. Οι έρευνες έδειξαν ότι οι αντιλήψεις των μαθητών/τριών αντιστοιχούσαν στον κυρίαρχο ρομαντικό λόγο περί

---

<sup>189</sup> Η αντίληψη [(perception) (sic)] για τον Dilip (2014) παρουσιάζει κάποια διαφορά από την οπτική (perspective). Ισχυρίζεται ότι η αντίληψη αποτελεί την προσωπική ερμηνεία για πράγματα και φαινόμενα του κόσμου, ενώ η οπτική αφορά στο συγκεκριμένο πλαίσιο (framework), τη συγκεκριμένη οπτική γωνία (point of view) την οποία χρησιμοποιεί το κάθε άτομο για να βλέπει τον κόσμο. Το παράδειγμα που παρέχει για να εξηγήσει την άποψή του προέρχεται από την κοινωνιολογία και αναφέρεται στις διαφορετικές οπτικές με τις οποίες κάποιος/α κοινωνιολόγος μπορεί να εκφράζει την προσωπική ερμηνεία-αντίληψή του για την κοινωνία. Θα μπορούσε να ερμηνεύσει την κοινωνία βάσει της μαρξιστικής οπτικής και να την «δει» ως πάλη μεταξύ των κοινωνικών τάξεων ή βάσει της λειτουργικής οπτικής και να την δει ως διαφορετικές λειτουργίες μεταξύ των κοινωνικών θεσμών (π.χ. οικογένεια, εκπαίδευση, θρησκεία, πολιτική) και της αλληλοεξάρτησης μεταξύ των θεσμών. Παρουσιάζει δηλαδή την οπτική ως τη θεωρητική προσέγγιση που επιλέγει το άτομο για να δημιουργήσει τη δική του ερμηνεία-αντίληψη για τον κόσμο.

αποκλειστικά χαρούμενης, ελεύθερης, παιγνιώδους παιδικής ηλικίας σε αντίθεση με τα δεινά της ενηλικιότητας. Συγκεκριμένα, αυθορμήτως απέδωσαν στην παιδική ηλικία μόνον θετικά χαρακτηριστικά, ενώ απέδωσαν αρνητικά χαρακτηριστικά στην ενηλικιότητα την οποία έδειξαν ότι δεν την προτιμούν (Adams, 2013, 2014). Σύμφωνα με τη Mayall (2002) τα παιδιά του δείγματός της (5 ως 6 ετών και 9 ως 10 ετών) χαίρονταν την ελευθερία και τη διασκέδαση που χαρακτηρίζει την παιδική ηλικία στον νεωτερικό, δυτικό πολιτισμό. Το ίδιο εύρημα ανέδειξε και η έρευνα της McClure-Vollrath (2006) σύμφωνα με την οποία οι μαθητές/τριες στις τελευταίες τάξεις του δημοτικού προσδίδουν μόνο θετικά χαρακτηριστικά στην παιδική τους ηλικία, θεωρούν ότι αποτελεί ένα μέρος της ζωής τους που σχεδόν τελείωσε και το οποίο ήδη νοσταλγούν. Το ίδιο συμπέρασμα συνήγαγαν και οι Vergara, Peña, Chávez, και Vergara (2014) συζητώντας με επτά παιδιά ηλικίας 10-11 ετών στη Χιλή. Τα παιδιά κατέθεσαν τις αρνητικές τους απόψεις για την ενηλικιότητα χαρακτηρίζοντάς την ως περίοδο απώλειας της φαντασίας, της δημιουργικότητας, της ελευθερίας, σε κάποιες περιπτώσεις σχολίασαν επικριτικά τον ανορθολογισμό των ενηλίκων και γενικά εξέφρασαν τη νοσταλγία τους για την παιδική ηλικία.

Οι έρευνες της Mayall (2008) έδειξαν την επίδραση του κοινωνικού πλαισίου και των κοινωνικών λόγων περί παιδικής ηλικίας στην αντίληψη των παιδιών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, καθώς διαπίστωσε ότι τα παιδιά μαθαίνουν συζητώντας με τους συνομηλίκους τους «το τι σημαίνει να είσαι παιδί συγκρίνοντας εμπειρίες, συζητώντας αξίες και συναισθήματα για γεγονότα» (σ. 122). Επίσης έρευνες του Corsaro (1997) στην Ιταλία και στις Η.Π.Α. μέσω της παρατήρησης παιδιών προσχολικής ηλικίας έδειξαν ότι η προσωπική και η συλλογική ταυτότητα των παιδιών είναι επηρεασμένη από τη συμμετοχή τους στην κοινωνία που διαβιώνει γι' αυτό σε διάφορες περιστάσεις όπως το παιχνίδι αναπαράγουν κοινωνικά μοτίβα. Ωστόσο, ισχυρίζεται ο Corsaro (1997) τα παιδιά δεν τα εσωτερικεύουν απλώς, αλλά οικειοποιούνται και επανερμηνεύουν (interpretive reproduction) τα πολιτισμικά έργα δημιουργώντας νέα νοήματα.

Επομένως, σύμφωνα με τις έρευνες κοινωνιολόγων που εντοπίσαμε στη διεθνή βιβλιογραφία, οι αντιλήψεις των μαθητών/τριών περί παιδικής ηλικίας όπως προέκυψαν από τις δηλώσεις των ίδιων των μαθητών/τριών αντιστοιχούν στον ρομαντικό λόγο περί χαρούμενης, ελεύθερης, παιγνιώδους παιδικής ηλικίας. Στην ενηλικιότητα αντιθέτως αποδίδουν αρνητικά χαρακτηριστικά. Οι αντιλήψεις τους

επηρεάζονται εκ των ιδεών του κοινωνικού περιβάλλοντος και συνιστούν ερμηνείες των πολιτισμικών έργων αυτού.

**3.2.2. Έρευνες στην Ελλάδα.** Στον ελληνικό χώρο δεν εντοπίσαμε σχετική έρευνα όπως οι ανωτέρω. Ωστόσο, εντοπίστηκαν κάποιες έρευνες σχετικές με τις αντιλήψεις περί παιδικής ηλικίας που προέρχονται από τον χώρο της εκπαίδευσης εκπαιδευτικών προσχολικής αγωγής, της κοινωνικής ανθρωπολογίας, και από τον χώρο της ψυχαναλυτικής προσέγγισης των διαφημίσεων.

Συγκεκριμένα, στον ελλαδικό χώρο οι Avgitidou και Likomitrou (2013) διερεύνησαν μέσω ερωτηματολογίου τις αντιλήψεις εν ενεργεία εκπαιδευτικών και φοιτητών/τριών της προσχολικής εκπαίδευσης (N=173) ως προς τις αντιλήψεις και τους κοινωνικούς λόγους περί παιδικής ηλικίας που έχουν υιοθετήσει. Διαπίστωσαν ότι οι απόψεις τους αντιστοιχούσαν σε ντετερμινιστικές ιδέες των κλασικών κοινωνικοποιητικών και αναπτυξιακών θεωριών δηλαδή αποδέχονταν ιδέες του ρομαντικού λόγου περί παγκοσμίως ισχυρόντων κριτηρίων και περί μειωμένων ικανοτήτων των παιδιών. Τα πορίσματα της έρευνας δύνανται να αποτελέσουν ένδειξη του κοινωνικού λόγου περί παιδικής ηλικίας που υπολανθάνουν της διδασκαλίας των εκπαιδευτικών και διακινείται στο σχολικό πλαίσιο μέσω των διδακτικών πρακτικών που απορρέουν από αυτόν (Avgitidou & Likomitrou, 2013). Όμως ο κοινωνικός λόγος που υιοθετούν οι εκπαιδευτικοί, συνιστά τον κυρίαρχο λόγο εντός του σχολικού πλαισίου λόγω του ρόλου τους και της επίδρασης που ασκούν στους/στις μαθητές/τριες (Mayall, 2002· Μουσούρου, 2005). Ως εκ τούτου, πιθανόν να επηρεάζει τις αντιλήψεις των μαθητών/τριών και να λειτουργήσει κανονιστικά για το τι σημαίνει να είναι οι μαθητές/τριες παιδιά και να συμπεριφέρονται ως παιδιά. Επομένως, η έρευνα των Avgitidou και Likomitrou (2013) υποδεικνύει ότι οι προϋπάρχουσες αντιλήψεις των εκπαιδευτικών και φοιτητών/τριών προσχολικής εκπαίδευσης στον ελλαδικό χώρο εμφορούνται από ιδέες του ρομαντικού λόγου περί παιδικής ηλικίας. Αυτό το γεγονός αποτελεί έναν παράγοντα που μπορεί να επηρεάσει τις εκπαιδευτικές διαδικασίες στο θεσμικό πλαίσιο του νηπιαγωγείου. Ωστόσο, αντίστοιχη έρευνα με εκπαιδευτικούς δημοτικής εκπαίδευσης δεν εντοπίστηκε. Άρα, ο πληθυσμός της βαθμίδας αυτής συνιστά ερευνητικό κενό προς διερεύνηση.

Η Κρέτση (2008) από το πεδίο της κοινωνικής ανθρωπολογίας διερεύνησε μέσω ομαδικών συνεντεύξεων τις αντιλήψεις μαθητών/τριών δημοτικής εκπαίδευσης

(8-11 ετών) σε νησιωτική πόλη της Ελλάδας (Μυτιλήνη) εστιάζοντας στον χώρο<sup>190</sup> που αντιστοιχεί η παιδική ηλικία. Διεπίστωσε ότι τα παιδιά ταξινομούν την παιδική ηλικία στον οικιακό χώρο και στην ιδιωτική σφαίρα επιρροής της οικογένειας, ενώ περιέγραψαν τη συμμετοχή σε δημόσιους χώρους όπως ο δρόμος με όρους φόβου για το άγνωστο και την επικινδυνότητά του. Χαρτογράφησαν την παιδική ηλικία με χαρακτηριστικά αθωότητας, τρωτότητας και εξάρτησης από τους ενήλικες. Συνάγεται ότι οι αντιλήψεις των μαθητών/τριών της νησιωτικής, ελληνικής πόλης ως προς τον χώρο που χαρακτηρίζει την παιδική ηλικία αντιστοιχούσαν στον ρομαντικό λόγο. Η έρευνα της Κρέτση (2008) παρέχει σημαντικές πληροφορίες στο ζήτημα που διερευνά η παρούσα διατριβή. Αλλά προσανατολίζεται και περιορίζεται στη γεωγραφία της παιδικής ηλικίας, δεν συνδέει και ούτε προσβλέπει σε εφαρμογές στην εκπαίδευση, και ως εκ τούτου τα πορίσματα δεν επαρκούν για τη σύνθεση εκπαιδευτικού προγράμματος.

Η έρευνα ψυχαναλυτικής προσέγγισης των Ναυρίδη, Σόλμαν και Τσαούλα (1993) για τις οπτικές αναπαραστάσεις της παιδικής ηλικίας σε τηλεοπτικές διαφημίσεις εξέτασε αν τα παιδιά<sup>191</sup> έχουν την τάση να ταυτίζονται με τη συνθήκη που παρουσιάζει η διαφήμιση. Όμως λόγω του προσανατολισμού της ανάλυσης των δηλώσεων των παιδιών προς την ψυχαναλυτική προσέγγιση, δεν διερευνήθηκαν οι αντιλήψεις τους για τους κοινωνικούς λόγους που αναπαρίστανται στην αφήγηση της διαφήμισης οι οποίοι απασχόλησαν την παρούσα διατριβή. Ωστόσο, ένα εκ των αποτελεσμάτων της έρευνας σχετικά με την προτίμηση των μαθητών/τριών στη διαφήμιση σοκολατούχου γάλακτος και την ταύτιση με τον πρωταγωνιστικό χαρακτήρα της αφηγηματικής σκηνής ερμηνεύτηκε από τους/τις ερευνητές/τριες ότι υποδεικνύει τις αντιλήψεις των μαθητών/τριών ηλικίας 9-10 ετών περί της διατήρησης της διάκρισης των ρόλων και των συμπεριφορών παιδιών και ενηλίκων (το σοκολατούχο γάλα Carnation πρέπει να το πίνουν τα παιδιά και όχι οι ενήλικοι). Επίσης, θεώρησαν ότι υποδεικνύει τη διάθεση να εκφράσουν τη δυσαρέσκειά τους όταν οι ενήλικοι «παλινδρομούν» σε ενέργειες που θεωρούνται παιδικές (Ναυρίδη, Σόλμαν, & Τσαούλα, 1993, σ. 176) Ως εκ τούτου, αν και πρόκειται για παράπλευρο αποτέλεσμα της έρευνας με πολλούς περιορισμούς λόγω του είδους και του αριθμού

---

<sup>190</sup> Η έρευνα της Κρέτση (2008) περιορίζεται στο ερευνητικό πεδίο της γεωγραφίας της παιδικής ηλικίας.

<sup>191</sup> Το δείγμα της έρευνας ήταν 171 παιδιά δημοτικής εκπαίδευσης διαφορετικών κοινωνικών τάξεων από διαφορετικές περιοχές της Ελλάδας.



των σχετικών διαφημίσεων, πιθανόν να υποδεικνύεται η αναπαραγωγή εκ των μαθητών/τριών των ιδεών του ρομαντικού λόγου περί σαφούς διάκρισης παιδικότητας και ενηλικιότητας. Επίσης, πιθανόν να υποδεικνύει τη διάθεση των μαθητών/τριών να υιοθετήσουν ενεργό ρόλο στη σχέση τους με τους ενήλικες μέσω του σχολιασμού της συμπεριφοράς των ενηλίκων όπως έδειξε και η έρευνα των Vergara, Peña, Chávez, και Vergara (2014). Επισημαίνεται όμως ότι για την έρευνα των Ναυρίδη, Σόλμαν και Τσαούλα (1993) η αξιοποίηση των ανωτέρω συμπερασμάτων είναι επισφαλής. Διότι η ανάλυση των δεδομένων είχε ψυχαναλυτικό και όχι κοινωνιολογικό χαρακτήρα και διότι η έρευνα διεξήχθη στις αρχές της δεκαετίας του '80 οπότε τα συμπεράσματα χρήζουν επικαιροποίησης λόγω των νέων κοινωνικο-πολιτισμικών συνθηκών του 21ου αιώνα.

Επομένως, οι ανωτέρω έρευνες στον ελλαδικό χώρο υποδεικνύουν ότι οι αντιλήψεις των μαθητών/τριών πιθανόν να εμφορούνται από νοήματα του ρομαντικού λόγου.

### **3.3 Δεξιότητες Ανάλυσης Έργων του Οπτικού Πολιτισμού**

Ως ερμηνεία-ανάλυση ενός έργου ορίζεται η διαδικασία νοηματοδότησής του (Freedman, 2003). Υπό την επίδραση θέσεων του μεταμοντερνισμού το νόημα ενός έργου του οπτικού πολιτισμού θεωρείται ότι συγκροτείται από ποικίλες διαστάσεις, η νοηματοδότηση δεν περιορίζεται στη φόρμα και ότι σημαντικό ρόλο στην ερμηνεία του διαδραματίζουν εκτός των άλλων διαστάσεων ο στοχασμός για τα πλαίσια (context) παραγωγής και θέασης του έργου (Freedman, 2003). Συγκεκριμένα, το νόημα ενός οπτικού έργου συγκροτείται από «το θέμα, το μέσο-υλικό παραγωγής του έργου, τη φόρμα (form) και το πλαίσιο (context)» (Barrett, 2004, σ. 738). Επίσης, θεωρείται ότι κατά την απόκριση στα έργα οι δραστηριότητες των θεατών όπως «της περιγραφής, ερμηνείας, ανάλυσης, κρίσης (judging) και θεωρητικοποίησης (theorizing) είναι αλληλοσυσχετιζόμενες και αλληλοεξαρτώμενες» και ότι οι ερμηνείες που επιδέχονται τα έργα είναι πολλαπλές (Barrett, 2004, σ. 738). Επομένως, οι δεξιότητες ανάλυσης των μαθητών/τριών συνδέονται με ποικίλες διαστάσεις του οπτικού έργου και με αλληλοεξαρτώμενες δραστηριότητες στις οποίες προβαίνουν ως θεατές κατά τη διαδικασία νοηματοδότησης του έργου δημιουργώντας πολλαπλές ερμηνείες για το έργο.

Ακολούθως παρουσιάζεται η ανασκόπηση της αρθρογραφίας των υποστηρικτών της Π.Ο.Π. ως προς τις δεξιότητες ανάλυσης που επιδεικνύουν οι

μαθητές/τριες κατά την απόκρισή τους σε οπτικές αναπαραστάσεις της παιδικής ηλικίας και για τα επίπεδα των δεξιοτήτων τους στην ανάλυση έργων του οπτικού πολιτισμού. Στη συνέχεια παρουσιάζονται μοντέλα αισθητικής ανάπτυξης-απόκρισης σε έργα τέχνης. Κατόπιν παρουσιάζεται η ανασκόπηση της βιβλιογραφίας ως προς την απόκριση των παιδιών σε διαφημίσεις, ως προς τον γραμματισμό των μέσων και ως προς την κατηγοριοποίηση των δεξιοτήτων γραμματισμού των μέσων.

**3.3.1 Δεξιότητες ανάλυσης οπτικών αναπαραστάσεων της παιδικής ηλικίας.** Από την ανασκόπηση της αρθρογραφίας των υποστηρικτών της Π.Ο.Π. για τις δεξιότητες ανάλυσης των μαθητών/τριών των οπτικών αναπαραστάσεων της παιδικής ηλικίας υποδεικνύεται ότι οι μαθητές/τριες πριν τη διδακτική παρέμβαση δεν είχαν επίγνωση της επίδρασης των εικόνων στις αντιλήψεις που είχαν σχηματίσει για την παιδική ηλικία (Duncum, 2000b) ούτε της επίδρασης του κοινωνικού λόγου περί παιδικής ηλικίας στις εικόνες (συγκεκριμένα στις οικογενειακές φωτογραφίες) (Cummings, 2006· Trafi, 2008). Όμως μετά τη διδακτική παρέμβαση οι μαθητές/τριες απέκτησαν επίγνωση και προέβησαν σε κριτική εξέταση αναζητώντας όσα αποσιωπώνται (Cummings, 2006· Trafi, 2008). Επίσης, σύμφωνα με τους ερευνητές, η διδακτική παρέμβαση -όπως υποδεικνύεται από τα εικαστικά έργα που παρήγαγαν οι μαθητές/τριες και από τα σχόλια κατά τη συζήτηση στην τάξη- συνέβαλε στην ανάπτυξη της στοχαστικής στάσης των μαθητών/τριών επί της προσωπικής τους ταυτότητας και της κριτικής στάσης προς τους κοινωνικούς λόγους περί παιδικής ηλικίας (Cummings, 2006· Trafi, 2008).

Βάσει των ανωτέρω δύναται να θεωρηθεί ότι οι δεξιότητες ανάλυσης των μαθητών/τριών πριν και μετά την παρέμβαση χαρακτηρίζονταν από το αντιθετικό δίπολο απουσίας-παρουσίας αντιστοίχως της κριτικής επίγνωσης για τη σχέση των εικόνων και των κοινωνικών λόγων περί παιδικής ηλικίας. Ωστόσο, στις έρευνες δεν παρέχονταν στοιχεία που τεκμηριώνουν τον τρόπο που οι μαθητές/τριες αποκρίνονταν και προσέγγιζαν τα οπτικά έργα που μελετήθηκαν όπως στοιχεία για την περιγραφή, και ερμηνεία ή εκτίμηση της ιδέας του έργου, αποκωδικοποίηση της οπτικής σημείωσης, ούτε υπήρχαν αναφορές για διαβάθμιση των δεξιοτήτων μεταξύ των μαθητών/τριών. Επίσης, όπως προαναφέραμε οι εργασίες ήταν ελάχιστες και δεν αφορούσαν σε εμπεριστατωμένες έρευνες, ώστε να μπορούν να σκιαγραφηθούν οι δεξιότητες ανάλυσης των μαθητών/τριών σε οπτικές αναπαραστάσεις της παιδικής

ηλικίας. Επομένως, τα αποτελέσματα της ανασκόπησης των ερευνών για τις δεξιότητες ανάλυσης των μαθητών/τριών των οπτικών αναπαραστάσεων της παιδικής ηλικίας υποδεικνύουν ερευνητικό κενό και ασάφειες ως προς τα χαρακτηριστικά των δεξιοτήτων ανάλυσης που διαθέτουν οι μαθητές/τριες όταν προσεγγίζουν οπτικές αναπαραστάσεις της παιδικής ηλικίας.

Προκειμένου να διαπιστώσουμε την ύπαρξη κάποιου πλαισίου εκτίμησης των δεξιοτήτων ανάλυσης των μαθητών/τριών κατά την απόκρισή τους σε έργα του οπτικού πολιτισμού ακόμη και αν δεν αφορούν την παιδική ηλικία, μελετήσαμε τη σχετική βιβλιογραφία βάσει των παιδαγωγών της Π.Ο.Π. και επιπλέον τα πορίσματα άλλων ερευνητών/τριών που μελέτησαν την απόκριση των μαθητών/τριών σε διάφορα έργα του οπτικού πολιτισμού.

Ακολουθώντας παρουσιάζονται οι τοποθετήσεις παιδαγωγών της Π.Ο.Π., στη συνέχεια τα αποτελέσματα δυο γνωστικών ψυχολόγων που μελέτησαν τα στάδια αισθητικής απόκρισης των μαθητών/τριών σε έργα τέχνης και μιας παιδαγωγού που διερεύνησε τα στιλ απόκρισης των μαθητών/τριών σε έργα τέχνης. Τέλος, παρουσιάζονται οι έρευνες για την απόκριση των μαθητών/τριών σε διαφημίσεις διότι οι διαφημίσεις συνδέονται με τις δεξιότητες γραμματισμού των μέσων για τις οποίες ενδιαφέρεται η προσέγγιση της Π.Ο.Π.

**3.3.2 Επίπεδα δεξιοτήτων ανάλυσης.** Ο Boughton (2004a, 2004b, 2013), αν και ενδιαφέρθηκε περισσότερο από τους/τις άλλους/ες παιδαγωγούς της βασικής ομάδας της Π.Ο.Π. για την αξιολόγηση των μαθητών/τριών, όμως δεν εστίασε στις δεξιότητες ανάλυσης έργων του οπτικού πολιτισμού, αλλά στην αξιολόγηση των μαθητικών εικαστικών έργων και μάλιστα στην αθροιστική-τελική (summative) αξιολόγηση και στον τρόπο που μπορεί να οριστεί η αξία των αποτελεσμάτων στα εικαστικά έργα των μαθητών/τριών. Οι δεξιότητες ανάλυσης με βάση την κοινωνικοπολιτισμική ανάλυση που επιδοκιμάζει η Π.Ο.Π. όπως προαναφέρθηκε (πρβλ. ενότητα 1.3.1) σχετίζονται με τον κριτικό γραμματισμό. Όμως λόγω της ρευστής κατάστασης στον ορισμό του κριτικού γραμματισμού δεν δόθηκε έμφαση στην αξιολόγηση (Morgan & Wyatt-Smith, 2000 παράθεμα στο Sandretto & Klenner, 2011) και μέχρι τα τέλη της πρώτης δεκαετίας του 21ου αιώνα δεν επιδιώχθηκε η σύνταξη φόρμας αξιολόγησης βάσει κριτηρίων (standards) (Sandretto & Klenner, 2011).

Ωστόσο, η Freedman (2003) που επιχείρησε να θεωρητικοποιήσει την προσέγγιση της Π.Ο.Π., διακρίνει δυο επίπεδα δεξιοτήτων ανάλυσης των έργων του οπτικού πολιτισμού. Ισχυρίζεται ότι οι δεξιότητες ερμηνείας-ανάλυσης ενός έργου στο πλαίσιο της Π.Ο.Π. χαρακτηρίζονται ως *χαμηλού επιπέδου* όταν ο/η θεατής «διακρίνει απλώς το επιδιωκόμενο μήνυμα σε μια αναπαράσταση ή προσωποποιεί την κατάσταση που αναπαρίσταται» (Freedman, 2003, σ. 87). Αντιθέτως, οι δεξιότητες *υψηλού επιπέδου* περιλαμβάνουν (α) την αποκάλυψη της επίδρασης των πλαισίων παραγωγής και θέασης του έργου στο νόημα που επικοινωνεί το έργο, (β) τη δημιουργία πολλαπλών συσχετίσεων μεταξύ φόρμας, περιεχομένου και πλαισίων του έργου που οδηγεί σε πολυεπίπεδα νοήματα και (γ) τον κριτικό στοχασμό και επίγνωση του ρόλου που διαδραματίζει η θέαση έργων και η παραγωγή έργων στη μορφοποίηση της σκέψης για τον κόσμο και για τον εαυτό (Freedman, 2003, σ. 88-94). Ειδικότερα, επειδή τα έργα αναπαριστούν τη γνώση που είναι διαθέσιμη στο πολιτισμικό περιβάλλον παραγωγής ή τη γνώση που διαθέτει ή την ιδέα που επέλεξε ο/η δημιουργός να επικοινωνήσει μέσω του έργου του, σύμφωνα με την Freedman (2003), οι μαθητές/τριες διαθέτουν υψηλού επιπέδου δεξιότητες όταν προβαίνουν σε ποικίλες ενέργειες ή αποκρίσεις προς το θεώμενο έργο. Συγκεκριμένα, θεωρεί υψηλού επιπέδου τις δεξιότητες ανάλυσης όταν οι μαθητές/τριες (α) γνωρίζουν ή διερευνούν το πλαίσιο παραγωγής του έργου για να κατανοήσουν το πολιτισμικό νόημα που φέρει και όταν αναγνωρίζουν την αισθητική ποιότητα που συνδέεται με τον πολιτισμό προέλευσης του έργου, (β) όταν διερευνούν το έργο ως προς την αναπαράσταση αντιθετικών ιδεών ή ως προς την οικειοποίηση πολιτισμικών συμβόλων ποικίλων πολιτισμών, (γ) όταν αναγνωρίζουν στις διαφημίσεις τη συμβολική αξία που προσδίδουν στο προϊόν οι επιλογές του/της δημιουργού (ό.π.). Επίσης, όταν οι μαθητές/τριες αναγνωρίζουν την επίδραση του πλαισίου θέασης στη νοηματοδότηση του έργου, όταν προβαίνουν σε συνδέσεις με τις προηγούμενες γνώσεις τους, όταν αναλύουν τη φόρμα σε σχέση με το περιεχόμενο (θέμα, σύμβολα, οπτικές μεταφορές) (ό.π.). Δηλαδή οι μαθητές/τριες διαθέτουν υψηλού επιπέδου δεξιότητες ανάλυσης όταν προσδίδουν στο έργο πολλαπλά νοήματα (ό.π.) μέσω της εξέτασης του πλαισίου παραγωγής και θέασης, όταν αποδομούν το έργο δηλαδή εξετάζουν τις ιδέες του έργου και προβαίνουν σε αποκωδικοποίηση των συμβόλων που επικοινωνούν τις ιδέες. Τέλος -επειδή η μετανεωτερική εποχή που διάγουμε προτάσσει όχι τη συσσώρευση των γνώσεων, αλλά τον τρόπο που μορφοποιείται η ταυτότητα- υψηλές δεξιότητες ανάλυσης διαθέτουν οι μαθητές/τριες όταν όχι μόνο

συνθέτουν τις προσωπικές τους ερμηνείες, αλλά όταν τις συγκρίνουν, αμφισβητούν και επιδιώκουν να γνωρίσουν τις ερμηνείες άλλων ατόμων (ό.π). Επίσης όταν διαθέτουν μεταγνωστικές δεξιότητες (ό.π.) δηλαδή όταν στοχάζονται και προβαίνουν σε αυτοεξέταση του τρόπου που σκέφτονται για το έργο και για τον εαυτό (ό.π.).

Κατά την κατηγοριοποίηση των δεξιοτήτων ανάλυσης των έργων του οπτικού πολιτισμού σε χαμηλού και υψηλού επιπέδου η Freedman (2003) δεν αναφέρει κάποιο μοντέλο αξιολόγησης ή διαβάθμισης των δεξιοτήτων ανάλυσης των μαθητών/τριών πέραν της προαναφερόμενης διάκρισης. Ωστόσο, από την περιγραφή των δεξιοτήτων ανάλυσης η κατηγοριοποίηση της Freedman (2003) φαίνεται ότι συνδέεται με τα μοντέλα αισθητικής ανάπτυξης της Housen (1992) και του Parsons (1987) (βλ. επόμενη ενότητα 3.3.3).

Ακολουθώς παρουσιάζονται τα βασικά στοιχεία των μοντέλων της Housen (1992) και του Parsons (1987) τα οποία συμφωνούν και ταυτίζονται ως προς τον αριθμό των σταδίων και την περιγραφή των αποκρίσεων των ατόμων, των οποίων οι δεξιότητες αντιστοιχούν σε αυτά.

**3.3.3 Μοντέλα αισθητικής απόκρισης.** Στο πλαίσιο της προώθησης της εικαστικής αγωγής στα τέλη του 20ου αιώνα βάσει ερευνών από γνωστικούς ψυχολόγους όπως η Housen (1992) και ο Parsons (1987) αναπτύχθηκαν γνωστικά μοντέλα εκτίμησης της αισθητικής εμπειρίας των ατόμων τα οποία αποτελούν απότοκα μακροχρόνιων ερευνών από τη δεκαετία του '70 και εντεύθεν. Το σκεπτικό που διέπνεε τις έρευνες αυτές αφορούσε στην ιδέα περί της διαφοράς της απόκρισης σε έργα τέχνης μεταξύ αρχαρίων και έμπειρων θεατών. Το μοντέλο περί αρχαρίων και έμπειρων θεατών συνδέει την ειδημοσύνη με την εικαστική εκπαίδευση του ατόμου και αποσυνδέει την αισθητική ανάπτυξη από την αποκλειστική επίδραση της βιολογικής ανάπτυξης (στάδια ηλικίας). Το σκεπτικό αυτό, αν και διατήρησε την ταξινόμηση των επιδόσεων σε στάδια ανάπτυξης, όμως επέκτεινε το μοντέλο περί αναπτυξιακών σταδίων που βασιζόνταν στην ηλικία<sup>192</sup> υποδεικνύοντας τον ουσιαστικό ρόλο του εκπαιδευτικού περιβάλλοντος στην αισθητική ανάπτυξη.

---

<sup>192</sup> Τα μοντέλα περί αναπτυξιακών σταδίων βάσει της ηλικίας στηρίχτηκαν στην υπόθεση ότι η σχεδιαστικές δράσεις των παιδιών ανακλούν φυσικά (natural) χαρακτηριστικά που αφορούν στην ανάπτυξη. Η παραδοχή αυτή οδήγησε τους ερευνητές/τριες να θεωρήσουν ότι υφίστανται στάδια ανάπτυξης τα οποία είναι διαδοχικά και έχουν παγκόσμια ισχύ. Βασική παραδοχή αυτών των μοντέλων είναι ο μύθος του φυσιολογικού παιδιού (Freedman, 2003) που αναπτύσσεται σταδιακά παρέχοντας κανονιστικά πρότυπα για σύγκριση κάθε παρέκκλισης από αυτά. Όμως τα στάδια αυτά

Οι μακροχρόνιες έρευνες της Housen που από το 1970 διεξήγαγε πλήθος ερευνών παίρνοντας συνέντευξη από περισσότερα από 6.000 άτομα 15 χωρών, διαφορετικών ηλικιών και κοινωνικοοικονομικών τάξεων υπέδειξαν ότι οι νοηματοδοτήσεις των ατόμων σε εικαστικά έργα τέχνης διέρχονται από πέντε στάδια αισθητικής απόκρισης (Housen, 1992). Υφίστανται ανεξαρτήτως της ηλικίας του ατόμου και επηρεάζονται από την εικαστική εκπαίδευση (τυπική, μη τυπική ή άτυπη) που διαθέτει το άτομο. Για την Housen (1992) η αισθητική σκέψη αναπτύσσεται από το στάδιο των αρχαρίων θεατών στο στάδιο των προχωρημένων, και τέλος στο στάδιο των ειδημόνων. Αναλόγως του είδους των αποκρίσεων των θεατών κατονομάζει τα στάδια σε αύξουσα διαβάθμιση (α) αφηγηματικό (accountive), (β) κατασκευαστικό (constructive), (γ) ταξινομικό (classifying), (δ) ερμηνευτικό (interpretive), (ε) ανακατασκευαστικό (re-creative), ήτοι:

α) Στο πρώτο στάδιο ο/η θεατής λειτουργεί ως αφηγητής, αναφέρεται στο θέμα, στις προσωπικές αναμνήσεις και προτιμήσεις για το θέμα, χρησιμοποιεί συναισθηματικό λόγο και συνθέτει μια αφήγηση βάσει των μορφών της σύνθεσης δίνοντας την εντύπωση ότι υπεισέρχεται στην απεικονιζόμενη σκηνή και καθίσταται μέρος της αφήγησης. β) Στο δεύτερο στάδιο ο/η θεατής επιδιώκει να οικοδομήσει ένα πλαίσιο παρατήρησης των έργων τέχνης. Χρησιμοποιεί τις προσωπικές του αντιλήψεις και γνώσεις για τον φυσικό κόσμο, την κοινωνία και τις ηθικές αξίες και επίσης χρησιμοποιεί ως κριτήριο αξιολόγησης του έργου τη ρεαλιστική απόδοση του θέματος. Για τους/τις θεατές του δευτέρου σταδίου η δεξιοτεχνία ή η τεχνική του καλλιτέχνη δεν αποτελούν παρατηρήσιμα στοιχεία του έργου. γ) Στο τρίτο στάδιο ο/η θεατής αποκωδικοποιεί τις προθέσεις του καλλιτέχνη και την ιστορικο-κοινωνική επιρροή που δέχτηκε αναλύοντας τις ενδείξεις που υπάρχουν στο έργο. Ταξινομεί το έργο βάσει της προέλευσης, της τεχνοτροπίας, του κινήματος τέχνης, χρησιμοποιώντας ορολογία παρόμοια με των ιστορικών τέχνης παρεμποδίζοντας κάθε προσωπική αναφορά ή συναίσθημα και αναφέρεται στη δεξιοτεχνία και στην τεχνική του/της καλλιτέχνη/δας. Το άτομο θεωρεί ότι η κατάλληλη ταξινόμηση είναι αυτή που οδηγεί στη νοηματοδότηση του έργου και στην εξήγηση του μηνύματός του. δ) Στο τέταρτο στάδιο ο/η θεατής επιχειρεί ένα είδος προσωπικής συνάντησης με το έργο τέχνης. Καθώς επισημαίνει εκφραστικά στοιχεία του έργου (π.χ. τις λεπτομέρειες της γραμμής, του σχήματος, του χρώματος) επιδιώκει να εντοπίσει τους

---

πλέον αποδοκιμάζονται, καθώς έρευνες έδειξαν την επίδραση των πολιτισμικών παραγόντων στα έργα που δημιουργούν τα παιδιά (Wilson, 2004).

συμβολισμούς του έργου. Αρχίζει να αντιλαμβάνεται ότι το έργο τέχνης μπορεί να αποτελέσει αντικείμενο πολλών αποκρίσεων και να του προκαλέσει νέες ερμηνείες σε κάθε νέα συνάντηση μαζί του. ε) Στο πέμπτο στάδιο το άτομο αντιμετωπίζει το έργο τέχνης σαν ζωντανό αντικείμενο που έχει την δική του ιστορία μέσα στον χρόνο, διαθέτει αυτοτέλεια και κανόνες. Μπορεί να συνθέσει «τις προσωπικές του ερμηνείες από τις επαναλαμβανόμενες συναντήσεις του με ένα συγκεκριμένο έργο με απόψεις άλλων θεατών και με γενικευμένα ενδιαφέροντα» (Housen, 1992, p. 215).

Στο ίδιο πνεύμα με το προαναφερθέν μοντέλο ο Parsons (1987) διακρίνει πέντε στάδια αισθητικής ανάπτυξης σύμφωνα με τα οποία η απόκριση των ατόμων σε έργα τέχνης διέρχεται μέσω μιας αυξητικής πορείας από την απειρία προς την ειδημοσύνη συγκριτικά με στοιχεία του έργου όπως το θέμα, η ομορφιά και ο ρεαλισμός, η εκφραστικότητα (expressiveness), η τεχνοτροπία και η φόρμα, η αυτονομία του έργου. Ειδικότερα: (α) στο πρώτο στάδιο το άπειρο άτομο εστιάζει μόνον στο θέμα αναφοράς του έργου (αναγνωρίζει την καταδηλωτική σημασία του έργου και εκφράζει μεροληπτικά την προσωπική του προτίμηση/απαρέσκεια). (β) Στο δεύτερο στάδιο εστιάζει στην ομορφιά του έργου την οποία συνδέει με την ομορφιά του φυσικού αντικειμένου που αναπαρίσταται (παραβλέποντας τον ενεργό ρόλο του καλλιτέχνη) και προτιμά την ρεαλιστική απόδοση της απεικονιζόμενης σκηνής. (γ) Στο τρίτο στάδιο αντιλαμβάνεται τον ρόλο του/της καλλιτέχνη/δας στην εκφραστικότητα ενός θέματος (δεξιοτεχνία, συναισθήματα-διάθεση καλλιτέχνη). (δ) Στο τέταρτο στάδιο κατανοεί τη σχέση της τεχνικής και της φόρμας του έργου στην απόδοση του θέματος. (ε) Στο πέμπτο στάδιο γίνεται αντιληπτή η αυτονομία του έργου ως πολιτισμικό προϊόν όπως και ο ρόλος των θεατών ως ενεργών υποκειμένων που η κρίση τους ποικίλει αναλόγως του πολιτισμικού γνωστικού και συναισθηματικού φορτίου που διαθέτουν οι θεατές και χρησιμοποιούν τη συγκεκριμένη στιγμή της θέασης του έργου. Η αυτονομία του έργου και η επίγνωση της επίδρασης των ερμηνευτικών δραστηριοτήτων των διαφορετικών θεατών αποτελούν το υψηλότερο και δυσκολότερο να επιτευχθεί από τους/τις μαθητές/τριες στάδιο (Parsons, 1987).

Γενικά, οι έρευνες για την αισθητική ανάπτυξη των μαθητών/τριών υποδεικνύουν την αυξητική πορεία που ακολουθούν οι ερμηνευτικές τους δραστηριότητες οι οποίες ξεκινούν από την εστίαση στο θέμα του έργου, στη συνέχεια αναφέρονται στη δεξιοτεχνία του/της καλλιτέχνη/δας να εκφράσει την ιδέα

που επέλεξε και στο τέλος ενδέχεται οι μαθητές/τριες να αποκτήσουν επίγνωση για τις δικές τους ερμηνείες ως θεατές (Parsons, 1987).

Άλλες -λιγότερο εκτεταμένες- έρευνες για την αισθητική απόκριση των μαθητών/τριών όπως η έρευνα της Wetzl-Fairchild (1995) έδειξαν παρόμοια με τα ανωτέρω αποτελέσματα επιβεβαιώνοντας βασικά σημεία των ανωτέρω μοντέλων. Συγκεκριμένα, η Wetzl-Fairchild (1995) διαπίστωσε ότι τα παιδιά ηλικίας 8-12 ετών παρουσιάζουν τρία διαφορετικά στιλ αποκρίσεων κατά τη συνάντησή τους με έργα τέχνης (α) αποκρίσεις που περιορίζονται στο συγκεκριμένο (concrete) περιεχόμενο της εικόνας και αφορούν στην περιγραφή και στην κατονομασία των μορφών της εικόνας, (β) εκείνες που προσανατολίζονται στην συναισθηματική εμπλοκή των θεατών (empathetically oriented) μέσω της ταύτισης και της σύνδεσης με τις προσωπικές τους ιστορίες ή πρόβαλαν τον εαυτό εντός της σκηνής και (γ) αποκρίσεις που είναι προσανατολισμένες στο πνευματικό περιεχόμενο της εικόνας (intellectually oriented) και αφορούν στους πιο έμπειρους/ες θεατές που γνωρίζουν έννοιες της τέχνης και αναζητούν το μήνυμα του καλλιτέχνη. Οι έρευνες της Wetzl-Fairchild (1995) έδειξαν ότι η ηλικία των μαθητών/τριών δεν επηρεάζει τις αποκρίσεις τους, καθώς παρουσιάζεται ποικιλία στο στιλ των αποκρίσεων. Είναι εμφανής η αντιστοιχία των τριών στιλ απόκρισης με το πρώτο, δεύτερο και τρίτο στάδιο των μοντέλων της Housen (1992) και του Parsons (1987). Η απουσία του τέταρτου και του πέμπτου σταδίου αιτιολογείται από το έλλειμμα εμπειρίας, καθώς αντιστοιχούν στο φάσμα δεξιοτήτων που χαρακτηρίζει την αυξημένη ειδημοσύνη των θεατών.

Τα προαναφερόμενα μοντέλα αισθητικής απόκρισης αναπτύχθηκαν βάσει της απόκρισης των μαθητών/τριών σε έργα τέχνης και μάλιστα χωρίς αναφορά ή περιορισμό στη θεματολογία των έργων που έγιναν αντικείμενο μελέτης. Ωστόσο, επειδή η Π.Ο.Π. διαθέτει ευρύτερο προσανατολισμό, η μελέτη έργων που προέρχονται από το πεδίο του οπτικού πολιτισμού όπως έργα της δημοφιλούς κουλτούρας που διακινούνται μέσω των Μ.Μ.Ε. απαιτεί τη διεξαγωγή ερευνών για την απόκριση των μαθητών/τριών σε έργα της δημοφιλούς κουλτούρας ή/και για συγκεκριμένα κειμενικά είδη (genres)<sup>193</sup>.

---

<sup>193</sup> Το κειμενικό είδος (genre) αναφέρεται στην ιδιαιτερότητα μιας ομάδας κειμένων ή εικόνων οι οποίες διαθέτουν κοινά χαρακτηριστικά. Για παράδειγμα ο Duncum (2004a) αναφέρεται στη μελέτη των οικογενειακών φωτογραφιών ως διακριτό κειμενικό είδος.



Ακολουθώς παρουσιάζονται οι έρευνες που αφορούν σε δεξιότητες ανάλυσης διαφημίσεων από τους/τις μαθητές/τριες, αν και οι έρευνες δεν αφορούν σε οπτικές αναπαραστάσεις των κοινωνικών λόγων περί παιδικής ηλικίας σε διαφημίσεις, καθώς δεν εντοπίστηκαν ανάλογες έρευνες.

**3.3.4 Απόκριση στις διαφημίσεις.** Οι έρευνες σχετικές με την πρόσληψη των έργων των Μ.Μ.Ε. από το κοινό<sup>194</sup> έχουν τις απαρχές τους στη δεκαετία του '70. Το ίδιο διάστημα διεξήχθησαν έρευνες για την πρόσληψη των διαφημίσεων από τα παιδιά. Οι έρευνες κοινωνιολόγων ή επικοινωνιολόγων για την πρόσληψη των διαφημίσεων από τα παιδιά εστιάζουν στις συνέπειες των διαφημίσεων στα παιδιά (π.χ. στην καταναλωτική τους συμπεριφορά) και μάλιστα αφορούν σε δυο κατηγορίες προϊόντων<sup>195</sup> κυρίως σε διαφημίσεις τροφίμων και στις συνέπειες στη διατροφή και υγεία των παιδιών (Lewis & Hill 1998· Story & French 2004) και σε διαφημίσεις παιχνιδιών και στην επίδραση στις καταναλωτικές προτιμήσεις<sup>196</sup> των παιδιών για το είδος των παιχνιδιών (Pine & Nash 2002· Reese, 1998· Robinson, Saphir, Kraemer, Varady, & Haydel, 2001· Spigel, 1998). Άλλες έρευνες μελετούν τις διαφημίσεις ως προς τα στερεότυπα των έμφυλων ρόλων (κοινωνικοί ρόλοι περί μητρότητας/πατρότητας) των δυο γονέων στην οικογένεια και την επίδρασή τους στον τρόπο που προσλαμβάνουν τους δυο ρόλους τα παιδιά, ενώ είναι σπάνιες οι έρευνες ως προς τον τρόπο που τα παιδιά προσλαμβάνουν την έννοια της οικογένειας ως σύνολο (η οικογένεια ως μονάδα ανάλυσης) για εκείνες τις διαφημίσεις που αναπαριστούν οικογενειακές σκηνές (Johansen, 2012) ή οι έρευνες που εξετάζουν τις διαφημίσεις ως προς τους κοινωνικούς λόγους περί παιδικής ηλικίας που αναπαριστούν (Vergara-Leyton & Vergara-del Solar, 2012).

---

<sup>194</sup> Οι Blumler και Katz (1974) δημιούργησαν ένα μοντέλο για τις χρήσεις των κειμένων των μέσων (media texts) από το κοινό και υπέδειξαν ότι οι χρήσεις τους κυμαίνονται σε πέντε διαφορετικές περιοχές: (α) τη δραπετεύση από την καθημερινότητα (π.χ. βιντεοπαιχνίδια), (β) την ενημέρωση για τον τεκταινόμενο στον κόσμο (π.χ. ειδησεογραφικά δελτία), (γ) τη διασκέδαση (ψυχαγωγικά προγράμματα), (δ) την αξιοποίηση για τη συγκρότηση της προσωπικής ταυτότητας (π.χ. ταύτιση με τη συμπεριφορά ή τις ενδυματολογικές επιλογές κάποιου διάσημου προσώπου ή χαρακτήρα ταινίας), (ε) την κοινωνική αλληλεπίδραση (π.χ. αξιοποίηση του θέματος ή του περιεχομένου ή των λεκτικών φράσεων-σλόγκαν διαφημίσεων ή ταινιών ως μέσων για τη δημιουργία κοινού τόπου συζήτησης με άλλα μέλη της ομάδας ή κοινότητας που ανήκει το άτομο). Το ανωτέρω μοντέλο συνδέει τα έργα με τις κοινωνικές πρακτικές και συνεισέφερε ερευνητικά δεδομένα στο πεδίο των πολιτισμικών σπουδών.

<sup>195</sup> Οι περισσότερες διαφημίσεις που απευθύνονται στα παιδιά εμπίπτουν μεταξύ αυτών των δυο κατηγοριών (Johansen, 2012).

<sup>196</sup> Γενικά για την καταναλωτική συμπεριφορά των παιδιών βλ. έρευνες του McNeal (1992).

Σε κάθε περίπτωση στις έρευνες για τις διαφημίσεις που στοχεύουν στα παιδιά ή συμπεριλαμβάνουν παιδιά στην αφήγηση της σκηνης δεν αποτελεί αντικείμενο διερεύνησης ο τρόπος που τα παιδιά αντιλαμβάνονται και αποκωδικοποιούν τα στοιχεία των σημειωτικών συστημάτων που συνθέτουν το νόημα των διαφημίσεων ούτε εξετάζονται οι δεξιότητες ανάλυσης και αποδόμησης του περιεχομένου των διαφημίσεων ως προς τους κοινωνικούς λόγους περί παιδικής ηλικίας που αυτές προωθούν μέσω των επιλογών τους. Δηλαδή οι έρευνες δεν αντιμετωπίζουν την έννοια της παιδικής ηλικίας και τους κοινωνικούς λόγους που την συγκροτούν ως μονάδα ανάλυσης, γεγονός που καθιστά αναγκαία τη διεξαγωγή ερευνών για τη διερεύνηση των αναπαραστάσεων της παιδικής ηλικίας στις διαφημίσεις και για τη διερεύνηση των αντιλήψεων γενικά των θεατών και ειδικά των παιδιών γι' αυτές τις αναπαραστάσεις, όπως και για τη διερεύνηση των δεξιοτήτων των παιδιών στην αποκωδικοποίησή τους.

Ωστόσο, ακόμη και αν οι έρευνες δεν έχουν εστιάσει στις διαφημίσεις ως αναπαραστάσεις κοινωνικών λόγων περί παιδικής ηλικίας, η διερεύνηση του τρόπου πρόσληψης των διαφημίσεων από τα παιδιά οδήγησε σταδιακά τους/τις παιδαγωγούς στη διερεύνηση της απόκρισης και των δεξιοτήτων ανάλυσης των μαθητών/τριών σε διάφορες διαφημίσεις αποβλέποντας στον γραμματισμό των μέσων (media literacy).

Ακολουθως παρουσιάζεται το περιεχόμενο της έννοιας του γραμματισμού των μέσων και τα πορίσματα των ερευνών για τις δεξιότητες των μαθητών/τριών ως προς το είδος των δεξιοτήτων ανάλυσης στις οποίες αποβλέπει ο γραμματισμός των μέσων.

**3.3.5 Γραμματισμός των μέσων.** Γενικά ο γραμματισμός των μέσων<sup>197</sup> αναφέρεται στην ικανότητα ανάγνωσης και κατανόησης ενός κειμένου<sup>198</sup> όπως η διαφήμιση (Oates, Blades, & Gunter, 2002). Βάσει της σημειωτικής θεωρίας, τα σημεία στις διαφημίσεις θεωρείται ότι εκπηγάζουν από κοινώς αποδεκτά πολιτισμικά νοήματα, την οπτική σύνταξη και τους πολιτισμικούς κώδικες δια των οποίων διαβιβάζουν ιδέες και μηνύματα (Barthes, 1988· Kress & van Leeuwen, 2006). Έτσι η

---

<sup>197</sup> Σύμφωνα με τον Buckingham (2004) ο γραμματισμός των μέσων, αν και αποτελεί αντικείμενο μελέτης από τα μέσα της δεκαετίας του '70, χαρακτηρίζεται ακόμη από σύγχυση και ασυμφωνία μεταξύ των θεωρητικών για το πώς να οριστεί, και επίσης δεν παρατηρείται συναίνεση για το αν υπάρχει μια μοναδική διάσταση του γραμματισμού των μέσων που να μπορεί να εφαρμοστεί σε όλο το εύρος των σύγχρονων μέσων.

<sup>198</sup> Ο γραμματισμός των μέσων σύμφωνα με τον Ofcom (2004, παράθεμα στο Buckingham, 2004), είναι ευρύτερος από την ανάγνωση και κατανόηση. Αφορά επιπλέον στην «ικανότητα πρόσβασης, κατανόησης και δημιουργίας επικοινωνίας σε ποικίλα πλαίσια» (Buckingham, 2004, σ. 5).

κατανόηση από το άτομο της υπολανθάνουσας δομής τους -δηλαδή των συνδέσεων μεταξύ μορφών και δομών και των νοημάτων που κατασκευάζονται- για την επικοινωνία νοήματος καθίσταται σημαντική κατά την ανάγνωση και νοηματοδότηση των διαφημίσεων (Serafini, 2011).

Σύμφωνα με την ανασκόπηση της σχετικής βιβλιογραφίας από τις Lawlor και Prothero (2008) για τον γραμματισμό των μέσων και συγκεκριμένα για τον γραμματισμό περί των διαφημίσεων<sup>199</sup> (advertisements literacy) διαπιστώνεται ότι οι έρευνες διακρίνονται σε εκείνες που εξετάζουν (α) αν οι μαθητές/τριες κατανοούν τον εμπορικό σκοπό των διαφημίσεων και αναγνωρίζουν τη διαφορά τους από τα τηλεοπτικά προγράμματα (στην περίπτωση που εξετάζονται οι τηλεοπτικές διαφημίσεις), (β) αν αναγνωρίζουν τις διάφορες διαφημιστικές τεχνικές που χρησιμοποιούν οι διαφημιστές και (γ) τον τρόπο που οι μαθητές/τριες χρησιμοποιούν τις διαφημίσεις στην καθημερινότητά τους. Σύμφωνα με τις Lawlor και Prothero (2008) παρατηρείται έλλειμμα σε έρευνες που μελετούν τον τρόπο που αποκωδικοποιούν τα παιδιά τις διαφημίσεις πέραν των υπάρχοντων ερευνών που εξετάζουν την αναγνώριση από τα παιδιά των επικοινωνιακών σκοπών των διαφημίσεων όπως της πώλησης, ενημέρωσης ή πειθούς. Το έλλειμμα οφείλεται στο όψιμο ενδιαφέρον των ερευνητών για τον τρόπο που τα παιδιά αναγιγνώσκουν τις διαφημίσεις συγκριτικά με τον προσανατολισμό των ερευνών στο παρελθόν οι οποίες εστίαζαν στη δυνατότητα των παιδιών να κατανοούν τον σκοπό των διαφημίσεων και τις διαφημιστικές τεχνικές, προσβλέποντας στην προστασία των παιδιών από την επίδρασή τους (Lawlor & Prothero, 2008).

Ωστόσο, και οι έρευνες των παιδαγωγών για τον γραμματισμό των μέσων των μαθητών/τριών, υπό την επίδραση των ιδεών των πολιτισμικών σπουδών, έχουν αλλάξει προσανατολισμό στις αρχές του 21ου αιώνα. Σύμφωνα με τις σύγχρονες τάσεις, κυρίως στη Βρετανία, οι δραστηριότητες στην τάξη δεν αποσκοπούν πλέον στην απομυθοποίηση της ιδεολογίας των διαφημίσεων και στην ενίσχυση της αντίστασης των μαθητών/τριών στη δύναμη της πειθούς που ασκούν στο κοινό (Buckingham, 2003), αλλά αποσκοπούν σε ανάλυση η οποία έχει κοινωνικο-πολιτισμικό προσανατολισμό. Δηλαδή οι δραστηριότητες αποβλέπουν να βοηθήσουν τους/τις μαθητές/τριες να διερευνούν και να στοχάζονται επί των πολιτισμικών ιδεών που προβάλλονται στις διαφημίσεις και να αναγνωρίσουν την πολύπλοκη διαδικασία

---

<sup>199</sup> Γενικά δεν υπάρχει συναίνεση ως προς τον ορισμό του γραμματισμού των διαφημίσεων ή των συστατικών στοιχείων που συγκροτούν την έννοια αυτή (Lawlor & Prothero, 2008).

που απαιτεί η ανάγνωση των διαφημίσεων (Parry, 2016, p. 326). Επομένως, σκοπός του γραμματισμού των μέσων είναι να παράσχει τη δυνατότητα να προβούν οι μαθητές/τριες σε συνδέσεις μεταξύ της ανάγνωσης του συγκεκριμένου έργου και του ευρύτερου κοινωνικο-πολιτισμικού πλαισίου εντός του οποίου το έργο παρήχθη και χρησιμοποιείται (Parry, 2016, σ. 337). Δηλαδή επιδιώκεται να διδαχθούν οι μαθητές/τριες την ανάλυση και παραγωγή κειμένων των μέσων (media texts) εστιάζοντας στο πλαίσιο παραγωγής (π.χ. εταιρείες, θεσμοί), στο κοινό στο οποίο απευθύνονται και στον τρόπο που αναπαριστούν τον κόσμο τα κείμενα των μέσων (Parry, 2016). Αν και η προσέγγιση για την ανάλυση των κειμένων των μέσων βάσει των σπουδών στα M.M.E. εφαρμόζεται στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, όμως σύμφωνα με την Parry (2016) στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση παρατηρείται περιορισμένη εφαρμογή, με συνέπεια η επιστημονική κοινότητα να διαθέτει περιορισμένη γνώση για τον τρόπο που οι μαθητές/τριες πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης αναγιγνώσκουν τα κείμενα των μέσων. Ως εκ τούτου δεν είναι γνωστός ο τρόπος που οι διαφορετικές διδακτικές προσεγγίσεις επιτυγχάνουν (ό.π.).

Ωστόσο, αν και οι εκπαιδευτικές έρευνες δεν έχουν ενδιαφερθεί για τους/τις μαθητές/τριες πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και για τις διαφημίσεις ως αναπαραστάσεις κοινωνικών λόγων περί παιδικής ηλικίας, εν τούτοις στις έρευνες γενικά για τις διαφημίσεις έχει σκιαγραφηθεί η κατηγοριοποίηση των δεξιοτήτων γραμματισμού των μέσων των μαθητών/τριών. Οι δεξιότητες έχουν διακριθεί σε δυο επίπεδα, χαμηλό/υψηλό, και έχουν συνδεθεί με την απουσία/παρουσία διδασκαλίας αντιστοίχως.

Ακολούθως παρουσιάζονται έρευνες που αναφέρονται στην κατηγοριοποίηση των δεξιοτήτων ανάλυσης των διαφημίσεων από μαθητές/τριες διαφόρων βαθμίδων εκπαίδευσης.

**3.3.6 Επίπεδα δεξιοτήτων γραμματισμού των μέσων.** Σύμφωνα με τις έρευνες του Buckingham (2004) στη γνωστική περιοχή του γραμματισμού των μέσων, η κατανόηση από τους/τις μαθητές/τριες των αφηγηματικών στοιχείων σε παντός είδους εικόνες δεν παρουσιάζουν δυσκολία, λόγω της καθημερινής χρήσης τους στην αφήγηση γεγονότων γι' αυτό και δεν απαιτείται συστηματική εκπαίδευση για να κατανοηθούν. Όμως απαιτείται συστηματική διδασκαλία<sup>200</sup> για να στοχαστούν

---

<sup>200</sup> Ο Buckingham (2003) πρότεινε για την ανάπτυξη του γραμματισμού των μέσων για τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση ένα εννοιολογικό πλαίσιο που εστιάζει σε τέσσερις έννοιες-κλειδιά: κοινό,

οι μαθητές/τριες και να προχωρήσουν πέραν της απλής παρατήρησης ή της αναγνώρισης του σκοπού περί πειθούς των διαφημίσεων. Δηλαδή να κατορθώσουν να αποκαλύψουν την κοινωνική αφήγηση-τον κοινωνικό λόγο που αναπαρίσταται ή το είδος της ταυτότητας που προσδίδει η χρήση του προϊόντος στον καταναλωτή και την οποία η διαφήμιση επιδιώκει να συσχετίσει με τη φήμη του προϊόντος (συμβολική αξία προϊόντος) (Buckingham, 2003· Parry, 2016). Επομένως, σύμφωνα με τα ανωτέρω δυνάμεθα να ισχυριστούμε ότι στο πεδίο του γραμματισμού των μέσων η ανάλυση των διαφημίσεων έχει εκλάβει κοινωνικο-πολιτισμικό προσανατολισμό και ότι διακρίνονται δυο επίπεδα δεξιοτήτων ανάλυσης· *χαμηλού επιπέδου* (κατανόηση αφηγηματικών στοιχείων, αναγνώριση επικοινωνιακού σκοπού) και *υψηλού επιπέδου* (αποκάλυψη κοινωνικής αφήγησης, αναγνώριση της συμβολικής αξίας του προϊόντος για τον καταναλωτή και του πλαισίου παραγωγής και χρήσης της διαφήμισης).

Ειδικότερα, στο πεδίο της Π.Ο.Π., τις χαμηλές δεξιότητες των μαθητών/τριών στην ανάλυση των διαφημίσεων όταν δεν έχουν τύχει συστηματικής εκπαίδευσης έδειξαν έρευνες των Beach και Freedman (1992, παράθεμα στο Freedman, 2003) και των Freedman και Wood (1999, παράθεμα στο Freedman, 2003). Οι ερευνήτριες εξέτασαν τις επιδόσεις μαθητών/τριών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στην ανάλυση έντυπων διαφημίσεων σε περιοδικά. Διαπίστωσαν ότι χωρίς διδακτική παρέμβαση στο πλαίσιο της εικαστικής αγωγής οι δεξιότητες ανάλυσης αντιστοιχούσαν σε χαμηλό επίπεδο διότι οι μαθητές/τριες τοποθετούσαν τον εαυτό εντός της φανταστικής-εικονικής πραγματικότητας της σκηνής, έτειναν να αποκρίνονται στις εικόνες στο επίπεδο της αναγνώρισης και περιγραφής του θέματος και δεν προέβαιναν σε ανάλυση της εικόνας. Επίσης, οι μαθητές/τριες δεν διέκριναν τα διαφορετικά κειμενικά είδη (*genres*) της εικονοποιΐας (*imagery*), δεν εξέταζαν κριτικά τα στοιχεία (οπτικά και λεκτικά) των διαφημίσεων ως προς τα στερεότυπα που εκφράζονταν μέσω αυτών. Κατά τη νοηματοδότηση δημιουργούσαν νόημα για τον εαυτό δηλαδή συνέκριναν τις προσωπικές τους εμπειρίες με την εικονική πραγματικότητα των εικόνων, αλλά θεωρούσαν ότι τα βιώματά τους ήταν ελλειμματικά και υποδεέστερα συγκρινόμενα με αυτή υποδεικνύοντας ότι δεν

---

θεσμοί, γλώσσα των μέσων, αναπαράσταση. Επιπροσθέτως, οι έρευνες υπέδειξαν ότι η διδασκαλία είναι περισσότερο αποτελεσματική όταν σχετίζεται η κριτική ανάλυση των έργων «με τα ενδιαφέροντα, τις προτιμήσεις και τις ταυτότητες των παιδιών παρά με αφηρημένες αναλύσεις της ιδεολογίας οι οποίες ήταν συνήθεις στη διδασκαλία των μέσων κατά το παρελθόν» (Buckingham, 2004, σ. 44).

αμφισβητούσαν την πραγματικότητα των σκηνών και δεν είχαν επίγνωση της επίδρασης των εικόνων των διαφημίσεων στην κατασκευή της γνώσης για τον εαυτό. Οι ερευνήτριες διαπίστωσαν επίσης την επίδραση του αποθέματος των εικόνων που είχαν δει οι μαθητές/τριες στο παρελθόν στην ερμηνεία των διαφημίσεων. Δηλαδή οι μαθητές/τριες στην προσπάθειά τους να ερμηνεύσουν τις διαφημίσεις αξιοποιούσαν το προϋπάρχον απόθεμα εικόνων και απέδιδαν πολιτισμικό νόημα στις διαφημίσεις βάσει γνώσεων, πεποιθήσεων και στάσεων που προέρχονταν από την επαφή τους με άλλα έργα του οπτικού πολιτισμού (Beach & Freedman, 1992 και Freedman & Wood, 1999, παραθέματα στο Freedman, 2003). Όμως οι γνώσεις των μαθητών/τριών από την κριτική εξέταση λεκτικών κειμένων (στο γνωστικό αντικείμενο της γλώσσας) δεν συνέβαλαν στην ανάλυση των οπτικών έργων δηλαδή παρουσιάζεται περιορισμένη μεταφορά γνώσης (knowledge transfer), αν η διδασκαλία έχει περιοριστεί σε λεκτικά κείμενα και στην κριτική ανάλυση της γλώσσας των κειμένων και όχι σε κριτική ανάλυση των εικόνων (Beach & Freedman, 1992, παράθεμα στο Freedman, 2003).

Συγκρίνοντας την περιγραφή των αποκρίσεων των μαθητών/τριών των ανωτέρω ερευνών με τα μοντέλα αισθητικής απόκρισης της Housen (1992) και του Parsons (1987) διαπιστώνουμε ότι οι δεξιότητες ανάλυσης των μαθητών/τριών στις διαφημίσεις χωρίς συγκεκριμένη διδασκαλία αντιστοιχούσαν στο χαμηλό επίπεδο δεξιοτήτων (πρώτο ή/και δεύτερο στάδιο ανάπτυξης) και ότι οι μαθητές/τριες δεν διέθεταν κριτική επίγνωση της επίδρασης των διαφημίσεων στον τρόπο σκέψης. Επομένως, εκ των ερευνών υποδεικνύεται η επίδραση της διδασκαλίας και συγκεκριμένα της εικαστικής αγωγής στην ανάπτυξη δεξιοτήτων ανάλυσης των διαφημίσεων υψηλότερου επιπέδου, και υποδεικνύεται η επίδραση των προϋπαρχουσών γνώσεων, πεποιθήσεων και του αποθέματος εικόνων στη νοηματοδότησή τους.

Στην τριτοβάθμια εκπαίδευση χαμηλές δεξιότητες στο γραμματισμό των μέσων-γραμματισμό των διαφημίσεων πριν τα εισαγωγικά μαθήματα στα Μ.Μ.Ε. έδειξε και η έρευνα της Moriarty (1995) με προπτυχιακούς/ές φοιτητές/τριες. Κατά την ερμηνεία και αποκωδικοποίηση διαφήμισης της Apple η πλειονότητα του δείγματος επεσήμανε τα εικονιστικά στοιχεία (iconic) παρά τα συμβολικά (symbolic) υποδεικνύοντας ότι δεν προχώρησαν πέραν της επιφανειακής ανάλυσης της εικόνας. Δηλαδή πριν τη διδασκαλία της σημειωτικής ανάλυσης των διαφημίσεων οι φοιτητές/τριες διέθεταν χαμηλού επιπέδου δεξιότητες ως προς την αποκωδικοποίηση της οπτικής σημείωσης. Επομένως, η νοηματοδότηση των συμβόλων και των οπτικών

μεταφορών συνδέονται με δεξιότητες υψηλού επιπέδου οι οποίες απαιτούν συστηματική διδασκαλία.

Στα ίδια πορίσματα κατέληξε και η έρευνα του Μπαμπαλιούτα (2007) στην Ελλάδα με μαθητές/τριες Στ' τάξης δημοτικού. Πριν τη διδακτική παρέμβαση οι δεξιότητες τους στην ανάλυση των διαφημίσεων αντιστοιχούσαν σε χαμηλό επίπεδο, καθώς δεν εξέταζαν κριτικά τις διαφημίσεις και δεν μπορούσαν να αποκωδικοποιήσουν την οπτική σημείωση σε σχέση με τις ιδέες και το μήνυμα της διαφήμισης.

Επομένως, οι έρευνες υποδεικνύουν ότι οι δεξιότητες των μαθητών/τριών κάθε βαθμίδας εκπαίδευσης χαρακτηρίζονται ως χαμηλού επιπέδου όταν περιορίζονται στην αναγνώριση και περιγραφή του θέματος και των εικονιστικών στοιχείων, προβάλλουν τον εαυτό στη φανταστική σκηνή, δεν εξετάζουν τις ιδέες και τα στερεότυπα που προβάλλει η διαφήμιση, δεν μπορούν να αποκωδικοποιήσουν την οπτική σημείωση, δεν έχουν επίγνωση της επίδρασης των διαφημίσεων στην κατασκευή της γνώσης για τον εαυτό. Οι δεξιότητες χαρακτηρίζονται ως υψηλού επιπέδου όταν υπερβαίνουν την περιγραφή του θέματος, αποκαλύπτουν την κοινωνική αφήγηση-κοινωνικούς λόγους που υπολανθάνουν, αναγνωρίζουν τη συμβολική αξία του προϊόντος για τους/τις καταναλωτές/τριες, αναγνωρίζουν και εξετάζουν το πλαίσιο παραγωγής και χρήσης της διαφήμισης. Επίσης οι έρευνες υποδεικνύουν τη θετική επίδραση της συστηματικής διδασκαλίας στην ανάπτυξη υψηλού επιπέδου δεξιοτήτων ανάλυσης των διαφημίσεων και άρα στην επίτευξη του γραμματισμού των μέσων.

Ο Buckingham (2004) επισημαίνει ότι επειδή στο πεδίο του γραμματισμού των μέσων απουσιάζει ένα συναφές μοντέλο αξιολόγησης της προόδου της μάθησης, το εύρημα από τις έρευνες για το επίπεδο των δεξιοτήτων που οι μαθητές/τριες διαθέτουν (προϋπάρχων γραμματισμός αποκτηθείς άνευ διδασκαλίας μέσω της επικοινωνίας στην καθημερινή ζωή) υποδεικνύει την ανάγκη να έχουν επίγνωση οι εκπαιδευτικοί για το είδος των προϋπαρχουσών γνώσεων των μαθητών/τριών στις διάφορες τάξεις και βαθμίδες εκπαίδευσης πριν σχεδιάσουν τα εκπαιδευτικά προγράμματα (ό.π. σ. 23).

Το έλλειμμα εμπεριστατωμένων ερευνών ως προς τις δεξιότητες ανάλυσης των μαθητών/τριών των οπτικών αναπαραστάσεων της παιδικής ηλικίας συνιστά ερευνητικό κενό προς διερεύνηση. Παράλληλα, την ανάγκη διερεύνησης των προϋπαρχουσών δεξιοτήτων ανάλυσης εικόνων των μαθητών/τριών πριν τη

διδασκαλία της έννοιας της παιδικής ηλικίας υποδεικνύουν (α) η απουσία κάποιου μοντέλου αξιολόγησης του γραμματισμού των μέσων, (β) η επισήμανση του Buckingham (2004) περί της σημασίας που έχει η επίγνωση των εκπαιδευτικών για τις προϋπάρχουσες γνώσεις των μαθητών/τριών πριν τη διδασκαλία και (γ) το πόρισμα των ερευνών των Beach και Freedman (1992, παράθεμα στο Freedman, 2003) και Freedman και Wood (1999, παράθεμα στο Freedman, 2003) περί της επίδρασης του προϋπάρχοντος αποθέματος εικόνων από τα έργα του οπτικού πολιτισμού κατά τη νοηματοδότηση και ανάλυση των διαφημίσεων.

### **Ανακεφαλαίωση**

Στο παρόν κεφάλαιο παρουσιάστηκε η ανασκόπηση και η κριτική της βιβλιογραφίας για την έννοια της παιδικής ηλικίας ως αντικείμενο έρευνας ή διδασκαλίας όπως εντοπίστηκε στην αρθρογραφία των παιδαγωγών της Π.Ο.Π. Η έννοια μελετήθηκε σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης σε χώρες όπως ΗΠΑ, Αυστραλία, Ισπανία, αλλά όχι στην Ελλάδα. Επιδιώχθηκε η αποδόμηση του ρομαντικού λόγου μέσω της σύγκρισης ποικίλων οπτικών που τον αντιπολιτεύονται βάσει έργων τέχνης, έργων της δημοφιλούς κουλτούρας, αλλά κυρίως μέσω οικογενειακών λευκωμάτων. Διαφάνηκε οι μαθητές/τριες διέθεταν μια μονοδιάστατη οπτική (αποκλειστική υιοθέτηση του ρομαντικού λόγου) και χαμηλές δεξιότητες στην ανάλυση των εικόνων. Επειδή παρουσιάστηκε ερευνητικό κενό στη διεξαγωγή ή/και στη δημοσίευση εμπεριστατωμένων ερευνών (τα άρθρα αφορούσαν κυρίως διδακτικές προτάσεις ή εφαρμογές χωρίς τεκμηρίωση του δείγματος και των μεθόδων συναγωγής συμπερασμάτων) αναδείχθηκε η ανάγκη διερεύνησης του γνωστικού υποβάθρου των μαθητών/τριών στον τομέα των αντιλήψεών τους για την έννοια και των δεξιοτήτων τους στην ανάλυση των οπτικών της αναπαραστάσεων.

Ακολούθησε η ανασκόπηση ερευνών για το είδος των αντιλήψεων των μαθητών/τριών για την παιδική ηλικία βάσει ερευνών των κοινωνιολόγων των σπουδών για την παιδική ηλικία στον δυτικό κόσμο (Βρετανία, Χιλή, ΗΠΑ, Ιταλία). Διαπιστώσαμε ότι οι αντιλήψεις τους αντιστοιχούσαν στον ρομαντικό λόγο περί χαρούμενης, ελεύθερης, παιγνιώδους παιδικής ηλικίας. Στην Ελλάδα δεν εντοπίστηκαν ανάλογες έρευνες αναδεικνύοντας έτσι ερευνητικό κενό. Ωστόσο, εντοπίσαμε μια έρευνα με εκπαιδευτικούς προσχολικής εκπαίδευσης, μια έρευνα με μαθητές/τριες από το πεδίο της κοινωνικής ανθρωπολογίας αποκλειστικά για τους χώρους της παιδικής ηλικίας και μιας παλιά έρευνα ψυχαναλυτικής προσέγγισης περί



της απόκρισης των παιδιών σε τηλεοπτικές διαφημίσεις. Οι έρευνες έδειξαν την υιοθέτηση ιδεών του ρομαντικού λόγου.

Τέλος, προέβημεν σε ανασκόπηση ερευνών της σχετικής αρθρογραφίας ως προς τις δεξιότητες των μαθητών/τριών στην ανάλυση οπτικών αναπαραστάσεων της παιδικής ηλικίας και αναδείχτηκαν τα ερευνητικά κενά στη διερεύνηση και αξιολόγηση των δεξιοτήτων τους είτε σε έργα τέχνης είτε σε διαφημίσεις των οπτικών της αναπαραστάσεων. Επίσης, παρουσιάστηκαν τα μοντέλα γνωστικών ψυχολόγων περί των πέντε σταδίων αισθητικής απόκρισης των ατόμων γενικά σε έργα τέχνης και οι θέσεις και οι έρευνες των παιδαγωγών της Π.Ο.Π. όπως και του γραμματισμού των μέσων περί της διάκρισης των δεξιοτήτων των μαθητών/τριών σε χαμηλές και υψηλές κατά την ανάλυση γενικά των έργων του οπτικού πολιτισμού.

## Κεφάλαιο 4ο: Μέθοδος

### Εισαγωγή

Από την ανασκόπηση της σχετικής βιβλιογραφίας αναδύθηκαν ανεξερεύνητες πτυχές στον τομέα της εικαστικής εκπαίδευσης των μαθητών/τριών ως προς την έννοια της παιδικής ηλικίας και τους κοινωνικούς λόγους που την συγκροτούν. Συγκεκριμένα, ερευνητικά κενά παρουσιάστηκαν στην περιοχή των προϋπαρχουσών γνώσεων των μαθητών/τριών είτε αυτές αφορούσαν στο είδος των αντιλήψεων που υιοθετούν σχετικά με τα χαρακτηριστικά της παιδικής ηλικίας, είτε στις δεξιότητές τους στην ανάλυση οπτικών αναπαραστάσεων της παιδικής ηλικίας. Ειδικότερα, δεν είναι σαφές ποιους κοινωνικούς λόγους περί παιδικής ηλικίας αποδέχονται και με ποιον τρόπο αποκρίνονται, αναλύουν και νοηματοδοτούν οπτικές αναπαραστάσεις διαφόρων κοινωνικών λόγων περί παιδικής ηλικίας σε έργα του οπτικού πολιτισμού.

Ακολούθως, προσδιορίζονται ο σκοπός και οι στόχοι της έρευνας, διατυπώνονται τα ερευνητικά ερωτήματα και υποερωτήματα, παρουσιάζεται το σκεπτικό της έρευνας ως προς την σκοπιμότητά της, παρουσιάζεται το σχέδιο της έρευνας (μεθοδολογία, δείγμα, εργαλεία και διαδικασία συλλογής δεδομένων, πλαίσιο ανάλυσης δεδομένων, κριτήρια αξιολόγησης της έρευνας) και τέλος τα καινοτομικά στοιχεία της παρούσας έρευνας.

### 4.1 Σκοπός, Στόχοι και Ερευνητικά Ερωτήματα

Ο σκοπός της παρούσας έρευνας ήταν να συνεισφέρει στην υπάρχουσα γνώση αφενός για το είδος των αντιλήψεων των μαθητών/τριών Στ' δημοτικού για τα χαρακτηριστικά που οι ίδιοι/ες αποδίδουν στην παιδική ηλικία, και αφετέρου για τον τρόπο που νοηματοδοτούν και αποκωδικοποιούν οπτικές αναπαραστάσεις της παιδικής ηλικίας. Επειδή ο σκοπός κάθε έρευνας απαιτείται να αποσαφηνιστεί, να εντοπιστούν τα δευτερογενή ζητήματα (Cohen & Manion, 1994, σ. 125), να εξειδικευτεί σε στόχους και να διατυπωθούν τα ερευνητικά ερωτήματα, παρουσιάζονται στη συνέχεια οι στόχοι και τα απορρέοντα ερευνητικά ερωτήματα και υποερωτήματα.

Όπως προαναφέρθηκε η διερεύνηση των προϋπαρχουσών γνώσεων των μαθητών/τριών συμπεριελάμβανε δυο περιοχές γνώσεων. Μέσω της ποιοτικής και ποσοτικής ανάλυσης των δεδομένων της έρευνας επιχειρήθηκε αφενός μεν η

περιγραφή του είδους του περιεχομένου που αποδίδουν στην έννοια της παιδικής ηλικίας, και άρα η αναγνώριση του είδους των κοινωνικών λόγων περί παιδικής ηλικίας που έχουν οικειοποιηθεί οι μαθητές/τριες Στ' τάξης. Κατά συνέπεια, επιχειρήθηκε να εντοπιστεί η οπτική γωνία που επιλέγει ο/η κάθε μαθητής/τρια για να νοηματοδοτήσει την έννοια της παιδικής ηλικίας και να συγκροτεί την παιδική ταυτότητα. Αφετέρου, επιχειρήθηκε η περιγραφή του τρόπου που αποκρίνονται, ερμηνεύουν και αποκωδικοποιούν εικόνες που αναπαριστούν παιδιά. Δηλαδή επιχειρήθηκε η περιγραφή του επιπέδου των δεξιοτήτων ανάλυσης που διαθέτουν κατά την επαφή τους με οπτικές αναπαραστάσεις διαφορετικών κοινωνικών λόγων περί παιδικής ηλικίας.

Οι ερευνητικοί στόχοι ήταν (α) η διερεύνηση του είδους των αντιλήψεων των μαθητών/τριών για τα χαρακτηριστικά που προσδίδουν στην έννοια της παιδικής ηλικίας και (β) η διερεύνηση των δεξιοτήτων των μαθητών/τριών στην ανάλυση οπτικών αναπαραστάσεων της παιδικής ηλικίας (Πίνακας 2). Εκ των προαναφερθέντων στόχων προέκυψαν τα κάτωθι δυο ερευνητικά ερωτήματα και υποερωτήματα:

1. Ποιες είναι οι αντιλήψεις των μαθητών/τριών Στ' τάξης δημοτικού για την έννοια της παιδικής ηλικίας, δηλαδή ποιο είδος κοινωνικού λόγου περί παιδικής ηλικίας υιοθετούν;
2. Ποιες είναι οι δεξιότητες των μαθητών/τριών Στ' τάξης δημοτικού στην ανάλυση οπτικών αναπαραστάσεων διαφορετικών κοινωνικών λόγων περί παιδικής ηλικίας;

Το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα προκειμένου να περιοριστεί και να συγκεκριμενοποιηθεί η έκταση της ερευνητικής περιοχής, ώστε να καταστεί εφικτή η διαχείρισή της (Mason, 2003) εξετάστηκε ως προς τρεις διαστάσεις (υποερωτήματα) ήτοι:

- 2α) Πώς αποκρίνονται οι μαθητές/τριες Στ' τάξης δημοτικού στο δηλωτικό περιεχόμενο εικόνων που αναπαριστούν διαφορετικούς λόγους περί παιδικής ηλικίας (περιγραφικό επίπεδο ανάλυσης);
- 2β) Πώς ερμηνεύουν οι μαθητές/τριες Στ' τάξης δημοτικού την κεντρική ιδέα-το μήνυμα εικόνων που αναπαριστούν διαφορετικούς λόγους περί παιδικής ηλικίας (ερμηνευτικό επίπεδο ανάλυσης);
- 2γ) Πώς αναλύουν-αποκωδικοποιούν οι μαθητές/τριες Στ' τάξης δημοτικού τα οπτικά σημεία-οπτικούς σημειωτικούς πόρους δια των οποίων οπτικοποιείται η ιδέα- μήνυμα

των εικόνων που αναπαριστούν διαφορετικούς λόγους περί παιδικής ηλικίας (τεχνικό επίπεδο ανάλυσης);

Πίνακας 2

*Οργάνωση των δυο ερευνητικών ερωτημάτων και υποερωτημάτων σε άξονες διερεύνησης*

| Ερευνητικά ερωτήματα |                 |  |   |
|----------------------|-----------------|--|---|
| α/α                  | Άξονας          | Ερωτήματα  | Υποερωτήματα  |
| 1                    | Αντιλήψεις      | Ποιες είναι οι αντιλήψεις των μαθητών/τριών Στ' τάξης δημοτικού για την έννοια της παιδικής ηλικίας;   | Ποια οπτική-είδος κοινωνικού λόγου υιοθετούν για τα χαρακτηριστικά της παιδικής ηλικίας οι μαθητές/τριες Στ' τάξης;   |
| 2                    | Ανάλυση εικόνων | Ποιες είναι οι δεξιότητες των μαθητών/τριών Στ' τάξης δημοτικού στην ανάλυση οπτικών αναπαραστάσεων δυο διαφορετικών κοινωνικών λόγων περί παιδικής ηλικίας; | α) Πώς αποκρίνονται οι μαθητές/τριες Στ' τάξης δημοτικού στο δηλωτικό περιεχόμενο εικόνων που αναπαριστούν διαφορετικούς λόγους περί παιδικής ηλικίας (περιγραφικό επίπεδο ανάλυσης);<br>β) Πώς ερμηνεύουν οι μαθητές/τριες Στ' τάξης δημοτικού την κεντρική ιδέα-μήνυμα εικόνων που αναπαριστούν διαφορετικούς λόγους περί παιδικής ηλικίας (ερμηνευτικό επίπεδο ανάλυσης);<br>γ) Πώς αναλύουν-αποκωδικοποιούν οι μαθητές/τριες Στ' τάξης δημοτικού οπτικά σημεία-οπτικούς σημειωτικούς πόρους αναπαράστασης της ιδέας-μηνύματος εικόνων που αναπαριστούν διαφορετικούς λόγους περί παιδικής ηλικίας (τεχνικό επίπεδο ανάλυσης); |

Ωστόσο, το τρίτο υποερώτημα του δεύτερου ερωτήματος που αφορά στις δεξιότητες στο τεχνικό επίπεδο ανάλυσης εξειδικεύτηκε περαιτέρω και εστιάστηκε ως προς τις δεξιότητες αποκωδικοποίησης συγκεκριμένων οπτικών σημείων-σημειωτικών πόρων που πραγματώνουν διαφορετικές διαστάσεις δόμησης του νοήματος των εικόνων. Συγκεκριμένα, η διερεύνηση των δεξιοτήτων αποκωδικοποίησης εστιάστηκε στην αναπαράσταση ενός κοινωνικού λόγου περί παιδικής ηλικίας (στον ρομαντικό λόγο), σε ένα κειμενικό είδος (κειμενικό είδος της διαφήμισης) και σε τρεις δομές της σημείωσης των εικόνων (αναπαραστατική, διαπροσωπική, πολυτροπική). Τοιουτοτρόπως, συγκροτήθηκε το τρίτο ερευνητικό ερώτημα με τα υποερωτήματα που το συγκεκριμενοποιούν και ορίστηκε ως κάτωθι:

3. Ποιες είναι οι δεξιότητες των μαθητών/τριών Στ' τάξης δημοτικού στην αποκωδικοποίηση σημειωτικών πόρων οι οποίοι πραγματώνουν νοήματα μέσω δομών της οπτικής σημείωσης, σε εικόνα έντυπης διαφήμισης που αναπαριστά τον ρομαντικό λόγο περί παιδικής ηλικίας;

3α) Πώς νοηματοδοτούν οι μαθητές/τριες Στ' τάξης δημοτικού πέντε συγκεκριμένους σημειωτικούς πόρους της οπτικής σημείωσης (χώρος, ηλικία προσώπων, δράση, είδος ενδυμασίας, χρώμα ενδυμασίας) που πραγματώνουν το αναπαραστατικό νόημα;

3β) Πώς νοηματοδοτούν οι μαθητές/τριες Στ' τάξης δημοτικού τρεις συγκεκριμένους σημειωτικούς πόρους της οπτικής σημείωσης (βλεμματική επαφή αναπαριστώμενων προσώπων με θεατές, απόσταση λήψης της σκηνής, οπτική γωνία λήψης της σκηνής) που πραγματώνουν το διαπροσωπικό νόημα;

3γ) Πώς νοηματοδοτούν οι μαθητές/τριες Στ' τάξης δημοτικού την πολυτροπική φύση του μηνύματος της έντυπης διαφήμισης; (Πίνακας 3).

Πίνακας 3

*Οργάνωση του τρίτου ερευνητικού ερωτήματος και των υποερωτημάτων*

| Τρίτο ερευνητικό ερώτημα |   |  |  |
|--------------------------|---|--|--|
| α/α                      | Άξονας  | Ερώτημα  | Υποερωτήματα   |
| 3                        | Ανάλυση εικόνων-Αποκωδικοποίηση συγκεκριμένων σημειωτικών πόρων | Ποιες είναι οι δεξιότητες των μαθητών/τριών Στ' τάξης δημοτικού στην αποκωδικοποίηση σημειωτικών πόρων οι οποίοι πραγματώνουν νοήματα μέσω ποικίλων δομών της οπτικής σημείωσης, σε εικόνα έντυπης διαφήμισης που αναπαριστά τον ρομαντικό λόγο περί παιδικής ηλικίας; | α) Πώς νοηματοδοτούν οι μαθητές/τριες Στ' τάξης δημοτικού πέντε συγκεκριμένους σημειωτικούς πόρους της οπτικής σημείωσης (χώρος, ηλικία προσώπων, δράση, είδος ενδυμασίας, χρώμα ενδυμασίας) που πραγματώνουν το αναπαραστατικό νόημα;   |
|                          |   |  | β) Πώς νοηματοδοτούν οι μαθητές/τριες Στ' τάξης δημοτικού τρεις συγκεκριμένους σημειωτικούς πόρους της οπτικής σημείωσης (βλεμματική επαφή αναπαριστώμενων προσώπων με θεατές, απόσταση λήψης της σκηνής, οπτική γωνία λήψης της σκηνής) που πραγματώνουν το διαπροσωπικό νόημα; |
|                          |   |  | γ) Πώς νοηματοδοτούν οι μαθητές/τριες Στ' τάξης δημοτικού την πολυτροπική φύσης του μηνύματος της έντυπης διαφήμισης;  |

**4.1.1 Σκεπτικό έρευνας.** Το σκεπτικό της έρευνας αφορά αφενός μεν την πρακτική της σκοπιμότητα και αφετέρου στην ηλικιακή ομάδα των μαθητών/τριών που έγινε αντικείμενο μελέτης.

Η πρακτική σκοπιμότητα της έρευνας προέκυψε και συνδέεται με τις αλλαγές στη διδακτική του γνωστικού αντικείμενου της εικαστικής αγωγής όπως προωθείται στις αρχές του 21ου αιώνα βάσει της Π.Ο.Π. Επίσης τεκμηριώνεται βάσει των ερευνητικών κενών που αναδύθηκαν σε πεδία που σχετίζονται με την έρευνα και τη διδασκαλία των κοινωνικών λόγων που συγκροτούν την έννοια της παιδικής ηλικίας βάσει της Π.Ο.Π. Επιδιώχθηκε να διερευνηθούν όψεις του πεδίου δηλαδή να συλλεχθεί το είδος των αντιλήψεων των μαθητών/τριών περί παιδικής ηλικίας όπως

και των δεξιοτήτων τους στην ανάλυση εικόνων παιδικής ηλικίας, ώστε τα πορίσματα της έρευνας να αποτελέσουν εναρκτήριο σημείο για να αναπτυχθούν διδακτικές πρακτικές στην εικαστική αγωγή βάσει της Π.Ο.Π. Θεωρήθηκε ότι η διερεύνηση των ανωτέρω δυο θεματικών περιοχών (αντιλήψεις και δεξιότητες) θα παράσχει πορίσματα εκ των οποίων δύναται να αναδειχθεί ο σκοπός και η κατεύθυνση που θα μπορούσε να προσλάβει η διδασκαλία σε μαθητές/τριες δημοτικής εκπαίδευσης σχετικά με τους κοινωνικούς λόγους που συγκροτούν την έννοια της παιδικής ηλικίας. Επίσης, βάσει των πορισμάτων ή/και των περιορισμών της έρευνας δύνανται να σχεδιαστούν μελλοντικές έρευνες σε ένα αχαρτογράφητο πεδίο.

Ο πληθυσμός αναφοράς ως προς την ηλικιακή ομάδα (μαθητές/τριες Στ' τάξης) επιλέχτηκε λόγω του θέματος-έννοιας της παιδικής ηλικίας και των απαιτήσεων στη διαχείριση θεμάτων σχετικών με την ταυτότητα<sup>201</sup>.

Συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικές έρευνες στη θεματική περιοχή της ταυτότητας έδειξαν ότι οι μαθητές/τριες της Ε' τάξης έχουν δυσκολίες να κατανοήσουν πλήρως την έννοια της ταυτότητας και ότι γενικά οι μαθητές/τριες αποκτούν επίγνωση του υλικού, κοινωνικού και πνευματικού εαυτού στο τέλος της παιδικής ηλικίας (Damon & Hart, 1982· Kazi & Demetriou, 2001). Οι ερευνητές ισχυρίζονται ότι η διαπραγμάτευση της ταυτότητας σχετίζεται με την ηλικία, την προσωπική ανάγκη του ατόμου και τη διαδικασία της ωρίμανσης (Nurmi, Poole, & Kalakoski, 1996).

Από τη γνωστική περιοχή της θεραπείας μέσω της τέχνης η Rubin (1997) δηλώνει ότι «σε κάθε μεταβατική φάση ανάπτυξης για να αναδομηθούν κάποιες κατασκευές, πρέπει να καταρρεύσουν τρόπο τινά οι προηγούμενες» (σ. 29). Ο ισχυρισμός της απηχεί θέσεις της ψυχοκοινωνικής θεωρίας ανάπτυξης περί των κρίσεων που αντιμετωπίζουν οι άνθρωποι στη ζωή τους αναλόγως του ψυχοκοινωνικού σταδίου. Σύμφωνα με την ψυχοκοινωνική θεωρία του Erikson (παράθεμα στο Mooney, 2013) η έναρξη της κρίσης της ταυτότητας άρχεται στο 12ο έτος. Τοιουτοτρόπως, η τελευταία τάξη του δημοτικού προσδιορίζεται ως μεταβατική περίοδος μεταξύ αναπτυξιακών σταδίων -από την προεφηβεία στην εφηβεία- και μεταξύ βαθμίδων εκπαίδευσης -από την πρωτοβάθμια προς τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Η μετάβαση σε ανώτερο στάδιο απαιτεί τη διαχείριση της κρίσης από την αλλαγή όσων

---

<sup>201</sup> Όπως παρουσιάστηκε στο θεωρητικό μέρος της παρούσας έρευνας οι κοινωνικοί λόγοι περί παιδικής ηλικίας συγκροτούν μια δι-υποκειμενικότητα ή αλλιώς συλλογική υποκειμενικότητα από την οποία τα παιδιά αντλούν στοιχεία για να οικοδομήσουν την ταυτότητά τους και τον τρόπο που αντιλαμβάνονται τον εαυτό τους ως παιδιά.

θεωρούνταν δεδομένα ή οικεία και την αναδόμηση των γνώσεων και στάσεων ως προς αυτά (ό.π.).

Εκτός από τις έρευνες στη γνωστική περιοχή της αναπτυξιακής ψυχολογίας και οι έρευνες στην περιοχή της διδακτικής των Εικαστικών βάσει της Π.Ο.Π. υπέδειξαν τους μαθητές/ριες της Στ' τάξης ως τον καταλληλότερο πληθυσμό έρευνας για θέματα που σχετίζονται με την ταυτότητα. Συγκεκριμένα, η έρευνα της Christopoulou (2008) σε μαθητές/τριες Ε' και Στ' τάξης δημοτικού υπέδειξε ότι θα πρέπει να λαμβάνεται υπόψη η ηλικία και το αναπτυξιακό στάδιο κατά τον σχεδιασμό προγραμμάτων του οπτικού πολιτισμού διότι οι μαθητές/τριες και στα δυο μέρη της έρευνάς της «δεν κατόρθωσαν να εννοιολογήσουν πλήρως την ταυτότητα, και παρουσίασαν ελλειμματική ικανότητα στη διερεύνηση, αμφισβήτηση και στοχασμό επί των πληροφοριών που αποκτώνται μέσω των οπτικών εμπειριών από τα Μ.Μ.Ε. και τη δημοφιλή κουλτούρα» (σ. 309).

Στην ίδια ερευνητική περιοχή η έρευνα της McClure Vollrath (2006) σε μαθητές/τριες όλων των τάξεων πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης έδειξε ότι όσο αυξάνεται η τάξη και η ηλικία των μαθητών/τριών τόσο αυξάνεται η δυνατότητα επίγνωσης της παιδικής ηλικίας ως κατασκευής. Ανάφερε ότι οι μαθητές/τριες Ε' τάξης έμοιαζε να έχουν επίγνωση της παιδικής ηλικίας ως κατασκευής σε μεγαλύτερο βαθμό από τους μαθητές/τριες της Δ' τάξης και σε μικρότερο βαθμό από τους μαθητές/τριες της Στ' τάξης.

Γενικά, οι παιδαγωγοί των Εικαστικών υποδεικνύουν τις δυο τελευταίες τάξεις της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης ως καταλληλότερες για τη μελέτη τέτοιων θεμάτων. Η Charman (1993) ισχυρίζεται ότι «στις τελευταίες τάξεις του δημοτικού τα παιδιά έχουν μεγαλύτερη συνείδηση της προσωπικής τους ιστορίας» (σ. 191) και προτείνει να εξετάζουν οι μαθητές/τριες τις διαφορές ανάμεσα στις αποκρίσεις τους στις καταστάσεις της πρώιμης παιδικής ηλικίας και τα συναισθήματά τους σε παρόμοιες καταστάσεις του παρόντος. Ο Parsons (2004) διατείνεται ότι ζητήματα όπως η ταυτότητα και τα στερεότυπα, αποτελούν κυρίαρχα ενδιαφέροντα των μαθητών/τριών των δυο τελευταίων τάξεων του δημοτικού και όχι των μαθητών/τριών μικρότερης ηλικίας. Τέλος, η αποκωδικοποίηση εικαστικών έργων ως προς τους σημειωτικούς πόρους επικοινωνίας νοήματος που υπολανθάνει προτείνεται για μαθητές/τριες των τελευταίων τάξεων της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Σύμφωνα με την Charman (1993) τα παιδιά αυτών των τάξεων «ενδιαφέρονται πολύ για τον συμβολισμό, τους μυστικούς κώδικες και τα συγκαλυμμένα ή τα κρυμμένα νοήματα των εικόνων» (σελ.



189) και προτείνει στους/στις εκπαιδευτικούς να αναπτύξουν τις δεξιότητες των παιδιών στην αποκωδικοποίηση των συμβόλων, των χρωμάτων, των μοτίβων.

Συνεπώς, η πρακτική σκοπιμότητα της παρούσας έρευνας σχετίζεται με την κατεύθυνση που προωθεί η Π.Ο.Π. στη διδασκαλία της εικαστικής αγωγής. Η επιλογή της ηλικιακής ομάδας (μαθητές/τριες Στ' τάξη δημοτικού) καθορίστηκε βάσει των απαιτήσεων στην κατανόηση εννοιών όπως η έννοια της παιδικής ηλικίας που σχετίζονται με την ταυτότητα. Επίσης, καθορίστηκε λόγω των ψυχοκοινωνικών αναγκών που σχετίζονται με την ταυτότητα και των ενδιαφερόντων των μαθητών/τριών αυτής της ηλικιακής ομάδας στην εξέταση των κοινωνικών στερεοτύπων και των συγκαλυμμένων νοημάτων των εικόνων.

## 4.2 Μεθοδολογία έρευνας

Η παρούσα έρευνα αποσκοπούσε στη διερεύνηση των αντιλήψεων περί παιδικής ηλικίας και των δεξιοτήτων στην ανάλυση οπτικών αναπαραστάσεων των κοινωνικών λόγων περί παιδικής ηλικίας μαθητών/τριών Στ' τάξης δημοτικής εκπαίδευσης. Σχεδιάστηκε μια έρευνα επισκόπησης (survey research)<sup>202</sup> διερευνητικού τύπου (exploratory survey research) (Pinsonneault & Kraemer 1993) με ποιοτικό προσανατολισμό. Τα δεδομένα συλλέχτηκαν (α) με ανοικτές ερωτήσεις μέσω ερωτηματολογίου, (β) μέσω των εικαστικών έργων που δημιουργήσαν οι μαθητές/τριες του δείγματος και (γ) μέσω της απόκρισής τους -σε δοθείσες από την ερευνήτρια- οπτικές αναπαραστάσεις της παιδικής ηλικίας. Επειδή θεωρητική-φιλοσοφική βάση της διατριβής αποτελεί η παραδοχή για την κοινωνική κατασκευή της γνώσης, επιλέχτηκαν ερμηνευτικές τεχνικές οι οποίες χρησιμοποιήθηκαν συνδυαστικά (Guba & Lincoln, 1994). Συγκεκριμένα, προβήκαμε σε ποιοτική ανάλυση περιεχομένου και κριτική ανάλυση λόγου των δηλώσεων των μαθητών/τριών του δείγματος<sup>203</sup>.

---

<sup>202</sup> Ο όρος *survey research* έχει αποδοθεί ως έρευνα επισκόπησης στο μεταφρασμένο στην ελληνική γλώσσα έργο των Cohen και Manion (1994). Ωστόσο, σε έργα άλλων συγγραφέων σχετικών με τα είδη της μεθοδολογίας έρευνας (π.χ. Κυριαζή, 2005), ο όρος έχει αποδοθεί ως έρευνα δημοσκόπησης ή δειγματοληπτική έρευνα. Ως μετάφραση του ξενόγλωσσου όρου επιλέξαμε τον όρο έρευνα επισκόπησης.

<sup>203</sup> Η κριτική προσέγγιση ως διακριτή κατεύθυνση της ποιοτικής έρευνας, αν και θεωρεί όπως και η ερμηνευτική προσέγγιση την γνώση ως υποκειμενική και όχι αντικειμενική, ωστόσο η κριτική προσέγγιση προχωρά μακρύτερα και θεωρεί τους/τις συμμετέχοντες/ουσες στην έρευνα ως συν-ερευνητές/τριες (co-researchers) (Taylor & Cranton, 2013), γι' αυτό και επιδιώκεται η εμπλοκή τους στην ερευνητική διαδικασία με διάφορους τρόπους όπως η συμμετοχή τους στη διαπραγμάτευση των

Η έρευνα επισκόπησης επιλέχτηκε λόγω της δυνατότητάς της να παράσχει πληροφορίες από μεγάλο αριθμό ατόμων σε μικρό χρονικό διάστημα (Fraenkel, Wallen, & Hyun, 2012), χρησιμοποιείται από ερευνητές κάθε γνωστικού πεδίου (Κυριαζή, 2005) και επειδή αποτελεί κατάλληλη μέθοδο για να προσδιοριστούν τα συγκεκριμένα χαρακτηριστικά (ικανότητες, δεξιότητες, αντιλήψεις, προτιμήσεις, στάσεις) μιας οποιασδήποτε κοινωνικής ομάδας (Fraenkel, Wallen, & Hyun, 2012). Καθώς σκοπός της εργασίας αποτέλεσε η διερεύνηση του είδους των αντιλήψεων και των δεξιοτήτων ανάλυσης οπτικών αναπαραστάσεων της παιδικής ηλικίας, η έρευνα επισκόπησης θεωρήθηκε κατάλληλη μεθοδολογία για τη συλλογή πληροφοριών που αφορούν στις απόψεις μαθητών/τριών σε συγκεκριμένο χώρο και χρόνο (Κυριαζή, 2005). Μάλιστα, θεωρήθηκε κατάλληλη επειδή τα ερευνητικά ερωτήματα αφορούν στο τι (είδος αντιλήψεων και δεξιοτήτων) και ο έλεγχος των μεταβλητών δεν ήταν επιθυμητός (Pinsonneault & Kraemer, 1993). Επομένως, ικανοποιούσε τον σκοπό της παρούσας έρευνας, μπορούσε να απευθυνθεί σε κάθε ηλικιακή ομάδα όπως οι μαθητές/τριες Στ' τάξης που αποτέλεσε την ομάδα-στόχο και να διερευνήσει κάθε είδους θεματική όπως το είδος των αντιλήψεων και τις δεξιότητες τους στην ανάλυση εικόνων.

Επιπροσθέτως επιλέχτηκε, επειδή είναι αποδεκτό ότι η διερεύνηση και η περιγραφή ενός φαινομένου αποτελεί το σημείο έναρξης κάθε περαιτέρω ερευνητικού εγχειρήματος (Fraenkel et al., 2012), ιδιαιτέρως όταν μια ερευνητική περιοχή, όπως αυτή που αποτέλεσε αντικείμενο της παρούσας έρευνας, δεν έχει ερευνηθεί επισταμένως. Ως εκ τούτου, επιλέχτηκε ο διερευνητικός τύπος επισκόπησης ο οποίος σύμφωνα με τους Pinsonneault και Kraemer (1993) διαφέρει από τα δύο άλλα είδη<sup>204</sup> διότι σκοπός είναι η εξοικείωση της ερευνήτριας με το θέμα και ο εντοπισμός προκαταρκτικών εννοιών. Επιδιώκεται δηλαδή να ανακαλυφτεί το εύρος των αποκρίσεων που πιθανόν να συμβαίνουν στην υπό διερεύνηση ομάδα, να προσδιοριστούν τα διάφορα είδη και να αναδυθούν νέες δυνατότητες και διαστάσεις μελλοντικών ερευνών. Επειδή η βιβλιογραφική ανασκόπηση σχετικά με το

---

αποτελεσμάτων (Guba & Lincoln, 1994). Η παρούσα έρευνα δεν ενέπλεξε τους/τις μαθητές/τριες σε τέτοιου είδους συμμετοχικές διεργασίες, γι' αυτό δεν χρησιμοποιήθηκε ο όρος *συμμέτοχοι*, αλλά ο όρος *μαθητές/τριες του δείγματος* για να οριστούν ως μέλη του δείγματος της έρευνας.

<sup>204</sup> Σύμφωνα με τους Pinsonneault και Kraemer (1993) -βάσει της εξέτασης πλήθους ερευνών επισκόπησης- τα άλλα δυο είδη αναλόγως του επιδιωκόμενου ερευνητικού σκοπού αφορούν είτε την απλή περιγραφή της κατανομής κάποιων φαινομένων και την εξακρίβωση των γεγονότων σε έναν πληθυσμό ή σε ομάδες του πληθυσμού (descriptive survey research) είτε την επεξήγηση των αιτιωδών σχέσεων των μεταβλητών και τον έλεγχο της θεωρίας (explanatory survey research).

ερευνητικό αντικείμενο (διδασκαλία στο θέμα της αποδόμησης των κοινωνικών λόγων περί παιδικής ηλικίας στην εικαστική αγωγή) έδειξε ότι απουσιάζει μια εστιασμένη και διεξοδική διερεύνηση των προϋπαρχουσών γνώσεων (είδος αντιλήψεων και δεξιότητες ανάλυσης εικόνων και αποκωδικοποίησης οπτικών σημειωτικών πόρων) περί παιδικής ηλικίας, θεωρήσαμε ότι η έρευνα επισκόπησης διερευνητικού τύπου με ποιοτικό προσανατολισμό κρίνεται καταλληλότερη για θέματα σχετικά ανεξερεύνητα.

Επίσης, η έρευνα παρέσχε τη δυνατότητα μέσω της επαγωγικής διαδικασίας να οδηγηθεί η ερευνήτρια σε συμπεράσματα που σκιαγραφούν το γνωστικό υπόβαθρο (προϋπάρχουσες αντιλήψεις και δεξιότητες) των μαθητών/τριών. Ως εκ τούτου, η μέθοδος αυτή ικανοποιούσε τη σκοπιμότητα της έρευνας, επειδή η διερεύνηση των γνωστικών χαρακτηριστικών και της μαθησιακής ετοιμότητας των μαθητών/τριών για την έννοια της παιδικής ηλικίας συγκροτεί τη βάση για τον σχεδιασμό ή την αξιολόγηση μελλοντικών εκπαιδευτικών προγραμμάτων ή ερευνών που μπορούν να δομηθούν με άξονα τα ανωτέρω χαρακτηριστικά. Επιπροσθέτως, η διερεύνηση του προϋπάρχοντος υποβάθρου (προϋπάρχουσες γνώσεις, αντιλήψεις, δεξιότητες) σε συγκεκριμένη έννοια θεωρείται σημαντική στο πλαίσιο της διδακτικής του γνωστικού αντικείμενου της εικαστικής αγωγής (Arnheim, 1999· Bennett, 2012· Buckingham, 2004· Freedman, 2003· Freeman, 2004· Gardner, Winner, & Kircher, 1975· Hinde, 2005· Housen, 1992· Μαγουλιώτης, 2014· Parsons, 1987· Thompson, 2005· Wilson, 2004). Διότι έτσι η διδασκαλία και η κατάθεση εκπαιδευτικών προτάσεων ή ο σχεδιασμός νέων προγραμμάτων δεν αποτελούν προϊόντα μιας εκ των άνω διαδικασίας [από το επιστημονικό στο διδακτικό μοντέλο, (top down)], αλλά μιας διαδικασίας οικοδόμησης επί των χαρακτηριστικών που διαθέτουν οι μαθητές/τριες (bottom up) στους/στις οποίους/ες απευθύνονται (Christensen & James, 2000). Επομένως, συνιστά κατάλληλη μέθοδο για να διερευνηθεί η αχαρτογράφητη περιοχή των προϋπαρχουσών γνώσεων των μαθητών/τριών για τους κοινωνικούς λόγους που συγκροτούν την έννοια της παιδικής ηλικίας.

Τέλος, θεωρήσαμε ότι ο ποιοτικός προσανατολισμός της έρευνας όπως υλοποιήθηκε μέσω του τρόπου συλλογής των δεδομένων (ερωτηματολόγιο που αποτελείτο μόνον από ανοιχτές ερωτήσεις και συνοδεύονταν από επιπρόσθετες μεθόδους συλλογής δεδομένων όπως η δημιουργία εικαστικού έργου και η απόκριση-ανάλυση σε επιλεγμένα από την ερευνήτρια εικαστικά έργα), αλλά κυρίως ο τρόπος ανάλυσης των δεδομένων (ποιοτική ανάλυση περιεχομένου και κριτική

ανάλυση λόγου) θα παρείχε πλήθος στοιχείων. Βάσει αυτών θα μπορούσαν να σκιαγραφηθούν οι απόψεις των μαθητών/τριών για την έννοια της παιδικής ηλικίας και οι δεξιότητές τους στην αποκωδικοποίηση της οπτικής σημείωσης οπτικών αναπαραστάσεων της παιδικής ηλικίας. Επομένως, ο τρόπος συλλογής δεδομένων από ικανό αριθμό μαθητών/τριών και κυρίως ο τρόπος ανάλυσής τους θα επέτρεπε τη διαπίστωση των προϋπαρχουσών αντιλήψεων και δεξιοτήτων.

Ακολούθως παρουσιάζεται το δείγμα της έρευνας και ο τρόπος δειγματοληψίας.

### 4.3. Δείγμα-δειγματοληψία

Η δειγματοληψία διεξήχθη άπαξ (cross-sectional design) στο δείγμα του πληθυσμού, σε φυσικά σύνολα μονάδων (σε σχολικό τμήμα σχολικής μονάδας) κατά το πρώτο τρίμηνο του σχολικού έτους 2010-2011. Το δείγμα της έρευνας αποτελούνταν από εκατό δώδεκα (112) μαθητές/τριες Στ' τάξης και των δυο φύλων (56 κορίτσια και 56 αγόρια) που φοιτούσαν σε δημοτικά σχολεία της αστικής περιοχής του Βόλου. Το δείγμα επιλέχτηκε από το σύνολο του προαναφερθέντος πληθυσμού των μαθητών/τριών που φοιτούσαν στην εν λόγω περιοχή κατά το σχολικό έτος 2010-2011 και το οποίο σύμφωνα με τα στοιχεία της Διεύθυνσης Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Μαγνησίας (<http://dipe.mag.sch.gr/>) ανέρχονταν σε 878 μαθητές/τριες<sup>205</sup>. Ειδικότερα οι μαθητές/τριες του δείγματος προέρχονταν από πέντε διαφορετικές σχολικές μονάδες της αστικής περιοχής Βόλου συγκεκριμένα από το 1ο, 5ο, 7ο, 22ο και 32ο δημοτικό σχολείο Βόλου.

Σύμφωνα με την παραδοσιακή προσέγγιση της χωροταξίας η αστική περιοχή αντιδιαστέλλεται από την αγροτική και ορίζεται ως εκείνη η περιοχή με «μεγάλη πληθυσμιακή πυκνότητα, υψηλή συγκέντρωση θέσεων απασχόλησης, πυκνότητα δομημένων χώρων και πυκνό δίκτυο μεταφορών και άλλων υποδομών» (Αρβανιτίδης & Δωρής, 2011, σ. 131).

---

<sup>205</sup> Ο συνολικός αριθμός των εγγεγραμμένων μαθητών/τριών της Στ' τάξης σε όλα τα δημόσια δημοτικά σχολεία γενικής αγωγής του Ν. Μαγνησίας ανέρχονταν κατά το σχολικό έτος 2010-2011 σε 1.895 μαθητές/τριες εκ των οποίων οι 1.207 μαθητές/τριες φοιτούσαν σε σχολεία των αστικών περιοχών της Μαγνησίας (<http://www.statistics.gr/el/statistics/-/publication/SED12/2010>). Ωστόσο, ο αντίστοιχος συνολικός αριθμός στην Ελλάδα ήταν 96.175 μαθητές/τριες (<http://www.statistics.gr/el/statistics/-/publication/SED12/2010>).

Δειγματολογικό πλαίσιο αποτέλεσε ο κατάλογος με τα δημόσια δημοτικά σχολεία της περιοχής Βόλου βάσει των στοιχείων που αντλήθηκαν από τον ιστότοπο (<http://dipe.mag.sch.gr/>) της Διεύθυνσης Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Μαγνησίας. Ακολουθήθηκε η διαδικασία της απλής τυχαίας δειγματοληψίας με κλήρωση βάσει των σχολικών μονάδων του καταλόγου, καθώς η τεχνική αυτή παρέχει δείγματα πιθανοτήτων (Cohen, Manion, 1994) και εξασφαλίζει την αντιπροσωπευτικότητα του δείγματος (Κυριαζή, 2005). Επιλέχθηκαν και κάποιες πρόσθετες σχολικές μονάδες στην περίπτωση που οι πρώτες επιλεγείσες αρνούνταν τη συμμετοχή. Της κυρίως έρευνας προηγήθηκαν δυο φάσεις πιλοτικής έρευνας με μαθητές/τριες Στ' τάξης που δεν συμπεριλαμβάνονταν στο προαναφερόμενο δείγμα. Στην πρώτη φάση της πιλοτικής συμμετείχαν τέσσερις (4) μαθητές/τριες (δυο αγόρια και δυο κορίτσια) και στη δεύτερη φάση δεκαέξι (16) μαθητές/τριες (δέκα αγόρια και έξι κορίτσια) ενός τμήματος Στ' τάξης.

Το συγκεκριμένο μέγεθος του δείγματος θεωρήθηκε ικανοποιητικό διότι σύμφωνα με τους Fraenkel και συνεργάτες (2012) εκτός από διάφορους παράγοντες που καθορίζουν το μέγεθος του δείγματος (π.χ. ο αριθμός των μεταβλητών), στις περιγραφικές έρευνες «το ελάχιστο όριο των συμμετεχόντων/ουσών είναι 100 άτομα» (σ. 103). Ωστόσο, σύμφωνα με τους Pinsonneault και Kraemer (1992) το μέγεθος του δείγματος στις διερευνητικές επισκοπήσεις ορίζεται με κριτήριο την επάρκεια στη διερεύνηση του εύρους του μελετώμενου φαινομένου. Γι' αυτό υπήρχε πρόθεση να τροποποιηθεί το μέγεθός του και να συμπεριληφθεί μεγαλύτερος αριθμός συμμετεχόντων/ουσών έως ότου να συλλεχθούν πρωτότυπα ευρήματα ή να παρατηρηθεί επαναληψιμότητα των ευρημάτων (θεωρητικός κορεσμός) (Patton, 1990· Robson, 2010). Αν και οι διερευνητικές επισκοπήσεις δεν αποβλέπουν στη γενίκευση των συμπερασμάτων στον πληθυσμό, καθώς επιδιώκεται η ποιότητα και όχι η ποσότητα του δείγματος (Pinsonneault & Kraemer, 1992), ωστόσο επιδιώχτηκε το επιλεγμένο δείγμα να αποτελεί αντιπροσωπευτικό δείγμα του πληθυσμού αναφοράς. Έτσι το επίπεδο βεβαιότητας (confidence level) ορίστηκε στο 95% και το ποσοστό ακρίβειας στο 50% όπως ορίζεται γενικά στις κοινωνικές και εκπαιδευτικές έρευνες (Krejcie, & Morgan, 1970, παράθεμα στο Bartlett, Kotrlik, & Higgins, 2001). Η διακύμανση βεβαιότητας (confidence interval) ή περιθώριο λάθους (margin of error) ορίστηκε στο 8,65%. Η τιμή επηρεάστηκε από το μέγεθος του δείγματος (ό.π.). Έτσι, αυξάνεται το περιθώριο λάθους στην περίπτωση που παρουσιαστεί μικρή διαφορά μεταξύ των απαντήσεων, αλλά η περίπτωση λάθους απομακρύνεται όταν

υπάρχουν ακραίες απαντήσεις. Επειδή παρατηρήθηκε επαναληψιμότητα των ευρημάτων και συσπείρωση των απαντήσεων η περίπτωση λάθους περιορίστηκε και θεωρήθηκε ότι το δείγμα παρείχε τη δυνατότητα γενίκευσης των συμπερασμάτων στον συγκεκριμένο πληθυσμό.

Ακολούθως, παρουσιάζεται τα εργαλεία συλλογής δεδομένων.

#### **4.4. Εργαλεία Συλλογής Δεδομένων**

Καθώς η έρευνα επισκόπησης απευθύνει το ίδιο σύνολο ερωτήσεων σε ένα μεγάλο αριθμό ατόμων (Fraenkel, et al, 2012), εργαλείο συλλογής δεδομένων αποτέλεσε το ερωτηματολόγιο που συντάχθηκε από την ερευνήτρια ειδικά για τις ανάγκες της παρούσας έρευνας. Λόγω του ποιοτικού της προσανατολισμού, το ερωτηματολόγιο περιλάμβανε μόνον ανοικτές ερωτήσεις και συμπεριελάμβανε συνωδά εικαστικά έργα. Επίσης, το ερωτηματολόγιο συνοδευόταν από δραστηριότητες οπτικής μεθοδολογίας (visual methodology), με σκοπό τον έλεγχο της εγκυρότητας των αποτελεσμάτων και τη διασαφήνιση περισσότερων οπτικών του θέματος. Δηλαδή προβήκαμε σε μεθοδική τριγωνοποίηση συλλέγοντας δεδομένα για τις αντιλήψεις των μαθητών/τριών μέσω διαφορετικών πηγών (Cohen & Manion, 1994· Mason, 2006· Pinsonneault & Kraemer, 1993).

Ακολούθως παρουσιάζεται το σκεπτικό βάσει του οποίου δομήθηκε το ερωτηματολόγιο, (το είδος των ερωτήσεων) και οι τεχνικές της οπτικής μεθοδολογίας (η δημιουργία από τους/τις μαθητές/τριες εικαστικού έργου) που επιλέχθηκαν. Στη συνέχεια θεμελιώνεται η επιλογή των δυο πλαισίων αναφοράς βάσει των οποίων κλήθηκαν οι μαθητές/τριες να προβούν σε εικονική εμπρόθετη δράση (επιλογή εικόνων προς ταύτιση με τον εαυτό). Τέλος, παρουσιάζονται οι δυο εικόνες (φωτογραφικό υλικό) που δόθηκαν προς μελέτη στους/στις μαθητές/τριες.

**Είδος ερωτήσεων:** Η μορφή των ερωτήσεων του ερωτηματολογίου ήταν ανοικτού τύπου. Επιλέχθηκαν οι ανοικτές ερωτήσεις διότι προκαλούν ελεύθερες απαντήσεις (free-responses) οι οποίες θεωρούνται ο καταλληλότερος τρόπος<sup>206</sup> να εντοπιστούν οι αντιλήψεις, τα στερεότυπα και οι προκαταλήψεις των ατόμων για το ερευνώμενο θέμα (Schneider, 2005) καθώς οι μαθητές/τριες ερωτήθηκαν για τα χαρακτηριστικά (traits or features) που αποδίδουν σε μια συγκεκριμένη έννοια που

---

<sup>206</sup> Θεωρητικό υπόβαθρο αυτής της μεθόδου αποτελεί η αρχή ότι «τα στερεότυπα αποτελούν χαρακτηριστικά που σχετίζονται με κατηγορίες, και γ' αυτό μελετούμε τις συσχετίσεις. Οι δυνατές συσχετίσεις δίδονται γρήγορα και χωρίς πολλή σκέψη» (Schneider, 2005, σ. 34)

αντιστοιχεί σε μια ομάδα-συλλογικότητα, στα παιδιά. Επίσης, οι ανοικτές ερωτήσεις επιτρέπουν στον/στην μαθητή/τρια να εκφράσει ελεύθερα τις ιδέες του, δεν καθοδηγούν σε συγκεκριμένες έννοιες που προκατασκεύασε η ερευνήτρια, διατυπώνει «τις δικές του ερμηνείες και εννοιολογικές κατηγορίες» (Κυριαζή, 2005, σ. 123) και επομένως μπορεί να εννοιοδοτήσει ή να νοηματοδοτήσει το αντικείμενο της έρευνας κατά το δοκούν. Οι ανοικτές ερωτήσεις προσιδιάζουν στα χαρακτηριστικά της ποιοτικής έρευνας, καθώς απαιτούν ανάλυση περιεχομένου ή ανάλυση λόγου για να αναδειχθούν οι εννοιολογικές κατηγορίες. Θεωρήθηκε ότι η σύνθεση ποσοτικής και ποιοτικής επεξεργασίας των στοιχείων που παρέχουν οι ανοικτές ερωτήσεις αποτελεί αποτελεσματικό και ολοκληρωμένο τρόπο προσέγγισης του υπό μελέτη φαινομένου (Κυριαζή, 2005). Συνεπώς, οι ανοικτές ερωτήσεις θεωρήθηκαν ο προσφορότερος τρόπος για την άντληση δεδομένων μέσω ερωτηματολογίου για τις αντιλήψεις των μαθητών/τριών επί του ερευνώμενου θέματος και επί του τρόπου απόκρισής τους στην οπτική σημείωση των εικόνων (βλ. επόμενη ενότητα 4.4.1 για την παρουσίαση κάθε ερώτησης του ερωτηματολογίου).

**Δημιουργία εικαστικού έργου:** Από το πεδίο της οπτικής μεθοδολογίας επιλέχτηκαν δυο εργαλεία: η δημιουργία εικαστικού έργου και η απόκριση σε εικόνες που παρείχε η ερευνήτρια. Ειδικότερα, για το είδος των αντιλήψεων πηγή άντλησης δεδομένων αποτέλεσε το εικαστικό έργο που δημιούργησε ο/η κάθε μαθητής/τρια του δείγματος για να εκφράσει την παιδική του ηλικία και παράλληλα οι επεξηγήσεις που κατέγραψε ο/η κάθε μαθητής/τρια για την σκηνή που απεικόνισε στο έργο του/της. Η δημιουργία εικαστικού έργου επιλέχτηκε ως μέθοδος και πηγή δεδομένων διότι αποτελεί εναλλακτικό τρόπο αναπαράστασης μιας έννοιας και τρόπο μεταφοράς γνώσης· αξιοποιεί τις δυνατότητες του οπτικού μέσου για να επικοινωνήσει πολλαπλές όψεις της και να μεταφέρει το περιεχόμενο νοηματοδότησης μιας έννοιας από τον γλωσσικό στον οπτικό σημειωτικό τρόπο επικοινωνίας (Cope & Kalantzis, 2009). Βεβαίως, η δυνατότητα αναπαράστασης του κάθε τρόπου είναι μοναδική. Ωστόσο μεταξύ των διαφόρων τρόπων αναπαράστασης υπάρχουν παράλληλες ή μεταφράσιμες (translatable) όψεις της έννοιας που αναπαρίσταται (Cope & Kalantzis, 2009). Διότι η «ανάγνωση» των αναπαραστάσεων (οπτικών και γλωσσικών) απαιτεί από τους αποδέκτες την αναγνώριση και τακτοποίηση κοινών στοιχείων (π.χ. χρόνος, αιτία, σκοπός, συνέπειες) για να δομηθεί το νόημα (Kress, 2003).

Η μεθοδολογική επιλογή πέραν των ανωτέρω θεωρητικών τοποθετήσεων βασίστηκε σε ερευνητικές τεχνικές προσανατολισμένες στη δράση (activity-oriented)

και στις έρευνες μέσω των εικόνων που αποτελούν συνήθη τεχνική σε εθνογραφικές και ποιοτικές έρευνες. Στην παρούσα έρευνα ο ρόλος των εικόνων<sup>207</sup> αφορά στην παροχή υποστήριξης στα ερευνητικά ερωτήματα μέσω της παροχής τεκμηρίων συνδυαστικά με τις επεξηγήσεις που παρείχαν οι μαθητές/τριες για τις εικόνες-εικαστικά έργα που δημιούργησαν και για τις εικόνες-φωτογραφικό υλικό που τους παρασχέθηκαν προς μελέτη από την ερευνήτρια.

Συγκεκριμένα, η δημιουργία εικαστικών έργων συνιστά αυτο-έκφραση μέσω της τέχνης και θεωρείται «άμεση και ειλικρινή άρθρωση της υπάρχουσας κοινωνικής ταυτότητας του ατόμου» ή επιτρέπει μια «παρουσίαση (performance) της ταυτότητάς του με κοινό (audience) τον ερευνητή» (Rose, 2007, σ. 252). Ειδικότερα, η δημιουργία εικόνων από τα ίδια τα παιδιά αξιοποιούνται ευρέως σε έρευνες με παιδιά (Ακρίβου, Μπονώτη, & Δερμιτζάκη, 2016· Bonoti, Leondari, & Mastora, 2013· Ceglowski & Bacigalupa, 2007· Christopoulou, 2014· Duncan, 2013· Tompson, 2008). Για παράδειγμα σε διεθνή έρευνα σε 13 χώρες για την πολιτισμική ταυτότητα των παιδιών 8 ως 12 ετών αξιοποιήθηκαν έργα (φωτογραφίες) που δημιούργησαν τα παιδιά (Brown & Lysaght, 2012). Έρευνες με παιδιά στην Ελλάδα αξιοποίησαν ως εργαλείο συλλογής δεδομένων τα εικαστικά έργα των παιδιών για να διερευνήσουν τις αντιλήψεις τους για παράδειγμα περί της οικονομικής κρίσης (Ακρίβου, Μπονώτη, & Δερμιτζάκη, 2016· Christopoulou, 2014) ή περί του θανάτου (Bonoti, Leondari, & Mastora, 2013). Επιπροσθέτως, η παραγωγή ή η εμπλοκή με εικόνες, επειδή αποτελεί μέρος της καθημερινής ζωής των παιδιών και βιώνεται ως ευχάριστη, χαλαρωτική εμπειρία, διευκολύνει το αφαιρετικό να γίνει συγκεκριμένο (Elden, 2012) και παρέχει δεδομένα που πιθανόν να μην ήταν διαθέσιμα μέσω της λεκτικής επικοινωνίας. Επίσης, οι Quiroz, Milam-Brooks και Adams-Romena (2014) σημειώνουν ότι «οι πολλαπλές τροπικότητες έκφρασης (multiple modalities of expression) στην έρευνα που εστιάζει-στο-παιδί (child-centered research) επειδή προωθεί τη συμμετοχή τους στην παραγωγή λεκτικών και οπτικών κειμένων» (σ. 212) ενδυναμώνει τα παιδιά. Γενικά για τη μελέτη της παιδικής ηλικίας οι ερευνητές/τριες προτείνουν ποικιλία μεθοδολογικών εργαλείων μεταξύ άλλων τη δημιουργία ζωγραφιάς από τα παιδιά και την παροχή εξηγήσεων από τα ίδια τα παιδιά για το έργο που ζωγράφισαν (Αυγητίδου, 2002). Για την παροχή εξηγήσεων

---

<sup>207</sup> Ο Rose (2007) διακρίνει δυο ρόλους κατά την αξιοποίηση εικόνων στις κοινωνικές έρευνες. Ο πρώτος ρόλος των εικόνων αντιστοιχεί στον ρόλο που τους αποδόθηκε στην παρούσα διατριβή. Ο δεύτερος ρόλος αφορά στη χρήση των εικόνων ως συμπληρωματικό υλικό για τη συγκεκριμενοποίηση των γενικεύσεων στις οποίες προέβη ο/η ερευνητής/τρια μέσω πληθώρας άλλων τεκμηρίων.



από τα ίδια τα παιδιά- σε κάθε πλαίσιο ερευνητικό και μαθησιακό- προτρέπουν οι παιδαγωγοί της τέχνης, καθώς για μακρά χρονική περίοδο οι αφηγήσεις των παιδιών για τα εικαστικά τους έργα σπάνια καταγράφονταν και υπερίσχυαν οι ερμηνείες των ενηλίκων (Wilson, 2004). Πλέον, οι ερευνητές επισημαίνουν τη σημασία της εμπλοκής των παιδιών σε ενέργειες όπως η συλλογή και η ερμηνεία των δεδομένων διότι συνεισφέρει στην εγκυρότητα και αξιοπιστία της έρευνας<sup>208</sup>(Grover, 2004).

Βάσει των ανωτέρω, τα εικαστικά έργα αποτέλεσαν οπτικά δεδομένα τα οποία σε συνδυασμό με την επεξήγηση που παρείχαν γι' αυτά οι μαθητές/τριες παρέσχον πληροφορίες για τις αντιλήψεις των μαθητών/τριών. Επισημαίνουμε ότι το εικαστικό έργο δεν εξετάστηκε ως προς τις αισθητικές ποιότητες και την καλλιτεχνική του αρτιότητα (π.χ. ως προς τις δεξιότητες για τη ρεαλιστική απόδοση των μορφών ή την αποτελεσματικότητα στην έκφραση νοήματος ή την εκφραστικότητα των γραμμών κ.ά.). Το εικαστικό έργο εξετάστηκε ως προς το περιεχόμενό του διότι οι ανωτέρω διαστάσεις δεν αποτέλεσαν ερευνητικό στόχο<sup>209</sup>.

#### ***Εικονική εμπρόθετη δράση-επιλογή εικόνων προς ταύτιση με τον εαυτό:***

Επιπρόσθετη πηγή άντλησης δεδομένων για το είδος των αντιλήψεων αποτέλεσε η επιλογή μεταξύ εικόνων δυο διαφορετικών κοινωνικών λόγων περί παιδικής ηλικίας προς ταύτιση (έμμεση και άμεση) με τον εαυτό. Η επιλογή από τους/τις μαθητές/τριες μεταξύ εικόνων που παραθέτει ο/η ερευνητής/τρια αξιοποιείται σε έρευνες για τη διερεύνηση των αντιλήψεων των μαθητών/τριών όπως της De Marie (2010) για το επιτυχές/μη επιτυχές σχολείο. Για την έμμεση ταύτιση με τον εαυτό επιλέξαμε δυο πλαίσια έκφρασης των προσωπικών πεποιθήσεων, το υπνοδωμάτιο και τη συλλογή εικόνων. Προσδιορίστηκαν συγκεκριμένα πλαίσια για την επιλογή από τους μαθητές/τριες μεταξύ των δοσμένων εικόνων επειδή κάθε επιλογή-δράση του ατόμου [ακόμη και σε περίπτωση εικονικής δράσης (τι θα διάλεγε αν ...)] αποτελεί εμπρόθετη δράση (δράση με σκοπό) και συνδέεται με το πλαίσιο εφαρμογής της δράσης.

Ακολούθως παρουσιάζεται η καταλληλότητα των δυο πλαισίων εφαρμογής για τη συλλογή δεδομένων στο πρώτο ερευνητικό ερώτημα περί των αντιλήψεων για την παιδική ηλικία.

---

<sup>208</sup> Η συλλογή και η ερμηνεία των δεδομένων δεν αποτελούν ουδέτερες διαδικασίες απρόσβλητες από την οπτική του/της κάθε ερευνητή/τριας και συνιστάται η εμπλοκή των συμμετεχόντων/ουσών στην έρευνα (Grover, 2004).

<sup>209</sup> Για τις θεωρίες περί παιδικού σχεδίου και τη σχέση τους με τη συναισθηματική και τη γνωστική ανάπτυξη υπάρχει πλήθος μελετών για παράδειγμα βλ. Τόμας και Σιλκ (1997) και Roland (2006).

Το παιδικό δωμάτιο-υπνοδωμάτιο θεωρείται «πολυτροπικό κείμενο και αποτελεί μέρος των κοινωνικών λόγων περί οικογενειακής ζωής» (Kress, & van Leeuwen, 2001, σ. 11) και περί παιδικής ηλικίας. Το σπίτι και ιδιαίτερα το υπνοδωμάτιο αποτελούν σύμβολο και «φαντασίωση της παιδικής ηλικίας» (Mavor, 2002, σ. 30) και κατά τον Bachelard (1994) το σπίτι και το δωμάτιο θεωρούνται «ψυχολογικά διαγράμματα» που αξιοποιούνται στις τέχνες «για να αναλυθεί η αίσθηση οικειότητας» (σ. 66) και να αναδυθούν οι αναμνήσεις από την παιδική ηλικία. Η επιλογή μας για το πλαίσιο εφαρμογής της εικονικής εμπρόθετης δράσης εκτός των ανωτέρω θεωρητικών τοποθετήσεων βασίστηκε σε έρευνες οι οποίες αξιοποίησαν το παιδικό υπνοδωμάτιο ως σημείο αναφοράς. Συγκεκριμένα, η ανάλυση των εικόνων και των αντικειμένων που τα παιδιά χρησιμοποιούν για τη διακόσμηση του υπνοδωματίου τους έδειξε ότι παρέχει χρήσιμες πληροφορίες για τις αξίες που ενστερνίζονται και για τα αντικείμενα του πόθου τους (Brown, Reese-Dykers, Rodge-Steele, & Barton-White, 1994). Η έρευνα της Christopoulou (2008) με μαθητές/τριες Ε΄ & Στ΄ δημοτικού αποκάλυψε ότι «τα παιδιά σκόπιμα επέλεξαν για τη διακόσμηση των τοίχων του υπνοδωματίου τους εικόνες εκ του οπτικού πολιτισμού οι οποίες είχαν προσωπική σημασία γι' αυτά» (σ. 161). Επίσης, το υπνοδωμάτιο ως πεδίο συλλογής δεδομένων χρησιμοποιείται τόσο από την εθνογραφία όσο και από την «εμπορική επιστημολογία» για να εντοπιστούν συμπεριφορές στην καθημερινή ζωή των παιδιών τις οποίες τα παιδιά δεν αποκαλύπτουν στις συνεντεύξεις (Buckingham, 2012, σ. 92).

Ως εναλλακτικό πλαίσιο της εικονικής εμπρόθετης δράσης κατά την επιλογή εικόνων προς ταύτιση με τον εαυτό ορίστηκε η συλλογή εικόνων. Η συλλογή αντικειμένων αποτελεί προσφιλή συνήθεια των παιδιών και των δυο φύλων όπως υποστηρίζουν σχετικές έρευνες (McGreeny, 1990) και εκλαμβάνεται ως εκδήλωση ενεργητικής συμμετοχής των παιδιών στη διαμόρφωση της κουλτούρας των συνομηλίκων και της έκφρασης της ταυτότητάς τους. Για παράδειγμα η έρευνα της Βλαχάκη (2009) με παιδιά 6-12 ετών ενός σχολείου έδειξε αφενός μεν ότι το συλλέγειν αποτελεί «δημιουργική έκφραση των ενδιαφερόντων τους» (σ. 13) και ότι η συλλεκτική δραστηριότητα συνδέονταν με την προσωπική τους ευχαρίστηση. Αφετέρου αναδείχθηκε ότι, αν και έθεταν αρχικά ως κριτήριο επιλογής την πρωτοτυπία της συλλογής τους, στη συνέχεια προέβαλαν υποκειμενικές σημασίες μεταξύ των οποίων η επιβεβαίωση της ταυτότητάς τους (π.χ. έμφυλης, εθνικής κ.ά.).

Επομένως, η κόσμηση του υπονοματίου και η συλλογή εικόνων ως ορισμός εικονικών εμπρόθετων δράσεων δύνανται να παράσχουν δεδομένα σχετικά με τις αντιλήψεις των μαθητών/τριών για την ταυτότητά τους (ατομική ή συλλογική) βάσει της παιδικής ηλικίας.

**Οι εικόνες του ερωτηματολογίου:** Οι δυο εικόνες (φωτογραφικό υλικό) που παρασχέθηκαν στους/στις μαθητές/τριες αποτελούσαν οπτικές αναπαραστάσεις δυο διαφορετικών όψεων της παιδικής ηλικίας: μια αναπαράσταση του κυρίαρχου, ρομαντικού λόγου περί χαρούμενης ειδυλλιακής παιδικής ηλικίας (εικόνα 1, Παράρτημα Α'-ερωτηματολόγιο) και μια εικόνα που τον αντιπολιτεύεται (εικόνα 2, Παράρτημα Α'-ερωτηματολόγιο). Οι οπτικές αναπαραστάσεις αξιοποιήθηκαν στη διερεύνηση και των δυο ερευνητικών στόχων της διατριβής, του είδους των αντιλήψεων περί παιδικής ηλικίας και των δεξιοτήτων ανάλυσης οπτικών αναπαραστάσεων της παιδικής ηλικίας από τους/τις μαθητές/τριες.

Εικόνα 1: ήταν μια φωτογραφία διαφήμισης μαρμελάδας και αναπαριστούσε τον κυρίαρχο κοινωνικό λόγο περί παιδικής ηλικίας με χαρακτηριστικά όπως παιχνίδι, επαφή με τη φύση, αρμονικές σχέσεις, οικιακό περιβάλλον, νοσταλγία. Αντιστοιχεί στις μεταμοντέρνες διαφημίσεις οι οποίες συχνά αναφέρονται λίγο ή καθόλου στο προϊόν. Αντιθέτως, επιδιώκουν να καθιερώσουν έναν χαρακτήρα που θα συνδέεται εσαεί με το όνομα της εταιρείας. Αποβλέπουν να κεντρίσουν την προσοχή ή την περιέργεια των θεατών, ώστε να τους προσελκύσουν στον εικονικό (virtual) κόσμο που δημιουργούν (Sturken & Cartwright, 2005). Η συγκεκριμένη διαφήμιση συνδέει το προϊόν με τη νοσταλγία της παιδικής ηλικίας με ελκυστικό τρόπο χρησιμοποιώντας μια εκ των στρατηγικών που αποσκοπούν στο συναίσθημα (affective strategy), συγκεκριμένα τη στρατηγική της αντήχησης (resonance advertising). Δηλαδή προσπαθεί να συνδέσει το προϊόν με τις εμπειρίες των καταναλωτών της ομάδας κοινού στην οποία απευθύνεται μέσω της ανάκλησης αναμνήσεων από την παιδική ηλικία. Στη διαφήμιση τα απεικονιζόμενα παιδιά αποτελούν την πηγή (source) για την πολυτροπική μεταφορά<sup>210</sup> με στόχο (target) τη μαρμελάδα: Η-MAPMEΛΑΔΑ-ΕΙΝΑΙ-ΑΓΝΗ-(ΟΠΩΣ-ΤΑ)-ΠΑΙΔΙΑ (Forceville, 2007). Για αγκύρωση της σύνδεσης αγνότητας με το «φυσικό» των παιδιών, απεικονίζονται ωμές φράουλες και υπάρχει ομοιοχρωμία ενδυμασίας παιδιών-μαρμελάδας. Αξιοποιούνται αναπαραστατικοί κώδικες όπως ο οικιακός χώρος

---

<sup>210</sup> Οι διαφημίσεις χαρακτηρίζονται ως πολυτροπικές μεταφορές (Forceville, 2007).

παρελθούσης εποχής, η παιγνιώδης, χαρούμενη δράση και διαπροσωπικοί όπως απουσία βλεμματικής επαφής μορφών και θεατών (θεατές-αόρατοι επόπτες), μετρίως μακρινή απόσταση (χρονική απόσταση θεατών), οριζόντια οπτική γωνία (ισότιμη εμπλοκή). Το σλόγκαν κατευθύνει στην επιδιωκόμενη νοηματοδότηση περί γευστικών προτιμήσεων και ονειρικής, αλλά παρελθούσης παιδικής ζωής. Η εκτέλεση του διαφημιστικού μηνύματος για τη μετάδοση της ιδέας συντελείται μέσω τεχνικών<sup>211</sup> όπως η αναπαράσταση της καθημερινότητας και η ήρεμη ατμόσφαιρα που αποπνέει η εικόνα. Παρουσιάζει μέτριο βαθμό ανοιχτότητας (openness) (κυριαρχία εικόνας, πολύ σύντομο λεκτικό κείμενο-σλόγκαν, παρουσίαση αποσπάσματος ιστορίας) (Ketelaar, van Gisbergen, & Beentjes, 2012). Η εικόνα επιλέχτηκε αφενός γιατί αποτελεί εύγλωττη οπτική αναπαράσταση του ρομαντικού λόγου και αφετέρου επειδή πιθανόν να ήταν γνωστή στους/στις μαθητές/τριες από τις διαφημίσεις στην τηλεόραση ή στα περιοδικά και μπορούσε να προσεγγιστεί ευκόλως από τους μαθητές/τριες χωρίς να παρεισφρήσουν δυσκολίες στην ανάλυσή της.

Εικόνα 2: αφορούσε ένα έργο ζωγραφικής του διεθνώς αναγνωρισμένου Ιάπωνα καλλιτέχνη Y. Nara με τίτλο «Παιδική ηλικία» στο οποίο αναπαρίστανται αρνητικές όψεις της παιδικής ηλικίας όπως λύπη, θυμός, μοναχικότητα, παθητικότητα. Οι εναλλακτικές όψεις και οι διαφορετικοί κοινωνικοί λόγοι περί παιδικής ηλικίας αποτελούν χαρακτηριστική θεματική των έργων του με τα οποία επιτυγχάνει την αποδόμηση του ρομαντικού λόγου. Η θεματική των έργων του λειτουργεί ως αντίρροπη δύναμη στην τάση που παρουσιάζεται για τη δημιουργία εικαστικών έργων που οδηγεί σε εννοιολογήσεις περί αγνών, ανώριμων, χαριτωμένων παιδιών (Higonnet, 1998· Holland, 2004). Τα έργα του Nara μπορούν να θεωρηθούν ότι αντιστοιχούν στο πνεύμα του κινήματος που αναπτύχθηκε πριν και μετά τη συγκρότηση της Συνθήκης περί των δικαιωμάτων των παιδιών όταν περιοδικά παιδιών και περιοδικά για παιδιά διεκδικούσαν το δικαίωμα να εκφράσουν τα παιδιά τον θυμό τους για όσα τους αφορούν (Holland, 2004). Επίσης, καθώς στα έργα του συνθέτει θραύσματα αναμνήσεων από την παιδική ηλικία, εικόνες από τη δημοφιλή κουλτούρα, στιγμιότυπα της καθημερινής ζωής επιτυγχάνει να οικοδομήσει την ολότητα ενός συναισθήματος (Matsui, 2010) απεικονίζοντας πολλαπλές όψεις της πραγματικότητας. Επιπροσθέτως, το έργο χαρακτηρίζεται από κοινά στοιχεία με τις

---

<sup>211</sup> Άλλες τεχνικές για την εκτέλεση του διαφημιστικού μηνύματος αποτελούν η απόδοση μιας φανταστικής σκηνής, η εξειδίκευση στη σύγχρονη τεχνολογία, η επιστημονική τεκμηρίωση μέσω επιστημονικού λόγου, η πιστοποίηση-έγκριση του προϊόντος βάσει φορέων, ιδρυμάτων ή ομάδων κοινού.

ζωγραφίες που δημιουργούν τα παιδιά όπως και με τα σχέδια των κόμικς· με τον τρόπο αυτό ο Nara προσδίδει αξία στην «αυθεντικότητα της προσωπικής εμπειρίας παρά στα στάνταρντ της ιστορίας τέχνης» (Matsui, 2010, σ. 22) και εμπλέκει τον/την θεατή σε μια γόνιμη συζήτηση με το έργο και τον εαυτό.

Το συγκεκριμένο έργο απεικονίζει ένα παιδί που βρίσκεται μέσα στο νερό μέχρι τη μέση του σώματος σε μια σκηνή με ασαφές φόντο (ο μη δηλωμένος χώρος σημαίνει οποιοσδήποτε χώρος). Το παιδί φοράει κολυμβητικό σκούφο, στέκεται όρθιο με τα χέρια κολλημένα κατά μήκος του σώματος (παθητική στάση) και στο πρόσωπό του διακρίνονται συναισθήματα λύπης (δάκρυ) και θυμού (θέση και κλίση ματιών, γραμμή στόματος). Η απόσταση λήψης είναι κοντινή διευκολύνοντας τη σχέση των θεατών με το παιδί, η οπτική γωνία είναι οριζόντια (ισότιμη εμπλοκή). Υπάρχει απουσία βλεμματικής επαφής μορφών και θεατών (οι θεατές λειτουργούν ως αόρατοι επόπτες της δράσης του), ενώ το αίσθημα της εποπτείας του παιδιού από άλλο άτομο επιτείνεται, καθώς το βλέμμα του κατευθύνεται προς τα πάνω και απευθύνεται πιθανόν στην μη αναπαριστώμενη μορφή που προκάλεσε τα αρνητικά του συναισθήματα.

Το έργο επιλέχτηκε αφενός μεν διότι αποτελεί οπτική αναπαράσταση αντιθετική του ρομαντικού λόγου και επικοινωνεί πολλαπλές όψεις της πραγματικότητας της παιδικής ηλικίας. Αφετέρου διότι η τεχνοτροπία του έργου είναι οικεία στους/στις μαθητές/τριες· η απεικονιζόμενη μορφή αποτελεί οικεία φιγούρα που προέρχεται από έργα της δημοφιλούς κουλτούρας με τα οποία τα παιδιά είναι εξοικειωμένα και δεν απαιτεί εξειδικευμένες γνώσεις για να αποκριθούν σε αυτό. Επίσης, τα αρνητικά συναισθήματα αποδίδονται με σαφή τρόπο. Εκ των ανωτέρω λόγων το έργο κρίθηκε ότι θα ήταν ευανάγνωστο από τους/τις μαθητές/τριες.

Βεβαίως, τα προαναφερθέντα εργαλεία και τεχνικές δεν επαρκούν για την πλήρη κατανόηση της εμπρόθετης συμπεριφοράς των μαθητών/τριών, όμως θεωρήσαμε ότι μας διαφωτίζουν για το περιεχόμενο που αποδίδουν στην έννοια της παιδικής ηλικίας και για τον τρόπο που αντιλαμβάνονται και αποκωδικοποιούν τις οπτικές αναπαραστάσεις της. Θεωρήσαμε ότι αντλώντας πληροφορίες από τις ελεύθερες απαντήσεις τους σε σχετικά ερωτήματα μέσω διαφορετικών πηγών και τρόπων (modes) επικοινωνίας νοήματος, θα επιτυγχάναμε να συνάγουμε συμπεράσματα για τις δεξιότητες κριτικού οπτικού γραμματισμού. Δηλαδή θα αναδύονταν οι προϋπάρχουσες αντιλήψεις-οπτικές που ενστερνίζονται σχετικά με τους κοινωνικούς λόγους περί παιδικής ηλικίας και οι προϋπάρχουσες πρακτικές

γραμματισμού που διαθέτουν ή χρησιμοποιούν (Luke & Freebody, 1999· Unsworth, 2001) κατά την ανάγνωση εικόνων που αναπαριστούν την παιδική ηλικία. Τοιουτοτρόπως, θα δυνάμεθα να κατανοήσουμε την τοποθέτησή τους επί της έννοιας της παιδικής ηλικίας και τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν στην αποκωδικοποίηση της οπτικής σημείωσης, ώστε να θεραπευθεί και η πρακτική σκοπιμότητα της διατριβής.

Ακολούθως παρουσιάζεται αναλυτικά και παράλληλα τεκμηριώνεται το περιεχόμενο του ερωτηματολογίου ανά ερώτηση.

**4.4.1 Το ερωτηματολόγιο.** Το ερωτηματολόγιο περιλάμβανε αρχικά τη συμπλήρωση δημογραφικών στοιχείων από τους μαθητές/τριες (αριθμός σχολικής μονάδας, τμήματος φοίτησης, φύλο) και ακολουθούσαν οι ερωτήσεις. Ήταν διαρθρωμένο σε τρία μέρη κατ' αναλογία των τριών ερευνητικών αξόνων-θεματικών περιοχών.

Συγκεκριμένα, το πρώτο μέρος του ερωτηματολογίου αντιστοιχούσε στον πρώτο ερευνητικό άξονα που απέβλεπε στη διερεύνηση των αντιλήψεων των μαθητών/τριών για τα χαρακτηριστικά που αποδίδουν στην παιδική ηλικία. Οι αντιλήψεις διερευνήθηκαν όπως οι μαθητές/τριες τις εξέφρασαν σε τέσσερις τομείς επικοινωνίας: (α) μέσω των λεκτικών τους αναφορών για τις σκέψεις τους περί παιδικής ηλικίας, (β) μέσω του εικαστικού έργου που δημιούργησαν για να εκφράσουν την προσωπική τους παιδική ηλικία και των επεξηγήσεών τους για τον λόγο επιλογής της σκηνής και την ηλικία του απεικονιζόμενου εαυτού, (γ) μέσω των εικαστικών τους επιλογών μεταξύ δυο οπτικών αναπαραστάσεων διαφορετικών λόγων περί παιδικής ηλικίας που ταύτισαν με τον εαυτό και (δ) μέσω της θέσης αποδοχής/απόρριψης που κατέλαβαν στο μήνυμα-νόημα των δυο οπτικών αναπαραστάσεων διαφορετικών λόγων περί παιδικής ηλικίας.

Το πρώτο μέρος συμπεριελάμβανε τις πρώτες επτά ερωτήσεις, την ένατη και την ενδέκατη (βλ. Πίνακας 4 και Πίνακας 5 στο Παράρτημα Α' τις ερωτήσεις και δράσεις του εργαλείου κατ' αντιστοιχία των αξόνων, των ερευνητικών ερωτημάτων και υποερωτημάτων της έρευνας).

Το δεύτερο μέρος του ερωτηματολογίου αντιστοιχούσε στον δεύτερο άξονα που εξέταζε τις δεξιότητες των μαθητών/τριών στην ανάλυση δυο εικόνων που αναπαριστούσαν δυο διαφορετικούς λόγους περί παιδικής ηλικίας στα τρία επίπεδα

ανάλυσης (περιγραφικό, ερμηνευτικό και τεχνικό). Συμπεριελάμβανε την όγδοη και τη δέκατη ερώτηση με τρεις υποερωτήσεις η καθεμία.

Το τρίτο μέρος του ερωτηματολογίου αντιστοιχούσε στον τρίτο ερευνητικό άξονα. Εξέταζε τις δεξιότητες αποκωδικοποίησης συγκεκριμένων εννέα σημειωτικών πόρων βάσει της εικόνας 1 που αναπαριστούσε τον κυρίαρχο λόγο περί παιδικής ηλικίας. Συμπεριελάμβανε τη δωδέκατη ερώτηση με εννέα υποερωτήματα (ένα για τον κάθε σημειωτικό πόρο που εξετάστηκε).

Ακολουθώς παρουσιάζεται το περιεχόμενο του ερωτηματολογίου ανά ερευνητικό άξονα.

**Πρώτος ερευνητικός άξονας-αντιλήψεις:** Στο πρώτο μέρος του εργαλείου - που αντιστοιχούσε στον πρώτο άξονα- η πρώτη ερώτηση (Τι σκέφτεσαι όταν ακούς τις λέξεις «παιδική ηλικία») προσκαλούσε τον/την κάθε μαθητή/τρια του δείγματος να εκφράσει τις σκέψεις του/της στο άκουσμα του εκφωνήματος «παιδική ηλικία». Κατόπιν καλούνταν να επιλέξει μεταξύ της παραγωγής δυο κειμενικών τύπων (σύντομη τοποθέτηση ή κατάλογος λέξεων) για την έκθεση των σκέψεών του/της επισημαίνοντας ωστόσο, την αποφυγή καταγραφής μιας μόνης λέξης (βλ. Πίνακας 6, Παράρτημα Α'). Δόθηκε η δυνατότητα επιλογής του κειμενικού τύπου με το οποίο καταγράφηκαν οι σκέψεις διότι επιδιώξαμε τη δημιουργία θετικού περιβάλλοντος μεταξύ ερευνήτριας και μαθητή/τριας. Κατά τον Bernstein (1990) το κείμενο σε κάθε περίπτωση επικοινωνίας δεν αναφέρεται μόνον στην επιτελεστική λειτουργία που αποσκοπεί, αλλά συνάμα οι λεκτικές επιλογές του πομπού εγκαθιστούν μια επικοινωνιακή σχέση μεταξύ πομπού και δέκτη. Έτσι, όταν ο πομπός σε ένα επικοινωνιακό πλαίσιο έχει τον έλεγχο των κανόνων, η περιχάραξη (framing) είναι ισχυρή, ενώ αντιθέτως όταν ο δέκτης του μηνύματος έχει δυνατότητα επιλογών η περιχάραξη είναι χαλαρή και τότε δημιουργείται θετική, ισότιμη σχέση μεταξύ πομπού και δέκτη. Συνεπώς, η δυνατότητα επιλογής του κειμενικού τύπου καταγραφής της απάντησης από τους/τις μαθητές/τριες χαρακτηρίζεται από χαλαρή περιχάραξη, δημιουργεί σχέσεις συμμετοχής και ως εκ τούτου εγκαθιστά ένα θετικό πλαίσιο συνεργασίας μεταξύ του/της μαθητή/τριας του δείγματος και του ανατιθέμενου εκ της ερευνήτριας έργου. Παράλληλα με τους ανωτέρω λόγους, η δυνατότητα επιλογής του κειμενικού τύπου καταγραφής της απάντησης καθορίστηκε από την ανάγκη να διευκολυνθούν οι μαθητές/τριες που πιθανόν να παρουσίαζαν δυσχέρεια στην παραγωγή γραπτού λόγου. Επιπροσθέτως, για τη σωστή οργάνωση

του ερωτηματολογίου στη σχετική βιβλιογραφία προτείνεται οι πρώτες ερωτήσεις να είναι εύκολες για να υποκινηθεί το άτομο να συνεχίσει την συμπλήρωσή του, να συνδέονται σαφώς με το θέμα της έρευνας και να μην θίγουν προσωπικά θέματα (Κυριαζή, 2005).

Η δεύτερη ερώτηση (Πότε νομίζεις ότι τελειώνει η παιδική ηλικία;) (βλ. Πίνακας 6, Παράρτημα Α') ζητούσε από τους/τις μαθητές/τριες του δείγματος τη χρονική οριοθέτηση της παιδικής ηλικίας. Σύμφωνα με τη Μακρυνιώτη (2012) η έννοια των ορίων έχει αναδειχτεί «κεντρική στην προσπάθεια ορισμού της παιδικής ηλικίας» (σ. 55) διότι τα όρια και οι μετατοπίσεις των ορίων σηματοδοτούν μεταβολές στις σχέσεις παιδιών και ενηλίκων, αλλά και διαφοροποιήσεις στο εσωτερικό της ίδιας της παιδικής ηλικίας παγιώνοντας όρια και πρακτικές στην αντιμετώπιση των παιδιών. Συνεπώς, η ερώτηση αυτή συνδέεται στενά με το θέμα της παιδικής ηλικίας και συνεισέφερε στη χαρτογράφηση των αντιλήψεων των μαθητών/τριών του δείγματος.

Η τρίτη ερώτηση-πρόσκληση σε εικαστική δράση (Να ζωγραφίσεις στην επόμενη λευκή σελίδα μια εικόνα που δείχνει κάτι χαρακτηριστικό για τη δική σου παιδική ηλικία) αντιστοιχούσε σε μέθοδο της οπτικής μεθοδολογίας και η τεκμηρίωση της επιλογής της παρουσιάστηκε ανωτέρω (βλ. υποκεφάλαιο 4.4, δημιουργία εικαστικού έργου). Για τη δημιουργία του εικαστικού έργου παρασχέθηκαν από την ερευνήτρια σε κάθε μαθητή/τρια ένα φύλλο λευκού χαρτιού μικρού μεγέθους 15X21 εκ. και μαρκαδόροι 12 χρωμάτων με λεπτές απολήξεις. Οι διαστάσεις της ζωγραφικής επιφάνειας καθορίστηκαν από τους χρονικούς περιορισμούς που επέβαλε το σχέδιο έρευνας (ολοκλήρωση της συμμετοχής των μαθητών/τριών στην ερευνητική διαδικασία σε μια διδακτική ώρα). Την επιλογή του χρωστικού υλικού καθόρισε το μικρό εμβαδόν της επιφάνειας, η ευχρηστία και η εξοικείωση των μαθητών/τριών με αυτό και η διευκόλυνση της ερευνήτριας στη ψηφιοποίηση<sup>212</sup> των εικαστικών έργων των μαθητών/τριών.

Η τέταρτη ερώτηση (Γιατί διάλεξες να ζωγραφίσεις αυτή την εικόνα για να δείξεις την παιδική σου ηλικία;) και η πέμπτη (Πόσων χρονών είσαι στην εικόνα που ζωγράφισες;) συνόδευσαν το εικαστικό έργο και επιτελούσαν αφενός επεξηγηματικό ρόλο ως προς το περιεχόμενό του και αφετέρου αποτελούσαν επιπλέον πηγή

---

<sup>212</sup> Οι ζωγραφιές που δημιουργούνται με μαρκαδόρους αφήνουν έντονο ίχνος στο χαρτί και δεν απαιτούν επεξεργασία για να είναι ευανάγνωστη η ψηφιακή εικόνα κατά την ψηφιοποίηση των αρχείων.



δεδομένων για το είδος των αντιλήψεων (βλ. Πίνακας 6, Παράρτημα Α'). Η λεκτική υποστήριξη-επεξήγηση του εικαστικού έργου που δημιούργησε το υποκείμενο της έρευνας προτείνεται από τις έρευνες-που-εστιάζουν-στο-παιδί (Αυγητίδου, 2002· Quiroz et al., 2014).

Η έκτη ερώτηση (Ποια από τις δυο εικόνες που υπάρχουν στον φάκελο θα διάλεγες για το δωμάτιό σου ή για τη συλλογή σου; Γιατί έδωσες αυτή την απάντηση;) και η έβδομη ερώτηση (Ποια από τις δυο παραπάνω εικόνες νομίζεις ότι ταιριάζει περισσότερο με τον εαυτό σου (με σένα); Γιατί έδωσες αυτή την απάντηση;) αποτέλεσαν τη δεύτερη οπτική πηγή για την άντληση δεδομένων -μετά τη δημιουργία του εικαστικού έργου- για το είδος των αντιλήψεων (βλ. Πίνακα 6 στο Παράρτημα Α'). Η έκτη ερώτηση διερευνούσε με έμμεσο τρόπο την ταύτιση του εαυτού των υποκειμένων με έναν από τους δυο κοινωνικούς λόγους που αναπαριστούσαν οι εικόνες και η έβδομη ερώτηση απεύθυνε με άμεσο τρόπο το ερώτημα για την ταύτιση του εαυτού εμβαθύνοντας περισσότερο. Η τεκμηρίωση της επιλογής των ερωτήσεων παρουσιάστηκε ανωτέρω (βλ. υποκεφάλαιο 4.4, ερωτήσεις). Οι δυο εικόνες αριθμημένες και εκτυπωμένες σε φωτογραφικό χαρτί παρασχέθηκαν από την ερευνήτρια σε κάθε μαθητή/τρια αφού ολοκλήρωσε τις προηγούμενες ερωτήσεις και την εικαστική δράση, ώστε το περιεχόμενο των εικόνων να μην επηρεάσουν τις απαντήσεις και το εικαστικό έργο των μαθητών/τριών.

Η ένατη ερώτηση (Συμφωνείς με τη γνώμη του φωτογράφου της εικόνας 1 για τη ζωή των παιδιών; Ναι/Όχι, Γιατί;) και η ενδέκατη ερώτηση (Συμφωνείς με τη γνώμη του ζωγράφου της εικόνας 2 για τη ζωή των παιδιών; Ναι/Όχι, Γιατί;) αποτελούσαν μέρος του δεύτερου μέρους του ερωτηματολογίου και συνδέονταν με την ανάλυση των δυο εικόνων (Πίνακας 6, Παράρτημα Α'). Η θέση των μαθητών/τριών στο μήνυμα των εικόνων (αποδοχή/απόρριψη) αποτέλεσε επιπρόσθετη πηγή για τη διερεύνηση των αντιλήψεων.

Σύμφωνα με τις Sturken και Cartwright (2001) κάθε εικόνα αποτελεί κωδικοποίηση το νοήματος που είχε την πρόθεση να επικοινωνήσει ο/η δημιουργός της προς το κοινό. Ωστόσο, το νόημα αποκωδικοποιείται από τους/τις θεατές σύμφωνα με τις ιδιαιτερότητες του κάθε ατόμου (υποθέσεις, γνώσεις, ενδιαφέροντα, ηλικία, τάξη, φύλο) τον χρόνο και τον χώρο θέασης. Οι εικόνες εμπεριέχουν νύξεις για το κυρίαρχο νόημα που επιθυμούν να επικοινωνήσουν, αλλά οι θεατές επιλέγουν τη θέση που θα καταλάβουν κατά την αποκωδικοποίηση των εικόνων. Κατά τον Hall (1997) οι θεατές μπορούν να επιλέξουν τον τρόπο εμπλοκής (mode of engagement) ή αλλιώς τη

στάση-θέση (position) που θα καταλάβουν ως αποκωδικοποιητές των πολιτισμικών έργων. Θεωρεί ότι υπάρχουν τρεις διαφορετικές θέσεις-στάσεις των θεατών κατά την ανάγνωση των εικόνων (α) η κυρίαρχη (dominant-hegemonic), (β) η διαπραγματευτική (negotiated) και (γ) η αντιπολιτευτική (oppositional) στάση<sup>213</sup>. Βάσει των ανωτέρω ισχυρισμών από θεωρητικούς του πεδίου των πολιτισμικών σπουδών, οι αποκρίσεις των μαθητών/τριών στο μήνυμα των δυο διαφορετικών οπτικών αναπαραστάσεων θεωρήσαμε ότι θα συνέβαλαν στη χαρτογράφηση των αντιλήψεών τους για την παιδική ηλικία μέσω της θέσης που θα καταλάμβαναν στο μήνυμα των εικόνων.

*Δεύτερος ερευνητικός άξονας-δεξιότητες ανάλυσης εικόνων:* Για τη διερεύνηση του δεύτερου ερευνητικού άξονα (δεξιότητες ανάλυσης δυο εικόνων) συμπεριλαμβάνονταν τρία ερωτήματα κοινά για την κάθε εικόνα, και κάθε ερώτημα αντιστοιχούσε στη διερεύνηση ενός επιπέδου ανάλυσης (Πίνακας 7 στο Παράρτημα Α'). Συγκεκριμένα η ερώτηση 8α (Να παρατηρήσεις την εικόνα 1. Τι βλέπεις; Τι σκέφτεσαι;) και η 10α (Να παρατηρήσεις την εικόνα 2. Τι βλέπεις; Τι σκέφτεσαι;) αφορούσαν τη διερεύνηση των δεξιοτήτων στο περιγραφικό επίπεδο. Η ερώτηση 8β (Ποια ιδέα δείχνει η εικόνα 1 για τη ζωή των παιδιών;) και η 10β (Ποια ιδέα δείχνει η εικόνα 2 για τη ζωή των παιδιών;) αφορούσαν τη διερεύνηση δεξιοτήτων στο ερμηνευτικό επίπεδο δηλαδή την αναγνώριση της κεντρικής ιδέας που επικοινωνεί η εικόνα. Η ερώτηση 8γ (Με ποιους τρόπους ο φωτογράφος δείχνει την γνώμη του για τη ζωή των παιδιών στην εικόνα 1;) και η αντίστοιχή της 10γ (Με ποιους τρόπους ο ζωγράφος δείχνει την γνώμη του για τη ζωή των παιδιών στην εικόνα 2;) αφορούσαν τη διερεύνηση δεξιοτήτων στο τεχνικό επίπεδο δηλαδή την αναγνώριση των οπτικών σημείων-σημειωτικών πόρων με τις οποίες εκφράζεται η κεντρική ιδέα που δήλωσαν στην προηγούμενη ερώτηση.

Και τα τρία ερωτήματα προέρχονται από μεθοδολογικά εργαλεία διερεύνησης των δεξιοτήτων ανάλυσης εικόνων διαφορετικών ερευνητών.

---

<sup>213</sup> Συγκεκριμένα, σύμφωνα με τον Hall (1997) οι θεατές μπορεί να προβούν σε παθητική ανάγνωση και να ταυτιστούν με το κυρίαρχο νόημα (dominant-hegemonic reading) θεωρώντας ότι το περιεχόμενο που επικοινωνούν είναι «φυσικό» (έτσι είναι, έτσι συμβαίνει). Μπορεί να αποκωδικοποιήσουν τις εικόνες με ενεργητικό τρόπο προσπαθώντας να το συνδέσουν με τις γνώσεις, τις αναμνήσεις τους ή την ίδια την εικόνα, αλλά να εξακολουθούν να είναι εξαρτημένοι από το κυρίαρχο νόημα αλλά χωρίς να το αποδέχονται πλήρως (negotiated reading). Μπορεί, όμως να αποκωδικοποιήσουν τις εικόνες με κριτικό τρόπο, αποδομώντας τα στερεότυπα και την ιδεολογία που υπολανθάνει στις εικόνες και αποκαλύπτοντας τις αποσιωπήσεις και να αποκαλύπτουν τις φωνές που αποσιωπώνται (oppositional reading).

Ειδικότερα, το περιεχόμενο και ο τρόπος διατύπωσης των ερωτήσεων 8α και 10α (Να παρατηρήσεις την εικόνα 1, 2. Τι βλέπεις, τι σκέφτεσαι;) αποτελούν χαρακτηριστικά της κατεξοχήν ανοικτής και εισαγωγικής ερώτησης κατά την προσέγγιση εικόνων και αφορά κυρίως το περιγραφικό επίπεδο ανάλυσης (βλ. Πίνακας 7 στο Παράρτημα Α'). Η Chapman (1993) προτείνει η προσέγγιση εικόνων να αρχίζει με την περιγραφή των μορφών που απεικονίζονται πριν προχωρήσουμε σε βαθύτερη ανάλυση των εικόνων. Οι ανωτέρω ερωτήσεις προέρχονται από το μεθοδολογικό εργαλείο της γνωστικής ψυχολόγου Housen (2001). Η ερευνήτρια συνέλεγε τα δεδομένα κατά τη διάρκεια μιας μη δομημένης συνέντευξης εντός του χώρου της πινακοθήκης και ζητούσε από το άτομο που συμμετείχε στην έρευνα να εκφραστεί σε συνεχή μονόλογο δηλαδή να μιλήσει για ό,τι βλέπει και για οτιδήποτε έρχεται στο μυαλό του, καθώς παρατηρεί ένα έργο τέχνης (Housen, 2001). Αναλύοντας τις απαντήσεις [ενότητες σκέψης (thought units)] η Housen (ό.π) κατέληξε στα πέντε στάδια αισθητικής απόκρισης (πρβλ. υποκεφάλαιο 3.3.3.3, Μοντέλα αισθητικής απόκρισης σε έργα τέχνης). Συνεπώς, επειδή οι ερωτήσεις (τι βλέπεις, τι σκέφτεσαι) ανάλογα με το γνωστικό-συναισθηματικό υπόβαθρο του/της θεατή μπορεί να ενεργοποιήσουν ποικιλία αποκρίσεων, θεωρήσαμε ότι οι ανωτέρω ερωτήσεις παρέχουν τη δυνατότητα να κατανοήσουμε το βαθμό εμπλοκής των υποκειμένων με τις εικόνες και να εξάγουμε συμπεράσματα για τις δεξιότητες ανάλυσης εικόνων. Ωστόσο, ενισχύσαμε με επιπλέον ερωτήσεις το προαναφερθέν εργαλείο με ανοικτές ερωτήσεις που αντιστοιχούσαν στα δυο άλλα επίπεδα ανάλυσης εικόνων.

Για τη διερεύνηση των δεξιοτήτων των μαθητών/τριών στο ερμηνευτικό επίπεδο ανάλυσης θέσαμε την ερώτηση 8β και 10β (Ποια ιδέα δείχνει η εικόνα 1,2 για τη ζωή των παιδιών;) οι οποίες αντιστοιχούν στον εντοπισμό της κεντρικής ιδέας που επικοινωνεί η εικόνα (βλ. Πίνακα 7 στο Παράρτημα Α'). Σύμφωνα με τον Parsons (2004) κάθε είδους έργα/τεχνουργήματα αφορούν μια ιδέα, ένα προσωπικό, κοινωνικό ή αισθητικό ζήτημα, έχουν κάποιο νόημα που συγκροτούν τον χαρακτήρα τους ως έργα και που χρειάζεται να το κατανοήσουμε. Η αναγνώριση ιδεών σε ένα κείμενο συνδέεται με την ερμηνεία του κειμένου δηλαδή με την αναγνώριση του λανθάνοντος νοήματος -της ιδέας που δεν αναφέρεται ρητώς- την οποία ο/η μαθητής/τρια θα ανακαλύψει με βάση τις συνδηλώσεις των στοιχείων που συγκροτούν το κείμενο (Αναγνωστοπούλου, Γεωργιάδου, Γιαννικόπουλος, Παπαστράτου & Τσιφλικά, 2012). Στο επίπεδο της ερμηνείας ενυπάρχει ο «κρυμμένος λόγος» όπου ο/η θεατής εναποθέτει με ενεργητικό τρόπο τους

πολιτισμικούς κώδικες που γνωρίζει προκειμένου να το ερμηνεύσει (Χαλεβάκη, 2010, σ. 138). Ο εντοπισμός και η ερμηνεία της ιδέας και του μηνύματος των εικόνων αποτελεί μεταξύ άλλων χαρακτηριστικό των οπτικά εγγράμματος ατόμων (Avgerinou & Pettersson, 2011)<sup>214</sup>. Για την αξιολόγηση των δεξιοτήτων οπτικού γραμματισμού<sup>215</sup> στην ερμηνεία φωτογραφιών οι Woo και McMullen (2002) συνέθεσαν ένα εργαλείο αξιολόγησης της μάθησης βάσει τριών ερωτήσεων για κάθε εικόνα που παρουσίαζαν στους φοιτητές/τριες του δείγματός τους. Αξιοποιήσαμε το εργαλείο τους απλοποιώντας όμως τη διατύπωση των ερωτήσεων, ώστε να ανταποκρίνονται στο επίπεδο των μαθητών/τριών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης<sup>216</sup>. Θεωρήσαμε ότι οι απαντήσεις στην ερώτηση που σχετίζεται με το νόημα της εικόνας -χωρίς τους περιορισμούς των κλειστών απαντήσεων που οδηγούν στην καθοδήγηση των ατόμων- θα μπορούσε να μας διαφωτίσει για το είδος των νοηματοδοτήσεων που προβάλλουν οι μαθητές/τριες στις εικόνες.

Για τη διερεύνηση των δεξιοτήτων των μαθητών/τριών στο τεχνικό επίπεδο ανάλυσης (βλ. Πίνακα 7 στο Παράρτημα Α') τέθηκαν οι ερωτήσεις 8γ και 10γ (Με ποιους τρόπους ο φωτογράφος/ζωγράφος δείχνει την γνώμη του για τη ζωή των παιδιών στην εικόνα 1, εικόνα 2). Ακολουθήσαμε το προαναφερθέν εργαλείο των Woo και McMullen (2002) ως προς την τρίτη του ερώτηση απλοποιημένη ως προς τη διατύπωσή της. Επιπροσθέτως, η ερώτηση αποτελεί αναδιατύπωση μιας εκ των τριών βασικών ερωτήσεων που συμπεριλαμβάνει το εκπαιδευτικό πρόγραμμα των Housen και Yenawine (2001) για την αισθητική ανάπτυξη των μαθητών/τριών η οποία ζητά από τους μαθητές/τριες να τεκμηριώσουν την ερμηνεία τους συνδέοντάς την με

---

<sup>214</sup> Οι Avgerinou και Pettersson (2011) πρότειναν μια συνεκτική θεωρία του οπτικού γραμματισμού η οποία στηρίζεται σε πέντε εννοιολογικές περιοχές: οπτική γλώσσα, οπτική σκέψη, οπτική μάθηση, οπτική επικοινωνία και οπτική αντίληψη.

<sup>215</sup> Η Avgerinou (2007) παρουσίασε ένα εργαλείο εξέτασης των δεξιοτήτων οπτικού γραμματισμού το οποίο θεωρήσαμε ότι αφενός δεν ανταποκρίνονταν στο θέμα της έρευνάς μας, αλλά κυρίως δεν ήταν κατάλληλο για μαθητές/τριες δημοτικής εκπαίδευσης λόγω της δυσκολίας των ερωτήσεων και της έκτασής του. Για παράδειγμα περιλαμβάνει ερωτήσεις του τύπου συμφωνώ/διαφωνώ ως προς τον ορισμό εννοιών όπως του σημείου ή του συμβόλου. Δηλαδή ζητά από το υποκείμενο της έρευνας να δηλώσει αν συμφωνεί ή διαφωνεί ότι ένα σημείο (sign) μπορεί να οριστεί ως δείκτης (indicator) ή ως νύξη (hint, clue) και διαθέτει ένα συμβατικό νόημα αναγνωρίσιμο εντός μιας συγκεκριμένης κοινότητας.

<sup>216</sup> Η πρώτη ερώτηση του εργαλείου των Woo και McMullen (2002) αντιστοιχεί στο περιγραφικό επίπεδο ανάλυσης (τι παρατηρείς/καταλαβαίνεις γι' αυτή τη φωτογραφία) και είναι αντίστοιχη με την ερώτηση του εργαλείου της Housen (2001). Η δεύτερη (τι νομίζεις ότι προσπάθησε ο φωτογράφος να μεταδώσει μέσω αυτής της φωτογραφίας) αντιστοιχεί στο ερμηνευτικό επίπεδο και η τρίτη ερώτηση (σε ποιες επιλογές προέβη ο φωτογράφος κατά τη σύνθεση της φωτογραφίας) αντιστοιχεί στο τεχνικό επίπεδο ανάλυσης.

στοιχεία που υπάρχουν στην εικόνα (π.χ. Τι βλέπεις (στην εικόνα) που σε κάνει να λες αυτό που είπες;). Με την ερώτηση αυτή ζητείται από τους/τις θεατές να υποστηρίξουν την ερμηνεία της εικόνας που δήλωσαν κατά την προηγούμενη ερώτηση αναφέροντας αποδείξεις βάσει των στοιχείων της εικόνας και να επεκτείνουν τις αρχικές τους ερμηνείες (Housen & Yenawine, 2001). Για τον λόγο αυτό θεωρήσαμε ότι οι μαθητές/τριες του δείγματος θα ανέφεραν τα οπτικά σημειω-  
σημειωτικούς πόρους βάσει των οποίων αναγνώρισαν την ιδέα που επικοινωνεί η εικόνα για την παιδική ηλικία και θα υποδείκνυαν τις δεξιότητες που διέθεταν στην ανάλυση εικόνων στο τεχνικό επίπεδο.

**Τρίτος ερευνητικός άξονας-δεξιότητες αποκωδικοποίησης της οπτικής σημείωσης διαφήμισης:** Για τη διερεύνηση του τρίτου άξονα εστίασαμε στην αποκωδικοποίηση της μιας εκ των δυο εικόνων διότι επιδιώξαμε να περιορίσουμε τον απαιτούμενο χρόνο για τη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου<sup>217</sup>.

Η επιλογή των εννέα συγκεκριμένων σημειωτικών πόρων βασίστηκε στην οπτική γραμματική για την ανάλυση της οπτικής επικοινωνίας σύμφωνα με τους Kress και van Leeuwen (2006). Οι Kress και van Leeuwen (2006) ισχυρίζονται ότι ο οπτικός σχεδιασμός όπως κάθε σημειωτικός τρόπος εκπληρώνει τρεις κύριες λειτουργίες<sup>218</sup>: (α) την ιδεολογική/αναπαραστατική, (β) τη διαπροσωπική και (γ) την κειμενική. Συγκεκριμένα:

Οι αναπαραστατικές δομές κατασκευάζουν λεκτικά και οπτικά τα γεγονότα, τους εμπλεκόμενους συμμετέχοντες, τα αντικείμενα που χρησιμοποιούν και την περίσταση που συμβαίνουν τα γεγονότα (ποιος, πού, πότε, τι κάνει, πώς το κάνει, σε ποιον απευθύνεται, ποιος είναι ο σκοπός του, τι/πώς αντιδρούν οι συμμετέχοντες, ποια είναι τα συμβολικά αντικείμενα, σχήματα, χάρτες).

Οι διαπροσωπικές πηγές οικοδομούν τη σχέση που δημιουργείται μεταξύ θεατών και απεικονιζόμενων μορφών ή του απεικονιζόμενου θέματος υποδεικνύοντας την επιδιωκόμενη κοινωνική στάση των θεατών επί αυτού. Εξετάζονται μεταξύ άλλων<sup>219</sup> (α) η αλληλεπίδραση μέσω της παρουσίας/απουσίας

---

<sup>217</sup> Βλ. ενότητα 5.1.1, Αποτελέσματα πρώτης φάσης πιλοτικής έρευνας.

<sup>218</sup> Οι Kress και van Leeuwen (2006), όπως δήλωσαν, αξιοποιούν ως πηγή σκέψης για τη γραμματική του οπτικού σχεδιασμού το μοντέλο για τη γλώσσα του Halliday.

<sup>219</sup> Οι Kress και van Leeuwen (2006) εξετάζουν επίσης στις εικόνες την επικοινωνία κοινώς αποδεκτών δηλώσεων περί του θέματος (οπτική τροπικότητα) δηλαδή το αληθές/αναληθές,

βλεμματικής επαφής μορφής-θεατή, (β) η κοινωνική σχέση μέσω της απόστασης λήψης της σκηνής (κοντινή/μακρινή λήψη υποδηλώνει στενή-προσωπική/απόμακρη-επαγγελματική σχέση αντίστοιχα), (γ) η προβαλλόμενη κοινωνική στάση μέσω της οπτικής γωνίας λήψης (οριζόντια/πλάγια υποδηλώνει εμπλοκή/αποστασιοποίηση αντιστοίχως, η λήψη από ψηλά/χαμηλά/επίπεδο ματιών υποδηλώνει την άσκηση/μη άσκηση εξουσίας/ισότητα του θεατή επί του θέματος αντιστοίχως).

Η κειμενική λειτουργία αφορά στη σύνθεση, στην τοποθέτηση των μορφών στην εικόνα, στον τρόπο που συγκροτούνται σε ενιαίο νοηματοδοτούμενο σύνολο τα αναπαραστατικά και διαπροσωπικά στοιχεία<sup>220</sup>.

Η κατανόηση πολυτροπικών κειμένων στα οποία διαπλέκονται περισσότεροι του ενός σημειωτικοί τρόποι για την επικοινωνία νοήματος απαιτεί την αποκωδικοποίηση του πλέγματος των σημειωτικών κωδίκων. Δηλαδή το άτομο ερμηνεύει ξεχωριστά τα στοιχεία του κάθε σημειωτικού συστήματος και ταυτόχρονα τα ανασυνθέτει σε μια συνεκτική ενότητα (Kress & van Leeuwen, 2006).

Στο τρίτο μέρος του ερωτηματολογίου για να διερευνήσουμε τις δεξιότητες αποκωδικοποίησης της σημείωσης της εικόνας (τρίτος ερευνητικός άξονας) επιλέξαμε τις δυο από τις τρεις προαναφερόμενες λειτουργίες της οπτικής σημείωσης βάσει της γραμματικής του οπτικού σχεδιασμού των Kress και van Leeuwen (2006), οκτώ οπτικούς σημειωτικούς πόρους και επιπλέον τη διερεύνηση της σχέσης του λεκτικού κειμένου με την εικόνα (βλ. Πίνακα 8 στο Παράρτημα Α'). Συγκεκριμένα, επιλέξαμε τρόπους κωδικοποίησης του νοήματος που αντιστοιχούν στην

---

βεβαιότητα/αμφιβολία, αξιοπιστία/αναξιπιστία νοημάτων. Η οπτική τροπικότητα επιτυγχάνεται μέσω των χρωμάτων (ποικιλία αποχρώσεων/μονοχρωμία, ή υψηλή/χαμηλή ένταση χρωμάτων), της πλαισίωσης (απουσία φόντου/λεπτομερές φόντο), της αναπαράστασης (μέγιστη λεπτομέρεια στην απεικόνιση μορφών/μέγιστη αφαίρεση), του βάθους (απουσία βάθους/προοπτική), του φωτισμού (απουσία/πλήρη αναπαράσταση φωτός και σκιάς), φωτεινότητα (μέγιστος βαθμός φωτεινότητας/δυο μόνον βαθμοί φωτεινότητας).

<sup>220</sup> Ο τρόπος που πραγματώνεται η κειμενική διάσταση του νοήματος της εικόνας δεν αποτέλεσε αντικείμενο διερεύνησης στην παρούσα εργασία. Οι Kress και van Leeuwen (2006) στην κειμενική λειτουργία διακρίνουν τρία αλληλένδετα συστήματα: την πληροφορική αξία, την προβολή και την πλαισίωση στοιχείων. Η πληροφορική αξία εξετάζεται στις διάφορες ζώνες της εικόνας δηλαδή όσων στοιχείων βρίσκονται αριστερά/δεξιά (θεωρούνται γνωστές/άγνωστες αντίστοιχα), στο πάνω/κάτω μέρος (εκφράζουν τις έννοιες του «ιδεατού», φανταστικού/πραγματικού, αποδεικτικού χαρακτήρα των πληροφοριών αντίστοιχα). Η μορφή στο κέντρο της σύνθεσης σχετίζεται με την κυριαρχία, σημαντικότητα, μονιμότητα της μορφής συγκριτικά με τον δευτερεύοντα, βοηθητικό, εξαρτώμενο ρόλο των μορφών στο περιθώριο. Η προβολή των στοιχείων επισημαίνεται με την περίοπτη (saliency) θέση της μορφής μέσω του μεγέθους, της τονικότητας, της χρωματικής αντίθεσης, της τοποθέτησης στο πρώτο επίπεδο, των ξεχωριστών πλαισίων, των πολιτισμικών συμβόλων. Η σύνδεση στοιχείων σε ενότητες επιτυγχάνεται μέσω της πλαισίωσης (χρήση πλαισίων ή μπορντούρας γύρω από στοιχεία, επαναλήψεις χρωμάτων, σχημάτων, βελών, αλληλοεπικαλύψεων) (Kress & van Leeuwen, 2006).

αναπαραστατική και στη διαπροσωπική λειτουργία. Ειδικότερα, εστίασαμε στη διερεύνηση των δεξιοτήτων αποκωδικοποίησης της ηλικίας, της δράσης και του χώρου δράσης των απεικονιζόμενων μορφών, του είδους και του χρώματος της ενδυμασίας τους που αποτελούν πηγές της αναπαραστατικής λειτουργίας. Ακόμη επιλέξαμε τρεις οπτικούς πόρους που αξιοποιούνται στη διεπίδραση μορφών και θεατών: την παρουσία/απουσία βλεμματικής επαφής μορφών και θεατών, την απόσταση λήψης και την οπτική γωνία λήψης της εικόνας. Επιπροσθέτως, επειδή η εικόνα αποτελούσε πολυτροπικό κείμενο επιλέξαμε να διερευνήσουμε τον τρόπο νοηματοδότησής του βάσει της αποκωδικοποίησης του πλέγματος των δυο σημειωτικών τρόπων δηλαδή της λεζάντας και της εικόνας (βλ. Πίνακα 9 στο Παράρτημα Α').

Οι επιλογές για την εξέταση των συγκεκριμένων πόρων καθορίστηκαν από το γεγονός ότι τα σημεία που πραγματώνουν την αναπαραστατική διάσταση του νοήματος της εικόνας (χώρος, πρόσωπα, δράση) αντιστοιχούν στα βασικά στοιχεία της αφήγησης και τους ήταν οικεία, καθώς αποτελούν μέρος της καθημερινότητάς τους κατά την αφήγηση ή ανάγνωση ιστοριών. Επίσης, δεν απαιτούνται εξειδικευμένες γνώσεις για να κατανοηθεί η ερώτηση περί των σημείων της διαπροσωπικής διάστασης του νοήματος επειδή οι μαθητές/τριες είναι εξοικειωμένοι με εικόνες που απεικονίζουν σκηνές που οι λήψεις έγιναν από διαφορετικές αποστάσεις ή γωνίες μέσω της λήψης φωτογραφιών με τις οικογενειακές τους φωτογραφικές μηχανές. Παράλληλα, τα ανωτέρω οπτικά σημεία συμπεριλαμβάνονται στα περιεχόμενα διδασκαλίας στο νέο προτεινόμενο Πρόγραμμα Σπουδών του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου (2011γ) το οποίο αναφέρεται στην οπτικοακουστική έκφραση. Τέλος, οι μαθητές/τριες διδάσκονται τις διαφημίσεις στο γνωστικό αντικείμενο της Γλώσσας και μελετούν τη σημασία του λεκτικού κειμένου (σλόγκαν).

Με σκοπό να εξοικονομήσουν οι μαθητές/τριες χρόνο και κόπο η διατύπωση των ερωτήσεων έγινε με τρόπο ώστε ο υπό διερεύνηση κώδικας της οπτικής σημείωσης να δηλώνεται ρητώς στην ερώτηση (όπως για παράδειγμα για τον κώδικα του χώρου δηλώθηκε ρητώς ο χώρος «Τα παιδιά βρίσκονται μέσα σε ένα σπίτι») και στη συνέχεια να επιζητείται η σημασιοδότησή του («Έχει σημασία αυτό για το νόημα που θέλει να δείξει η εικόνα; Ναι/Όχι»). Κατόπιν με τη μορφή ερώτησης-φίλτρου (filter question or contingency question) (Trochim, 2006) ζητήθηκε να νοηματοδοτήσουν τον υπό διερεύνηση κώδικα της οπτικής σημείωσης («Αν ναι, τι σημαίνει;»).

Ακολούθως παρουσιάζεται η ερευνητική διαδικασία που ακολουθήθηκε.

## 4.5 Διαδικασία

Στο παρόν υποκεφάλαιο παρουσιάζεται η διαδικασία που ακολουθήθηκε κατά την διενέργεια της έρευνας. Προτάχθηκε η παρουσίαση των αρχών δεοντολογίας που εφαρμόστηκαν, ακολουθεί η διαδικασία συλλογής των δεδομένων και στη συνέχεια η διαδικασία διαχείρισης δεδομένων.

**4.5.1 Αρχές δεοντολογίας.** Στο πλαίσιο των βασικών αρχών της δεοντολογίας και της αгаστής συνεργασίας μεταξύ των εμπλεκόμενων φορέων δηλαδή του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας που ήταν ο φορέας της ερευνήτριας και των φορέων που σχετίζονταν με τη διεξαγωγή της έρευνας, ενημερώθηκαν αρχικά ο Διευθυντής Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Μαγνησίας, οι Διευθυντές/τριες και οι εκπαιδευτικοί των επιλεγθέντων σχολικών μονάδων. Η ενημέρωση αφορούσε στον σκοπό, στους στόχους και στην πρακτική σκοπιμότητα της έρευνας, για τον προβλεπόμενο χρόνο και χώρο διεξαγωγής της και για τον απαιτούμενο χρόνο συμπλήρωσης του ερωτηματολογίου.

Κατόπιν της συναίνεσης των ανωτέρω φορέων ενημερώθηκαν από την ερευνήτρια οι γονείς και κηδεμόνες των μαθητών/τριών των τμημάτων που συμμετείχαν στην έρευνα. Οι συναντήσεις με τους γονείς διεξήχθησαν στις αρχές του σχολικού έτους στο πλαίσιο των προγραμματισμένων παιδαγωγικών συναντήσεων του/της εκπαιδευτικού που ήταν υπεύθυνος/η του κάθε τμήματος με τους γονείς των μαθητών/τριών του τμήματος. Στο πλαίσιο της ηθικής που διέπει κάθε ερευνητική διαδικασία η ερευνήτρια περιέγραψε στους γονείς και κηδεμόνες των μαθητών/τριών τον σκοπό, τους στόχους και τα αναμενόμενα οφέλη από τα πορίσματα της έρευνας (για την κατάθεση εκπαιδευτικών προτάσεων για τη διδακτική της εικαστικής αγωγής). Επίσης, παρουσίασε ενδελεχώς τη διαδικασία συλλογής των δεδομένων (τεχνική, τόπος, χρόνος) όπως προβλέπεται από τις κείμενες διατάξεις των αρμόδιων φορέων (Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής και Υπουργείο Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων) για την έγκριση διεξαγωγής έρευνας σε σχολικές μονάδες ([http://www.iep.edu.gr/index.php/el/?option=com\\_content&view=article&id=322](http://www.iep.edu.gr/index.php/el/?option=com_content&view=article&id=322)).

Επιπροσθέτως, εκπαιδευτικοί, γονείς και μαθητές/τριες ενημερώθηκαν για την προαιρετικότητα της συνεργασίας στην ερευνητική διαδικασία, τη διασφάλιση της



ανωνυμίας των μαθητών/τριών (οι μαθητές/τριες δεν ανέγραψαν στο ερωτηματολόγιο το όνομά τους παρά μόνον το φύλο και τον αριθμό ή επωνυμία του σχολείου τους) και το δικαίωμα αποχής του/της κάθε μαθητή/τριας κατά την έναρξη, αλλά και για το δικαίωμα απεμπλοκής του κατά τη διάρκεια της ερευνητικής διαδικασίας.

Κατά τη διεξαγωγή της έρευνας τηρήθηκαν με επιμέλεια οι αρχές δεοντολογίας, ώστε η διαδικασία να μην επιφέρει όχληση στις σχολικές μονάδες, στους/στις εκπαιδευτικούς της τάξης και στους/στις μαθητές/τριες, γεγονός που θα είχε αντίκτυπο τόσο στην απρόσκοπτη διεξαγωγή της όσο και στην εγκυρότητα των πορισμάτων της έρευνας.

**4.5.2 Διαδικασία συλλογής δεδομένων.** Της κυρίως έρευνας προηγήθηκαν δυο φάσεις πιλοτικής έρευνας με μαθητές/τριες Στ' τάξης που δεν συμπεριλαμβάνονταν στο δείγμα.

Η πρώτη φάση της πιλοτικής έρευνας (συμμετοχικού τύπου) (Barribeau, et al., 2012) διεξήχθη με τέσσερις μαθητές/τριες ατομικά στον οικιακό χώρο του/της κάθε μαθητή/τριας την πρώτη εβδομάδα του Σεπτεμβρίου 2010 και χρησιμοποιήθηκε η τεχνική της ημιδομημένης συνέντευξης. Προηγήθηκε ενημέρωση των γονέων, παρασχέθηκε η συναίνεσή τους για τη συμμετοχή των παιδιών στην έρευνα και επιδιώχθηκε η παρουσία τους στον χώρο. Παρουσιάστηκε στους/στις μαθητές/τριες ο σκοπός της συνάντησης και ενημερώθηκαν ότι ήταν στη διακριτική τους ευχέρεια να μην απαντήσουν σε κάποιες ερωτήσεις ή να διακόψουν τη διαδικασία οποιαδήποτε στιγμή επιθυμούν. Εξηγήθηκε στους/στις μαθητές/τριες ότι αναμένεται να αναφέρουν προφορικά και να εξηγήσουν τις αντιδράσεις τους για την κάθε ερώτηση του ερωτηματολογίου που θα συμπληρώσουν γραπτώς. Κατά τη συνάντηση η ερευνήτρια επεδίωξε να διατηρήσει ουδέτερη στάση, ώστε να μην επηρεαστούν οι απαντήσεις των μαθητών/τριών. Παράλληλα, επιδιώχθηκε να υπάρχει θετικό, υποστηρικτικό κλίμα, ώστε να διευκολύνει τους/τις μαθητές/τριες στην ανάδυση και την επικοινωνία των ιδεών τους και ερωτώντο, αν είχαν να προσθέσουν κάτι άλλο σε όσα εξέφρασαν έως τούδε. Κατ' απαίτηση των γονέων δεν ηχογραφήθηκαν οι προφορικές απαντήσεις των μαθητών/τριών, αλλά κρατήθηκαν σημειώσεις από την ερευνήτρια. Η χρονική διάρκεια της πρώτης πιλοτικής φάσης έφτασε στα 90-100 πρώτα λεπτά της ώρας.

Μετά τη συμπλήρωση των γραπτών απαντήσεων στο τέλος καθενός εκ των τριών τμημάτων του ερωτηματολογίου ετίθεντο προφορικά στους/στις μαθητές/τριες δυο ερωτήσεις που εκλήθησαν να τις απαντήσουν προφορικά: (α) «Τι σε δυσκόλεψε /διευκόλυνε να απαντήσεις την κάθε ερώτηση;», (β) «Είχες αντίρρηση στο να απαντήσεις κάποια απ' τις ερωτήσεις;» (Bell, 2001, σ. 134). Η δεύτερη προφορική ερώτηση αποσκοπούσε στην επιπρόσθετη διασφάλιση της συναίνεσης των μαθητών/τριών στην επικοινωνία θεμάτων που αφορούσαν προσωπικά βιώματα ή προσωπικές απόψεις (Dockett, Einarsdottir, & Perry, 2009). Ανάλογα με την απάντηση των μαθητών/τριών ζητούνταν περισσότερες διευκρινίσεις.

Η δεύτερη φάση της πιλοτικής έρευνας (άδηλου τύπου) (Barribeau, et al., 2012) διεξήχθη σε ένα τμήμα σχολείου που δεν συμπεριλαμβάνονταν στο δείγμα της κυρίως έρευνας και ακολουθήθηκε η διαδικασία όπως παρουσιάζεται κατωτέρω για τη διεξαγωγή της κυρίως έρευνας.

Ο συγκεκριμένος χρόνος- διδακτική ώρα διεξαγωγής της έρευνας ορίστηκε κατόπιν συνεννόησης με τον/την εκπαιδευτικό του κάθε τμήματος και κατόπιν ενημέρωσης της ερευνήτριας για το εβδομαδιαίο ωρολόγιο πρόγραμμα μαθημάτων του τμήματος που συμμετείχε στην έρευνα. Ο χρόνος που διατέθηκε για τη διεξαγωγή της έρευνας αντιστοιχούσε στη διδακτική ώρα των Εικαστικών σύμφωνα με το ωρολόγιο πρόγραμμα μαθημάτων του κάθε τμήματος κατά τη διάρκεια του πρωινού προγράμματος λειτουργίας της σχολικής τους μονάδας. Η επιλογή του συγκεκριμένου χρόνου καθορίστηκε αφενός μεν από το γνωστικό αντικείμενο με το οποίο αντιστοιχεί η έρευνα και αφετέρου με τη σκοπιμότητά της.

Η χρονική διάρκεια εμπλοκής των μαθητών/τριών στην ερευνητική διαδικασία κατά τη δεύτερη πιλοτική φάση όπως και κατά τη φάση της κυρίως έρευνας διήρκησε από 35-45 πρώτα λεπτά της ώρας (μια διδακτική ώρα).

Ο χώρος που διεξήχθη η έρευνα ήταν η αίθουσα διδασκαλίας του τμήματος και η ερευνητική διαδικασία διεξήχθη παρουσία του/της εκπαιδευτικού της τάξης. Επιδιώχθηκε η παρουσία των εκπαιδευτικών αφενός μεν επειδή αποτελεί νομοθετημένη παιδαγωγική τους υποχρέωση. Αφετέρου, διότι επιχειρήθηκε να διατηρηθεί το σύνηθες για τους/τις μαθητές/τριες παιδαγωγικό πλαίσιο εργασίας δηλαδή να εργαστούν στις φυσικές τους ομάδες και να μην διαταραχθεί περαιτέρω η καθημερινότητά τους, γεγονός που θα επέφερε αρνητική επίδραση στα πορίσματα της έρευνας.

Για να μην ταυτιστεί η ερευνητική διαδικασία με διαδικασίες αξιολόγησης [έλεγχος της παρεισφρύουσας μεταβλητής του άγχους των εξετάσεων (testing threat) (Fraenkel, Wallen, & Hyun, 2012)], εξηγήθηκε σαφώς στους/στις μαθητές/τριες ότι η συμπλήρωση του ερωτηματολογίου και η παραγωγή του εικαστικού έργου δεν αποτελούσαν τρόπους αξιολόγησης των γνώσεων και των σχεδιαστικών τους δεξιοτήτων και δηλώθηκε ρητώς ότι δεν υπάρχει σωστή ή λανθασμένη απάντηση.

Πριν την έναρξη της ερευνητικής διαδικασίας ενημερώθηκαν οι μαθητές/τριες ότι είχαν τη δυνατότητα να ζητήσουν επιπλέον πληροφορίες για ό,τι δεν κατανοούσαν.

Επίσης, επισημάνθηκε στους/τις μαθητές/τριες ότι ήταν επιδιωκόμενο από αυτούς/ές να απαντούν τις ερωτήσεις με τη σειρά που ήταν καταγεγραμμένες στο ερωτηματολόγιο. Σκοπός της οδηγίας ήταν να αποφευχθεί στις πρώτες απαντήσεις (που σχετίζονταν με τις αντιλήψεις τους περί παιδικής ηλικίας) η ενδεχόμενη επίδραση στη σκέψη τους από τις ερωτήσεις ή το φωτογραφικό υλικό που ακολουθούσαν στο δεύτερο ή τρίτο μέρος του ερωτηματολογίου. Για τον ίδιο λόγο το φωτογραφικό υλικό (εικόνα 1 και εικόνα 2) παρέσχε η ερευνήτρια προσωπικά στον/στην κάθε μαθητή/τρια τη στιγμή που για πρώτη φορά χρειαζόταν να μελετήσει τις εικόνες (δηλαδή στο τέλος του πρώτου μέρους του ερωτηματολογίου). Τοιουτοτρόπως, ελέγχθηκε η επίδραση των εικόνων αφενός στις λεκτικές τους δηλώσεις περί των χαρακτηριστικών της παιδικής ηλικίας και αφετέρου στη θεματική του εικαστικού έργου που τους ζητήθηκε να δημιουργήσουν.

Η ερευνήτρια διέθετε στον/στην κάθε μαθητή/τρια λευκό χαρτί και μαρκαδόρους (ένα πακέτο λεπτών μαρκαδόρων 12 χρωμάτων) για τη δημιουργία του εικαστικού του έργου τη χρονική στιγμή που στο ερωτηματολόγιο υποδεικνύονταν αυτή η δραστηριότητα. Ομοίως, διέθεσε σε κάθε μαθητή/τρια τις δυο προς μελέτη εικόνες εκτυπωμένες σε φωτογραφικό χαρτί κατά την αντίστοιχη στιγμή. Κατά την παράδοση των ερωτηματολογίων από τους/τις μαθητές/τριες, η ερευνήτρια ήλεγχε την αναγνωσιμότητα του κειμένου των απαντήσεων (π.χ. προέβη σε έλεγχο για δυσανάγνωστες λέξεις λόγω του γραφικού χαρακτήρα των μαθητών/τριών και ζήτησε διευκρινήσεις).

**4.5.3 Διαδικασία διαχείρισης δεδομένων.** Για την ανάλυση των ποιοτικών δεδομένων αποτελεί πρακτική αναγκαιότητα η συστηματική οργάνωση και καταγραφή του υλικού, η αποθήκευση σε μορφή που διευκολύνει την

προσβασιμότητα και την επεξεργασία του, ώστε η ανάκτηση και η ανάλυσή του κατά τη φάση της κωδικοποίησης να είναι ευχερής (Ιωσηφίδης, 2003). Για τον λόγο αυτό εφαρμόστηκε ένα σύστημα αρχειοθέτησης όλων των τύπων δεδομένων (κείμενα και εικαστικά έργα) για κάθε μαθητή/τρια με βάση τη χρονική σειρά που συμμετείχε στην έρευνα η σχολική μονάδα που φοιτούσε ο/η μαθητής/τρια.

Δημιουργήθηκε ο κατάλογος των συμμετεχόντων/ουσών με βάση τη σειρά που έγινε η κάθε καταχώρηση στο αρχείο οργανωμένη ανά σχολείο και φύλο των μαθητών/τριών. Σε κάθε μαθητή/τρια αποδόθηκε μια ταυτότητα που αποτελούνταν από τον συνδυασμό αριθμών και γραμμάτων δηλωτικά του φύλου και του σχολείου προέλευσης του μαθητή/τριας (π.χ. ο αριθμός M17.A.7 δηλώνει την καταχώρηση του μαθητή με σειρά εισαγωγής μαθητής-με-αριθμό-17, φύλο-άρρεν, σχολείο-7<sup>ο</sup> Δ.Σ. Βόλου).

Ακολούθησε η ψηφιοποίηση των δεδομένων (κειμένων και εικαστικών έργων) και η αρχειοθέτησή τους σε ένα αρχείο Excel ανά μαθητή/τρια και ανά ερώτηση και δραστηριότητα (εικαστικό έργο, επιλογή εικόνας). Το αρχείο αυτό έδωσε τη δυνατότητα αφενός να ανατρέχουμε στο πλήρες κείμενο όλων των απαντήσεων για κάθε μαθητή/τρια (οριζόντια εξέταση δεδομένων), και αφετέρου να ανατρέχουμε στις απαντήσεις ανά ερώτηση για όλους τους μαθητές/τριες (κάθετη εξέταση δεδομένων). Επιπροσθέτως, τα εικαστικά έργα των μαθητών/τριών αρχειοθετήθηκαν ανά σχολείο σε φακέλους συλλογής φωτογραφιών των Windows συνοδευμένο το κάθε έργο -μέσω της προσθήκης λεζάντας- με την επεξήγηση που παρέσχον οι μαθητές/τριες για το έργο τους.

Για τη διευκόλυνση στην κωδικοποίηση των δεδομένων οι δηλώσεις οργανώθηκαν σε αντίστοιχα αρχεία Word ανά ερώτηση όπου και εφαρμόστηκε η αρχική κωδικοποίηση με τη εισαγωγή σχολίων επί των δηλώσεων του κάθε μαθητή/τριας. Για την ανάδειξη της σχέσης μεταξύ των κατηγοριών χρησιμοποιήθηκε το πρόγραμμα Inspiration για την κατασκευή των εννοιολογικών χαρτών<sup>221</sup>. Τέλος, για την οργάνωση των κύριων κατηγοριοποιήσεων και την ποσοτικοποίηση των

---

<sup>221</sup> Η κωδικοποίηση αποτελεί τρόπο νοηματοδότησης τμημάτων των ποιοτικών δεδομένων. Απαιτεί τη δημιουργικότητα του/της ερευνητή/τριας, ώστε να οργανώσει τα ανεπεξέργαστα δεδομένα σε λογικές κατηγορίες, να τα εξετάσει ολιστικά και να παρουσιάσει την ερμηνεία τους με εύληπτο τρόπο (Ιωσηφίδης, 2003).

αποτελεσμάτων<sup>222</sup> αξιοποιήθηκαν αρχεία Excel διαφορετικά για κάθε ερευνητικό άξονα.

Ακολούθως παρουσιάζεται η διαδικασία ανάλυσης των δεδομένων.

## 4.6 Ανάλυση δεδομένων

Στο παρόν υποκεφάλαιο παρουσιάζονται καταρχάς οι μέθοδοι ανάλυσης που χρησιμοποιήθηκαν, κατόπιν τα κριτήρια επιλογής των επιλεχθεισών μεθόδων και η διαδικασία που ακολουθήθηκε γενικά κατά την επαγωγική διαδικασία ανάλυσης. Στη συνέχεια παρουσιάζεται λεπτομερώς η διαδικασία ανάλυσης για κάθε ερευνητικό άξονα.

Προβήκαμε σε ποιοτική ανάλυση περιεχομένου των δεδομένων ακολουθώντας επαγωγική διαδικασία μελετώντας τόσο το έκδηλο όσο και το λανθάνον περιεχόμενό τους (αθροιστική προσέγγιση της ποιοτικής ανάλυσης περιεχομένου). Επιπροσθέτως, κατά την ανάλυση των δεδομένων ακολουθήθηκε μικτή μέθοδος. Συγκεκριμένα, για τη διερεύνηση των αντιλήψεων των μαθητών/τριών (1ο ερευνητικό ερώτημα) συνδυαστικά με την ποιοτική ανάλυση περιεχομένου προβήκαμε σε κριτική ανάλυση λόγου. Επιπλέον, για τα αποτελέσματα που προέκυψαν εκ της ανάλυσης περιεχομένου και στα τρία ερευνητικά ερωτήματα εφαρμόστηκε περιγραφική στατιστική ανάλυση μέσω της ποσοτικοποίησής τους με τη χρήση πινάκων και γραφημάτων και υπολογισμό της αντιπροσωπευτικής τιμής της διαμέσου.

Ακολούθως παρουσιάζονται τα κριτήρια που τεκμηριώνουν τις επιλογές των μεθόδων ανάλυσης που χρησιμοποιήθηκαν.

**4.6.1 Κριτήρια επιλογής των μεθόδων ανάλυσης.** Κριτήρια επιλογής της ποιοτικής ανάλυσης περιεχομένου αποτέλεσαν χαρακτηριστικά της που συνάδουν με τα χαρακτηριστικά και τα ενδιαφέροντα της παρούσας έρευνας. Συγκεκριμένα, επειδή ακολουθεί τις διαδικασίες επεξεργασίας δεδομένων της ποιοτικής έρευνας και προτείνεται στην περίπτωση διερεύνησης πρωτότυπου θέματος (Hsieh & Shannon, 2005). Επειδή μπορεί να χρησιμοποιηθεί σε κάθε πλαίσιο, στην ανάλυση κειμένων

---

<sup>222</sup> Η ποσοτικοποίηση των αποτελεσμάτων γενικά δεν χαρακτηρίζει την ποιοτική ανάλυση περιεχομένου. Ωστόσο, θεωρήσαμε ότι μπορεί να παράσχει μια συνολικότερη εικόνα για τη συχνότητα των εννοιολογικών κατηγοριών και υποκατηγοριών που παρατηρήθηκαν και να υποστηρίξει περαιτέρω τα εξαχθέντα συμπεράσματα.

και εικόνων και για τη συναγωγή συμπερασμάτων σχετικών με στάσεις, αντιλήψεις, αξίες, πολιτισμικά μοτίβα (Fraenkel, Wallen, & Hyun, 2012· Mayring, 2000). Επιπροσθέτως, επειδή προτείνεται για την αποκάλυψη μαθησιακών ελλειμμάτων σε γνώσεις και δεξιότητες και διευκολύνει τον εντοπισμό της σχετικής τους συχνότητας (Fraenkel et al., 2012).

Λόγω της απουσίας σχετικών ερευνών όπως διαπιστώσαμε κατά τη βιβλιογραφική ανασκόπηση, δεν ήταν δυνατή στην έρευνά μας η προκατασκευή κατηγοριών ανάλυσης. Γι' αυτό προέβημεν σε επαγωγική ανάλυση<sup>223</sup> των δεδομένων (Ιωσηφίδης, 2003· Κυριαζή, 2005· Tesch, 1990). Χρησιμοποιήσαμε και τις δυο εκδοχές της ανάλυσης περιεχομένου ως προς τον σκοπό της ανάλυσης (αθροιστική προσέγγιση της ποιοτικής ανάλυσης περιεχομένου), καθώς η χρήση και των δυο θεωρείται καταλληλότερη επιλογή<sup>224</sup>. Συγκεκριμένα, αναλύσαμε αρχικά το έκδηλο περιεχόμενο (manifest content)<sup>225</sup> των δεδομένων μέσω των λέξεων –κλειδιών και βάσει αυτών εξετάσαμε το λανθάνον περιεχόμενο (latent content)<sup>226</sup> για να εντοπιστούν τα πολιτισμικά στοιχεία-οι κοινωνικοί λόγοι στους οποίους αντιστοιχούν οι αντιλήψεις των μαθητών/τριών και να ανιχνευθεί το επίπεδο των δεξιοτήτων τους στην ανάλυση εικόνων (Fraenkel et al., 2012· Hsieh & Shannon, 2005). Βασικό πλεονέκτημα της ποιοτικής ανάλυσης περιεχομένου αποτελεί η δυνατότητα να χρησιμοποιηθεί σε συνδυασμό με άλλες μεθόδους (Mayring, 2000).

---

<sup>223</sup> Η ανάλυση περιεχομένου διαθέτει δυο εκδοχές ως προς τη διαδικασία ανάλυσης: (α) όταν η ανάλυση συμβαίνει στο πλαίσιο της παραγωγικής λογικής, το σύστημα κωδικοποίησης καθορίζεται εκ των προτέρων και εφαρμόζεται στα δεδομένα και (β) όταν στην ανάλυση εφαρμόζεται επαγωγική προσέγγιση, όπως στην παρούσα έρευνα, οι εννοιολογικές κατηγορίες διαμορφώνονται μετά την εξέταση του υλικού (Κυριαζή, 2005).

<sup>224</sup> Σύμφωνα με τους Fraenkel, Wallen, και Hyun (2012) και οι δυο εκδοχές διαθέτουν πλεονεκτήματα και μειονεκτήματα. Η πρώτη εκδοχή, η ανάλυση του έκδηλου περιεχομένου, υπερτερεί στο ζήτημα της αξιοπιστίας, αλλά υπολείπεται στο ζήτημα της εγκυρότητας των συμπερασμάτων. Η δεύτερη εκδοχή, η ανάλυση του λανθάνοντος περιεχομένου, διαθέτει τα αντίστροφα χαρακτηριστικά. Προτείνεται ως προσφορότερη λύση η χρήση και των δυο εκδόχων.

<sup>225</sup> Το έκδηλο περιεχόμενο αναφέρεται στα «νοήματα που εκφράζονται άμεσα από τα σύμβολα που εμφανίζονται» (Κυριαζή, 2005, σ. 293) δηλαδή τις λέξεις, εικόνες που είναι διαθέσιμες στα αισθητήρια όργανα και αφορά στη συχνότητα εμφάνισής τους στο υπό μελέτη υλικό, ενώ δεν απαιτούνται συμπεράσματα για τα υπολανθάνοντα νοήματα (Fraenkel et al., 2012). Ωστόσο, κατά το ερμηνευτικό στάδιο ο/η ερευνητής θα επιδιώξει την εξαγωγή κατάλληλων συμπερασμάτων βάσει των στοιχείων (Κυριαζή, 2005).

<sup>226</sup> Το λανθάνον περιεχόμενο αναφέρεται στα βαθύτερα νοήματα που υποκρύπτονται στα δεδομένα. Ο/η ερευνητής/τρια επικεντρώνεται στα έμμεσα νοήματα, και η ανάλυση χαρακτηρίζεται ως ερμηνευτική προσέγγιση (Fraenkel et al., 2012).

Συνδυαστικά με την ανάλυση περιεχομένου αξιοποιήσαμε την ανάλυση λόγου. Κριτήριο επιλογής αρχικά αποτέλεσε το γεγονός ότι συνδέεται με το θεωρητικό και φιλοσοφικό πλαίσιο<sup>227</sup> της παρούσας έρευνας. Επίσης, επειδή συνιστά μέθοδο που αφορά στη συστηματική μελέτη των κειμένων για την ανακάλυψη τεκμηρίων σχετικών με την επικοινωνία των κοινωνικών λόγων που εκφράζουν (Phillips & Hardy, 2002). Μπορεί να εφαρμοστεί σε ποικιλία κοινωνικών πεδίων για παράδειγμα στην περίπτωση της ανάλυσης εννοιών όπως η ταυτότητα (Jorgensen & Phillips, 2002). Τα ανωτέρω χαρακτηριστικά συνάδουν με την έννοια και τους κοινωνικούς λόγους περί παιδικής ηλικίας που διερευνά η παρούσα έρευνα. Επειδή κυρίαρχη θέση στο πεδίο<sup>228</sup> καταλαμβάνει η προσέγγιση του Fairclough (1992, 1995) και επειδή σύμφωνα με τον Fairclough (1995) η κριτική ανάλυση λόγου χρησιμοποιείται στην ανίχνευση των ρητών ή αρρήτων παραδοχών οι οποίες θεωρούνται δεδομένες και ενέχουν στοιχεία ιδεολογίας, αξιοποιήσαμε εργαλεία της προσέγγισης αυτής. Έτσι, μέσω της εξέτασης των λεκτικών πράξεων κατέστη δυνατόν να οδηγηθούμε σε συμπεράσματα για τις αντιλήψεις-ιδεολογικές τοποθετήσεις των μαθητών/τριών, τους τρόπους που οικοδομούν συγκεκριμένες και αναγνωρίσιμη την κοινωνική τους ταυτότητα ως παιδιά και τελικά προέβημεν σε αναγωγές στις κοινωνικές πηγές (Gee, 1990). Ο Fairclough (1992) προτείνει διαφόρους τομείς ανάλυσης<sup>229</sup>. Επιλέξαμε δυο από τις τρεις διαστάσεις της

---

<sup>227</sup> Η εφαρμογή της ανάλυσης λόγου στις εμπειρικές έρευνες απαιτεί την αποδοχή βασικών φιλοσοφικών προϋποθέσεων. Συνδέεται με τη θεωρία του λόγου (discourse theory) η οποία αξιοποιεί παραδοχές από τη μεταδομιστική-μεταμοντέρνα θεώρηση του λόγου (Jorgensen & Phillips, 2002). Η θεωρία του λόγου αποδέχεται ότι η κοινωνική πραγματικότητα είναι κοινωνικά κατασκευασμένη (κοινωνικός κονστρουκτιβισμός) δηλαδή δημιουργείται από τα άτομα μέσω της αλληλεπίδρασης. Ως εκ τούτου η ανάλυση λόγου δεν συνιστά μέθοδο αποκάλυψης εννοιών, αλλά διερεύνησης του τρόπου με τον οποίον αντικείμενα και έννοιες της κοινωνικής πραγματικότητας υπάρχουν. Ο Potter (1996) υποδεικνύει την πολυπλοκότητα και τις αντιφάσεις που ενδημούν στους κοινωνικούς λόγους που συγκροτούν την πραγματικότητα και μάλιστα διαφοροποιούνται αναλόγως την περίσταση επικοινωνίας (π.χ. επίσημη/ανεπίσημη) ή τη θεσμική ιδιότητα του ατόμου που τους χρησιμοποιεί.

<sup>228</sup> Επειδή δεν υπάρχει ομοφωνία στο πεδίο της ανάλυσης λόγου για το τι είναι οι λόγοι και με ποιο τρόπο αναλύονται, υπάρχουν διαφορετικές οπτικές οι οποίες παρέχουν διαφορετικές υποδείξεις (Jorgensen & Phillips, 2002). Για παράδειγμα στην κονστρουκτιβιστική ανάλυση λόγου μεταξύ άλλων προσεγγίσεων συμπεριλαμβάνονται η θεωρία λόγου του Foucault, η θεωρία των Laclau και Mouffe (1985), η κριτική ανάλυση λόγου, η ψυχολογία του λόγου (discursive psychology) (Jorgensen & Phillips, 2002).

<sup>229</sup> Ο Fairclough (1992) προτείνει τομείς όπως η διαπροσωπική άσκηση ελέγχου (interactional control) μεταξύ του πομπού και του δέκτη του κειμένου, οι τρεις διαστάσεις της γραμματικής της πρότασης όπως [η μεταβιβαστικότητα (transitivity), το θέμα (theme) και η τροπικότητα (modality) της πρότασης], το είδος του μεταφορικού λόγου (metaphor) που χρησιμοποιεί ο πομπός του κειμένου. Επίσης προτείνει μεταξύ άλλων το κειμενικό είδος του λόγου (interdiscursivity), τις αλυσίδες νοήματος (intertextual chains) που αφορούν στην κατανομή της σειράς των κειμενικών ειδών που χρησιμοποιούνται στην περίσταση επικοινωνίας, τις συνθήκες παραγωγής και κατανάλωσης της

γραμματικής της πρότασης,<sup>230</sup> τη μεταβιβασιμότητα (transitivity), και την τροπικότητα (modality). Συγκεκριμένα, εξετάσαμε στις λεκτικές δηλώσεις των μαθητών/τριών τα λεξικογραμματικά τους στοιχεία ως προς το αναπαραστατικό και διαπροσωπικό νόημα που επικοινωνούν διότι σύμφωνα με τη θεωρία της κριτικής ανάλυσης λόγου τα γραμματικά στοιχεία αποτελούν ενδείκτες κοινωνικών σχέσεων και ιδεολογιών (Chouliaraki & Fairclough, 1999· Fairclough, 1995).

Επιλέχθηκε ο συνδυασμός της ποιοτικής ανάλυσης περιεχομένου και της κριτικής ανάλυσης λόγου διότι υπάρχει εκλεκτική συγγένεια<sup>231</sup> μεταξύ των δυο μεθόδων (Κουμπαρέλης, 2016). Επίσης, η δομημένη και φορμαλιστική μορφή της ανάλυσης λόγου θεωρείται συμβατή με την περισσότερο ερμηνευτική μορφή της ανάλυσης περιεχομένου (Hardy, Harley, & Phillips, 2004). Αν και οι δυο μέθοδοι βασίζονται σε διαφορετικά φιλοσοφικά πεδία, ωστόσο σύμφωνα με τους Hardy και συνεργάτες (2004) μπορούν να θεωρηθούν ως συμπληρωματικές και μάλιστα αμοιβαίως υποστηρικτικές σε μια έρευνα διότι παρέχουν ένα γόνιμο πλαίσιο για τη διερεύνηση της κοινωνικής πραγματικότητας<sup>232</sup>. Κοινό σημείο και στις δυο μεθόδους αποτελεί η μονάδα καταγραφής η οποία αφορά το «θέμα» το οποίο μάλιστα μπορεί να ενταχθεί σε περισσότερες της μίας θεματικές κατηγορίες αναλόγως με την πτυχή που γίνεται αντικείμενο σχολιασμού (Κουμπαρέλης, 2016). Επιπροσθέτως, ο συνδυασμός μεθόδων καθίσταται θεμιτός διότι οι συνδυασμένες μέθοδοι σε μια έρευνα διευκολύνουν τη δημιουργική ερμηνεία για την ανάδειξη του τρόπου που η πραγματικότητα κατασκευάζεται μέσω των κειμένων -εντός των οποίων είναι ενσωματωμένοι οι κοινωνικοί λόγοι- και δύναται να αναδείξει τις συνδέσεις (Hardy et al., 2004).

---

πρακτικής του λόγου (conditions of discourse practice), τη διακειμενικότητα (intertextuality) των λόγων (συνδυασμός στοιχείων από άλλους λόγους όπως επιστημονικός, πολιτικός, περιβαλλοντολογικός, δημοσιογραφικός, καλλιτεχνικός λόγος στο υπό εξέταση κείμενο).

<sup>230</sup> Οι τρεις διαστάσεις της γραμματικής της πρότασης, σύμφωνα με τον Fairclough (1992), είναι κατ'αντιστοιχία των τριών λειτουργιών της γλώσσας (αναπαραστατική, διαπροσωπική, κειμενική) σύμφωνα με τη λειτουργική γραμματική του M. Halliday (1994).

<sup>231</sup> Σύμφωνα με τον Κουμπαρέλη (2016) η ποιοτική ανάλυση περιεχομένου είναι συγγενής μέθοδος με την κριτική ανάλυση λόγου η οποία με τη σειρά της αποτελεί εξέλιξη της ποιοτικής ανάλυσης λόγου.

<sup>232</sup> Ενώ η ποιοτική ανάλυση περιεχομένου επιδιώκει τη συναγωγή συμπερασμάτων μέσω της αντικειμενικής και συστηματικής αναγνώρισης συγκεκριμένων χαρακτηριστικών των μηνυμάτων (Stemler, 2001) και περιορίζεται στο καθορισμένο πλαίσιο του υλικού που διερευνά, η ανάλυση λόγου συμπεριλαμβάνει την προσεκτική εξέταση των γλωσσικών τεχνικών που χρησιμοποιήθηκαν από τα άτομα που παρήγαν το ομιλιακό ενέργημα και το κοινωνικό και ιδεολογικό πλαίσιο της ομιλίας τους (Wilson, 1993).



Στη συνέχεια παρουσιάζεται λεπτομερέστερα η διαδικασία της επαγωγικής ανάλυσης που ακολουθήθηκε.

**4.6.2 Διαδικασία επαγωγικής ανάλυσης.** Τα στοιχεία που διερευνήθηκαν κατά την ανάλυση των δεδομένων ήταν οι λεκτικές αναφορές και το εικαστικό έργο των μαθητών/τριών του δείγματος. Μονάδα ανάλυσης (unit of analysis) αποτέλεσε κάθε μαθητής/τρια του δείγματος (Fraenkel et al., 2012). Μονάδα ανάλυσης των λεκτικών αναφορών αποτέλεσε κάθε λέξη ή κάθε ενότητα σκέψης που παρείχε μια ιδέα ή νόημα που ήταν διαφορετικό από την επόμενη λέξη ή ενότητα. Μονάδα ανάλυσης του εικαστικού έργου που δημιουργήσαν οι μαθητές/τριες αποτέλεσαν στοιχεία του αφηγηματικού περιεχομένου του έργου και όχι η πιστότητα της απεικόνισης σε σύγκριση με την πραγματικότητα ή τα αναπτυξιακά στάδια σχεδίασης στα οποία αντιστοιχεί το παραχθέν έργο.

Κατά την ανάλυση ακολουθήθηκε η προβλεπόμενη από τη σχετική βιβλιογραφία επαγωγική διαδικασία (Hoepfl, 1997· Ιωσηφίδης, 2003· Strauss & Corbin, 1990· Tesch, 1990) και διερευνήθηκε το περιεχόμενο των δηλώσεων μέσω της κυκλικής και εξαντλητικής εξέτασης των δεδομένων εκ των οποίων αναδύθηκαν οι εννοιολογικές κατηγορίες. Συγκεκριμένα, η ανάλυση στην εκάστοτε ερώτηση άρχισε με την κατάτμηση των δεδομένων σε μικρές μονάδες ανάλυσης για παράδειγμα ανά λέξη ή πρόταση και ακολούθησε η απόδοση ενός κώδικα (ανοικτή κωδικοποίηση), ώστε να αναγνωριστούν οι εννοιολογικές κατηγορίες και να οργανωθεί ένα πρωταρχικό πλαίσιο ανάλυσης. Στο επόμενο στάδιο ανάλυσης επανεξετάστηκαν οι κατηγορίες για να προσδιοριστεί η σχέση και ο τρόπος σύνδεσης μεταξύ τους και συγκροτηθεί μια κεντρική κατηγορία (αξονική κωδικοποίηση). Οι κεντρικές κατηγορίες υπέστησαν ανάλογη διαδικασία (επιλεκτική κατηγοριοποίηση) εκ της οποίας προέκυψε η κύρια κατηγοριοποίηση. Η κύρια κατηγοριοποίηση παρείχε τη δυνατότητα στην ερευνήτρια να συνθέσει σε μια αφήγηση τη μεγάλη εικόνα. Όμως τα προαναφερθέντα στάδια ανάλυσης δεν αποτέλεσαν μια γραμμική διαδικασία, αλλά συχνά συνέβαιναν ταυτόχρονα ή απαιτήθηκε αναθεώρηση των αρχικών κατηγοριών και επανεξέταση των ανεπεξέργαστων δεδομένων. Η αρχική κωδικοποίηση μικρού αριθμού δεδομένων (ως 15 μαθητών/τριών) ανά ερευνητικό άξονα και ερώτηση επανεξετάστηκε πολλάκις, καθώς εμπλουτίστηκε από τις αναδυόμενες εκ των δεδομένων κατηγορίες. Τα δεδομένα μελετήθηκαν αρχικά

μεμονωμένα για κάθε ερώτηση και άξονα και κατόπιν συνδυαστικά για κάθε μαθητή/τρια (οριζόντια επεξεργασία δεδομένων). Στη συνέχεια μελετήθηκαν τα δεδομένα αθροιστικά στο σύνολο του δείγματος (κάθετη επεξεργασία δεδομένων) για κάθε μέρος-άξονα του ερωτηματολογίου.

Ακολούθως παρουσιάζεται η μεθοδολογία ανάλυσης των δεδομένων για κάθε ερευνητικό άξονα.

**4.6.3 Πρώτος ερευνητικός άξονας.** Με σκοπό να διερευνηθεί το περιεχόμενο των αντιλήψεων ως προς τους κοινωνικούς λόγους περί παιδικής ηλικίας, και ως εκ τούτου το είδος της οπτικής που υιοθετούν οι μαθητές/τριες του δείγματος, προβήκαμε σε μεθοδολογική τριγωνοποίηση των δεδομένων βάσει τεσσάρων διαφορετικών τομέων επικοινωνίας των αντιλήψεων. Αναλύσαμε (α) τις λεκτικές δηλώσεις στις δυο ανοιχτές ερωτήσεις για τις σκέψεις που τους ενεργοποιεί το άκουσμα των λέξεων «παιδική ηλικία» και τις απόψεις τους για την οριοθέτηση της, (β) το περιεχόμενο του εικαστικού τους έργου που παρήγαγαν βάσει της δραστηριότητας που τους ανατέθηκε όπως και τις λεκτικές δηλώσεις με τις οποίες εξήγησαν το εικαστικό τους έργο, (γ) τις εικαστικές τους επιλογές ανάμεσα σε δυο εικόνες που αναπαριστούσαν διαφορετικές όψεις περί παιδικής ηλικίας και τη δικαιολόγηση των επιλογών τους και (δ) την απόκρισή τους (αποδοχή/απόρριψη) στο μήνυμα των δυο προαναφερθέντων οπτικών αναπαραστάσεων των λόγων περί παιδικής ηλικίας.

Σύμφωνα με τα χαρακτηριστικά της ποιοτικής ανάλυσης περιεχομένου το ενδιαφέρον εστιάστηκε στην παρουσία/απουσία θεμάτων στα δεδομένα (Mayring, 2000). Εν προκειμένω, εστίασαμε στην παρουσία ή απουσία στις αναφορές των μαθητών/τριών θετικών/αρνητικών χαρακτηριστικών ή περιστατικών για την παιδική ηλικία. Στη συνέχεια οι εννοιολογικές κατηγορίες και υποκατηγορίες καταμετρήθηκαν και ποσοτικοποιήθηκαν δηλαδή διερευνήθηκε η συχνότητα του είδους των δηλώσεων (Mayring, 2000). Ακολούθησε κριτική ανάλυση λόγου της απάντησης σε κάθε ερώτηση του ερωτηματολογίου για να διερευνηθεί ο τρόπος πραγμάτωσης του νοήματος ως προς την προσωπική/αποστασιοποιημένη θέση που καταλαμβάνουν στην νοηματοδότηση της έννοιας της παιδικής ηλικίας, ως προς το βαθμό βεβαιότητας των απόψεών τους και την πηγή άντλησης των αντιλήψεων τους για την έννοια.

Ακολουθώς παρουσιάζουμε τη μεθοδολογία ανάλυσης των δεδομένων αρχικά βάσει της ποιοτικής ανάλυσης περιεχομένου και στη συνέχεια βάσει της κριτικής ανάλυσης λόγου.

**4.6.3.1. Ποιοτική ανάλυση περιεχομένου.** Κατά τη μελέτη του λεκτικού τομέα επικοινωνίας των αντιλήψεων των μαθητών/τριών για τα χαρακτηριστικά της παιδικής ηλικίας ακολουθήθηκαν τα προβλεπόμενα στάδια ανάλυσης όπως προαναφέρθηκαν. Οι εννοιολογικές κατηγορίες που επαγωγικώς συγκροτήθηκαν ερμηνεύτηκαν βάσει της σχετικής βιβλιογραφίας για να αντιστοιχιστούν στα είδη των κοινωνικών λόγων, ώστε να υποδειχτεί το είδος της αντίληψης-οπτικής που υιοθέτησαν οι μαθητές/τριες (βλ. παρακάτω στην κωδικοποίηση του λανθάνοντος περιεχομένου. Στον πίνακα 10 στο Παράρτημα Β' παρουσιάζονται οι εννοιολογικές κατηγορίες που προέκυψαν από την ανάλυση των δεδομένων από την πρώτη ερώτηση του ερωτηματολογίου συνοδευόμενες από σύντομο ορισμό τους (λειτουργικός ορισμός) και τις υποκατηγορίες από τις οποίες συγκροτήθηκαν. Οι κωδικοί-παραδείγματα της τελευταίας στήλης προέρχονται από το σώμα των δεδομένων και αποτελούν τις ακριβείς δηλώσεις διαφόρων μαθητών/τριών.

Από την ανάλυση των δεδομένων στη συγκεκριμένη ερώτηση του ερωτηματολογίου σχετική με την οριοθέτηση της παιδικής ηλικίας προέκυψαν κυρίως αριθμητικές τιμές οι οποίες κατηγοριοποιήθηκαν -σύμφωνα με αναφορές της σχετικής βιβλιογραφίας για τους λόγους περί παιδικής ηλικίας- στις κατηγορίες παρελθόν, παρόν, εφηβεία, νεότητα, απουσία ορίου και γεγονότα-σταθμοί στη ζωή των ατόμων.

Κατά την εξέταση του εικαστικού έργου που δημιούργησαν οι μαθητές/τριες προβήκαμε σε ποιοτική ανάλυση του περιεχομένου του έργου. Το περιεχόμενο των έργων εκλήφθη ως ανάκλαση των πολιτιστικών επιδράσεων, καθώς αυτές προϋπάρχουν και παρέχουν αναπαραστατικά μοντέλα στους μαθητές/τριες (Wilson, 2004) και δεν επιδιώχθηκε η εξακρίβωση της σχεδιαστικής ικανότητας των μαθητών/τριών δηλαδή η πιστότητα της αναπαράστασης βάσει των αναπτυξιακών σταδίων. Επιπροσθέτως, το περιεχόμενο των έργων εκλήφθη ως δείκτης της προσωπικής και κοινωνικής ταυτότητας των μαθητών/τριών υπό την επίδραση του πολιτισμικού περιβάλλοντος, διότι οι πάσης φύσεως εικόνες του οπτικού πολιτισμού «εκπαιδεύουν τα άτομα και κατά τη διαδικασία της πρόσληψης τα άτομα αναδημιουργούν τον εαυτό» σε «μια ταυτότητα συντιθέμενη από στοιχεία του φύλου,

της ηλικίας, της τάξης, της εθνικότητας κ.ά.» (Freedman & Stuhr, 2004, σ. 817). Σύμφωνα με τις κατηγορίες που αναδύθηκαν από τα εικαστικά έργα, προβήκαμε σε κωδικοποίηση ως προς δέκα κατηγορίες που αφορούσαν το αναπαραστατικό νόημα των έργων και μια κατηγορία που αφορούσε την τεχνοτροπία της ζωγραφιάς οι οποίες κρίθηκαν διαφωτιστικές για την ερμηνεία των έργων (βλ. Πίνακας 11 στο Παράρτημα Β'). Στον πίνακα 12 στο Παράρτημα Β' παρουσιάζονται οι εννοιολογικές κατηγορίες και υποκατηγορίες που προέκυψαν από την ανάλυση των εικαστικών έργων των μαθητών/τριών και ενδεικτικά παραδείγματα. Στην ανάλυση των εικαστικών έργων για να υποστηριχθεί η ερμηνεία μας για το είδος των αντιλήψεων που επικοινωνούν τα έργα συμπεριλάβαμε τις δηλώσεις των ίδιων των μαθητών/τριών.

Κατά την ανάλυση των δεδομένων από τους δυο ανωτέρω τομείς επικοινωνίας των αντιλήψεων (λεκτικές δηλώσεις και δημιουργία εικαστικού έργου) η εννοιολογική κατηγορία βαρύνουσας σημασίας για την ερμηνεία των αποτελεσμάτων ορίστηκε για τον κάθε τομέα η θεματική του περιεχομένου των δεδομένων. Συγκεκριμένα, όταν η θεματική αφορούσε κατά αποκλειστικότητα θετικά συναισθήματα και δράσεις και συνεπικουρείτο από κάποιο στοιχείο όπως αθωότητα ή σύνδεση με τη φύση (π.χ. δράση στο φυσικό περιβάλλον, σύνδεση με αναπτυξιακά χαρακτηριστικά) ή παιχνίδια προβιομηχανικής και όχι σύγχρονης εποχής, τότε η οπτική των μαθητών/τριών χαρακτηρίστηκε ως μονοδιάστατη. Αντιθέτως, όταν η θεματική των λεκτικών δηλώσεων ή του εικαστικού έργου συμπεριελάμβανε ποικιλία συναισθημάτων ή δράσεων (θετικά και αρνητικά), τότε η οπτική των μαθητών/τριών χαρακτηρίστηκε ως πολλαπλή.

Η μελέτη του τρίτου τομέα επικοινωνίας των αντιλήψεών τους περί παιδικής ηλικίας επιχειρήθηκε μέσω της εξέτασης των επιλογών των μαθητών/τριών μεταξύ δυο οπτικών αναπαραστάσεων διαφορετικών λόγων περί παιδικής ηλικίας προς ταύτιση με τον εαυτό (έμμεσης και άμεσης ταύτισης με τον εαυτό). Οι επιλογές εξετάστηκαν καταρχάς ως προς το είδος εικόνων-είδος αναπαριστώμενου κοινωνικού λόγου που επέλεξαν (π.χ. επιλογή της απεικόνισης ευχάριστης σκηνής-θετικού περιεχομένου εικόνας έναντι της δυσάρεστης σκηνής-αρνητικού περιεχομένου εικόνας). Στη συνέχεια οι επιλογές των εικόνων εξετάστηκαν συνδυαστικά με το κριτήριο επιλογής που δήλωσαν οι μαθητές/τριες κατά την υποστήριξη της επιλογής τους. Για την ερμηνεία των αποτελεσμάτων στοιχείο καθοριστικό για τον χαρακτηρισμό της οπτικής των μαθητών/τριών αποτέλεσε το είδος των κριτηρίων που

χρησιμοποίησαν οι μαθητές/τριες για να τεκμηριώσουν την επιλογή τους. Τα κριτήρια επιλογής που ανέφεραν οι μαθητές/τριες κατηγοριοποιήθηκαν σε τρεις κατηγορίες: στην αναγνώριση-αποδοχή της θεματικής της εικόνας, στον μετασχηματισμό της θεματικής σε διάφορη της εικόνας θεματική και στην αποδοχή βάσει της προτίμησης στην τεχνοτροπία της εικόνας. Το είδος των κριτηρίων όπως προέκυψαν από τα δεδομένα, οι κωδικοί, τα ενδεικτικά παραδείγματα και η αντιστοίχισή τους στο είδος της οπτικής των μαθητών/τριών παρουσιάζονται στον πίνακα 13 στο Παράρτημα.

Κατά την ανάλυση του τέταρτου τομέα επικοινωνίας των αντιλήψεών τους για τα χαρακτηριστικά της παιδικής ηλικίας εξετάστηκε η τοποθέτησή τους (συμφωνώ/διαφωνώ) στο νόημα που επικοινωνεί η εικόνα 1 (αναπαράσταση ρομαντικού λόγου) και η εικόνα 2 (αναπαράσταση εναλλακτικού λόγου). Από την εξέταση των επιχειρημάτων που επικαλέστηκαν οι μαθητές/τριες προέκυψαν τριών ειδών επιχειρήματα αποδοχής/απόρριψης: ως προς την επιλογή της θεματικής από τον καλλιτέχνη, ως προς το ζήτημα των δικαιωμάτων των παιδιών σε θετικά/αρνητικά συναισθήματα και ως προς την ομοιότητα της ιδέας της εικόνας με τα βιώματα των μαθητών/τριών. Η οργάνωση του είδους των επιχειρημάτων ανά εικόνα, τα σχετικά παραδείγματα από το σώμα των δεδομένων και η κατάταξη των αναφορών στο είδος της οπτικής παρουσιάζονται στον πίνακα 14 στο Παράρτημα.

Ακολούθως παρουσιάζουμε τη μεθοδολογία ανάλυσης των προαναφερθέντων δεδομένων βάσει της κριτικής ανάλυσης λόγου.

**4.6.3.2. Κριτική ανάλυση λόγου.** Αποβλέποντας στη διερεύνηση των αντιλήψεων των μαθητών/τριών τους περί παιδικής ηλικίας εξετάστηκαν τα λεξικογραμματικά στοιχεία των δηλώσεών τους ως προς την αναπαραστατική και διαπροσωπική διάσταση του νοήματος που επικοινωνούσαν. Συγκεκριμένα εξετάστηκαν βάσει του συστήματος της μεταβιβασιμότητας και της τροπικότητας.

Η μεταβιβασιμότητα αφορά το σύστημα με το οποίο οι χρήστες της γλώσσας ερμηνεύουν την πραγματικότητα και την ορίζουν χρησιμοποιώντας κριτήρια αιτιότητας του δρώντος υποκειμένου (agency). Τα νοήματα πραγματώνονται μέσω του καθορισμού του είδους των διαδικασιών (processes), των δρώντων (actors), των συμμετεχόντων (participants) και των περιστάσεων (circumstances) (Fairclough, 1995). Κατά την εξέταση του συστήματος της μεταβιβασιμότητας αναδείχθηκε αν οι μαθητές/τριες προτιμούσαν συγκεκριμένες διαδικασίες (σχεσιακές, νοητικές) και

δρώντα πρόσωπα (εαυτός, άλλα), ποιες ήταν οι επιλογές τους ως προς τη φωνή (ενεργητική/παθητική) και την ονοματοποίηση των διαδικασιών (Fairclough, 1992). Συγκεκριμένα, μελετήθηκαν οι λεξικογραμματικές τους επιλογές ως προς τις σχεσιακές διαδικασίες. Μέσω αυτών οι μαθητές/τριες προσδιόριζαν ιδιότητες και ταυτότητα στο υποκείμενο της πρότασης. Ειδικότερα, διερευνήθηκε η χρήση ρημάτων όπως είμαι-είναι, γίνομαι-γίνεται, μοιάζω-μοιάζει που αφορούν εννοιολογικές διαδικασίες και χρησιμοποιούνται σε περιγραφές ή αναφορές<sup>233</sup>. Επίσης, μελετήθηκαν οι γραμματικές επιλογές ως προς τα ρήματα που συνδέονται με νοητικές διαδικασίες και χαρακτηρίζουν τις αφηγήσεις. Για παράδειγμα, εξετάστηκε η παρουσία ρημάτων που αφορούν στη γνώση (π.χ. σκέφτομαι, ξέρω), στην αισθητηριακή αντίληψη (π.χ. βλέπω, ακούω) και στα συναισθήματα (π.χ. μ' αρέσει/δεν μ' αρέσει, αναρωτιέμαι). Οι προαναφερθείσες επιλογές πραγματώνουν ιδέες των μαθητών/τριών περί του δρώντος υποκειμένου (εαυτός, άλλα πρόσωπα) και υποδεικνύουν την οπτική τους περί της έννοιας που πραγματεύονται (Fairclough, 1992).

Ένα από τα βασικά χαρακτηριστικά της μεταβιβασιμότητας είναι η χρήση ενεργητική ή παθητικής φωνής και των ονοματικών προτάσεων μέσω των οποίων προβάλλεται ή υποβαθμίζεται ο ρόλος του δρώντος υποκειμένου<sup>234</sup> (Fairclough, 1995). Μέσω της χρήσης της παθητικής φωνής ή των ονοματικών φράσεων προβάλλεται ένα πρόσωπο στυλ και η αποστασιοποίηση του/της μαθητή/τριας ως προς την έννοια της παιδικής ηλικίας που πραγματεύεται. Επίσης, η επιλογή υποδεικνύει ότι ο/η μαθητής/τρια αποδίδει σταθερότητα στις ιδιότητες της παιδικής ηλικίας στις οποίες αναφέρεται, και επιπροσθέτως μετατρέπει μια τοπική ή παροδική κατάσταση σε εγγενή (Fairclough, 1992). Δηλαδή αποδίδει εγγενή χαρακτηριστικά στην παιδική ηλικία. Για τον λόγο αυτό εξετάσαμε λεξικογραμματικά στοιχεία όπως το είδος της φωνής των ρημάτων (ενεργητική/ παθητική) και τη χρήση ονοματοποίησης (ονοματικές φράσεις, αλυσίδα ονοματικών φράσεων). Η εξέταση των ανωτέρω λεξικογραμματικών στοιχείων αποτέλεσαν ενδείκτες των ιδεών των

---

<sup>233</sup> Τα ρήματα αυτά χρησιμοποιούνται σε κειμενικά είδη των οποίων η λειτουργία είναι να ταξινομούν και να περιγράφουν φαινόμενα (Unsworth, 2001).

<sup>234</sup> Οι γραμματικές επιλογές της παθητικής φωνής και των ονοματικών φράσεων -σε αντίθεση με την ενεργητική φωνή και τις ρηματικές προτάσεις- επιτρέπουν την απουσία του δρώντος υποκειμένου (που μπορεί βέβαια να είναι αυτονόητο ή άγνωστο). Όμως οι επιλογές αυτές μπορεί να θεωρηθούν ως επιλογές που θολώνουν την ενέργεια του ομιλούντος υποκειμένου, και ως εκ τούτου την αιτιότητα και την υπευθυνότητα αυτού (Fairclough, 1992, 1995).

μαθητών/τριών για τα αποδιδόμενα χαρακτηριστικά στην παιδική ηλικία, και της θέσης τους ως προς αυτήν (ενεργή συμμετοχή, προσωπική εμπλοκή ή αποστασιοποίηση).

Στον πίνακα 15 στο Παράρτημα Β' παρουσιάζεται το πλαίσιο κριτικής ανάλυσης των δεδομένων ως προς το σύστημα μεταβιβασιμότητας, παραδείγματα από τις δηλώσεις των μαθητών/τριών του δείγματος και η αντιστοίχισή τους τις ιδέες που πραγματώνονται μέσω αυτών των εκφωνημάτων.

Η τροπικότητα αναφέρεται στον τρόπο που αρθρώνεται σε μια κλίμακα μεταξύ του ναι/όχι (Unsworth, 2001) η θέση των μαθητών/τριών ως προς την έννοια της παιδικής ηλικίας. Διακρίνονται δυο τύποι τροπικότητας: η επιστημική και η δεοντική (Fairclough, 1992). Η επιστημική αφορά διαβαθμίσεις αλήθειας δηλαδή τον βαθμό βεβαιότητας του/της μαθητή/τριας για τις δηλώσεις του/της σύμφωνα με την κρίση του/της και εκφέρεται με οριστική έγκλιση, μέσω ρημάτων όπως *νομίζω*, *θεωρώ* και επιρρημάτων όπως *βέβαια*, *ίσως*, *σίγουρα*, *μπορεί*. Ο μαθητής/τρια υποδηλώνει την υποκειμενικότητα των απόψεών του/της όταν χρησιμοποιεί ρήματα όπως *νομίζω* ή επιρρήματα όπως *ίσως* (υποκειμενική τροπικότητα-χαμηλός βαθμός στην κλίμακα τροπικότητας) ή αντιθέτως την αντικειμενικότητα των απόψεών του/της όταν χρησιμοποιεί κατηγορικές αποφάνσεις ή/και επιρρήματα όπως *βεβαίως*, *πάντα*, (αντικειμενική τροπικότητα-υψηλός βαθμός τροπικότητας) (Fairclough, 1992). Όταν στην πρόταση δεν παρουσιάζονται στοιχεία επιστημικής τροπικότητας (π.χ. δεν υπάρχουν τα επιρρήματα *ίσως*, *πιθανόν*), τότε η πληροφορία παρέχεται με απόλυτο και αδιαμφισβήτητο τρόπο και ο μαθητής/τρια δημιουργεί κατηγορικές αποφάνσεις για τον κόσμο υψηλής τροπικότητας. Ωστόσο, ακόμη και στην περίπτωση που σε μια λεκτική πράξη απουσιάζει π.χ. το επίρρημα *βεβαίως* -που παρουσιάζει υψηλή επιστημική τροπικότητα- η λεκτική πράξη δεν είναι λιγότερο κατηγορική σύμφωνα με τον Halliday (1994). Η δεοντική τροπικότητα (ο δεύτερος τύπος τροπικότητας) αφορά τον βαθμό επιτακτικότητας της δήλωσης, εκφράζει διαβαθμίσεις υποχρέωσης δηλαδή τον βαθμό που ο/η μαθητής/τρια επιζητεί κάτι από τον/την αποδέκτη του κειμένου (Fairclough, 1992), εν προκειμένω την ερευνήτρια. Η δεοντική τροπικότητα εκφέρεται με προστακτική και με ρήματα όπως *πρέπει*, *έπρεπε*, *οφείλεις/οφείλτε*, *θέλω* (Fairclough, 1992). Ωστόσο, επισημαίνεται ότι επειδή το τροπικό ρήμα *πρέπει* έχει υποστεί γραμματικοποίηση (grammaticalisation) στην ελληνική και σε άλλες ινδοευρωπαϊκές και μη γλώσσες και ανάλογα με την περίπτωση η σημασία του υποκειμενικοποιήθηκε, στην παρούσα έρευνα υπολογίστηκε ως στοιχείο που

χαρακτηρίζει σημασίες υψηλού βαθμού βεβαιότητας των μαθητών/τριών (επιστημική τροπικότητα) αντί να εκφράζει τις σημασίες της υποχρέωσης του αποδέκτη-ερευνήτριας σε ό,τι δηλώνει ο/η μαθητής/τρια (δεοντική τροπικότητα) ([http://www.greek-language.gr/greekLang/modern\\_greek/tools/lexica/glossology/show.html?id=35](http://www.greek-language.gr/greekLang/modern_greek/tools/lexica/glossology/show.html?id=35)).

Ο βαθμός τροπικότητας εκφράζεται και μέσω της προσωπικής δείξης και πραγματώνεται μέσω της επιλογής του προσώπου π.χ. πρωτοπρόσωπη ή τριτοπρόσωπη δήλωση και των αντίστοιχων προσωπικών αντωνυμιών όπως *εγώ, εμείς, αυτό* (είτε αυτές δηλώνονται ρητώς είτε υπονοούνται). Μέσω της προσωπικής δείξης υποδεικνύεται η επιδιωκόμενη σχέση του πομπού-μαθητή/τριας και του αποδέκτη της επικοινωνίας-ερευνήτριας. Δηλαδή υποδεικνύεται το εύρος της επαφής τους (προσωπικό ή απρόσωπο ύφος αντιστοίχως) και το επίπεδο του κύρους ή της εξουσίας τους (χαμηλό ή υψηλό κύρος αντιστοίχως) (Fairclough, 1992). Επιπροσθέτως, η χρήση τριτοπρόσωπων δηλώσεων (π.χ. η παιδική ηλικία είναι χαρά και παιχνίδι) ή δηλώσεων σε πρώτο πρόσωπο πληθυντικού (π.χ. εμείς τα παιδιά πρέπει να παίζουμε) σχετίζονται με γενικεύσεις κατά τις οποίες το συγκεκριμένο και από γενικεύεται σε κάτι καθολικό και ο πομπός-μαθητής/τρια αρθρώνει τον ισχυρισμό του περί παιδικής ηλικίας σε ευρύτερο πλαίσιο -πέραν του ατομικού- όπου είναι εφαρμόσιμος. Δηλαδή θεωρήθηκε ότι ο/η μαθητής/τρια ανατρέχει σε κάποια συλλογική υποκειμενικότητα και «επισημαίνει τη σχέση με γενικευμένες απόψεις όπως αυτές των κοινωνικών στάσεων ή των ιδεολογιών» (van Dijk, 2000, σ. 71) περί παιδικής ηλικίας που θεωρούνται αληθείς και κοινώς αποδεκτές από τα μέλη της κοινωνίας.

Επομένως, προκειμένου να διερευνηθούν οι αντιλήψεις των μαθητών/τριών για τα χαρακτηριστικά που αποδίδουν στην παιδική ηλικία και να αναγνωριστεί το είδος της οπτικής που είχαν υιοθετήσει μελετήθηκαν οι λεξικογραμματικές τους επιλογές και ως προς το σύστημα τροπικότητας. Διερευνήθηκαν αφενός μεν ως ενδείκτες του βαθμού βεβαιότητας των μαθητών/τριών για τις απόψεις τους (επιστημική βεβαιότητα) περί των χαρακτηριστικών που αποδίδουν στην παιδική ηλικία. Αφετέρου ως ενδείκτες που επικοινωνούσαν την καθολικότητα ή ατομικότητα των απόψεών τους δηλαδή αν θεωρούσαν τις απόψεις τους ως αντικειμενικές, καθολικές και γενικές αλήθειες (καθολικότητα, γενίκευση) ή αν αντίθετα υιοθέτησαν προσωπικό ύφος και περιορίστηκαν στον εαυτό και στις ατομικές εμπειρίες (ατομικότητα). Εκ παραλλήλου, η διερεύνηση της καθολικότητας/ατομικότητας των



απόψεων υπέδειξε το είδος των πηγών από τις οποίες τις άντλησαν (εαυτός ή συλλογική υποκειμενικότητα). Στον πίνακα 16 στο Παράρτημα παρουσιάζεται το πλαίσιο κριτικής ανάλυσης των δεδομένων ως προς το σύστημα τροπικότητας, παραδείγματα από τις δηλώσεις των μαθητών/τριών του δείγματος και η αντιστοίχισή τους στις ιδέες που πραγματώνονται μέσω αυτών των εκφωνημάτων.

**4.6.3.3. Κωδικοποίηση λανθάνοντος περιεχομένου.** Για την ερμηνεία των δεδομένων ως προς το λανθάνον περιεχόμενο αξιοποιήθηκε η βιβλιογραφία σχετικά με τους κοινωνικούς λόγους περί παιδικής ηλικίας και τις αντίστοιχες οπτικές τους αναπαραστάσεις (Higonnet, 1998· Holland, 2004· James, Jenks, Prout, 1998· Jenks, 1996· Μακρυνιώτη, 2003· Πεχτελίδης, 2015). Όπως προαναφέρθηκε οι εννοιολογικές κατηγορίες που αναδύθηκαν από την ανάλυση του δεδηλωμένου περιεχομένου των δηλώσεις των μαθητών/τριών στους τέσσερις διαφορετικούς τομείς αρχικά συσχετίστηκαν με τα χαρακτηριστικά που προσδίδουν στην παιδική ηλικία οι διάφοροι κοινωνικοί λόγοι και αναδείχτηκε το είδος των αντιλήψεων των μαθητών/τριών. Τοιουτοτρόπως, για την κατηγορία του είδους των αντιλήψεων ο κωδικός ήταν «ΟΠΤΙΚΗ» και εξειδικεύτηκε περαιτέρω αναλόγως με τα είδη των οπτικών που διαπιστώθηκαν κατά την ανάλυση όπως «ΟΠΤΙΚΗ\_ΜΟΝΟΔΙΑΣΤΑΤΗ», «ΟΠΤΙΚΗ\_ΠΟΛΛΑΠΛΗ». Σύμφωνα με την ατζέντα της κατηγοριοποίησης στον/στη κάθε μαθητής/τρια αποδίδονταν ο κωδικός «ΟΠΤΙΚΗ\_ΜΟΝΟΔΙΑΣΤΑΤΗ», αν σε οποιαδήποτε κατηγορία συμπεριελάμβανε αποκλειστικά θετικά χαρακτηριστικά στις αναφορές του, ενώ αν συμπεριελάμβανε εκ παραλλήλου θετικά και αρνητικά χαρακτηριστικά του/της αποδίδονταν ο κωδικός «ΟΠΤΙΚΗ\_ΠΟΛΛΑΠΛΗ». Ωστόσο, επειδή τα αποτελέσματα προέρχονταν από τέσσερις διαφορετικούς τομείς επικοινωνίας-πηγές δεδομένων και η οπτική μερικών μαθητών/τριών σε κάποιο τομέα-πηγή διαφοροποιήθηκε συγκριτικά με εκείνη που επέδειξαν σε κάποιον άλλο, η ανωτέρω κωδικοποίηση εφαρμόστηκε σε καθέναν από τους τέσσερις τομείς επικοινωνίας-πηγές δεδομένων. Τέλος, επειδή επιδιώξαμε να προβούμε στην παρουσίαση μιας συνολικής εικόνας ποσοτικοποιώντας τα αποτελέσματα, αποδόθηκαν κωδικοί αριθμοί σε κάθε οπτική. Συγκεκριμένα, ο κωδικός αριθμός 1 αντιστοιχούσε στην μονοδιάστατη οπτική περί αποκλειστικά θετικών χαρακτηριστικών (κυρίαρχος ρομαντικός λόγος) και ο κωδικός 2 στην πολλαπλή οπτική περί θετικών και αρνητικών χαρακτηριστικών της παιδικής ηλικίας.

Ακολουθώντας, θεωρήσαμε τους κωδικούς αριθμούς ως τιμές βαθμών που αφορούσαν την απλουστευτική (μονοδιάστατη οπτική) ή σύνθετη αντίληψη (πολλαπλή οπτική) της πραγματικότητας της παιδικής ηλικίας των μαθητών/τριών. Η βαθμολογία αρχικά επιδόθηκε σε κάθε τομέα επικοινωνίας των αντιλήψεών τους και κατόπιν από το άθροισμα των επιμέρους τιμών προέκυψε για κάθε μαθητή/τρια η συνολική βαθμολογία η οποία συντίθεντο από το άθροισμα των τεσσάρων τιμών. Συγκεκριμένα, όταν σε κάποιον τομέα το περιεχόμενο των απόψεων αντιστοιχούσε στη μονοδιάστατη οπτική στον/στη μαθητή/τρια αποδίδονταν μία (1) μονάδα, όταν αντιστοιχούσε σε πολλαπλή οπτική αποδίδονταν δυο (2) μονάδες. Η συνολική βαθμολογία είχε ανώτατη τιμή οκτώ (8) και χαμηλότερη τιμή τέσσερα (4). Για παράδειγμα η συνολική βαθμολογία κάποιου μαθητή/τριας που εξέφραζε μονοδιάστατη οπτική σε όλους τους τομείς συγκέντρωνε τέσσερις μονάδες συγκριτικά με τον/την μαθητή/τρια που εξέφραζε πολλαπλή οπτική σε όλους τους τομείς και συγκέντρωνε οκτώ μονάδες.

Όμως στον τρίτο τομέα των εικαστικών επιλογών μεταξύ οπτικών αναπαραστάσεων διαφορετικών λόγων και στον τέταρτο τομέα της απόκρισης στο μήνυμα των δυο εικόνων, επειδή οι προαναφερθέντες τομείς περιλάμβαναν δυο ερωτήσεις ο καθείς, η βαθμολογία για τον κάθε τομέα ήταν αποτέλεσμα του μέσου όρου των δυο τιμών που αποδίδονταν στις δυο απαντήσεις. Στην περίπτωση που ο/η μαθητής/τρια για παράδειγμα στον τέταρτο τομέα υπεδείκνυε μονοδιάστατη οπτική κατά την απόκριση στην μια εικόνα και πολλαπλή οπτική στην άλλη εικόνα, τότε ο βαθμός στον τομέα αυτό ήταν ο μέσος όρος των δυο τιμών  $[(1+2):2]$  και αντιστοιχούσε στην τιμή 1,5. Στην περίπτωση αυτή θεωρήσαμε ότι ο/η μαθητής/τρια κατέλαβε διαπραγματευτική θέση για το θέμα στον τομέα αυτό. Αναλυτικά ο τρόπος που διαμορφώθηκε η βαθμολόγηση των δηλώσεων φαίνεται στον πίνακα 17 στο Παράρτημα Β'.

Στη συνέχεια από το σύνολο των βαθμολογιών των μαθητών/τριών του δείγματος μετρήθηκε η διάμεσος ( $\Delta\mu$  ή  $Mdn$ ) ως δείκτης της αντιπροσωπευτικής τιμής που παρουσίασαν οι βαθμολογίες. Τέλος, υπολογίστηκε το ενδοτεταρτημοριακό εύρος ( $IQR=Q3-Q1$ ) για τη μέτρηση της διασποράς των τιμών.

**4.6.4. Δεύτερος ερευνητικός άξονας.** Ο δεύτερος ερευνητικός άξονας αφορούσε στη διερεύνηση των δεξιοτήτων των μαθητών/τριών στην ανάλυση οπτικών αναπαραστάσεων της παιδικής ηλικίας. Στην παρούσα έρευνα οι δεξιότητες ανάλυσης αφορούν γενικότερα στη νοηματοδότηση των εικόνων δηλαδή στην

απόκριση των μαθητών/τριών στο νόημα των εικόνων. Συμπεριλαμβάνουν δεξιότητες όπως την απλή ή λεπτομερή περιγραφή του εικονιστικού περιεχομένου, τις προσωπικές συσχετίσεις με την εικόνα και την ερμηνεία του θέματος ή των ιδεών της εικόνας, την αποκωδικοποίηση της οπτικής σημείωσης της εικόνας, την αναγνώριση του επικοινωνιακού ρόλου της εικόνας. Επειδή οι δεξιότητες ανάλυσης οπτικών έργων εκτείνονται σε μεγάλο εύρος, διακρίθηκαν<sup>235</sup> σε τρία επίπεδα ανάλυσης (περιγραφικό, ερμηνευτικό, τεχνικό) σύμφωνα με τη διάκριση της Κορωναίου (2002) και κατά την ερευνητική διαδικασία εξετάστηκαν χωριστά. Το περιγραφικό επίπεδο ανάλυσης αφορούσε δεξιότητες ως προς την περιγραφή και ελεύθερη απόκριση στις εικόνες, το ερμηνευτικό επίπεδο εστίαζε στις δεξιότητες ερμηνείας ή απόδοσης νοήματος στις εικόνες πέραν της περιγραφής, και το τεχνικό επίπεδο ανάλυσης εστίαζε στις δεξιότητες σύνδεσης της προβαλλόμενης ιδέας στην εικόνα με την οπτική σημείωση της εικόνας.

Στο δεύτερο μέρος του ερωτηματολογίου με σκοπό να διερευνήσουμε τις δεξιότητες ανάλυσης οπτικών αναπαραστάσεων δυο διαφορετικών κοινωνικών λόγων περί της παιδικής ηλικίας (2ο ερευνητικό ερώτημα), εξετάσαμε μέσω τριών ανοικτών ερωτήσεων το περιεχόμενο των αναφορών των μαθητών/τριών κατά τη νοηματοδότηση των δυο εικόνων. Η πρώτη ερώτηση ήταν ελεύθερη χωρίς να προσανατολίζει τους/τις μαθητές/τριες σε κάποια διάσταση των εικόνων και γενικά αντιστοιχούσε στο δηλωτικό περιεχόμενο των εικόνων και ως εκ τούτου στο περιγραφικό επίπεδο ανάλυσης. Η δεύτερη ερώτηση προσανατόλιζε τους/τις μαθητές/τριες στη διερεύνηση της κεντρικής ιδέας-μηνύματος της εικόνας και αντιστοιχούσε στο συνδηλωτικό περιεχόμενο των εικόνων και συνεπώς στη διερεύνηση των δεξιοτήτων στο ερμηνευτικό επίπεδο ανάλυσης. Η τρίτη ερώτηση τους/τις προσανατόλιζε στην οπτική σύνταξη δηλαδή στους σημειωτικούς πόρους που αξιοποιήθηκαν στην εικόνα για να αναπαρισταθεί η ιδέα και αντιστοιχούσε στο τεχνικό επίπεδο ανάλυσης.

---

<sup>235</sup> Η διάκριση των δεξιοτήτων ανάλυσης διαδραματίζει διευκολυντικό ρόλο και δεν συνιστά διακριτούς τομείς βάσει των οποίων ο/η θεατής νοηματοδοτεί ένα έργο. Διότι οι δραστηριότητες περιγραφής, ερμηνείας, αποκωδικοποίησης της σημείωσης μιας εικόνας αποτελούν αλληλοσυσχετιζόμενες και αλληλοεξαρτώμενες διαδικασίες (Barrett, 2004). Η διάκριση αυτή επιλέχτηκε διότι συνήθως χρησιμοποιείται στο σχολείο και διευκολύνει τη διαδικασία σύζήτησης των έργων με τους/τις μαθητές/τριες (Freedman, 2003, σ. 90). Είναι αντίστοιχη με το μοντέλο παιδαγωγών της τέχνης όπως ο Feldman (παράθεμα στο Freedman, 2003) και της Chapman (1993) περί της πορείας απόκρισης των μαθητών/τριών σε ένα έργο τέχνης κατά τη διδασκαλία των εικαστικής αγωγής.

Αρχικά προβήκαμε σε ποιοτική ανάλυση περιεχομένου εκ της οποίας αναδύθηκαν οι εννοιολογικές κατηγορίες που αξιοποίησαν οι μαθητές/τριες κατά την απόκριση τους στις δυο εικόνες και κατόπιν καταμετρήθηκε η συχνότητα του είδους των εννοιολογικών κατηγοριών. Στη συνέχεια οι εννοιολογικές κατηγορίες εκτιμήθηκαν ως προς το επίπεδο δεξιότητας στην ανάλυση εικόνων με κριτήρια αναφοράς (νόρμας) το μοντέλο αισθητικής ανάπτυξης της Housen (1992) και τα επίπεδα σημασιодότησης σύμφωνα με τον Barthes (1988) και βάσει της τυπολογίας γραμματισμού του Unsworth (2001). Οι εννοιολογικές κατηγορίες όπως συγκροτήθηκαν ανά θεματική περιοχή διερεύνησης των δεξιοτήτων ανάλυσης (περιγραφικό, ερμηνευτικό και τεχνικό επίπεδο) με παραδείγματα από το σώμα των ανεπεξέργαστων δεδομένων παρουσιάζονται στους πίνακες 18, 19 και 20 στο Παράρτημα Β΄.

Στη συνέχεια τα αποτελέσματα στο περιγραφικό επίπεδο ανάλυσης εικόνων από τους/τις μαθητές/τριες εκτιμήθηκαν βάσει του μοντέλου αισθητικής ανάπτυξης της Housen (1992) για να υποδειχτεί το επίπεδο των δεξιοτήτων ανάλυσης των μαθητών/τριών. Το μοντέλο έχει χρησιμοποιηθεί ως μεθοδολογικό εργαλείο σε έρευνες στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση για τη διερεύνηση του επιπέδου ανάπτυξης σε πειραματικά σχέδια έρευνας (Housen, 1992). Η Housen (1992) ισχυρίζεται ότι οι νοηματοδοτήσεις των ατόμων σε εικαστικά έργα τέχνης υποδεικνύουν την ύπαρξη πέντε σταδίων αισθητικής απόκρισης που ταξινομούνται από το στάδιο των αρχαρίων θεατών στο στάδιο των προχωρημένων και τέλος στο στάδιο των ειδημόνων (βλ. αναλυτικά τα χαρακτηριστικά των θεατών του κάθε σταδίου στο υποκεφάλαιο 3.3.3.3, Μοντέλα αισθητικής ανάπτυξης). Σύμφωνα με την κατηγοριοποίηση της Housen (1992) σε κάθε αισθητικό στάδιο το άτομο κατά την ελεύθερη απόκριση σε ένα έργο τέχνης προβαίνει σε πέντε διαφορετικές κατηγορίες λόγου-εκφωνημάτων: α) την περιγραφή (description) όταν κατονομάζει τις μορφές τις σύνθεσης εν είδει καταλόγου, β) την εμψύχωση (animation) όταν αποδίδει ασυνείδητα, χαρακτηριστικά έμβιων όντων στις μορφές της σύνθεσης και περιγράφει τη σκηνή του έργου σαν να διαδραματίζεται μπροστά στα μάτια του, γ) την αναφορά στην προσωπική του πραγματικότητα (personal reality) όταν προβαίνει σε προσωπικές ερμηνείες βασισμένες σε προσωπικά κριτήρια (αρέσκεια/απαρέσκεια, συσχέτιση με γνωστά σχήματα ή βιώματα, έκφραση συναισθημάτων που του ενεργοποίησε το έργο), δ) αξιολόγηση της φόρμας-φορμαλιστική αξιολόγηση (formal evaluation) όταν προβαίνει σε αξιολόγηση της επιδεξιότητας του/της δημιουργού, ενδιαφέρεται για τις

λεπτομέρειες και για τον τρόπο απόδοσής τους, αναγνωρίζει την τεχνική-τεχνοτροπία που χρησιμοποιήθηκε, αποδίδει πρόθεση στον/στην δημιουργό για την έκφραση μιας ιδέας-μηνύματος, αντιλαμβάνεται τον τρόπο που αξιοποίησε ο/η δημιουργός τους τα μορφικά στοιχεία ή τα υλικά για την απόδοση της ιδέας και αρχίζει να αποστασιοποιείται της απεικονιζόμενης σκηνής, ε) σε ισχυρισμούς (assertions) όταν προβαίνει σε προσωπικές δηλώσεις, σχόλια ή συμπεράσματα υπέρ ή κατά των αισθητικών επιλογών του/της δημιουργού (π.χ. για την απόδοση των μορφών, του χρώματος, της σύνθεσης του έργου). Οι κατηγορίες είναι ιεραρχικά ταξινομημένες από την πρώτη στην πέμπτη. Τα άτομα στο χαμηλό, πρώτο στάδιο αισθητικής ανάπτυξης προβαίνουν κυρίως σε αναφορές που αντιστοιχούν στις δυο πρώτες κατηγορίες και δίνουν ελάχιστες απαντήσεις της τρίτης κατηγορίας σε αντίθεση με εκείνους/ες των υψηλότερων σταδίων. Η μεγαλύτερη συχνότητα εμφάνισης απαντήσεων που αντιστοιχούν από την τρίτη κατηγορία απαντήσεων και άνω μπορεί να υπολογιστεί ότι προλέγει την επερχόμενη αλλαγή στο αισθητικό στάδιο (Housen, 1992).

Τοιουτοτρόπως, για να εκτιμήσουμε τις δεξιότητες ανάλυσης των μαθητών/τριών στις δυο εικόνες κατά την πρώτη ελεύθερη ερώτηση του ερωτηματολογίου αξιοποιήσαμε την προαναφερθείσα κατηγοριοποίηση της Housen. Θεωρήσαμε ότι όσοι/ες μαθητές/τριες παρουσίαζαν τις προαναφερόμενες αποκρίσεις, οι δεξιότητες τους στην ανάλυση των δυο εικόνων μπορούσαν να καταταχθούν στο αντίστοιχο στάδιο. Επίσης, θεωρήσαμε ότι η κατηγοριοποίηση της Housen ως προς τις κατηγορίες λόγου-εκφωνημάτων παρέχει ένα χρήσιμο πλαίσιο ανάλυσης στο μικροεπίπεδο (κατηγορίες σκέψης). Οι κατηγορίες σκέψης θα μπορούσαν να αποτελέσουν ενδείξεις για το είδος των αποκρίσεων που ενεργοποίησαν/δεν ενεργοποίησαν οι δυο οπτικές αναπαραστάσεις των κοινωνικών λόγων. Θεωρήσαμε τις κατηγορίες σκέψης περισσότερο γόνιμο εργαλείο για την έρευνά μας, καθώς η κατάταξη σε αισθητικό στάδιο απαιτεί μεγαλύτερη ποσότητα δεδομένων από τις γραπτές απαντήσεις σε ερωτηματολόγιο και επίσης η διερεύνηση του σταδίου αισθητικής απόκρισης των μαθητών/τριών δεν συμπεριλαμβάνονταν στους στόχους της παρούσας έρευνας. Για την κατηγοριοποίηση των δεξιοτήτων χρησιμοποιήσαμε τον κωδικό «ΔΕΞΙΟΤΗΤΕΣ\_ΑΠΟΚΡΙΣΗΣ» και αξιοποιήσαμε τις κατηγορίες εκφωνημάτων της Housen σε τακτική κλίμακα μέτρησης για να κωδικοποιήσουμε τις νοηματοδοτήσεις των μαθητών/τριών: περιγραφή (1), εμψύχωση (2), προσωπική

πραγματικότητα (3), αξιολόγηση της φόρμας (4), σχολιασμοί (5), και μετρήσαμε τη συχνότητα εμφάνισής τους.

Τα αποτελέσματα στο ερμηνευτικό επίπεδο ανάλυσης εικόνων από τους/τις μαθητές/τριες εκτιμήθηκαν βάσει των επιπέδων σημασίας κατά τον Barthes (1988). Σύμφωνα με τον Barthes (1988) η σημασία του σημείου είναι διαρθρωμένη σε δυο επίπεδα. Το πρώτο επίπεδο είναι το *επίπεδο της καταδήλωσης*, αφορά το κυριολεκτικό επίπεδο σημασίας αυτό που αναγνωρίζει ο/η θεατής μέσω των αισθητηριακών οργάνων. Βρίσκεται σε χαμηλή θέση σημασίας διότι αποτελεί απλή αναγνώριση και θεωρείται μη κωδικοποιημένο μήνυμα και ανήκει στο εμφανές και απλό επίπεδο της αναγνώρισης του πληροφοριακού περιεχομένου της εικόνας. Για παράδειγμα ο/η θεατής αναγνωρίζει ένα τριαντάφυλλο. Το δεύτερο επίπεδο σημασίας είναι το *επίπεδο της συνδήλωσης* με το οποίο ο/η θεατής υπερβαίνει την κυριολεκτική σημασία της εικόνας και οδηγείται σε μια άλλη η οποία στηρίζεται σε κώδικες ή συμβάσεις. Η συνδήλωση δηλαδή συνδέεται με την έννοια του κώδικα και του συμβολισμού και θεωρείται το κωδικοποιημένο μήνυμα της εικόνας (Χαλεβελάκη, 2010). Το άτομο για να ερμηνεύσει το σημείο της εικόνας στο επίπεδο της συνδήλωσης απαιτείται να αξιοποιήσει πολιτισμικές ιδέες για να επιτύχει να ανακαλύψει το κρυμμένο νόημα, τον υπολανθάνοντα λόγο. Οι κώδικες αποτελούν συμβολισμούς που χρησιμοποιούνται ευρέως σε μια κοινωνία και το άτομο αποκτά επίγνωση αυτών μέσω της καθημερινότητάς του στη συγκεκριμένη κοινωνία. Για παράδειγμα «το τριαντάφυλλο μπορεί να ερμηνευτεί ως σύμβολο πάθους, αγάπης, τρυφερότητας, φρεσκάδας, ομορφιάς κ.λ.π.» (Χαλεβελάκη, 2010:139). Ωστόσο οι οπτικοί κώδικες δεν διαθέτουν μια μοναδική σημασία διότι το πλαίσιο έκθεσής τους και η ικανότητα αποκωδικοποίησής τους από τον/την θεατή τους προσδίδουν ποικιλία νοημάτων (Barthes, 1988). Επίσης σύμφωνα με τον Barthes (1988) το λεκτικό κείμενο που συνοδεύει μια εικόνα λειτουργεί είτε ως αγκύρωση του επιδιωκόμενου μηνύματος από τον παραγωγό της εικόνας ή παρέχει επιβεβαίωση στους/στις θεατές για την ορθότητα της ερμηνείας τους επί του οπτικού μηνύματος της εικόνας. Σε κάποιες περιπτώσεις το λεκτικό μήνυμα συμπληρώνει τα κενά στο οπτικό μήνυμα που αφήνει σκόπιμα ή μη σκόπιμα ο/η παραγωγός της εικόνας ή αδυνατεί η εικόνα να επικοινωνήσει λόγω της φύσης της. Το λεκτικό μήνυμα μπορεί να παράσχει πληροφορίες στην αφηγηματική διάσταση σχετικά με τον τόπο, χρόνο, διάρκεια (Χαλεβελάκη, 2010).

Για να εκτιμήσουμε τις δεξιότητες ανάλυσης στο ερμηνευτικό επίπεδο των μαθητών/τριών στις δυο εικόνες στην ερώτηση που αφορούσε τον εντοπισμό της κεντρικής ιδέας της κάθε εικόνας αξιοποιήσαμε τα επίπεδα σημασίας σύμφωνα με τον Barthes (1988). Θεωρήσαμε ότι όσοι/ες μαθητές/τριες παρουσίαζαν τις προαναφερόμενες αποκρίσεις, οι δεξιότητες τους στην ανάλυση των δυο εικόνων μπορούσαν να καταταχθούν στο αντίστοιχο επίπεδο. Συγκεκριμένα, όσοι/ες μαθητές/τριες αναγνώρισαν σωστά τη θεματική της εικόνας και γενίκευσαν την ιδέα που πρόβαλαν σε αυτή σε πλαίσιο πέραν της αναγνώρισης του συγκεκριμένου γεγονότος που αναπαρίσταται, θεωρήσαμε ότι ερμήνευσαν την εικόνα στο επίπεδο της συνδήλωσης. Όσοι/ες μαθητές/τριες δεν αναγνώρισαν σωστά τη θεματική της εικόνας ή/και περιόρισαν την ιδέα που πρόβαλαν στην εικόνα στα συγκεκριμένα αναπαριστώμενα πρόσωπα, θεωρήσαμε ότι ερμήνευσαν την εικόνα στο πρώτο, χαμηλό επίπεδο σημασίας της καταδήλωσης. Κατά την κωδικοποίηση των δεξιοτήτων ερμηνείας χρησιμοποιήσαμε τον κωδικό «ΔΕΞΙΟΤΗΤΕΣ\_ΕΡΜΗΝΕΙΑΣ» και αξιοποιήσαμε τακτική κλίμακα μέτρησης υπολογίζοντας τέσσερις ετικέτες αξίας βάσει των εννοιολογικών κατηγοριών που αναδύθηκαν από τα δεδομένα: μηδέν (0) για όσους/ες μαθητές/τριες δήλωσαν ότι δεν ξέρουν ή ότι δεν υπάρχει κάποια ιδέα που να επικοινωνεί η εικόνα, μονάδα (1) για όσους/ες μετασχημάτισαν τη θεματική της εικόνας στην αντίθετή της, δυο (2) για όσους/ες αναγνώρισαν την ιδέα και περιορίστηκαν στο συγκεκριμένο απεικονιζόμενο γεγονός και τρία (3) για όσους/ες αναγνώρισαν την ιδέα και την γενίκευσαν. Σε όσους/ες μαθητές/τριες επιδόθηκαν οι τρεις πρώτες ετικέτες θεωρήσαμε ότι οι δεξιότητες ερμηνείας αντιστοιχούσαν σε χαμηλό επίπεδο ανάλυσης της ερμηνείας της εικόνας συγκριτικά με εκείνους/ες που τους επιδόθηκε η τελευταία ετικέτα.

Τα αποτελέσματα στο τεχνικό επίπεδο ανάλυσης εικόνων από τους/τις μαθητές/τριες εκτιμήθηκαν σε συνέχεια της κατηγοριοποίησης στο ερμηνευτικό επίπεδο ανάλυσης σύμφωνα με τον Barthes (1988) και βάσει της τυπολογίας γραμματισμού του Unsworth (2001). Το χαμηλότερο επίπεδο γραμματισμού, το αναγνωριστικό επίπεδο, αφορά στην αναγνώριση των κωδίκων που είναι οικείοι στα μέλη μιας κοινότητας, των κωδίκων που είναι παρόντες και αναπόσπαστοι από τις εμπειρίες της καθημερινής ζωής και αποτελούν μέρος της ανεπίσημης γνώσης των μαθητών/τριών. Το δεύτερο επίπεδο, του αναπαραγωγικού γραμματισμού συνδέεται με τη συστηματική γνώση, τις γνώσεις βάσει των διαφόρων γνωστικών αντικειμένων –που στην περίπτωση των Εικαστικών εκτείνεται από την ιστορία τέχνης, την κριτική

τέχνης και τη σημειωτική ανάλυση ως τη δεξιοτεχνία στη χρήση ποικίλων υλικών και τεχνικών με σκοπό την επικοινωνία ιδεών- και επεκτείνεται σε μια εναλλακτική οπτική της πραγματικότητας παράλληλα με τις καθημερινές εμπειρίες. Το υψηλότερο επίπεδο, το στοχαστικό, αφορά στην ερμηνεία έργων, αλλά και την κατασκευή έργων όπου οι μαθητές/τριες έχουν τον ρόλο του αναλυτή κειμένων και εξετάζουν τους κάθε είδους κώδικες (οπτικούς, λεκτικούς κ.ά.) για να αποκαλύψουν τον τρόπο που οι επιλογές στη γλώσσα ή στην εικόνα προωθούν κάποια οπτική για τον κόσμο και τους τρόπους που άλλες επιλογές θα μπορούσαν να κατασκευάσουν εναλλακτικές οπτικές. Για την κατηγοριοποίηση των δεδομένων συνυπολογίστηκε το είδος της ιδέας (γενικευμένη ή περιορισμένη στην αναπαράσταση της συγκεκριμένης σκηνής) που πρόβαλαν στην εικόνα οι μαθητές/τριες σύμφωνα με την προηγούμενη ερώτηση του ερωτηματολογίου (ερμηνευτικό επίπεδο ανάλυσης). Συγκεκριμένα, όσοι/ες μαθητές/τριες στην ερώτηση ως προς το ερμηνευτικό επίπεδο ανάλυσης ανέφεραν κάποια γενικευμένη, αφαιρετική ιδέα σχετική με την εικόνα και στη συνέχεια -στην αντίστοιχη ερώτηση στο τεχνικό επίπεδο ανάλυσης- ανέφεραν ένα τουλάχιστον οπτικό σημείο ως τρόπο αναπαράστασής της, κατατάχτηκαν στην κατηγορία της σημασιодότησης ενός τουλάχιστον οπτικού σημείου σε επίπεδο συνδήλωσης. Όσοι/ες μαθητές/τριες στην ερώτηση ως προς το ερμηνευτικό επίπεδο δεν ανέφεραν κάποια αφαιρετική ιδέα σχετική με την εικόνα, αλλά περιορίστηκαν στη συγκεκριμένη σκηνή και στην αντίστοιχη ερώτηση στο τεχνικό επίπεδο ανάλυσης ανέφεραν ένα τουλάχιστον οπτικό σημείο ως τρόπο αναπαράστασής της κατατάχτηκαν στην κατηγορία της σημασιодότησης ενός τουλάχιστον οπτικού σημείου σε επίπεδο καταδήλωσης. Όσοι/ες μαθητές/τριες δεν ανέφεραν κάποιο σημείο στην ερώτηση για το τεχνικό επίπεδο ανάλυσης της εικόνας κατατάχτηκαν στην κατηγορία μη σημασιодότηση κάποιου οπτικού σημείου-κώδικα. Σημειώνουμε ότι μερικοί/ες μαθητές/τριες και στις δυο εικόνες υπαινίχτηκαν κάποιο οπτικό σημείο, δεν το δήλωσαν ρητώς, αλλά συνυπολογίσαμε τις δηλώσεις τους σε όσους αναγνώρισαν τους συγκεκριμένους σημειωτικούς πόρους, καθώς οι νύξεις αφορούσαν είτε τη δράση (για την εικόνα 1) είτε την έκφραση του προσώπου (για την εικόνα 2).

Κατά την κωδικοποίηση των δεξιοτήτων των μαθητών/τριών στην αναγνώριση οπτικών κωδίκων χρησιμοποιήσαμε τον κωδικό «ΔΕΞΙΟΤΗΤΕΣ\_ΑΠΟΚΩΔΙΚΟΠΟΙΗΣΗΣ\_2<sup>Ο</sup> ΜΕΡΟΣ» και αξιοποιήσαμε τακτική κλίμακα μέτρησης υπολογίζοντας τρεις ετικέτες αξίας βάσει των εννοιολογικών κατηγοριών που αναδύθηκαν από τα δεδομένα: μηδέν (0) στην κατηγορία μη



*σημασιοδότηση κάποιου οπτικού σημείου-κώδικα για όσους/ες μαθητές/τριες δήλωσαν ότι δεν ξέρουν ή οι απαντήσεις τους δεν αφορούσαν κώδικες ή οι απαντήσεις ήταν άσχετες, μονάδα (1) στην κατηγορία σημασιοδότηση ενός τουλάχιστον οπτικού σημείου σε επίπεδο καταδήλωσης για όσους/ες μαθητές/τριες ανέφεραν ένα τουλάχιστον οπτικό σημείο για να υποστηρίξουν την περιορισμένη στη συγκεκριμένη σκηνή ιδέα που πρόβαλαν στην εικόνα, και δυο (2) στην κατηγορία σημασιοδότηση ενός τουλάχιστον οπτικού σημείου σε επίπεδο συνδήλωσης για όσους/ες μαθητές/τριες ανέφεραν ένα τουλάχιστον οπτικό σημείο για να υποστηρίξουν την αφαιρετική ιδέα που πρόβαλαν στην εικόνα.*

**4.6.5 Τρίτος ερευνητικός άξονας.** Το τρίτο ερευνητικό ερώτημα αφορούσε στη διερεύνηση των δεξιοτήτων των μαθητών/τριών στην αποκωδικοποίηση της οπτικής σημείωσης έντυπης διαφήμισης. Στην παρούσα έρευνα ως *δεξιότητες αποκωδικοποίησης* εκλήφθηκαν οι δεξιότητες σημασιοδότησης και νοηματοδότησης στο δεύτερο επίπεδο συνδήλωσης των σημείων σύμφωνα με τη σημειωτική θεωρία του Barthes (1988). Συγκεκριμένα αναφερόμαστε στις δεξιότητες αποκωδικοποίησης της οπτικής σημείωσης των συγκεκριμένων οπτικών σημείων-κωδίκων-πόρων της εικόνας διαφημιστικού λόγου που αποτέλεσαν αντικείμενο έρευνας<sup>236</sup>.

Πριν την παρουσίαση του τρόπου ανάλυσης των δεδομένων κρίνεται σκόπιμο να προβούμε σε εννοιολογική αποσαφήνιση των όρων *οπτικό σημείο-οπτικός κώδικας-σημειωτικός πόρος*. Συγκεκριμένα, το περιεχόμενο των ανωτέρω όρων παρουσιάζει διαφορές αναλόγως του θεωρητικού πεδίου αναφοράς.

Βασική έννοια στη σημειωτική θεωρία είναι το σημείο. Το σημείο συνιστά την ένωση ενός σημαίνοντος (το οποίο συνιστά το οπτικό ερέθισμα, τη μορφή) και ενός σημαινόμενου (νοήματος). Ειδικότερα, το οπτικό σημείο αποτελεί το συνδυασμό ενός σημαίνοντος όπως το χρώμα και ενός σημαινόμενου για παράδειγμα της χαράς ή του πένθους (αναλόγως του χρώματος και αναλόγως του πολιτισμού αναφοράς). Η απόδοση νοήματος στο σημαίνον βασίζεται σε κώδικες ή πολιτισμικές συμβάσεις, και ως εκ τούτου στο σημαίνον προσδίδεται συμβολική σημασία και έτσι το σημείο

---

<sup>236</sup> Αν και οι δεξιότητες αποκωδικοποίησης της οπτικής σημείωσης σχετίζονται με τις δεξιότητες ανάλυσης στο τεχνικό επίπεδο ανάλυσης εικόνων και βεβαίως αποτελούν τη βάση και επηρεάζουν την ερμηνεία της εικόνας, όμως με σκοπό τη διευκόλυνση της οργάνωσης και παρουσίασης των αποτελεσμάτων του τρίτου ερευνητικού άξονα (που εστίαζε στις δεξιότητες αποκωδικοποίησης συγκεκριμένων οπτικών κωδίκων σε μια έντυπη διαφήμιση) ο όρος χρησιμοποιείται αποκλειστικά στον εν λόγω άξονα.

συνιστά κωδικοποιημένο μήνυμα που απαιτεί την πολιτισμική γνώση και την ικανότητα του/της θεατή για να το αποκωδικοποιήσει (Barthes, 1988). Όμως στην κοινωνική σημειωτική αντί του όρου *σημείο* προτιμάται ο όρος *σημειωτικός πόρος* διότι θεωρείται ότι το σημαίνον (μορφή) και το σημαινόμενο (νόημα) είναι σχετικά ανεξάρτητα μεταξύ τους, ωστόσο το άτομο τα συνδυάζει σε ένα καινούριο σημείο (Kress & van Leeuwen, 2001). Δηλαδή το σημείο εκλαμβάνεται ως εμπρόθετη σύνδεση μορφής και νοήματος από ένα άτομο που δημιουργεί το σημείο σε ένα συγκεκριμένο κοινωνικό πλαίσιο με βάση τα διαθέσιμα στο άτομο αποθέματα αναπαράστασης και μετασχηματίζοντας τα υπάρχοντα σημειωτικά υλικά. Άρα, η κοινωνική σημειωτική δεν δέχεται ότι το σημείο συνίσταται σε μια σταθερή, προϋπάρχουσα σύνδεση ενός σημαίνοντος και ενός σημαινόμενου -μολονότι αποδέχεται ότι τα σημεία-πόροι είναι πολιτισμικά προδιαμορφωμένα. Θεωρεί το σημείο-σημειωτικό πόρο ασταθή διότι αναδιαμορφώνεται διαρκώς βάσει της μετασχηματιστικής δράσης των ανθρώπων οι οποίοι επιλέγουν μορφές (σημαίνοντα) που θεωρούν κατάλληλες σε κάποιο συγκεκριμένο κοινωνικό πλαίσιο για να εκφράσουν τη σκέψη τους (Kress & van Leeuwen, 2001). Ωστόσο, αν και η κοινωνική σημειωτική για τα σημεία-σημειωτικούς πόρους θεωρεί ότι δεν έχουν εδραιωμένα νοήματα, αναγνωρίζει ότι τα νοήματα δεν μπορούν να διαμορφωθούν απολύτως ελεύθερα, καθώς η κοινωνία χάριν της διευκόλυνσης της επικοινωνίας ορίζει κανόνες και κώδικες σε κάποιες περιπτώσεις (π.χ. σήματα οδικής κυκλοφορίας), ενώ επιτρέπει ελευθερία δράσης σε άλλες (π.χ. έργα τέχνης).

Επισημαίνουμε ότι -έχοντας επίγνωση της διαφορετικής σημειωτικής οπτικής από την οποία θεώνται οι τρεις αυτοί όροι στις διαφορετικές σχολές της σημειωτικής- στην παρούσα εργασία οι όροι χρησιμοποιούνται εναλλακτικά. Η επιλογή αυτή εδράστηκε καταρχάς στο σκεπτικό ότι σε κάθε περίπτωση τα σημεία-σημειωτικοί πόροι αναφέρονται σε υλικά στοιχεία των εικόνων που γίνονται αντιληπτά δια της αίσθησης της όρασης. Αφετέρου, επειδή ακόμη και η κοινωνική σημειωτική, αν και θεωρεί τα σημεία ασταθή, ασχολείται με τα πρότυπα αναπαράστασης και διεπίδρασης [δηλαδή «επισημαίνει τις κανονικότητες της οπτικής επικοινωνίας» (Kress & van Leeuwen, 2001, σ. 60)], ενδιαφέρεται για τη γραμματική του οπτικού σχεδιασμού και αναφέρεται σε τρόπους κωδικοποίησης της οπτικής εμπειρίας (Kress & van Leeuwen, 2001, σ. 61). Επομένως, στην παρούσα εργασία τα οπτικά σημεία-οπτικοί κώδικες-σημειωτικοί πόροι αφορούν σε στοιχεία της σημείωσης των εικόνων-οπτικών αναπαραστάσεων διαφόρων κοινωνικών λόγων. Συνδέονται με την επικοινωνία ιδεών

και την πραγμάτωση ιδεολογικών θέσεων. Απαιτείται γνώση και δεξιότητες στην αποκωδικοποίησή τους, ώστε να επιτυγχάνεται η επικοινωνία μεταξύ πομπού και δέκτη, ακόμη και αν ο δημιουργός του έργου προέβη σε δημιουργικό μετασχηματισμό των διαφόρων οπτικών σημείων και οι θεατές σε πολλαπλές ερμηνείες.

Τα δεδομένα για τη διερεύνηση των δεξιοτήτων των μαθητών/τριών κατά την αποκωδικοποίηση οπτικών αναπαραστάσεων της παιδικής ηλικίας σε εικόνες διαφημιστικού λόγου συλλέχτηκαν μέσω ανοικτών ερωτήσεων (12η ερώτηση του ερωτηματολογίου) βάσει μιας εικόνας διαφήμισης που αποτελούσε οπτική αναπαράσταση του κυρίαρχου ρομαντικού λόγου περί παιδικής ηλικίας. Η 12η ερώτηση (βλ. Παράρτημα Α, Α1) συμπεριελάμβανε εννέα στοχευμένες ερωτήσεις, μία για κάθε οπτικό κώδικα, συνοδευμένες από τις αντίστοιχες ερωτήσεις-φίλτρο (Αν ναι, τι;). Ειδικότερα, διερευνήσαμε πώς νοηματοδοτούν σε εικόνα διαφήμισης διαφόρους οπτικούς κώδικες που αντιστοιχούν σε τρεις δομές που πραγματώνουν το νόημα (α) το αναπαραστατικό νόημα, συγκεκριμένα τους κώδικες του χώρου, της δράσης, της ηλικίας των προσώπων, του είδους της ενδυμασίας, του χρώματος της ενδυμασίας, β) το διαπροσωπικό νόημα, συγκεκριμένα την απουσία βλεμματικής επαφής μορφών-θεατών, την απόσταση λήψης, την οπτική γωνία λήψης και γ) την πολυτροπική φύση του νοήματος της εικόνας.

Αρχικά προβήκαμε σε ποιοτική ανάλυση περιεχομένου εκ της οποίας αναδύθηκαν οι εννοιολογικές κατηγορίες που αξιοποίησαν οι μαθητές/τριες κατά την απόκριση τους στις δυο εικόνες και κατόπιν καταμετρήθηκε η συχνότητα του είδους των εννοιολογικών κατηγοριών. Στη συνέχεια οι εννοιολογικές κατηγορίες εκτιμήθηκαν ως προς το επίπεδο δεξιότητας στην ανάλυση εικόνων με κριτήρια αναφοράς (νόρμας) (α) τις θέσεις<sup>237</sup> του Barthes (1988) ως προς τους αναπαραστατικούς κώδικες και την αναγνώριση της πολυτροπικής φύσης της διαφήμισης κατά την αποκωδικοποίηση των διαφημίσεων και (β) τις θέσεις των Kress και van Leeuwen (2006) για τη γραμματική του οπτικού σχεδιασμού των διαφημίσεων ως προς τους διαπροσωπικούς κώδικες. Για την κατηγοριοποίηση των δεξιοτήτων αποκωδικοποίησης χρησιμοποιήσαμε τον κωδικό «ΔΕΞΙΟΤΗΤΕΣ\_ΑΠΟΚΩΔΙΚΟΠΟΙΗΣΗΣ\_3<sup>0</sup> ΜΕΡΟΣ». Αξιοποιήθηκε τακτική

---

<sup>237</sup> Οι θέσεις του Barthes (1988) για τα δυο επίπεδα σημασίας του οπτικού σημείου περιεγράφηκαν στην ενότητα 4.6.4 Διαδικασία ανάλυσης δεδομένων δεύτερου ερευνητικού άξονα.

κλίμακα μέτρησης. Υπολογίσαμε ετικέτες αξίας για τους κώδικες που πραγματώνουν το αναπαραστατικό νόημα και την αναγνώριση της πολυτροπικής φύσης του νοήματος της διαφήμισης βάσει των θέσεων του Barthes (1988), για τους κώδικες της διαπροσωπικής διάστασης του νοήματος βάσει των θέσεων των Kress και van Leeuwen (2006) και συνάμα βάσει των εννοιολογικών κατηγοριών που αναδύθηκαν από τα δεδομένα.

Ακολούθως παρουσιάζονται οι θέσεις των ανωτέρω θεωρητικών, ερμηνεύεται η εικόνα της διαφήμισης βάσει αυτών και παρουσιάζεται η κατηγοριοποίηση που εφαρμόστηκε βάσει της κλίμακας μέτρησης.

**4.6.5.1 Η αναπαράσταση του μύθου στη διαφήμιση.** Σύμφωνα με τον Barthes (1988) η κάθε εικόνα ή αντικείμενο της καθημερινής ζωής είναι εμποτισμένο με σημασία, είναι αναπόσπαστο τμήμα των συστημάτων αναπαράστασης ιδεών ή ιδεολογιών της κοινωνίας. Η αποκωδικοποίηση της κάθε εικόνας σε επίπεδο συνδήλωσης αποκαλύπτει τον μύθο της κάθε κοινωνίας<sup>238</sup>, ειδικότερα την ιδεολογία της αστικής κοινωνίας της εποχής που δημιουργήθηκε. Η ύπαρξη του μύθου διευκολύνει και ευνοεί αφενός την πώληση προϊόντων και αφετέρου τη διατήρηση της ιδεολογίας της κοινωνίας. Επιπροσθέτως, ο μύθος -είτε μέσω του προϊόντος είτε μέσω της εικόνας- παρέχει στο άτομο ένα είδος υπόσχεσης ευτυχίας (πλούτου, υγείας, ομορφιάς). Προσφέρει ένα όνειρο το οποίο συχνά αποτελεί τρόπο διαφυγής από τη ζώσα, σκληρή πραγματικότητα. Καθημερινά αντικείμενα καθίστανται φορείς αξιών και πάθους και αποκτούν εξωπραγματικές διαστάσεις διότι το άτομο δεν επιθυμεί το πάθος αυτό καθαυτό, αλλά την εικόνα του πάθους. Σε αυτό τον μηχανισμό στηρίζεται η έννοια της μάρκας ενός προϊόντος: το κοινό αγοράζει το προϊόν περισσότερο για το όνομα που φέρει παρά για το ίδιο το προϊόν. Το πρώτο επίπεδο σημασίας του σημείου (επίπεδο καταδήλωσης) λειτουργεί ως βάση για να αναπαρασταθεί ο μύθος. Όμως στο επόμενο επίπεδο σημασίας, στο επίπεδο της συνδήλωσης, κωδικοποιείται ο μύθος -μέσω της οπτικής, λεκτικής ή/και πολυτροπικής σημείωσης- ως κοινώς αποδεκτή κοινωνική ιδέα ή αξία. Στην περίπτωση των διαφημίσεων προϊόντων τα σημεία σε επίπεδο συνδήλωσης συνδέουν το προϊόν με ευφορικές αξίες όπως φρεσκάδα, οικιακή παρασκευή τροφίμων,

---

<sup>238</sup> Κάθε κοινωνία κατασκευάζει τους δικούς της μύθους. Ο μύθος μεταμορφώνει την ιστορικά κατασκευασμένη πραγματικότητα σε φυσική πραγματικότητα, τη φυσικοποιεί, και έτσι επιβάλλει με αδιόρατο και αυταπόδεικτο τρόπο τις αξίες της κοινωνίας ή τις αξίες της κυρίαρχης τάξης μιας κοινωνίας (Barthes, 1988).

βιολογική καλλιέργεια, υγεία, υψηλή αισθητική, αυθεντικότητα και διαχρονικότητα μάρκας. Η σύνδεση του προϊόντος με το παρελθόν προσδίδει στο προϊόν έννοιες όπως μνήμη-αναμνήσεις και ιστορία-διαχρονικότητα προκαλώντας στο κοινό είτε νοσταλγία για το παρελθόν ή/και την αίσθηση της συνέχειας και της παράδοσης (Barthes, 1988).

Η διαφήμιση της συγκεκριμένης μαρμελάδας επικαλείται ευφορικές αξίες του παρελθόντος συνδέοντας τη μαρμελάδα με δυο έννοιες, τη μνήμη και την ιστορία-παράδοση-διαχρονικότητα. Προσφεύγει στις αναμνήσεις των ενηλίκων για την παιδική τους ηλικία και οπτικοποιεί τον ρομαντικό λόγο περί ειδυλλιακής, παιγνιώδους, ευφρόσυνης περιόδου. Παραβλέπει το γεγονός ότι η παιδική ηλικία μέρους των ενηλίκων στους οποίους απευθύνεται μπορεί να επισκιάστηκε από την ανέχεια και τις συνέπειες του πολέμου και την αδυναμία αγοράς ενός γαλλικού προϊόντος εισαγωγής. Παράλληλα, επικαλείται τη διαχρονικότητα της μάρκας παρέχοντας την αίσθηση της συνέχειας, καθώς η συνεχιζόμενη ύπαρξη της μάρκας προσδίδει στο προϊόν αξιοπιστία, επιτυχία δηλαδή στον έλεγχο του χρόνου, αλλά επιβεβαιώνει και την επιδοκιμασία των καταναλωτών του παρελθόντος, των προγόνων. Μέσω της οπτικής σημείωσης (κουζίνα σπιτιού) επικαλείται τον παραδοσιακό τρόπο παρασκευής προσδίδοντας υψηλή ποιότητα στο προϊόν (αυθεντικότητα, οικιακή παρασκευή χωρίς χημικά πρόσθετα, βιολογικές πρώτες ύλες) αποκρύπτοντας το γεγονός ότι πρόκειται για εταιρεία με βιομηχανικές εγκαταστάσεις, μεγάλη παραγωγή, διακίνηση και εξαγωγή προϊόντων σε πλήθος χωρών καθ' όλη τη διάρκεια του χρόνου. Το λεκτικό κείμενο που την συνοδεύει αποκαλύπτει τις ανωτέρω δυο έννοιες (Η αγαπημένη γεύση του παλιού καλού καιρού) και παράλληλα κατευθύνει στην επιδιωκόμενη ερμηνεία λειτουργώντας ως αγκύρωση, σύμφωνα με τον Barthes (1988) στο νόημα της εικόνας.

Για την κατηγοριοποίηση των δηλώσεων ως προς το περιεχόμενο της νοηματοδότησης των αναπαραστατικών οπτικών κωδίκων και της πολυτροπικής φύσης της διαφήμισης αξιοποιήσαμε τις θέσεις του Barthes (1988) για την αποκωδικοποίηση των διαφημίσεων. Θεωρήσαμε ότι η απουσία σημασιοδότησης του υπό εξέταση κώδικα ή ο περιορισμός του νοήματος στην κυριολεκτική του σημασία (επίπεδο καταδήλωσης) αντιστοιχούν σε χαμηλό επίπεδο δεξιοτήτων αποκωδικοποίησης του νοήματος, δηλαδή οι μαθητές/τριες δεν δύνανται να αντιληφθούν το σημείο ως κώδικα ιδεών. Αντιθέτως, η οποιαδήποτε αναφορά σε αφαιρετική, γενικευμένη ιδέα (επίπεδο συνδήλωσης) θεωρήσαμε ότι υποδεικνύει

δεξιότητες αποκωδικοποίησης. Λόγω της ποικιλίας των νοηματοδοτήσεων που μπορεί να προσδοθεί σε κάθε κώδικα δεν διαφοροποιήσαμε το επίπεδο των δεξιοτήτων περαιτέρω. Ωστόσο, διακρίναμε ως χωριστές εννοιολογικές υποκατηγορίες τις αναφορές των μαθητών/τριών που κατά την αποκωδικοποίηση της σημείωσης της διαφήμισης αναφέρθηκαν σε ευφορικές αξίες σχετικά με την παιδική ηλικία και συνέδεσαν τη σημείωση με την επικοινωνιακή λειτουργία της εικόνας.

Υπολογίσαμε για τους αναπαραστατικούς οπτικούς κώδικες τρεις ετικέτες αξίας βάσει της ρητορικής της εικόνας του Barthes (1988) και των εννοιολογικών κατηγοριών που αναδύθηκαν από τα δεδομένα: μηδέν (0) για όσους/ες μαθητές/τριες δήλωσαν ότι δεν ξέρουν ή δεν έχει σημασία ο υπό εξέταση οπτικός κώδικας για το νόημα της εικόνας, ένα (1) για όσους/ες νοηματοδότησαν τον κώδικα, όμως δεν αναφέρθηκαν σε γενικευμένη ιδέα, αλλά περιόρισαν το νόημα στη συγκεκριμένη σκηνή και δυο (2) για όσους/ες μαθητές/τριες νοηματοδότησαν τον κώδικα αναφέροντας μια γενικευμένη ιδέα (Πίνακας 21, στο Παράρτημα Β').

Για την επεξεργασία των νοηματοδοτήσεων για την πολυτροπική φύση της εικόνας προβήκαμε σε δυο ειδών κατηγοριοποιήσεις: Πρώτον ως προς την παρουσία ή απουσία σύνδεσης κάποιας από τις έννοιες που εκφράζονταν μέσω των γλωσσικών στοιχείων του λεκτικού κειμένου με οπτικά στοιχεία της εικόνας που δεν αναφέρονταν στο κείμενο. Δεύτερον ως προς το περιεχόμενο των νοηματοδοτήσεων ασχέτως της σύνδεσης στοιχείων του λεκτικού και οπτικού κειμένου. Για το πρώτο είδος κατηγοριοποίησης υπολογίσαμε δυο ετικέτες αξίας, μηδέν (0) για την απουσία σύνδεσης κάποιας από τις έννοιες που εκφράζονταν μέσω των γλωσσικών στοιχείων του λεκτικού κειμένου με οπτικά στοιχεία της εικόνας που δεν αναφέρονταν στο κείμενο και μονάδα (1) για τη σύνδεση κάποιας από τις έννοιες που εκφράζονταν μέσω των γλωσσικών στοιχείων του λεκτικού κειμένου με οπτικά στοιχεία της εικόνας που δεν αναφέρονταν στο κείμενο. Για το δεύτερο είδος κατηγοριοποίησης και ως προς τους αναπαραστατικούς κώδικες υπολογίσαμε τρεις ετικέτες αξίας βάσει των εννοιολογικών κατηγοριών που αναδύθηκαν από τα δεδομένα: μηδέν (0) για όσους/ες μαθητές/τριες δήλωσαν ότι δεν ξέρουν ή δεν έχει σχέση το λεκτικό κείμενο με το νόημα της εικόνας, μονάδα (1) για όσους/ες νοηματοδότησαν προβαίνοντας σε μηχανιστική αναπαραγωγή γλωσσικών εκφωνημάτων του λεκτικού κειμένου, δυο (2) για όσους/ες νοηματοδότησαν βάσει μιας από τις δυο βασικές ιδέες της διαφήμισης (νοσταλγία παιδικής ηλικίας, αξία προϊόντος) (Πίνακας 23 στο Παράρτημα Β').

**4.6.5.2 Η διαπροσωπική δόμηση του νοήματος της διαφήμισης.** Σύμφωνα με τους Kress και van Leeuwen (2006) και τη γραμματική του οπτικού σχεδιασμού για την ανάλυση της οπτικής επικοινωνίας, η αποκωδικοποίηση των διαπροσωπικών οπτικών σημειωτικών πόρων αφορά στην αναγνώριση της σχέσης που δημιουργείται μεταξύ θεατών και των απεικονιζόμενων μορφών ή του απεικονιζόμενου θέματος. Ο τρόπος σχεδιασμού της σκηνής της εικόνας υποδεικνύει την επιδιωκόμενη κοινωνική στάση των θεατών επί του θέματος. Η πραγμάτωση της επιδιωκόμενης διαπροσωπικής σχέσης της εικόνας με τους/τις θεατές επιτυγχάνεται με διάφορους τρόπους μεταξύ των οποίων είναι η παρουσία ή η απουσία βλεμματικής επαφής των αναπαριστώμενων προσώπων με τους/τις θεατές, η απόσταση της λήψης της σκηνής και η οπτική γωνία λήψης της σκηνής.

Η βλεμματική επαφή των αναπαριστώμενων προσώπων με τους/τις θεατές αφορά την πραγμάτωση της αλληλεπίδρασης αναπαριστώμενων προσώπων και θεατών και διακρίνεται σε δυο είδη: την παρουσία βλεμματικής επαφής όταν το αναπαριστώμενο πρόσωπο κοιτάζει προς τον/τη θεατή και την απουσία βλεμματικής επαφής όταν το αναπαριστώμενο πρόσωπο δεν κοιτάζει προς τον/τη θεατή. Στην πρώτη περίπτωση η εικόνα χαρακτηρίζεται ως εικόνα *(απ)αίτηση* (demand picture). Το αναπαριστώμενο πρόσωπο αναγνωρίζει τους θεατές και τους απευθύνεται με ένα οπτικό «εσύ», ενώ η βλεμματική επαφή συνιστά μια (απ)εικονιστική πράξη με την οποία ο/η παραγωγός της εικόνας ζητά από τον/τη θεατή να προβεί σε κάποια ενέργεια. Στη δεύτερη περίπτωση η εικόνα απευθύνεται στους/στις θεατές έμμεσα παρέχοντας πληροφορίες, δεν υπάρχει επαφή προσώπων και θεατών και χαρακτηρίζεται ως εικόνα *παροχή* (offer picture). Η εικόνα της διαφήμισης που χρησιμοποιήθηκε στην έρευνα αντιστοιχεί σε εικόνα παροχή. Δηλαδή τα απεικονιζόμενα πρόσωπα παρέχουν τον εαυτό τους στους θεατές προς θέαση και καθιστούν τους θεατές επόπτες της δράσης τους. Τα αναπαριστώμενα πρόσωπα αποτελούν το αντικείμενο της σχολαστικής εξέτασης των θεατών, παρέχουν τον εαυτό τους ως πληροφορία προς τους θεατές οι οποίοι αποτελούν τους αόρατους επιβλέποντες της δράσης του «σαν να ήταν έκθεμα σε βιτρίνα» (Kress & van Leeuwen 2006, σ. 124)

Η απόσταση της λήψης της σκηνής πραγματώνει την επιδιωκόμενη κοινωνική σχέση μεταξύ των αναπαριστώμενων προσώπων ή του θέματος της εικόνας και των θεατών. Το μέτρο της απόστασης λήψης της σκηνής ποικίλει από πολύ κοντινή ως πολύ μακρινή και υποδηλώνει αντιστοίχως την επιδιωκόμενη ή την υπάρχουσα σχέση

από στενή-προσωπική ή απόμακρη-επαγγελματική των θεατών με τα πρόσωπα της εικόνας (Kress & van Leeuwen 2006). Στην εικόνα της συγκεκριμένης διαφήμισης το μέτρο της απόστασης λήψης της σκηνής ήταν μετρίως μακρινή επικοινωνώντας την απόμακρη χρονική σχέση των θεατών με το απεικονιζόμενο γεγονός. Δηλαδή η απεικονιζόμενη σκηνή επικοινωνεί τη νοσταλγία για την παιδική ηλικία που έχει παρέλθει.

Η οπτική γωνία λήψης της σκηνής πραγματώνει την προβαλλόμενη κοινωνική στάση των θεατών προς το θέμα ή τα αναπαριστώμενα πρόσωπα. Η οριζόντια υποδηλώνει εμπλοκή των θεατών σε σύγκριση με την πλάγια που υποδηλώνει την αποστασιοποίηση. Ενώ η λήψη από ψηλά, χαμηλά ή στο επίπεδο των ματιών υποδηλώνει αντιστοίχως την άσκηση ή μη άσκηση εξουσίας και την ισότητα του θεατή επί του θέματος (Kress & van Leeuwen 2006). Στην συγκεκριμένη διαφήμιση το μέτρο της οπτικής γωνίας λήψης ήταν οριζόντια και ως εκ τούτου πραγματώνονταν η εμπλοκή των θεατών με το θέμα της εικόνας. Δηλαδή οι θεατές συνδέονται με τα αναπαριστώμενα πρόσωπα και μπορούν να ταυτιστούν μαζί τους, καθώς η σκηνή αποτελεί μέρος των αναμνήσεών τους από τη δική τους παιδική ηλικία.

Για την κατηγοριοποίηση των δηλώσεων ως προς τη νοηματοδότηση των διαπροσωπικών οπτικών κωδίκων αξιοποιήσαμε τις ανωτέρω θέσεις των Kress και van Leeuwen (2006). Βάσει του περιεχομένου των νοηματοδοτήσεων που αναδύθηκαν από τα δεδομένα, οι κατηγορίες αφορούσαν είτε την αναγνώριση της διαπροσωπικής σχέσης που πραγματώνουν ο κάθε υπό εξέταση κώδικας είτε την μη αναγνώριση της σχέσης και τον περιορισμό στην παροχή αφηγηματικών πληροφοριών ή και την απλή αναφορά στην επικοινωνιακή λειτουργία της εικόνας.

Για την κατηγοριοποίηση της νοηματοδότησης από τους μαθητές/τριες των διαπροσωπικών οπτικών κωδίκων υπολογίσαμε τρεις ετικέτες αξίας βάσει της γραμματικής του οπτικού σχεδιασμού και των εννοιολογικών κατηγοριών που αναδύθηκαν από τα δεδομένα: μηδέν (0) για όσους/ες μαθητές/τριες δήλωσαν ότι δεν ξέρουν ή δεν έχει σημασία ο υπό εξέταση οπτικός κώδικας για το νόημα της εικόνας, ένα (1) για όσους/ες νοηματοδότησαν τον κώδικα αλλά περιορίστηκαν στην αφηγηματική του διάσταση, δυο (2) για όσους/ες νοηματοδότησαν τον κώδικα αναγνωρίζοντας κάποια διαπροσωπική σχέση μεταξύ των απεικονιζόμενων προσώπων και των θεατών (Πίνακας 22 στο Παράρτημα Β').

Ακολούθως παρουσιάζονται τα κριτήρια αξιολόγησης της έρευνας.



## 4.7 Κριτήρια Αξιολόγησης της Έρευνας

Οι τεχνικές που αξιοποιήθηκαν στην παρούσα έρευνα κατά τον έλεγχο των κριτηρίων αξιολόγησης, σύμφωνα με τη σχετική βιβλιογραφία για τις ποιοτικές έρευνες, ήταν η τριγωνοποίηση πηγών, ο έλεγχος των τεχνικών συλλογής και ανάλυσης δεδομένων, η τριγωνοποίηση μέσω αξιολογητών/τριών (συμφωνία μεταξύ διαφορετικών εξωτερικών ερευνητών/τριών), η συστηματική παρουσίαση του μεθοδολογικού πλαισίου και η αναλυτική περιγραφή των δεδομένων, ώστε οι αναγνώστες/τριες να αντιπαρατάσσουν τις δικές τους εμπειρίες στα δεδομένα που περιγράφονται στην έρευνα (Guba & Lincoln, 1994· Trochim & Donnelly, 2006).

Μεταξύ των επιστημόνων που ασχολούνται με τη μεθοδολογία της έρευνας, αν και υπάρχει σημαντική διαλεκτική αντιπαράθεση<sup>239</sup> για την αξία και την νομιμότητα ύπαρξης εναλλακτικής δέσμης κριτηρίων<sup>240</sup> για την αξιολόγηση της ποιοτικής συγκριτικά με την ποσοτική έρευνα, ωστόσο δεν παρατηρούνται διαφορές στις τεχνικές που χρησιμοποιούνται για την τεκμηρίωση των πορισμάτων και των δυο τύπων (Trochim & Donnelly, 2006). Το γεγονός αυτό σε συνδυασμό με το ότι στην παρούσα έρευνα πέραν της περιγραφής και κατανόησης των διερευνώμενων αξόνων βάσει της ποιοτικής, επαγωγικής μεθόδου ανάλυσης επιδιώχθηκε εκ παραλλήλου και η ποσοτικοποίηση των δεδομένων, επηρέασε τους όρους που χρησιμοποιήθηκαν για την παρουσίαση των κριτηρίων αξιολόγησης. Λόγω των ανωτέρω, αξιοποιήθηκαν εκ παραλλήλου οι όροι και των δυο μεθοδολογιών.

Αρχικά παρουσιάζονται οι τεχνικές που χρησιμοποιήθηκαν για τον έλεγχο της εγκυρότητας των ερευνητικών πορισμάτων (κριτήριο εσωτερικής εγκυρότητας-εμπιστοσύνης και κριτήριο εξωτερικής εγκυρότητας-μεταβιβασιμότητας). Στη συνέχεια παρουσιάζονται οι τεχνικές που χρησιμοποιήθηκαν για τον έλεγχο της

---

<sup>239</sup> Σύμφωνα με τους Guba και Lincoln (1994) η νατουραλιστική-ποιοτική έρευνα οφείλει να παρέχει στοιχεία για την αξιολόγηση της ορθότητας ή πληρότητας της έρευνας, αλλά επειδή αποτελεί μια διαφορετική μορφή έρευνας σε σχέση με την ποσοτική απαιτείται να χρησιμοποιούνται διαφορετικά κριτήρια αξιολόγησης ή σύμφωνα με τους Denzin και Lincoln (2000) κριτήρια νομιμοποίησής της (legitimacy). Οι Guba και Lincoln (1994) επεδίωξαν να αντιπαραθέσουν στα κριτήρια της θετικιστικής-ποσοτικής μεθόδου κριτήρια που στοιχούν καλύτερα στις αρχές της ποιοτικής έρευνας.

<sup>240</sup> Οι Guba και Lincoln (1994) αντί για το κριτήριο της εσωτερικής εγκυρότητας προτείνουν το κριτήριο της εμπιστοσύνης (credibility), αντί για το κριτήριο της εξωτερικής εγκυρότητας προτείνουν το κριτήριο της μεταβιβασιμότητας (transferability), αντί για το κριτήριο της αξιοπιστίας (reliability) αντιπροτείνουν το κριτήριο της αξιοπιστίας-βασιμότητας (dependability) και αντί του κριτηρίου της αντικειμενικότητας (objectivity) της έρευνας αντιπροτείνουν το κριτήριο της επιβεβαιωσιμότητας (confirmability) (Guba & Lincoln, 1994).

αξιοπιστίας της έρευνας (κριτήριο αξιοπιστίας-βασιμότητας και κριτήριο αντικειμενικότητας-επιβεβαιωσιμότητας).

**4.7.1 Έλεγχος εγκυρότητας.** Με σκοπό την εξασφάλιση της εσωτερικής εγκυρότητας (internal validity) ή εμπιστοσύνης (credibility)<sup>241</sup> των πορισμάτων της έρευνας ελέγχθηκαν παράγοντες που ενδέχεται να την επηρέαζαν όπως ο χρόνος, ο χώρος, τα γεγονότα και η στάση των συμμετεχόντων/ουσών (Fraenkel et al, 2012).

Συγκεκριμένα, ο χρόνος διεξαγωγής της έρευνας αντιστοιχούσε στη διδακτική ώρα των Εικαστικών λόγω της σχέσης της έρευνας με το γνωστικό αντικείμενο και ορίστηκε σύμφωνα με το εβδομαδιαίο ωρολόγιο πρόγραμμα κάθε τμήματος. Τοιουτοτρόπως, περιορίστηκαν τα γεγονότα που μπορεί να επηρέαζαν τη στάση όλων των εμπλεκομένων (εκπαιδευτικών, γονέων και μαθητών/τριών) για τη συμμετοχή τους στην έρευνα (Fraenkel et al, 2012). Ειδικότερα, περιορίστηκε η αρνητική τους διάθεση λόγω απώλειας διδακτικού χρόνου από άλλα γνωστικά αντικείμενα που μπορούσε να επηρεάσει αρνητικά την έρευνα. Για παράδειγμα η διεξαγωγή στη θέση της ώρας διαφορετικού μαθήματος θα μπορούσε να επιφέρει περιορισμό ή απουσία διάθεσης για συνεργασία, είτε περιορισμό στην ποιότητα των παραγόμενων έργων. Παράλληλα, εξασφαλίστηκε η αδιατάραχτη εφαρμογή όλων των γνωστικών αντικειμένων του ωρολογίου προγράμματος, ώστε η ερευνητική διαδικασία να είναι αντίστοιχη με το παιδαγωγικό έργο του σχολείου.

Ο χώρος που διεξήχθη η έρευνα ήταν η αίθουσα διδασκαλίας του τμήματος και η ερευνητική διαδικασία διεξήχθη παρουσία του/της εκπαιδευτικού της τάξης για να διατηρηθεί το σύννηθες για τους μαθητές/τριες παιδαγωγικό πλαίσιο εργασίας.

Επιπροσθέτως, για να μην ταυτιστεί η ερευνητική διαδικασία με διαδικασίες αξιολόγησης που θα είχαν αρνητική επίδραση [έλεγχος της παρεισφύουσας μεταβλητής του άγχους των εξετάσεων (testing threat) (Fraenkel et al, 2012)], εξηγήθηκε ρητώς στους/στις μαθητές/τριες ότι η έρευνα δεν αποσκοπεί σε αξιολόγηση των γνώσεων και των σχεδιαστικών τους δεξιοτήτων (βλ. και ενότητα 4.5.2 Διαδικασία συλλογής δεδομένων).

Για τον έλεγχο της εγκυρότητας του περιεχομένου των εργαλείων συλλογής (instrument validity) δεδομένων της έρευνας προηγήθηκε πιλοτική έρευνα δυο

---

<sup>241</sup> Η εσωτερική εγκυρότητα ή κριτήριο της εμπιστοσύνης κατά τους Guba και Lincoln (1994) αφορά στην ισχύ του μεθοδολογικού σχεδιασμού, ώστε να οδηγήσει σε άξια εμπιστοσύνης ευρήματα που αναπαριστούν την πραγματικότητα. Ως τεχνική ελέγχου προτείνεται μεταξύ άλλων η τριγωνοποίηση (Guba & Lincoln, 1994).

φάσεων, συμμετοχικού και άδηλου (undeclared) τύπου (Barribeau et al., 2012) (βλ και ενότητα 4.5.2 Διαδικασία συλλογής δεδομένων). Οι δυο φάσεις της πιλοτικής έρευνας απέβλεπαν στον εντοπισμό δυσχερειών και προβλημάτων που αφορούσαν αφενός στη δυνατότητα που παρείχε το μεθοδολογικό εργαλείο (ερωτηματολόγιο και συνοδά έργα) για την εξαγωγή συμπερασμάτων και αφετέρου τον υπολογισμό του απαιτούμενου χρονικού διαστήματος για τη συμπλήρωσή του. Επίσης, ελέγχθηκε η εγκυρότητα του εργαλείου ως προς το περιεχόμενο, δηλαδή ελέγχθηκε η καταλληλότητα του περιεχομένου τόσο ως προς τους στόχους της έρευνας, όσο και ως προς την εμφάνιση του εντύπου (κατάλληλο λεξιλόγιο στη διατύπωση των ερωτήσεων, έκταση ερωτήσεων, σαφήνεια οδηγιών, επάρκεια χώρου καταγραφής) και ως προς την αναγνωσιμότητα (μέγεθος, ευκρίνεια εκτύπωσης) των προς ανάλυση φωτογραφιών (Fraenkel et al, 2012).

Για τον έλεγχο της ισχύος των ευρημάτων ως προς την εμπιστευτικότητα (credibility) δηλαδή τη σχέση τους με την πραγματικότητα, κατά τη διερεύνηση του πρώτου ερευνητικού ερωτήματος για το είδος των αντιλήψεων των μαθητών/τριών περί παιδικής ηλικίας προβήκαμε σε μεθοδολογική τριγωνοποίηση των δεδομένων και εξετάσαμε τέσσερις διαφορετικούς τομείς επικοινωνίας των αντιλήψεων (Guba & Lincoln, 1994) (πρβλ. ενότητα 4.6.3). Κατά τη διερεύνηση του δεύτερου και τρίτου ερευνητικού ερωτήματος περί του επιπέδου των δεξιοτήτων των μαθητών/τριών στην ανάλυση των εικόνων που αναπαριστούν τον κυρίαρχο, ρομαντικό λόγο περί παιδικής ηλικίας προβήκαμε σε τριγωνοποίηση ευρημάτων μέσω των ερωτήσεων του ερωτηματολογίου που αφορούσαν στο δεύτερο και τρίτο ερευνητικό ερώτημα (πρβλ. ενότητες 4.6.4 και 4.6.5).

Για τον έλεγχο της εξωτερικής εγκυρότητας (external validity) ή μεταβιβασιμότητας<sup>242</sup> (transferability) των ευρημάτων της έρευνας προβήκαμε σε λεπτομερή περιγραφή του μεθοδολογικού πλαισίου και αναλυτική περιγραφή των δηλώσεων των μαθητών/τριών του δείγματος, ώστε οι αναγνώστες/τριες να πειστούν για τις αξιώσεις της έρευνας (Guba & Lincoln, 1994) ή να δύνανται να αντιπαρατάσσουν τις δικές τους ερμηνείες και να προβαίνουν σε αναγωγές σε άλλα ομοειδή πλαίσια (Fraenkel et al, 2012). Ωστόσο, επειδή η εξωτερική εγκυρότητα

---

<sup>242</sup> Η εξωτερική εγκυρότητα της έρευνας αφορά στη δυνατότητα γενίκευσης των συμπερασμάτων στον πληθυσμό από τον οποίον προέρχεται το δείγμα και γι' αυτό επισημαίνεται η σημασία της σωστής δειγματοληψίας (Fraenkel et al, 2012). Οι Guba και Lincoln (1994) αντί για το κριτήριο της εξωτερικής εγκυρότητας προτείνουν το κριτήριο της μεταβιβασιμότητας (transferability) που αναφέρεται στην γενικευσιμότητα των πορισμάτων σε ευρύτερα σύνολα ομοειδών περιπτώσεων. Ως τεχνική ελέγχου προτείνεται η αναλυτική, λεπτομερή περιγραφή των ευρημάτων.

αφορά στη γενικευσιμότητα των πορισμάτων στον πληθυσμό αναφοράς, επιδιώχθηκε η επιλογή αντιπροσωπευτικού δείγματος του πληθυσμού αναφοράς.

**4.7.2 Έλεγχος αξιοπιστίας.** Η αξιοπιστία (reliability) αφορά τη συνέπεια στις τιμές που παρατηρούνται ή στα φαινόμενα που περιγράφονται μεταξύ διαφορετικών ελέγχων. Για τον έλεγχο της αξιοπιστίας των ερευνητικών πορισμάτων μεταξύ των τρόπων που προτείνονται είναι η αξιολόγηση της κατηγοριοποίησης των δεδομένων από εξωτερικούς αξιολογητές/τριες (inter-rater reliability) και ο έλεγχος της συνέπειας των αποτελεσμάτων εντός του εργαλείου (internal consistency reliability) (Fraenkel et al, 2012).

Με σκοπό την εξασφάλιση της αξιοπιστίας των πορισμάτων της παρούσας έρευνας εξετάσαμε την αξιοπιστία της κατηγοριοποίησης των δεδομένων μέσω της ελέγχου του βαθμού συμφωνίας μεταξύ διαφορετικών ερευνητριών που συνεργάστηκαν ως εξωτερικές αξιολογήτριες. Λόγω του μεγάλου όγκου των δεδομένων και των τριών διαφορετικών ερευνητικών αξόνων οι οποίοι συνδέονταν με διαφορετικά γνωστικά πεδία, προσκλήθηκαν τρεις διαφορετικές αξιολογήτριες, μια για κάθε ερευνητικό άξονα. Η αξιολογήτρια που μελέτησε τα δεδομένα του πρώτου ερευνητικού άξονα που αφορούσε τη διερεύνηση του είδους των αντιλήψεων των μαθητών/τριών για την παιδική ηλικία ήταν κοινωνιολόγος. Οι αξιολογήτριες των δεδομένων των δυο άλλων ερευνητικών αξόνων που αφορούσαν τις δεξιότητες των μαθητών/τριών στην ανάλυση και αποκωδικοποίηση εικόνων ήταν παιδαγωγοί. Προηγήθηκε προσωπική ενημέρωση της κάθε εξωτερικής αξιολογήτριας από την ερευνήτρια για τον σκοπό και τους στόχους της παρούσας έρευνας, παρουσίαση της κλειδας κατηγοριοποίησης για τον αντίστοιχο ερευνητικό άξονα και αδρομερής άσκηση στη χρήση της προς εξοικείωση. Η κάθε εξωτερική αξιολογήτρια εργάστηκε κατά μόνας και τα αποτελέσματα συζητήθηκαν με την ερευνήτρια έως ότου να επιτευχθεί συμφωνία άνω του 95% επί της κατηγοριοποίησης των δεδομένων για τον κάθε ερευνητικό άξονα.

Επιπροσθέτως, μετά τον έλεγχο της αξιοπιστίας της κατηγοριοποίησης των δεδομένων μεταξύ των εξωτερικών αξιολογητών εξετάστηκε από την ερευνήτρια η συνέπεια των αποτελεσμάτων εντός του εργαλείου. Συγκεκριμένα, εξετάστηκε η συχνότητα εμφάνισης εννοιολογικών κατηγοριών μεταξύ των τριών τμημάτων του ερωτηματολογίου.

Επίσης, για τον έλεγχο της αξιοπιστίας-βασιμότητας (dependability) και αντικειμενικότητας-επιβεβαιωσιμότητας (confirmability) των πορισμάτων<sup>243</sup> προέβημεν σε συστηματική παρουσίαση του μεθοδολογικού πλαισίου και ακολουθήθηκε επαγωγική προσέγγιση με αναλυτική περιγραφή των δεδομένων που συλλέχθηκαν και παράλληλα προβήκαμε σε ποσοτικοποίηση των δεδομένων για να ενισχυθεί και η γενικευτική ισχύς των πορισμάτων (Lincoln & Guba, 1985).

Ακολούθως, παρουσιάζονται τα σημεία που καινοτομεί η παρούσα έρευνα.

## 4.8 Καινοτομία της Έρευνας

Η παρούσα εργασία παρουσιάζει καινοτομίες σε στοιχεία της συγκρότησης του θεωρητικού και του μεθοδολογικού της πλαισίου. Συγκεκριμένα, οι καινοτομίες στο θεωρητικό πλαίσιο αφορούν στον διεπιστημονικό του χαρακτήρα. Στο μεθοδολογικό πλαίσιο συμπεριλαμβάνουν τον ερευνητικό σκοπό και τις μεθόδους συλλογής και ανάλυσης των δεδομένων.

Το θεωρητικό πλαίσιο της έρευνας διαθέτει διεπιστημονικό χαρακτήρα που υπαγορεύεται από τη φύση της υπό εξέταση έννοιας της παιδικής ηλικίας. Η εν λόγω έννοια προέρχεται αφενός μεν εκ της γνωστικής περιοχής των σπουδών για την παιδική ηλικία-κοινωνιολογία της παιδικής ηλικίας. Αφετέρου προέρχεται από την περιοχή της εκπαίδευσης, ειδικότερα της εικαστικής αγωγής και συγκεκριμένα της Π.Ο.Π.. Και στις δυο γνωστικές περιοχές ταυτόσημη θεωρητική παραδοχή αποτελεί η κατασκευαστική θεωρία. Κοινά τους στοιχεία αποτελούν ο λόγος περί του παιδιού ως ενεργού υποκειμένου και ως φορέα δικαιωμάτων.

Ειδικότερα, βάσει των σπουδών για την παιδική ηλικία, η παιδική ηλικία ορίζεται ως κοινωνική κατηγορία, κοινωνικό φαινόμενο που κατασκευάζεται μέσα στον λόγο σε άμεση συνάρτηση με τις μεταβολές στον χωροχρόνο και συγκροτείται βάσει της συνεισφοράς διαφορετικών επιστημονικών περιοχών και ειδικοτήτων. Το παιδί εκλαμβάνεται ως ενεργό υποκείμενο που δρα και αλληλοεπιδρά στον κοινωνικό πλαίσιο που διαβίει και αποτελεί φορέα αυτονομίας και δικαιωμάτων (Δασκαλάκης, 2014· Giroux, 2001a· James & Prout, 1990· Μακρυγιώτη, 2003). Βάσει της

---

<sup>243</sup> Οι Guba και Lincoln (1994) αντί για τα κριτήρια της αξιοπιστίας (reliability) και της αντικειμενικότητας (objectivity) των ποσοτικών ερευνών, στις ποιοτικές έρευνες αντιπροτείνουν τα κριτήρια της αξιοπιστίας-βασιμότητας (dependability) και της επιβεβαιωσιμότητας (confirmability) της έρευνας αντιστοίχως, τα οποία εκ παραλλήλου ενισχύουν την μεταβιβασιμότητα της έρευνας (Guba & Lincoln, 1994). Ως τεχνικές ελέγχου προτείνονται η τριγωνοποίηση και η αναλυτική περιγραφή της ερευνητικής διαδικασίας (Guba & Lincoln, 1994).

εκπαιδευτικής προσέγγισης της εικαστικής εκπαίδευσης, της Π.Ο.Π., και δη λόγω του εγγενούς διεπιστημονικού προσανατολισμού της (πολιτισμικές σπουδές, κριτική παιδαγωγική), η έννοια της παιδικής ηλικίας μελετάται βάσει των κοινωνικών λόγων που υπολανθάνουν στις εικόνες της παιδικής ηλικίας. Η Π.Ο.Π. επιζητεί την κριτική εξέταση και αποδόμησή τους με σκοπό την ενδυνάμωση των μαθητών/τριών, ώστε να κατανοήσουν τον εαυτό και τον κόσμο, να περιφρουρούν και να διεκδικούν τα δικαιώματά τους, και να δομούν ενσυνειδήτως την προσωπική και την πολιτισμική τους ταυτότητα (Barrett, 2007· Duncum, 2002b· Freedman, 2007· Freedman & Stuhr, 2004· Tavin, 2001· Trafti, 2006). Επομένως, η έρευνα καινοτομεί διότι σκιαγραφεί ένα πεδίο στα όρια των δυο γνωστικών περιοχών, καθώς αντλεί κοινές θεωρίες για την έννοια της παιδικής ηλικίας και από τις δυο.

Ο διεπιστημονικός χαρακτήρας της εργασίας αναδεικνύεται σε ακόμη ένα σημείο του θεωρητικού πλαισίου. Διαπιστώθηκε ότι η έννοια της παιδικής ηλικίας εξετάζεται από ιστορικούς της παιδικής ηλικίας, κοινωνιολόγους της παιδικής ηλικίας και ιστορικούς τέχνης που μελετούν τα έργα τέχνης που αναπαριστούν παιδιά. Ακολουθώντας τον Aries (1990)<sup>244</sup>, το μέρος του θεωρητικού πλαισίου της παρούσας διατριβής που αφορά στις σπουδές για την παιδική ηλικία συγκροτήθηκε βάσει τριών σχετικών γνωστικών περιοχών (ιστορία παιδικής ηλικίας, κοινωνιολογία παιδικής ηλικίας, ιστορία τέχνης). Με βάση τις τρεις διαφορετικές απόψεις των ιστορικών της παιδικής ηλικίας για μεταβολή ή συνέχεια στον τρόπο ανατροφής των παιδιών και του τετραμερούς τοπίου των κοινωνιολογικών θεωριών περί παιδικής ηλικίας, επιλέχθηκαν οι τέσσερις βασικοί κοινωνικοί λόγοι περί παιδικής ηλικίας. Εκ παραλλήλου, βάσει του έργου διαφόρων έγκριτων ιστορικών τέχνης που μελέτησαν έργα που απεικονίζουν παιδιά επιδιώχθηκε να αναδειχθεί ο τρόπος που αυτοί οι κοινωνικοί λόγοι αναπαραστάθηκαν οπτικά σε έργα του οπτικού πολιτισμού του δυτικού κόσμου και της Ελλάδας από την περίοδο της πρώιμης νεωτερικότητας ως τα τέλη του 20ου αιώνα. Επειδή κάθε ιστορικός της παιδικής ηλικίας ή ιστορικός της τέχνης απέβλεπε στη διαμόρφωση της δικής του/της θεωρίας για τις οπτικές αναπαραστάσεις των παιδιών χωρίς απαραίτητα να τις αντιστοιχεί ή να τις ερμηνεύει σαφώς βάσει κάποιου κοινωνικού λόγου περί παιδικής ηλικίας της εποχής -εκτός από τον Aries (1990) και την Higonnet (1998)- απαιτήθηκε η διενέργεια βιβλιογραφικής έρευνας· δηλαδή επιδιώχθηκε να αντιστοιχιστούν οι ερμηνείες διαφόρων ιστορικών

---

<sup>244</sup> Ο Aries (1990) με το έργο του εισήγαγε στην ιστοριογραφία της παιδικής ηλικίας το στοιχείο της διαφοροποίησης στον χρόνο των συλλογικών αντιλήψεων των κοινωνιών περί παιδικής ηλικίας.

τέχνης για ποικιλία εικαστικών έργων, στους κοινωνικούς λόγους των οποίων τα χαρακτηριστικά παρουσιάστηκαν και περιεγράφηκαν στο θεωρητικό πλαίσιο της διατριβής. Επομένως, η εργασία καινοτομεί ως προς τη σύνθεση ερευνών με πυρήνα τους κοινωνικούς λόγους περί παιδικής ηλικίας και τις οπτικές τους αναπαραστάσεις από τρεις διαφορετικές γνωστικές περιοχές πέραν της εκπαίδευσης.

Ο ερευνητικός σκοπός συνιστά καινοτομία ως προς το πεδίο της εικαστικής αγωγής. Ερευνητικές πρακτικές διερεύνησης των προϋπαρχουσών γνώσεων (ιδεών ή/και δεξιοτήτων) πριν την εφαρμογή εκπαιδευτικού προγράμματος άρχισαν τελευταίως να παρατηρούνται στον χώρο της εικαστικής εκπαίδευσης στην Ελλάδα κυρίως στο ζήτημα των αναγκών ή των σχεδιαστικών δεξιοτήτων μαθητών/τριών διαφόρων βαθμίδων της εκπαίδευσης (Μαγουλιώτης, 2014). Ωστόσο, σκοπός της παρούσας εργασίας αποτέλεσε η διερεύνηση των προϋπαρχουσών ιδεών των μαθητών/τριών ως προς την οπτική που υιοθετούν έναντι των κοινωνικών λόγων περί παιδικής ηλικίας και των προϋπαρχουσών δεξιοτήτων τους στην ανάλυση των οπτικών αναπαραστάσεων των κοινωνικών λόγων περί παιδικής ηλικίας. Ο ερευνητικός αυτός διττός σκοπός διανοίγει στη διδακτική της εικαστικής αγωγής μια ακόμη οπτική διερεύνησης· δηλαδή καθοδηγεί την έρευνα προς το πεδίο του γνωστικού υποβάθρου και της μαθησιακής ετοιμότητας για τη διδασκαλία της έννοιας της παιδικής ηλικίας και επιπλέον δύναται να υποδείξει ζητήματα διερεύνησης για άλλου τύπου έννοιες οι οποίες αφορούν στην ταυτότητα (π.χ. φύλο, φυλή εθνικότητα). Επίσης, συνεισφέρει στη μορφοποίηση ενός πλαισίου έρευνας της εικαστικής εκπαίδευσης που συνδέεται εν γένει με την πολιτική της ταυτότητας. Επιπροσθέτως -όπως παρουσιάστηκε στο κεφάλαιο με την βιβλιογραφική ανασκόπηση των σχετικών ερευνών- η εστίαση της παρούσας έρευνας στην ανάδειξη των προϋπαρχουσών αντιλήψεων και δεξιοτήτων ανάλυσης εικόνων παιδικής ηλικίας σε μαθητές/τριες δημοτικής εκπαίδευσης επιχειρεί να καλύψει το ερευνητικό κενό στο ζήτημα της ερευνητικής τεκμηρίωσης της εικαστικής αγωγής βάσει της Π.Ο.Π. για την έννοια της παιδικής ηλικίας. Επομένως, η παρούσα έρευνα καινοτομεί ως προς τον ερευνητικό προσανατολισμό (εμπεριστατωμένη έρευνα πεδίου με μαθητές/τριες ως προς τις προϋπάρχουσες γνώσεις τους) πριν την -υποδεικνυόμενη βάσει της Π.Ο.Π.- αλλαγή στα περιεχόμενα μάθησης και στη διδακτική της εικαστικής αγωγής αναφορικά με έννοιες που συνδέονται με την ταυτότητα. Έτσι, συγκριτικά με τις αναφορές της Π.Ο.Π. συνδέει την έννοια της παιδικής ηλικίας σε ευρύτερο πεδίο από αυτό της οικογένειας και των οικογενειακών σχέσεων δηλαδή

την συνδέει με το κοινωνικό πεδίο και τους κοινωνικούς λόγους περί παιδικής ηλικίας.

Συνέπεια του διεπιστημονικού χαρακτήρα της έρευνας αποτελεί η δυνατότητα που παρέχει και στις δυο γνωστικές περιοχές (εικαστική εκπαίδευση και κοινωνιολογία της παιδικής ηλικίας) για την αξιοποίηση των πορισμάτων της. Όπως θα αναπτυχθεί εκτενέστερα στο αντίστοιχο κεφάλαιο για τα συμπεράσματα της έρευνας, μελετώντας από κοινωνιολογικής πλευράς τις αντιλήψεις περί παιδικής ηλικίας των μαθητών/τριών δημοτικής εκπαίδευσης και τις δεξιότητές τους στην ανάλυση εικόνων που αναπαριστούν την παιδική ηλικία -βάσει των παραδοχών των προαναφερθέντων γνωστικών περιοχών- μπορούν να συναχθούν πορίσματα για τον τρόπο που νοηματοδοτούν οι ίδιοι/ες μαθητές/τριες την έννοια της παιδικής ηλικίας. Να υποδείξουν τον τρόπο που τα παιδιά βιώνουν και αντιλαμβάνονται την παιδική τους ηλικία. Δηλαδή τα πορίσματα να αναδείξουν την υποκειμενική συγκρότηση της παιδικότητας. Από εκπαιδευτική σκοπιά η σκιαγράφηση των αντιλήψεων και των δεξιοτήτων ανάλυσης οπτικών αναπαραστάσεων της παιδικής ηλικίας αναδεικνύουν το προϋπάρχον υπόβαθρο των μαθητών/τριών και παρέχουν εμπειρική τεκμηρίωση για τη διδασκαλία της έννοιας της παιδικής ηλικίας στην εικαστική αγωγή. Τοιούτοτρόπως, τα πορίσματα για τον τρόπο νοηματοδότησης υποδεικνύουν στους παιδαγωγούς της εικαστικής αγωγής το γνωστικό υπόβαθρο των μαθητών/τριών βάσει του οποίου μπορούν να αναπτυχθούν εκπαιδευτικά προγράμματα για τους κοινωνικούς λόγους περί παιδικής ηλικίας με σκοπό τη διεύρυνση, εμπλουτισμό ή μετασχηματισμό των αντιλήψεων και δεξιοτήτων. Επομένως, τα πορίσματα της έρευνας δύνανται να αξιοποιηθούν και από τις δυο γνωστικές περιοχές.

Η διερεύνηση των αντιλήψεων των μαθητών/τριών περί παιδικής ηλικίας δομήθηκε βάσει πολυδιάστατου μεθοδολογικού πλαισίου που συμπεριλαμβάνει εκτεταμένο δείγμα, πολυμεθοδικές τεχνικές στη συλλογή δεδομένων και πολλαπλές μεθόδους ανάλυσης των δεδομένων. Διαπιστώσαμε ότι οι έρευνες των κοινωνιολόγων με παιδιά αξιοποιούν ως εργαλείο συλλογής δεδομένων την τεχνική της συνέντευξης (Adams, 2013, 2014· Mayall, 2002, 2008· McClure Vollrath, 2006· Vergara, Peña, Chávez, & Vergara, 2014) και ότι έρευνες των παιδαγωγών της Π.Ο.Π. (μελέτες περίπτωσης) αξιοποιούν την ασυστηματοποίητη παρατήρηση (Cummings, 2006· Duncum, 2004a· Trafi, 2006· Trafi, 2008). Η παρούσα έρευνα καινοτομεί διότι σε αντίθεση με σχετικές έρευνες κοινωνιολόγων που διεξήχθησαν με μικρό δείγμα παιδιών (7-50 περίπου παιδιά) ή τις μελέτες περίπτωσης των



παιδαγωγών της Π.Ο.Π., η έρευνα διεξήχθη με δείγμα μεγαλύτερο των 100 ατόμων, αντιπροσωπευτικό του πληθυσμού αναφοράς. Επίσης, ενώ στις εντοπισθείσες έρευνες των κοινωνιολόγων ως μοναδικό εργαλείο συλλογής δεδομένων αξιοποιήθηκε η συνέντευξη, στην παρούσα έρευνα αξιοποιήθηκε το ερωτηματολόγιο και συνοδά έργα όπως η παραγωγή εικαστικού έργου και η απόκριση σε εικόνες που αναπαριστούσαν διαφορετικούς κοινωνικούς λόγους περί παιδικής ηλικίας. Τοιουτοτρόπως, βάσει των πολλαπλών μεθόδων συλλογής δεδομένων, οι αντιλήψεις εξετάστηκαν σε πολλαπλούς τομείς επικοινωνίας. Επιπροσθέτως, οι κοινωνιολογικές έρευνες που εντοπίστηκαν σχετικές με τις αντιλήψεις των μαθητών/τριών περί παιδικότητας, πέραν της απλής περιγραφής, δεν προχωρούσαν στην κατηγοριοποίηση των αντιλήψεων τους στους ποικίλους κοινωνικούς λόγους περί παιδικής ηλικίας. Όμως ήδη στο πεδίο της ιστορίας της παιδικής ηλικίας και ειδικότερα των οπτικών της αναπαραστάσεων η κατηγοριοποίηση των εικόνων της παιδικής ηλικίας σε σχέση με τους κοινωνικούς λόγους που αυτές οπτικοποιούν έχει αρχίσει να συγκαταλέγεται -μετά την εξέταση του φύλου ή της κοινωνικής τάξης- στον τρόπο που εξετάζονται τα έργα του οπτικού πολιτισμού (Higonnet, 1998). Στην παρούσα έρευνα για την ανάλυση των δεδομένων εφαρμόστηκε σύνθετο αναλυτικό πλαίσιο που συμπεριελάμβανε την ποιοτική ανάλυση περιεχομένου, την ποσοτικοποίηση των εννοιολογικών κατηγοριών που αναδύθηκαν από την ανάλυση περιεχομένου, και επιπλέον την κριτική ανάλυση λόγου των απαντήσεων των μαθητών/τριών. Έτσι, τα δεδομένα έτυχαν επεξεργασίας πέραν της απλής περιγραφής, δηλαδή οι αντιλήψεις περί παιδικής ηλικίας κατηγοριοποιήθηκαν βάσει των κοινωνικών λόγων περί παιδικής ηλικίας. Επομένως, το μεθοδολογικό πλαίσιο διερεύνησης των αντιλήψεων των μαθητών/τριών και το πλαίσιο ανάλυσης των δεδομένων αποτελούν καινοτομίες στην παρούσα έρευνα.

Αν και υπάρχουν έρευνες για τη διερεύνηση της απόκρισης των μαθητών/τριών γενικά σε εικόνες έργων τέχνης (Housen, 1992· Parsons, 1987· Wetzl-Fairchild, 1995) και σε διαφημίσεις που απευθύνονται σε παιδιά (Pine & Nash 2002· Reese, 1998· Robinson, Saphir, Kraemer, Varady, & Haydel, 2001· Spigel, 1998), ωστόσο δεν εντοπίσαμε έρευνες που εστιάζουν στις δεξιότητες ανάλυσης οπτικών αναπαραστάσεων κοινωνικών λόγων περί παιδικής ηλικίας. Επίσης, ερευνητικό κενό συνιστά και η απουσία συστηματικής διερεύνησης των δεξιοτήτων των μαθητών/τριών στην ανάλυση-αποκωδικοποίηση εικόνων διαφημίσεων που αναπαριστούν τον ρομαντικό λόγο περί παιδικής ηλικίας. Στην παρούσα εργασία για

τη διερεύνηση των δεξιοτήτων ανάλυσης των μαθητών/τριών συστήθηκε εμπεριστατωμένη έρευνα μέσω ανοιχτών ερωτήσεων στα τρία επίπεδα ανάλυσης εικόνων (περιγραφικό, ερμηνευτικό και τεχνικό επίπεδο) που αναπαριστούσαν δυο διαφορετικούς λόγους περί παιδικής ηλικίας. Οι δεξιότητες ανάλυσης των μαθητών/τριών σε οπτικές αναπαραστάσεις κοινωνικών λόγων εκτιμήθηκαν βάσει της αφαιρετικότητας των ιδεών που αναγνωρίζουν οι μαθητές/τριες και βάσει της αποκωδικοποίησης της οπτικής σημείωσης των εικόνων. Επιπροσθέτως, σε εικόνα διαφημιστικού λόγου με οπτική αναπαράσταση του ρομαντικού λόγου περί παιδικής ηλικίας διερευνήθηκαν οι δεξιότητες αποκωδικοποίησης μέσω εστιασμένων ερωτήσεων ως προς εννέα συγκεκριμένους κώδικες της οπτικής σημείωσης για την επικοινωνία του κοινωνικού λόγου που αναπαριστά η εικόνα. Επομένως, το μεθοδολογικό πλαίσιο διερεύνησης των δεξιοτήτων ανάλυσης των μαθητών/τριών σε οπτικές αναπαραστάσεις της παιδικής ηλικίας καλύπτει ερευνητικό κενό και συνιστά καινοτομικό στοιχείο στην παρούσα έρευνα.

Συνεπώς, η παρούσα εργασία παρουσιάζει καινοτομίες σε τρεις τομείς, ήτοι: (Α) Στον τομέα του θεωρητικού πλαισίου το οποίο συγκροτήθηκε διεπιστημονικά αφενός μεταξύ εικαστικής εκπαίδευσης-Π.Ο.Π. και κοινωνιολογίας της παιδικής ηλικίας, και αφετέρου μεταξύ ιστοριογραφίας της παιδικής ηλικίας, κοινωνιολογίας της παιδικής ηλικίας και ιστορίας τέχνης για εικαστικά έργα που αναπαριστούν την παιδική ηλικία. Εκ του διεπιστημονικού της χαρακτήρα η έρευνα παρέχει πορίσματα αξιοποιήσιμα από τις γνωστικές περιοχές της εικαστικής αγωγής και της κοινωνιολογίας της παιδικής ηλικίας. (Β) Στον τομέα του ερευνητικού σκοπού που αποβλέπει στη διερεύνηση του γνωστικού υποβάθρου πριν τη διδασκαλία της έννοιας της παιδικής ηλικίας. Έτσι, υποδεικνύει και διανοίγει την έρευνα στο πεδίο αυτό για τη διδακτική της εικαστικής αγωγής. (Γ) Στον τομέα του μεθοδολογικού της πλαισίου καθώς συμπεριλαμβάνει εκτεταμένο δείγμα, πολυμεθοδικές τεχνικές στη συλλογή δεδομένων και πολλαπλές μεθόδους ανάλυσης των δεδομένων.

## Κεφάλαιο 5ο: Αποτελέσματα

### Εισαγωγή

Στο παρόν κεφάλαιο παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της έρευνας. Αρχικά παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της πρώτης και της δεύτερης φάσης της πιλοτικής έρευνας (πρώτο υποκεφάλαιο). Ακολουθούν τα αποτελέσματα της ποιοτικής και ποσοτικής επεξεργασίας και ανάλυσης των δεδομένων της κυρίως έρευνας (δεύτερο υποκεφάλαιο). Η παρουσίαση των αποτελεσμάτων της κυρίως έρευνας παρατίθενται ανά θεματικό άξονα-ερευνητικό ερώτημα-υποερώτημα όπως ορίστηκαν και περιεγράφηκαν στο κεφάλαιο της μεθόδου της έρευνας (βλ. κεφάλαιο 4, Πίνακες 2 και 3) και ανά ερώτηση ή συνοδό έργο σύμφωνα με τη δομή του μεθοδολογικού εργαλείου (βλ. Πίνακα 4 στο Παράρτημα Α').

Η περιγραφική παρουσίαση των αποτελεσμάτων συνοδεύεται από τις ακριβείς αναφορές του λόγου των μαθητών/τριών και από τα ίδια τα εικαστικά τους έργα σύμφωνα με τις αρχές της ποιοτικής μεθόδου (Denzin & Lincoln, 2000). Τοιουτοτρόπως, οι αναφορές που διατυπώνονται με ερμηνευτικό τρόπο τεκμηριώνονται στις ίδιες τις δηλώσεις των μαθητών/τριών και επιχειρείται μια πυκνή περιγραφή των δεδομένων και των ευρημάτων της έρευνας. Για να επιτευχθεί καλή εποπτεία των αποτελεσμάτων παρουσιάζονται παράλληλα μέσω γραφημάτων, πινάκων και εννοιολογικών χαρτών. Η στατιστική επεξεργασία των αποτελεσμάτων της κυρίως έρευνας ακολουθεί την περιγραφική παρουσίασή τους και παρουσιάζεται χωριστά για κάθε ερευνητικό ερώτημα-υποερώτημα.

### 5.1 Πιλοτική Έρευνα

Προβήκαμε σε πιλοτική έρευνα δυο φάσεων σύμφωνα με το μεθοδολογικό πλαίσιο που προτείνεται για τον έλεγχο του ερωτηματολογίου πριν τη χρησιμοποίησή του στο δείγμα της κυρίως έρευνας (Barribeau et al, 2012· Converse & Presser, 1986).

Ακολούθως παρουσιάζονται τα αποτελέσματα αρχικά της πρώτης και στη συνέχεια της δεύτερης φάσης πιλοτικής έρευνας.

**5.1.1 Πρώτη φάση πιλοτικής έρευνας.** Σκοπός της πρώτης φάσης της πιλοτικής έρευνας ήταν να ελεγχθεί το περιεχόμενο και η οργάνωση του ερωτηματολογίου, η μορφή και η διατύπωση των ερωτήσεων, το επίπεδο δυσκολίας του λεξιλογίου.

Διαπιστώσαμε ότι οι τέσσερις μαθητές/τριες δεν είχαν αντίρρηση να απαντήσουν σε καμία ερώτηση του ερωτηματολογίου και εξέφρασαν χωρίς ενδοιασμούς τις σκέψεις τους. Επίσης, δεν παρουσιάστηκαν δυσχέρειες στην κατανόηση των ερωτήσεων ή στην οργάνωση του ερωτηματολογίου.

Ακολούθως παρουσιάζονται τα αποτελέσματα ανά ερώτηση.

Συγκεκριμένα, για την πρώτη ερώτηση (Τι σκέφτεσαι όταν ακούς τις λέξεις "παιδική ηλικία"; Μπορείς να γράψεις ένα σύντομο κείμενο με τις σκέψεις σου ή να γράψεις απλώς μια λίστα λέξεων. Να μην απαντήσεις με μια μόνο λέξη) δήλωσαν ότι τους/τις διευκόλυνε η δυνατότητα επιλογής του είδους της απάντησης, γιατί μπορούσαν να απαντήσουν ανάλογα με τη διάθεση της στιγμής και τις γνωστικές τους δυνατότητες. Για παράδειγμα δήλωσαν *«άμα κάποιος βαριέται να γράψει ή δυσκολεύεται να γράψει επειδή δεν είναι καλός μαθητής, μπορεί να γράψει μερικές λέξεις που του έρχονται στο μυαλό του και να μην πρέπει να γράψει πολλά»* [M2:A\_Φ1{ΦΕ\_ΠΙΛ1}]. Συνεπώς, επιβεβαιώθηκε πως η διατύπωση της ερώτησης προσκαλεί τους μαθητές/τριες στην κατάθεση οποιασδήποτε δήλωσης, παρέχει τη δυνατότητα ανάκλησης πλήθους σχετικών ιδεών, χωρίς περιορισμούς σε κατηγορίες ή την οργάνωση σε δομημένα σύνολα και αποτελεί εύκολο τρόπο αλίευσης ιδεών. Η οργάνωση σε προτάσεις με νόημα αφήνεται στην διακριτική ευχέρεια του μαθητή/τριας, ώστε να απαντήσει ανάλογα με το επίπεδο και το μαθησιακό του δυναμικό.

Για τη δεύτερη ερώτηση (Πότε νομίζεις ότι τελειώνει η παιδική ηλικία;) δήλωσαν ότι δεν παρουσιάζει δυσκολία, ενώ τους δίδεται η δυνατότητα να απαντήσουν με όποιο τρόπο σκεφτούν είτε δηλώνοντας την χρονολογική ηλικία είτε περιφραστικά π.χ. *«κάποιο παιδί μπορεί να γράψει αριθμό και άλλο παιδί να πει την τάξη ή ότι άλλο σκεφτεί»* [M1:B\_Φ1{ΦΕ\_ΠΙΛ1}].

Η τρίτη ερώτηση αφορούσε τις οπτικές αναπαραστάσεις της παιδικής ηλικίας και κατά την πρώτη φάση της πιλοτικής έρευνας συμπεριελάμβανε δυο μέρη: α) την γραπτή περιγραφή μιας εικόνας για την παιδική ηλικία (Αν ζωγράφιζες μια εικόνα που δείχνει την παιδική ηλικία, τι θα ζωγράφιζες; Να περιγράψεις με λίγα λόγια την εικόνα που θα ζωγράφιζες) και β) την παραγωγή εικαστικού έργου για την απεικόνιση μιας σκηνής για την προσωπική τους παιδική ηλικία (Να ζωγραφίσεις στην επόμενη λευκή σελίδα μια εικόνα που δείχνει κάτι χαρακτηριστικό για τη δική σου παιδική ηλικία»). Η 3α ερώτηση απέβλεπε στη σταδιακή εισαγωγή στις οπτικές

αναπαραστάσεις της παιδικής ηλικίας πριν τους ζητηθεί (στην επόμενη ερώτηση) να αναπαραστήσουν σκηνή της προσωπικής τους ζωής.

Διαπιστώσαμε ότι και οι τέσσερις μαθητές/τριες της πιλοτικής φάσης στο προσωπικό τους έργο ζωγράφισαν την εικόνα που περιέγραψαν δια του λόγου. Η παρατήρηση αυτή υπέδειξε ότι η δια του λόγου περιγραφή της εικόνας δεν προσέφερε επιπλέον δεδομένα στην έρευνα. Επιπροσθέτως, τα δυο από τα τέσσερα παιδιά της πρώτης φάσης της πιλοτικής έρευνας δήλωσαν την προκαλούμενη κόπωση από την ανάγκη λεκτικής περιγραφής της εικόνας την οποία κατόπιν θα ζωγράφιζαν π.χ. *«είναι βαρετό να γράφω πρώτα για την εικόνα, και μετά να την ζωγραφίσω»* [M3:B\_Φ1{ΦΕ\_ΠΙΛ1}].

Για την 3β ερώτηση (τρίτη ερώτηση στο τελικό ερωτηματολόγιο) (Να ζωγραφίσεις στην επόμενη λευκή σελίδα μια εικόνα που δείχνει κάτι χαρακτηριστικό για τη δική σου παιδική ηλικία) δήλωσαν ότι δεν υπάρχει δυσκολία να ζωγραφίσουν κάποια εικόνα από τη ζωής τους, αλλά ανησυχούσαν για το αισθητικό αποτέλεσμα του εικαστικού έργου τους π.χ. *«δεν μπορώ να ζωγραφίσω καλά τα παιδιά ... δεν είναι ωραία η ζωγραφιά μου»* [M4:C\_Φ1{ΦΕ\_ΠΙΛ1}].

Η απόκριση αυτή των μαθητών/τριών υπέδειξε την ανάγκη κατά την έναρξη της συμπλήρωσης του ερωτηματολογίου να διαβεβαιωθούν οι μαθητές/τριες για την απουσία αξιολόγησης του αισθητικού αποτελέσματος του εικαστικού τους έργου. Το αποτέλεσμα επιβεβαιώνει τη σχετική βιβλιογραφία (Chapman, 1993· Roland, 2006) για το ενδιαφέρον των μαθητών/τριών αυτής της ηλικίας για την ρεαλιστική απεικόνιση της πραγματικότητας στα έργα τους και τον προβληματισμό τους για τις δεξιότητές τους βάσει του κριτηρίου αυτού.

Στην τέταρτη ερώτηση (Γιατί διάλεξες να ζωγραφίσεις αυτή την εικόνα για να δείξεις την παιδική σου ηλικία;) δεν παρουσιάστηκαν δυσχέρειες στην κατανόησή της.

Η πέμπτη ερώτηση του ερωτηματολογίου (Πόσων χρονών είσαι στην εικόνα που ζωγράφισες;) δεν προβλέπονταν στο ερωτηματολόγιο, αλλά προέκυψε ως ανάγκη, καθώς διαπιστώσαμε ότι λόγω των σχεδιαστικών δεξιοτήτων των μαθητές/τριών δεν ήταν δυνατόν να υπολογιστεί η χρονολογική ηλικία του προσώπου που απεικονίζεται στην εικόνα για να συλλεχθούν δεδομένα για την ηλικία στην οποία αναφέρεται η σκηνή που επιλέγουν ως χαρακτηριστική της παιδικής τους ηλικίας.

Στην έκτη ερώτηση (Ποια από τις δυο εικόνες που υπάρχουν στον φάκελο θα διάλεγες για το δωμάτιό σου ή για τη συλλογή σου; Να σημειώσεις την απάντησή σου στο αντίστοιχο τετραγωνάκι. Γιατί έδωσες αυτή την απάντηση;) και έβδομη ερώτηση (Ποια από τις δυο παραπάνω εικόνες νομίζεις ότι ταιριάζει περισσότερο με τον εαυτό σου (με σένα); Να σημειώσεις την απάντησή σου στο αντίστοιχο τετραγωνάκι. Γιατί έδωσες αυτή την απάντηση;) δεν παρουσιάστηκαν δυσχέρειες στην κατανόησή τους.

Η αιτιολόγηση της επιλογής ενός μαθητή για την εικόνα 2 (έργο του Nara) υπέδειξε ότι μετασχημάτισε το αρνητικό της περιεχόμενο σε θετικό «γιατί μου αρέσει το κολύμπι» [M4:J\_Φ1{ΦΕ\_ΠΙΛ1}] και προέκασε το φαινόμενο που διαπιστώσαμε στη συνέχεια της παρούσας έρευνας (βλ. ενότητες 5.2.1 και 5.2.2). Προσπαθώντας να διερευνήσουμε το αναπάντεχο εύρημα και την πιθανότητα να είναι δυσανάγνωστη η εικόνα, ο μαθητής ρωτήθηκε αν το παιδί της εικόνας περνάει καλά και εκείνος απάντησε: «Ναι, σε όλα τα παιδιά αρέσει η θάλασσα» [M4:J\_Φ3{ΦΕ\_ΠΙΛ1}]. Ο μαθητής κατά την ανάλυση της εικόνας 2 σε επόμενες ερωτήσεις διατήρησε την άποψή του για τη θετική θεματική της εικόνας. Στο τέλος της συνέντευξης, όταν υποδείχτηκε στον μαθητή να μελετήσει προσεκτικά το πρόσωπο και τα μάτια του παιδιού, τότε μόνον αναγνώρισε το αρνητικό συναίσθημα. Στο ερώτημα της ερευνήτριας για τον λόγο που δεν είχε αναγνωρίσει ως εκείνη τη στιγμή την αρνητική θεματική της εικόνας απάντησε: «Είδα ένα παιδί στη θάλασσα. Δεν σκέφτηκα πως θα μπορούσε να είναι στεναχωρημένο. Αφού βρίσκεται στη θάλασσα θα ήταν χαρούμενο» [M4:U\_Φ3{ΦΕ\_ΠΙΛ1}]. Η νέα απάντηση του μαθητή υπέδειξε ότι η απόκρισή του δεν επηρεάστηκε από την εικόνα, αλλά από τις αντιλήψεις του για τα χαρακτηριστικά της παιδικής ηλικίας. Επιπρόσθετη επιβεβαίωση για την αναγνωρισιμότητα της εικόνας παρέσχε η αιτιολόγηση μιας μαθήτριας που διάλεξε την εικόνα 2 αναγνώρισε αμέσως το αρνητικό συναίσθημα που απεικονίζεται και αιτιολόγησε την επιλογή της «Γιατί πολλές φορές είμαι γκρινιάρα» [M2:J\_Φ1{ΦΕ\_ΠΙΛ1}]. Επίσης ερωτήθηκαν και οι άλλοι δυο μαθητές/τριες για τον λόγο που δεν επέλεξαν την εικόνα 2 και απάντησαν «Δεν μου αρέσει να βλέπω στεναχωρημένα παιδιά» [M1:U\_Φ3{ΦΕ\_ΠΙΛ1}] «Τα παιδιά πρέπει να είναι χαρούμενα» [M3:U\_Φ3{ΦΕ\_ΠΙΛ1}] υποδεικνύοντας ότι είχαν αναγνωρίσει το αρνητικό συναίσθημα και η εικόνα δεν ήταν δυσανάγνωστη.

Για τη διερεύνηση των δεξιοτήτων ανάλυσης των μαθητών/τριών στις δυο εικόνες στα τρία επίπεδα ανάλυσης ετέθησαν σταδιακά τρεις ίδιες ερωτήσεις για κάθε

εικόνα: (α) Να παρατηρήσεις την εικόνα 1, 2 Τι βλέπεις; Τι σκέφτεσαι; (β) Ποια ιδέα δείχνει η εικόνα 1, 2 για τη ζωή των παιδιών; (γ) Με ποιους τρόπους ο φωτογράφος/ζωγράφος δείχνει την γνώμη του για τη ζωή των παιδιών στην εικόνα 1, 2; Δεν παρουσιάστηκαν δυσχέρειες στην κατανόηση της διατύπωσης των ερωτήσεων. Οι δυσκολίες που εξέφρασαν δυο μαθητές/τριες «Δεν καταλαβαίνω ποια είναι η ιδέα. Η εικόνα απλώς δείχνει τη ζωή των δυο παιδιών» [M1:L\_Φ1{ΦΕ\_ΠΙΛ1}], «Δεν μπορώ να καταλάβω με ποιους τρόπους δείχνει την ιδέα του ο φωτογράφος» [M1:M\_Φ1{ΦΕ\_ΠΙΛ1}] συνδέονταν με τις δεξιότητές τους στην ανάλυση στο ερμηνευτικό ή τεχνικό επίπεδο των εικόνων που εξέτασε η παρούσα έρευνα.

Οι ερωτήσεις που απέβλεπαν στη διερεύνηση της θέσης που καταλαμβάνουν ως προς την κεντρική ιδέα των δυο οπτικών αναπαραστάσεων της παιδικής ηλικίας (Συμφωνείς με την άποψη για τη ζωή των παιδιών που δείχνει η εικόνα 1, 2. Ναι/Όχι, Γιατί;) δεν παρουσίασαν δυσχέρειες στην κατανόησή τους.

Οι εννέα ερωτήσεις που αποσκοπούσαν στη διερεύνηση των δεξιοτήτων αποκωδικοποίησης της οπτικής σημείωσης της εικόνας 1 (διαφήμιση προϊόντος με οπτική αναπαράσταση του ρομαντικού λόγου περί παιδικής ηλικίας) δεν παρουσίασαν δυσχέρειες στην κατανόησή τους εκτός από την ερώτηση για την εκτίμηση του μέτρου της οπτικής γωνίας λήψης της σκηνής. Και οι τέσσερις μαθητές/τριες ζήτησαν διευκρινίσεις για να κατανοήσουν την ερώτηση. Η αντικατάσταση του όρου «οπτική γωνία» από τον όρο «θέση» διευκόλυνε όλους τους/τις μαθητές/τριες να απαντήσουν. Όμως, μόνον μια μαθήτρια εκτίμησε σωστά το μέτρο δηλώνοντας «από μπροστά» [M1:H\_Φ2{ΦΕ\_ΠΙΛ1}]. Παρατηρήθηκε ότι δυο μαθητές κατά την εκτίμηση του μέτρου της οπτικής γωνίας λήψης ταύτισαν την τιμή της με το μέτρο της απόστασης αναφέροντας ότι η θέση που κοιτάζουμε τη σκηνή είναι «από μακριά» [M4:H\_Φ2{ΦΕ\_ΠΙΛ1}] και μια μαθήτρια δήλωσε «πίσω από το τραπέζι» [M2:H\_Φ2{ΦΕ\_ΠΙΛ1}]. Για να διερευνηθεί η περίπτωση της επίδρασης του όρου «θέση» που χρησιμοποιήθηκε αντί του όρου «οπτική γωνία» στη εκτίμηση του λανθασμένου μέτρου κατά τον χαρακτηρισμό της οπτικής γωνίας, μετά το πέρας της ερευνητικής διαδικασίας έγινε αναπαράσταση της σκηνής που απεικόνιζε η εικόνα εντός του χώρου που διεξάγονταν η συνέντευξη. Ανατέθηκε ο ρόλος του φωτογράφου στους μαθητές/στη μαθήτρια και τέθηκε η ερώτηση: «Πού στέκεται ο φωτογράφος για να φωτογραφίσει αυτή τη σκηνή;». Οι μαθητές/η μαθήτρια έδωσαν την ίδια απάντηση «Στέκεται μακριά για να φαίνονται τα παιδιά πιο καλά»

[M4:H\_Φ4{ΦΕ\_ΠΛ1}], «Στέκεται πίσω από το τραπέζι για να φαίνονται οι φράουλες για τη μαρμελάδα» [M2:H\_Φ4{ΦΕ\_ΠΛ1}]. Τα αποτελέσματα υπέδειξαν ότι η λανθασμένη εκτίμηση της οπτικής γωνίας δεν επηρεάστηκε από τον όρο που χρησιμοποιήθηκε στη διατύπωση της ερώτησης, αλλά συνδέονταν με τις δεξιότητες που εξέταζε η ερώτηση.

Οι εννέα ερωτήσεις που αποσκοπούσαν στη διερεύνηση των δεξιοτήτων αποκωδικοποίησης της οπτικής σημείωσης της εικόνας 2 (έργο τέχνης του Nara με οπτική αναπαράσταση αντιπολιτευτικού προς τον ρομαντικό λόγο περί παιδικής ηλικίας) δεν απαντήθηκαν γραπτώς από τους/τις μαθητές/τριες, αλλά προφορικά. Οι μαθητές/τριες εξέφρασαν την κόπωσή τους από τη διαδικασία καταγραφής των απαντήσεων λόγω του μακρού χρονικού διαστήματος που απαίτησε η όλη διαδικασία η οποία ξεπέρασε τα 90 πρώτα λεπτά της ώρας και διάθεση απεμπλοκής από την ερευνητική διαδικασία. Ωστόσο, αποδέχτηκαν την πρόταση να υπαγορεύσουν στην ερευνήτρια τις απαντήσεις τους. Δεν παρουσιάστηκαν δυσχέρειες στην κατανόηση της διατύπωσης. Όμως παρουσιάστηκε εκ νέου το φαινόμενο της ταύτισης της τιμής και της νοηματοδότησης της οπτικής γωνίας λήψης της σκηνής με τα αντίστοιχα της απόστασης λήψης όπως προαναφέραμε για την εικόνα της διαφήμισης. Τα αποτελέσματα υπέδειξαν την ανάγκη περικοπής ερωτήσεων για την εξοικονόμηση χρόνου και κόπου των μαθητών/τριών. Επιπροσθέτως, υπέδειξαν εκ νέου ότι η λανθασμένη εκτίμηση της οπτικής γωνίας συνδέεται με τις δεξιότητες που εξέταζε η ερώτηση.

Προς το τέλος της ερευνητικής διαδικασίας οι μαθητές/τριες επιβεβαίωσαν ότι το μέγεθος της γραμματοσειράς των ερωτήσεων, η έντονη γραφή των ερωτήσεων και η κανονική (μη έντονη) γραφή των οδηγιών καθιστούν το ερωτηματολόγιο ευανάγνωστο οπτικά, ο χώρος καταγραφής των απαντήσεων είναι αρκετός και το μέγεθος των δυο εικόνων και η ευκρίνεια εκτύπωσης διευκολύνει τη μελέτη τους.

Με το πέρας της πρώτης φάσης της πιλοτικής έρευνας προέβημεν στις κάτωθι αλλαγές στο ερωτηματολόγιο της έρευνας: (α) αφαιρέθηκε η υποερώτηση της τρίτης ερώτησης που αφορούσε τη λεκτική περιγραφή κάποιας εικόνας που σκέφτονται όταν ακούνε το εκφώνημα παιδική ηλικία πριν τους ζητηθεί η παραγωγή εικαστικού έργου, (β) προστέθηκε η ερώτηση για την χρονολογική ηλικία του αναπαριστώμενου εαυτού στο εικαστικό έργο που δημιουργήσε κάθε μαθητής/τρια για την παιδική του ηλικία, (γ) αντικαταστάθηκε ο όρος «οπτική γωνία» με τον όρο «θέση» (δ) αφαιρέθηκαν οι ερωτήσεις του τρίτου μέρους του ερωτηματολογίου που αφορούσαν την



αποκωδικοποίηση της οπτικής σημείωσης της εικόνας 2 (έργο τέχνης του Nara με οπτική αναπαράσταση αντιπολιτευτικού προς τον ρομαντικό λόγο περί παιδικής ηλικίας). Επίσης, σημειώσαμε ότι κατά τη διανομή των ερωτηματολογίων έπρεπε να διαβεβαιώσουμε τους μαθητές/τριες ότι τα εικαστικά τους έργα δεν θα αποτελέσουν αντικείμενα μελέτης ως προς το αισθητικό τους αποτέλεσμα.

**5.1.2 Δεύτερη φάση πιλοτικής έρευνας.** Σκοπός της δεύτερης φάσης της πιλοτικής έρευνας ήταν να ελεγχθεί η δυνατότητα που παρείχε το μεθοδολογικό εργαλείο (ερωτηματολόγιο και συνοδά έργα) για την εξαγωγή συμπερασμάτων και να υπολογιστεί το απαιτούμενο χρονικό διάστημα για τη συμπλήρωσή του (Fraenkel, Wallen, & Hyun, 2012).

Διαπιστώσαμε ότι το απαιτούμενο χρονικό διάστημα συμπλήρωσης του ερωτηματολογίου με τα συνοδά έργα διήρκεσε από 35-45 πρώτα λεπτά της ώρας αναλόγως τον/τη μαθητή/τρια, δηλαδή αντιστοιχούσε σε μια διδακτική ώρα. Η εκπαιδευτικός της τάξης δήλωσε ικανοποιημένη από το εύλογο χρονικό διάστημα που απαιτήθηκε για τη συμπλήρωση των ερωτηματολογίων και τη μη διατάραξη τη ροής που επιτάσσει το Εβδομαδιαίο Ωρολόγιο Πρόγραμμα Μαθημάτων για το γνωστικό αντικείμενο των Εικαστικών. Το αποτέλεσμα αυτό θεωρήσαμε ότι προείκαζε την θετική απόκριση στην έρευνα των εκπαιδευτικών που θα προσκαλούνταν να συμμετάσχουν στην έρευνα. Με σκοπό τον έλεγχο παραγόντων που μειώνουν την αξιοπιστία των απαντήσεων και ως εκ τούτου της έρευνας ερωτήθηκαν οι μαθητές/τριες, μετά τη συμπλήρωση των ερωτηματολογίων αν ήταν ικανοποιημένοι/ες από τη συμμετοχή τους στην έρευνα. Δήλωσαν την ικανοποίησή τους και αιτιολόγησαν βάσει του χρόνου διεξαγωγής (ώρα Εικαστικών), χρονικής διάρκειας συμμετοχής (έως μια διδακτική ώρα), ευχάριστων δραστηριοτήτων (ζωγραφική, μελέτη εικόνων) και της ελευθερίας έκφρασης των σκέψεων (ανοικτές ερωτήσεις, ελεύθερη επιλογή στην έκταση ή στο τρόπο καταγραφής).

Κατά την παράδοση των ερωτηματολογίων ελέγξαμε αν απαντήθηκαν όλες οι ερωτήσεις και διαπιστώσαμε ότι δυο μαθητές/τριες παράβλεψαν κάποιες ερωτήσεις στο δεύτερο ή στο τρίτο μέρος του ερωτηματολογίου. Απευθυνθήκαμε σε αυτούς/ές και διαπιστώσαμε ότι η πρώτη περίπτωση αφορούσε παράβλεψη και η άλλη άγνοια της απάντησης. Θεωρήσαμε ότι κατά την εφαρμογή της κυρίως έρευνας θα έπρεπε να επισημάνουμε στους/στις μαθητές/τριες πριν την παράδοση του ερωτηματολογίου να

ελέγχουν αν απάντησαν σε όλες τις ερωτήσεις και στην περίπτωση άγνοιας να το δηλώνουν στην αντίστοιχη ερώτηση για να μην εκληφθεί το κενό ως αναπάντητη ερώτηση.

Επιπροσθέτως, ελέγχθηκε η καταλληλότητα του περιεχομένου του εργαλείου ως προς τους στόχους της έρευνας. Διαπιστώσαμε ότι τα ερωτήματα και τα συνοδά έργα του πρώτου μέρους του ερωτηματολογίου παρείχαν πλήθος στοιχείων που συγκροτούσαν εννοιολογικές κατηγορίες οι οποίες σκιαγραφούσαν τις αντιλήψεις των παιδιών και βάσει της βιβλιογραφίας αντιστοιχούσαν με κοινωνικούς λόγους περί παιδικής ηλικίας που αποτελούσε το πρώτο ερευνητικό ερώτημα της παρούσας έρευνας. Οι εννοιολογικές κατηγορίες βάσει των λεκτικών τους δηλώσεων αφορούσαν στη φύση των παιδιών, τον χώρο δράσης, το είδος δράσης, τις διαπροσωπικές σχέσεις, τη διαφορά από ενηλικιότητα (βλ. Παράρτημα, Εννοιολογικός χάρτης 1). Επίσης, διαπιστώσαμε ότι πολυμεθοδική μέθοδος παρείχε τεκμήρια που με συνέπεια υπεδείκνυν το είδος των αντιλήψεων των μαθητών/τριών διότι οι μαθητές/τριες μέσω όλων των μεθόδων υποδείκνυν την ταύτιση των αντιλήψεών τους με τον κυρίαρχο ρομαντικό λόγο περί παιδικής ηλικίας. Μάλιστα, στοιχεία των προαναφερθεισών εννοιολογικών κατηγοριών όπως η προτίμηση στον υπαίθριο χώρο δράσης, στην παιγνιώδη δράση, στις διαπροσωπικές σχέσεις με συνομηλίκους, στο θετικό θεματικό περιεχόμενο των απεικονιζόμενων σκηνών και στην ανάκληση στη μνήμη μόνον θετικών περιστατικών, αξιοποιήθηκαν από τους/τις μαθητές/τριες σε κάθε έργο-τομέα επικοινωνίας-μέθοδο μέσω των οποίων εξετάστηκαν οι αντιλήψεις τους (βλ. Εννοιολογικός χάρτης 2, χάρτης 3 και χάρτης 4 στο Παράρτημα Γ').

Κατά τη διερεύνηση του δεύτερου ερευνητικού ερωτήματος (δεύτερο μέρος του ερωτηματολογίου) διαπιστώσαμε ότι τα ερωτήματα για τις δεξιότητες ανάλυσης των μαθητών/τριών στις δυο οπτικές αναπαραστάσεις διαφορετικών λόγων περί παιδικής ηλικίας επιβεβαίωναν έρευνες για τα στάδια αισθητικής απόκρισης ή τα στιλ απόκρισης των μαθητών/τριών σε εικόνες και έργα τέχνης και παρείχαν τεκμήρια για τον χαρακτηρισμό των δεξιοτήτων τους στην ανάλυση των δυο οπτικών αναπαραστάσεων της παιδικής ηλικίας σε διαφορετικά επίπεδα επίδοσης (βλ. Εννοιολογικός χάρτης 5 στο Παράρτημα Γ'). Δηλαδή διαπιστώσαμε ότι στο περιγραφικό επίπεδο ανάλυσης εικόνων η απόκρισή τους κυμαίνονταν από την απλή περιγραφή, ως στη σύνδεση με προσωπικά βιώματα και τον σχολιασμό του θετικού περιεχομένου της εικόνας 1. Στο ερμηνευτικό επίπεδο η απόκρισή τους κυμαίνονταν

από την αναγνώριση μιας γενικευμένης, αφαιρετικής ιδέας έως την αναγνώριση κάποιας ιδέας σχετικής μεν, αλλά περιορισμένης στην απεικονιζόμενη σκηνή. Μάλιστα για την εικόνα 2 παρατηρήθηκε η περίπτωση μετασχηματισμού της αρνητικής θεματικής της εικόνας σε θετική. Στο τεχνικό επίπεδο ανάλυσης οι δεξιότητες κυμάνθηκαν από την μη αναγνώριση κάποιου σημείου ως φορέα νοήματος, ως στην αναγνώριση ενός οπτικού σημείου ως σημαίνον νοήματος σε επίπεδο καταδήλωσης και έως την αναγνώριση ενός σημείου της οπτικής σημείωσης ως κώδικα νοήματος (επίπεδο συνδήλωσης).

Κατά τη διερεύνηση του τρίτου ερευνητικού ερωτήματος διαπιστώσαμε ότι τα ερωτήματα του τρίτου μέρους του ερωτηματολογίου παρείχαν σαφή εικόνα των δεξιοτήτων των μαθητών/τριών στην αποκωδικοποίηση των συγκεκριμένων υπό εξέταση οπτικών σημείων της εικόνας της διαφήμισης που αναπαριστούσε τον ρομαντικό λόγο περί παιδικής ηλικίας σε διαφορετικά επίπεδα επίδοσης (βλ. Εννοιολογικός χάρτης 6, χάρτης 7 και χάρτης 8 στο Παράρτημα Γ'). Συγκεκριμένα, υπέδειξαν τη διαφορά των επιδόσεων μεταξύ όσων νοηματοδοτούσαν την οπτική σημείωση σε χαμηλό επίπεδο (επίπεδο καταδήλωσης) αναγνωρίζοντας απλώς τον πληροφοριακό χαρακτήρα των σημείων και όσων νοηματοδοτούσαν σε υψηλότερο επίπεδο (επίπεδο συνδήλωσης) αναγνωρίζοντας τον συμβολικό τους χαρακτήρα. Τέλος, διαπιστώσαμε ότι ο όρος «θέση» αντί «οπτική γωνία λήψης» που χρησιμοποιήθηκε στο τρίτο μέρος του ερωτηματολογίου δεν αποτελούσε παρεισφρύουσα μεταβλητή, καθώς οι περισσότεροι/ες από όσους/ες μαθητές/τριες αναγνώρισαν την οπτική γωνία, εκτίμησαν ορθώς το μέτρο της.

Με το πέρας της δεύτερης φάσης της πιλοτικής έρευνας διαπιστώθηκε ότι (α) το χρονικό διάστημα που απαιτούνταν για τη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου ήταν κατάλληλο για τη συλλογή των δεδομένων που απαιτούσαν οι στόχοι της παρούσας έρευνας, (β) η χρονική διάρκεια ήταν αντίστοιχη του χρόνου που μπορούσαν να διαθέσουν οι μαθητές/τριες χωρίς να προκληθεί κόπωση και αρνητικές αντιδράσεις, (γ) η χρονική διάρκεια ήταν αντίστοιχη με το χρονοδιάγραμμα του Εβδομαδιαίου Ωρολογίου Προγράμματος του γνωστικού αντικείμενου των Εικαστικών και ήταν σύνομη με τα όρια που θέτει το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής για την εκπαιδευτική έρευνα με μαθητές/τριες, (δ) η χρονική διάρκεια δεν προκαλεί αρνητική στάση των εμπλεκόμενων εκπαιδευτικών της τάξης, (ε) το περιεχόμενο του εργαλείου ήταν κατάλληλο για τους στόχους της έρευνας, (στ) ο

όρος «θέση» αντί «οπτική γωνία λήψης» αποτελούσε κατάλληλο όρο για το σημείο της οπτικής σημείωσης που εξετάζε η παρούσα έρευνα.

Τέλος, σημειώθηκε ότι κατά την συλλογή των συμπληρωμένων ερωτηματολογίων θα πρέπει να ελέγχεται η περίπτωση ύπαρξης αναπάντητων ερωτήσεων και να επισημαίνεται στους/στις μαθητές/τριες να δηλώνουν ρητώς επί του ερωτηματολογίου την περίπτωση άγνοιας κάποιας απάντησης.

## **5.2 Αποτελέσματα Κυρίως Έρευνας**

**5.2.1 Αντιλήψεις για την παιδική ηλικία.** Για τη διερεύνηση των αντιλήψεων περί παιδικής ηλικίας των μαθητών/τριών (1ο ερευνητικό ερώτημα) μελετήθηκαν δεδομένα από τέσσερις τομείς έκφρασης-επικοινωνίας των αντιλήψεων.

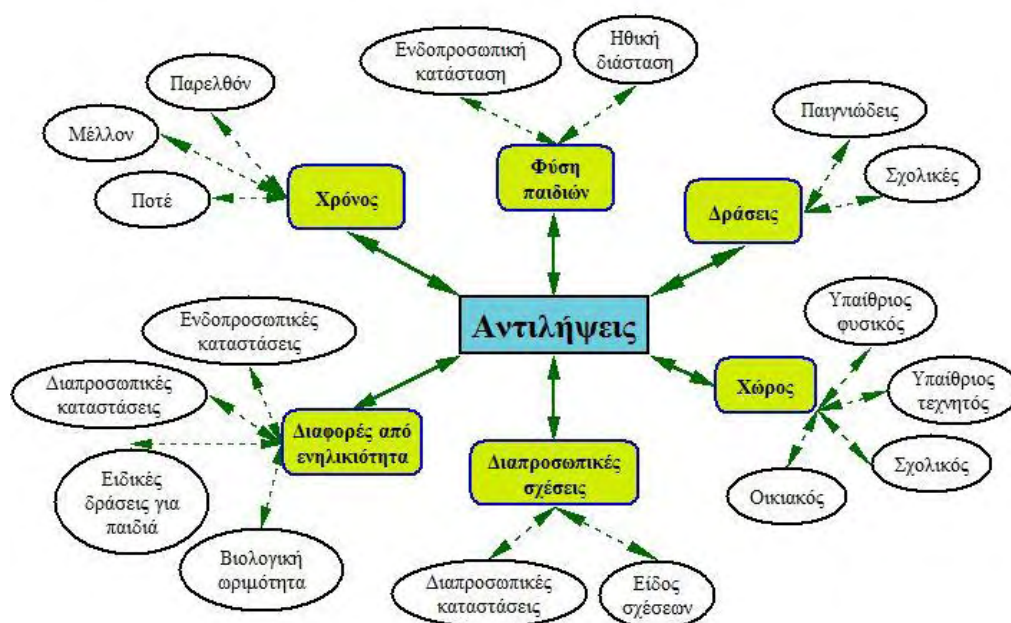
Γενικά, διαπιστώσαμε ότι οι αντιλήψεις των μαθητών/τριών αφορούσαν σε χαρακτηριστικά της παιδικής ηλικίας που εκτείνονταν σε όλο το φάσμα του ρομαντικού λόγου. Η συντριπτική πλειονότητα σε κάθε τομέα επικοινωνίας αναφέρθηκε μόνον σε θετικά χαρακτηριστικά. Εξέφρασαν τις απόψεις τους με τρόπους που δήλωναν βεβαιότητα και αναφέρονταν σε γενικευμένες, αδιαπραγμάτευτες αλήθειες. Συνάγεται ότι οι αντιλήψεις τους περί παιδικής ηλικίας αντιστοιχούσαν σε μια μονοδιάστατη οπτική.

Ακολούθως παρουσιάζονται αναλυτικά τα αποτελέσματα ανά τομέα επικοινωνίας των αντιλήψεων αρχικά βάσει της ανάλυσης περιεχομένου και κατόπιν βάσει της κριτικής ανάλυσης λόγου. Στο τέλος παρουσιάζεται η στατιστική ανάλυση των δεδομένων.

**5.2.1.1 Λεκτικές δηλώσεις.** Διαπιστώσαμε ότι κατά την ανάλυση περιεχομένου στην ανοικτή ερώτηση «Τι σκέφτεσαι όταν ακούς τις λέξεις "παιδική ηλικία";» οι εννοιολογικές κατηγορίες που αναδύθηκαν από τις συνολικά 279 λεκτικές μονάδες των 112 μαθητών/τριών αφορούσαν στη φύση των παιδιών, στις δράσεις τους, στον χώρο δράσης, στις διαπροσωπικές σχέσεις, στις διαφορές από την ενηλικιότητα και στον χρόνο.

Ειδικότερα, στην κάθε εννοιολογική κατηγορία συμπεριελήφθησαν οι ακόλουθες υποκατηγορίες. Στην κατηγορία φύση των παιδιών που αφορά σε εγγενή ποιοτικά χαρακτηριστικά των παιδιών συμπεριελήφθησαν οι υποκατηγορίες ενδοπροσωπική κατάσταση και ηθική διάσταση. Στην κατηγορία δράσεις παιδιών συμπεριελήφθησαν οι υποκατηγορίες παιγνιώδεις και σχολικές δράσεις. Στην κατηγορία χώρος δράσης

συμπεριελήφθησαν οι υποκατηγορίες υπαίθριοι φυσικοί και υπαίθριοι τεχνητοί χώροι και χώρος σχολικός και οικιακός. Η κατηγορία διαπροσωπικές σχέσεις συμπεριελάμβανε τις υποκατηγορίες διαπροσωπικές καταστάσεις και είδος σχέσεων. Η κατηγορία σύγκριση με ενηλικότητα συμπεριελάμβανε τις υποκατηγορίες διαφορά στην ενδοπροσωπική κατάσταση, διαφορά στις διαπροσωπικές καταστάσεις, ειδικές δράσεις για παιδιά και βιολογική ωριμότητα. Η κατηγορία χρόνος συμπεριελάμβανε τις υποκατηγορίες παρελθόν, μέλλον, ποτέ (Εννοιολογικός χάρτης 9).



Εννοιολογικός χάρτης 9. Κυρίως έρευνα-Αντιλήψεις μαθητών/τριών περί παιδικής ηλικίας: Εννοιολογικές κατηγορίες βάσει των λεκτικών τους δηλώσεων.

Η εννοιολογική κατηγορία *φύση των παιδιών* παρουσιάστηκε σε αναλογία 22,58% των λεκτικών δηλώσεων του δείγματος (Γράφημα 2) και συμπεριελάμβανε δηλώσεις κυρίως για θετικά συναισθήματα όπως χαρά, ευτυχία και θετικές ενδοπροσωπικές καταστάσεις όπως ενθουσιασμός, αυθορμητισμός. Παρουσιάστηκε μόνο μια αναφορά σε αρνητικές καταστάσεις (κλάμα). Κανένας/καμία μαθητής/τρια δεν αναφέρθηκε σε άγχος, φόβους ή φοβίες για το άγνωστο, το σκοτάδι, την αδυναμία διαχείρισης αρνητικών συναισθημάτων όπως ο θυμός που τα παιδιά βιώνουν έντονα ή σε προβλήματα με ενήλικες ή συνομηλίκους. Οι μαθητές/τριες αναφέρθηκαν στην ηθική διάσταση των παιδιών δηλώνοντας θετικά χαρακτηριστικά όπως η αγνότητα και η αθωότητα (π.χ. M54, M107, M109).

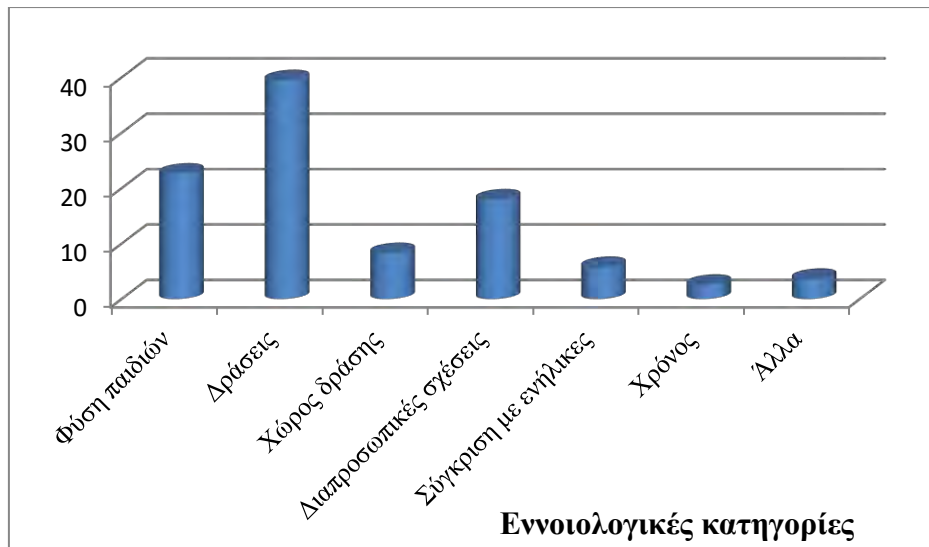
Η πολυπληθέστερη σε αναφορές κατηγορία ήταν η κατηγορία *δράσεις παιδιών* όπου παρουσιάστηκε ποσοστό 39,45% (Γράφημα 2). Οι δράσεις ήταν παιγνιώδεις. Όταν αναφέρονταν το συγκεκριμένο είδος παιχνιδιού αυτό αφορούσε κυρίως παιχνίδια με μπάλα ή αθλήματα με μπάλα (M2, M4, M7, M41, M95), κούνιες, παραδοσιακά παιχνίδια όπως κρυφτό (M9, M89), κουτσό (M9, M45), σκοινάκι, τα παιδικά αντικείμενα-παιχνίδια όπως μπαλόνια, κούκλες (M89), αρκουδάκια (M42), κουβαδάκια-φτυαράκια (M45). Παρουσιάστηκαν μεμονωμένες αναφορές σε δράσεις στη φύση όπως εκδρομές (M16), σκαρφάλωμα στα δέντρα (M72), μπάνια στη θάλασσα (M72). Όμως σε παιχνίδια σύγχρονης ψηφιακής τεχνολογίας (play station) αναφέρθηκαν μόνον τέσσερις μαθητές και μάλιστα του ίδιου τμήματος (M37, M38, M44, M48). Δυο μαθητές ανέφεραν τη δράση με το ποδήλατο (M38, M40). Μάλιστα οι μαθητές που συμπεριέλαβαν παιχνίδια νέας τεχνολογίας (play station) στις λεκτικές τους δηλώσεις ζωγράφισαν γκράφιτι στο εικαστικό τους έργο (βλ. παρακάτω). Παρουσιάστηκαν ελάχιστες αναφορές στο διάβασμα ή στις τέχνες (ζωγραφική, χορός, τραγούδι) και καμία αναφορά στη γνωστική περιέργεια των παιδιών για τον κόσμο και στην αναζήτηση απαντήσεων για τα φυσικά ή κοινωνικά φαινόμενα.

Στην κατηγορία *χώρος δράσης* παρουσιάστηκαν ελάχιστες αναφορές (8,24%) (Γράφημα 2). Οι μαθητές/τριες αναφέρθηκαν σε χώρους που σχετίζονται με το παιχνίδι και αφορούσαν κυρίως υπαίθριους χώρους (15/279 δηλώσεις) είτε φυσικό περιβάλλον (λιβάδι, θάλασσα, παραλία) είτε υπαίθριους, ειδικούς χώρους για παιδιά (πάρκο, παιδική χαρά). Εμφανίστηκαν ελάχιστες αναφορές σε σχολικούς χώρους: αναφέρθηκαν γενικά στο σχολείο (M2, M46, M61, M64, M88, M89, M101) ή ειδικότερα στη βαθμίδα εκπαίδευσης όπως νηπιαγωγείο (M17), νηπιαγωγείο και δημοτικό (M90). Δεν παρουσιάστηκε καμία αναφορά σε οικιακούς χώρους.

Στην κατηγορία *διαπροσωπικές σχέσεις* οι αναφορές ανήλθαν σε ποσοστό 17,92% των δηλώσεων του δείγματος (Γράφημα 2). Αφορούσαν θετικές καταστάσεις όπως ξεγνοιασιά, ελευθερία. Μόνο μια μαθήτρια αναφέρθηκε σε αρνητικές καταστάσεις όπως η σύγκρουση με φίλους δηλώνοντας «*σκέφτομαι... φιλίες, αλλά και τσακωμοί* (sic)» [M15:A\_Φ1{ΦΕ112}]. Τα πρόσωπα που αναφέρθηκαν περισσότερο ήταν οι φίλοι (19/279 δηλώσεις) συγκριτικά με τις ελάχιστες αναφορές σε πρόσωπα του οικογενειακού περιβάλλοντος όπως οικογένεια-γονείς (M16, M92) ή παππούς και γιαγιά (M105), και δυο μαθήτριες (M91, M92) αναφέρθηκαν στη γονική φροντίδα και προστασία.

Διαπιστώσαμε ότι στην κατηγορία *σύγκριση με την ενηλικιότητα* λίγοι μαθητές/τριες (5,73%) στην προσπάθειά τους να ορίσουν την παιδική ηλικία την συνέκριναν με την ενηλικιότητα (Γράφημα 2). Τάχτηκαν υπέρ της παιδικής ηλικίας αποδίδοντάς της μόνον θετικά χαρακτηριστικά «είναι μια υπέροχη περίοδος της ζωής μας» [M27:A\_Φ1{ΦΕ112}], «τότε μπορείς να χαρείς τη ζωή σου» [M103:A\_Φ1{ΦΕ112}], ελευθερία δράσης «μπορείς να κάνεις ό,τι θέλεις. Όταν μεγαλώσεις δεν μπορείς να κάνεις τίποτα» [M86:A\_Φ1{ΦΕ112}]. Απέδωσαν στην παιδική ηλικία ενεργητική διάθεση «...με πιο πολύ όρεξη για όλα» [M10:A\_Φ1{ΦΕ112}], απουσία προβλημάτων «δεν έχεις άγχος, δεν σε νοιάζουν τα οικονομικά» [M12:A\_Φ1{ΦΕ112}]. Διαχώρισαν την παιδική ηλικία από την ενηλικιότητα καθώς διέκριναν ειδικές δράσεις για παιδιά όπως «παιδικά παιχνίδια» [M39:A\_Φ1{ΦΕ112}] ή παιδικές συμπεριφορές όπως σκανταλιές, αταξίες (M11, M16, M77, M83, M85, M106) και δήλωσαν ότι τα παιδιά κάνουν «πράγματα που δεν κάνουν οι μεγαλύτεροι» [M34:A\_Φ1{ΦΕ112}]. Διέκριναν διαφορές στο γνωστικό πεδίο αποδίδοντας στα παιδιά αρνητικά χαρακτηριστικά όπως ανωριμότητα, για παράδειγμα «τα παιδιά δεν έχουν αποκτήσει ακόμη την συμπεριφορά και τον τρόπο σκέψης των μεγάλων και δεν μπορούν να κατανοήσουν κάποια πράγματα» [M102:A\_Φ1{ΦΕ112}] «κάποιος μικρός δεν καταλαβαίνει κάτι για μεγάλους» [M43:A\_Φ1{ΦΕ112}]. Παρουσιάστηκαν μεμονωμένες αναφορές σε πεδία όπως η βιολογική, σωματική ωριμότητα των κοριτσιών «παιδιά που δεν έχουν ακόμη αδιαθετήσει» [M74:A\_Φ1{ΦΕ112}] η τεκνοποιία «όταν ακούω τη λέξη ηλικία νομίζω ότι έχω μεγαλώσει πολύ και θα γίνω γονιός» [M59:A\_Φ1{ΦΕ112}], η ψυχολογική διάσταση της παιδικής ηλικίας για τους ενήλικες «αυτό που σκέφτομαι για την παιδική ηλικία είναι οι μεγάλοι να συζητούν για την παιδική τους ηλικία» [M47:A\_Φ1{ΦΕ112}].

Στην κατηγορία *χρόνος* (Γράφημα 2) παρουσιάστηκαν ελάχιστοι μαθητές/τριες (2,50%) οι οποίοι αυθόρμητα (βλ. παρακάτω για την οριοθέτηση της παιδικής ηλικίας βάσει συγκεκριμένου ερωτήματος του ερωτηματολογίου) προσδιόρισαν χρονικά όρια σε τρεις κατευθύνσεις σχετικά με την τρέχουσα (κατά την περίοδο της έρευνας) ηλικία των μαθητών/τριών· στο παρελθόν π.χ. «σκέφτομαι παιδιά κάτω των 8 χρόνων» [M75:A\_Φ1{ΦΕ112}], στο μέλλον π.χ. «σκέφτομαι παιδιά 2 ως 17 χρονών» [M22:A\_Φ1{ΦΕ112}] και η παιδική ηλικία άνευ ορίου π.χ. «η παιδική ηλικία δεν τελειώνει ποτέ» [M10:A\_Φ1{ΦΕ112}].



*Γράφημα 2. Λεκτικές δηλώσεις: Το εννοιολογικό περιεχόμενο στο ερώτημα «Τι σκέφτεσαι όταν ακούς τις λέξεις “παιδική ηλικία”».*

Στο δεύτερο ερώτημα του ερωτηματολογίου «Πότε τελειώνει η παιδική ηλικία;» οι δηλώσεις τους για το ανώτατο όριο της παιδικής ηλικίας κατηγοριοποιήθηκαν στις κατηγορίες: παρελθόν (πριν το 12ο έτος), παρόν (12ο έτος), εφηβεία (13ο ως 18ο έτος), μετά το 18ο έτος, απουσία ορίου (ποτέ), άλλο. Οι αντιλήψεις τους για τη διάκριση παιδιών και ενηλίκων παρουσίασε μεγάλη διακύμανση και συνδέθηκε με θεσμικές πρακτικές (βαθμίδες εκπαίδευσης) και ιδέες περί ψυχοκοινωνικής, αναπτυξιακής και βιολογικής ωρίμανσης, αλλά και ιδέες ψυχαναλυτικής προέλευσης.

Συγκεκριμένα, η πλειονότητα των μαθητών/τριών του δείγματος (52,69%) οριοθέτησε την παιδική ηλικία σε κάποιο έτος της εφηβικής περιόδου είτε στην αρχή είτε μεταξύ των δυο σταδίων της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης δηλώνοντας είτε το έτος π.χ. «15 χρονών» (M11) είτε τη βαθμίδα εκπαίδευσης π.χ. «στο δημοτικό» (M71), «στην Στ' δημοτικού» (M83), «στη Β' ή Γ' Γυμνασίου» (M23, M30) είτε αναφέρθηκαν συγκεκριμένα στο 18ο έτος (π.χ. M28, M29, M52, M53). Αρκετοί (16,07%) δήλωσαν πως δεν τελειώνει ποτέ και δικαιολόγησαν την απάντησή τους με στερεοτυπικές φράσεις όπως «δεν τελειώνει ποτέ, πάντα έχεις ένα παιδί μέσα σου» [M18:A\_Φ1{ΦΕ112}], [M98:A\_Φ1{ΦΕ112}], «ποτέ, γιατί ο καθένας κατά βάθος είναι παιδί» [M95:A\_Φ1{ΦΕ112}], «διαρκεί ανάλογα με το πόσο παιδί νιώθει κάποιος» [M112:A\_Φ1{ΦΕ112}], «πάντοτε θα είμαστε μεγάλα παιδιά» [M12:A\_Φ1{ΦΕ112}].



Ελάχιστο ποσοστό (7,14%) θεώρησε ότι η παιδική ηλικία τελειώνει με τη φοίτηση στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση στο 12ο έτος. Ελάχιστες μαθήτριες (3,57%) δήλωσαν ότι τελειώνει πριν το 12ο έτος. Μερικοί/ές (10,71%) όρισαν το τέλος κάπου μεταξύ του 19ου και του 42ου έτους (Γράφημα 3). Μεμονωμένες περιπτώσεις μαθητών/τριών αναφέρθηκαν σε γεγονότα-σταθμούς που συνδέονται με την κοινωνική και οικονομική ανεξαρτησία των ατόμων για παράδειγμα «όταν φεύγεις από το σπίτι που μεγάλωσες» [M57:A\_Φ1{ΦΕ112}], «όταν πιάνουμε δουλειά» [M73:A\_Φ1{ΦΕ112}] και τις βιολογικές-σωματικές αλλαγές όπως η τριχοφυΐα «όταν βγάλουμε τρίχες στα πόδια» [M66:A\_Φ1{ΦΕ112}]. Μια μαθήτρια αναφέρθηκε στη συμπεριφορά των ατόμων «δεν έχει σημασία η ηλικία, αλλά ο τρόπος που φέρονται» [M102:A\_Φ1{ΦΕ112}]. Δεν παρουσιάστηκε καμία αναφορά σε όρια που τίθενται βάσει νομικών δικαιωμάτων (π.χ. εκλογικών δικαιωμάτων ή άδειας οδήγησης).



Γράφημα 3. Λεκτικές δηλώσεις: Το ανώτατο όριο παιδικής ηλικίας στο ερώτημα «Πότε τελειώνει η παιδική ηλικία;».

**Κριτική ανάλυση λόγου των δεδομένων:** Στο πρώτο ερώτημα του ερωτηματολογίου κατά την κριτική ανάλυση λόγου των λεκτικών τους δηλώσεων για τον τρόπο πραγμάτωσης του αναπαραστατικού και του διαπροσωπικού νοήματος που εξέφρασαν, εξετάσαμε τις γραμματικές τους επιλογές βάσει του συστήματος μεταβιβασιμότητας και τροπικότητας αντιστοίχως.

Από την εξέταση του συστήματος μεταβιβασιμότητας διαπιστώσαμε ότι η πλειονότητα των μαθητών/τριών κατέγραψε τα αποδιδόμενα χαρακτηριστικά με τη μορφή ονοματικού καταλόγου, αλυσίδας νοημάτων π.χ. «Χαρά, παιχνίδι, βόλτες, παιχνίδι με φίλους πολλή ώρα, διασκέδαση» [M33:A\_Φ1{ΦΕ112}]. Το αποτέλεσμα υποδεικνύει ότι εστίασαν στα αποτελέσματα των αναφερόμενων γεγονότων και όχι στους δράστες. Η χρήση αυτής της δομής υποδεικνύει τη συρρίκνωση της παρουσίας

των υποκειμένων-δρώντων προσώπων στο προσκήνιο και ως εκ τούτου μειώνει την ενεργητική-δυναμική παρουσία των παιδιών. Πιθανόν όμως η επιλογή των μαθητών/τριών (η δημιουργία αλυσίδας νοημάτων) να υποκινήθηκε από το θέμα της ερώτησης (παιδική ηλικία): καθόσον εκ προοιμίου οι δράστες αντιστοιχούσαν στα παιδιά και πιθανόν οι μαθητές/τριες θεώρησαν την αναφορά στα δρώντα πρόσωπα ευκόλως εννοούμενη. Από την εξέταση του είδους των διαδικασιών που επέλεξαν οι μαθητές/τριες για την περιγραφή της έννοιας της παιδικής ηλικίας διαπιστώσαμε ότι ήταν κυρίως οι σχεσιακές διαδικασίες προσδιορισμού ιδιότητας π.χ. «είναι η πιο ευχάριστη ηλικία» [M94:A\_Φ1{ΦΕ112}], καθώς θεωρούνται κατάλληλες για την περιγραφή φαινομένων (Unsworth, 2001). Όμως παρουσιάστηκαν και άλλων ειδών διαδικασίες όπως νοητικές «θυμάμαι τα παιδικά χρόνια» [M104:A\_Φ1{ΦΕ112}] ή σύνθετες διαδικασίες αποτελούμενες από σχεσιακές διαδικασίες προσδιορισμού ιδιότητας, υλικές και νοητικές π.χ. «παιδιά που είναι αγνά, παίζουν με τους φίλους τους, χαίρονται κάθε στιγμή της ζωής τους» [M109:A\_Φ1{ΦΕ112}] (η υπογράμμιση της ερευνήτριας). Η αλυσίδα νοημάτων και οι σχεσιακές διαδικασίες προσδιορισμού ιδιότητας υποδεικνύουν ότι οι μαθητές/τριες θεώρησαν τα αποδιδόμενα χαρακτηριστικά αδιαπραγμάτευτα και τα συσχέτισαν με μια εννοιολογική δομή που αναπαριστά μόνιμες καταστάσεις και γενικές αλήθειες (Unsworth, 2001).

Το προαναφερθέν αποτέλεσμα υποστηρίχτηκε περαιτέρω κατά την εξέταση των αναφορών των μαθητών/τριών μέσω των επιλογών της προσωπικής δείξης (personal deixis) και ως προς την πραγμάτωση του διαπροσωπικού νοήματος μέσω του συστήματος τροπικότητας. Συγκεκριμένα, μόνον ένα μικρό ποσοστό (6,25%) μέσω πρωτοπρόσωπων δηλώσεων αναφέρθηκε στον εαυτό (ατομικότητα) και στις θετικές προσωπικές τους αναμνήσεις π.χ. «...τα χρόνια που ήμουν μικρό παιδί και περνούσα φανταστικά...» [M100:A\_Φ1{ΦΕ112}] (η υπογράμμιση της ερευνήτριας). Η συντριπτική πλειονότητα των μαθητών/τριών μέσω αλυσίδας ονοματικών εκφωνημάτων (71,42%) αναφέρθηκε σε θετικά χαρακτηριστικά προσδίδοντας εγγενή χαρακτηριστικά στην παιδική ηλικία π.χ. «αθωότητα, χαρά, παιχνίδι, ξεγνοιασιά, γενικώς ελευθερία» [M54:A\_Φ1{ΦΕ112}]. Διαπιστώσαμε μάλιστα, ότι ποσοστό 22,32% προέβη ρητώς σε γενίκευση των αναφερόμενων θετικών συναισθημάτων, δράσεων, σχέσεων και ηθικών χαρακτηριστικών σε μια συλλογική παιδική υποκειμενικότητα. Η γενίκευση πραγματοποιήθηκε μέσω των στοιχείων προσωπικής δείξης. Ειδικότερα τα στοιχεία προσωπικής δείξης που χρησιμοποίησαν ήταν η τριτοπρόσωπη δήλωση (γ' πρόσωπο ενικού ή πληθυντικού) ή το α' πρόσωπο

πληθυντικού. Για παράδειγμα ανέφεραν ότι η παιδική ηλικία *«Είναι η πιο χαρούμενη ηλικία του ανθρώπου»* [M57:A\_Φ1{ΦΕ112}], *«...παιδιά που είναι αγνά... χαίρονται κάθε στιγμή της ζωής τους»* [M109:A\_Φ1{ΦΕ112}], *«παίζουμε και κάνουμε πράγματα που δεν κάνουν οι μεγαλύτεροι»* [M34:A\_Φ1{ΦΕ112}]] (η υπογράμμιση της ερευνήτριας). Το αποτέλεσμα υποδεικνύει αφενός τη θέση κύρους που κατέλαβαν στην επικοινωνιακή συνθήκη που συμμετείχαν (απόκριση στα ερωτήματα της ερευνήτριας) και αφετέρου την πηγή άντλησης στοιχείων για τη δόμηση των αντιλήψεών τους. Οι μαθητές/τριες συνέταξαν μια τριτοπρόσωπη αναφορά ως ομιλητές-αφηγητές που γνωρίζουν καλώς το αντικείμενο που πραγματεύονται δηλαδή ομιλούν σε αντικειμενική και όχι υποκειμενική βάση<sup>245</sup>. Οι μαθητές/ριες υιοθετώντας αυτόν τον αποστασιοποιημένο ρόλο από τη δράση που περιέγραφαν, υπέδειξαν ότι δεν ενδιαφέρονταν να περιγράψουν μια συγκεκριμένη προσωπική δράση. Την ίδια στιγμή η αναφορά σε ένα νοητικό σχήμα πέραν του εαυτού υποδεικνύει ότι πηγή άντλησης των αντιλήψεών τους αποτελεί μια συλλογική υποκειμενικότητα από την οποία αξιοποίησαν στοιχεία.

Επιπροσθέτως, οι αναφορές σε όλες τις περιπτώσεις υπέδειξαν τον υψηλό βαθμό βεβαιότητας των μαθητών/τριών περί της αλήθειας των απόψεών τους διότι παρουσιάστηκε υψηλή επιστημική τροπικότητα στις δηλώσεις τους (χρήση οριστικής, χρήση του απρόσωπου ρήματος *πρέπει* και απουσία επιρρημάτων τροπικότητας<sup>246</sup>). Για παράδειγμα *«Έχεις τη ζωή μπροστά σου, έχεις φίλους, είσαι ανεξάρτητος»* [M109:A\_Φ1{ΦΕ112}], *«Πρέπει να τη χαιρέσαι»* [M13:A\_Φ1{ΦΕ112}] (υπογράμμιση της ερευνήτριας). Ένας μαθητής αναφέρθηκε με βεβαιότητα στα δικαιώματα των παιδιών χρησιμοποιώντας ρήμα υψηλής τροπικότητας και μάλιστα στην αρχή της πρότασης (στο θέμα της πρότασης)<sup>247</sup> *«Πιστεύω πως όλα τα παιδιά*

<sup>245</sup> Η τριτοπρόσωπη αφήγηση σύμφωνα με την αφηγηματολογία αντιστοιχεί στον ετεροδιηγητικό τύπο αφηγητή ο οποίος δεν μετέχει στην ιστορία που αφηγείται (Καψωμένος, 2004, σ. 138).

<sup>246</sup> Όταν στην πρόταση δεν παρουσιάζονται στοιχεία επιστημικής τροπικότητας όπως «ίσως», «πιθανόν» τότε η πληροφορία παρέχεται με απόλυτο και αδιαμφισβήτητο τρόπο και ο ομιλητής/συγγραφέας δημιουργεί κατηγορικές αποφάνσεις για τον κόσμο, αποφάνσεις υψηλής τροπικότητας. Ωστόσο, ακόμη και στην περίπτωση που σε μια λεκτική πράξη απουσιάζει το επίρρημα «βεβαίως» -το οποίο παρουσιάζει υψηλή επιστημική τροπικότητα- η λεκτική πράξη δεν είναι λιγότερο κατηγορική (Halliday, 1994).

<sup>247</sup> Σύμφωνα με την συστημική λειτουργική γραμματική η τοποθέτηση στο θέμα της πρότασης ενός γραμματικού όρου που δηλώνει την κρίση του ομιλητή, πραγματώνει ένα διαπροσωπικό νόημα και δηλώνει την έμφαση που επιδιώκει να παράσχει ο πομπός προσανατολίζοντας τον αποδέκτη του ομιλήματος στο ζήτημα που επιδιώκει να επικοινωνήσει στην συνέχεια της πρότασης (Halliday, 1994). Στην ανωτέρω περίπτωση το ζήτημα αφορούσε την ισχυρή πεποίθηση για τα δικαιώματα των παιδιών.

έχουν δικαίωμα στη διασκέδαση, στην ψυχαγωγία, στην απασχόληση, στην ενημέρωση...» [M99:A\_Φ1 {ΦΕ112}] (υπογράμμιση της ερευνήτριας).

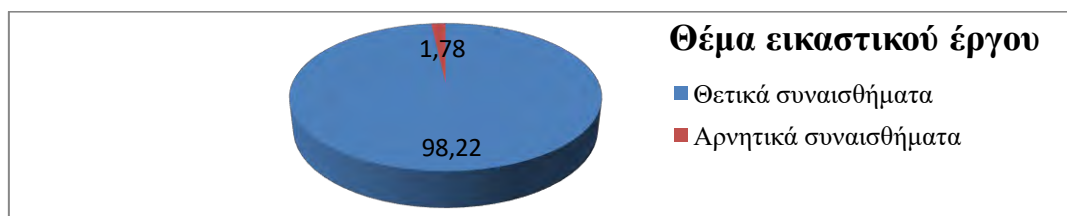
Ενδιαφέρον επίσης παρουσίασε η αναπαράσταση κτητικών διαδικασιών κατά τον προσδιορισμό των ιδιοτήτων που διαθέτουν τα παιδιά -ως συλλογική υποκειμενικότητα- μέσω της χρήσης του ρήματος έχω (π.χ. «Έχεις τη ζωή μπροστά σου, έχεις φίλους... π.χ. ...έχουν δικαίωμα») (υπογράμμιση της ερευνήτριας) καθιστώντας με τον τρόπο αυτό τα παιδιά φορείς γενικευμένων αληθειών.

**5.2.1.2 Εικαστικό έργο μαθητών/τριών.** Για τη μελέτη του οπτικού-εικαστικού τομέα επικοινωνίας των αντιλήψεών τους ζητήθηκε από τον/την κάθε μαθητή/τρια να ζωγραφίσει μια εικόνα που δείχνει τη δική του/της παιδική ηλικία, στη συνέχεια να δικαιολογήσει την επιλογή του για το περιεχόμενο του έργου και να δηλώσει την ηλικία του απεικονιζόμενου εαυτού. Εξετάσαμε το περιεχόμενο του εικαστικού έργου των μαθητών/τριών ως προς το αναπαραστατικό του νόημα. Συγκεκριμένα, εξετάστηκε ως προς το είδος του θέματος (απεικόνιση θετικών/αρνητικών συναισθημάτων), τα απεικονιζόμενα πρόσωπα [(αριθμός προσώπων στη σκηνή και ηλικία (παιδιά/ενήλικες)], τη δράση [το είδος των δράσεων των προσώπων (παιγνιδιών/ εκπαιδευτικών), τον τύπο της δράσης (ενεργητική/ παθητική) και το είδος των παιχνιδιών], το είδος του χώρου και του χρόνου της απεικονιζόμενης δράσης. Μελετήσαμε επίσης το είδος της εικαστικής τεχνοτροπίας (νατουραλιστική/ γκράφιτι) και τις τεχνικές επικοινωνίας που αξιοποίησαν οι μαθητές/τριες για την απεικόνιση της σκηνής (βλ. Παράρτημα Δ', Εννοιολογικός χάρτης 10). Επιπροσθέτως, εξετάσαμε τις λεκτικές δηλώσεις των μαθητών/τριών κατά τη δικαιολόγηση της επιλεγμένης σκηνής του έργου τους για να διερευνήσαμε την τοποθέτησή τους για την επιλογή του περιεχομένου της σκηνής, την προσωπική και χρονική απόσταση που πήραν από το θέμα, τη βεβαιότητα των απόψεών τους γι' αυτό και τις πηγές άντλησης των επιχειρημάτων τους ως προς την καθολικότητα ή την ατομικότητα των πηγών αναφοράς.

Διαπιστώσαμε ότι οι αντιλήψεις που εξέφρασαν οι μαθητές/τριες με εικαστικό τρόπο δεν διέφεραν από εκείνες που εξέφρασαν με λεκτικό τρόπο. Η συντριπτική πλειονότητα των μαθητών/τριών απεικόνισε σκηνή θετικού περιεχομένου που διαδραματίζονταν σε υπαίθριους χώρους και αφορούσε έμφυλες παιγνιώδεις δράσεις

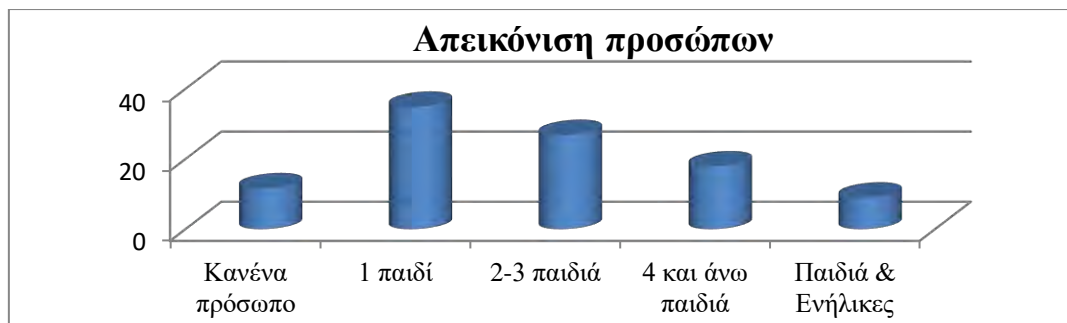
με φίλους ή κατά μόνας, ενώ η παρουσία των ενηλίκων ήταν περιορισμένη. Κατά τη δικαιολόγηση των επιλογών τους άντλησαν επιχειρήματα κυρίως από τα προσωπικά τους βιώματα, αλλά και από ένα γενικευμένο πλαίσιο πέραν του εαυτού.

**Είδος θέματος:** Διαπιστώσαμε ότι το θέμα των εικαστικών έργων στο σύνολο σχεδόν των μαθητών/τριών (98,22%) αφορούσε θετικό περιεχόμενο. Απεικόνιζε κάποια σκηνή όπου αναπαρίσταντο παιχνίδια και θετικά συναισθήματα (βλ. στο Παράρτημα Ε', Εικόνα 3, και Εικόνα 4). Εξαίρεση αποτέλεσαν μόνον δυο περιπτώσεις μαθητών/τριών (Γράφημα 4) που αναπαρέστησαν τα αρνητικά συναισθήματα της λύπης και του θυμού αντίστοιχα (βλ. στο Παράρτημα Ε', Εικόνες 5, 6).



Γράφημα 4. Εικαστικό έργο μαθητών/τριών: Το είδος του θέματος.

**Απεικονιζόμενα πρόσωπα:** Ως προς την παρουσία συμμετεχόντων στην απεικονιζόμενη σκηνή διαπιστώσαμε ότι η συντριπτική πλειονότητα (88,40%) των μαθητών/τριών του δείγματος απεικόνισε ένα ή περισσότερα πρόσωπα στο εικαστικό έργο συγκριτικά με το μικρό ποσοστό (11,60%) που δεν απεικόνισε κανένα πρόσωπο, αλλά ζωγράφησε είτε υπαίθριους φυσικούς χώρους (τοπία) χωρίς ανθρώπους (βλ. στο Παράρτημα Ε', Εικόνα 12) είτε ονόματα ποδοσφαιριστών (ό.π. Εικόνα 13, Εικόνα 14) ή το όνομα του μαθητή ή μια στερεοτυπική λέξη (Γράφημα 5). Τα πρόσωπα που αναπαραστάθηκαν ήταν κυρίως παιδιά σε ποσοστό 79,48%, ενώ η απεικόνιση ενηλίκων (γονείς) περιορίστηκε στο 8,92%. Οι περισσότεροι μαθητές/τριες (34,82%) ζωγράρισαν ένα πρόσωπο στη σκηνή (βλ. ό.π. Εικόνα 9, Εικόνα 26), ποσοστό 26,78% ζωγράρισαν δυο ως τρία παιδιά (βλ. ό.π. Εικόνα 10, Εικόνα 22) και ποσοστό 17,85% ζωγράρισαν περισσότερα από τρία παιδιά (βλ. ό.π. Εικόνα 11).



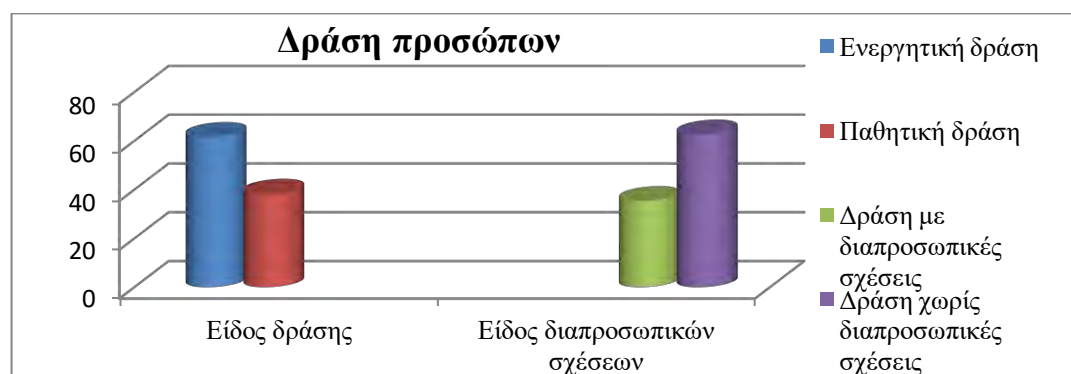
Γράφημα 5. Εικαστικό έργο μαθητών/τριών: Απεικόνιση προσώπων.

**Δράση:** Στα εικαστικά έργα που απεικονίζονταν πρόσωπα η αναπαριστώμενη δράση στην πλειονότητα των έργων (61,62%) ήταν ενεργητική (τα παιδιά έπαιζαν ποδόσφαιρο, έκαναν κούνια) (βλ. ό.π. Εικόνα 15) και σε μικρότερο ποσοστό (38,38%) ήταν παθητική (π.χ. ένα παιδί στεκόταν ακίνητο στην εξοχή ή στο γήπεδο) (βλ. ό.π. Εικόνα 16, Εικόνα 26) και (βλ. Γράφημα 6).

Το είδος των παιχνιδιών ήταν κυρίως παιχνίδια με μπάλα (ποδοσφαίρου, τόπι), παιχνίδια στην παιδική χαρά (κούνιες, τραμπάλα, τσουλήθρα) και παραδοσιακά παιχνίδια (κουτσό, κρυφτό, σκοινάκι) (ό.π. Εικόνα 18). Ελάχιστοι μαθητές/τριες αναπαρέστησαν παιχνίδια με μπαλόνια, αρκουδάκια (ό.π. Εικόνα 17), κούκλες, κουβαδάκια στην άμμο (ό.π. Εικόνα 25) ή κολύμβηση. Σε δυο περιπτώσεις στη σκηνή συμπεριλαμβάνονταν ζώο (σκύλος) που το απεικονιζόμενο παιδί κρατούσε αγκαλιά ή από το λουρί (ό.π. Εικόνα 19). Σε μεμονωμένες περιπτώσεις παρουσιάστηκαν δράσεις όπως ψάρεμα (ό.π. Εικόνα 20), skateboarding (ό.π. Εικόνα 21), παίξιμο μουσικού οργάνου (ντραμς), μελέτη στο σπίτι (ό.π. Εικόνα 29). Δεν αναπαραστάθηκαν παιχνίδια νέας τεχνολογίας. Ποσοστό 60,71% των αγοριών του δείγματος ζωγράφησε σκηνή ποδοσφαίρου εντός ή εκτός γηπέδου. Τα κορίτσια δεν ζωγράφισαν ποδοσφαιρική σκηνή, αλλά μικρό ποσοστό κοριτσιών (21,42%) ζωγράφισε κάποια σκηνή με μπάλα (τόπι) στην εξοχή (ό.π. Εικόνα 23).

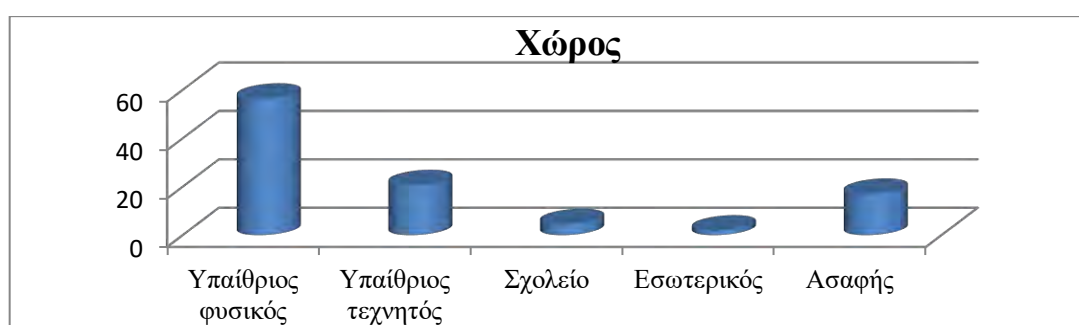
Η πλειονότητα (64,65%) από όσους/ες μαθητές/τριες απεικόνισαν πρόσωπα στα έργα τους δεν αναπαρέστησε διαπροσωπικές σχέσεις μεταξύ των προσώπων (Γράφημα 6). Στα περισσότερα έργα δεν υπήρχαν ανύσματα μεταξύ των προσώπων. Τα πρόσωπα στέκονταν ακίνητα το ένα δίπλα στο άλλο χωρίς να συνεργάζονται σε κάποιο κοινό έργο, χωρίς να απεικονίζονται διαπροσωπικές σχέσεις μεταξύ αυτών. Διαπροσωπικές σχέσεις αναπαρέστησε ποσοστό 35,35% των μαθητών/τριών στα έργα των οποίων παρουσιάζονταν ανύσματα μεταξύ των προσώπων. Δηλαδή απεικονίζονταν κάποια σωματική ή βλεμματική επαφή μεταξύ των προσώπων [π.χ.

πρόσωπα πιασμένα από το χέρι ή το ένα πρόσωπο να κοιτά το άλλο (ό.π. Εικόνα 30)], συμμετοχή σε κοινό έργο μέσω της κλίσης του σώματος ή συμμετοχή σε συζήτηση μέσω σύννεφων διαλόγου (ό.π. Εικόνα 27).



Γράφημα 6. Εικαστικό έργο μαθητών/τριών: Το είδος της δράσης των προσώπων και το είδος των διαπροσωπικών σχέσεων μεταξύ αυτών.

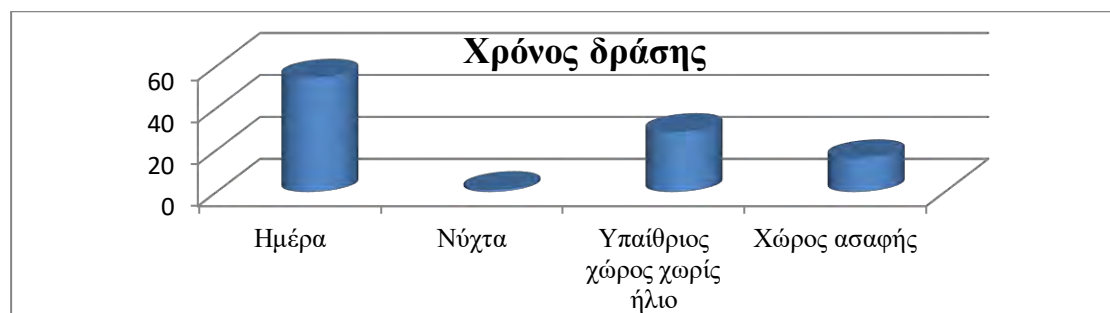
**Χώρος δράσης:** Ο χώρος της αναπαριστώμενης σκηνής ήταν το φυσικό περιβάλλον (56,26%) κυρίως λιβάδια και σε πολύ μικρότερη συχνότητα η θάλασσα (ό.π. Εικόνες 23, 25). Σε μικρότερο ποσοστό απεικονίστηκε υπαίθριο τεχνητό περιβάλλον (20,54%) κυρίως γήπεδο ή παιδική χαρά και σε πολύ μικρότερη συχνότητα προαύλιο σχολείου (4,46%), ενώ εσωτερικό χώρο επέλεξαν δυο μόνον μαθήτριες (1,78%) ζωγραφίζοντας εσωτερικό σπιτιού (ό.π. Εικόνες 28, 29). Μερικοί/ες μαθητές/τριες (16,96%) άφησαν το φόντο λευκό και δεν ήταν δυνατόν να μελετηθεί ο χώρος της αναπαριστώμενης δράσης (Γράφημα 7).



Γράφημα 7. Εικαστικό έργο μαθητών/τριών: Ο χώρος δράσης.

**Χρόνος δράσης:** Η χρονική στιγμή των απεικονιζόμενων δράσεων (ημέρα/νύχτα) διερευνήθηκε βάσει της σχεδίασης μορφών όπως ο ήλιος ή σύμβολα του νυχτερινού ουράνιου θόλου (φεγγάρι, αστέρια). Διαπιστώσαμε ότι η πλειονότητα (54,47%) απεικόνισε σκηνές που διαδραματίζονταν υπό το φως του ήλιου, ενώ μόνο

μία μαθήτρια (0,89%) ζωγράφισε νυχτερινή δράση σε οικιακό χώρο (οικογενειακή σκηνή στο σαλόνι του σπιτιού) (ό.π. Εικόνα 28). Για τους υπόλοιπους/ες μαθητές/τριες δεν ήταν δυνατόν να αποκαλυφθεί ο χρόνος, διότι αν και ποσοστό 28,57% απεικόνισαν δράσεις σε φυσικό χώρο ή σε γήπεδο ποδοσφαίρου, δεν χρησιμοποίησαν στοιχεία αποκαλυπτικά του χρόνου δράσης και επίσης ποσοστό 16,07% απεικόνισαν μορφές χωρίς φόντο ή σχεδίασαν στερεοτυπικές λέξεις (Γράφημα 8).



Γράφημα 8. Εικαστικό έργο μαθητών/τριών: Η χρονική στιγμή της δράσης.

**Είδος τεχνοτροπίας:** Εξετάστηκε το είδος της τεχνοτροπίας που χαρακτήριζε τα εικαστικά έργα των μαθητών/τριών για την άντληση δεδομένων ως προς το είδος των αντιλήψεων. Γενικά, η πλειονότητα των μαθητών/τριών (66,07%) δημιούργησε το εικαστικό της έργο χρησιμοποιώντας μόνον οπτικούς πόρους (μονοτροπικό έργο) (Γράφημα 9) συγκριτικά με το ποσοστό των μαθητών/τριών που δημιούργησε πολυτροπικά έργα (33,93%) προστρέχοντας στη χρήση οπτικών και λεκτικών σημειωτικών πόρων για να επικοινωνήσουν τη δήλωσή τους (βλ. στο Παράρτημα Ε', Εικόνες 20, 27, 30, 31, 32).

Συγκεκριμένα, διαπιστώσαμε ότι η τεχνοτροπία που επέλεξε η συντριπτική πλειονότητα του δείγματος για να αναπαραστήσει τον εαυτό ήταν η νατουραλιστική απόδοση της σκηνής και δεν παρουσιάστηκαν έργα αφαιρετικής τεχνοτροπίας. Οι μαθητές/τριες παρέσχον αφηγηματικές πληροφορίες για τους δρώντες, τους συμμετέχοντες, τη δράση, τον χώρο, τον χρόνο της σκηνής. Ζωγράφισαν ανθρώπους, λιβάδια, δέντρα, λουλούδια, πουλιά, ήλιο, θάλασσα, γήπεδο, κούνιες κ.ά. με διάφορους τρόπους σχεδίασης<sup>248</sup> αποδίδοντας τη σκηνή βάσει μιας οιονεί φωτογραφίας.

<sup>248</sup> Κατά την εξέταση των εικαστικών έργων δεν επιδιώχθηκε η εξακρίβωση της σχεδιαστικής ικανότητας των μαθητών/τριών δηλαδή η πιστότητα της αναπαράστασης βάσει των αναπτυξιακών



Ελάχιστοι (8,04%) μαθητές του δείγματος –μόνον αγόρια και μόνον σε ένα σχολείο- επέλεξαν την τεχνική του γκράφιτι (Γράφημα 9). Οι μαθητές αυτοί δημιούργησαν γκράφιτι τύπου υπογραφής (tag) δηλαδή ζωγράρισαν το όνομά τους (βλ. στο Παράρτημα Ε', Εικόνα 35) ή ονόματα ποδοσφαιριστών (ό.π. Εικόνα 13) ή στερεοτυπικές λέξεις όπως Laser, Sequel (ό.π. Εικόνες 14, 33, 34) με φουσκωτά γραφήματα και γραμματοσειρά των κόμικς (bubble cartoon lettering) δηλώνοντας με τον τρόπο αυτό τη διαφοροποίησή τους από τις οπτικές αναπαραστάσεις του ρομαντικού λόγου και παράλληλα το καλλιτεχνικό τους ενδιαφέρον για την τεχνοτροπία αυτή.

Ελάχιστο ποσοστό (8,93%) των μαθητών/τριών αξιοποίησε οπτικές συμβάσεις των κόμικς για να επικοινωνήσουν το περιεχόμενο της ομιλίας (σύννεφα διαλόγου) ή των εσωτερικών νοητικών διαδικασιών (σύννεφα σκέψης) ή την ύπαρξη σχέσεων μεταξύ των προσώπων. Για παράδειγμα:

-«Τι ωραία μέρα».

-«Πράγματι είναι υπέροχη» [M11:D\_Φ1{ΦΕ112}] (βλ. Παράρτημα Ε', Εικόνα 27)

-«Θα σε πιάσω».

-«Μόνο στα όνειρά σου» [M12:D\_Φ1{ΦΕ112}].

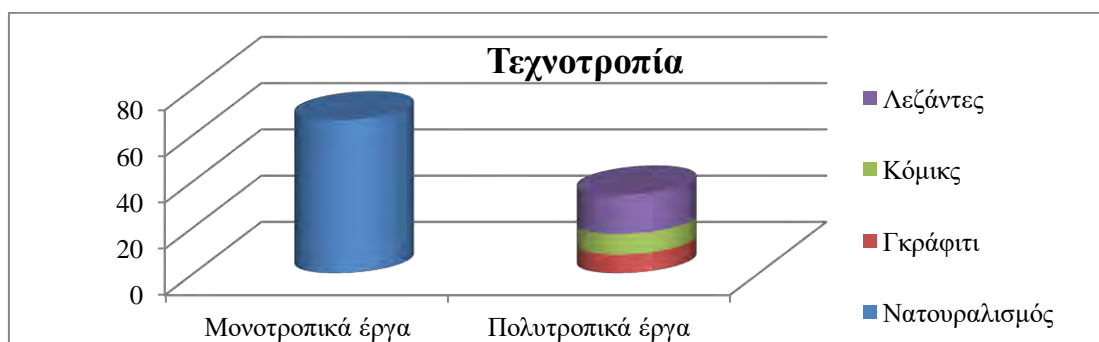
Σε άλλες περιπτώσεις κατέστησαν σαφές το είδος του απεικονιζόμενου παιχνιδιού όπως το κρυφό (υπήρχε σειρά αριθμών εντός σύννεφου λόγου) [M24:D\_Φ1{ΦΕ112}] (βλ. Παράρτημα Ε', Εικόνα 32). Δυο μαθητές/τριες απέδωσαν την κίνηση της μπάλας ή του σώματος με γραμμές οπτικοποιώντας σαφώς την κίνηση των δρώντων προσώπων και την ενεργό δράση τους. Δεν παρουσιάστηκαν όμως άλλα χαρακτηριστικά των κόμικς όπως καρέ ή ηχοποιητικές λέξεις. Ένας μόνο μαθητής σχεδίασε πρόσωπο-καρικατούρα καρναβαλικού (carnavalesque) τύπου υποδεικνύοντας μάλιστα μια σαρκαστική διάθεση όπως φάνηκε στην επεξήγηση του έργου του «Για να δείξω την ομορφιά μου» [M66:E\_Φ1{ΦΕ112}].

Σε ποσοστό 16,96% παρουσιάστηκαν πολυτροπικά έργα διάφορα των κόμικς. Οι μαθητές/τριες παρέθεσαν επί του έργου τους εν είδει τίτλου-λεζάντας τη σχέση τους με τα αναπαριστώμενα πρόσωπα καθιστώντας την σαφή διευκρινίζοντας ή παρέχοντας επιπρόσθετα στοιχεία για τα πρόσωπα και τη δράση της αναπαριστώμενης σκηνής. Για παράδειγμα σημείωσαν επί του έργου «Οι φίλοι μου»

---

σταδίων, καθώς δεν αποτελούσε στόχο της έρευνας. Για τις θεωρίες του παιδικού σχεδίου και τη σχέση τους με τη συναισθηματική και τη γνωστική ανάπτυξη για παράδειγμα βλ. Τόμας και Σίλκ (1997), Roland (2006).

[M83:D\_Φ1{ΦE112}] (ό.π., Εικόνα 7), «*Η οικογένειά μου*» [M81:D\_Φ1{ΦE112}] (ό.π., Εικόνα 8), «*Εγώ και ο αδερφός μου*» [M58:D\_Φ1{ΦE112}]. Μερικοί/ές μαθητές/τριες σημείωσαν παραινέσεις ή μηνύματα προς τους θεατές των έργων τους προβαίνοντας σε προτροπές περί παιγνιωδών δράσεων και θετικών συναισθημάτων. Για παράδειγμα ανέφεραν «*Το παιχνίδι είναι χαρά. Δώσε μια ευκαιρία. Το ποδόσφαιρο είναι χαρά*» [M63:D\_Φ1{ΦE112}], «*Do what you like, like what you do. I love my life. Life is good*» (sic) [M13:D\_Φ1{ΦE112}], «*Χαρά σε όλα τα πρόσωπα*» [M102:D\_Φ1{ΦE112}] (βλ. Παράρτημα Ε', Εικόνες 30 και 31).



Γράφημα 9. Εικαστικό έργο μαθητών/τριών: Η τεχνοτροπία του έργου.

**Κριτική ανάλυση λόγου των δεδομένων:** Κατά την κριτική ανάλυση λόγου των λεκτικών αναφορών των μαθητών/τριών για την επεξήγηση του εικαστικού τους έργου εξετάσαμε τις λεξικογραμματικές επιλογές ως προς τον τρόπο πραγμάτωσης του αναπαραστατικού νοήματος μέσω του συστήματος της μεταβιβασιμότητας και της χρονικής δείξης, και διαπροσωπικού νοήματος μέσω του συστήματος της τροπικότητας.

Από την εξέταση του συστήματος μεταβιβασιμότητας διαπιστώσαμε ότι το σύνολο των μαθητών/τριών επέλεξε ρήματα ενεργητικής φωνής και εξέφρασε μέσω διαφόρων πράξεων λόγου (αποφαντικών και εκφραστικών) και μέσω νοητικών διαδικασιών τον εαυτό τους ως δρώντα ή συμμετέχοντα σε ενεργητικές, παιγνιώδεις διαδικασίες π.χ. «*Θυμάμαι που έπαιζα με τη φίλη μου μπάλα στην αυλή του νηπιαγωγείου χαρούμενες*» [M33:E\_Φ1{ΦE112}] (η υπογράμμιση της ερευνήτριας). Από την εξέταση του είδους των διαδικασιών που επέλεξαν οι μαθητές/τριες για την επεξήγηση της σκηνής που επέλεξαν να αναπαραστήσουν διαπιστώσαμε ότι ήταν κυρίως οι σχεσιακές διαδικασίες προσδιορισμού ταυτότητας, καθώς αυτές γενικά χρησιμοποιούνται για την επεξήγηση φαινομένων (Unsworth, 2001). Για παράδειγμα ανέφεραν «*Γιατί χαρακτηρίζουν την παιδική ηλικία, το παιχνίδι και η χαρά*»

[M1:E\_Φ1{ΦΕ112}] (η υπογράμμιση της ερευνήτριας). Παρουσιάστηκαν και άλλων ειδών διαδικασίες όπως νοητικές «Μου αρέσει να θυμάμαι τα παιδικά μου χρόνια» [M20:E\_Φ1{ΦΕ112}] (η υπογράμμιση της ερευνήτριας) ή σύνθετες διαδικασίες αποτελούμενες από σχεσιακές διαδικασίες προσδιορισμού ιδιότητας ή ταυτότητας, υλικές ή νοητικές. Μάλιστα κάποιοι/ες μαθητές/τριες δήλωσαν emphaticά τη σύνδεση του εαυτού με την απεικονιζόμενη δράση, για παράδειγμα «Γιατί ζω με το άθλημα αυτό και είμαι καλός» [M80:E\_Φ1{ΦΕ112}] (η υπογράμμιση της ερευνήτριας).

Από την εξέταση της χρονικής δείξης των αναφορών διαπιστώσαμε ότι μικρό ποσοστό (20,53%) των μαθητών/τριών παρουσίασε γεγονότα σε απόσταση από την τρέχουσα (κατά την περίοδο της έρευνας) χρονική στιγμή και χρησιμοποίησαν παρελθοντικό χρόνο (παρατατικό ή αόριστο) στην επεξήγηση της σκηνής του εικαστικού τους έργου συγκριτικά με όσους/ες (79,47%) χρησιμοποίησαν παροντικό χρόνο (ενεστώτα ή παρακείμενο). Για παράδειγμα «Γιατί μου άρεξε να πηγαίνω βόλτες με τη μαμά και να αγοράζουμε μπαλόνια» [M34:E\_Φ1{ΦΕ112}], «Γιατί περνάω ωραία με τους φίλους μου και αγαπώ τη θάλασσα» [M88:E\_Φ1{ΦΕ112}] (η υπογράμμιση της ερευνήτριας). Ωστόσο, η πλειονότητα (55,35%) των μαθητών/τριών του δείγματος στη σχετική ερώτηση για την ηλικία του απεικονιζόμενου εαυτού δήλωσε αριθμητικώς ότι αναπαρέστησαν τον εαυτό τους σε ηλικία που αντιστοιχεί στο παρελθόν συγκριτικά με όσους/ες μαθητές/τριες (44,65%) επέλεξαν την τρέχουσα (κατά τη χρονική περίοδο της έρευνας) ηλικία (Γράφημα 10).



Γράφημα 10. Εικαστικό έργο μαθητών/τριών: Η ηλικία του αναπαριστάμενου εαυτού.

Το αποτέλεσμα υποδεικνύει ασυνέπεια μεταξύ των λεκτικών και αριθμητικών αναφορών κατά την επεξήγηση του εικαστικού τους έργου. Ωστόσο, το σύνολο όσων μαθητών/τριών χρησιμοποίησαν αόριστο στις λεκτικές αναφορές δήλωσαν και αριθμητικώς ότι η ηλικία του αναπαριστώμενου εαυτού ανήκει στο παρελθόν. Εξ αυτού του αποτελέσματος θεωρήσαμε ότι για να εξετάσουμε τη χρονική δείξη των αναφορών ήταν ασφαλέστερο να λάβουμε υπόψη το ποσοστό 20,53% που αντιστοιχεί

σε μαθητές/τριες που δήλωσαν λεκτικώς και αριθμητικώς ότι επέλεξαν σκηνή εκ του παρελθόντος και ότι το υπόλοιπο ποσοστό του δείγματος 79,47% αναπαρέστησε σκηνή εκ της σύγχρονης (κατά τη χρονική περίοδο της έρευνας) καθημερινότητας.

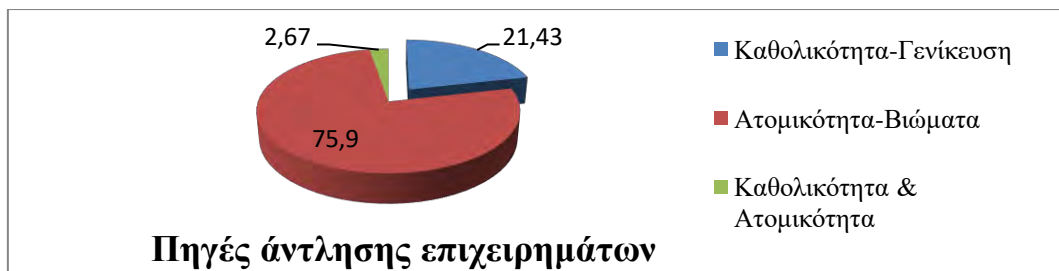
Η αναφορά στο παρελθόν υποδεικνύει ότι αρκετοί/ές μαθητές/τριες ανέτρεξαν στο παρελθόν για να επιλέξουν μια χαρακτηριστική σκηνή που αντιπροσώπευε την παιδική τους ηλικία. Πιθανόν επειδή είτε θεώρησαν ότι η παιδική ηλικία αποτελεί παρελθόν για τα ίδια -όπως φάνηκε από τις λεκτικές δηλώσεις στην πρώτη και δεύτερη ερώτηση- είτε η τρέχουσα καθημερινότητά τους δεν τους παρείχε περιστατικά σχετικά με παιγνιώδεις δράσεις τα οποία ανέφεραν ως χαρακτηριστικό της παιδικής ηλικίας που όπως φάνηκε από τις λεκτικές δηλώσεις στην πρώτη ερώτηση τις αναπολούσαν. Ωστόσο, η συντριπτική πλειονότητα δήλωσε ότι θεωρεί εαυτόν ως παιδί που διάγει την περίοδο της παιδικής ηλικίας, επιβεβαιώνοντας την οριοθέτηση που ανέφεραν στη δεύτερη ερώτηση του ερωτηματολογίου.

Κατά την εξέταση των αναφορών των μαθητών/τριών ως προς την πραγμάτωση του διαπροσωπικού νοήματος μέσω στοιχείων προσωπικής δείξης διαπιστώσαμε ότι σε ποσοστό 75,90% χρησιμοποίησαν πρωτοπρόσωπες δηλώσεις και άρα οι δηλώσεις τους χαρακτηρίστηκαν από ατομικότητα. Το αποτέλεσμα υποδεικνύει ότι οι μαθητές/τριες αναφέρθηκαν στον εαυτό, δεν αποστασιοποιήθηκαν και ενεπλάκησαν στο θέμα παρέχοντας πληροφορίες για τα προσωπικά τους βιώματα, τα οποία αποτέλεσαν πηγή άντλησης των επιχειρημάτων τους. Για παράδειγμα «Γιατί αυτό παίζω με τους φίλους μου» [M4:E\_Φ1{ΦΕ112}], «Γιατί μ' αρέσει το μπάσκετ» [M62:E\_Φ1{ΦΕ112}] (η υπογράμμιση δική μας).

Ωστόσο, ποσοστό 22,32% των μαθητών/τριών προέβησαν σε γενίκευση πέραν του εαυτού μέσω τριτοπρόσωπων δηλώσεων. Τοιουτοτρόπως, οι μαθητές/τριες αφενός διατήρησαν απόσταση κατά την παροχή πληροφοριών επί των προσωπικών εμπειριών και αφετέρου υπέδειξαν ότι προέβησαν σε αναγωγή των αναπαριστώμενων στο εικαστικό έργο θετικών συναισθημάτων, δράσεων και σχέσεων σε μια συλλογική, παιδική υποκειμενικότητα. Η αναφορά και αναγωγή σε ιδέες που χαρακτηρίζουν μια συλλογική ταυτότητα υποδεικνύει την πηγή άντλησης των επιχειρημάτων τους πέραν του ατομικού, στον κοινωνικό χώρο. Για παράδειγμα για την επεξήγηση της σκηνής ανέφεραν ότι «αυτά πρέπει να έχει ένα παιδί για να βάλει τις βάσεις και γιατί τα παιδιά πρέπει να παίζουν» [M93:E\_Φ1{ΦΕ112}], «Γιατί έτσι είναι η παιδική ηλικία με παιχνίδι και χαρά» [M5:E\_Φ1{ΦΕ112}], «Έτσι πρέπει να είσαι στην παιδική ηλικία» [M21:E\_Φ1{ΦΕ112}] (η υπογράμμιση της ερευνήτριας).

Μέσω της χρήσης του βοηθητικού ρήματος *είναι* προέβησαν σε διαδικασία συσχέτισης της έννοιας παιδικής ηλικίας με συγκεκριμένα χαρακτηριστικά που τα προσδιόρισαν ως ιδιότητές της (διαδικασία προσδιορισμού ιδιότητας) και με αυτόν τον τρόπο απέδωσαν στην παιδική ηλικία γενικές αλήθειες. Προς ενίσχυση του προσδιορισμού των θετικών ιδιοτήτων που της απέδωσαν διαπιστώσαμε ότι μερικοί μαθητές/τριες υποστήριζαν τη βεβαιότητα και την αλήθεια των θετικών ιδιοτήτων μέσω λέξεων υψηλής τροπικότητας (χρήση του απρόσωπου ρήματος *πρέπει*, του επιθέτου *όλος-η-ο*, της οριστικής έγκλισης, ποσοτικών προσδιορισμών ποσού όπως *μόνον*, και χρονικών επιρρημάτων όπως *πολύ συχνά, κάθε μέρα*). Για παράδειγμα δήλωσαν: «Γιατί δείχνει με τι πρέπει να ασχολούνται τα παιδιά στην παιδική ηλικία» [M15:E\_Φ1{ΦΕ112}], «Έτσι όλα τα παιδιά διασκεδάζουν και ψυχαγωγούνται» [M99:E\_Φ1{ΦΕ112}], «Γιατί όλα τα παιδιά παίζουν με πολλά παιχνίδια» [M101:E\_Φ1{ΦΕ112}], «Γιατί η παιδική ηλικία είναι μόνο χαρά και παιχνίδι» [M12:E\_Φ1{ΦΕ112}], «Μικρή, έπαιζα κάθε μέρα στο πάρκο» [M85:E\_Φ1{ΦΕ112}] (η υπογράμμιση δική μας). Παράλληλα η χρήση του απρόσωπου ρήματος *πρέπει* στα εκφωνήματα των μαθητών/τριών επιτελούσε επιπρόσθετο ρόλο πέραν της έκφρασης της βεβαιότητας για την αλήθεια των ισχυρισμών· δημιουργούσε ύφος που προσέδιδε κύρος στον πομπό-μαθητή/τρια του δείγματος υποδεικνύοντας το δικαίωμα των παιδιών στο παιχνίδι. Ενδεχομένως οι μαθητές/τριες να προτίθεντο να υποδείξουν την υποχρέωση του αποδέκτη του κειμένου ή γενικά της κοινωνίας στη διασφάλιση αυτού του δικαιώματος (δεοντική τροπικότητα), αλλά λόγω της γραπτής και όχι προφορικής διατύπωσης της δήλωσης εξέλειπαν στοιχεία -όπως ο επιτονισμός κατά την άρθρωση του λόγου- που θα συνέβαλαν στην ερμηνεία αυτή.

Διαπιστώσαμε επίσης ότι τρεις μαθητές/τριες (2,67%) αξιοποίησαν τις παραπάνω γλωσσικές δομές και παράλληλα άντλησαν επιχειρήματα και από τις δυο πηγές, τις προσωπικές τους εμπειρίες και τις ιδιότητες μιας συλλογικής ταυτότητας για να επεξηγήσουν την εννοιολογική αναπαράσταση της παιδικής ηλικίας στο εικαστικό τους έργο π.χ. «Ζωγράφισα αυτή την εικόνα γιατί τα παιδιά χρειάζονται παιχνίδι κι εγώ όταν βρισκόμουν σε αυτή την ηλικία ήμουν πολύ παιχνιδιάρης και πολύ ευτυχισμένος» [M100:E\_Φ1{ΦΕ112}], «Έτσι ήμουν μικρούλα ευτυχισμένη όπως θα έπρεπε να είναι όλα τα παιδιά του κόσμου» [M87:E\_Φ1{ΦΕ112}] (η υπογράμμιση της ερευνήτριας) (Γράφημα 11).



Γράφημα 11. Εικαστικό έργο μαθητών/τριών: Το είδος των επιχειρημάτων δια των οποίων δικαιολόγησαν το περιεχόμενο του έργου τους.

**5.2.1.3 Επιλογή εικόνων προς ταύτιση με τον εαυτό.** Ο τομέας αυτός αφορούσε την απόκριση των μαθητών/τριών σε δυο εικόνες (που τους παρασχέθηκαν με τη μορφή φωτογραφικού υλικού) οι οποίες αναπαριστούσαν διαφορετικούς κοινωνικούς λόγους περί παιδικής ηλικίας. Μελετήσαμε τις αντιλήψεις τους μέσω δυο ερωτημάτων που αφορούσαν τις εικαστικές τους επιλογές μεταξύ των δυο οπτικών αναπαραστάσεων. Η πρώτη ερώτηση αφορούσε την έμμεση ταύτιση με τον εαυτό και η δεύτερη την άμεση ταύτιση με τον εαυτό. Οι επιλογές τους εξετάστηκαν καταρχάς ως προς το είδος εικόνων-είδος αναπαριστώμενου κοινωνικού λόγου που επέλεξαν (απεικόνιση ευχάριστης σκηνής-θετικού περιεχομένου/απεικόνιση δυσάρεστης σκηνής-αρνητικού περιεχομένου) και στα δυο ερωτήματα συνδυαστικά με το κριτήριο επιλογής. Στη συνέχεια εξετάστηκαν οι επιλογές των εικόνων για την ταύτιση με τον εαυτό ως προς το σύστημα μεταβιβασιμότητας και τροπικότητας του λόγου που άρθρωσαν οι μαθητές/τριες κατά την τεκμηρίωση της επιλογής τους και στα δυο ερωτήματα [έμμεση ταύτιση με τον εαυτό (α' ερώτημα), άμεση ταύτιση με εαυτό (β' ερώτημα)].

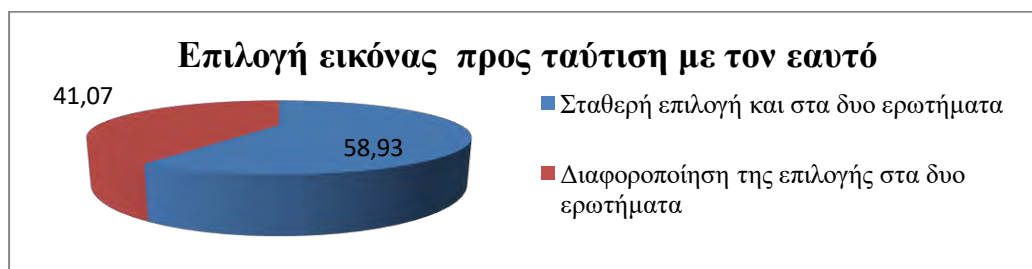
Γενικά, διαπιστώσαμε ότι τα αποτελέσματα ήταν αντίστοιχα των προαναφερόμενων δυο τομέων (λεκτικές δηλώσεις, εικαστικό έργο). Και στον τομέα της απόκρισης σε εικόνες δυο διαφορετικών λόγων περί παιδικής ηλικίας προς ταύτιση με τον εαυτό οι αντιλήψεις των μαθητών/τριών «χρωματίστηκαν» από στοιχεία του ρομαντικού λόγου. Η συντριπτική πλειονότητα των μαθητών/τριών του δείγματος παρουσίασε σταθερή προτίμηση για την εικόνα 1 που αναπαριστά τον ρομαντικό λόγο περί παιδικής ηλικίας σε αντίθεση με τη σταθερή απόρριψη της εικόνας 2. Όλοι/ες σχεδόν οι μαθητές/τριες (πλην πέντε περιπτώσεων) που επέλεξαν την εικόνα 2, την επέλεξαν διότι «δεν είδαν» το αρνητικό περιεχόμενο, αλλά αντιθέτως το μετασχημάτισαν σε θετικό και αυτή η μετατροπή αποτέλεσε το κίνητρο

για την επιλογή της εικόνας. Καθώς οι ερωτήσεις αφορούσαν την ταύτιση με τον εαυτό, το σύνολο σχεδόν των μαθητών/τριών κατέλαβε ενεργητική θέση στην υποστήριξη των επιλογών και αξιοποίησε ως πηγή άντλησης των επιχειρημάτων τα ατομικά βιώματα και προτιμήσεις (βλ. Παράρτημα Δ', Εννοιολογικός χάρτης 11). Ωστόσο, μικρό ποσοστό προσέτρεξε σε κοινωνικό πλαίσιο αναφοράς για την τεκμηρίωση της επιλογής του, κυρίως στην ερώτηση για την έμμεση ταύτιση με τον εαυτό.

Ακολουθεί η αναλυτική παρουσίαση των αποτελεσμάτων ανά είδος εικόνας και τα κριτήρια επιλογής της από τους/τις μαθητές/τριες.

Διαπιστώσαμε ότι γενικά στα ερωτήματα σχετικά με την επιλογή εικόνας προς ταύτιση με τον εαυτό η συντριπτική πλειονότητα (87,5%) ταυτίστηκε με την εικόνα 1 που αναπαριστούσε τον ρομαντικό λόγο. Αντιθέτως, η εικόνα 2 που τον αντιπολιτεύονταν (ένα παιδί στέκεται ακίνητο, θυμωμένο και κλαίει) επιλέχτηκε από ελάχιστο ποσοστό (4,46%).

Ειδικότερα, διαπιστώσαμε ότι η πλειονότητα προέβη στην ίδια επιλογή εικόνας/εικόνων και στα δυο ερωτήματα. Οι περισσότεροι/ες (47/112) μαθητές/τριες επέλεξαν σταθερά και στα δυο ερωτήματα την εικόνα 1 που είχε θετικό περιεχόμενο υποδεικνύοντας την υιοθέτηση του ρομαντικού λόγου (Γράφημα 12). Ελάχιστος αριθμός (6/112) επέλεξε σταθερά την εικόνα 2 που έχει αρνητικό περιεχόμενο και ακόμη λιγότεροι/ες (4/112) μαθητές/τριες επέλεξαν σταθερά και τις δυο εικόνες. Καμία εικόνα επέλεξαν σταθερά ελάχιστοι/ες μαθητές/τριες (8,04%) χωρίς όμως να δικαιολογήσουν την επιλογή τους. Ποσοστό 41,07% (46/112) του δείγματος διαφοροποίησε τις επιλογές του στα δυο ερωτήματα, ωστόσο τα κριτήρια της εκάστοτε επιλογής και οι δηλώσεις τους στην ερώτηση για την αποδοχή/απόρριψη της ιδέας που επικοινωνεί η εικόνα 2 αποκάλυψε τις αντιλήψεις τους υπέρ του ρομαντικού λόγου (βλ. παρακάτω, τομέας: θέση στο μήνυμα των εικόνων).



*Γράφημα 12.* Επιλογή εικόνας από τους/τις μαθητές/τριες προς ταύτιση με τον εαυτό (επιλογή και στις δυο ερωτήσεις).

Διαπιστώσαμε ότι κριτήρια επιλογής των εικόνων αποτέλεσε η θεματική και η τεχνοτροπία των εικόνων. Κυρίαρχο κριτήριο επιλογής ήταν η προτίμηση στη θεματική δηλαδή στη θέαση αναπαραστάσεων ευχάριστων σκηνών π.χ. «*Μου αρέσει να βλέπω παιδάκια να παίζουν και να είναι χαρούμενα*» [M85:H\_Φ1{ΦΕ112}], «*γιατί είναι μια εικόνα με χαρούμενα συναισθήματα*» [M15:H\_Φ1{ΦΕ112}], ή στην ομοιότητα με σχετικά προσωπικά βιώματα π.χ. «*σκέφτομαι εμένα να παίζω με την αδερφή μου*» [M64:H\_Φ1{ΦΕ112}]. Επίσης διαπιστώσαμε ότι τεχνοτροπία των εικόνων (φωτογραφία-ρεαλιστική αναπαράσταση έναντι αφαιρετικής αναπαράστασης τύπου κόμικς) αποτέλεσε κριτήριο επιλογής λίγων μαθητών/τριών είτε στην πρώτη ερώτηση είτε στη δεύτερη. Συγκεκριμένα για την εικόνα 1 -που λόγω της τεχνοτροπίας της (φωτογραφία-νατουραλιστική εικόνα) χαρακτηρίζονταν από υψηλή τροπικότητα- οι μαθητές/τριες αναφέρθηκαν σε στοιχεία όπως τα χρώματα (ένταση χρωμάτων και πολυχρωμία) και η απόδοση εικονιστικών λεπτομερειών τα οποία αποτελούν δείκτες νατουραλιστικής τροπικότητας του χρώματος και της αναπαράστασης λεπτομερειών αντιστοίχως. Για παράδειγμα «*Είναι πιο ρεαλιστική αυτή η εικόνα* (εικόνα 1)» [M83:H\_Φ1{ΦΕ112}], «*Είναι γεμάτη λεπτομέρειες και πιο φωτεινή* (εικόνα 1)» [M29:H\_Φ1{ΦΕ112}], «*η εικόνα 1 είναι πιο πολύχρωμη από την εικόνα 2*» [M44:H\_Φ1{ΦΕ112}] (η υπογράμμιση της ερευνήτριας). Για την εικόνα 2 που ήταν της τεχνοτροπίας των κόμικς και χαρακτηρίζονταν από χαμηλή τροπικότητα (καρικατούρα μορφής, με στοιχεία υπερβολής και χρώματα μέτριου χρωματικού κορεσμού) το κριτήριο επιλογής αφορούσε τη σύνδεσή της με την αστειότητα «*Είναι πιο ωραία και αστεία*» [M45:H\_Φ1{ΦΕ112}], «*η εικόνα 1 μου δημιουργεί χαρούμενα συναισθήματα, η εικόνα 2 έχει πλάκα*» [M89:H\_Φ1{ΦΕ112}] (η υπογράμμιση της ερευνήτριας).

Διαπιστώσαμε ότι όλοι οι μαθητές/τριες που επέλεξαν μόνο την εικόνα 2 ή την συμπεριέλαβαν αθροιστικά μαζί με την εικόνα 1 το κριτήριο επιλογής τους δεν ήταν η αναγνώριση της αρνητικής θεματικής. Απέτυχαν να αναγνωρίσουν τα αρνητικά συναισθήματα του απεικονιζόμενου παιδιού και να αντιληφθούν το μήνυμά της και μάλιστα μετασχημάτισαν το αρνητικό περιεχόμενο σε θετικό και γι' αυτόν τον λόγο την συμπεριέλαβαν στις επιλογές τους. Την επέλεξαν βάσει της αρέσκειας στη δράση π.χ. «*Μ' αρέσει το κολύμπι*» [M14:J\_Φ1{ΦΕ112}], «*Όταν ήμουν μωρό μου άρεζε το νερό*» [M32:J\_Φ1{ΦΕ112}] ή στην τεχνοτροπία «*Μ' αρέσουν τα κόμικς*» [M37:H\_Φ1{ΦΕ112}] θεωρώντας ότι αναπαριστά μια αστεία ιστορία π.χ. «*Είναι πιο ωραία και αστεία*» [M45:H\_Φ1{ΦΕ112}], «*Έχει πιο πολύ πλάκα*»



[M57:H\_Φ1{ΦE112}] «Πιστεύω ότι είμαι κι εγώ άνθρωπος με χιούμορ και έξω καρδιά» [M18: J\_Φ1{ΦE112}]. Χαρακτηρίσαμε –χαριτολογώντας- το αποτέλεσμα αυτό ως *ιδιότυπη τύφλωση* στο αρνητικό περιεχόμενο της εικόνας 2. Αυτή η *ιδιότυπη τύφλωση* αφορούσε όσες ερωτήσεις αντιστοιχούσαν στην εικόνα 2 και παρουσιάστηκε συνολικά σε ποσοστό 32,14% του δείγματος. Μάλιστα το φαινόμενο επαναλήφθηκε και σε ερωτήσεις του δεύτερου μέρους του ερωτηματολογίου.

Μόνον οι 5/112 μαθητές/τριες του δείγματος (4,46%) οι οποίοι μάλιστα διαφοροποίησαν τις επιλογές τους στα δυο ερωτήματα (στο πρώτο ερώτημα επέλεξαν την εικόνα 1, και στο άλλο ερώτημα επέλεξαν την εικόνα 2 ή και τις δυο εικόνες) είχαν πλήρως αναγνωρίσει το ένα ή και τα δυο από τα απεικονιζόμενα αρνητικά συναισθήματα της εικόνας 2 και συνειδητά ταύτισαν τον εαυτό τους με αυτά. Για παράδειγμα μια μαθήτρια δήλωσε «Επιλέγω την εικόνα 2 γιατί είμαι γκρινιάρια και έχω το πρόσωπό μου σαν αυτό το παιδί» [M10:J\_Φ1{ΦE112}]), μια άλλη μαθήτρια δήλωσε «διαλέγω την εικόνα 2 γιατί τα περισσότερα χρόνια ήμουν μόνη» [M112:J\_Φ1{ΦE112}]), κάποιες μαθήτριες αποφάνθηκαν «Επιλέγω και τις δυο εικόνες γιατί κάποιες φορές χαίρομαι παίζοντας, διασκεδάζω, αλλά κάποιες άλλες φορές είμαι θυμωμένη και στεναχωρημένη» [M106:J\_Φ1{ΦE112}]), «Επιλέγω και τις δυο εικόνες γιατί κάποιες φορές δεν δείχνω τη χαρά που νιώθω για κάποιους λόγους» και ένας μαθητής διευκρίνισε «Επιλέγω και τις δυο εικόνες γιατί κάνω και τα δυο, είμαι ελεύθερος, αλλά κάνω και τις υποχρεώσεις μου» [M5:J\_Φ1{ΦE112}].

**Κριτική ανάλυση λόγου των δεδομένων:** Κατά την κριτική ανάλυση λόγου των λεκτικών αναφορών των μαθητών/τριών του δείγματος για τη δικαιολόγηση των επιλογών τους ως προς το είδος των εικόνων προς ταύτιση με τον εαυτό (έμμεση και άμεση ταύτιση) εξετάσαμε τις επιλογές τους βάσει του συστήματος της μεταβιβασιμότητας (αναπααραστατικό) και της τροπικότητας (διαπροσωπικό) του νοήματος που επικοινωνούσαν οι δηλώσεις τους.

Βάσει του συστήματος της μεταβιβασιμότητας διαπιστώσαμε ότι γενικά και στις δυο τους επιλογές εξέφρασαν τις απόψεις τους ως προς το πεδίο (περιεχόμενο αναφοράς) των εικόνων κυρίως μέσω νοητικών διαδικασιών αρέσκειας/απαρέσκειας σε προσωπικό επίπεδο. Συγκεκριμένα, οι νοητικές διαδικασίες αφορούσαν τη θεματική ή την αισθητική των εικόνων π.χ. «μ' αρέσει να βλέπω παιδιά να παίζουν χαρούμενα» [M85:H\_Φ1{ΦE112}], «μου αρέσει το σχέδιο και το στυλ της εικόνας 2» [M14:H\_Φ1{ΦE112}] και της ομοιότητας της θεματικής με τα προσωπικά τους

βιώματα π.χ. «*Μ' αρέσει να κολυμπάω όλη μέρα*» [M63:H\_Φ1{ΦΕ112}]. Αυτές οι επιλογές υποδεικνύουν αφενός τον εαυτό ως πηγή άντλησης στοιχείων για τη νοηματοδότηση των εικόνων και αφετέρου υποδεικνύουν ότι οι μαθητές/τριες επικοινωνήσαν ενεργητικά την προσωπική τους τοποθέτηση στο ζήτημα επιλογής μεταξύ δυο εικόνων που αναπαριστούσαν δυο διαφορετικούς κοινωνικούς λόγους. Σε λιγότερες περιπτώσεις οι μαθητές/τριες εξέφρασαν τις απόψεις τους μέσω προτάσεων που πραγματώνουν διαδικασίες συσχέτισης. Ειδικότερα, αξιοποίησαν διαδικασίες προσδιορισμού των ιδιοτήτων των εικόνων π.χ. «*η εικόνα 1 είναι χαρούμενη*» [M28:H\_Φ1{ΦΕ112}], «*η εικόνα 2 είναι πιο αστεία*» [M45:H\_Φ1{ΦΕ112}], «*είναι αρκετά παιδιάστικη*» [M79:J\_Φ1{ΦΕ112}] (η υπογράμμιση της ερευνήτριας). Σε μεμονωμένες περιπτώσεις παρουσιάστηκαν διαδικασίες προσδιορισμού της ταυτότητας των εικόνων π.χ. «*Αυτή η εικόνα 1 αντιπροσωπεύει την παιδική ηλικία*» [M2:H\_Φ1{ΦΕ112}], «*Η εικόνα 1 δείχνει την παιδική ηλικία*» [M110:J\_Φ1{ΦΕ112}] (η υπογράμμιση της ερευνήτριας). Οι επιλογές αυτές υποδεικνύουν ότι διατήρησαν ένα απρόσωπο ύφος και μια περισσότερο αποστασιοποιημένη στάση στην απόκρισή τους στις εικόνες.

Για να εξετάσουμε τον τρόπο πραγμάτωσης του διαπροσωπικού νοήματος που εμπειρείχαν οι δηλώσεις των μαθητών/τριών μελετήσαμε τις γραμματικές επιλογές της έγκλισης και της τροπικότητας. Διαπιστώσαμε ότι οι γραμματικές επιλογές υπέδειξαν τον υψηλό βαθμό βεβαιότητας των μαθητών/τριών περί των απόψεών τους διότι παρουσιάστηκε υψηλή επιστημική τροπικότητα στις δηλώσεις τους (χρήση οριστικής, χρήση του απρόσωπου ρήματος πρέπει, χρήση επιρρημάτων υψηλής συχνότητας (συνέχεια, όλα). Για παράδειγμα δήλωσαν «*Έτσι είμαι κι εγώ, γιατί παίζω συνέχεια, γελάω και μου αρέσει να παίζω κρυφτό*» [M86:J\_Φ1{ΦΕ112}], «*Δεν είναι του γούστου μου, δεν δείχνει κάτι σημαντικό*» [M52:H\_Φ1{ΦΕ112}] (η υπογράμμιση της ερευνήτριας). Επιπροσθέτως, οι επιλογές τους στην πραγμάτωση της προσωπικήςδείξης (πρωτοπρόσωπες, τριτοπρόσωπες αναφορές και αναφορές στο δεύτερο πρόσωπο ενικού αριθμού) υπέδειξαν τη θέση των μαθητών/τριών στο ζήτημα της υποκειμενικότητας/αντικειμενικότητας που επέλεξαν για να παρουσιάσουν τη δήλωσή τους. Κυριάρχησαν οι πρωτοπρόσωπες αναφορές και στα δυο ερωτήματα – αποτέλεσμα αναμενόμενο αφού οι ερωτήσεις αφορούσαν τον εαυτό- οι οποίες πραγματώνουν σχέσεις υποκειμενικές περιορίζοντας το κύρος της δήλωσης στον εαυτό. Ωστόσο, ελάχιστο ποσοστό προέβη σε γενίκευση σε μια συλλογική υποκειμενικότητα η οποία προσδίδει ή προσδιορίζει ιδιότητες στα παιδιά και

αποτελεί πηγή άντλησης επιχειρημάτων πέραν του εαυτού παρέχοντας ταυτόχρονα στη δήλωση αντικειμενικότητα και κύρος π.χ. «Διότι δείχνει... τη χαρά να είσαι παιδί» [M3:H\_Φ1{ΦΕ112}], «Διότι τα παιδιά πρέπει να παίζουν και να είναι ζέγνοιαστα...» [M93:H\_Φ1{ΦΕ112}], «Γιατί τα παιδιά πιο πολύ παίζουν...» [M95:J\_Φ1{ΦΕ112}] (η υπογράμμιση της ερευνήτριας).

Τα αποτελέσματα υποδεικνύουν ότι κύρια πηγή άντλησης των επιχειρημάτων τους αποτέλεσε η ατομική τους εμπειρία (ατομικότητα) είτε η επιλογή αφορούσε έμμεσο τρόπο δήλωσης της άποψης (κόσμιση υπονοματίου) είτε άμεσο τρόπο (άμεση αντιστοίχιση με εαυτό). Ωστόσο, κάποιοι/ες μαθητές/τριες προσέτρεξαν σε πηγές κοινωνικής αναφοράς γενικεύοντας την άποψη τους περί παιδικής ηλικίας (καθολικότητα) προσδίδοντας κύρος και αντικειμενικότητα στην επιλογή τους.

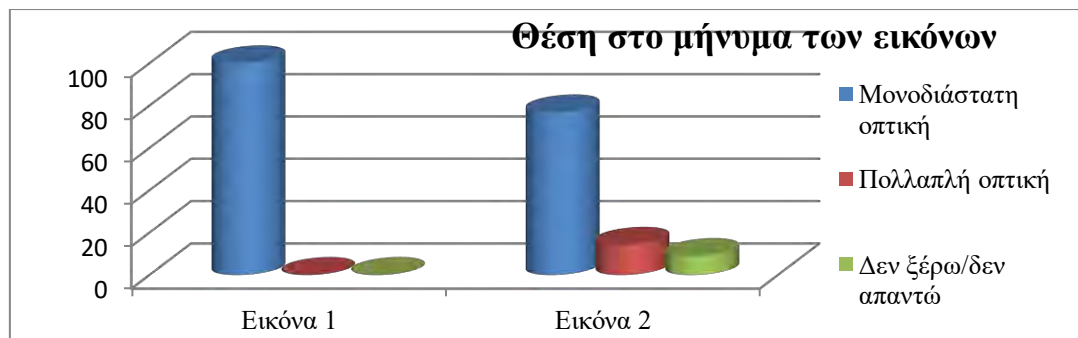
**5.2.1.4 Θέση στο μήνυμα εικόνων.** Για τη μελέτη των αντιλήψεων των μαθητών/τριών εξετάστηκε η τοποθέτησή τους (αποδοχή/απόρριψη) στο μήνυμα-νόημα που επικοινωνούν οι οπτικές αναπαραστάσεις δυο διαφορετικών λόγων περί παιδικής ηλικίας. Ερωτήθηκαν αν συμφωνούν ή διαφωνούν με την ιδέα της εικόνας 1 και της εικόνας 2 και ζητήθηκε να εξηγήσουν την τοποθέτησή τους. Γενικά, διαπιστώθηκε η συμπίεση με το μήνυμα της εικόνας 1 και η απόρριψη του μηνύματος της εικόνας 2. Τα κριτήρια επιλογής που επικαλέστηκε η συντριπτική πλειονότητα των μαθητών/τριών αφορούσαν γενικευμένες, κοινωνικά αποδεκτές ιδέες περί αενάως χαρούμενης παιδικής ηλικίας. Ακολουθεί η αναλυτική παρουσίαση των αποτελεσμάτων.

Διαπιστώσαμε ότι στα ερωτήματα περί αποδοχής/απόρριψης της ιδέας που επικοινωνούν οι εικόνες το σύνολο των μαθητών/τριών αποδέχτηκε αναντίρρηση τη θετική ιδέα περί παιδικής ηλικίας που επικοινωνεί η εικόνα 1, δηλώνοντας ότι συμφωνούν με την ιδέα που προβάλλει. Ειδικότερα αναφέρθηκαν στην επιλογή του φωτογράφου για την απεικόνιση παιγνιώδους δράσης (στην επιλεγθείσα θεματική) π.χ. «Ναι, συμφωνώ, γιατί έχει παιδιά να παίζουν» [M48:N\_Φ1{ΦΕ112}] ή σε δικαιώματα στο παιχνίδι π.χ. «Ναι, ότι έχουμε δικαίωμα στην ελευθερία» [M37:N\_Φ1{ΦΕ112}], «Ναι, ότι πρέπει να χαιρόμαστε» [M64:N\_Φ1{ΦΕ112}]. Λίγοι/ες μαθητές/τριες εστίασαν στον εαυτό και συνέκριναν την αναπαριστώμενη ιδέα με προσωπικές εμπειρίες π.χ. «Ναι, και εγώ έκανα το ίδιο» [M40:N\_Φ1{ΦΕ112}], «Ναι, έτσι είναι και η δική μου ζωή» [M6:N\_Φ1{ΦΕ112}] (βλ. στο Παράρτημα Δ', Εννοιολογικός χάρτης 12).

Αντιθέτως, την ιδέα του καλλιτέχνη περί βίωσης προβληματικών καταστάσεων στην παιδική ηλικία που επικοινωνεί η εικόνα 2 αποδέχτηκε μικρό ποσοστό (14,28%). Οι μαθητές/τριες αναφέρθηκαν αόριστα στα αρνητικά συναισθήματα που βιώνουν κάποια ή όλα τα παιδιά (*«Ναι, συμφωνώ. Επειδή κάποια παιδιά δεν είναι μόνο χαρούμενα»* [M89:X\_Φ1{ΦΕ112}], *«Ναι, συμφωνώ, όλα τα παιδάκια μπορεί να είναι και λυπημένα και χαρούμενα»* [M18:X\_Φ1{ΦΕ112}] ή ειδικότερα σε περιστάσεις παραμέλησης *«Ναι, συμφωνώ, επειδή κάποια παιδιά τα παραμελούν και είναι μόνα τους»* [M91:X\_Φ1{ΦΕ112}] και καταπίεσης *«Ναι, συμφωνώ, δεν πρέπει να πιέζουμε κανέναν»* [M85:X\_Φ1{ΦΕ112}]. Λίγοι/ες μαθητές/τριες εστίασαν στον εαυτό και συνέκριναν την αναπαριστώμενη σκηνή (παιδί στο νερό) με προσωπικές απαρέςκειες *«Στο παιδάκι δεν του αρέσει το μπάνιο. Είμαι κι εγώ λίγο έτσι»* [M92:X\_Φ1{ΦΕ112}] χωρίς να επεκταθούν σε κοινωνικές διαστάσεις (βλ. στο Παράρτημα Δ', Εννοιολογικός χάρτης 12).

Διαπιστώσαμε ότι η συντριπτική πλειονότητα (76,8%) των μαθητών/τριών απέρριψε την ιδέα της εικόνας 2. Οι μαθητές/τριες είτε διαφώνησαν ρητώς ανατρέχοντας σε γενικές ανθρωπιστικές αρχές (*«Όχι, δεν συμφωνώ, τα παιδιά πρέπει να είναι χαρούμενα»* [M71:X\_Φ1{ΦΕ112}], *«Όχι, διότι κανένα παιδί δεν θα έπρεπε να είναι λυπημένο»* [M87:X\_Φ1{ΦΕ112}] ή σε ηθικές αρχές π.χ. *«Όχι, δεν συμφωνώ, τα παιδιά δεν πρέπει να είναι θυμωμένα»* [M110:X\_Φ1{ΦΕ112}] είτε προέβησαν σε γενικεύσεις περί προσδιορισμού θετικών ιδιοτήτων π.χ. *«Όχι, δεν συμφωνώ, τα παιδιά σ' αυτή την ηλικία συνήθως είναι χαρούμενα»* [M21:X\_Φ1{ΦΕ112}], *«Όχι, δεν συμφωνώ, τα παιδιά πάντα είναι χαρούμενα»* [M108:X\_Φ1{ΦΕ112}]. Κάποιοι/ες μαθητές/τριες αναφέρθηκαν σε προσωπικές προτιμήσεις για το είδος της αναπαριστώμενης δράσης π.χ. *«Όχι, δεν συμφωνώ, εμένα μου αρέσει το νερό»* [M73:X\_Φ1{ΦΕ112}], *«Όχι, δεν συμφωνώ, μου αρέσουν τα παιδιά που χαμογελούν»* [M24:X\_Φ1{ΦΕ112}] (βλ. στο Παράρτημα Δ', Εννοιολογικός χάρτης 12).

Ελάχιστο ποσοστό μαθητών/τριών (8,92%) προβληματίστηκαν με το ερώτημα για την εικόνα 2 και είτε δήλωσαν ρητώς ότι δεν ξέρουν αν συμφωνούν ή διαφωνούν είτε δεν απάντησαν (Γράφημα 13).



Γράφημα 13. Θέση των μαθητών/τριών στο μήνυμα των δυο εικόνων.

**Κριτική ανάλυση λόγου των δεδομένων:** Κατά την κριτική ανάλυση λόγου των αναφορών των μαθητών/τριών για τη δικαιολόγηση των επιλογών τους ως προς το είδος των εικόνων προς ταύτιση με τον εαυτό (έμμεση και άμεση ταύτιση) εξετάσαμε τις επιλογές τους βάσει του συστήματος της μεταβιβασιμότητας και της τροπικότητας του νοήματος που επικοινωνούσαν οι δηλώσεις τους.

Διαπιστώσαμε ότι επειδή οι ερωτήσεις προσκαλούσαν τους/τις μαθητές/τριες να τοποθετηθούν και να αναφέρουν την άποψή τους -όσοι/ες μαθητές/τριες απάντησαν- χρησιμοποίησαν ρήματα ενεργητικής διάθεσης και δήλωσαν εμφανώς την αποδοχή ή την απόρριψή τους για την ιδέα των εικόνων καταλαμβάνοντας ενεργητική θέση στο ζήτημα. Αξιοποίησαν κυρίως σχεσιακές διαδικασίες προσδιορισμού ιδιοτήτων αποδίδοντας στα παιδιά ιδιότητες όπως της χαράς π.χ. «...τα παιδιά είναι χαρούμενα» [M98:X\_Φ1{ΦΕ112}] και καθιστώντας τα φορείς θετικών χαρακτηριστικών π.χ. «...όλα τα παιδιά πρέπει να έχουν μια καλή ζωή» [M104:X\_Φ1{ΦΕ112}] (η υπογράμμιση της ερευνήτριας).

Για να εξετάσουμε τον τρόπο πραγμάτωσης του διαπροσωπικού νοήματος που εμπειρείχαν οι δηλώσεις των μαθητών/τριών μελετήσαμε τις γραμματικές επιλογές της τροπικότητας. Διαπιστώσαμε ότι οι επιλογές τους υπέδειξαν τον υψηλό βαθμό βεβαιότητας των μαθητών/τριών περί των απόψεών τους διότι οι δηλώσεις τους παρουσίασαν υψηλή επιστημική τροπικότητα όπως χρήση του απρόσωπου ρήματος πρέπει, χρήση ενός ή/και δυο επιρρημάτων υψηλής συχνότητας (πάντα, όλα τα παιδιά). Για παράδειγμα δήλωσαν «...τα παιδιά πρέπει να περνάνε καλά παίζοντας» [M25:X\_Φ1{ΦΕ112}], «...τα παιδιά δεν πρέπει να είναι έτσι λυπημένα» [M80:X\_Φ1{ΦΕ112}], «...τα παιδιά πρέπει να είναι πάντα χαρούμενα» [M107:X\_Φ1{ΦΕ112}], «...δεν είναι όλα τα παιδιά έτσι» [M34:X\_Φ1{ΦΕ112}] (η υπογράμμιση της ερευνήτριας).

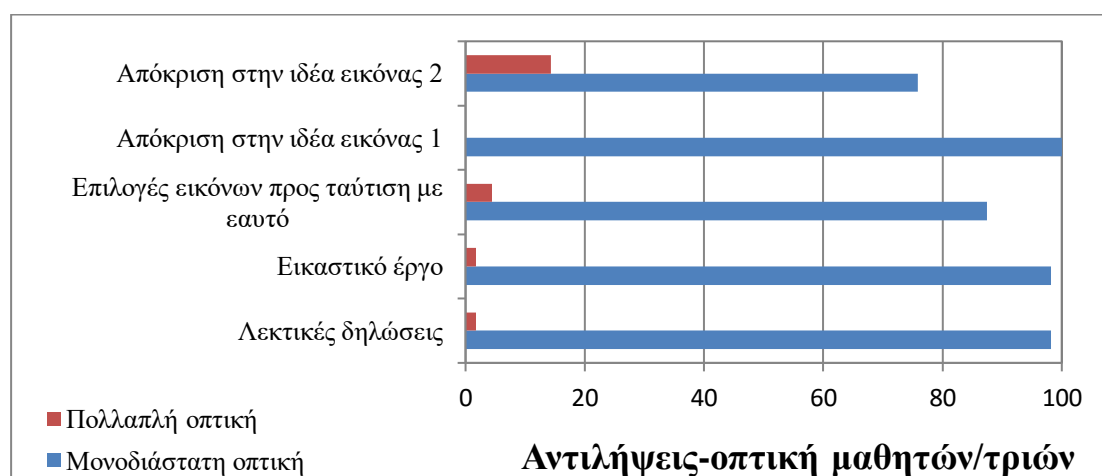
Επιπροσθέτως, οι επιλογές τους στην πραγμάτωση της προσωπικής δείξης (πρωτοπρόσωπες/τριτοπρόσωπες αναφορές) υπέδειξαν τη θέση των μαθητών/τριών στο ζήτημα της υποκειμενικότητας/αντικειμενικότητας που επέλεξαν για να παρουσιάσουν την άποψή τους. Κυριάρχησαν οι τριτοπρόσωπες αναφορές οι οποίες προσδίδουν αντικειμενικότητα στην άποψη καθώς το άτομο αποστασιοποιείται προβαίνοντας σε γενίκευση. Για παράδειγμα «...τα παιδιά δεν πρέπει να είναι θυμωμένα» [M110:X\_Φ1{ΦΕ112}], «...κάποια παιδιά τα παραμελούν και είναι μόνα τους» [M91:X\_Φ1{ΦΕ112}] (η υπογράμμιση της ερευνήτριας). Το ποσοστό γενίκευσης των επιχειρημάτων αφορούσε το σύνολο σχεδόν των μαθητών/τριών (81,25%) συγκριτικά με εκείνους/ες (4,46%) που επιχειρηματολόγησαν βάσει προσωπικών προτιμήσεων για παράδειγμα περί θέασης χαμογελαστών παιδιών «...μου αρέσουν τα παιδιά που χαμογελούν» [M24:X\_Φ1{ΦΕ112}] (η υπογράμμιση της ερευνήτριας).

Τα αποτελέσματα υποδεικνύουν ότι μαθητές/τριες προσέτρεξαν σε πηγές κοινωνικής αναφοράς γενικεύοντας την άποψη τους περί παιδικής ηλικίας (καθολικότητα) προσδίδοντας κύρος και αντικειμενικότητα στην άποψή τους ως προς την αποδοχή της ιδέας της εικόνας 1 και της απόρριψης της ιδέας της εικόνας 2.

#### **5.2.1.5 Το λανθάνον περιεχόμενο των αναφορών από τους τέσσερις τομείς.**

Από την ανάλυση περιεχομένου διαπιστώσαμε ότι το σύνολο των μαθητών/τριών του δείγματος σε όλους σχεδόν τους τομείς επικοινωνίας των αντιλήψεων που μελετήσαμε σκιαγράφησαν μια παιδική ηλικία παιγνιώδη, χαρίεσσα, ανέμελη, ποθητή, με παιδιά που διαβιούν εντός ιδυλλιακών φυσικών κυρίως χώρων ή εντός περιβαλλόντων παιγνιδιού ειδικά διαμορφωμένων για παιδιά. Περιέγραψαν μια παιδική ηλικία συντροφευμένη από φίλους, αλλά με περιθωριακή την παρουσία ενηλίκων. Δεν παρουσίασαν τα παιδιά να συμμετέχουν σε κοινωνικά τεκταινόμενα πέραν των ομαδικών παιχνιδιών με συνομηλίκους. Χαρτογράφησαν ρευστά διαχωριστικά όρια της παιδικότητας από την ενηλικιότητα. Η συντριπτική πλειονότητα απέδωσε στην παιδική ηλικία μόνον θετικά χαρακτηριστικά τα οποία αντιστοιχούν σε μια μονοδιάστατη οπτική. Ελάχιστοι μαθητές/τριες εξέφρασαν πολλαπλή οπτική αναγνωρίζοντας τη βίωση θετικών και αρνητικών συναισθημάτων στην παιδική ηλικία. Η πολλαπλή οπτική παρουσιάστηκε σε εξαιρετικά μικρό ποσοστό και διαφοροποιήθηκε μεταξύ των τομέων επικοινωνίας. Κυρίως εκφράστηκε

κατά την ανάλυση της εικόνας 2 που η θεματική της αντιστοιχούσε σε αρνητικό περιεχόμενο (Γράφημα 14).



Γράφημα 14. Αντιλήψεις-οπτική μαθητών/τριών ανά τομέα επικοινωνίας αντιλήψεων.

Από την κριτική ανάλυση λόγου των απαντήσεων διαπιστώσαμε ότι εξέφρασαν με βεβαιότητα της απόψεις τους εκλαμβάνοντάς τες ως αδιαπραγμάτευτες αλήθειες. Αρκετοί/ές μαθητές/τριες γενίκευσαν τις αναφορές ή τις απόψεις τους σε ένα ευρύτερο κοινωνικο-πολιτισμικό πλαίσιο υποδεικνύοντας αφενός την πηγή άντλησης των αντιλήψεων τους και παράλληλα προσδίδοντας αντικειμενικότητα στις απόψεις τους. Καθώς μικρότερο ή μεγαλύτερο ποσοστό μαθητών/τριών (ανάλογα με το είδος της ερώτησης) προέβησαν σε γενικεύσεις, υποδεικνύεται ότι πηγή άντλησης των αντιλήψεων που υιοθέτησαν οι μαθητές/τριες ήταν οι κυρίαρχες κοινωνικές εκφάνσεις του λόγου περί παιδικής ηλικίας. Παράλληλα, προσέφυγαν σε μια συλλογική παιδική υποκειμενικότητα και σε ένα πρότυπο που αποδίδει χαρακτηριστικά και ορίζει δικαιώματα στα παιδιά προσδίδοντας αντικειμενικότητα και κύρος στις απόψεις τους. Το αποτέλεσμα υποδεικνύει ότι οι μαθητές/τριες εξέλαβαν την οποιαδήποτε έκθεση εικόνων που αναπαριστούν παιδιά σε κοινωνικό χώρο -ακόμη και στον προσωπικό- ως δήλωση που συνδέεται με τον κοινωνικό λόγο περί παιδικής ηλικίας, καθώς προσέτρεξαν σε αυτόν για να υποστηρίξουν την επιλογή τους. Συνδυαστικά μάλιστα με το είδος του περιεχομένου των εικόνων που επέλεξαν και της θέσης που κατέλαβαν κυρίως στην αρνητική θεματική της εικόνας 2 υποδεικνύεται ότι η συντριπτική πλειονότητα του δείγματος εμφορείτο από ιδέες του ρομαντικού λόγου και επικαλέστηκε αυτόν για να δικαιολογήσει τις προσωπικές επιλογές εικόνων ή να επιχειρηματολογήσει επί της αποδοχής/απόρριψης του μηνύματος των εικόνων.

Για να παρουσιαστεί μια συνολική και διαυγέστερη επισκόπηση των αποτελεσμάτων αποδόθηκε βαθμολογία στον κάθε μαθητή/τρια για κάθε τομέα επικοινωνίας των αντιλήψεων και στη συνέχεια αθροίστηκαν οι επιμέρους βαθμολογίες<sup>249</sup>. Διαπιστώσαμε ότι η συντριπτική πλειονότητα (81,25%) των μαθητών/τριών συγκέντρωσε τη χαμηλότερη βαθμολογία (τέσσερις μονάδες) που αντιστοιχεί στη μονοδιάστατη οπτική σε όλους τους τομείς επικοινωνίας. Η υψηλότερη βαθμολογία του δείγματος ήταν έξι μονάδες και την συγκέντρωσε μια μόνο μαθήτρια (ποσοστό επί του δείγματος 0,89%). Ουδείς/μία μαθητής/τρια (0%) συγκέντρωσε το σύνολο των οκτώ μονάδων το οποίο αντιστοιχούσε σε πολλαπλή οπτική σε όλους τους τομείς επικοινωνίας (Πίνακας 24). Διαπιστώσαμε ότι ο δείκτης της αντιπροσωπευτικής τιμής της διαμέσου των βαθμολογιών των μαθητών/τριών του δείγματος ήταν τέσσερα ( $\Delta\mu=4$  ή  $Mdn=4$ ) και το ενδοτεταρτημοριακό εύρος (IQR) για τη διασπορά των τιμών ήταν μηδέν ( $IQR=Q3-Q1=0$ ). Το αποτέλεσμα της διαμέσου δείχνει ότι οι μαθητές/τριες του δείγματος συγκέντρωσαν βαθμολογία που αντιστοιχεί στη χαμηλότερη τιμή (μονοδιάστατη οπτική). Επειδή η τιμή αυτή ισχύει για κάθε μαθητή/τρια του δείγματος ( $IQR=0$ ), το συμπέρασμα θεωρείται γενικό. Επομένως, οι αντιλήψεις στο σύνολο των μαθητών/τριών του δείγματος χαρακτηρίζονται από μια μονοδιάστατη οπτική. Η οπτική αυτή προσδίδει μόνον θετικά χαρακτηριστικά και βιώματα στην παιδική ηλικία και αντιστοιχεί στον ρομαντικό, κοινωνικό λόγο περί παιδικής ηλικίας. Το αποτέλεσμα δύναται να γενικευτεί στον πληθυσμό αναφοράς της παρούσας έρευνας.

---

<sup>249</sup> Υπενθυμίζουμε ότι στον τρίτο και στον τέταρτο τομέα επικοινωνίας, επειδή περιλάμβαναν δυο ερωτήσεις ο καθείς, η βαθμολογία για τον κάθε τομέα ήταν αποτέλεσμα του μέσου όρου των δυο τιμών που αποδόθηκαν στις δυο απαντήσεις (βλ. στον Πίνακα 17 στο Παράρτημα Β'). Για τον λόγο αυτό προέκυψαν δεκαδικοί αριθμοί στη βαθμολογία (βλ. Πίνακας 24).



Πίνακας 24

*Αθροιστική βαθμολογία από τέσσερις τομείς επικοινωνίας αντιλήψεων των μαθητών/τριών για το είδος των αντιλήψεών τους περί παιδικής ηλικίας*

| <b>1ο ερευνητικό ερώτημα: Αντιλήψεις</b> |                      |                    |
|--|----------------------|--------------------|
| <b>Βαθμοί</b>                            | <b>Συχνότητα (F)</b> | <b>Ποσοστό (%)</b> |
| 4  | 91                   | 81,25              |
| 4,5                                      | 13                   | 11,62              |
| 5  | 4                    | 3,57               |
| 5,5                                      | 3                    | 2,67               |
| 6  | 1                    | 0,89               |
| 6,5                                      | 0                    | 0                  |
| 7  | 0                    | 0                  |
| 7,5                                      | 0                    | 0                  |
| 8  | 0                    | 0                  |
| <b>Σύνολο</b>                            | <b>112</b>           | <b>100</b>         |

**5.2.2 Δεξιότητες ανάλυσης οπτικών αναπαραστάσεων της παιδικής ηλικίας.** Για τη διερεύνηση των δεξιοτήτων των μαθητών/τριών στην ανάλυση οπτικών αναπαραστάσεων διαφορετικών κοινωνικών λόγων περί παιδικής ηλικίας (2ο ερευνητικό ερώτημα) συλλέχθηκαν δεδομένα μέσω τριών ανοικτών ερωτήσεων για κάθε μια από τις δυο οπτικές αναπαραστάσεις δυο διαφορετικών κοινωνικών λόγων περί παιδικής ηλικίας που τους παρασχέθηκαν. Συγκεκριμένα, διερευνήσαμε την απόκρισή τους στα τρία επίπεδα ανάλυσης εικόνων: περιγραφικό (δήλωση), ερμηνευτικό (συνδήλωση), τεχνικό (οπτική σύνταξη). Εξετάστηκαν δυο περιοχές: το είδος του περιεχομένου των νοηματοδοτήσεων στα τρία επίπεδα ανάλυσης και η παρουσία/απουσία διαφορετικής απόκρισης μεταξύ των δυο εικόνων-οπτικών αναπαραστάσεων δυο διαφορετικών λόγων περί παιδικής ηλικίας.

Ακολούθως παρουσιάζονται αναλυτικά τα αποτελέσματα ανά επίπεδο ανάλυσης εικόνων.

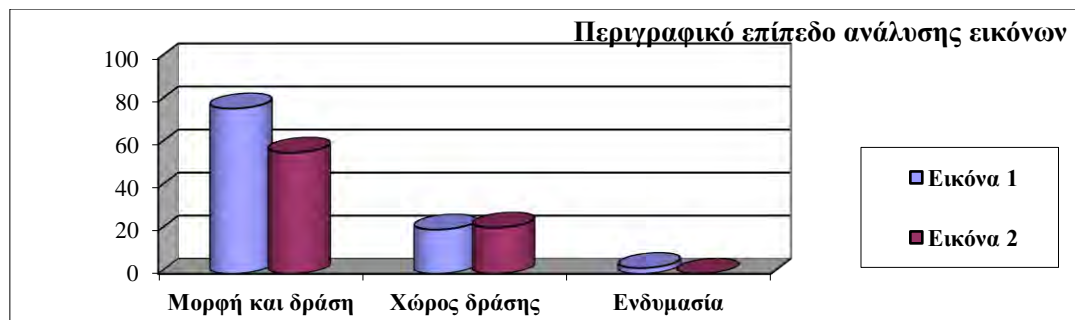
**5.2.2.1 Περιγραφικό επίπεδο ανάλυσης εικόνων.** Γενικά διαπιστώσαμε ότι στο περιγραφικό επίπεδο ανάλυσης η ελεύθερη ερώτηση ενεργοποίησε ποικιλία

αποκρίσεων και για τις δυο εικόνες. Επίσης, παρατηρήθηκε διαφοροποίηση στη συχνότητα κάποιων ειδών αποκρίσεων μεταξύ των δυο εικόνων.

Συγκεκριμένα, και στις δυο εικόνες οι αποκρίσεις σχεδόν όλων των μαθητών/τριών στην ερώτηση «Να παρατηρήσεις την εικόνα 1/ εικόνα 2. Τι βλέπεις; Τι σκέφτεσαι;» αφορούσαν στο αναπαραστατικό νόημα της εικόνας. Από την ανάλυση των δεδομένων αναδύθηκαν έξι εννοιολογικές κατηγορίες: *περιγραφή των αφηγηματικών στοιχείων, περιγραφή των συναισθημάτων των αναπαριστώμενων προσώπων, δημιουργία αφηγηματικής περιγραφής, εμπύχωση*<sup>250</sup>, *προσωπική πραγματικότητα, σχολιασμός θεματικού περιεχομένου των εικόνων* (βλ. Παράρτημα Δ', Εννοιολογικός χάρτης 13). Αν και οι τρεις πρώτες κατηγορίες συνδέονται στενά, καθώς αποτελούν στοιχεία του πεδίου της περιγραφής, κρίναμε ότι η διακριτή κατηγοριοποίησή τους διευκόλυνε την ανάλυση και τη συναγωγή συμπερασμάτων, επειδή συγκροτούν διακριτά στοιχεία στην απόκριση στην εικόνα και παρουσίασαν ενδιαφέροντα αποτελέσματα.

Ειδικότερα, η πρώτη εννοιολογική κατηγορία *περιγραφή των αφηγηματικών στοιχείων* συμπεριελάμβανε υποκατηγορίες που αφορούσαν στην παρατήρηση-αναφορά στους *αναπαριστώμενους συμμετέχοντες-μορφές* και στο *είδος της δράσης τους*, στον *χώρο δράσης*, και στην *ενδυμασία*. Συγκεκριμένα, το σύνολο σχεδόν των μαθητών/τριών εστίασε στα βασικά στοιχεία του αναπαραστατικού νοήματος και των δυο εικόνων δηλαδή στις μορφές και στη δράση των μορφών. Προέβησαν είτε σε απλή κατονομασία των απεικονιζόμενων μορφών και της δράσης τους, για παράδειγμα «*Βλέπω δυο παιδιά που παίζουν*» [M19:K\_Φ1{ΦΕ112}], «*Ένα παιδί κάνει μπάνιο*» [M46:U\_Φ1{ΦΕ112}] είτε σε σύντομη περιγραφή. Σε σύντομη περιγραφή προέβη παρόμοιο ποσοστό και για τις δυο εικόνες -για την εικόνα 1 ποσοστό 20,53% και για την εικόνα 2 ποσοστό 21,42%- αναφέροντας τοπικούς προσδιορισμούς, επισημαίνοντας δηλαδή τον χώρο δράσης. Για παράδειγμα «*Δυο παιδιά παίζουν σε ένα σπίτι*» [M39:K\_Φ1{ΦΕ112}], «*Μικρό παιδί στη θάλασσα ή στην μπανιέρα και κάνει μπάνιο*» [M48:U\_Φ1{ΦΕ112}]. Η αναφορά στην ενδυμασία (χρώμα ενδυμασίας) ήταν σχεδόν μηδενική ( $n=3$ ) (Γράφημα 15).

<sup>250</sup> Υπενθυμίζουμε ότι ο όρος όπως και το περιεχόμενο της εννοιολογικής κατηγορίας *εμπύχωση* (animation) προέρχεται από το εργαλείο της Housen (1992) και αφορά στην έντονη συναισθηματική απόκριση των ατόμων στο έργο με την απόδοση ζώντων χαρακτηριστικών στα πρόσωπα της σκηνής ή/και την προβολή του εαυτού εντός αυτής (βλ. ενότητα 3.3.3 Μοντέλα αισθητικής απόκρισης).



Γράφημα 15. Περιγραφικό επίπεδο ανάλυσης των δυο εικόνων: περιγραφή των αφηγηματικών στοιχείων των εικόνων (το είδος των αφηγηματικών στοιχείων).

Τα αποτελέσματα και για τις δυο εικόνες παρείχαν ενδείξεις σχετικές με την πληρότητα/μη πληρότητα της περιγραφής και με το είδος των αφηγηματικών στοιχείων των εικόνων στα οποία εστίασαν την προσοχή τους για να την περιγράψουν. Η περιγραφή ήταν σύντομη και όχι λεπτομερής. Τα αφηγηματικά στοιχεία στα οποία εστίασαν την προσοχή τους ήταν κυρίως δυο από τα βασικά στοιχεία της κάθε εικόνας (το είδος των μορφών και της δράσης τους). Όμως το τρίτο βασικό στοιχείο, ο χώρος, δεν απασχόλησε τη συντριπτική πλειονότητα των μαθητών/τριών ούτε και το χρώμα της ενδυμασίας των προσώπων που συνιστούσε σημαντικό στοιχείο για τη νοηματοδότηση των εικόνων. Τα αποτελέσματα υποδεικνύουν την επιφανειακή απόκριση των μαθητών/τριών και στις δυο εικόνες ως προς την πληρότητα της περιγραφής των αφηγηματικών στοιχείων.

Η δεύτερη εννοιολογική κατηγορία *περιγραφή των συναισθημάτων των αναπαριστώμενων προσώπων* αφορούσε στα συναισθήματα των απεικονιζόμενων μορφών στις εικόνες και συμπεριελάμβανε δυο υποκατηγορίες που αφορούσαν στην *αναφορά ή μη αναφορά στο είδος των συναισθημάτων των μορφών* και την *επιτυχή/αποτυχή αναγνώριση των συναισθημάτων*. Αναφορές στα συναισθήματα παρουσιάστηκαν και για τις δυο εικόνες. Οι αναφορές για την εικόνα 1, αν και παρουσιάστηκαν σε υψηλό ποσοστό (44,64%), εν τούτοις ήταν λιγότερες από το αντίστοιχο ποσοστό για την εικόνα 2 (63,40%). Το αποτέλεσμα υποδεικνύει ότι οι μαθητές/τριες κατά την απόκρισή τους στις εικόνες πέραν των αφηγηματικών στοιχείων τα οποία προαναφέραμε, πιθανόν εστίασαν στα απεικονιζόμενα συναισθήματα κυρίως όταν η βασική θεματική και συνεπώς το κυρίαρχο στοιχείο της κάθε εικόνας προσέλκυσε την προσοχή τους. Έτσι, μεγάλο ποσοστό μαθητών/τριών για την εικόνα 1 εστίασε στην απεικονιζόμενη κίνηση-δράση των προσώπων, ενώ για την εικόνα 2 στα απεικονιζόμενα συναισθήματα.

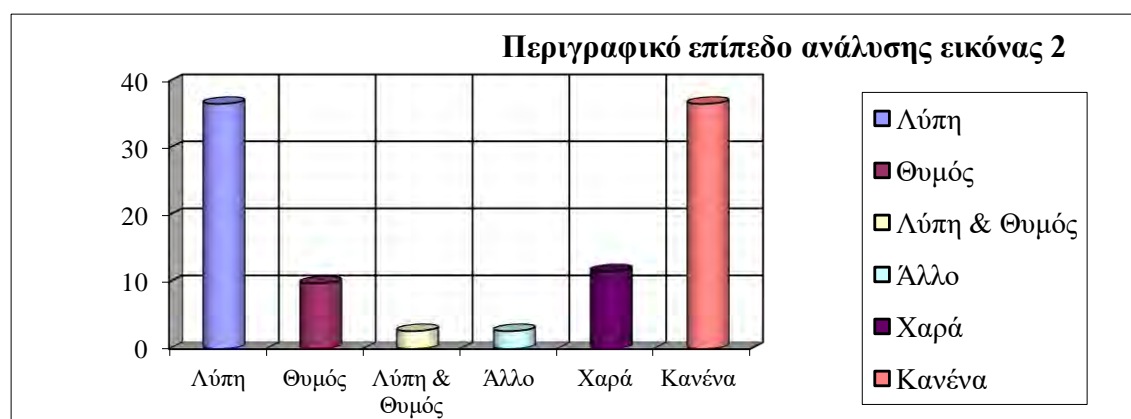
Στην υποκατηγορία περί επιτυχίας ή αποτυχίας στην αναγνώριση των απεικονιζόμενων συναισθημάτων διαπιστώσαμε ότι παρουσιάστηκε διαφορά στη σωστή και πλήρη αναγνώριση των απεικονιζόμενων συναισθημάτων αναλόγως της εικόνας. Συγκεκριμένα, η αναγνώριση των θετικών συναισθημάτων που υπολανθάνουν στην εικόνα 1 επιτεύχθηκε από όλους/ες όσους/ες αναφέρθηκαν στα συναισθήματα των μορφών, για παράδειγμα «*Δυο παιδάκια παίζουν χαρούμενα*» [M85:K\_Φ1{ΦΕ112}]. Επισημαίνουμε ότι οι μαθητές/τριες πιθανόν συνήγαγαν το είδος των συναισθημάτων βάσει της ατμόσφαιρας της σκηνής παρά διέκριναν το συναίσθημα της χαράς. Διότι το πρόσωπο του κοριτσιού της εικόνας ήταν εκτός θέασης, ενώ η διαφορούμενη έκφραση του αγοριού (θαυμασμός, απορία, έκπληξη ή χαρά) διακρίνεται με δυσκολία λόγω της μακρινής απόστασης λήψης της σκηνής.

Σε αντίθεση με την εικόνα 1 η αναγνώριση των συναισθημάτων στην εικόνα 2, αν και ήταν με σαφήνεια απεικονισμένα και απολύτως εμφανή, τους/τις δυσκόλεψε. Διαπιστώσαμε ότι είτε αναγνώρισαν το ένα από τα δυο συναισθήματα είτε απομείωσαν την ένταση του αρνητικού συναισθήματος είτε το μετασχημάτισαν σε θετικό (Γράφημα 16). Ειδικότερα, η πλειονότητα (36,6%) ανεγνώρισε το συναίσθημα της λύπης, ελάχιστοι (9,82%) τον θυμό, αλλά μόνον τρεις μαθήτριες (2,67%) ανεγνώρισαν και τα δυο απεικονιζόμενα συναισθήματα (θυμός και λύπη) π.χ. «*Το παιδί κάνει μπάνιο, είναι λίγο θυμωμένο και έτοιμο να κλάψει*» [M85:U\_Φ1{ΦΕ112}], «*Το παιδάκι στεναχωριέται για κάτι, είναι νευριασμένο*» [M106:U\_Φ1{ΦΕ112}].

Η λεξικογραμματική ανάλυση των δεδομένων έδειξε ότι μερικοί/ές μαθητές/τριες, αν και ανεγνώρισαν τα αρνητικά συναισθήματα, χρησιμοποίησαν διαφόρους τρόπους για να απομείωσουν την ένταση του αρνητικού συναισθήματος. Τα ερμήνευσαν ως διάφορα της λύπης ή του θυμού κατατάσσοντάς τα σε χαμηλότερο επίπεδο στην κλίμακα των αρνητικών συναισθημάτων. Για παράδειγμα αντί για λύπη ανέφεραν «*Παιδί που δεν έχει όρεξη να κάνει τίποτε, βαριέται*» [M9:U\_Φ1{ΦΕ112}], «*Δείχνει τη βαρετή και ανιαρή ζωή*» [M80:V\_Φ1{ΦΕ112}]. Το ήμισυ όσων μαθητών/τριών ανεγνώρισαν το συναίσθημα της λύπης εκφράστηκαν αποφαστικά χρησιμοποιώντας το σχήμα της αντίφρασης, ειδικότερα το είδος της λιτότητας, αποφεύγοντας δηλαδή τον αρνητικό όρο και αντικαθιστώντας τον με θετικό. Έτσι αντί να δηλώσουν ότι το παιδί είναι λυπημένο-στεναχωρημένο ανέφεραν για παράδειγμα ότι «*Δεν φαίνεται πολύ χαρούμενο*» [M4:U\_Φ1{ΦΕ112}], «*Το παιδί κάνει μπάνιο, δεν είναι ενθουσιασμένο*» [M88:U\_Φ1{ΦΕ112}].

Επιπροσθέτως, διαπιστώσαμε ότι ποσοστό 11,6% των μαθητών/τριών παραγνώρισε τα αρνητικά συναισθήματα της μορφής της εικόνας 2. Οι μαθητές/τριες τα εξέλαβαν ως θετικά δηλώνοντας ότι το παιδί είναι χαρούμενο. Για παράδειγμα «Ένα παιδί κάνει μπάνιο σίγουρα περνάει καλά» [M3:U\_Φ1{ΦΕ112}], «...είναι χαρούμενο και ήρεμο» [M76:U\_Φ1{ΦΕ112}], «Το παιδί κάνει μπάνιο, το νερό είναι όλη η χαρά που το πλημμυρίζει» [M12:U\_Φ1{ΦΕ112}]. Χαρακτηρίσαμε αυτό το φαινόμενο ιδιότυπη τύφλωση στο αρνητικό περιεχόμενο της εικόνας 2 (πρβλ. υποκεφάλαιο 5.2 για το είδος των αντιλήψεων).

Τέλος, διαπιστώσαμε ότι αρκετοί/ές μαθητές/τριες (36,6%) δεν αναφέρθηκαν ουδόλως στα συναισθήματα του προσώπου της εικόνας 2, παρόλο που η απεικόνιση συναισθημάτων αποτελούσε το κεντρικό της στοιχείο.



*Γράφημα 16:* Περιγραφικό επίπεδο ανάλυσης εικόνων: αναγνώριση του είδους των συναισθημάτων στην εικόνα 2.

Τα αποτελέσματα σχετικά με την αναγνώριση-προβολή θετικών συναισθημάτων στην εικόνα 1 και την ελλιπή αναγνώριση ή τον μετασχηματισμό σε θετικά ή τον τρόπο διατύπωσης των απεικονιζόμενων συναισθημάτων της εικόνας 2 θεωρούμε ότι υποδεικνύουν (α) την επίδραση του είδους των αντιλήψεων περί ευδαίμονος παιδικής ηλικίας που διακατέχονταν οι μαθητές/τριες όπως υπέδειξαν τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας και επηρέασαν την οπτική τους αντίληψη (πρβλ. υποκεφάλαιο 5.2) και (β) τον επιφανειακό τρόπο που παρατήρησαν τις εικόνες.

Η τρίτη εννοιολογική κατηγορία αφορούσε στη *δημιουργία αφηγηματικής περιγραφής* βάσει του αναπαραστατικού νοήματος της εικόνας. Επειδή οι μαθητές/τριες προέβησαν σε απλή κατονομασία των μορφών και της δράσης, δεν

παρουσιάστηκαν πολλές αναφορές σε αφηγήσεις, όμως οι περισσότερες από όσες παρουσιάστηκαν αφορούσαν την εικόνα 1.

Συγκεκριμένα, κατά την απόκριση στην εικόνα 1 αρκετοί/ές μαθητές/τριες (24,10%) νοηματοδότησαν την εικόνα προβαίνοντας πέραν της περιγραφής στη δημιουργία αφήγησης (αφηγηματική περιγραφή) η οποία εστίαζε στη σχέση, στη δράση, στα κίνητρα ή στις προτιμήσεις των δυο απεικονιζόμενων προσώπων. Αναφέρθηκαν στο είδος της σχέσης που συνδέει τα δυο πρόσωπα θεωρώντας πως η σχέση τους είναι κυρίως συγγενική-αδελφική παρά φιλική, για παράδειγμα «*Δυο αδέρφια παίζουν στην κουζίνα*» [M49:K\_Φ1{ΦΕ112}]. Ενέταξαν την αναπαριστώμενη δράση σε χρονικό άξονα αφήγησης, για παράδειγμα «*...μόλις τελείωσαν το φαγητό τους και παίζουν*» [M12:K\_Φ1{ΦΕ112}], «*Δυο παιδιά που ξύπνησαν από τον ύπνο*» [M59:K\_Φ1{ΦΕ112}], «*Η κοπέλα χορεύει, το αγοράκι την κοιτάει. Δεν την έχει δει ξανά να χορεύει και την θαυμάζει*» [M72:K\_Φ1{ΦΕ112}] ή στα κίνητρα των προσώπων «*Δυο παιδιά κρυφά από τους γονείς τους βγαίνουν έξω*» [M16:K\_Φ1{ΦΕ112}] ή στις προτιμήσεις των απεικονιζόμενων προσώπων για το προϊόν π.χ. «*...τα παιδιά τρελαίνονται γι' αυτή τη μαρμελάδα*» [M30:K\_Φ1{ΦΕ112}] (η υπογράμμιση της ερευνήτριας).

Κατά την απόκριση στην εικόνα 2 ελάχιστοι/ες μαθητές/τριες (8,03%) νοηματοδότησαν την εικόνα δημιουργώντας αφηγηματική περιγραφή. Εστίασαν στα συναισθήματα του απεικονιζόμενου προσώπου και επεδίωξαν να αιτιολογήσουν τα αρνητικά του συναισθήματα προβάλλοντας ιδέες περί κολυμβητικής άγνοιας, απaréσκειας στο νερό, κοινωνικής απομόνωσης ή γονικής εγκατάλειψης. Για παράδειγμα δήλωσαν «*Δεν ξέρει κολύμπι*» [M13:U\_Φ1{ΦΕ112}], «*Δεν του αρέσει το νερό*» [M32:U\_Φ1{ΦΕ112}], «*Παιδί λυπημένο που κάθεται μόνο του και δεν το θέλει κανείς*» [M33:U\_Φ1{ΦΕ112}], «*Ένα παιδί λυπημένο λες και το έχουν παρατήσει οι γονείς του*» [M87:U\_Φ1{ΦΕ112}].

Τα αποτελέσματα υποδεικνύουν τη διαφορά εμπλοκής των μαθητών/τριών μεταξύ των δυο εικόνων υπέρ της εικόνας 1 που αναπαριστούσε τον ρομαντικό λόγο περί παιδικής ηλικίας συγκριτικά με τη θεματική της εικόνας 2. Η θεματική της εικόνας 1 πιθανόν διευκόλυνε την εμπλοκή τους, καθώς ήταν αντίστοιχη με τις αντιλήψεις τους περί ευδαίμονος παιδικής ηλικίας (πρβλ. υποκεφάλαιο 5.2) και αρκετοί/ές μαθητές/τριες δημιούργησαν αφηγήσεις.

Η τέταρτη εννοιολογική κατηγορία *εμψύχωση*<sup>251</sup> αφορούσε στη συναισθηματική απόκριση των μαθητών/τριών στις εικόνες και την προβολή του εαυτού εντός της απεικονιζόμενης σκηνής και δεν παρουσιάστηκε διαφορά μεταξύ των δυο εικόνων. Ελάχιστοι/ες μαθητές/τριες ( $n=5$ ) πρόβαλαν τον εαυτό τους είτε στην εικόνα 1 ( $n=5$ ) είτε στην εικόνα 2 ( $n=6$ ). Για την εικόνα 1 για παράδειγμα δήλωσαν «Σκέφτομαι ότι είμαι στο σπίτι και τρώω μαρμελάδα» [M59:K\_Φ1{ΦΕ112}], «Σκέφτομαι ότι είμαι εγώ εκεί» [M71:K\_Φ1{ΦΕ112}] και για την εικόνα 2 δήλωσαν «Σκέφτομαι ότι είμαι ένα μωρό μέσα σε μια μπανιέρα» [M60:U\_Φ1{ΦΕ112}], «Σκέφτομαι εμένα να κολυμπάω» [M60:U\_Φ1{ΦΕ112}]. Τα αποτελέσματα υποδεικνύουν αφενός ότι το σύνολο σχεδόν των μαθητών/τριών αποστασιοποιήθηκαν από τη σκηνή και την παρακολούθησαν ως θεατές και όχι ως συμμετοχοί και αφετέρου ότι δεν παρουσιάστηκε διαφορετική απόκριση μεταξύ των δυο εικόνων.

Η πέμπτη εννοιολογική κατηγορία *προσωπική πραγματικότητα* αφορούσε τη συσχέτιση της εικόνας με προσωπικά βιώματα, επιθυμίες, προτιμήσεις. Παρουσιάστηκε μεγάλη διαφορά μεταξύ των δυο εικόνων υπέρ της εικόνας 1. Η σύνδεση με προσωπικά βιώματα στην εικόνα 1 ήταν πλουσιότερη (17,86%) σε σύγκριση με της εικόνας 2 (0,89%).

Συγκεκριμένα, για την εικόνα 1 μερικοί/ές μαθητές/τριες ( $n=11$ ) συνέδεσαν την απεικονιζόμενη σκηνή με προσωπικά βιώματα για παράδειγμα «Είναι ταιριαστή η εικόνα 1 με το δικό μου παιχνίδι» [M15:K\_Φ1{ΦΕ112}], «Μου θυμίζει το χωριό μου» [M17:K\_Φ1{ΦΕ112}]. Ενώ κάποιοι/ες μαθητές/τριες ( $n=9$ ) εξέφρασαν είτε με έμμεσο τρόπο την νοσταλγία τους στο θέμα του παιχνιδιού συγκριτικά με το παρελθόν π.χ. «Αν ήμουν πιο μικρή έτσι θα έπαιζα κι εγώ» [M91:K\_Φ1{ΦΕ112}], «Σκέφτομαι, όταν ήμουν και εγώ μικρότερη έπαιζα συνέχεια» [M107:K\_Φ1{ΦΕ112}] είτε ρητώς τη νοσταλγία τους για την παρελθούσα παιδική τους ηλικία «...θα ήταν τέλεια αν ξαναγυρνούσα κι εγώ λίγα χρόνια πίσω» [M85:K\_Φ1{ΦΕ112}]. Η σύνδεση των μαθητών/τριών με την εικόνα 2 ήταν περιορισμένη ( $n=6$ ). Μια μαθήτρια αναγνώρισε και ταυτίστηκε με το υποτιθέμενο πρόβλημα του παιδιού «Ένα παιδάκι που δεν θέλει ή δεν του αρέσει το μπάνιο. Είμαι κι εγώ λίγο έτσι» [M92:U\_Φ1{ΦΕ112}]. Δυο μαθήτριες αναζήτησαν τον λόγο που το παιδί της εικόνας

<sup>251</sup> Βάσει της αντίστοιχης εννοιολογικής κατηγορίας (animation) της Housen (1992).

ήταν νευριασμένο, ενώ δυο άλλοι/ες μαθητές/τριες δήλωσαν απλώς την απaréσκεια στην εικόνα 2 χωρίς να εξηγήσουν.

Τα αποτελέσματα υποδεικνύουν –όπως και ανωτέρω στην κατηγορία για τη δημιουργία αφηγηματικών περιγραφών βάσει των εικόνων- τη διαφορά συναισθηματικής εμπλοκής των μαθητών/τριών με τις δυο εικόνες και μάλιστα τη διαφορά υπέρ της εικόνας 1 που αναπαριστούσε τον ρομαντικό λόγο περί παιδικής ηλικίας. Υποδεικνύεται εκ νέου η επίδραση της θεματικής της εικόνας 1 στην εμπλοκή των μαθητών/τριών, καθώς ήταν αντίστοιχη με τις αντιλήψεις τους περί παιδικής ηλικίας (πρβλ. υποκεφάλαιο 5.2).

Η έκτη εννοιολογική κατηγορία *σχολιασμός θεματικού περιεχομένου των εικόνων* αφορούσε τα σχόλια των μαθητών/τριών για την κάθε εικόνα. Διαπιστώσαμε ότι η έκφραση σχολίων για το περιεχόμενο των εικόνων βάσει στοιχείων των εικόνων γενικά δεν παρουσίασε μεγάλη συχνότητα σε καμία από τις δυο εικόνες. Ο σχολιασμός και για τις δυο εικόνες αφορούσε το θεματικό τους περιεχόμενο και όχι την οπτική τους δομή ή την αισθητική τους αρτιότητα. Όμως περισσότεροι/ες μαθητές/τριες σχολίασαν στοιχεία της εικόνας 1 (13,39%) συγκριτικά με της εικόνας 2 (4,46%).

Συγκεκριμένα, η προσωπική τους τοποθέτηση για το περιεχόμενο της εικόνας 1 αφορούσε σχόλια για τον χώρο της απεικονιζόμενης σκηνής βάσει τριών αντιθετικών δίπολων: χωριό/πόλη, εκτός/εντός σπιτιού, ελευθερία/δέσμευση. Οι τοποθετήσεις τους αντιστοιχούσαν στον πρώτο πόλο του αντιθετικού δίπολου δηλαδή την ελεύθερη δράση στο χωριό, εκτός σπιτιού και συμφωνούσαν με τις δηλώσεις τους στο πρώτο μέρος του ερωτηματολογίου. Για παράδειγμα στο δίπολο χωριό/πόλη δήλωσαν «*Βλέπω δυο παιδιά σε ένα παραδοσιακό σπίτι, ζουν αρμονικά όχι μέσα στη φασαρία της πόλης*» [M13:K\_Φ1{ΦΕ112}], στο δίπολο εκτός/εντός σπιτιού σχολίασαν «*...παίζουν μέσα στο σπίτι. Θα μπορούσαν να είναι έξω και να παίζουν με τα άλλα παιδιά*» [M18:K\_Φ1{ΦΕ112}] και στο δίπολο ελευθερία/δέσμευση επεσήμαναν «*...χαίρονται και ζουν τη ζωή χωρίς να φυλακίζουν τη χαρά κάθε πλάσματος*» [M102:K\_Φ1{ΦΕ112}] (αναφέρεται στο καναρίνι που πετά ελεύθερο στον χώρο). Δυο μαθητές/τριες αναφέρθηκαν με βεβαιότητα στο δικαίωμα όλων των παιδιών στο παιχνίδι «*Δυο ξέγνοιαστα παιδιά να χαίρονται την ηλικία τους, έτσι πρέπει να είναι όλα τα παιδιά*» [M2:K\_Φ1{ΦΕ112}], «*Δυο παιδιά ΧΑΡΟΥΜΕΝΑ (sic) παίζουν μέσα στο σπίτι τους. Παίζουν με το πουλάκι τους, τρέχουν, γελάνε. Έτσι πρέπει να είναι όλα τα παιδιά του κόσμου*» [M105:K\_Φ1{ΦΕ112}] (η υπογράμμιση της ερευνήτριας). Δυο



μαθήτριες δήλωσαν τα συναισθήματα που τους δημιούργησε η εικόνα 1 π.χ. «Ένιωσα ζωντάνια λες και μου μετέδωσε την ευτυχία της εικόνας» [M11:K\_Φ1{ΦΕ112}]. Μια μαθήτρια εστίασε στον επικοινωνιακό πλαίσιο της εικόνας (διαφήμιση προϊόντος) και αποκωδικοποίησε τη μεταφορά δηλώνοντας «σκέφτομαι ότι αυτή η γεύση της μαρμελάδας θα την τρώς και θα σε κάνει άλλον άνθρωπο, σε απελευθερώνει» [M52:K\_Φ1{ΦΕ112}]. Αντιθέτως, ελάχιστοι μαθητές/τριες (4,46%) εξέφρασαν προσωπικές απόψεις για την εικόνα 2. Σχολίασαν τα αρνητικά συναισθήματα χρησιμοποιώντας στερεοτυπικές φράσεις π.χ. «Κρίμα να κλαίει» [M22:U\_Φ1{ΦΕ112}], «Βλέπω το σκληρό πρόσωπο της ζωής» [M93:U\_Φ1{ΦΕ112}]. Ένας μαθητής που παρουσίασε ιδιότυπη τύφλωση στην αναγνώριση των αρνητικών συναισθημάτων σχολίασε για την απεικονιζόμενη δράση «Το κολύμπι κάνει καλό στην υγεία» [M8:U\_Φ1{ΦΕ112}].

Τα αποτελέσματα υποδεικνύουν –όπως και ανωτέρω στις κατηγορίες σχετικές με τη δημιουργία αφηγηματικών περιγραφών βάσει των εικόνων και τον σχολιασμό του περιεχομένου τους- τη διαφορά συναισθηματικής εμπλοκής των μαθητών/τριών με τις δυο εικόνες και μάλιστα τη διαφορά υπέρ της εικόνας 1 που αναπαριστούσε τον ρομαντικό λόγο περί παιδικής ηλικίας. Ωστόσο, το ποσοστό των μαθητών/τριών που σχολίασαν την κάθε εικόνα -ακόμη και την εικόνα 1- ήταν μικρό. Επίσης, η χρήση αντιθετικών δίπολων για την περιγραφή της εικόνας υποδεικνύει τον τρόπο που προσέγγισαν το νόημα της εικόνας και αποτελεί χρήσιμη υπόδειξη για την κατάθεση διδακτικών προτάσεων.

Γενικά, διαπιστώσαμε ότι στο περιγραφικό επίπεδο ανάλυσης οι νοηματοδοτήσεις των μαθητών/τριών και για τις δυο εικόνες αφορούσαν στην απλή περιγραφή βασικών αφηγηματικών στοιχείων (κυρίως πρόσωπα και δράση προσώπων και δευτερευόντως χώρος ή χρώμα ενδυμασίας). Η προσωπική εμπλοκή των μαθητών/τριών με την αναπαριστώμενη σκηνή (π.χ. δημιουργία αφηγηματικής περιγραφής, εμπύχωση, προσωπική πραγματικότητα, σχολιασμός θεματικού περιεχομένου των εικόνων) ήταν περιορισμένη και για τις δυο εικόνες. Όμως για την εικόνα 2 γενικά παρουσιάστηκε μειωμένη τόσο η προσωπική εμπλοκή όσο και κάθε είδους απόκριση. Συνάμα ήταν προβληματική η αναγνώριση των απεικονιζόμενων αρνητικών συναισθημάτων.

Με σκοπό αφενός την παρουσίαση της συνολικής εικόνας των αποτελεσμάτων στα τρία επίπεδα ανάλυσης και αφετέρου τη διευκόλυνση της εξαγωγής συμπερασμάτων ως προς τις δεξιότητες ανάλυσης εικόνων από τους/τις

μαθητές/τριες κατατάξαμε τις εννοιολογικές κατηγορίες που παρατηρήσαμε σε τακτική κλίμακα επιδόσεων σύμφωνα με την κατηγοριοποίηση της Housen (1992) (βλ. στο 4ο κεφάλαιο ανάλυση δεδομένων)<sup>252</sup> και εξετάσαμε ως δείκτη αντιπροσωπευτικής τιμής τη διάμεσο και ως δείκτη κατανομής των τιμών το ενδοτεταρτημοριακό εύρος (βλ. Πίνακας 25).

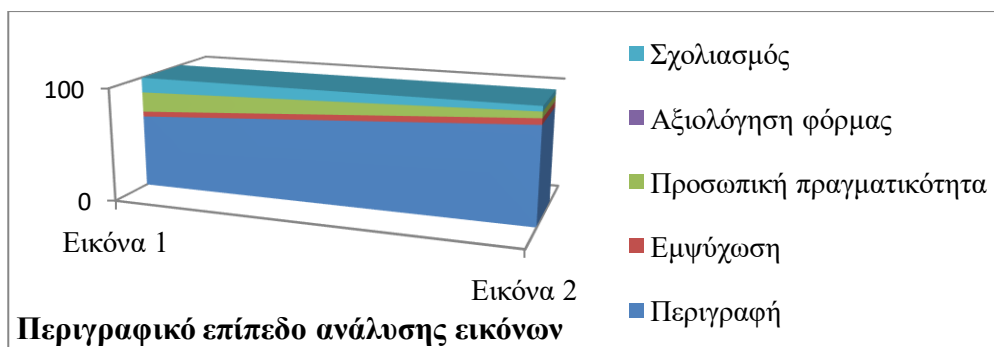
Πίνακας 25

*Κατηγοριοποίηση των επαγωγικών εννοιολογικών κατηγοριών για τις επιδόσεις των μαθητών/τριών στο περιγραφικό επίπεδο ανάλυσης των δυο εικόνων*

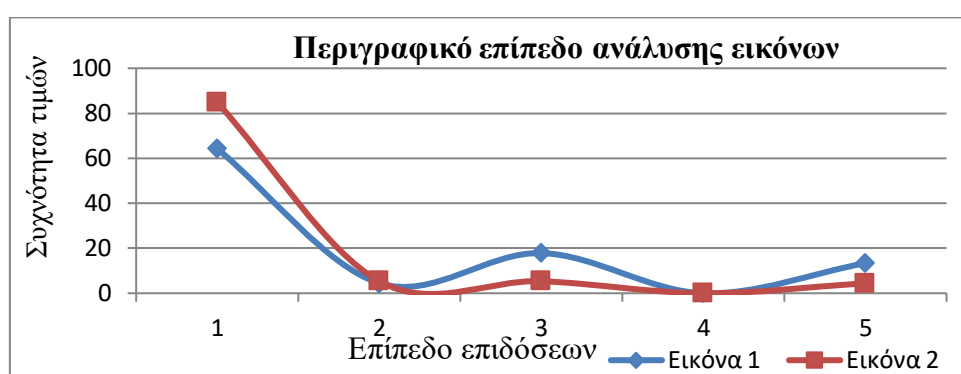
| <b>2ο ερευνητικό ερώτημα-2ος ερευνητικός άξονας</b>                      |              |                 |          |                 |          |
|--|--------------|-----------------|----------|-----------------|----------|
| <b>2α-Περιγραφικό επίπεδο ανάλυσης εικόνων: εννοιολογικές κατηγορίες</b> |              |                 |          |                 |          |
| <b>Είδος κατηγορίας</b>  | <b>Τιμές</b> | <b>Εικόνα 1</b> |          | <b>Εικόνα 2</b> |          |
|  |              | <b>F</b>        | <b>%</b> | <b>F</b>        | <b>%</b> |
| Περιγραφή  | 1            | 72              | 64,29    | 95              | 84,83    |
| Εμφύχωση   | 2            | 5               | 4,46     | 6               | 5,36     |
| Προσωπική πραγματικότητα   | 3            | 20              | 17,86    | 6               | 5,35     |
| Αξιολόγηση φόρμας  | 4            | 0               | 0        | 0               | 0        |
| Σχολιασμός θεματικού περιεχομένου  | 5            | 15              | 13,39    | 5               | 4,46     |
| <b>Σύνολο</b>  |              | 112             | 100      | 112             | 100      |

Διαπιστώσαμε ότι ο δείκτης της αντιπροσωπευτικής τιμής της διαμέσου και για τις δυο εικόνες ήταν ο ίδιος, ισούται με μονάδα ( $Mdn=1$ ) και αντιστοιχούσε στην κατηγορία της περιγραφής. Ο δείκτης της κατανομής των τιμών ήταν διαφορετικός για κάθε εικόνα. Για την εικόνα 1 ήταν δύο (2) και για την εικόνα 2 ήταν μηδέν (0). Δηλαδή μεταξύ των δυο εικόνων παρουσιάστηκε διαφορά στην διασπορά των τιμών. Στην εικόνα 1 υπάρχει μεγάλη διασπορά, ενώ στην εικόνα 2 δεν υπάρχει διασπορά (Γράφημα 17, Γράφημα 18).

<sup>252</sup> Συμπεριλάβαμε τις τρεις πρώτες εννοιολογικές κατηγορίες (περιγραφή των αφηγηματικών στοιχείων, περιγραφή των συναισθημάτων των αναπαριστώμενων προσώπων, δημιουργία αφηγηματικής περιγραφής) σε μια γενική κατηγορία, την κατηγορία της περιγραφής. Οι υπόλοιπες κατηγορίες (εμφύχωση, προσωπική πραγματικότητα, σχολιασμός θεματικού περιεχομένου των εικόνων) διατηρήθηκαν όπως παρουσιάστηκαν ανωτέρω. Όμως συμπεριλήφθηκε η κατηγορία της αξιολόγησης της φόρμας των εικόνων η οποία δεν παρουσιάστηκε στα δεδομένα, αλλά αποτελεί διακριτή κατηγορία σύμφωνα με την κατηγοριοποίηση της Housen (1992), ώστε τα ευρήματα της παρούσας έρευνας να μπορούν να αξιοποιηθούν σε μελλοντικές έρευνες. Σύμφωνα με τα ανωτέρω σε κάθε κατηγορία αποδόθηκαν οι τιμές 1,2,3,4,5 αντιστοίχως.



Γράφημα 17. Περιγραφικό επίπεδο ανάλυσης των δυο εικόνων: Κατανομή των επιδόσεων των μαθητών/τριών βάσει των επαγωγικών εννοιολογικών κατηγοριών.



Γράφημα 18. Περιγραφικό επίπεδο ανάλυσης των δυο εικόνων: Κατανομή των επιπέδων επίδοσης των μαθητών/τριών βάσει των τιμών των εννοιολογικών κατηγοριών.

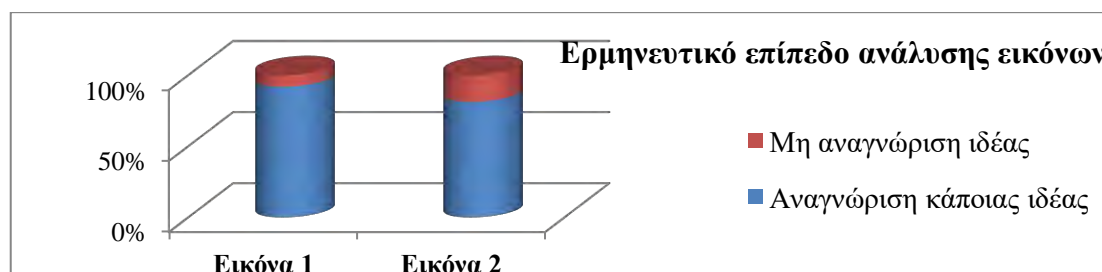
Τα αποτελέσματα υποδεικνύουν ότι η απόκριση μεταξύ των δυο εικόνων δεν διαφοροποιήθηκε και αντιστοιχούσε σε χαμηλή κατηγορία απόκρισης, την απλή περιγραφή. Επομένως, οι δεξιότητες ανάλυσης των μαθητών/τριών στο περιγραφικό επίπεδο είναι χαμηλού επιπέδου και στις δυο εικόνες. Ωστόσο, το ανωτέρω συμπέρασμα για την εικόνα 1 είναι συνολικό και όχι γενικό (αφορά την πλειονότητα, όχι το σύνολο των μαθητών/τριών) διότι λόγω της ποικιλίας των αποκρίσεων παρουσιάστηκε μεγάλη διασπορά των τιμών. Αντιθέτως, το συμπέρασμα για την εικόνα 2 είναι γενικό, επειδή το εύρος κατανομής των τιμών ήταν μηδενικό.

Συνεπώς, οι δεξιότητες των μαθητών/τριών στο περιγραφικό επίπεδο ανάλυσης εικόνων ήταν χαμηλές και στις δυο εικόνες. Όμως η εικόνα 1 αποτέλεσε οπτικό ερέθισμα που προκάλεσε ποικιλία νοηματοδοτήσεων συγκριτικά με την εικόνα 2. Πιθανόν λόγω της θεματικής της που αναπαριστούσε τον ρομαντικό λόγο τον οποίον αποδέχονταν οι μαθητές/τριες (πρβλ. αντιλήψεις στο 5.2.1).

**5.2.2.2 Ερμηνευτικό επίπεδο ανάλυσης εικόνων.** Διαπιστώσαμε ότι στο ερμηνευτικό επίπεδο ανάλυσης εικόνων (αφορούσε στην αναγνώριση/μη αναγνώριση κάποιας ιδέας που επικοινωνεί η εικόνα) παρουσιάστηκε μεγάλη ποικιλία στο περιεχόμενο των νοηματοδοτήσεων (βλ. στο Παράρτημα Δ', Εννοιολογικός χάρτης 13). Μεταξύ των δυο εικόνων παρουσιάστηκε διαφοροποίηση στις συχνότητες εμφάνισης των ποικίλων νοηματοδοτήσεων.

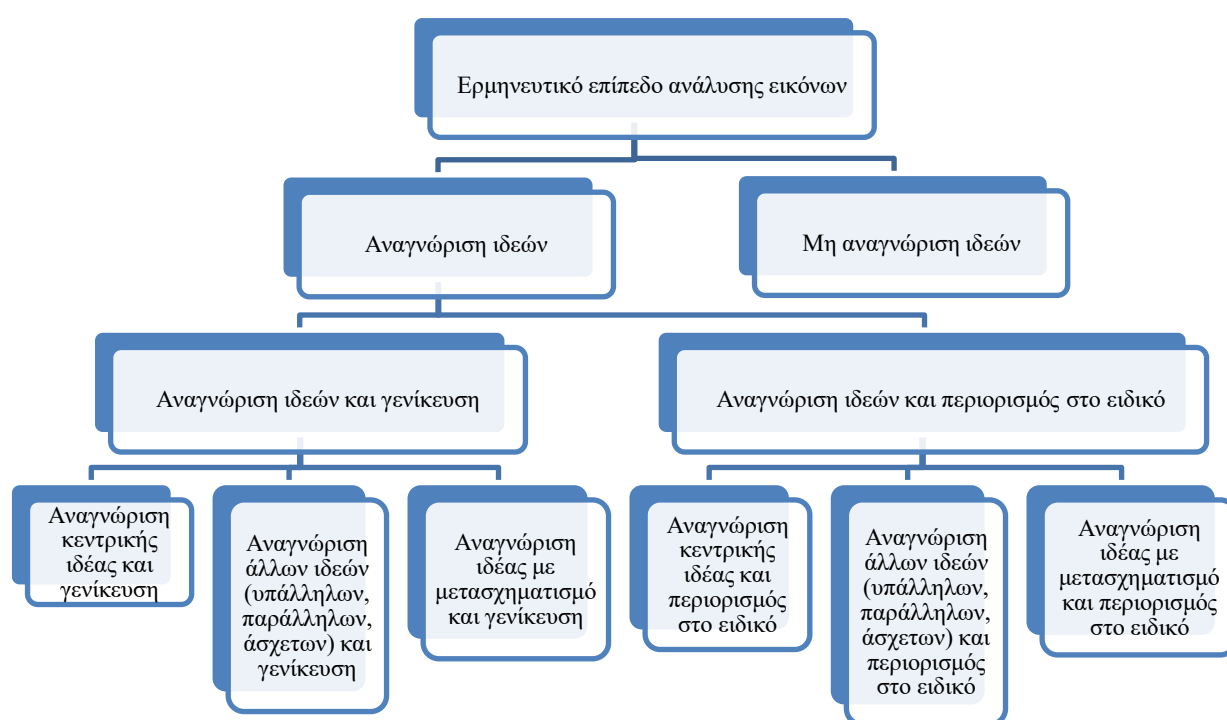
Συγκεκριμένα, στην ερώτηση «Ποια ιδέα δείχνει η εικόνα1/ εικόνα 2 για τη ζωή των παιδιών;» παρουσιάστηκαν μαθητές/τριες που αναγνώρισαν κάποια ιδέα και μαθητές/τριες που δεν αναγνώρισαν καμία ιδέα. Διαπιστώσαμε ότι και στις δυο εικόνες η συντριπτική πλειονότητα του δείγματος απάντησε στην ερώτηση αναφέροντας είτε την κεντρική ιδέα είτε κάποια σχετική ή άσχετη ιδέα (ποσοστό 91,97% για την εικόνα 1 και 81,25% για την εικόνα 2) συγκριτικά με τους/τις μαθητές/τριες που δεν αναγνώρισαν την επικοινωνία καμίας ιδέας στην εικόνα και το δήλωσαν ρητώς. Ποσοστό 8,03% για την εικόνα 1 και 18,75% για την εικόνα 2 δεν κατόρθωσε να ερμηνεύσουν τις εικόνες και δήλωσαν ότι «Δεν δείχνει καμία ιδέα» [M100:V\_Φ1{ΦΕ112}] ή ότι δεν γνωρίζουν ποια ιδέα δείχνει η εικόνα. Το ποσοστό όσων μαθητών/τριών αναγνώρισαν κάποια ιδέα στην εικόνα 1 ήταν λίγο μεγαλύτερο του αντίστοιχου ποσοστού για την εικόνα 2 (Γράφημα 19).

Τα αποτελέσματα θα μπορούσαν να υποδεικνύουν ότι αφού το σύνολο σχεδόν του δείγματος επέτυχε στην προβολή κάποιας ιδέας στις εικόνες, άρα διέθετε βασικές ερμηνευτικές δεξιότητες συγκριτικά με τους/τις μαθητές/τριες που δεν πρόβαλαν κάποια ιδέα και πιθανόν δεν διέθεταν βασικές ερμηνευτικές δεξιότητες. Ωστόσο, το ενδεχόμενο συμπέρασμα αναιρέθηκε διότι για την όποια επιτυχία στην αναγνώριση ή προβολή ιδεών στις εικόνες συνεκτιμήθηκε η ποιότητα των ιδεών που ανέφεραν οι μαθητές/τριες όπως παρουσιάζεται στη συνέχεια.



*Γράφημα 19.* Ερμηνευτικό επίπεδο ανάλυσης των δυο εικόνων: αναγνώριση/μη αναγνώριση κάποιας ιδέας στις εικόνες.

Από την ανάλυση των δηλώσεων των μαθητών/τριών που αναγνώρισαν κάποια ιδέα διαπιστώσαμε ότι δεν αντελήφθησαν όλοι/ες την ιδέα της εικόνας ως γενικευμένη άποψη για τον κόσμο και επέδωσαν διαφορετικό περιεχόμενο στην έννοια «ιδέα». Από τις δηλώσεις τους αναδύθηκαν δυο εννοιολογικές κατηγορίες: *αναγνώριση της ιδέας της εικόνας και γενίκευση, αναγνώριση της ιδέας της εικόνας και περιορισμός στο ειδικό*. Οι κατηγορίες αποτελούνταν από τρεις ίδιες υποκατηγορίες η καθεμιά, ήτοι: *αναγνώριση της κεντρικής ιδέας, αναγνώριση άλλων υπάλληλων, παράλληλων ή άσχετων ιδεών και μετασχηματισμός της ιδέας της εικόνας στην αντίθετή της* (Γράφημα 20).



Γράφημα 20. Ερμηνευτικό επίπεδο ανάλυσης των δυο εικόνων: οι εννοιολογικές κατηγορίες των αποκρίσεων των μαθητών/τριών.

Συγκεκριμένα, διαπιστώσαμε ότι και στις δυο εικόνες το ίδιο σχεδόν ποσοστό μαθητών/τριών αναγνώρισαν κάποια αφαιρετική, γενικευμένη ιδέα και κατόρθωσαν να αποστασιοποιηθούν από τη συγκεκριμένη απεικονιζόμενη σκηνή νοηματοδοτώντας τις εικόνες σε επίπεδο συνδηλωτικό. Σημειώνουμε όμως ότι το ήμισυ των μαθητών/τριών που αναγνώρισαν κάποια αφαιρετική ιδέα την εξέφρασαν στην επόμενη ερώτηση που αφορούσε στην αναγνώριση των οπτικών κωδίκων (η οποία αποτελούσε την τρίτη κατά σειρά ερώτηση στην ανάλυση κάθε εικόνας), ωστόσο εκλάβαμε την απάντησή τους ως να είχε δηλωθεί στη δεύτερη ερώτηση.

Παρουσιάστηκαν πολλοί/ές μαθητές/τριες που αν και αναγνώρισαν κάποια ιδέα, δεν αποστασιοποιήθηκαν της σκηνής, ώστε να αποδώσουν στην εικόνα τον ρόλο του φορέα μηνύματος. Η ερμηνεία τους περιορίστηκε στο να αποδώσουν στην εικόνα τον ρόλο του πάροχου πληροφοριών για τη συγκεκριμένη απεικονιζόμενη σκηνή δηλαδή νοηματοδότησαν τις εικόνες σε επίπεδο καταδηλωτικό.

Ειδικότερα, για την εικόνα 1 διαπιστώσαμε ότι ποσοστό 45,54% των μαθητών/ριών γενίκευσε την ιδέα που αναγνώρισαν στην εικόνα. Σχεδόν το σύνολο από το ανωτέρω ποσοστό αναγνώρισε την κεντρική της ιδέα περί παιγνιώδους, ευτυχισμένης παιδικής ζωής και γενίκευσε την ιδέα σε μια συλλογική υποκειμενικότητα υποδεικνύοντας ότι νοηματοδότησαν την εικόνα στο επίπεδο της συνδήλωσης π.χ. *«δείχνει την ξεγνοιασιά και ευχαρίστηση των παιδικών χρόνων»* [M93:L\_Φ1{ΦΕ112}], *«δείχνει ότι τα παιδιά πρέπει να παίζουν»* [M11:L\_Φ1{ΦΕ112}], *«δείχνει ότι όλα τα παιδιά έχουν δικαιώματα»* [M48:L\_Φ1{ΦΕ112}]. Τρεις μαθητές/τριες (n=3) πρόβαλαν ιδέες υπάλληλες της κεντρικής περί αδελφικής αγάπης. Παρουσιάστηκαν δυο μόνο μαθητές/τριες (n=2) που αναφέρθηκαν στην κεντρική ιδέα της εικόνας βάσει της επικοινωνιακής της λειτουργίας και μάλιστα φαίνεται ότι πλοηγήθηκαν τόσο στη σύνθεση τη εικόνας όσο και στο λεκτικό της κείμενο (σλόγκαν) π.χ. *«...ότι τους θυμίζει την παιδική τους ηλικία αυτήν η μαρμελάδα»* [M56:L\_Φ1{ΦΕ112}], *«...θέλει να θυμίζει τον παλιό ΚΑΛΟ (sic) καιρό»* [M10:M\_Φ1{ΦΕ112}]. Το αποτέλεσμα υποδεικνύει ότι εκτός των δυο ανωτέρω μαθητών/τριών που έλαβαν υπόψη και την επικοινωνιακή λειτουργία και την πολυτροπική φύση της εικόνας 1 για να αναγνωρίσουν το μήνυμά της, οι υπόλοιποι/ες μαθητές/τριες δεν τις έλαβαν υπόψη. Ως εκ τούτου οι δεξιότητες γραμματισμού των μέσων σχεδόν του συνόλου των μαθητών/τριών του δείγματος είναι ελλιπείς.

Διαπιστώσαμε για την εικόνα 1 ότι ποσοστό 46,43% των μαθητών/τριών του δείγματος, αν και αναγνώρισε το θετικό περιεχόμενο της εικόνας 1, δεν προέβη σε γενίκευση, αλλά περιορίστηκε στη συγκεκριμένη σκηνή προβάλλοντας ιδέες σχετικές ή διάφορες της κεντρικής. Συγκεκριμένα, δεν συνέδεσαν την ιδέα της εικόνας με μια αφαιρετική, γενικευμένη ιδέα περί παιδικής ηλικίας, αλλά περιόρισαν το νόημα της εικόνας στην παροχή πληροφοριών για τη συγκεκριμένη σκηνή. Δηλαδή θεώρησαν ότι το νόημα της εικόνας περιορίζεται στην αναπαράσταση ενός στιγμιότυπου της ζωής των δυο συγκεκριμένων παιδιών υποδεικνύοντας ότι νοηματοδότησαν την εικόνα στο επίπεδο της καταδήλωσης π.χ. *«Δείχνει χαρά και παιχνίδι ανάμεσα στα δυο*

παιδιά» [M15:L\_Φ1{ΦE112}], «Δείχνει ότι ζουν σε χωριό και τους αρέσει η φράουλα» [M17:L\_Φ1{ΦE112}]. Μερικοί/ες μαθητές/τριες επιλέγοντας ένα στοιχείο της εικόνας δημιούργησαν αφηγήσεις προβάλλοντας ιδέες υπάλληλες της κεντρικής ιδέας περί αρμονικών σχέσεων των δυο παιδιών. Για παράδειγμα δήλωσαν «Δείχνει ότι είναι δυο ευτυχισμένα αδέρφια!» (sic) [M86:L\_Φ1{ΦE112}], «Δείχνει ότι ζουν ήρεμα, χωρίς άγχος, χαρούμενα, αγαπημένα με τα πάντα γύρω τους» [M13:L\_Φ1{ΦE112}]. Ενώ κάποιον/ες άλλον/ες μαθητές/τριες πρόβαλαν ιδέες άσχετες με την κεντρική ιδέα-νόημα της εικόνας περί οικονομικής κατάστασης των συγκεκριμένων παιδιών π.χ. «Είναι φτωχά διότι το σπίτι τους είναι παλιό, αλλά είναι ευτυχισμένα» [M87:L\_Φ1{ΦE112}], «Ζουν άνετα σε μια οικογένεια που μπορεί να τους προσφέρει τα απαραίτητα και είναι ευτυχισμένα» [M105:L\_Φ1{ΦE112}], περί συστολής «...δεν τους αρέσει να δείχνουν τα ταλέντα τους» [M72:L\_Φ1{ΦE112}] ή περί ανταγωνιστικότητας («...είναι ανταγωνιστικά. Κάνουν αγώνα για το ποιος θα πάει πρώτα στη μαρμελάδα» [M96:L\_Φ1{ΦE112}]. Οι αφηγήσεις ή οι ιδέες αυτές για κάποιους μαθητές/τριες αποτελούσαν επανάληψη ή επέκταση της αφήγησης που δημιούργησαν απαντώντας στην προηγούμενη ερώτηση («Να παρατηρήσεις την εικόνα 1. Τι βλέπεις; Τι σκέφτεσαι;») (Γράφημα 21).

Για την εικόνα 2 διαπιστώσαμε ότι η πλειονότητα των μαθητών/τριών αναγνώρισαν και γενίκευσαν την ιδέα που πρόβαλαν στην εικόνα, αλλά οι νοηματοδοτήσεις ήταν ποικίλες, το ήμισυ μόνον εξ αυτών αντιστοιχούσε στην κεντρική ιδέα της εικόνας, ενώ μεγάλο ποσοστό ήταν άτοπες.

Συγκεκριμένα ποσοστό 37,52% μαθητών/τριών αναγνώρισαν και γενίκευσαν την ιδέα που επικοινωνεί η εικόνα 2 περί των αρνητικών συναισθημάτων που μπορεί να βιώσουν τα παιδιά νοηματοδοτώντας την εικόνα στο επίπεδο της συνδήλωσης π.χ. «Δείχνει ότι κάποιες φορές δεν είναι χαρούμενα και έχουν προβλήματα» [M26:V\_Φ1{ΦE112}], «Δεν είναι όλα πάντα ρόδινα με παιχνίδια και χαρές, είναι και με στεναχώριες» [M10:V\_Φ1{ΦE112}]. Οι μαθητές/τριες προσπαθώντας να αιτιολογήσουν την ύπαρξη των αρνητικών συναισθημάτων αξιοποίησαν αφηγηματικά στοιχεία της εικόνας και αναφέρθηκαν συγκεκριμένα στο είδος των προβλημάτων που συμβαίνουν κατά την παιδική ηλικία. Επεσήμαναν κυρίως προβλήματα στις διαπροσωπικές σχέσεις όπως την απουσία φίλων («Μερικά παιδιά δεν έχουν φίλους» [M54:W\_Φ1{ΦE112}] και την πίεση προς μη ηθελημένη δράση («Για όποιον δεν ξέρει κολύμπι δεν είναι ωραίο να τον πιέζουμε» [M90:V\_Φ1{ΦE112}], «τα παιδιά πρέπει να καθαρίζονται, αλλά με τη θέλησή τους» [M32:V\_Φ1{ΦE112}]. Μερικοί/ες

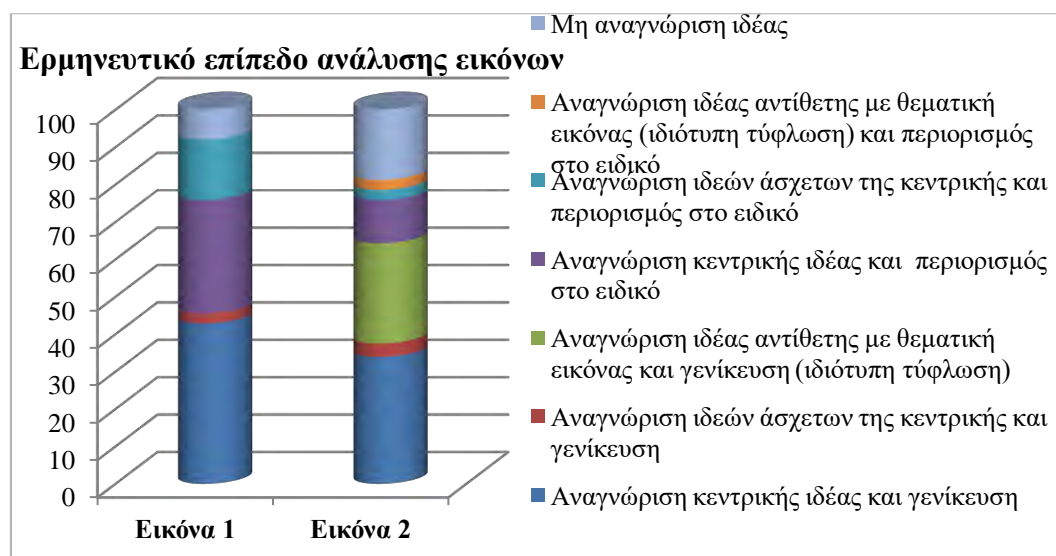
μαθητές/τριες επεσήμαναν την απарέσκεια στο μπάνιο π.χ. «Σε κανένα παιδί δεν του αρέσει να κάνει μπάνιο» [M34:V\_Φ1{ΦΕ112}], τα συναισθήματα του φόβου π.χ. «Τα παιδιά καμιά φορά φοβούνται ορισμένα πράγματα» [M50:V\_Φ1{ΦΕ112}], την τάση προς θυμό «Νευριάζουμε με το παραμικρό» [M98:V\_Φ1{ΦΕ112}] και το ανικανοποίητο των παιδιών από τις χορηγούμενες προς αυτά παροχές π.χ. «Δεν είναι ευχαριστημένα τα παιδιά μερικές φορές με ό,τι τους δίνουμε» [M83:V\_Φ1{ΦΕ112}]. Μερικοί/ές μαθητές/τριες (n=4) πρόβαλαν ιδέες άσχετες με την κεντρική ιδέα όπως την υποχρέωση των παιδιών να φορούν σκουφάκι κολύμβησης στη θάλασσα.

Επίσης, παρατηρήθηκε εκ νέου -όπως διαπιστώσαμε από τα αποτελέσματα σε άλλα ερωτήματα και υποερωτήματα της παρούσας έρευνας - το φαινόμενο της ιδιότυπης τύφλωσης στο αρνητικό περιεχόμενο της εικόνας 2 σε ποσοστό 26,79%. Αρκετοί/ές μαθητές/τριες δήλωσαν για την εικόνα 2 διάφορες ιδέες τις οποίες γενίκευσαν μεν, αλλά είχαν παρερμηνεύσει το αρνητικό περιεχόμενο της εικόνας και το μετασχημάτισαν σε θετικό. Για παράδειγμα δήλωσαν «Δείχνει ότι όταν πρέπει να κάνουν μπάνιο τα παιδιά πρέπει να φοράνε καπελάκι για να μην παθαίνουν τίποτε τ' αυτιά» [M61:W\_Φ1{ΦΕ112}], «Δείχνει να πηγαίνουμε στη θάλασσα το καλοκαίρι» [M67:V\_Φ1{ΦΕ112}], «Δείχνει ότι από μικρά συνηθίζουν το νερό» [M77:V\_Φ1{ΦΕ112}]. Θεωρούμε ότι η ερμηνεία αυτών των μαθητών/τριών για την εικόνα 2 καθίσταται άτοπη και ως εκ τούτου διαχωρίσαμε ως αποτυχείς αυτές τις νοηματοδοτήσεις.

Διαπιστώσαμε ότι ποσοστό 14,28%, αν και αναγνώρισε το αρνητικό περιεχόμενο της εικόνας 2, δεν προέβη σε γενίκευση, αλλά περιόρισε το αποδιδόμενο νόημα στη συγκεκριμένη σκηνή. Οι μαθητές/τριες αναγνώρισαν κάποιο από τα αρνητικά συναισθήματα της εικόνας όμως δεν κατόρθωσαν να αποστασιοποιηθούν από την εικόνα και να το συνδέσουν με μια αφαιρετική ιδέα, αλλά περιορίστηκαν στο ειδικό δηλαδή στο συγκεκριμένο πρόσωπο της σκηνής και επομένως οι ερμηνείες τους περιορίστηκαν στο επίπεδο της καταδήλωσης. Αναφέρθηκαν κυρίως στο συναίσθημα της λύπης «το παιδί δεν είναι χαρούμενο» [M24:V\_Φ1{ΦΕ112}] ή δημιούργησαν αφήγηση για να δικαιολογήσουν το αρνητικό περιεχόμενο της σκηνής εντοπίζοντας το πρόβλημα στην καταπίεση «το παιδί κάνει άθλημα που αναγκάζεται» [M95:W\_Φ1{ΦΕ112}], στην οικονομική κατάσταση «το παιδί είναι από μια φτωχή οικογένεια και γι' αυτό είναι λυπημένο» [M23:W\_Φ1{ΦΕ112}], στην κακή συμπεριφορά του ίδιου του παιδιού «δείχνει σαν να είναι το παιδί κακομαθημένο» [M30:V\_Φ1{ΦΕ112}], στη γονική κακοποίηση «το έβαλε ο πατέρας του να το πνίξει»



[M95:V\_Φ1{ΦΕ112}] (η υπογράμμιση της ερευνήτριας). Μεταξύ όσων περιορίστηκαν στη συγκεκριμένη σκηνή συμπεριλαμβάνονται τρεις μαθητές ( $n=3$ ) που μετασχημάτισαν το αρνητικό περιεχόμενο σε θετικό και παρερμήνευσαν την εικόνα (ιδιότυπη τύφλωση) π.χ. «Δείχνει ότι του αρέσει πολύ το κολύμπι» [M3:V\_Φ1{ΦΕ112}] (Γράφημα 21).



Γράφημα 21. Ερμηνευτικό επίπεδο ανάλυσης των δυο εικόνων: αναλυτική παρουσίαση του είδους των νοηματοδοτήσεων των μαθητών/τριών ανά εικόνα.

Επιδιώκοντας να εξετάσουμε γενικά τη δυνατότητα αναγνώρισης ή απόδοσης κάποιας γενικευμένης ιδέας-νοήματος πέραν της απεικονιζόμενης σκηνής, ομαδοποιήσαμε ανά εικόνα τις κατηγορίες που παρουσιάσαμε ανωτέρω. Η ομαδοποίηση στην κατηγορία *αναγνώριση σχετικής ιδέας και γενίκευση* συμπεριέλαβε τα αποτελέσματα σχετικά με τη γενίκευση της κεντρικής ιδέας, αλλά και την απόδοση στην εικόνα οποιασδήποτε γενικευμένης ιδέας απορρέουσας από την κεντρική (ερμηνεία στο επίπεδο της συνδήλωσης). Η κατηγορία *αναγνώριση σχετικής ιδέας και περιορισμός στο ειδικό* συμπεριέλαβε τα αποτελέσματα σχετικά με την αναγνώριση της κεντρικής ιδέας, αλλά και την απόδοση στην εικόνα οποιασδήποτε ιδέας απορρέουσας από την κεντρική, όταν αυτή περιορίζονταν στη συγκεκριμένη απεικονιζόμενη σκηνή-γεγονός (ερμηνεία στο επίπεδο της καταδήλωσης). Η κατηγορία *αναγνώριση αντίθετης ιδέας-ιδιότυπη τύφλωση* συμπεριλάμβανε τα αποτελέσματα σχετικά με την απόδοση στην εικόνα ιδέας μετασχηματισμένης στην αντίθετη της θεματικής της εικόνας. Η κατηγορία *μη αναγνώριση ιδέας* αντιστοιχεί στην κατηγορία μη αναγνώριση οποιασδήποτε ιδέας (Γράφημα 22).



Γράφημα 22. Ερμηνευτικό επίπεδο ανάλυσης των δυο εικόνων: συνοπτική παρουσίαση του είδους των νοηματοδοτήσεων των μαθητών/τριών ανά εικόνα.

Διαπιστώσαμε ότι οι ερμηνείες και για τις δυο εικόνες ως προς την αναγνώριση ή απόδοση κάποιας γενικευμένης ιδέας παρουσιάστηκαν σε όμοια ποσοστά, αλλά η αναγνώριση κάποιας σχετικής ιδέας και ο περιορισμός στο ειδικό διέφερε για την εικόνα 2 για την οποίαν το ποσοστό ήταν εξαιρετικά περιορισμένο. Όμως ενδιαφέρον παρουσίασε το αποτέλεσμα περί ιδιότυπης τύφλωσης αποκλειστικά στο αρνητικό περιεχόμενο της εικόνας 2 το οποίο όπως προαναφέρθηκε εμφανίστηκε εκ νέου και σε αυτό το μέρος του ερωτηματολογίου.

Γενικά, στο ερμηνευτικό επίπεδο ανάλυσης εικόνων διαπιστώσαμε τη δυσκολία των μαθητών/τριών και στις δυο εικόνες να αναγνωρίσουν την κεντρική ιδέα-μήνυμα, ώστε να ερμηνεύσουν τις εικόνες στο συνδηλωτικό επίπεδο πέραν του πληροφοριακού περιεχομένου τους. Και για τις δυο εικόνες οι νοηματοδοτήσεις κυμάνθηκαν σε μεγάλο εύρος με οριακά σημεία την αναγνώριση κάποιας ιδέας έως την αναγνώριση καμίας ιδέας. Μεταξύ των δυο ακραίων πόλων παρουσιάστηκαν νοηματοδοτήσεις που κυμάνθηκαν από την ερμηνεία των εικόνων σε επίπεδο αφαιρετικών ιδεών (επίπεδο συνδήλωσης) ως την ερμηνεία σε επίπεδο παροχής αφηγηματικών πληροφοριών (επίπεδο καταδήλωσης). Και από την αναγνώριση της κεντρικής ιδέας της εικόνας ως την αναγνώριση άλλων πιθανών ή άσχετων ή ακόμη και αντιθετικών ιδεών προς τη θεματική της εικόνας. Μεταξύ των δυο εικόνων παρουσιάστηκε διαφορά υπέρ της εικόνας 1. Η διαφορά αφορούσε στο είδος των νοηματοδοτήσεων που παρουσιάστηκαν, συγκεκριμένα αφορούσε τις άτοπες ερμηνείες για την εικόνα 2. Επίσης, αφορούσε στη συχνότητα που εμφανίστηκαν τα ποικίλα είδη των νοηματοδοτήσεων.

Με σκοπό την παρουσίαση της συνολικής εικόνας των αποτελεσμάτων ως προς τις δεξιότητες ανάλυσης των δυο εικόνων από τους/τις μαθητές/τριες στο

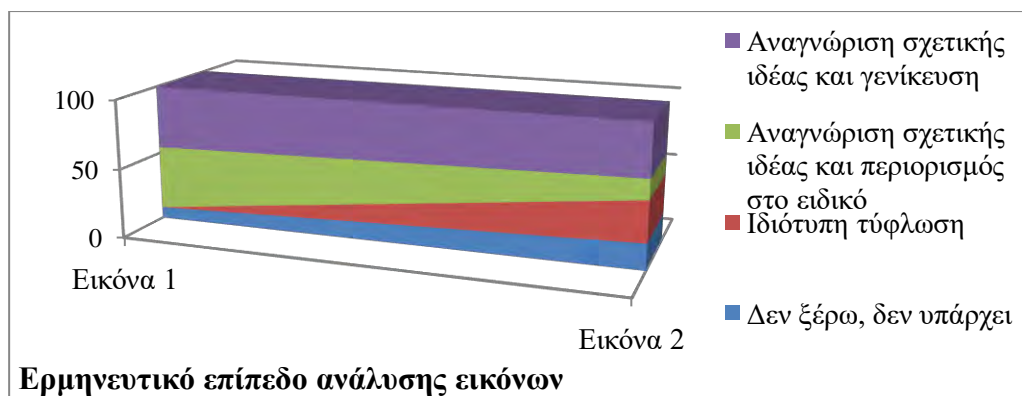
ερμηνευτικό επίπεδο ανάλυσης κατατάξαμε τις ανωτέρω εννοιολογικές κατηγορίες που παρατηρήσαμε σε τακτική κλίμακα (βλ. 4ο κεφάλαιο-ανάλυση δεδομένων) και εξετάσαμε ως δείκτη αντιπροσωπευτικής τιμής τη διάμεσο και ως δείκτη κατανομής των τιμών το ενδοτεταρτημοριακό εύρος. Στον πίνακα 26 που ακολουθεί παρουσιάζονται οι κατηγορίες και οι τιμές στις οποίες αντιστοιχούν.

Πίνακας 26

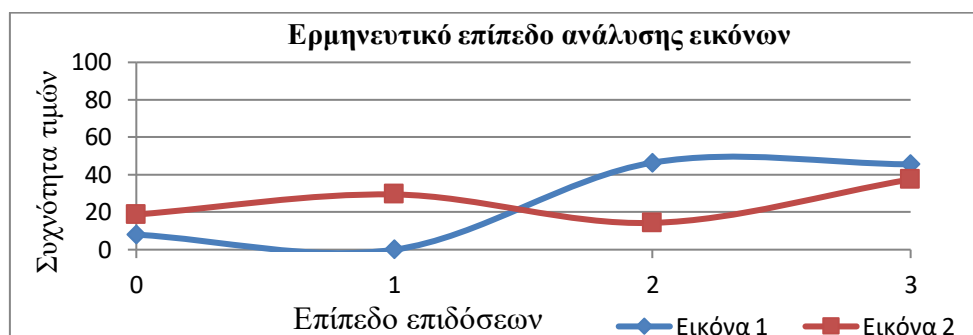
*Κατηγοριοποίηση των επαγωγικών εννοιολογικών κατηγοριών για τις επιδόσεις των μαθητών/τριών στο ερμηνευτικό επίπεδο ανάλυσης των δυο εικόνων*

| <b>Ερμηνευτικό επίπεδο ανάλυσης εικόνων: εννοιολογικές κατηγορίες</b>    |              |                 |          |                 |          |
|--|--------------|-----------------|----------|-----------------|----------|
| <b>Είδος κατηγορίας</b>  | <b>Τιμές</b> | <b>Εικόνα 1</b> |          | <b>Εικόνα 2</b> |          |
|  |              | <b>F</b>        | <b>%</b> | <b>F</b>        | <b>%</b> |
| Δεν ξέρω, δεν υπάρχει ιδέα   | 0            | 9               | 8,03     | 21              | 18,75    |
| Ιδιότυπη τύφλωση   | 1            | 0               | 0        | 33              | 29,46    |
| Αναγνώριση σχετικής ιδέας και περιορισμός στην ειδική-συγκεκριμένη σκηνή | 2            | 52              | 46,43    | 16              | 14,28    |
| Αναγνώριση σχετικής ιδέας και γενίκευση                                  | 3            | 51              | 45,54    | 42              | 37,51    |
| <b>Σύνολο</b>  |              | 112             | 100      | 112             | 100      |

Διαπιστώσαμε ότι ο δείκτης της αντιπροσωπευτικής τιμής της διαμέσου και για τις δυο εικόνες ήταν ο ίδιος ( $Mdn=2$ ) και αντιστοιχούσε στην κατηγορία της αναγνώρισης μεν της σχετικής ιδέας, αλλά στον περιορισμό της ιδέας στη συγκεκριμένη απεικονιζόμενη σκηνή. Ο δείκτης της κατανομής των τιμών ήταν διαφορετικός για κάθε εικόνα. Για την εικόνα 1 ήταν μονάδα (1) και για την εικόνα 2 ήταν δύο (2), δηλαδή παρουσιάστηκε διαφορά στην διασπορά των τιμών μεταξύ των δυο εικόνων. Στην εικόνα 1 παρουσιάστηκε μικρή διασπορά, ενώ στην εικόνα 2 παρουσιάστηκε μεγάλη διασπορά (Γράφημα 23, Γράφημα 24).



Γράφημα 23. Ερμηνευτικό επίπεδο ανάλυσης των δυο εικόνων: κατανομή των επιδόσεων των μαθητών/τριών βάσει των επαγωγικών εννοιολογικών κατηγοριών.



Γράφημα 24. Ερμηνευτικό επίπεδο ανάλυσης των δυο εικόνων: κατανομή των επιπέδων επίδοσης των μαθητών/τριών βάσει των επαγωγικών εννοιολογικών κατηγοριών.

Επομένως, και στις δυο εικόνες σύμφωνα με τον δείκτη της διαμέσου οι επιδόσεις των μαθητών/τριών ήταν όμοιες και αντιστοιχούσαν σε χαμηλό επίπεδο ερμηνείας. Οι μαθητές/τριες αναγνώρισαν μεν κάποια σχετική ιδέα (κεντρική ή παράλληλη ή υπάλληλη της κεντρικής), αλλά το νόημα της αναγνωρισμένης ιδέας της εικόνας περιορίστηκε στην παροχή πληροφοριών για τη συγκεκριμένη σκηνή δηλαδή σε επίπεδο καταδήλωσης και όχι σε επίπεδο συνδήλωσης. Συνεπώς, οι δεξιότητες ερμηνείας των οπτικών αναπαραστάσεων δυο διαφορετικών κοινωνικών λόγων περί παιδικής ηλικίας των μαθητών/τριών του δείγματος ήταν χαμηλού επιπέδου και δεν διέφεραν μεταξύ των δυο οπτικών αναπαραστάσεων.

Τα αποτελέσματα με βάση την τιμή της κατανομής των επιδόσεων ανά εικόνα υποδεικνύουν ότι το ανωτέρω συμπέρασμα ως προς το επίπεδο των δεξιοτήτων

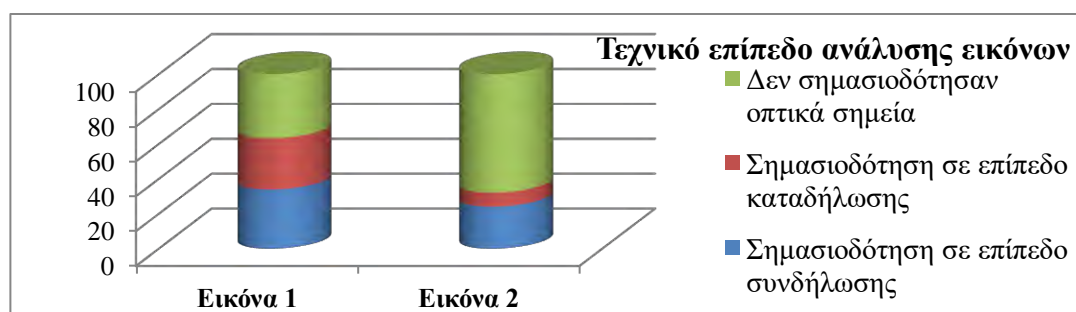
ερμηνείας στις δυο εικόνες είναι συνολικό και δεν είναι γενικό. Στην εικόνα 1 η απόκλιση μεταξύ των ποικίλων επιδόσεων ήταν μικρή (οι επιδόσεις συσπειρώθηκαν προς τις χαμηλές και υψηλές επιδόσεις), ενώ οι επιδόσεις στην εικόνα 2 παρουσίασαν μεγάλη διασπορά καταλαμβάνοντας όλο το εύρος από τις πολύ χαμηλές έως τις υψηλές επιδόσεις. Η μεγάλη διασπορά στην ερμηνεία της εικόνας 2 επηρεάστηκε αφενός από το φαινόμενο της ιδιότυπης τύφλωσης στη αρνητική θεματική της το οποίο -λόγω των άτοπων ερμηνειών- αύξησε τα είδη των νοηματοδοτήσεων της εικόνας 2. Αφετέρου τη διασπορά επέτεινε το υψηλό ποσοστό όσων δεν αναγνώρισαν κάποια ιδέα στην εικόνα 2 πιθανόν επηρεασμένοι/ες από τις αντιλήψεις τους για την εύχαρη παιδική ηλικία η οποία όμως δεν αναπαρίστατο στην εικόνα.

Συνεπώς, οι δεξιότητες ερμηνείας της πλειονότητας των μαθητών/τριών του δείγματος ήταν χαμηλού επιπέδου (επίπεδο καταδήλωσης) διότι δεν αποστασιοποιήθηκαν από τη συγκεκριμένη απεικονιζόμενη σκηνή και άρα δεν εξέλαβαν τις εικόνες ως φορείς μηνυμάτων περί παιδικής ηλικίας. Η διαφοροποίηση στα είδη των νοηματοδοτήσεων υπέρ της εικόνας 1 υποδεικνύει την επίδραση της θεματικής των εικόνων, ωστόσο το επίπεδο των ερμηνευτικών τους δεξιοτήτων ήταν χαμηλό και δεν επηρεάστηκε από τη θεματική.

**5.2.2.3 Τεχνικό επίπεδο ανάλυσης εικόνων.** Το τεχνικό επίπεδο ανάλυσης των εικόνων αφορά στην οπτική σύνταξη, στη γραμματική των εικόνων. Δηλαδή αναφέρεται στα στοιχεία της εικόνας, τους οπτικούς σημειωτικούς πόρους-οπτικά σημεία- οπτικούς κώδικες που συγκροτούν το νόημα της εικόνας και βάσει των οποίων κωδικοποιείται το νόημα. Οι δεξιότητες ανάλυσης στο τεχνικό επίπεδο αναφέρονται στη συσχέτιση του μηνύματος της εικόνας με στοιχεία της οπτικής της σημείωσης. Από τα δεδομένα αναδείχτηκαν τρεις εννοιολογικές κατηγορίες ως προς τις δεξιότητες των μαθητών/τριών στην αποκωδικοποίηση της οπτικής σημείωσης: μη σημασιοδότηση κάποιου οπτικού σημείου-κώδικα, σημασιοδότηση ενός τουλάχιστον οπτικού σημείου σε επίπεδο καταδήλωσης, σημασιοδότηση ενός τουλάχιστον οπτικού σημείου σε επίπεδο συνδήλωσης (βλ. στο Παράρτημα Δ', Εννοιολογικός χάρτης 13). Για την ανωτέρω κατηγοριοποίηση συνυπολογίστηκε το είδος της ιδέας (γενικευμένη ή περιορισμένη στην αναπαράσταση της συγκεκριμένης σκηνής) που πρόβαλαν στην εικόνες οι μαθητές/τριες σύμφωνα με τις απαντήσεις τους στην προηγούμενη ερώτηση του ερωτηματολογίου (ερμηνευτικό επίπεδο ανάλυσης).

Διαπιστώσαμε ότι ήταν πολλοί/ές οι μαθητές/τριες που και στις δυο εικόνες δεν αναγνώρισαν ούτε ένα στοιχείο ως σημείο-κώδικα για την επικοινωνία μηνύματος. Μάλιστα, παρουσίασαν πρόβλημα στη σημασιοδότηση κάποιου στοιχείου ως φορέα νοήματος για την επικοινωνία του μηνύματος των εικόνων ακόμη και μαθητές/τριες που οι ίδιοι/ες στην προηγούμενη ερώτηση -ως προς το ερμηνευτικό επίπεδο ανάλυσης εικόνων- ερμήνευσαν την εικόνα βάσει κάποιας αφαιρετικής ιδέας. Τα αποτελέσματα υποδεικνύουν τη δυσκολία των μαθητών/τριών να συσχετίσουν την οπτική σύνταξη των εικόνων με την επικοινωνία ιδεών.

Διαπιστώσαμε ότι μεταξύ των δυο εικόνων παρουσιάστηκε διαφορά στις επιδόσεις των μαθητών/τριών υπέρ της εικόνας 1. Στην εικόνα 1 μεγάλο ποσοστό σημασιοδότησε σε κάποιο επίπεδο σημασίας (είτε καταδήλωσης είτε συνδήλωσης) ένα τουλάχιστον οπτικό σημείο ως φορέα νοήματος, ενώ στην εικόνα 2 η πλειονότητα δεν σημασιοδότησε κάποιο οπτικό της στοιχείο (Γράφημα 25). Αν και στις δυο εικόνες ήταν λίγοι/ες οι μαθητές/τριες που επέτυχαν να συσχετίσουν οπτικά στοιχεία της εικόνας με την αναπαράσταση κάποιας αφαιρετικής ιδέας (επίπεδο συνδήλωσης), όμως στην εικόνα 2 ήταν ελάχιστοι. Τα αποτελέσματα υποδεικνύουν την επίδραση της θεματικής της εικόνας στις δεξιότητες αποκωδικοποίησης του μηνυματός της.



Γράφημα 25. Τεχνικό επίπεδο ανάλυσης των δυο εικόνων: επίπεδα σημασιοδότησης κατά την αποκωδικοποίηση της οπτικής σημείωσης.

Επιπροσθέτως, διαπιστώσαμε ότι και στις δυο εικόνες η πλειονότητα των μαθητών/τριών που αναγνώρισαν κάποιον οπτικό σημείο ως φορέα σημασίας, αναφέρθηκαν κατ' αποκλειστικότητα σε ένα μόνο, εκείνο που ήταν βασικό, κυρίαρχο για την κάθε εικόνα. Δηλαδή αναγνώρισαν την ενεργητική δράση στην εικόνα 1 ως ενδείκτη της παιγνιώδους και χαρούμενης παιδικής ηλικίας και την έκφραση του προσώπου στην εικόνα 2 ως ενδείκτη των αρνητικών συναισθημάτων που μπορεί να βιώσουν τα παιδιά. Σε μεμονωμένες περιπτώσεις αναφέρθηκε κάποιος κώδικας όπως

το χρώμα και εκλήφθηκε ως σύμβολο για την επικοινωνία θετικών συναισθημάτων (Γράφημα 26). Επειδή το είδος των οπτικών κωδίκων που ανέφεραν οι μαθητές/τριες αποτελούσαν μέρος της καθημερινής γνώσης, περιορίζονταν σε έναν, στον βασικό κώδικα επικοινωνίας του νοήματος για την κάθε εικόνα, και επειδή οι κώδικες που ανέφεραν δεν αποτελούσαν σύμβολα, αλλά ενδείκτες του είδους της δράσης ή των συναισθημάτων των προσώπων των εικόνων, οι δεξιότητες αποκωδικοποίησης αντιστοιχούσαν σύμφωνα με τον Unsworth (2001) στο πρώτο επίπεδο γραμματισμού, στον αναγνωριστικό γραμματισμό.

Ακολουθεί η αναλυτική παρουσίαση των αποτελεσμάτων ανά εικόνα.

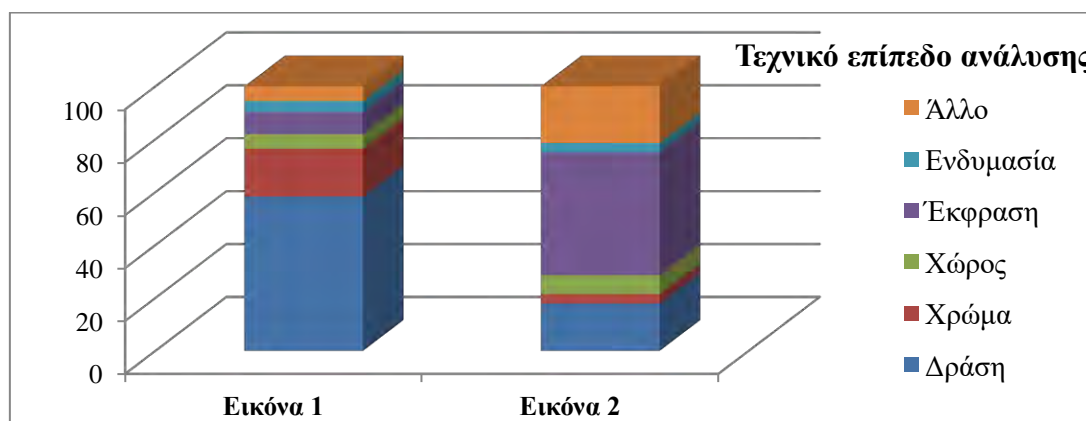
Κατά την ανάλυση της εικόνας 1 διαπιστώσαμε ότι αρκετοί/ές μαθητές/τριες (36,61%) δεν αναγνώρισαν κάποιο οπτικό σημείο ως φορέα νοήματος. Μάλιστα είτε δήλωσαν ρητώς την άγνοιά τους υποδεικνύοντας ότι διέθεταν εξαιρετικά χαμηλές δεξιότητες αποκωδικοποίησης της εικόνας είτε επανέλαβαν ή επέκτειναν την ιδέα που δήλωσαν στην προηγούμενη ερώτηση χωρίς να αναφερθούν ρητώς όμως σε οπτικό σημείο π.χ. *«Δείχνει τη χαρά και το παιχνίδι. Δείχνει ότι τα παιδιά έχουν το δικαίωμα να παίζουν»* [M65:L-M\_Φ1{ΦΕ112}]. Ποσοστό 33,93% των μαθητών/τριών αναγνώρισε κάποιον οπτικό σημείο ως κώδικα για την αναπαράσταση της γενικευμένης ιδέας που δήλωσαν στην προηγούμενη ερώτηση (σημασιοδότηση σε επίπεδο συνδηλώσης). Για παράδειγμα ανέφεραν *«Δείχνει ότι η παιδική ηλικία πρέπει να είναι ξέγνοιαστη και με παιχνίδια. –Δείχνει... τα παιδιά παίζουν μαζί παιχνίδια και δείχνουν χαρούμενα»* [M26:L-M\_Φ1{ΦΕ112}], *«Δείχνει ότι η ζωή του παιδιού είναι όλη τροχάδι.-Τη δείχνει με τη χαρά που φαίνεται στο πρόσωπό τους»* [M98:L-M\_Φ1{ΦΕ112}], *«Δείχνει την ξεγνοιασιά και την ευχαρίστηση των παιδικών χρόνων-Τονίζει την κίνηση και τον ενθουσιασμό»* [M93:L-M\_Φ1{ΦΕ112}]. Ωστόσο, μερικοί/ές μαθητές/τριες αναφέρθηκαν σε κάποιο στοιχείο της εικόνας χωρίς αυτό να συνδέεται με την ιδέα που δήλωσαν οι ίδιοι/ες στην προηγούμενη ερώτηση. Για παράδειγμα ανέφεραν *«Δείχνει ότι είναι αδέρφια-Το δείχνει με φράουλες»* [M46:L-M\_Φ1{ΦΕ112}], *«Δείχνει ότι όλα τα παιδιά έχουν δικαιώματα-Το δείχνει γιατί τα έχει ντύσει στα κόκκινα επειδή μπορεί να του αρέσουν (του φωτογράφου) οι φράουλες»* [M48:L-M\_Φ1{ΦΕ112}]. Ποσοστό 29,46% των μαθητών/τριών σημασιοδότησε κάποιο οπτικό σημείο ως σημανόμενο για την αναπαράσταση της συγκεκριμένης σκηνής (σημασιοδότηση σε επίπεδο καταδήλωσης) π.χ. *«Δείχνει την ιδέα ότι δεν τους λείπει τίποτα. Την δείχνει με το ωραίο διακοσμημένο σπίτι»* [M30:L-M\_Φ1{ΦΕ112}].

Στο σύνολό τους σχεδόν όσοι/ες μαθητές/τριες σημασιολόγησαν κάποιο οπτικό σημείο σε οποιοδήποτε επίπεδο σημασιολόγησης δεν έλαβαν υπόψη την επικοινωνιακή λειτουργία της εικόνας 1 και δεν την αποκωδικοποίησαν.

Σχεδόν όλοι/ες οι μαθητές/τριες και στα δυο επίπεδα σημασιολόγησης των οπτικών σημείων (συνδήλωσης και καταδήλωσης) της εικόνας 1 περιορίστηκαν σε ένα μόνο σημείο τη δράση που αποτελούσε το βασικό της σημείο, ως ενδείκτη της παιγνιώδους δραστηριότητας των παιδιών κατά την παιδική ηλικία (Γράφημα 26). Για παράδειγμα ανέφεραν «Δείχνει την ιδέα ότι θα πρέπει να παίζουν συνέχεια. Την δείχνει με τα παιδιά που τρέχουν» [M8:L-M\_Φ1{ΦΕ112}]. Λίγοι/ες μαθητές/τριες ( $n=13$ ) ανεγνώρισαν τον κώδικα χρώμα ενδυμασίας και αναφέρθηκαν στους θετικούς συμβολισμούς του κόκκινου, αλλά επειδή παρέβλεψαν την επικοινωνιακή λειτουργία της εικόνας, περιορίστηκαν σε αυτούς και δεν επεκτάθηκαν στη συμβολική αξία που προσέδιδε στο προϊόν. Για παράδειγμα ανέφεραν «Δείχνει την ιδέα ότι ζουν άνετα σε μια οικογένεια που μπορεί να τους προσφέρει τα απαραίτητα και είναι ευτυχισμένα... - Την δείχνει με... το κόκκινο συμβολίζει το πάθος για τη ζωή, την ευτυχία, τη χαρά» [M105:L-M\_Φ1{ΦΕ112}], «Δείχνει πως τους αρέσει να παίζουν. Το δείχνει... τα παιδιά φορούν ένα χαρούμενο και ζωντανό χρώμα σαν τις φράουλες» [M89:L-M\_Φ1{ΦΕ112}]. Ακόμη λιγότεροι/ες μαθητές/τριες ( $n=6$  αναφορές) αναφέρθηκαν στην έκφραση προσώπου ως ενδείκτη θετικών συναισθημάτων π.χ. «Δείχνει ότι η ζωή του παιδιού είναι όλη τροχάδι. Την δείχνει με τη χαρά που φαίνεται στο πρόσωπό τους» [M98:L-M\_Φ1{ΦΕ112}]. Επισημαίνουμε όμως ότι το πρόσωπο του κοριτσιού ήταν αθέατο στους θεατές της εικόνας, και του αγοριού δεν ήταν σαφές ότι ήταν χαμογελαστό. Όμως αυτοί οι περιορισμοί δεν εμπόδιζαν αυτούς τους/τις μαθητές/τριες να «δουν» χαμογελαστά πρόσωπα παιδιών. Διαπιστώσαμε ότι τέσσερις αναφορές ( $n=4$ ) παρουσιάστηκαν για τον χώρο τον οποίον εξέλαβαν ως ενδεικτικό σημείο αγροτικής περιοχής ή οικονομικής ευπορίας ή αισθητικής ή γενικά θετικής κατάστασης, αλλά όχι ως ένδειξη παρελθούσης εποχής και ως σύμβολο της παράδοσης που επεδίωκε κυρίως η διαφήμιση. Για παράδειγμα ανέφεραν ότι «Δείχνει την ιδέα ότι ζουν στο χωριό. Την δείχνει με την εικόνα του παλιού σπιτιού» [M17:L-M\_Φ1{ΦΕ112}], «Δείχνει την ιδέα ότι δεν τους λείπει τίποτα. Την δείχνει με το ωραίο διακοσμημένο σπίτι» [M30:L-M\_Φ1{ΦΕ112}]. Τρεις περιπτώσεις ( $n=3$ ) εστίασαν στην ενδυμασία ως ένδειξη οικονομικής ευμάρειας, αισθητικής ή γενικά θετικής κατάστασης π.χ. «Δείχνει ότι δεν τους λείπει τίποτα. Το δείχνει με τα ρούχα...» [M30:L-M\_Φ1{ΦΕ112}]. Δυο μόνον μαθήτριες ( $n=2$ ) αναγνώρισαν ως οπτικό



κώδικα το απεικονιζόμενο προϊόν και προέβησαν στη δημιουργία μεταφοράς δηλαδή συσχέτισαν τη γλυκιά γεύση των απεικονιζόμενων τροφίμων με τη ζωή, αλλά δεν συνυπολόγισαν τον επικοινωνιακό σκοπό της εικόνας. Για παράδειγμα ανέφεραν «Του αρέσει που τα παιδιά είναι τόσο χαρούμενα γι' αυτό έβαλε την διαφήμιση με τις φράουλες γιατί η ζωή είναι τόσο γλυκιά όσο η φράουλα» [M33:M\_Φ1{ΦΕ112}], «Δείχνει ότι είναι χαρούμενα, με μια πολύ γλυκιά μαρμελάδα δείχνει ότι η ζωή είναι γλυκιά» [M54:L-M\_Φ1{ΦΕ112}]. Στο λεκτικό κείμενο της εικόνας αναφέρθηκαν δυο μόνον μαθητές/τριες (n=2) π.χ. «Δείχνει ότι δεν τσακώνονται, δεν έχουν σκοτούρες, παίζουν χαρούμενα. Το δείχνει με το πουλάκι που πετά, τα χρώματα, φωτίζει από το παράθυρο, θέλει να θυμίζει τον παλιό ΚΑΛΟ (sic) καιρό» [M10:L-M\_Φ1{ΦΕ112}] υποδεικνύοντας ότι αξιοποίησαν παραλλήλως και το σλόγκαν ως σημειωτικό πόρο της εικόνας για να την νοηματοδοτήσουν, αλλά δεν το αξιοποίησαν σε όλο το εύρος εννοιών που αυτό περιελάμβανε. Επειδή η εικόνα 1 αφορούσε διαφήμιση προϊόντος, τα αποτελέσματα υποδεικνύουν ότι οι μαθητές/τριες δεν έλαβαν υπόψη τον επικοινωνιακό σκοπό της εικόνας, δεν αποκωδικοποίησαν το μήνυμά της και ως εκ τούτου οι δεξιότητες γραμματισμού των μέσων που διέθεταν ήταν ελλιπείς.



Γράφημα 26. Τεχνικό επίπεδο ανάλυσης των δυο εικόνων: το είδος των οπτικών σημείων που σημασιοδότησαν οι μαθητές/τριες.

Κατά την ανάλυση της εικόνας 2 διαπιστώσαμε ότι η πλειονότητα των μαθητών/τριών (67,86%) δεν αναγνώρισε κάποιο οπτικό σημείο ως φορέα νοήματος. Ποσοστό 24,11% των μαθητών/τριών αναγνώρισε κάποιον οπτικό σημείο ως κώδικα (επίπεδο συνδήλωσης) για την αναπαράσταση της γενικευμένης ιδέας που δήλωσαν στην προηγούμενη ερώτηση και ήταν σχετική με τη θεματική της εικόνας. Για παράδειγμα «Δείχνει ότι δεν είναι όλα πάντα ρόδινα με παιχνίδια και χαρές, είναι και με στεναχώριες-Το δείχνει με τη μεριά όχι της χαράς, αλλά της λύπης» [M10:V-

W\_Φ1{ΦΕ112}], «Δείχνει ότι πολλά παιδιά μισούν τα μπάνια-Δείχνει πως το παιδί δεν είναι χαρούμενο» [M88:V-W\_Φ1{ΦΕ112}], «Δείχνει την ιδέα ότι σε κανένα παιδί δεν του αρέσει να κάνει μπάνιο-Δείχνει ότι είναι θυμωμένο» [M34:V-W\_Φ1{ΦΕ112}]. Ποσοστό 8,03% των μαθητών/τριών σημασιοδότησε κάποιο οπτικό σημείο ως σημαινόμενο στο επίπεδο της καταδήλωσης. Για παράδειγμα «Δείχνει ότι του αρέσει πολύ το κολύμπι-Ζει κοντά στη θάλασσα και έτσι έμαθε κολύμπι» [M3:V-W\_Φ1{ΦΕ112}].

Σχεδόν όλοι/ες οι μαθητές/τριες και στα δυο επίπεδα σημασιοδότησης των οπτικών σημείων (συνδήλωσης και καταδήλωσης) της εικόνας 2 περιορίστηκαν σε ένα μόνο οπτικό σημείο ως φορέα νοήματος (σημαινόμενο) που αποτελούσε ενδείκτη των συναισθημάτων του απεικονιζόμενου προσώπου (Γράφημα 26). Επεσήμαναν την έκφραση του προσώπου που αποτελούσε το βασικό και ευδιάκριτο οπτικό σημείο επικοινωνίας της κεντρικής ιδέας της εικόνας. Όμως δεν αποκωδικοποίησαν πλήρως την έκφραση (δηλαδή δεν αναφέρθηκαν στο σχήμα ματιών, στο δάκρυ και στο σχήμα του στόματος). Εστίασαν είτε στα μάτια «Δείχνει ότι δεν είναι όλα ρόδινα. Το δείχνει με το δάκρυ στο δεξί μάτι» [M22:V-W\_Φ1{ΦΕ112}] είτε στο στόμα π.χ. «Δείχνει ότι δεν είναι πάντα χαρούμενα. Δεν έχει σχηματίσει το χαμόγελο και τη χαρά» [M102:V-W\_Φ1{ΦΕ112}]. Τρεις μαθητές/ριες παρατήρησαν την έκφραση-σχήμα των ματιών ερμηνεύοντάς το όμως ως λύπη αντί του ορθού θυμός. Στο σημείο της δράσης ως ενδείκτη των αρνητικών συναισθημάτων της μορφής αναφέρθηκαν μερικοί/ές μαθητές/τριες π.χ. «Δείχνει ότι κάποιες φορές δεν είναι χαρούμενα και έχουν προβλήματα. Τον δείχνει λίγο στεναχωρημένο, χωρίς χαρά και παιχνίδι» [M26:V-W\_Φ1{ΦΕ112}], «Δείχνει μια ζωή γκρίζα σαν να μην έχει νόημα η ζωή των παιδιών. Το δείχνει με το ότι δεν παίζει» [M87:V-W\_Φ1{ΦΕ112}]). Το χρώμα ως κώδικα επικοινωνίας επεσήμαναν δυο μαθήτριες π.χ. «Δείχνει ότι μερικά παιδιά δεν είναι ευτυχισμένα όπως άλλα για πολλούς λόγους. Το δείχνει.... με το πράσινο φόντο που συμβολίζει την μονοτονία» [M105:V-W\_Φ1{ΦΕ112}], «Δείχνει δυστυχία. Το έχει κάνει λυπημένο και με πιο σκούρα χρώματα» [M35:V-W\_Φ1{ΦΕ112}]. Αναφέρθηκαν από μεμονωμένους μαθητές/τριες ως ενδείκτες, αλλά όχι ως σύμβολα, ο χώρος και η ενδυμασία π.χ. «Δείχνει ένα φτωχό παιδί που κολυμπάει σε βρώμικο νερό βάλτου.-Το δείχνει ... σε βρώμικο νερό βάλτου» [M12:V-W\_Φ1{ΦΕ112}], «Δείχνει την ιδέα να πηγαίνουμε στη θάλασσα το καλοκαίρι-Δείχνει ότι φοράει κόκκινο σκουφάκι» [M67:W\_Φ1{ΦΕ112}]. Την απουσία άλλων προσώπων στη σκηνή επεσήμαναν ως κώδικα μερικοί/ές μαθητές/τριες που πρόβαλαν στην εικόνα την ιδέα περί

μοναχικότητας «Έβαλε ένα μικρό παιδί στο νερό μόνο του χωρίς παρέα» [M28:W\_Φ1{ΦΕ112}]. Τρεις μόνον μαθητές/τριες αναφέρθηκαν σε δυο στοιχεία της εικόνας όπως τη γραμμή των χειλέων του στόματος και το βλέμμα ή την απουσία άλλων μορφών και τον χώρο ως οπτικά σημεία αναπαράστασης της ιδέας περί αρνητικών συναισθημάτων, ενώ μια μόνον μαθήτρια αναγνώρισε τρεις σημειωτικούς πόρους της εικόνας τη γραμμή του στόματος, το βλέμμα και τον χώρο π.χ. «Δείχνει ότι μερικά παιδιά δεν είναι ευτυχισμένα όπως άλλα για πολλούς λόγους. -Το έχει ζωγραφίσει κατσουφιασμένο χωρίς χαμόγελο, με αυστηρό βλέμμα, σε ένα πράσινο φόντο που συμβολίζει τη μονοτονία» [M105:V-W\_Φ1{ΦΕ112}].

Διαπιστώσαμε ότι η πλειονότητα (67,86%) των μαθητών/τριών στην εικόνα 2 δεν αναγνώρισε οπτικούς κώδικες για την αναπαράσταση της ιδέας που οι ίδιοι/ες δήλωσαν στην προηγούμενη ερώτηση του ερωτηματολογίου. Αρκετοί/ές μαθητές/τριες δήλωσαν ότι δεν γνωρίζουν με ποιον τρόπο αναπαρίσταται η ιδέα και άλλοι/ες δήλωσαν ότι δεν υπάρχει καμία ιδέα. Το ήμισυ του προαναφερθέντος ποσοστού απλώς επανέλαβε ή επέκτεινε την ιδέα που δήλωσε στην προηγούμενη ερώτηση χωρίς όμως να διακρίνουν κάποιο οπτικό στοιχείο ως σημειωτικό πόρο. Για παράδειγμα ανέφεραν «Δείχνει για ένα παιδάκι χωρίς παρέα-Δείχνει ότι μερικά παιδιά δεν έχουν φίλους» [M54:V-W\_Φ1{ΦΕ112}]. Ελάχιστοι/ες μαθητές/τριες συνέχισαν την αφήγηση που δημιούργησαν στην προηγούμενη ερώτηση π.χ. «Δείχνει ότι του αρέσει πολύ το κολύμπι-Ζει κοντά στη θάλασσα και έτσι έμαθε κολύμπι» [M3:V-W\_Φ1{ΦΕ112}], «Δείχνει ότι δεν είναι και τόσο χαρούμενο-Είναι από μια φτωχή οικογένεια και γι' αυτό είναι λυπημένο» [M23:V-W\_Φ1{ΦΕ112}]. Παρουσιάστηκαν αναφορές (ελάχιστες) που δεν είχαν σχέση ούτε με την ιδέα που πρόβαλαν οι ίδιοι/ες μαθητές/τριες ούτε με οπτικούς κώδικες επικοινωνίας π.χ. «Δείχνει ότι τα παιδιά είναι χαρούμενα-Ο φωτογράφος δείχνει να αγαπάει τα παιδιά» [M6:V-W\_Φ1{ΦΕ112}]. Όσοι/ες μαθητές/τριες στην προηγούμενη ερώτηση (ερμηνευτικό επίπεδο) μετασχημάτισαν σε θετική την αρνητική θεματική της εικόνας (ιδιότυπη τύφλωση) στη συνέχεια -στο τεχνικό επίπεδο ανάλυσης- δεν ανέφεραν κάποιο οπτικό σημείο για την αναπαράσταση της ιδέας τους. Θεωρούμε το αποτέλεσμα αναμενόμενο, καθώς η εικόνα δεν συμπεριελάμβανε οπτικά σημεία ως σημαινόμενα των θετικών συναισθημάτων που νόμισαν πως «είδαν» και γι' αυτό δεν μπορούσαν να εντοπίσουν κάποιο σημείο που μπορούσε να υποστηρίξει τη θετική ιδέα.

Γενικά, στο τεχνικό επίπεδο ανάλυσης και των δυο εικόνων διαπιστώσαμε ότι μικρό ποσοστό μαθητών/τριών σημασιολόγησε σε επίπεδο συνδήλωσης τουλάχιστον

ένα σημείο. Επίσης, και στις δυο εικόνες η πλειονότητα όσων μαθητών/τριών αναγνώρισαν κάποιον οπτικό σημείο ως φορέα σημασίας, αναφέρθηκαν κατ' αποκλειστικότητα σε ένα μόνο, στο κυρίαρχο για την κάθε εικόνα. Παράλληλα, το σύνολο των μαθητών/τριών δεν έλαβε υπόψη τον επικοινωνιακό σκοπό της εικόνας 1 και δεν αναγνώρισαν τη συμβολική αξία που προσέδιδαν στο προϊόν τα διάφορα στοιχεία της οπτικής της σημείωσης. Επομένως, οι δεξιότητες ανάλυσης και στις δυο εικόνες ήταν χαμηλού επιπέδου. Μεταξύ των δυο εικόνων παρουσιάστηκε διαφορά υπέρ της εικόνας 1 ως προς τη συχνότητα της αναγνώρισης σημείων και στο επίπεδο νοηματοδότησης υποδεικνύοντας την επίδραση της θεματικής των εικόνων στις δεξιότητες ανάλυσης.

Με σκοπό την παρουσίαση της συνολικής εικόνας των αποτελεσμάτων ως προς τις δεξιότητες των μαθητών/τριών στην ανάλυση και των δυο εικόνων στο τεχνικό επίπεδο ανάλυσης κατατάξαμε τις επαγωγικές κατηγορίες που παρατηρήθηκαν σε τακτική κλίμακα και εξετάσαμε ως δείκτη αντιπροσωπευτικής τιμής τη διάμεσο και ως δείκτη κατανομής των τιμών το ενδοτεταρτημοριακό εύρος. Στον πίνακα 27 που ακολουθεί παρουσιάζονται οι κατηγορίες και οι τιμές στις οποίες αντιστοιχούν.

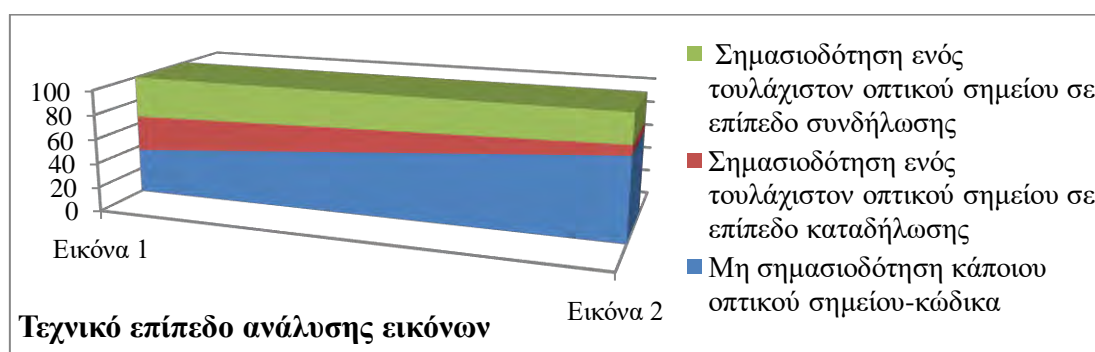
Πίνακας 27

*Κατηγοριοποίηση των επιδόσεων των μαθητών/τριών στο τεχνικό επίπεδο ανάλυσης των δυο εικόνων (σημασιοδότηση οπτικών σημείων)*

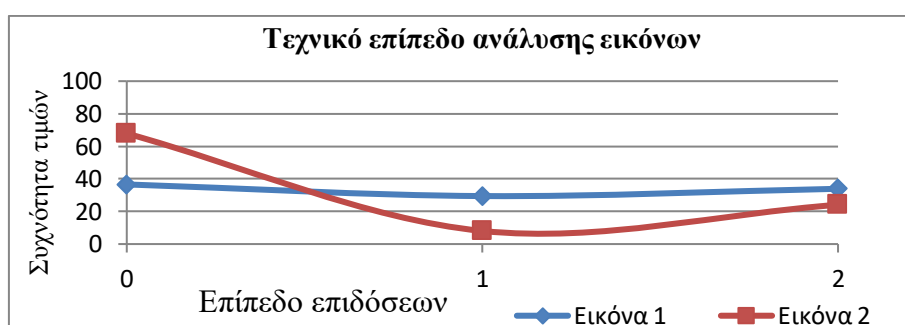
| Τεχνικό επίπεδο ανάλυσης εικόνων: κατηγορίες επιδόσεων                |       |          |       |          |       |
|---|-------|----------|-------|----------|-------|
| Είδος κατηγορίας  | Τιμές | Εικόνα 1 |       | Εικόνα 2 |       |
|   |       | F        | %     | F        | %     |
| Μη σημασιοδότηση κάποιου οπτικού σημείου-κώδικα                       | 0     | 41       | 36,61 | 76       | 67,86 |
| Σημασιοδότηση ενός τουλάχιστον οπτικού σημείου σε επίπεδο καταδήλωσης | 1     | 33       | 29,46 | 9        | 8,03  |
| Σημασιοδότηση ενός τουλάχιστον οπτικού σημείου σε επίπεδο συνδήλωσης  | 2     | 38       | 33,93 | 27       | 24,11 |
| <b>Σύνολο</b>   |       | 112      | 100   | 112      | 100   |

Διαπιστώσαμε ότι ο δείκτης της αντιπροσωπευτικής τιμής της διαμέσου ήταν διαφορετικός για τις δυο εικόνες, όμως και για τις δυο υποδείκνυε τις χαμηλού

επιπέδου δεξιότητες ανάλυσης των μαθητών/τριών. Ειδικότερα, για την εικόνα 1 ήταν μονάδα ( $Mdn=1$ ) και αντιστοιχούσε στην κατηγορία της σημασιοδότησης ενός τουλάχιστον οπτικού σημείου σε επίπεδο καταδήλωσης, ενώ για την εικόνα 2 ήταν μηδέν ( $Mdn=0$ ) και αντιστοιχούσε στην κατηγορία της μη αναγνώρισης ούτε ενός οπτικού σημείου-κώδικα ως φορέα ιδεών. Το αποτέλεσμα υποδεικνύει τη διαφορά στις επιδόσεις υπέρ της εικόνας 1 κατά την αποκωδικοποίηση των δυο εικόνων (Γράφημα 27, Γράφημα 28). Το αποτέλεσμα πιθανόν να συνδέεται με το φαινόμενο της ιδιότυπης τύφλωσης στην αρνητική θεματική της εικόνας 2, που παρατηρήθηκε κατά την ερμηνευτική διαδικασία (πρβλ. υποκεφάλαιο 5.3.2). Έτσι αρκετοί/ές μαθητές/τριες που πρόβαλαν ιδέες περί χαρούμενων συναισθημάτων στην ερώτηση για την ιδέα της εικόνας 2 (ερμηνευτικό επίπεδο ανάλυσης) δεν ήταν δυνατόν να εντοπίσουν οπτικά σημεία που υποστήριζαν την ιδέα αυτή (τεχνικό επίπεδο ανάλυσης) διότι δεν υπήρχαν.



Γράφημα 27. Τεχνικό επίπεδο ανάλυσης των δυο εικόνων: κατανομή των επιδόσεων των μαθητών/τριών στη σημασιοδότηση οπτικών σημείων ανά εικόνα.



Γράφημα 28. Τεχνικό επίπεδο ανάλυσης των δυο εικόνων: κατανομή των επιπέδων επίδοσης των μαθητών/τριών στη σημασιοδότηση οπτικών σημείων ανά εικόνα.

Η εξέταση της κατανομής των επιδόσεων για τις δυο εικόνες έδειξε διαφορετικές τιμές. Για την εικόνα 1 ήταν δύο (2), ενώ για την εικόνα 2 ήταν μονάδα (1). Ειδικότερα, η κατανομή των επιδόσεων στην εικόνα 1 ήταν μεγάλη, επειδή οι επιδόσεις σχεδόν ισομοιράστηκαν μεταξύ όσων μαθητών/τριών σημασιοδότησαν κάποιο οπτικό σημείο σε επίπεδο συνδήλωσης, όσους/ες σημασιοδότησαν στο επίπεδο της καταδήλωσης και εκείνους/ες που δεν σημασιοδότησαν κανένα οπτικό σημείο.

Η κατανομή των επιδόσεων στην εικόνα 2 ήταν μικρή, επειδή η συντριπτική πλειονότητα δεν αναγνώρισε κάποιο οπτικό σημείο ως φορέα νοήματος συγκριτικά με όσους/ες μαθητές/τριες σημασιοδότησαν τουλάχιστον ένα είτε σε επίπεδο συνδήλωσης είτε καταδήλωσης. Τα αποτελέσματα υποδεικνύουν ότι τα συμπεράσματα για τις χαμηλές επιδόσεις των μαθητών/τριών στην αποκωδικοποίηση και των δυο εικόνων έχουν χαρακτήρα συνολικό και όχι γενικό (αφορούν την πλειονότητα και όχι το σύνολο του δείγματος). Όμως η θεματική της εικόνας 2 φαίνεται πως επηρέασε αρνητικά το επίπεδο της σημασιοδότησης περισσότερο από της εικόνας 1.

**5.2.3 Δεξιότητες αποκωδικοποίησης της οπτικής σημείωσης.** Το τρίτο ερευνητικό ερώτημα αφορούσε στις δεξιότητες των μαθητών/τριών στην αποκωδικοποίηση σημειωτικών πόρων οι οποίοι πραγματώνουν νοήματα μέσω ποικίλων δομών της οπτικής σημείωσης, σε εικόνα διαφήμισης που αναπαριστά τον ρομαντικό λόγο περί παιδικής ηλικίας. Ειδικότερα, εξετάστηκε ο τρόπος που νοηματοδοτούν οι μαθητές/τριες εννέα σημειωτικούς πόρους που αφορούν τρεις δομές της οπτικής σημείωσης οι οποίες πραγματώνουν (α) το αναπαραστατικό νόημα συγκεκριμένα εξετάστηκαν πέντε κώδικες: χώρος, ηλικία προσώπων, δράση, είδος ενδυμασίας, χρώμα ενδυμασίας, (β) το διαπροσωπικό νόημα συγκεκριμένα εξετάστηκαν τρεις κώδικες: απουσία βλεμματικής επαφής μορφών-θεατών, απόσταση λήψης, οπτική γωνία λήψης και (γ) την πολυτροπική φύση του νοήματος της εικόνας διαφήμισης.

Ακολουθώς παρουσιάζονται τα αποτελέσματα ανά ερευνητικό υποερώτημα. Καταρχάς εξετάζεται αν οι μαθητές/τριες του δείγματος σημασιοδότησαν τους υπό εξέταση εννέα κώδικες της οπτικής σημείωσης. Στη συνέχεια εξετάζεται το περιεχόμενο των νοηματοδοτήσεων των υπό εξέταση κωδίκων που προέβησαν οι

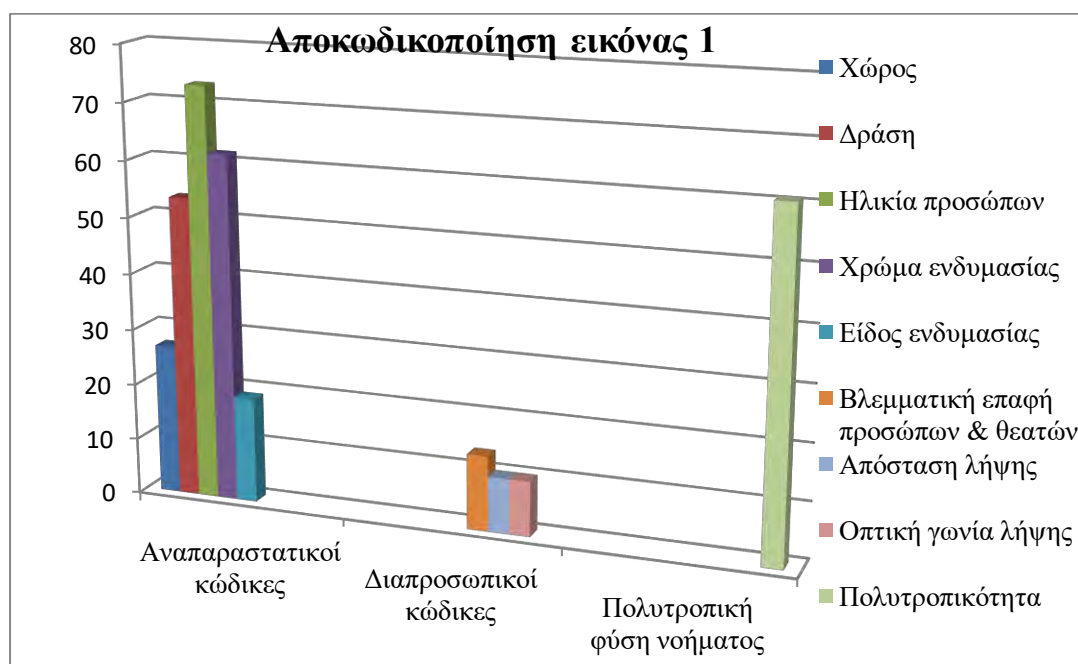
μαθητές/τριες. Αρχικά παρουσιάζονται τα αποτελέσματα για τους κώδικες του αναπαραστατικού νοήματος, στη συνέχεια για τους κώδικες του διαπροσωπικού νοήματος. Τέλος, παρουσιάζεται το είδος της νοηματοδότησης για την πολυτροπική φύση του νοήματος της εικόνας.

**5.2.3.1 Σημασιοδότηση της οπτικής σημείωσης.** Διαπιστώσαμε ότι μεταξύ των διαφόρων δομών της οπτικής σημείωσης που πραγματώνουν νοήματα κατά την επικοινωνία του μηνύματος της εικόνας παρουσιάστηκαν διαφορές στην αναγνώριση τους ως φορέων νοήματος. Επίσης, διαφορές παρουσιάστηκαν και μεταξύ των κωδίκων της κάθε οπτικής δομής.

Συγκεκριμένα, παρατηρήθηκε μεγάλη διαφορά στην αναγνώριση ως φορέων νοήματος υπέρ των αναπαραστατικών έναντι των διαπροσωπικών κωδίκων (Γράφημα 29 και βλ. Πίνακα 28 στο Παράρτημα Β'). Ανάμεσα στους αναπαραστατικούς συγκέντρωσαν υψηλά ποσοστά η ηλικία των αναπαριστώμενων προσώπων (74,10%), το χρώμα ενδυμασίας (61,60%) και η δράση (53,57%) σε αντίθεση με τον χώρο (26,78%) και το είδος ενδυμασίας (18,75%). Οι διαπροσωπικοί κώδικες δεν σημασιοδοτήθηκαν από τη συντριπτική πλειονότητα των μαθητών/τριών και συγκέντρωσαν και οι τρεις παρόμοια εξαιρετικά χαμηλά ποσοστά. Μικρό προβάδισμα παρουσίασε ο κώδικας του βλεμματικής επαφής των αναπαριστώμενων προσώπων με τους θεατές (13,39%) έναντι της απόστασης και της οπτικής γωνίας λήψης της σκηνής που παρουσίασαν και οι δυο το ίδιο χαμηλό ποσοστό σημασιοδότησης (9,82%). Την πολυτροπική φύση του νοήματος της εικόνας της διαφήμισης αναγνώρισε η πλειονότητα των μαθητών/τριών (60,71%) απαντώντας καταφατικά στην ερώτηση για τη σχέση του λεκτικού κειμένου-σλόγκαν με την εικόνα.

Επομένως, η πλειονότητα των μαθητών/τριών επέδειξε δεξιότητες στη σημασιοδότηση των οπτικών σημείων που πραγματώνουν την επικοινωνία του αναπαραστατικού νοήματος συγκριτικά με τη σημασιοδότηση των τριών κωδίκων του διαπροσωπικού νοήματος που ήταν εξαιρετικά περιορισμένη. Η σημασιοδότηση της πολυτροπικής φύσης του μηνύματος της εικόνας δεν δυσκόλεψε την πλειονότητα, αλλά το ποσοστό σημασιοδότησης δεν ήταν πολύ υψηλό. Το αποτέλεσμα υποδεικνύει την εξοικείωση των μαθητών/τριών με τον ρόλο των οπτικών σημείων που πραγματώνουν το αναπαραστατικό νόημα όπως και με τον ρόλο του λεκτικού

κειμένου-σλόγκαν για την ερμηνεία της διαφήμισης συγκριτικά με τον ρόλο των τριών κωδίκων που πραγματώνουν το διαπροσωπικό νόημα.



*Γράφημα 29.* Αποκωδικοποίηση εικόνας 1: σημασιodότηση αναπαραστατικών και διαπροσωπικών οπτικών κωδίκων και της πολυτροπικής φύσης του νοήματος σε εικόνα διαφήμισης που αναπαριστά τον ρομαντικό λόγο.

Η εξέταση της αναγνώρισης οπτικών σημείων ως φορέων νοήματος παρείχε μια αρχική χαρτογράφηση των δεξιοτήτων των μαθητών/τριών στην αποκωδικοποίηση της οπτικής σημείωσης, αλλά σαφέστερη εικόνα παρέχεται από την εξέταση του τρόπου που την νοηματοδότησαν.

Ακολουθως, παρουσιάζονται τα αποτελέσματα από το περιεχόμενο της νοηματοδότησης της οπτικής σημείωσης.

**5.2.3.2 Νοηματοδότηση της οπτικής σημείωσης.** Κατά τη διερεύνηση του περιεχομένου της νοηματοδότησης των υπό εξέταση κωδίκων διαπιστώσαμε ότι παρουσιάστηκε ποικιλία νοημάτων αναλόγως τον κώδικα. Παρουσιάστηκαν κοινές εννοιολογικές κατηγορίες μεταξύ των πέντε κωδίκων της αναπαραστατικής διάστασης όπως και μεταξύ των τριών της διαπροσωπικής διάστασης της οπτικής σύνταξης οι οποίες δομούν τα νοήματα της εικόνας.

Διαπιστώσαμε υψηλότερες ή χαμηλότερες επιδόσεις στις δεξιότητες αποκωδικοποίησης των μαθητών/τριών αναλόγως του υπό εξέταση κώδικα. Κριτήρια



των υψηλών επιδόσεων αποτέλεσαν η αφαιρετικότητα των ιδεών των νοηματοδοτήσεων (σε επίπεδο συνδήλωσης και όχι καταδήλωσης), η συσχέτιση του κώδικα με την επικοινωνιακή λειτουργία της εικόνας και τις διαφημιστικές τεχνικές, η προβολή μεταφορών και η αναγνώριση διαφόρων συμβολισμών (π.χ. του χρώματος ή της συμβολικής αξίας που προσδίδουν στο προϊόν διάφοροι πόροι της οπτικής σημείωσης), η αξιοποίηση εκ παραλλήλου οπτικών στοιχείων και εννοιών του λεκτικού κειμένου.

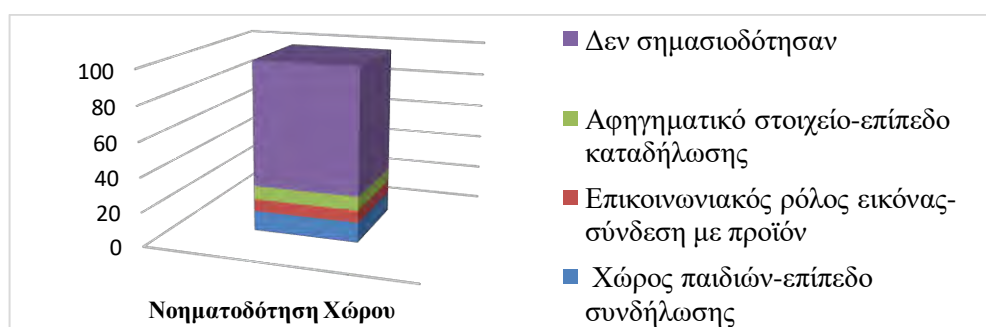
Ακολούθως παρουσιάζεται το περιεχόμενο της νοηματοδότησης για κάθε οπτικό κώδικα χωριστά, αρχικά των κωδίκων του αναπαραστατικού νοήματος, στη συνέχεια εκείνων του διαπροσωπικού νοήματος και τέλος των νοηματοδοτήσεων σχετικά με την πολυτροπική φύση του νοήματος της εικόνας.

*5.2.3.2.1 Νοηματοδότηση κωδίκων αναπαραστατικού νοήματος.* Διαπιστώσαμε διαφορά στη συχνότητα σημασιοδότησης μεταξύ των πέντε κωδίκων του αναπαραστατικού νοήματος της εικόνας (Γράφημα 29 και Πίνακας 28). Οι κώδικες που σημασιοδοτήθηκαν με μεγαλύτερη συχνότητα ήταν οι βασικοί κώδικες μιας αφήγησης (κυρίως η ηλικία και η δράση προσώπων, και δευτερευόντως ο χώρος). Το χρώμα της ενδυμασίας σημασιοδοτήθηκε από την πλειονότητα των μαθητών/τριών σε αντίθεση με το είδος της ενδυμασίας που δεν σημασιοδοτήθηκε. Τα αποτελέσματα υποδεικνύουν την εξοικείωση των μαθητών/τριών με κάποιους από τους οπτικούς κώδικες του αναπαραστατικού νοήματος που απαντώνται και κατά τη λεκτική αφήγηση μιας σκηνής και αποτελούν μέρος της εμπειρικο-βιωματικής γνώσης και λιγότερο με άλλους.

Ακολούθως παρουσιάζεται αναλυτικά το περιεχόμενο των νοηματοδοτήσεων ανά οπτικό σημείο-κώδικα.

**Χώρος:** Για τη διερεύνηση της νοηματοδότησης του κώδικα του χώρου οι μαθητές/τριες απάντησαν στην ερώτηση: «Τα παιδιά βρίσκονται μέσα σε ένα σπίτι. Έχει σημασία αυτό για το νόημα που θέλει να δείξει η εικόνα; Αν ναι, τι;». Η συντριπτική πλειονότητα (73,22%) δεν σημασιοδότησε τον οπτικό κώδικα του χώρου. Το περιεχόμενο των νοηματοδοτήσεων όσων τον σημασιοδότησαν κατηγοριοποιήθηκε σε δυο εννοιολογικές κατηγορίες: νοηματοδότηση σε επίπεδο καταδήλωσης (αναγνώριση του χώρου ως αφηγηματική πληροφορία για την ειδική περίπτωση που απεικονίζεται στη σκηνή) (8,03%) και νοηματοδότηση σε επίπεδο

συνδήλωσης (αναγνώριση του χώρου ως σημαίνοντος κάποιας γενικευμένης, αφαιρετικής ιδέας) (18,75%). Συγκεκριμένα, οι νοηματοδοτήσεις της δεύτερης κατηγορίας σχετίζονταν είτε με κοινωνικούς λόγους και πρακτικές περί παιδικής ηλικίας είτε με την επικοινωνιακή λειτουργία της εικόνας και το διαφημιζόμενο προϊόν (βλ. Γράφημα 30 και στο Παράρτημα τον Εννοιολογικό χάρτη 14). Όσες νοηματοδοτήσεις αντιστοιχούσαν στην πρώτη κατηγορία αφορούσαν στη δημιουργία ή επέκταση των αφηγήσεων που οι ίδιοι/ες μαθητές/τριες δήλωσαν στο δεύτερο μέρος του ερωτηματολογίου (πρβλ. ενότητα 5.2.2).



Γράφημα 30. Αποκωδικοποίηση εικόνας 1: νοηματοδοτήσεις του κώδικα «χώρος» σε εικόνα διαφημιστικού λόγου που απεικονίζει παιδιά.

Ειδικότερα, διαπιστώσαμε ότι μερικοί/ές μαθητές/τριες ( $n=13$ ) εστίασαν στο σπίτι ως πεδίο παιδικής δράσης π.χ. «Τα παιδιά δεν βγαίνουν έξω» [M18:A\_Φ2{ΦΕ112}], «Σχεδόν όλα τα παιδιά στο σπίτι παίζουν» [M42:A\_Φ2{ΦΕ112}] ή στα θετικά συναισθήματα των παιδιών εκ της παιγνιώδους δράσης ανεξαρτήτως του χώρου δράσης π.χ. «Τα παιδιά χαίρονται όπου και να είναι ακόμα και στο σπίτι» [M15:A\_Φ2{ΦΕ112}] και ως επί το πλείστον δεν τον διαχώρισαν από τη δράση. Μεμονωμένες περιπτώσεις συσχέτισαν με αφαιρετικές ιδέες όπως περί ασφάλειας των παιδιών π.χ. «Είναι πιο προφυλαγμένα» [M13:A\_Φ2{ΦΕ112}] ή περί του οικογενειακού θεσμού π.χ. «Δείχνει τη σημασία του σπιτιού, την οικογενειακή θαλπωρή» [M105:A\_Φ2{ΦΕ112}].

Ελάχιστοι/ες μαθητές/τριες ( $n=8$ ) έλαβαν υπόψη την επικοινωνιακή λειτουργία της εικόνας. Αλλά ακόμη και μεταξύ αυτών των μαθητών/τριών δεν κατόρθωσαν όλοι/ες να συνδέσουν τον χώρο με την ποιότητα του προϊόντος και οι περισσότεροι/ες ( $n=6$ ) περιορίστηκαν στη σύνδεση του χώρου με τον χώρο κατανάλωσής του π.χ. «Διαφημίζει προϊόν που καταναλώνεται στο σπίτι» [M73:A\_Φ2{ΦΕ112}], ενώ μόνο δυο μαθητές/τριες ( $n=2$ ) κατόρθωσαν να

προσδώσουν συμβολική αξία στον χώρο συσχετίζοντάς τον με την ποιότητα του διαφημιζόμενου προϊόντος π.χ. «*Δείχνει ότι είναι σπιτική μαρμελάδα*» [M55:A\_Φ2{ΦΕ112}].

Οι περισσότεροι/ες από τους μαθητές/τριες που νοηματοδότησαν τον κώδικα του χώρου ( $n=21/30$ ) γενίκευσαν τις ιδέες περί παιδικής ηλικίας που πρόβαλαν και τις υποστήριξαν με βεβαιότητα χρησιμοποιώντας ρήματα σε πρώτο πληθυντικό πρόσωπο και προσδιορισμούς υψηλής τροπικότητας π.χ. «*Μπορούμε να παίζουμε παντού*» [M106:A\_Φ2{ΦΕ112}], δεύτερο ενικό πρόσωπο π.χ. «*Όπου βρίσκεσαι μπορείς να παίζεις χαρούμενα*» [M5:A\_Φ2{ΦΕ112}], ενώ μερικοί/ες μαθητές/τριες εμφανίστηκαν περισσότερο διαλλακτικοί/ές και χρησιμοποίησαν ποσοτικούς προσδιορισμούς μέτριας τροπικότητας π.χ. «*Σχεδόν όλα τα παιδιά στο σπίτι παίζουν*» [M42:A\_Φ2{ΦΕ112}]. Τρεις μαθητές/τριες ( $n=3$ ) χρησιμοποίησαν αντιθετικά διώνυμα (εντός/εκτός σπιτιού) επιχειρηματολογώντας για την επιλογή της δράσης σε εσωτερικό χώρο π.χ. «*Τα παιδιά ζούνε μέσα στο σπίτι και όχι στους δρόμους*» [M6:A\_Φ2{ΦΕ112}] (οι υπογραμμίσεις της ερευνήτριας).

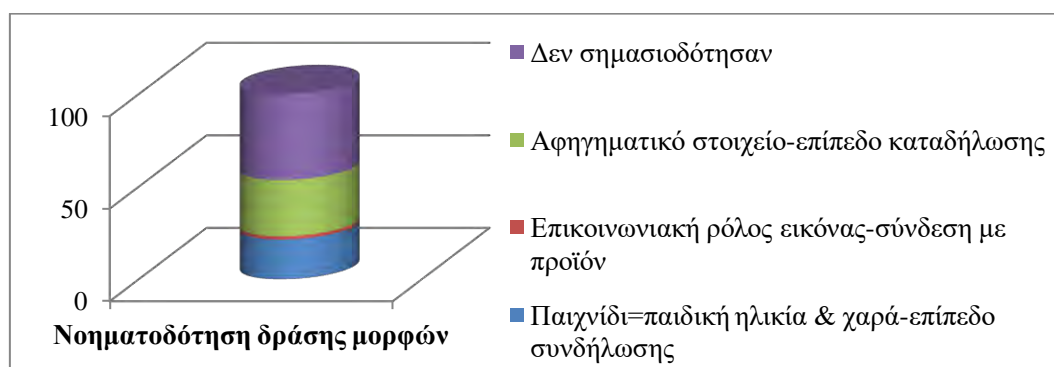
Ελάχιστοι/ες μαθητές/τριες ( $n=9$ ) περιορίστηκαν στο ειδικό δηλαδή στην παρουσίαση πληροφοριών για τη συγκεκριμένη περίπτωση παιδιών (νοηματοδότηση σε επίπεδο καταδήλωσης) συνδέοντας τον χώρο με την αφηγηματική πληροφορία και δεν κατόρθωσαν να αναγνωρίσουν την εικόνα ως φορέα μηνύματος. Προέβησαν σε αφήγηση αναφερόμενοι/ες στα συγκεκριμένα απεικονιζόμενα παιδιά χωρίς να αποστασιοποιηθούν από την εικόνα π.χ. «*Έχει σημασία ο χώρος γιατί το κοριτσάκι θέλει να μπει στην κουζίνα*» [M31:A\_Φ2{ΦΕ112}] ή αξιοποίησαν την αρχική τους αφήγηση (πρβλ. κεφάλαιο 4.3) περί της εύπορης οικονομικής κατάστασης των παιδιών της εικόνας ή επεσήμαναν την αισθητική του σπιτιού π.χ. «*Θέλει να δείξει ότι τα παιδιά χαίρονται που μένουν σε ένα απλό και καθώς πρέπει σπίτι*» [M92:A\_Φ2{ΦΕ112}].

Επομένως, μεγάλο ποσοστό μαθητών/τριών δεν σημασιοδότησε τον οπτικό κώδικα του χώρου. Οι ελάχιστοι/ες που τον σημασιοδότησαν, οι νοηματοδοτήσεις τους αντιστοιχούσαν είτε στο επίπεδο της καταδήλωσης (ο χώρος ως αφηγηματικό στοιχείο της συγκεκριμένης σκηνής) είτε στο επίπεδο της συνδήλωσης (ο χώρος-το σπίτι ως δεδομένο πεδίο της παιδικής δράσης). Τα αποτελέσματα υποδεικνύουν χαμηλές δεξιότητες για τη συντριπτική πλειονότητα των μαθητών/τριών στην αποκωδικοποίηση του κώδικα ως σημαίνον αφαιρετικών ιδεών πλην ελαχίστων εξαιρέσεων. Επίσης, επειδή μεμονωμένες περιπτώσεις μαθητών/τριών έλαβαν υπόψη

τους την επικοινωνιακή λειτουργία της εικόνας (δηλαδή νοηματοδότησαν τον χώρο βάσει του διαφημιζόμενου προϊόντος και κυρίως βάσει της συμβολικής αξίας που προσδίδει στο προϊόν), οι δεξιότητες της συντριπτικής πλειονότητας στην αποκωδικοποίηση του κώδικα του χώρου ήταν χαμηλές, και άρα διέθεταν ελλιπείς δεξιότητες γραμματισμού των μέσων.

Επιπροσθέτως, βάσει των ιδεών που επικαλέστηκαν με βεβαιότητα οι μαθητές/τριες για τη νοηματοδότηση του κώδικα (το σπίτι ως πεδίο παιδικής δράσης, ως χώρος ασφαλής για τα παιδιά, ως χώρος που συνδέεται με τον θεσμό της οικογένειας), υποδεικνύεται ότι οι αντιλήψεις τους για την παιδική ηλικία αντιστοιχούν στον ρομαντικό κοινωνικό λόγο περί παιδικής ηλικίας. Τοιουτοτρόπως, επιβεβαιώνονται τα αποτελέσματα του πρώτου ερευνητικού ερωτήματος περί του είδους των αντιλήψεων των μαθητών/τριών.

**Δράση:** Για τη διερεύνηση της νοηματοδότησης του αναπαραστατικού κώδικα της δράσης οι μαθητές/τριες απάντησαν στην ερώτηση: «Τα παιδιά παίζουν. Έχει σημασία αυτό για το νόημα που θέλει να δείξει η εικόνα; Αν ναι, τι;». Σχεδόν το ήμισυ των μαθητών/τριών (46,43%) δεν σημασιοδότησε τον οπτικό κώδικα της δράσης (πρβλ. υποκεφάλαιο 5.4.1). Το περιεχόμενο των νοηματοδοτήσεων όσων μαθητών/τριών τον σημασιοδότησαν κατηγοριοποιήθηκε σε δυο εννοιολογικές κατηγορίες: νοηματοδότηση σε επίπεδο συνδήλωσης και σε επίπεδο καταδήλωσης (βλ. Γράφημα 31 και βλ. στο Παράρτημα Δ' τον Εννοιολογικό χάρτη 14).



Γράφημα 31. Αποκωδικοποίηση εικόνας 1: νοηματοδοτήσεις του κώδικα «δράση» σε εικόνα διαφημιστικού λόγου που απεικονίζει παιδιά.

Συγκεκριμένα, διαπιστώσαμε ότι ποσοστό 23,21% των μαθητών/τριών νοηματοδότησαν τη δράση σε επίπεδο συνδήλωσης. Μερικοί/ές μαθητές/τριες ( $n=24$ ) νοηματοδότησαν κυρίως βάσει των θετικών συναισθημάτων που δημιουργεί

το παιχνίδι ως σημαίνουν της παιδικής ηλικίας π.χ. «Θέλει να δείξει την παιδική ηλικία σαν να είναι παιχνίδι» [M35:B\_Φ2{ΦΕ112}] και κάποιοι/ες μαθητές/τριες αναφέρθηκαν στο δικαίωμα των παιδιών στο παίξιν «Τα παιδιά έχουν δικαίωμα στο παιχνίδι» [M47:B\_Φ2{ΦΕ112}]. Δήλωσαν με βεβαιότητα και ρητώς το δικαίωμα του παίξιν ή του χαίρεσθαι χρησιμοποιώντας τον όρο «δικαίωμα», το απρόσωπο ρήμα «πρέπει», προσδιορισμούς («όλα τα παιδιά», «παίζουν συνεχώς»), ονοματικές φράσεις π.χ. «Η παιδική ηλικία σαν ένα παιχνίδι» [M35:B\_Φ2{ΦΕ112}] ή ρηματικές «Το παιχνίδι είναι το νόημα αυτής της ηλικίας» [M93:B\_Φ2{ΦΕ112}]. Μεμονωμένες περιπτώσεις μαθητών/τριών ( $n=2$ ) συσχέτισαν τα θετικά συναισθήματα εκ της δράσης με την επικοινωνιακή λειτουργία της εικόνας και συσχέτισαν τα παιδιά με το προϊόν π.χ. «Αν παίρνεις τέτοια μαρμελάδα θα είναι όλοι χαρούμενοι και ειδικά τα παιδιά» [M27:B\_Φ2{ΦΕ112}].

Ποσοστό 30,36% των μαθητών/τριών περιόρισαν την ερμηνεία της δράσης σε επίπεδο καταδήλωσης δηλαδή στη συγκεκριμένη απεικονιζόμενη σκηνή και στην απόδοση των θετικών συναισθημάτων των δυο παιδιών π.χ. «Δείχνει ότι είναι ευτυχισμένα και τα δυο παιδιά» [M63:B\_Φ2{ΦΕ112}].

Επομένως, μεγάλο ποσοστό μαθητών/τριών δεν σημασιοδότησε τον οπτικό κώδικα της δράσης των προσώπων. Όσοι/ες τον σημασιοδότησαν οι νοηματοδοτήσεις των περισσότερων αντιστοιχούσαν στο επίπεδο της καταδήλωσης (η δράση ως αφηγηματικό στοιχείο της συγκεκριμένης σκηνής). Όμως μερικοί/ές μαθητές/τριες επέτυχαν να αποκωδικοποιήσουν τη δράση ως σημείο της οπτικής σημείωσης της εικόνας που αναπαριστά τον ρομαντικό λόγο περί παιδικής ηλικίας (το παιχνίδι ως σύμβολο της παιδικής ηλικίας) και προέβησαν σε ισχυρισμούς περί δικαιωμάτων στο παιχνίδι. Τα αποτελέσματα υποδεικνύουν χαμηλές δεξιότητες για τη συντριπτική πλειονότητα των μαθητών/τριών στην αποκωδικοποίηση του κώδικα της δράσης ως σημαίνουν αφαιρετικών ιδεών. Επίσης, επειδή μεμονωμένες περιπτώσεις μαθητών/τριών έλαβαν υπόψη τους την επικοινωνιακή λειτουργία της εικόνας κατά την αποκωδικοποίηση της δράσης, δηλαδή η δράση δεν νοηματοδοτήθηκε βάσει του διαφημιστικού σκοπού της εικόνας και δεν απέδωσαν στη δράση συμβολική αξία, υποδεικνύεται ότι η συντριπτική πλειονότητα του δείγματος δεν διέθετε δεξιότητες γραμματισμού των μέσων.

**Ηλικία:** Για τη διερεύνηση της νοηματοδότησης του κώδικα της ηλικίας των απεικονιζόμενων προσώπων οι μαθητές/τριες απάντησαν στην ερώτηση: «Γιατί

διάλεξαν παιδιά για να διαφημίσουν τη μαρμελάδα;». Διαπιστώσαμε ότι η συντριπτική πλειονότητα του δείγματος (74,10%) σημασιοδότησε την ηλικία των αναπαριστώμενων προσώπων συγκριτικά με το ποσοστό που δεν σημασιοδότησε (25,9%). Παρουσιάστηκε ποικιλία νοηματοδοτήσεων. Παρατηρήθηκαν οι εννοιολογικές κατηγορίες: γευστικές προτιμήσεις παιδιών (35,72%), ποιοτικά χαρακτηριστικά παιδιών (25%), επικοινωνιακός ρόλος εικόνας (8,03%) και αγωγή υγείας (5,35%) (βλ. Γράφημα 32 και στο Παράρτημα Δ' τον εννοιολογικό χάρτη 14).



Γράφημα 32. Αποκωδικοποίηση εικόνας 1: νοηματοδοτήσεις του κώδικα «ηλικία» σε εικόνα διαφημιστικού λόγου που απεικονίζει παιδιά.

Συγκεκριμένα η εννοιολογική κατηγορία γευστικές προτιμήσεις παιδιών αφορούσε στην αρέσκεια των παιδιών στην κατανάλωση μαρμελάδας και συγκέντρωσε το μεγαλύτερο ποσοστό αναφορών ( $n=40$ ). Οι μαθητές/τριες ανέφεραν ότι επιλέχτηκαν τα παιδιά: «Επειδή στα παιδιά αρέσει πιο πολύ η μαρμελάδα» [M2:J\_Φ2{ΦE112}] και «Γιατί η μαρμελάδα είναι κάπως παιδικό γλυκό» [M4:J\_Φ2{ΦE112}].

Στη δεύτερη κατηγορία, ποιοτικά χαρακτηριστικά παιδιών, συμπεριελήφθησαν αναφορές για ιδιαίτερα χαρακτηριστικά των παιδιών που τα διακρίνουν από τους ενήλικες όπως της ομορφιάς ( $n=5$ ) «Διότι τα παιδιά είναι όμορφα! (sic)» [M84:J\_Φ2{ΦE112}] και της ενέργειας ( $n=2$ ) «Διότι τα παιδιά έχουν πιο πολύ ενέργεια από ότι οι μεγάλοι» [M52:J\_Φ2{ΦE112}]. Μερικοί/ές μαθητές/τριες ( $n=21$ ) αναφέρθηκαν σε άλλα χαρακτηριστικά των παιδιών που εξέφρασαν με τη χρήση μεταφορών χαρτογραφώντας κοινά στοιχεία μεταξύ της μαρμελάδας και των χαρακτηριστικών των παιδιών· αξιοποίησαν στερεοτυπικές μεταφορές ή δημιούργησαν πρωτότυπες μεταφορές. Οι περισσότεροι/ες

χρησιμοποίησαν στερεοτυπικές μεταφορές που συνέδεαν τη μαρμελάδα με χαρακτηριστικά των παιδιών όπως η γλυκύτητα ( $n=8$ ) π.χ. «Γιατί η μαρμελάδα είναι γλυκιά σαν τα παιδιά» [M62:J\_Φ2{ΦE112}] ή απέδωσαν στα παιδιά το σύμβολο της χαράς ( $n=5$ ) «Γιατί τα παιδιά συμβολίζουν τη χαρά» [M112:J\_Φ2{ΦE112}]. Ωστόσο, τη μεταφορά περί αγνότητας παιδιών-μαρμελάδας στην οποία στηρίζονταν η εικόνα αποδίδοντας συμβολική αξία στο προϊόν ελάχιστοι/ες μαθητές/τριες ( $n=4$ ) την αναγνώρισαν π.χ. «Για να δείξουν ότι η μαρμελάδα είναι αγνή όπως τα παιδιά» [M14:J\_Φ2{ΦE112}]. Τέσσερις μαθητές/τριες ( $n=4$ ) δημιούργησαν πρωτότυπες μεταφορές βάσει κοινών χαρακτηριστικών μαρμελάδας και παιδιών όπως η σκανταλιά π.χ. «Γιατί η μαρμελάδα είναι μια σκανταλιά, τα παιδιά έχουν την αίσθηση της σκανταλιάς» [M1:J\_Φ2{ΦE112}], η αντιστοίχιση παιδιών-άνοιξης «Γιατί τα παιδιά εκπροσωπούν την άνοιξη και οι φράουλες βγαίνουν την άνοιξη και τα παιδιά τρελαίνονται γι' αυτές» [M11:J\_Φ2{ΦE112}], η σύγκριση της ζωής των παιδιών με την υφή της μαρμελάδας «Όπως η μαρμελάδα είναι σαν ζελέ, έτσι είναι η ζωή των παιδιών» [M78:J\_Φ2{ΦE112}].

Η τρίτη εννοιολογική κατηγορία, επικοινωνιακή λειτουργία της εικόνας (κείμενο διαφημιστικού λόγου), παρουσιάστηκε στις δηλώσεις ελάχιστων μαθητών/τριών ως σημείο αναφοράς στις νοηματοδοτήσεις τους. Η τρίτη κατηγορία συμπεριελάμβανε την υποκατηγορία τεχνικές προσέλκυσης ή πειθούς ( $n=6$ ) π.χ. «Γιατί η διαφήμιση γίνεται πιο ζωντανή» [M72:J\_Φ2{ΦE112}], «Γιατί έτσι θα ήταν καλύτερη και πιο πειστική η διαφήμιση» [M34:J\_Φ2{ΦE112}], «Γιατί τα παιδιά είναι η χαρά της ζωής και έλκουν τους ανθρώπους» [M35:J\_Φ2{ΦE112}] και την υποκατηγορία ομάδα κοινού ( $n=3$ ) π.χ. «Για να μην νομίσουν τα παιδιά ότι είναι για μεγάλους» [M6:J\_Φ2{ΦE112}], «Συστήνει τη μαρμελάδα στους γονείς για τα παιδιά τους» [M58:J\_Φ2{ΦE112}].

Στην τέταρτη κατηγορία, αγωγή υγείας, παρουσιάστηκαν ελάχιστοι/ες μαθητές/τριες ( $n=6$ ) οι οποίοι/ες συνέθεσαν στοιχεία από τον λόγο περί αγωγής υγείας με τον λόγο περί παιδικής ηλικίας και αναφέρθηκαν είτε στη θρεπτικότητα του προϊόντος για τα παιδιά για παράδειγμα «Γιατί τα παιδιά περισσότερο πρέπει να τρώνε μαρμελάδα για να έχουν βιταμίνες, ενέργεια» [M28:J\_Φ2{ΦE112}] είτε στην υγιεινή διατροφή «Για να δείξει ότι η μαρμελάδα είναι υγιεινή για τα παιδιά» [M104:J\_Φ2{ΦE112}].

Από τη σύγκριση των ανωτέρω αποτελεσμάτων με εκείνα από το πρώτο ερευνητικό ερώτημα της παρούσας έρευνας σχετικά με το είδος των αντιλήψεων που

εμφορούνται οι μαθητές/τριες (υποκεφάλαιο 5.2) διαπιστώνουμε ότι οι δηλώσεις των μαθητών/τριών ως προς την οπτική τους σχετικά με τον ρομαντικό λόγο ταυτίζεται με όσα ανέφεραν στο πρώτο μέρος του ερωτηματολογίου. Ως εκ τούτου, υποδεικνύεται η αξιοπιστία και η εγκυρότητα των αποτελεσμάτων της έρευνας.

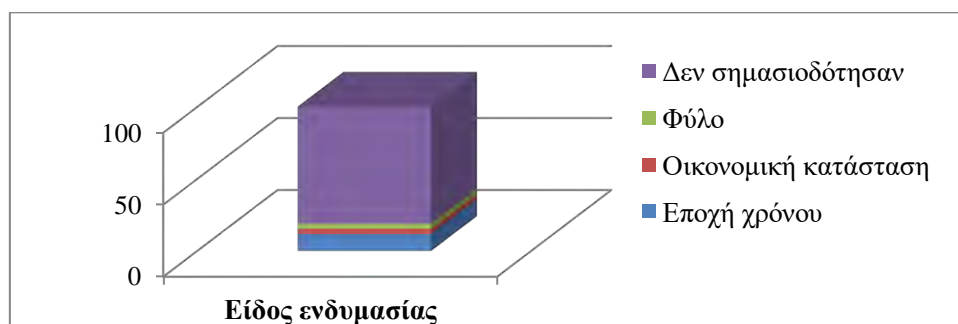
Επομένως, οι νοηματοδοτήσεις σχεδόν όλων όσων μαθητών/τριών σημασιοδότησαν τον κώδικα της ηλικίας, πλην ενός μαθητή, αντιστοιχούσαν σε γενικεύσεις των αναφερθέντων ιδεών σε μια συλλογική υποκειμενικότητα των παιδιών (νοηματοδότηση σε επίπεδο συνδήλωσης) και τις οποίες εξέφρασαν με βεβαιότητα χωρίς να αμφισβητήσουν τα θετικά χαρακτηριστικά που απέδωσαν στα παιδιά. Οι νοηματοδοτήσεις αντιστοιχούσαν είτε στον κυρίαρχο κοινωνικό λόγο περί παιδικής ηλικίας είτε σε τομείς του διαφημιστικού λόγου. Μερικοί/ές μαθητές/τριες προέβησαν στη χρήση μεταφορικού λόγου (χρησιμοποίησαν κυρίως στερεοτυπικές, αλλά και πρωτότυπες μεταφορές) χαρτογραφώντας κοινά στοιχεία μεταξύ της μαρμελάδας και των χαρακτηριστικών των παιδιών. Τα αποτελέσματα υποδεικνύουν ότι η συντριπτική πλειονότητα αντελήφθη την ηλικία των προσώπων και κατ' αναλογία και την εικόνα ως φορέα αφαιρετικών ιδεών και διέθεταν υψηλές δεξιότητες στην αποκωδικοποίηση του κώδικα της ηλικίας των προσώπων.

Ωστόσο, παρουσιάστηκε εκ νέου το ίδιο αποτέλεσμα (όπως και στην αποκωδικοποίηση άλλων κωδίκων) σχετικά με τον εξαιρετικά μικρό αριθμό των μαθητών/τριών που έλαβαν υπόψη τους την επικοινωνιακή λειτουργία της εικόνας. Η πλειονότητα δεν μελέτησε την εικόνα βάσει του κειμενικού είδους στο οποίο αντιστοιχεί (διαφημιστικός λόγος) και δεν νοηματοδότησε τον κώδικα βάσει του διαφημιστικού σκοπού της εικόνας. Το αποτέλεσμα υποδεικνύει τις χαμηλές δεξιότητες γραμματισμού των μέσων των μαθητών/τριών του δείγματος.

**Είδος ενδυμασίας:** Για τη διερεύνηση της νοηματοδότησης του κώδικα του είδους της ενδυμασίας οι μαθητές/τριες απάντησαν στην ερώτηση: «Το αγόρι φοράει βερμούδα και μπλουζάκι κοντομάνικο και το κορίτσι φοράει φόρεμα. Έχει σημασία το ότι φοράνε αυτά τα ρούχα; Αν ναι, τι;». Η συντριπτική πλειονότητα (81,25%) δεν σημασιοδότησε το είδος της ενδυμασίας (πρβλ. υποκεφάλαιο 5.4.1). Στις αναφορές όσων μαθητών/τριών σημασιοδότησαν (18,75%) τον κώδικα του είδους της ενδυμασίας το περιεχόμενο των νοηματοδοτήσεων διακρίθηκε σε τρεις εννοιολογικές κατηγορίες: *εποχή χρόνου, οικονομική κατάσταση προσώπων, έμφυλες*



ενδυματολογικές διαφορές (βλ. Γράφημα 33 και στο Παράρτημα τον εννοιολογικό χάρτη 14).



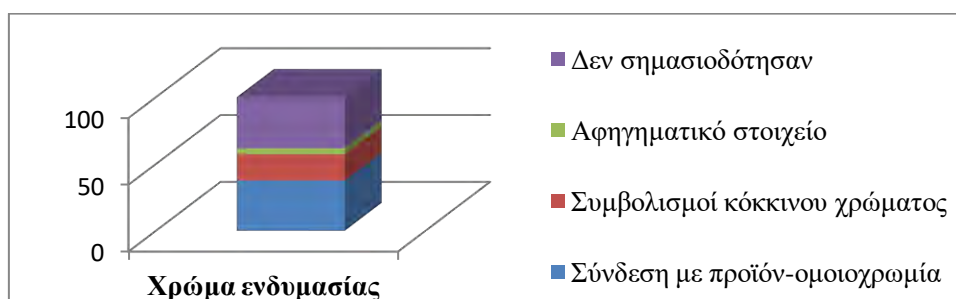
Γράφημα 33. Αποκωδικοποίηση εικόνας 1: νοηματοδοτήσεις του κώδικα «είδος ενδυμασίας» σε εικόνα διαφημιστικού λόγου που απεικονίζει παιδιά.

Οι περισσότερες νοηματοδοτήσεις ( $n=13$ ) αφορούσαν στις λειτουργικές ανάγκες των προσώπων λόγω καιρικών συνθηκών βάσει της εποχής του χρόνου π.χ. «Γιατί θα είναι άνοιξη» [M15:C\_Φ2{ΦΕ112}], «Είναι καλοκαίρι και τα φορούν για να δροσίζονται» [M112:C\_Φ2{ΦΕ112}]. Ελάχιστοι/ες μαθητές/τριες ( $n=4$ ) συνέδεσαν με την οικονομική κατάσταση των απεικονιζόμενων παιδιών για την οποία μάλιστα οι απόψεις τους ήταν αντιφατικές. Κάποιοι/ες μαθητές/τριες θεώρησαν ότι ήταν υψηλών εισοδημάτων π.χ. «Είναι σε μια εύπορη οικογένεια» [M23:C\_Φ2{ΦΕ112}] και άλλοι/ες ότι ήταν χαμηλών π.χ. «Επειδή μπορεί να ήταν φτωχά» [M37:C\_Φ2{ΦΕ112}]. Ελάχιστοι/ες μαθητές/τριες ( $n=4$ ) αναφέρθηκαν σε ιδέες περί έμφυλων ενδυματολογικών διαφορών π.χ. «Για να ξεχωρίζει το φύλο» [M86:C\_Φ2{ΦΕ112}]. Τέσσερις μαθητές/τριες ( $n=4$ ) γενίκευσαν το νόημα χρησιμοποιώντας ονοματικές φράσεις («διαφορά φύλου»), επιρρηματικό προσδιορισμό π.χ. «Να ντύνονται σωστά ανάλογα με το φύλο τους» [M8:C\_Φ2{ΦΕ112}], ρηματικές φράσεις π.χ. «Γιατί τα αγόρια το καλοκαίρι φοράνε αυτά τα ρούχα και τα κορίτσια φοράνε αυτά» [M106:C\_Φ2{ΦΕ112}]. Επτά μαθητές/τριες ( $n=7$ ) περιορίστηκαν στη συγκεκριμένη σκηνή π.χ. «Από αυτό φαίνεται ότι ζουν πλούσια» [M72:C\_Φ2{ΦΕ112}]. Για το ήμισυ όσων μαθητών/τριών νοηματοδότησαν τον κώδικα δεν ήταν δυνατόν να αναλυθεί περαιτέρω ο λόγος τους διότι δήλωσαν απλώς την εποχή («είναι καλοκαίρι»). Ουδείς/μία μαθητής/τρια (0%) αναφέρθηκε στον επικοινωνιακό ρόλο της εικόνας.

Επομένως, το είδος της ενδυμασίας δεν αναγνωρίστηκε ως σημειωτικός πόρος από τη συντριπτική πλειονότητα. Από τους ελάχιστους/ες που τον σημασιοδότησαν

αναγνωρίστηκε ως σημειωτικός πόρος κυρίως σε πληροφοριακό επίπεδο (επίπεδο καταδήλωσης) σχετικό με τον αφηγηματικό χρόνο του απεικονιζόμενου γεγονότος και σε ελάχιστες περιπτώσεις ως πληροφόρηση για την οικονομική κατάσταση των αναπαριστώμενων προσώπων. Μεμονωμένες περιπτώσεις μαθητών/τριών αναγνώρισαν το είδος της ενδυμασίας ως κώδικα κοινωνικών ιδεών [π.χ. έμφυλες ενδυματολογικές διαφορές (νοηματοδότηση σε επίπεδο συνδήλωσης)]. Επειδή δεν παρουσιάστηκαν αναφορές στον επικοινωνιακό ρόλο της εικόνας υποδεικνύεται ότι οι μαθητές/τριες διαθέτουν χαμηλές δεξιότητες γραμματισμού των μέσων. Συνεπώς, τα αποτελέσματα ως προς τα είδη της νοηματοδότησης και ως προς τη συχνότητα εμφάνισης των ειδών νοηματοδότησης υποδεικνύουν τη μεγάλη δυσκολία στην αποκωδικοποίηση του είδους της ενδυμασίας των προσώπων ως προς την έννοια της παιδικής ηλικίας και ως εκ τούτου τις πολύ χαμηλές δεξιότητες των μαθητών/τριών.

**Χρώμα ενδυμασίας:** Για τη διερεύνηση της νοηματοδότησης του κώδικα του χρώματος της ενδυμασίας οι μαθητές/τριες απάντησαν στην ερώτηση: «Το χρώμα των ρούχων είναι κόκκινο. Σημαίνει κάτι αυτό; Αν ναι, τι;». Η πλειονότητα (61,60%) σημασιοδότησε τον κώδικα του χρώματος της ενδυμασίας. Στις αναφορές όσων μαθητών/τριών τον σημασιοδότησαν το περιεχόμενο των νοηματοδοτήσεων διακρίθηκε σε τρεις εννοιολογικές κατηγορίες: *σύνδεση με προϊόν-διαφημιστικές τεχνικές*, *συμβολισμοί κόκκινου χρώματος*, *άλλα* (βλ. Γράφημα 34 και βλ. στο Παράρτημα Δ' τον εννοιολογικό χάρτη 14).



Γράφημα 34. Αποκωδικοποίηση εικόνας 1: νοηματοδοτήσεις του κώδικα «χρώμα ενδυμασίας» σε εικόνα διαφημιστικού λόγου που απεικονίζει παιδιά.

Από όσους/ες μαθητές/τριες σημασιοδότησαν το χρώμα της ενδυμασίας, το ήμισυ αυτών ( $n=42$ ) το νοηματοδότησε συνδέοντας το χρώμα με το διαφημιζόμενο προϊόν π.χ. «Ταιριάζουν με τη μαρμελάδα» [M9:D\_Φ2{ΦΕ112}]. Αλλά από αυτούς/ές ελάχιστοι/ες ( $n=13$ ) εξήγησαν ρητώς την τεχνική περί ομοιοχρωμίας προϊόντος-

ενδυμασίας στις διαφημίσεις π.χ. «*Η μαρμελάδα φράουλα είναι κόκκινη, οπότε έπρεπε τα παιδιά να έχουν κάτι παρόμοιο*» [M2:D\_Φ2{ΦΕ112}]. Ουδείς/μία μαθητής/τρια αναγνώρισε τη συμβολική αξία που προσδίδεται με αυτή την τεχνική στο προϊόν. Αρκετοί/ές μαθητές/τριες (n=22) αναφέρθηκαν σε συμβολισμούς του κόκκινου χρώματος. Απέδωσαν στο κόκκινο χρώμα την ιδιότητα της χαράς «*Γιατί είναι χαρούμενο χρώμα*» [M62:D\_Φ2{ΦΕ112}], τον συμβολισμό της χαράς «*Το κόκκινο συμβολίζει τη χαρά*» [M95:D\_Φ2{ΦΕ112}], της αγάπης «*Είναι το χρώμα της αγάπης*» [M112:D\_Φ2{ΦΕ112}], του πάθους για παιχνίδι «*Το πάθος της ζωής και της ηλικίας τους δηλαδή το παιχνίδι*» [M93:D\_Φ2{ΦΕ112}], της επανάστασης «*Το κόκκινο είναι το χρώμα της επανάστασης*» [M96:D\_Φ2{ΦΕ112}]. Μεμονωμένες περιπτώσεις συνέδεσαν με ποιοτικά χαρακτηριστικά του χαρακτήρα των δυο παιδιών (n=1) «*Δείχνει πως είναι ζωνρά και ζωντανά όπως το χρώμα της φράουλας*» [M89:D\_Φ2{ΦΕ112}], τις χρωματικές προτιμήσεις των δυο παιδιών (n=2) «*Είναι το αγαπημένο τους χρώμα*» [M41:D\_Φ2{ΦΕ112}] ή θεώρησαν το κόκκινο χρώμα ως ένδειξη της θρησκευτικής επικαιρότητας της απεικονιζόμενης σκηνής (n=3) π.χ. «*Είναι Πάσχα*» [M38:D\_Φ2{ΦΕ112}].

Επομένως, τα αποτελέσματα ως προς τα είδη της νοηματοδότησης και τη συχνότητα εμφάνισης των ειδών νοηματοδότησης του χρώματος της ενδυμασίας υποδεικνύουν ότι πολλοί/ές μαθητές/τριες είχαν επίγνωση της τεχνικής των διαφημίσεων περί ομοιοχρωμίας προϊόντος-ενδυμασίας προσώπων, όμως αγνοούσαν τη συμβολική αξία που προσδίδεται με αυτή την τεχνική στο προϊόν. Αρκετοί/ές γνώριζαν τους ποικίλους -κυρίως θετικούς- συμβολισμούς του κόκκινου χρώματος όπως της χαράς και της αγάπης που αποτελούν καθημερινή γνώση στις κοινωνίες του δυτικού πολιτισμού. Υποδεικνύεται ότι η πλειονότητα του δείγματος κατόρθωσε να αναγνωρίσει το χρώμα ως κώδικα ιδεών και σε κάποιο βαθμό να το αποκωδικοποιήσει, αλλά οι δεξιότητες γραμματισμού των μέσων ήταν ελλιπείς.

Για να παρουσιαστεί μια συνολική εικόνα των αποτελεσμάτων του επιπέδου των δεξιοτήτων των μαθητών/τριών κατά την αποκωδικοποίηση και των πέντε κωδικών του αναπαραστατικού νοήματος της εικόνας στο κριτήριο της αναγνώρισης/μη αναγνώρισης των αφαιρετικών ιδεών που επικοινωνεί η εικόνα, εξετάσαμε τις συχνότητες εμφάνισης των διαφορετικών νοηματοδοτήσεων (Πίνακας 29). Ακολούθως εξετάσαμε τη διάμεσο των τιμών με τις οποίες εκτιμήθηκαν οι δεξιότητες του/της κάθε μαθητή/τριας κατά την αποκωδικοποίηση του κάθε οπτικού

κώδικα. Στη συνέχεια εξετάστηκε το ενδοτεταρτημοριακό εύρος για την κατανομή των τιμών μεταξύ των νοηματοδοτήσεων των οπτικών κωδίκων (Πίνακας 30).

Πίνακας 29

*Βαθμολόγηση του είδους νοηματοδότησης (επίπεδα νοηματοδότησης) των μαθητών/τριών για κάθε κώδικα της οπτικής σημείωσης που πραγματώνει το αναπαραστατικό νόημα*

| Αποκωδικοποίηση οπτικών κωδίκων αναπαραστατικού νοήματος |       |       |       |       |       |        |       |                  |       |                  |       |
|--|-------|-------|-------|-------|-------|--------|-------|------------------|-------|------------------|-------|
| Κατηγορίες   | Τιμές | Χώρος |       | Δράση |       | Ηλικία |       | Είδος ενδυμασίας |       | Χρώμα ενδυμασίας |       |
|  |       | F     | %     | F     | %     | F      | %     | F                | %     | F                | %     |
| Μη σημασιοδότηση   | 0     | 82    | 73,22 | 52    | 46,43 | 29     | 25,9  | 91               | 81,25 | 43               | 38,40 |
| Νοηματοδότηση σε επίπεδο καταδήλωσης                     | 1     | 9     | 8,03  | 34    | 30,36 | 1      | 0,89  | 16               | 14,29 | 5                | 4,46  |
| Νοηματοδότηση σε επίπεδο συνδήλωσης                      | 2     | 21    | 18,75 | 26    | 23,21 | 82     | 73,22 | 5                | 4,46  | 64               | 57,14 |
|  |       | 112   | 100   | 112   | 100   | 112    | 100   | 112              | 100   | 112              | 100   |

Διαπιστώσαμε ότι ο δείκτης της αντιπροσωπευτικής τιμής της διαμέσου ήταν διαφορετικός για κάθε οπτικό κώδικα (Πίνακας 30). Υψηλότερου επιπέδου νοηματοδοτήσεις ( $Mdn=2$ ) συγκέντρωσαν οι οπτικοί κώδικες της ηλικίας και του χρώματος της ενδυμασίας, μέτριου επιπέδου ( $Mdn=1$ ) συγκέντρωσε ο οπτικός κώδικας της δράσης και χαμηλού επιπέδου ο οπτικός κώδικας του χώρου και του είδους της ενδυμασίας ( $Mdn=0$ ).

Πίνακας 30

*Διάμεσος και κατανομή των τιμών των επιδόσεων των μαθητών/τριών για το είδος νοηματοδότησης του κάθε κώδικα που πραγματώνει το αναπαραστατικό νόημα*

| 3ο ερευνητικό υποερώτημα: νοηματοδότηση οπτικών κωδίκων αναπαραστατικού νοήματος |       |       |        |                  |                  |
|--|-------|-------|--------|------------------|------------------|
| Δείκτες  | Χώρος | Δράση | Ηλικία | Είδος Ενδυμασίας | Χρώμα ενδυμασίας |
| Διάμεσος   | 0     | 1     | 2      | 0                | 2                |
| Ενδοτεταρτημοριακό εύρος   | 1     | 1     | 2      | 0                | 2                |

Τα αποτελέσματα της διαμέσου και της κατανομής των τιμών υποδεικνύουν ότι οι μαθητές/τριες του δείγματος παρουσίασαν διαφορετικού επιπέδου δεξιότητες αποκωδικοποίησης μεταξύ των πέντε οπτικών κωδίκων που πραγματώνουν την αναπαραστατική δόμηση του νοήματος της εικόνας. Καλύτερες επιδόσεις (νοηματοδότηση σε επίπεδο συνδήλωσης) επέδειξαν στην αποκωδικοποίηση της ηλικίας των προσώπων και του χρώματος της ενδυμασίας. Επειδή όμως η κατανομή των τιμών ήταν μεγάλη, το συμπέρασμα θεωρείται συνολικό (αφορά στην πλειονότητα των μαθητών/τριών) και δεν είναι γενικό. Χαμηλή επίδοση παρουσιάστηκε στη νοηματοδότηση της δράσης (νοηματοδότηση σε επίπεδο καταδήλωσης). Το συμπέρασμα λόγω της μικρής κατανομής των τιμών θεωρείται συνολικό διότι παρουσιάστηκε ποικιλία επιδόσεων. Πολύ χαμηλή επίδοση παρουσιάστηκε στην αποκωδικοποίηση του χώρου (απουσία σημασιοδότησης). Το συμπέρασμα λόγω της μικρής κατανομής των τιμών θεωρείται συνολικό διότι μερικοί/ές ελάχιστοι/ες μαθητές/τριες επέδειξαν ότι αναγνώρισαν το οπτικό σημείο του χώρου ως κώδικα ιδεών περί παιδικής ηλικίας. Τη χαμηλότερη επίδοση δηλαδή απουσία σημασιοδότησης επέδειξαν οι μαθητές/τριες στην αποκωδικοποίηση του είδους της ενδυμασίας. Το συμπέρασμα λόγω της μηδενικής κατανομής των τιμών θεωρείται γενικό (δηλαδή η επίδοση αφορούσε κάθε μαθητή/τρια).

Συνεπώς, οι δεξιότητες των μαθητών/τριών στην αποκωδικοποίηση των πέντε υπό εξέταση οπτικών κωδίκων που πραγματώνουν το αναπαραστατικό νόημα της εικόνας ως προς την νοηματοδότηση στο επίπεδο της συνδήλωσης διέφεραν αναλόγως του κώδικα και για τους περισσότερους ήταν χαμηλού ή πολύ χαμηλού επιπέδου. Εξαίρεση αποτέλεσε η αποκωδικοποίηση της ηλικίας και του χρώματος της ενδυμασίας των προσώπων, καθώς η πλειονότητα των μαθητών/τριών επέδειξε δεξιότητες νοηματοδότησης στο επίπεδο της συνδήλωσης. Ωστόσο, όπως παρουσιάστηκε διεξοδικά ανωτέρω, οι δεξιότητες μπορεί να ήταν καλύτερες στην αποκωδικοποίηση αυτών των δυο κωδίκων με κριτήριο την αφαιρετικότητα των ιδεών (επίπεδο συνδήλωσης) που συσχέτισαν με αυτούς, αλλά οι δεξιότητες γραμματισμού των μέσων ήταν ελλιπείς<sup>253</sup>. Οι δεξιότητες αποκωδικοποίησης του κώδικα της δράσης των προσώπων για την πλειονότητα των μαθητών/τριών ήταν χαμηλού επιπέδου διότι η νοηματοδότηση περιορίστηκε στο επίπεδο της

---

<sup>253</sup> Υπενθυμίζουμε ότι η αποκωδικοποίηση της ηλικίας βάσει της επικοινωνιακής λειτουργίας της εικόνας ήταν εξαιρετικά περιορισμένη, ενώ βάσει της συμβολικής αξίας που προσδίδει στο προϊόν ήταν μηδενική στην αποκωδικοποίηση του είδους και του χρώματος της ενδυμασίας.

καταδήλωσης. Οι δεξιότητες αποκωδικοποίησης των κωδίκων του χώρου δράσης και του είδους της ενδυμασίας απουσίαζαν για τον πρώτο κώδικα στην πλειονότητα και για τον δεύτερο στο σύνολο των μαθητών/τριών.

Οι δεξιότητες γραμματισμού των μέσων σχετικά με τη συμβολική αξία που προσδίδουν στο προϊόν όλα τα υπό εξέταση οπτικά σημεία ήταν για το σύνολο των μαθητών/τριών ελλιπείς.

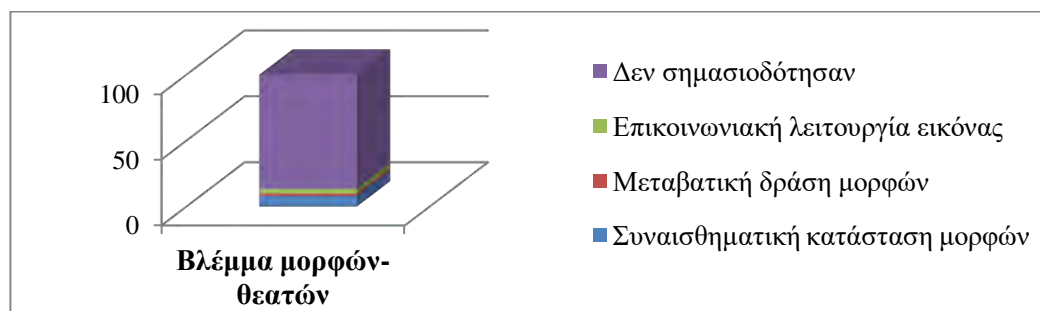
**5.2.3.2.2 Νοηματοδοτήσεις κωδίκων του διαπροσωπικού νοήματος.** Διαπιστώσαμε ότι και οι τρεις κώδικες του διαπροσωπικού νοήματος σημασιοδοτήθηκαν σε εξαιρετικά χαμηλά ποσοστά (Γράφημα 29 και βλ. Πίνακα 28 στο Παράρτημα Β'). Τα αποτελέσματα υποδεικνύουν την απουσία εξοικείωσης με τους τρεις υπό εξέταση κώδικες (βλέμμα προσώπων και θεατών, απόσταση λήψης και οπτική γωνία λήψης σκηνής) που πραγματώνουν το διαπροσωπικό νόημα στην εικόνα. Διαπιστώσαμε ότι το περιεχόμενο των νοηματοδοτήσεων δεν αφορούσαν τη διαπροσωπική σχέση που αναπτύσσει ο/η θεατής με την απεικονιζόμενη σκηνή, αλλά προσέδιδαν στα οπτικά σημεία πληροφοριακή σημασία σχετικά με την παρουσίαση αφηγηματικών πληροφοριών για τη συγκεκριμένη σκηνή.

Ακολουθεί η αναλυτική παρουσίαση του περιεχομένου των νοηματοδοτήσεων ανά οπτικό κώδικα.

**Βλεμματική επαφή αναπαριστώμενων προσώπων και θεατών:** Για τη διερεύνηση του υποερωτήματος σχετικού με τη νοηματοδότηση του διαπροσωπικού κώδικα της παρουσίας/απουσίας βλεμματικής επαφής προσώπων και θεατών (απουσία βλεμματικής επαφής εν προκειμένω) οι μαθητές/τριες απάντησαν στην ερώτηση: «Έχει σημασία ότι τα παιδιά δεν μας κοιτάζουν; Αν ναι, τι;».

Η συντριπτική πλειονότητα (86,61%) δεν σημασιοδότησε τον κώδικα (Γράφημα 29 και βλ. Πίνακα 28 στο Παράρτημα Β'). Το περιεχόμενο των νοηματοδοτήσεων των ελαχίστων μαθητών/τριών (13,39%) που τον σημασιοδότησαν σχετίζονταν με την αφηγηματική σημασία και τις σχέσεις ανάμεσα στους αναπαριστώμενους συμμετέχοντες-μορφές της εικόνας. Το περιεχόμενο των νοηματοδοτήσεων αντιστοιχούσε στις εννοιολογικές κατηγορίες: *συναισθηματική κατάσταση των μορφών της εικόνας, μεταβατική δράση των μορφών της εικόνας και επικοινωνιακή λειτουργία εικόνας* (βλ. Γράφημα 35 και βλ. στο Παράρτημα Δ' τον εννοιολογικό χάρτη 15). Δεν παρουσιάστηκαν δηλώσεις που να αφορούν στη σχέση που αναπτύσσουν οι θεατές με την απεικονιζόμενη σκηνή δηλαδή τη σχέση ανάμεσα

στους διεπιδραστικούς συμμετέχοντες-θεατές και στους αναπαραστώμενους συμμετέχοντες-πρόσωπα της εικόνας.



Γράφημα 35. Αποκωδικοποίηση εικόνας 1: νοηματοδοτήσεις του κώδικα «Βλεμματική επαφή αναπαριστώμενων προσώπων και θεατών» σε εικόνα διαφημιστικού λόγου που απεικονίζει παιδιά.

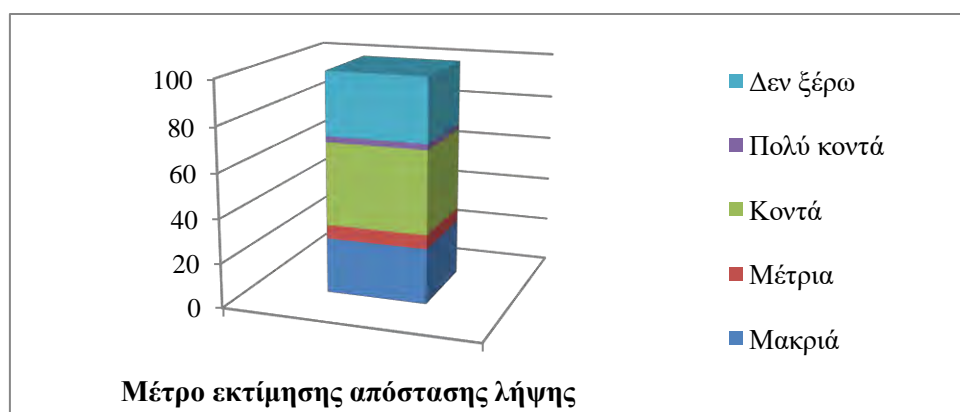
Συγκεκριμένα, ελάχιστοι/ες μαθητές/τριες ( $n=9$ ) προσέδωσαν κυρίως αφηγηματική σημασία στην απουσία βλεμματικής επαφής των προσώπων της υπό εξέταση εικόνας, καθώς θεώρησαν ότι με τον τρόπο αυτό αναπαρίσταται η συναισθηματική κατάσταση των παιδιών της εικόνας π.χ. «Είναι αφοσιωμένα στο παιχνίδι τους» [M17:E\_Φ2{ΦΕ112}], «Δεν δίνουν σημασία σε κανέναν όταν παίζουν χαρούμενα» [M5:E\_Φ2{ΦΕ112}]. Δυο μαθητές/τριες ( $n=2$ ) εστίασαν στη μεταβατική δράση των μορφών της εικόνων αναφέροντας ότι η απουσία βλεμματικής επαφής συνδέεται είτε με μια μονόδρομη μεταβατική δράση με στόχο του βλέμματος των μορφών την μαρμελάδα π.χ. «Γιατί κοιτάζουν τη μαρμελάδα» [M30:E\_Φ2{ΦΕ112}] είτε με μια αμφίδρομη μεταβατική δράση μεταξύ των δυο διεπιδρώντων προσώπων π.χ. «Γιατί κοιτάζει το ένα το άλλο» [M48:E\_Φ2{ΦΕ112}]. Τέσσερις μαθήτριες ( $n=4$ ) συσχέτισαν τον κώδικα με την επικοινωνιακή λειτουργία της εικόνας δηλώνοντας ότι τα πρόσωπα ενεργούν με φυσικό τρόπο ως μη συμμετέχοντα σε διαφήμιση π.χ. «Σαν να μην κάνουν διαφήμιση» [M88:E\_Φ2{ΦΕ112}], «Δεν δίνουν σημασία στην κάμερα» [M49:E\_Φ2{ΦΕ112}], «Ζουν πιο ανθρώπινα, τα παιδιά δεν στήνονται για να κάνουν κάτι, συμπεριφέρονται όπως στην κανονική τους ζωή» [M13:E\_Φ2{ΦΕ112}].

Επομένως, κατά τη νοηματοδότηση του κώδικα του βλέμματος οι μαθητές/τριες δεν προσέδωσαν ενεργητικό ρόλο στους/στις θεατές οι οποίοι/ες ως άορατοι επόπτες παρατηρούν και μελετούν τα απεικονιζόμενα πρόσωπα εν αγνοία των προσώπων. Ούτε αντελήφθησαν ότι τα απεικονιζόμενα πρόσωπα προσφέρουν στους/στις θεατές τη δράση τους προς παρατήρηση. Οι μαθητές/τριες περιορίστηκαν στη σχέση μεταξύ του φωτογράφου και των δρώντων προσώπων που αποτελούσαν το

αντικείμενο της φωτογράφισης. Ωστόσο, αντελήφθησαν την απεμπλοκή των δρώντων προσώπων από τον φωτογράφο υποδεικνύοντας ότι προσεγγίζουν διαισθητικά την εμπλοκή/απεμπλοκή μέσω του βλέμματος, αλλά περιορίστηκαν στο διαπροσωπικό επίπεδο των αναπαριστώμενων προσώπων με τον φωτογράφο. Συνεπώς, το εξαιρετικά μεγάλο ποσοστό των μαθητών/τριών που δεν σημασιοδότησαν τον κώδικα όπως και το περιεχόμενο της νοηματοδότησης όσων σημασιοδότησαν υποδεικνύει ότι το σύνολο σχεδόν των μαθητών/τριών δεν διαθέτει δεξιότητες αποκωδικοποίησης του κώδικα, πλην μεμονωμένων περιπτώσεων που τον προσεγγίζουν διαισθητικά.

**Απόσταση λήψης:** Για τη διερεύνηση της νοηματοδότησης του διαπροσωπικού κώδικα της απόστασης λήψης της σκηνής οι μαθητές/τριες απάντησαν σε διαδοχικές ερωτήσεις που αφορούσαν την εκτίμηση του μέτρου της απόστασης, τη σημασιοδότηση και τη νοηματοδότηση του κώδικα: «Από ποια απόσταση βλέπουμε τα παιδιά; Έχει σημασία αυτό; Αν ναι, τι;».

Οι περισσότεροι/ες μαθητές/τριες (71,42%) αναγνώρισαν κάποιο μέτρο στην απόσταση θεατών-απεικονιζόμενων μορφών συγκριτικά με όσους/ες δεν αναγνώρισαν (28,58%). Οι εκτιμήσεις κυμάνθηκαν από το πολύ κοντά, κοντά, μέτρια, ως μακριά. Παρουσιάστηκε τάση εκτίμησης της απόστασης λήψης ως κοντινής έναντι του ορθού που ήταν μετρίως μακρινή (Γράφημα 36).



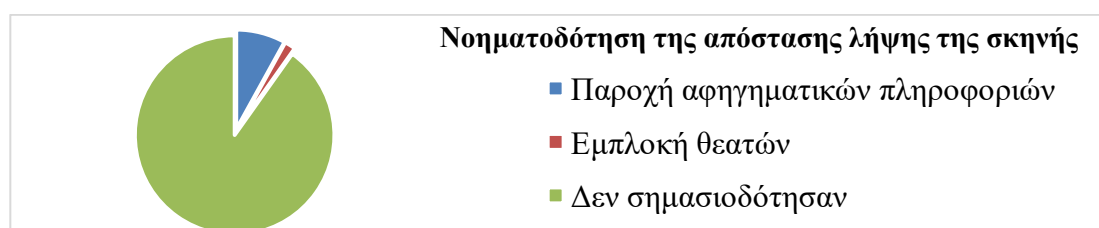
Γράφημα 36. Αποκωδικοποίηση εικόνας 1: εκτίμηση του μέτρου της απόστασης λήψης της σκηνής σε εικόνα διαφημιστικού λόγου που απεικονίζει παιδιά.

Τα αποτελέσματα ως προς το υψηλό ποσοστό των μαθητών/τριών που αναγνώρισαν κάποιο μέτρο σχετικό με την απόσταση λήψης της σκηνής υποδεικνύει ότι πολλοί/ές μαθητές/τριες αντελήφθησαν την έννοια της απόστασης λήψης. Τα αποτελέσματα όμως ως προς την ποικιλία των εκτιμήσεων του μέτρου της απόστασης και το μεγάλο ποσοστό των λανθασμένων εκτιμήσεων υποδεικνύουν ότι οι



μαθητές/τριες δεν διέθεταν σταθερά ή ακριβή κριτήρια αναφοράς για να εκτιμήσουν ορθώς την απόσταση.

Η συντριπτική πλειονότητα (90,18%) δεν σημασιοδότησε τον κώδικα της απόστασης λήψης της εικόνας (Γράφημα 29 και βλ. Πίνακα 28 στο Παράρτημα Β'). Το περιεχόμενο των νοηματοδοτήσεων όσων τον σημασιοδότησαν αφορούσε δυο εννοιολογικές κατηγορίες: *παροχή αφηγηματικών πληροφοριών προς τους/τις θεατές, εμπλοκή θεατών* (βλ. Γράφημα 37 και στο Παράρτημα τον εννοιολογικό χάρτη 15).



Γράφημα 37. Αποκωδικοποίηση εικόνας 1: εννοιολογικές κατηγορίες κατά τη νοηματοδότηση της απόστασης λήψης της σκηνής σε εικόνα διαφημιστικού λόγου που απεικονίζει παιδιά.

Συγκεκριμένα, στην πρώτη εννοιολογική κατηγορία αντιστοιχούσαν οι νοηματοδοτήσεις του συνόλου σχεδόν ( $n=9/11$ ) όσων μαθητών/τριών σημασιοδότησαν τον κώδικα. Ειδικότερα, μερικοί/ές μαθητές/τριες συσχέτισαν την απόσταση λήψης της εικόνας με τη δυνατότητα των θεατών να προβούν είτε σε λεπτομερέστερη θέαση τμημάτων της σκηνής «*Μπορούμε να παρατηρήσουμε τις λεπτομέρειες*» [M72:G\_Φ2{ΦΕ112}] είτε σε θέαση του συνολικού οπτικού πεδίου «*Για να φαίνονται και τα δυο παιδιά*» [M32:G\_Φ2{ΦΕ112}] ή σε αναγνώριση των συναισθημάτων των προσώπων «*Άμα ήμασταν κοντά, θα καταλαβαίναμε πιο εύκολα το συναίσθημα*» [M93:G\_Φ2{ΦΕ112}]. Οι νοηματοδοτήσεις αυτής της εννοιολογικής κατηγορίας υποδεικνύουν ότι οι μαθητές/τριες δεν αντελήφθησαν τον κώδικα της απόστασης λήψης της εικόνας στη διάσταση της διεπιδραστικής σχέσης των θεατών με τα αναπαριστώμενα πρόσωπα της εικόνας, αλλά περιορίστηκαν στην αφηγηματική αναπαράσταση της συγκεκριμένης σκηνής.

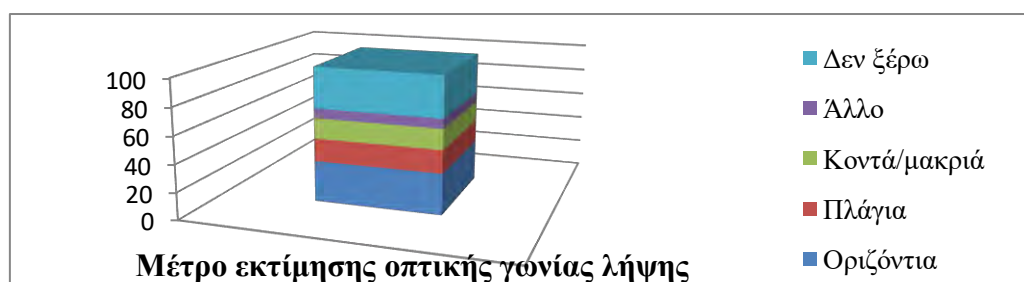
Οι νοηματοδοτήσεις δυο μαθητών ( $n=2$ ) διαφοροποιήθηκαν και αφορούσαν τη σύνδεση της απόστασης λήψης της εικόνας με την εμπλοκή των θεατών. Συγκεκριμένα, ο ένας μαθητής που προσδιόρισε την απόσταση ως μακρινή την νοηματοδότησε βάσει της όχλησης των αναπαριστώμενων προσώπων από την παρουσία των θεατών «*Αν πάμε κοντά τους, μπορεί να σταματήσουν το παιχνίδι*»

[M8:G\_Φ2{ΦΕ112}] υποδεικνύοντας ότι η απόκρισή του στην εικόνα χαρακτηρίζεται από το είδος της εμπύχωσης σύμφωνα με την Housen (1992) δηλαδή την προβολή του εαυτού εντός των διαδραματιζόμενων γεγονότων της σκηνής. Ως εκ τούτου, δεν απομακρύνθηκε εκ της εικόνας για να την μελετήσει αποστασιοποιημένα. Ο άλλος μαθητής που προσδιόρισε την απόσταση ως κοντινή, την νοηματοδότησε βάσει της ενσυναισθητικής εμπλοκής των θεατών με τα αναπαριστώμενα πρόσωπα «Μας κάνει να νοιώθουμε κι εμείς την ίδια στιγμή» [M1:G\_Φ2{ΦΕ112}]. Η νοηματοδότηση του δεύτερου μαθητή υποδεικνύει ότι μόνον αυτός από το σύνολο των μαθητών/τριών του δείγματος αντελήφθη σε διαισθητικό επίπεδο ένα είδος διεπιδραστικής σχέσης των θεατών με τα αναπαριστώμενα πρόσωπα.

Επομένως, τα αποτελέσματα –αν και προέρχονται από το εξαιρετικά μικρό ποσοστό των μαθητών/τριών που σημασιοδότησαν τον κώδικα- υποδεικνύουν ότι ως προς το περιεχόμενο των νοηματοδοτήσεων οι μαθητές/τριες περιορίστηκαν στην αφηγηματική διάσταση του κώδικα. Δεν τον αντελήφθησαν στη διάσταση της διεπιδραστικής σχέσης των θεατών με τα αναπαριστώμενα πρόσωπα της εικόνας δηλαδή ως κοινωνική απόσταση-κοινωνικές σχέσεις μεταξύ των αναπαριστώμενων προσώπων/γεγονότων και των θεατών. Οι μαθητές/τριες εστίασαν μεν στον ρόλο των θεατών, αλλά περιορίστηκαν στην κατεύθυνση της συλλογής αφηγηματικών πληροφοριών και μάλιστα για τη συγκεκριμένη απεικονιζόμενη σκηνή. Εξαίρεση αποτέλεσε ένας μαθητής που αντελήφθη σε διαισθητικό επίπεδο ένα είδος ενσυναισθητικής εμπλοκής-διεπιδραστικής σχέσης των θεατών με τα αναπαριστώμενα πρόσωπα. Συνεπώς, βάσει του μεγάλου ποσοστού των λανθασμένων εκτιμήσεων του μέτρου της απόστασης, το εξαιρετικά μεγάλο ποσοστό των μαθητών/τριών που δεν σημασιοδότησαν τον κώδικα όπως και το περιεχόμενο της νοηματοδότησης των ελάχιστων που τον σημασιοδότησαν υποδεικνύεται ότι το σύνολο των μαθητών/τριών διαθέτει εξαιρετικά ελλειπείς δεξιότητες στην αποκωδικοποίηση του κώδικα.

**Οπτική γωνία λήψης:** Για τη διερεύνηση της νοηματοδότησης του διαπροσωπικού κώδικα της οπτικής γωνίας λήψης της σκηνής οι μαθητές/τριες απάντησαν σε διαδοχικές ερωτήσεις που αφορούσαν την εκτίμηση του μέτρου της οπτικής γωνίας λήψης, τη σημασιοδότηση και τη νοηματοδότηση του κώδικα: «Από ποια θέση κοιτάζουμε τη σκηνή; Έχει σημασία αυτό; Αν ναι, τι;».

Οι περισσότεροι/ες μαθητές/τριες (69,64%) αναγνώρισαν κάποιο μέτρο στην οπτική γωνία λήψης-θέασης της σκηνής συγκριτικά με όσους/ες δεν αναγνώρισαν (30,36%), όμως η πλειονότητα των εκτιμήσεων ήταν λανθασμένη. Από όσους/ες μαθητές/τριες αναγνώρισαν κάποιο μέτρο αρκετοί/ές (30,36%) την εκτίμησαν ορθώς ως οριζόντια. Όμως η πλειονότητα την εκτίμησε λανθασμένα είτε ως πλάγια, είτε ανέφεραν κάποιο μέτρο απόστασης λήψης και όχι οπτικής γωνίας π.χ. «Από κοντά» [M4:H\_Φ2{ΦΕ112}] είτε χρησιμοποίησαν ως σημεία αναφοράς συγκεκριμένους χώρους ή αντικείμενα εντός της εικόνας π.χ. «Από το σαλόνι» [M22:H\_Φ2{ΦΕ112}] και δεν χρησιμοποίησαν τους/τις θεατές (Γράφημα 38).



Γράφημα 38. Αποκωδικοποίηση εικόνας 1: αναγνώριση του είδους της οπτικής γωνίας λήψης της σκηνής σε εικόνα διαφημιστικού λόγου που απεικονίζει παιδιά.

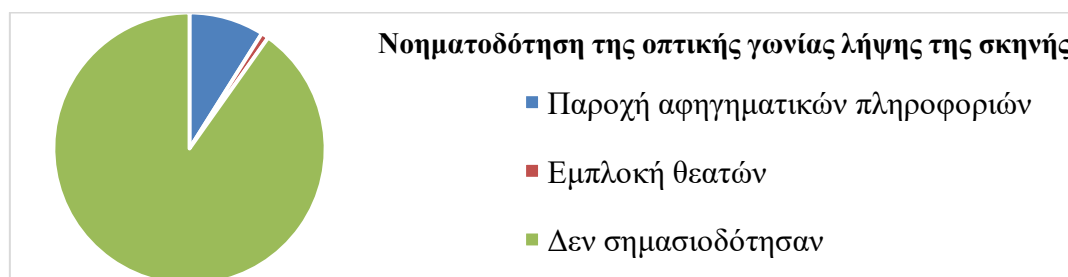
Τα αποτελέσματα ως προς το ποσοστό εκτίμησης του ορθού μέτρου της οπτικής γωνίας υποδεικνύουν ότι αρκετοί/ές από όσους/ες αναγνώρισαν κάποιο μέτρο δεν δυσκολεύτηκαν να αναγνωρίσουν ορθώς την οριζόντια-μετωπική οπτική γωνία λήψης. Ωστόσο, η πλειονότητα των μαθητών/τριών φαίνεται ότι δεν διέθεταν ακριβή κριτήρια αναφοράς για να την εκτιμήσουν ορθώς και η κατανόηση της έννοιας παρουσιάζει δυσκολία. Οι μαθητές/τριες δεν αντελήφθησαν τους/τις θεατές ως όντα εκτός της εικόνας τα οποία βλέπουν πίσω από τον φακό της φωτογραφικής μηχανής και η οποία μπορεί να κινηθεί προς διαφορετικές γωνίες, αλλά τους/τις αντελήφθησαν ως όντα μπροστά στον φακό ή ως πρόσωπα της εικόνας που κινούνται εντός της σκηνής. Την ανωτέρω ερμηνεία επιβεβαιώνει η αναφορά μιας μαθήτριας που κατά τη νοηματοδότηση (βλ. παρακάτω) ανέφερε ότι η οπτική γωνία σχετίζεται με τη στάση του σώματος λόγω της ταχύτητας με την οποία τρέχουν τα παιδιά της σκηνής. Ανέφερε ότι κοιτάζουμε τη σκηνή από θέση «πλάγια» διότι δείχνει «ότι τρέχουν και χάνουν τον έλεγχο» [M15:I\_Φ2{ΦΕ112}]. Η αναφορά όμως ενός άλλου μαθητή υποδεικνύει ότι μπορεί να υπάρχει και άλλη ερμηνεία της λανθασμένης εκτίμησης των μαθητών/τριών (βλ. παρακάτω). Ο μαθητής προσδιόρισε την οπτική γωνία ως πλάγια χωρίς να αναφερθεί σε στοιχεία της εικόνας, αλλά θεώρησε ότι οι θεατές

κοιτάζουν πλαγίως και άρα κρυφά τη σκηνή για να μην διακόψουν τη δράση των παιδιών της εικόνας. Ανέφερε ότι κοιτάζουμε από θέση «πλαγίως» για «να μην καταλάβουν τα παιδιά ότι τα παρακολουθούμε και σταματήσουν το παιχνίδι» [M8:I\_Φ2{ΦΕ112}]. Επειδή οι υπόλοιπες περιπτώσεις μαθητών/τριών που εκτίμησαν το μέτρο της οπτικής γωνίας ως πλάγια δεν σημασιοδότησαν τον κώδικα δεν υπάρχουν διαθέσιμα άλλα στοιχεία για την υποστήριξη των ερμηνειών για τους λόγους που εκτίμησαν λανθασμένα την οπτική γωνία λήψης.

Οι μαθητές/τριες που εκτίμησαν την οπτική γωνία λήψης με κριτήριο κάποιο μέτρο απόστασης λήψης (μακριά/κοντά) και όχι μέτρο εκτίμησης της οπτικής γωνίας λήψης υποδεικνύει ότι δεν διέκριναν τη διαφορά μεταξύ των δυο εννοιών, απόσταση και οπτική γωνία λήψης. Επίσης, το αποτέλεσμα για όσους/ες μαθητές/τριες την εκτίμησαν χρησιμοποιώντας ως σημεία αναφοράς συγκεκριμένους χώρους ή αντικείμενα της εικόνας υποδεικνύει ότι οι μαθητές/τριες πρόβαλαν τον εαυτό τους εντός της σκηνής, δεν μπόρεσαν να αποστασιοποιηθούν της εικόνας.

Επομένως, η πλειονότητα των μαθητών/τριών προέβησαν σε λάθος εκτιμήσεις ή δεν επιδίωξαν ουδόλως να εκτιμήσουν το μέτρο απόστασης της οπτικής γωνίας λήψης, πιθανόν επειδή δεν αντελήφθησαν την έννοια της οπτικής γωνίας λήψης.

Η συντριπτική πλειονότητα (90,18%) δεν σημασιοδότησε των κώδικα της οπτικής γωνίας λήψης της εικόνας (Γράφημα 29 και βλ. Πίνακα 28 στο Παράρτημα Β'). Το περιεχόμενο των νοηματοδοτήσεων των ελάχιστων μαθητών/τριών που τον σημασιοδότησε αφορούσε δυο εννοιολογικές κατηγορίες που ήταν ίδιες με εκείνες του κώδικα της απόστασης λήψης. Ήτοι: *παροχή αφηγηματικών πληροφοριών προς τους/τις θεατές, εμπλοκή θεατών* (βλ. Γράφημα 39 και βλ. στο Παράρτημα Δ' τον εννοιολογικό χάρτη 15).



Γράφημα 39. Αποκωδικοποίηση εικόνας 1: εννοιολογικές κατηγορίες στη νοηματοδότηση της οπτικής γωνίας λήψης της σκηνής σε εικόνα διαφημιστικού λόγου που απεικονίζει παιδιά.

Συγκεκριμένα, στην πρώτη εννοιολογική κατηγορία αντιστοιχούσαν οι νοηματοδοτήσεις του συνόλου ( $n=10$ ) όσων μαθητών/τριών σημασιόδοτησαν τον κώδικα πλην ενός μαθητή. Ειδικότερα, οι μαθητές/τριες συσχέτισαν την οριζόντια οπτική γωνία λήψης της εικόνας με τη λειτουργικότητα της οπτικής γωνίας στο να παράσχει τη δυνατότητα στους θεατές να προβούν είτε σε λεπτομερέστερη θέαση τμημάτων της συγκεκριμένης σκηνής «Για να βλέπουμε καλά το σπίτι και τους χώρους» [M10:I\_Φ2{ΦΕ112}] είτε σε θέαση του συνολικού οπτικού πεδίου «Επειδή δεν θα φαινόταν το κορίτσι» [M79:I\_Φ2{ΦΕ112}] ή σε αναγνώριση των συναισθημάτων των προσώπων «Βλέπουμε τα συναισθήματα των παιδιών» [M23:I\_Φ2{ΦΕ112}]. Μια μαθήτρια που προσδιόρισε την οπτική γωνία ως πλάγια νοηματοδότησε βάσει της έντονης δράσης των προσώπων της εικόνας και όχι βάσει των θεατών. Ανέφερε ότι «...τρέχουν και χάνουν τον έλεγχο» [M15:I\_Φ2{ΦΕ112}]. Η νοηματοδότηση ενός μαθητή ( $n=1$ ) διαφοροποιήθηκε και αφορούσε τη σύνδεση της οπτικής γωνίας λήψης της εικόνας με την εμπλοκή των θεατών. Συγκεκριμένα προσδιόρισε λανθασμένα την οπτική γωνία θέασης ως πλάγια και την νοηματοδότησε βάσει της ενόχλησης των αναπαριστώμενων προσώπων από την παρουσία των θεατών «Να μην καταλάβουν τα παιδιά ότι τα παρακολουθούμε και σταματήσουν το παιχνίδι» [M8:I\_Φ2{ΦΕ112}]. Σημειώνουμε ότι ο μαθητής προέβη στην ίδια ακριβώς νοηματοδότηση και για τον κώδικα της απόστασης λήψης της σκηνής.

Επομένως, τα αποτελέσματα –αν και προέρχονται από το εξαιρετικά μικρό ποσοστό των μαθητών/τριών που σημασιόδοτησαν τον κώδικα- υποδεικνύουν ότι ως προς το περιεχόμενο των νοηματοδοτήσεων οι μαθητές/τριες περιορίστηκαν στην αφηγηματική διάσταση και δεν τον αντελήφθησαν στη διάσταση της διεπιδραστικής σχέσης των θεατών με τα αναπαριστώμενα πρόσωπα της εικόνας. Δεν αντελήφθησαν την οριζόντια οπτική γωνία λήψης της εικόνας ως κωδικοποίηση της εμπλοκής των θεατών με τα αναπαριστώμενα πρόσωπα και ταύτισής τους με τη σκηνή, ως να αποτελούσε η σκηνή τμήμα του κόσμου των θεατών. Οι μαθητές/τριες εστίασαν μεν στον ρόλο των θεατών, αλλά στην κατεύθυνση της συλλογής αφηγηματικών πληροφοριών για την συγκεκριμένη απεικονιζόμενη σκηνή και δεν αντελήφθησαν την κοινωνική διάσταση του θέματος και τις διαπροσωπικές σχέσεις των θεατών με τα πρόσωπα της εικόνας. Ακόμη και ο μαθητής που διαφοροποιήθηκε και φάνηκε να εμπλέκει τους θεατές σε μια σχέση αλληλεπιδραστική με τα αναπαριστώμενα πρόσωπα, δεν αντελήφθη τη σκηνή ως κοινωνικό θέμα με το οποίο εμπλέκονται οι θεατές. Πρόβαλε τους θεατές –άρα και τον εαυτό του- εντός των διαδραματιζόμενων

γεγονότων της σκηνής, να αλληλεπιδρούν με τα αναπαριστώμενα πρόσωπα υποδεικνύοντας ότι η απόκρισή του στην εικόνα αντιστοιχεί στο είδος της εμφύχωσης σύμφωνα με την Housen (1992). Συνεπώς, βάσει του μεγάλου ποσοστού των λανθασμένων εκτιμήσεων του μέτρου της οπτικής γωνίας λήψης της σκηνής, το εξαιρετικά μεγάλο ποσοστό των μαθητών/τριών που δεν σημασιοδότησαν τον κώδικα όπως και το περιεχόμενο της νοηματοδότησης των ελάχιστων που τον σημασιοδότησαν υποδεικνύεται ότι το σύνολο των μαθητών/τριών διαθέτει εξαιρετικά ελλιπείς δεξιότητες στην αποκωδικοποίηση του κώδικα.

Κατά την εξέταση του περιεχομένου των νοηματοδοτήσεων των μαθητών/τριών στην αποκωδικοποίηση των τριών οπτικών κωδίκων του διαπροσωπικού νοήματος της εικόνας διαπιστώσαμε πολύ χαμηλές επιδόσεις και στους τρεις κώδικες. Για να παρουσιαστεί μια συνολική εικόνα των αποτελεσμάτων του επιπέδου των δεξιοτήτων των μαθητών/τριών κατά την αποκωδικοποίηση και των τριών κωδίκων του διαπροσωπικού νοήματος της εικόνας στη διάσταση της αναγνώρισης/μη αναγνώρισης των αφαιρετικών ιδεών που επικοινωνεί η εικόνα, εξετάσαμε τις συχνότητες εμφάνισης των διαφορετικών νοηματοδοτήσεων (Πίνακας 31). Κατόπιν εξετάσαμε τη διάμεσο των τιμών με τις οποίες εκτιμήθηκαν οι δεξιότητες του/της κάθε μαθητή/τριας κατά την αποκωδικοποίηση του κάθε οπτικού κώδικα. Στη συνέχεια εξετάστηκε το ενδοτεταρτημοριακό εύρος για την κατανομή των τιμών μεταξύ των νοηματοδοτήσεων των οπτικών κωδίκων (Πίνακας 32).

Πίνακας 31

*Βαθμολόγηση των επιδόσεων των μαθητών/τριών στην αποκωδικοποίηση των τριών οπτικών κωδίκων που πραγματώνουν το διαπροσωπικό νόημα*

| <b>3<sup>ο</sup> ερευνητικό ερώτημα: αποκωδικοποίηση οπτικών κωδίκων διαπροσωπικού νοήματος</b> |              |                         |          |                       |          |                           |          |
|---|--------------|-------------------------|----------|-----------------------|----------|---------------------------|----------|
| <b>Κατηγορίες</b>   | <b>Τιμές</b> | <b>Βλεμματική επαφή</b> |          | <b>Απόσταση λήψης</b> |          | <b>Οπτική γωνία λήψης</b> |          |
|   |              | <b>F</b>                | <b>%</b> | <b>F</b>              | <b>%</b> | <b>F</b>                  | <b>%</b> |
| Μη σημασιοδότηση  | 0            | 97                      | 86,61    | 101                   | 90,18    | 101                       | 90,18    |
| Νοηματοδότηση σε επίπεδο καταδήλωσης  | 1            | 15                      | 13,39    | 11                    | 9,82     | 11                        | 9,82     |
| Νοηματοδότηση σε επίπεδο συνδήλωσης   | 2            | 0                       | 0        | 0                     | 0        | 0                         | 0        |
| <b>Σύνολο</b>   |              | 112                     | 100      | 112                   | 100      | 112                       | 100      |

## Πίνακας 32

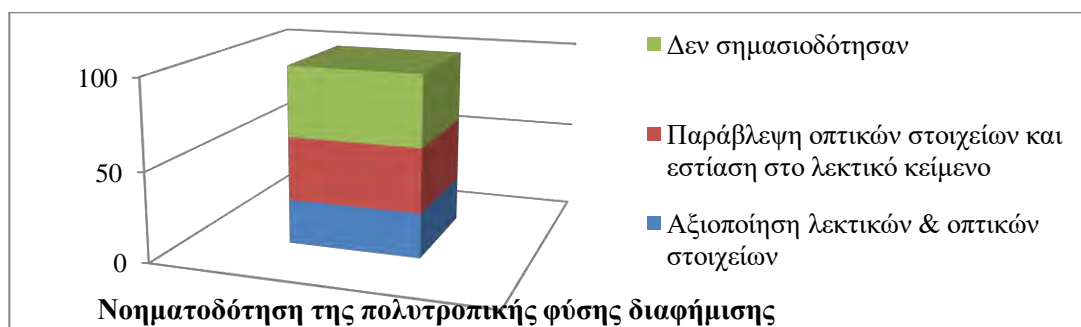
*Διάμεσος και κατανομή των τιμών των επιδόσεων των μαθητών/τριών στην αποκωδικοποίηση των τριών οπτικών κωδίκων που πραγματώνουν το διαπροσωπικό νόημα*

| <b>3ο ερευνητικό ερώτημα: αποκωδικοποίηση οπτικών κωδίκων διαπροσωπικού νοήματος</b> |  |                                      |                                   |
|--|--|--------------------------------------|-----------------------------------|
| <b>Δείκτες</b>   | <b>Βλέμμα<br/>προσώπων-<br/>θεατών</b> | <b>Απόσταση<br/>λήψης<br/>σκηνής</b> | <b>Οπτική<br/>γωνία<br/>λήψης</b> |
| Διάμεσος   | 0                                      | 0                                    | 0                                 |
| Ενδοτεταρτημορικό εύρος  | 0                                      | 0                                    | 0                                 |

Το αποτέλεσμα του δείκτη της αντιπροσωπευτικής τιμής της διαμέσου και του δείκτη της κατανομής υποδεικνύουν ότι οι μαθητές/τριες παρουσίασαν ίδιου επιπέδου δεξιότητες αποκωδικοποίησης μεταξύ των τριών οπτικών κωδίκων του διαπροσωπικού νοήματος της εικόνας και μάλιστα πολύ χαμηλού επιπέδου (δεν σημασιοδότησαν τους οπτικούς κώδικες). Παρουσιάστηκε μηδενική κατανομή των τιμών, οπότε η τιμή ισχύει για κάθε μαθητή/τρια του δείγματος και το συμπέρασμα θεωρείται γενικό. Λόγω του δειγματολογικού πλαισίου της έρευνας μπορεί να γενικευτεί στον πληθυσμό αναφοράς της παρούσας έρευνας.

*5.2.3.2.3 Νοηματοδότηση της πολυτροπικής φύσης εικόνας διαφήμισης.* Για τη διερεύνηση του τρίτου ερωτήματος που αφορούσε στις δεξιότητες αποκωδικοποίησης της εικόνας της διαφήμισης που αναπαριστά τον ρομαντικό λόγο περί παιδικής ηλικίας ως προς τη νοηματοδότηση της σχέσης του λεκτικού κειμένου-σλόγκαν και του νοήματος της εικόνας, οι μαθητές/τριες απάντησαν στην ερώτηση: «Τι σχέση έχει η φράση κάτω από την εικόνα με τη μαρμελάδα;».

Διαπιστώσαμε ότι η πλειονότητα του δείγματος (60,71%) αναγνώρισε την πολυτροπική φύση του μηνύματος της εικόνας έναντι όσων μαθητών/τριών δεν την αναγνώρισαν (39,29%) (Γράφημα 29 και βλ. στο Παράρτημα Β' τον Πίνακα 28). Όμως διαπιστώσαμε ότι οι περισσότεροι/ες από τους μαθητές/τριες που την αναγνώρισαν, στην ερμηνεία τους -αν και απαιτούνταν η συνέργεια της εικόνας για την ολοκληρωμένη ανάγνωση του μηνύματος- δεν προέβησαν σε συνδυασμό εννοιών του λεκτικού κειμένου και των οπτικών στοιχείων της εικόνας και περιορίστηκαν σε έννοιες μόνον του λεκτικού κειμένου (Γράφημα 40).



Γράφημα 40. Αποκωδικοποίηση εικόνας 1: νοηματοδότηση της πολυτροπικής φύσης της διαφήμισης που απεικονίζει παιδιά.

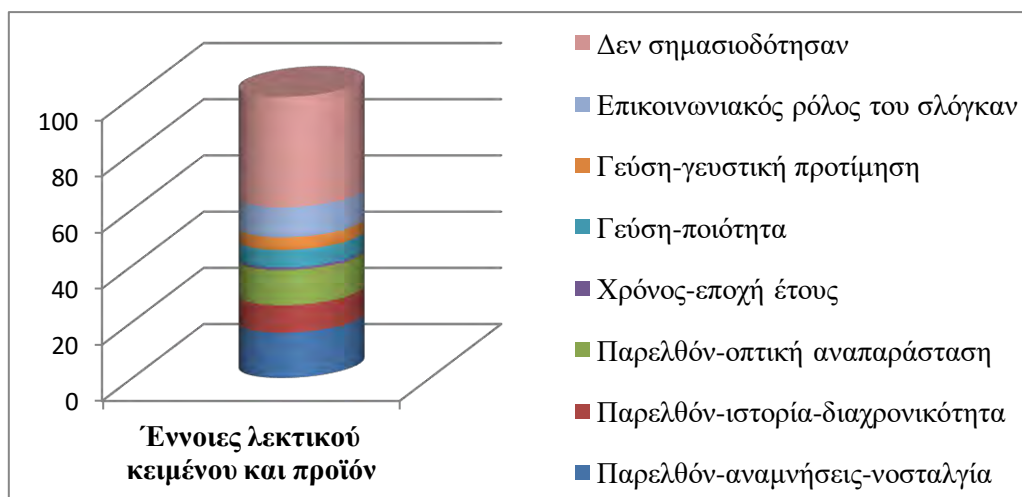
Ειδικότερα, διαπιστώσαμε ότι όσοι/ες περιόρισαν την ερμηνεία της διαφήμισης στις έννοιες που συμπεριελάμβανε το λεκτικό κείμενο (σλόγκαν) τις ερμήνευσαν ποικιλοτρόπως και αποσπασματικά. Δηλαδή ερμήνευσαν τμήματα του λεκτικού κειμένου επιλεκτικά και δεν συνυπολόγισαν όλες τις έννοιες [οι έννοιες του λεκτικού κειμένου αναφέρονταν στη γεύση (γεύση, αγαπημένη γεύση) και στον χρόνο (παλιού καιρού, καλού καιρού)]. Εστίασαν επιλεκτικά είτε σε μια από τις τέσσερις είτε προέβησαν σε συνδυασμό μίας ως δυο εννοιών του λεκτικού κειμένου. Τοιουτοτρόπως, προβήκαμε σε δυο ειδών κατηγοριοποιήσεις για την κάθε αναφορά. Το πρώτο είδος κατηγοριοποίησης αφορούσε όσες αναφορές αποτελούσαν συνδυασμό εννοιών του λεκτικού κειμένου και των οπτικών στοιχείων της εικόνας. Στη συνέχεια η κάθε αναφορά κατηγοριοποιήθηκε εκ νέου βάσει των εννοιών του λεκτικού κειμένου που αξιοποίησαν οι μαθητές/τριες στην προσπάθειά τους να ερμηνεύσουν τη διαφήμιση.

Από το πρώτο είδος κατηγοριοποίησης ως προς τον συνδυασμό εννοιών του λεκτικού κειμένου και των οπτικών στοιχείων της εικόνας διαπιστώσαμε ότι η πλειονότητα ( $n=40$ ) δεν αναφέρθηκε σε οπτικά στοιχεία (Γράφημα 40), συγκριτικά με όσους/ες μαθητές/τριες ( $n=28$ ) συνέδεσαν το λεκτικό κείμενο με συγκεκριμένα οπτικά στοιχεία όπως τα απεικονιζόμενα πρόσωπα ή ο χώρος. Αλλά και αυτές οι περιπτώσεις μαθητών/τριών δεν εξήγησαν τη σχέση με το προϊόν. Συγκεκριμένα, μερικοί/ές ( $n=22$ ) μαθητές/τριες αναφέρθηκαν σε οπτικά στοιχεία κυρίως στην ηλικία των απεικονιζόμενων προσώπων ή στη δράση τους π.χ. «Μιλάει για την παιδική ηλικία» [M97:K\_Φ2{ΦΕ112}], «Έχει σχέση με το παιχνίδι και την ξεγνοιασιά» [M93:K\_Φ2{ΦΕ112}], «Έτσι ήταν και παλιά η ζωή των παιδιών» [M78:K\_Φ2{ΦΕ112}] και ελάχιστοι/ες ( $n=6$ ) μαθητές/τριες αναφέρθηκαν στον



απεικονιζόμενο χώρο π.χ. «Ζουν σε εξοχικό στο δάσος, ζωή υγιεινή» [M3:K\_Φ2{ΦΕ112}], «Δείχνει ένα παραδοσιακό σπίτι» [M13:K\_Φ2{ΦΕ112}]. Τα αποτελέσματα από το πρώτο είδος κατηγοριοποίησης ως προς τον συνδυασμό εννοιών του λεκτικού κειμένου και των οπτικών στοιχείων της εικόνας υποδεικνύουν ότι οι περισσότεροι/ες μαθητές/τριες, αν και η ερώτηση προσανατόλιζε στη συνέργεια λεκτικών και οπτικών στοιχείων για τη νοηματοδότηση της εικόνας, ερμήνευσαν το νόημα μονοτροπικά χωρίς να λάβουν υπόψη τη συνδρομή και των δυο τρόπων για την επικοινωνία του μηνύματος.

Από το δεύτερο είδος κατηγοριοποίησης των αναφορών ως προς τις έννοιες του λεκτικού κειμένου που αξιοποίησαν οι μαθητές/τριες διαπιστώσαμε ότι η πλειονότητα ( $n=56$ ) εστίασε αποσπασματικά σε κάποιες από τις έννοιες του λεκτικού κειμένου, ενώ μερικοί/ές μαθητές/τριες ( $n=12$ ) δεν αναφέρθηκαν σε καμία έννοια του κειμένου, αλλά γενικά στον επικοινωνιακό ρόλο του κειμένου (στη λειτουργία ή στον σκοπό του σλόγκαν). Δεν παρουσιάστηκαν μαθητές/τριες που να αναφερθούν και στις δυο βασικές ιδέες της διαφήμισης δηλαδή στη νοσταλγία για την παιδική ηλικία και στην αξία του προϊόντος (βλ. Γράφημα 41 και βλ. στο Παράρτημα Δ' τον εννοιολογικό χάρτη 16).



Γράφημα 41. Αποκωδικοποίηση εικόνας 1: είδη νοηματοδοτήσεων της πολυτροπικής φύσης διαφήμισης που απεικονίζει παιδιά.

Συγκεκριμένα, διαπιστώσαμε ότι οι νοηματοδοτήσεις πολλών μαθητών/τριών ( $n=44$ ) προσανατολίστηκαν σε ιδέες που υπήρχαν στο λεκτικό ή/και οπτικό κείμενο και συνέδεαν τη διαφήμιση με έννοιες του χρόνου και της ποιότητας υποδεικνύοντας ότι εστίασαν στο εκφώνημα «του παλιού, καλού καιρού», ενώ λίγοι/ες μαθητές/τριες

( $n=12$ ) αναφέρθηκαν στη γεύση υποδεικνύοντας ότι εστίασαν στο εκφώνημα «γεύση» ή «αγαπημένη γεύση». Ειδικότερα, από τις αναφορές των μαθητών/τριών αναδύθηκαν οι εννοιολογικές κατηγορίες: (α) *παρελθόν-αναμνήσεις-νοσταλγία* για το παρελθόν γενικά ή για τη διατροφή ειδικά, (β) *παρελθόν-ιστορία-διαχρονικότητα* (διαχρονικότητα φίρμας, διαχρονικότητα στην κατανάλωση μαρμελάδας, διαχρονική ποιότητα συγκεκριμένης μαρμελάδας), (γ) *παρελθόν γενικά ως οπτική αναπαράσταση*, αλλά χωρίς αναφορά στο προϊόν, (δ) *χρόνος-εποχή έτους*, (ε) *γεύση-ποιότητα* προϊόντος, (στ) *γεύση-γευστική προτίμηση* για το προϊόν. Επιπροσθέτως, αναδύθηκε μια ακόμη κατηγορία που αφορούσε στον *επικοινωνιακό ρόλο του λεκτικού κειμένου* (Γράφημα 42).

|  |   |
|--|---|
| Παρελθόν-αναμνήσεις-νοσταλγία              | <ul style="list-style-type: none"> <li>•Νοσταλγία παιδιών</li> <li>•Νοσταλγία ενηλίκων</li> <li>•Νοσταλγία για διατροφή στο παρελθόν</li> </ul>                     |
| Παρελθόν-ιστορία-διαχρονικότητα            | <ul style="list-style-type: none"> <li>•Διαχρονικότητα φίρμας</li> <li>•Διαχρονικότητα κατανάλωσης του προϊόντος</li> <li>•Διαχρονική ποιότητα προϊόντος</li> </ul> |
| Παρελθόν-γενικά-ως-οπτική-αναπαράσταση     | <ul style="list-style-type: none"> <li>•Παλαιότητα φωτογραφίας</li> <li>•Παλαιότητα σπιτιού</li> </ul>  |
| Χρόνος-εποχή έτους                         |   |
| Γεύση-ποιότητα                             |   |
| Γεύση-γευστική προτίμηση                   | <ul style="list-style-type: none"> <li>•Ομάδα κοινού-παιδιά</li> <li>•Ομάδα κοινού-παιδιά και ενήλικες</li> </ul>   |
| Επικοινωνιακός ρόλος του λεκτικού κειμένου | <ul style="list-style-type: none"> <li>•Λειτουργία του σλόγκαν</li> <li>•Σκοπός του σλόγκαν</li> </ul>  |

*Γράφημα 42. Αποκωδικοποίηση εικόνας 1: εννοιολογικές κατηγορίες κατά τη νοηματοδότηση της πολυτροπικής φύσης διαφήμισης που απεικονίζει παιδιά.*

Η πρώτη εννοιολογική κατηγορία *παρελθόν-αναμνήσεις-νοσταλγία για το παρελθόν* συγκέντρωσε το μεγαλύτερο ποσοστό αναφορών ( $n=18$ ) (Γράφημα 41) και συμπεριελάμβανε τρεις υποκατηγορίες: *νοσταλγία παιδιών για το παρελθόν*, *νοσταλγία ενηλίκων για το παρελθόν*, *νοσταλγία γενικά για τα προϊόντα διατροφής του παρελθόντος*. Συγκεκριμένα, μερικοί/ές μαθητές/τριες ( $n=8$ ) εστίασαν στην απεικονιζόμενη δράση (παιχνίδι) των παιδιών και όχι στο προϊόν και προέβησαν σε σύγκριση του παιχνιδιού των σύγχρονων παιδιών με του παρελθόντος σχολιάζοντας τις αρνητικές αλλαγές π.χ. «*Παλιά έπαιζαν, τώρα έχουν αλλάξει κάπως τα πράγματα*»

[M26:K\_Φ2{ΦΕ112}], «Τα παιδιά παλιά έπαιζαν ελεύθερα στους δρόμους» [M82:K\_Φ2{ΦΕ112}]. Ελάχιστοι/ες μαθητές/τριες (n=4) αναγνώρισαν τη σύνδεση που επεδίωκε η διαφήμιση με τις αναμνήσεις των ενηλίκων και τη νοσταλγία του παρελθόντος π.χ. «Θυμίζει στους μεγάλους τα παλιά χρόνια» [M56:K\_Φ2{ΦΕ112}], «Οι ενήλικες και οι ηλικιωμένοι ψάχνουν τρόπους να θυμηθούν τα παλιά» [M22:K\_Φ2{ΦΕ112}], «Τα παιδιά τώρα είναι μεγάλα και παλιά ήταν η πιο αγαπημένη τους» [M54:K\_Φ2{ΦΕ112}]. Ελάχιστοι/ες μαθητές/τριες (n=6) προέβησαν σε σύγκριση παρόντος/παρελθόντος τασσόμενοι/ες υπέρ του παρελθόντος και σχολιάζοντας είτε την υψηλή ποιότητα των προϊόντων στο παρελθόν π.χ. «Όλα τότε ήταν αγνά» [M62:K\_Φ2{ΦΕ112}] είτε την αλλαγή στις διατροφικές συνήθειες π.χ. «Παλιά τρώγανε σπιτικά, ενώ τώρα έχουν αλλάξει τα πράγματα» [M91:K\_Φ2{ΦΕ112}] ή την αλλαγή στις πρακτικές παραγωγής της μαρμελάδας π.χ. «Είναι σπιτική, διότι παλιά οι γυναίκες έφτιαχναν μόνες τους τις μαρμελάδες» [M92:K\_Φ2{ΦΕ112}]. Τα αποτελέσματα υποδεικνύουν ότι όσοι/ες μαθητές/τριες νοηματοδότησαν βάσει της κατηγορίας παρελθόν-αναμνήσεις-νοσταλγία για το παρελθόν κατόρθωσαν να αντιληφθούν την αίσθηση της νοσταλγίας που επικοινωνούσε η διαφήμιση, αλλά μόνον οι μαθητές/τριες των δυο υποκατηγοριών νοσταλγία ενηλίκων για το παρελθόν και νοσταλγία γενικά για τη διατροφή του παρελθόντος επέτυχαν να αναγνωρίσουν το ένα από τα δυο μηνύματα της διαφήμισης, αλλά στις περιπτώσεις αυτές δεν τα αναγνώρισαν αθροιστικά. Όσοι/ες μαθητές/τριες νοηματοδότησαν βάσει της υποκατηγορίας νοσταλγία παιδιών για το παρελθόν πρόβαλαν στη διαφήμιση τη δική τους νοσταλγία για παιχνίδι παραβλέποντας στοιχεία του λεκτικού κειμένου, του οπτικού κειμένου και την επικοινωνιακή λειτουργία της εικόνας.

Η δεύτερη εννοιολογική κατηγορία παρελθόν-ιστορία-διαχρονικότητα συγκέντρωσε μικρό ποσοστό αναφορών (n=11) (Γράφημα 41) και συμπεριελάμβανε τρεις υποκατηγορίες: διαχρονικότητα φίρμας, διαχρονικότητα στην κατανάλωση μαρμελάδας, διαχρονική ποιότητα συγκεκριμένης μαρμελάδας. Στην υποκατηγορία περί διαχρονικότητας της φίρμας παρουσιάστηκαν δυο μαθήτριες (n=2) π.χ. «Είναι από παλιά αυτή η μάρκα» [M32:K\_Φ2{ΦΕ112}], «Αυτή η μαρμελάδα διαρκεί και παράγεται, είναι παλιά» [M112:K\_Φ2{ΦΕ112}]. Στην υποκατηγορία περί διαχρονικότητας στην κατανάλωση μαρμελάδας παρουσιάστηκαν τέσσερις μαθητές/τριες (n=5) αναφέροντας ότι «Πάντα τα παιδιά έτρωγαν μαρμελάδα» [M60:K\_Φ2{ΦΕ112}], «Πάντα θα προτιμούμε αυτή την μαρμελάδα»

[M72:K\_Φ2{ΦE112}], «*Το προϊόν καταναλώνονταν από παλιότερα*» [M73:K\_Φ2{ΦE112}]. Στην υποκατηγορία περί διαχρονικής ποιότητας της συγκεκριμένης μαρμελάδας παρουσιάστηκαν τέσσερις μαθητές/τριες ( $n=4$ ) αναφέροντας ότι «*Η μαρμελάδα είναι τόσο νόστιμη όσο και παλιά*» [M75:K\_Φ2{ΦE112}], «*Δείχνει ότι είναι κλασική!* (sic)» [M47:K\_Φ2{ΦE112}]. Τα αποτελέσματα υποδεικνύουν ότι όσοι/ες μαθητές/τριες νοηματοδότησαν βάσει της κατηγορίας *παρελθόν-ιστορία-διαχρονικότητα* κατόρθωσαν να αντιληφθούν την έννοια της διαχρονικότητας που υπολάνθανε στη διαφήμιση και συνδέονταν συνειρμικά με την κατηγορία *παρελθόν-αναμνήσεις-νοσταλγία για το παρελθόν*. Η έννοια της διαχρονικότητας όμως δεν ήταν εμφανής στο λεκτικό κείμενο. Ωστόσο, η οπτική σύνθεση της εικόνας και η χωρική διάταξη του βάζου της μαρμελάδας υποδείκνυε αφενός τις δυο διαφορετικές χρονικές περιόδους, αλλά και την αίσθηση της συνέχειας από το παρελθόν στο παρόν. Θεωρούμε πιθανότερο οι μαθητές/τριες να οδηγήθηκαν στην έννοια αυτή μέσω της χρήσης αντιθετικού διώνυμου όπως *παρελθόν/παρόν* ή επειδή ήταν καταναλωτές ή γνώριζαν την ύπαρξη του συγκεκριμένου προϊόντος, παρά ότι αποκωδικοποίησαν την οπτική σύνταξη της εικόνας. Σε κάθε περίπτωση όσοι/ες μαθητές/τριες νοηματοδότησαν βάσει αυτής της κατηγορίας αντελήφθησαν το μήνυμα της διαφήμισης περί διαχρονικότητας, αλλά δεν αναγνώρισαν την αίσθηση της νοσταλγίας που επικοινωνούσε η διαφήμιση.

Η τρίτη εννοιολογική κατηγορία *παρελθόν-γενικά-ως-οπτική-αναπαράσταση* συγκέντρωσε αρκετές αναφορές ( $n=14$ ) (Γράφημα 41). Νοηματοδότησαν το λεκτικό κείμενο χωρίς να λάβουν υπόψη τους το προϊόν, στην ουσία αναπαρήγαγαν μηχανιστικά το εκφώνημα «*του παλιού καιρού*». Συγκεκριμένα, συσχέτισαν το παρελθόν κυρίως με την παλαιότητα της φωτογραφίας π.χ. «*Η εικόνα είναι μάλλον παλιού καιρού*» [M27:K\_Φ2{ΦE112}], «*Έχει σχέση γιατί απεικονίζει τα παλιά χρόνια*» [M77:K\_Φ2{ΦE112}], «*Τα παιδιά αυτά ζουν στον παλιό καιρό*» [M23:K\_Φ2{ΦE112}]. Τρεις μαθητές αναφέρθηκαν στην παλαιότητα του απεικονιζόμενου σπιτιού π.χ. «*Το σπίτι είναι παλιό και γι' αυτό έχει μπει η φράση*» [M68:K\_Φ2{ΦE112}] χωρίς όμως να εξηγήσουν τη σχέση της παλαιότητας του σπιτιού με το προϊόν. Τα αποτελέσματα υποδεικνύουν ότι όσοι/ες μαθητές/τριες νοηματοδότησαν βάσει της κατηγορίας *παρελθόν-γενικά-ως-οπτική-αναπαράσταση* ερμήνευσαν επιφανειακά τη διαφήμιση και είτε θεώρησαν ότι επρόκειτο αντικειμενικά για παλιά φωτογραφία, είτε εξέλαβαν το λεκτικό κείμενο ως παροχή πληροφοριών για τον αφηγηματικό χρόνο της σκηνής που αναπαρίσταται

αναπαράγοντας μηχανιστικά το εκφώνημα «του παλιού καιρού» που αποτελούσε την μια από τις τέσσερις έννοιες του λεκτικού κειμένου. Οι τρεις μαθητές/τριες που συνέδεσαν το εκφώνημα με την οπτική του αναπαράσταση (παλιό σπίτι), παρόλο που συνέδεσαν λεκτικά και οπτικά στοιχεία της εικόνας, όμως δεν προχώρησαν την ερμηνεία τους περαιτέρω.

Στην τέταρτη εννοιολογική κατηγορία *χρόνος-εποχή έτους* αντιστοιχούσε η αναφορά μιας μαθήτριας «Έχει σχέση με το καλοκαίρι» [M52:K\_Φ2{ΦΕ112}]. Φαίνεται ότι είτε ερμήνευσε το εκφώνημα «καλού καιρού» ως καλοκαίρι -καθώς υπάρχει σχέση ομοηχίας του εκφώνηματος με την εποχή- είτε επηρεάστηκε από την περίοδο συγκομιδής του απεικονιζόμενου φρούτου. Σε κάθε περίπτωση εξέλαβε το λεκτικό κείμενο ως παροχή πληροφοριών για τον αφηγηματικό χρόνο της σκηνής και δεν ερμήνευσε τη διαφήμιση.

Η πέμπτη εννοιολογική κατηγορία *γεύση-ποιότητα* συγκέντρωσε μικρό ποσοστό αναφορών ( $n=7$ ) (Γράφημα 41). Οι περισσότεροι/ες μαθητές/τριες εστίασαν στον όρο «γεύση» και αναφέρθηκαν στην ποιότητα του προϊόντος προσδίδοντας έναν απλό θετικό προσδιορισμό χωρίς περαιτέρω επέκταση π.χ. «Είναι γευστική» [M28:K\_Φ2{ΦΕ112}], «Έχει ωραία γεύση» [M43:K\_Φ2{ΦΕ112}]. Δυο μόνον μαθητές/τριες προσέδωσαν έναν ειδικότερο προσδιορισμό προερχόμενο από τον λόγο περί αγωγής υγείας π.χ. «Η φράουλα είναι βιολογική» [M88:K\_Φ2{ΦΕ112}].

Τα αποτελέσματα υποδεικνύουν ότι όσοι/ες μαθητές/τριες νοηματοδότησαν βάσει της κατηγορίας *γεύση-ποιότητα* αναπαρήγαγαν μηχανιστικά το εκφώνημα «γεύση» και δεν επεκτάθηκαν σε ερμηνεία της διαφήμισης αφού δεν αξιοποίησαν εκ παραλλήλου την έννοια του παρελθόντος. Εξαίρεση αποτέλεσαν οι δυο μεμονωμένες περιπτώσεις που συνέδεσαν την ερμηνεία τους με τον λόγο περί αγωγής υγείας, αν και περιορίστηκαν στην μία διάσταση του μηνύματος της διαφήμισης.

Στην έκτη εννοιολογική κατηγορία *γεύση-γευστική προτίμηση* για το προϊόν παρουσιάστηκαν ελάχιστοι/ες μαθητές/τριες ( $n=5$ ) (Γράφημα 41) οι οποίοι/ες με βάση τον προσδιορισμό «αγαπημένη» του λεκτικού κειμένου και σε συνδυασμό με οπτικά στοιχεία της εικόνας (τα απεικονιζόμενα πρόσωπα) αναφέρθηκαν στην ομάδα κοινού που θεώρησαν ότι αρέσκεται στην κατανάλωση μαρμελάδας. Απέφεραν δυο ομάδες καταναλωτών κυρίως τα παιδιά ( $n=5$ ) π.χ. «Είναι η αγαπημένη των παιδιών» [M55:K\_Φ2{ΦΕ112}] εκτός από έναν μαθητή που αναφέρθηκε σε παιδιά και ενήλικες «Αρέσει σε μικρούς και μεγάλους» [M65:K\_Φ2{ΦΕ112}]. Ο χρόνος των

ρημάτων που χρησιμοποίησαν (ενεστώτας) υποδεικνύει ότι δεν έλαβαν υπόψη τον παρελθόντα χρόνο που αναφέρονταν στο λεκτικό κείμενο.

Τα αποτελέσματα υποδεικνύουν ότι σχεδόν όλοι/ες οι μαθητές/τριες που νοηματοδότησαν βάσει της κατηγορίας *γεύση-γευστική προτίμηση* για το προϊόν επηρεάστηκαν από τα οπτικά σημεία της διαφήμισης και συνέδεσαν το εκφώνημα «αγαπημένη γεύση» με την ηλικία των αναπαριστώμενων προσώπων. Επειδή όμως δεν αξιοποίησαν εκ παραλλήλου την έννοια του παρελθόντος και αναπαρήγαγαν μηχανιστικά τα εκφωνήματα που περιλάμβανε το λεκτικό κείμενο, η ερμηνεία ήταν επιφανειακή.

Επιπροσθέτως των έξι εννοιολογικών κατηγοριών που αναφέρονταν στις έννοιες του λεκτικού κειμένου, παρουσιάστηκε μια ακόμη κατηγορία που αναφέρονταν στον επικοινωνιακό ρόλο του λεκτικού κειμένου. Διαπιστώσαμε ότι ποσοστό 10,71% των μαθητών/τριών (Γράφημα 41) αναφέρθηκε στον επικοινωνιακό ρόλο του λεκτικού κειμένου χωρίς όμως να αναφερθεί στις έννοιες του λεκτικού κειμένου ή να εξηγήσει ποιες έννοιες ή αξίες προσδίδει η διαφήμιση στο προϊόν. Δηλαδή δεν επεδίωξαν την ερμηνεία του λεκτικού κειμένου ή τη σύνδεση του κειμένου με κάποια οπτικά στοιχεία. Οι περισσότεροι/ες εξ αυτών ( $n=8$ ) εστίασαν στη λειτουργία του λεκτικού κειμένου αναφέροντας αόριστα π.χ. «Τη διαφημίζει» [M71:K\_Φ2{ΦΕ112}], «Θέλει να διαφημίσει το προϊόν με μια ωραία φράση» [M25:K\_Φ2{ΦΕ112}]. Ελάχιστοι/ες ( $n=4$ ) ανέφεραν συγκεκριμένα τον σκοπό του ως τεχνική πειθούς και χρησιμοποίησαν τον αντίστοιχο όρο π.χ. «Είναι το σλόγκαν με το οποίο προσπαθούν να πείσουν οι διαφημιστές» [M39:K\_Φ2{ΦΕ112}]. Τα αποτελέσματα υποδεικνύουν ότι οι ελάχιστοι/ες μαθητές/τριες που αναφέρθηκαν στον επικοινωνιακό ρόλο της εικόνας περιορίστηκαν στον αυτονόητο ρόλο του λεκτικού κειμένου και ουσιαστικά δεν ερμήνευσαν το περιεχόμενό του.

Επομένως, η εξέταση των δεξιοτήτων στην αποκωδικοποίηση της πολυτροπικής φύσης του νοήματος της εικόνας υπέδειξε ότι η πλειονότητα (όχι όμως η συντριπτική πλειονότητα) την αναγνώρισε. Αλλά κατά τη νοηματοδότηση της διαφήμισης μόνον το 25% αξιοποίησε εκ παραλλήλου τη συνέργεια οπτικών και λεκτικών στοιχείων. Αρκετοί/ες μαθητές/τριες περιορίστηκαν στην αξιοποίηση μίας εκ των εννοιών του λεκτικού κειμένου. Από την εξέταση των εννοιών του λεκτικού κειμένου που αξιοποίησαν υποδεικνύεται ότι οι μαθητές/τριες προέβησαν σε ποικιλία νοηματοδοτήσεων εστιάζοντας αποσπασματικά σε κάποια έννοια ή επαναλαμβάνοντας μηχανιστικά κάποιο εκφώνημα του κειμένου. Κυρίως

αναφέρθηκαν στην έννοια του παρελθόντος ή της γεύσης ή ανέφεραν τον λειτουργικό σκοπό του λεκτικού κειμένου. Αν και μερικοί/ές μαθητές/τριες (όχι μεγάλο ποσοστό) κατόρθωσαν να αποκωδικοποιήσουν τη διαφήμιση βάσει μιας εκ των βασικών της εννοιών -όμως όχι πάντα προς την προσδοκώμενη από τη διαφήμιση κατεύθυνση- ωστόσο η νοηματοδότηση της σχέσης κειμένου και εικόνας υπέδειξε ότι η πλειονότητα διέθετε χαμηλού επιπέδου δεξιότητες.

Κατά την εξέταση του περιεχομένου των νοηματοδοτήσεων των μαθητών/τριών διαπιστώσαμε ποικιλία εννοιολογικών κατηγοριών και ποικιλία επιδόσεων κατά την αποκωδικοποίηση του πολυτροπικού νοήματος της εικόνας. Για να παρουσιαστεί μια συνολική εικόνα των αποτελεσμάτων του επιπέδου των νοηματοδοτήσεων εξετάσαμε τη συχνότητα (Πίνακας 33) και ακολούθως τη διάμεσο (Mdn) των τιμών με τις οποίες εκτιμήθηκαν οι δεξιότητες του/της κάθε μαθητή/τριας κατά την αποκωδικοποίηση του κάθε οπτικού κώδικα. Στη συνέχεια εξετάστηκε το ενδοτεταρτημοριακό εύρος για την εξέταση της κατανομής των τιμών μεταξύ των νοηματοδοτήσεων των οπτικών κωδίκων (Πίνακας 34).

Πίνακας 33

*Βαθμολόγηση των επιδόσεων των μαθητών/τριών στην αποκωδικοποίηση του πολυτροπικού νοήματος της εικόνας*

| <b>3ο ερευνητικό ερώτημα: αποκωδικοποίηση πολυτροπικής φύσης νοήματος διαφήμισης</b> |              |          |          |
|--|--------------|----------|----------|
|  | <b>Τιμές</b> | <b>F</b> | <b>%</b> |
| Μη σημασιοδότηση   | 0            | 44       | 39,29    |
| Μηχανιστική αναπαραγωγή εκφωνημάτων του λεκτικού κειμένου                            | 1            | 27       | 24,10    |
| Συσχέτιση με μια έννοια της διαφήμισης   | 2            | 41       | 36,61    |
| Συσχέτιση με δυο έννοιες της διαφήμισης  | 3            | 0        | 0        |
| <b>Σύνολο</b>  |              | 112      | 100      |

## Πίνακας 34

*Διάμεσος και κατανομή των τιμών των επιδόσεων των μαθητών/τριών στην αποκωδικοποίηση του πολυτροπικού νοήματος διαφήμισης*

| <b>3ο ερευνητικό ερώτημα: αποκωδικοποίηση πολυτροπικής φύσης νοήματος διαφήμισης</b> |                        |
|--|------------------------|
| <b>Δείκτες</b>   | <b>Τιμές επιδόσεων</b> |
| Διάμεσος   | 1                      |
| Ενδοτεταρτημορικό εύρος  | 2                      |

Τα αποτελέσματα υποδεικνύουν ότι η πλειονότητα των μαθητών/τριών παρουσίασαν χαμηλού επιπέδου δεξιότητες αποκωδικοποίησης της πολυτροπικής φύσης του νοήματος της εικόνας, καθώς προέβησαν σε μηχανιστική αναπαραγωγή μέρους των εκφωνημάτων του λεκτικού κειμένου. Το συμπέρασμα θεωρείται συνολικό (αφορά την πλειονότητα) και όχι γενικό, διότι παρουσιάστηκε μεγάλη κατανομή των τιμών (πολύ χαμηλές, χαμηλές και μέτριες επιδόσεις). Επομένως, αν και η πλειονότητα των μαθητών/τριών έδειξε να σημασιοδοτεί τη σχέση λεκτικού κειμένου και εικόνας, το περιεχόμενο των νοηματοδοτήσεων υπέδειξε χαμηλές δεξιότητες αποκωδικοποίησης.

### **Ανακεφαλαίωση**

Στο πέμπτο κεφάλαιο παρουσιάστηκαν τα αποτελέσματα της έρευνας. Κατά την ερμηνεία των ευρημάτων προέβημεν σε πυκνή περιγραφή. Η περιγραφή συμπεριελάμβανε την παρουσίαση των ακριβών αναφορών των δηλώσεων και των εικαστικών έργων των μαθητών/τριών, την ποσοτικοποίηση των εννοιολογικών κατηγοριών που αναδύθηκαν επαγωγικά από τα δεδομένα, την οργάνωση των αποτελεσμάτων μέσω εννοιολογικών χαρτών, πινάκων και γραφημάτων. Τέλος, προέβημεν σε στατιστική επεξεργασία των αποτελεσμάτων ως προς το επίπεδο των επιδόσεων των μαθητών/τριών βάσει της αντιπροσωπευτικής τιμής τη διαμέσου και του ελέγχου της κατανομής βάσει του ενδοτεταρτημοριακού εύρους. Η πολύπλευρη επεξεργασία των δεδομένων παρείχε απαντήσεις στα τρία ερευνητικά ερωτήματα.

Τα ευρήματα υπέδειξαν ότι οι αντιλήψεις του συνόλου των μαθητών/τριών για την έννοια της παιδικής ηλικίας (1ο ερευνητικό ερώτημα) συμπεριλαμβάνουν διάφορες ιδέες που καταλαμβάνουν ευρύ φάσμα ιδεών οι οποίες αντιστοιχούν στον ρομαντικό λόγο περί παιδικής ηλικίας. Οι αντιλήψεις τους περιορίζονται σε αυτόν τον λόγο, δηλαδή έχουν υιοθετήσει μια μονοδιάστατη οπτική για την παιδική ηλικία.



Εξέφρασαν τις απόψεις τους με βεβαιότητα θεωρώντας τες ως γενικευμένες και αδιαπραγμάτευτες αλήθειες.

Τα ευρήματα σχετικά με τις δεξιότητες ανάλυσης οπτικών αναπαραστάσεων δυο διαφορετικών λόγων περί παιδικής ηλικίας (2ο ερευνητικό ερώτημα) υπέδειξαν χαμηλές επιδόσεις για την πλειονότητα των μαθητών/τριών και στα τρία επίπεδα ανάλυσης (περιγραφικό, ερμηνευτικό, τεχνικό) και των δυο εικόνων. Δεν παρουσιάστηκε διαφορά ούτε στις κατηγορίες νοηματοδοτήσεων ούτε στις δεξιότητες ανάλυσης μεταξύ των δυο εικόνων. Ωστόσο παρουσιάστηκε διαφοροποίηση στη συχνότητα κάποιων κατηγοριών υπέρ της εικόνας που αναπαριστά τον ρομαντικό λόγο περί παιδικής ηλικίας υποδεικνύοντας την επίδραση της θεματικής της εικόνας. Μάλιστα παρουσιάστηκε κατ' επανάληψη το φαινόμενο της ιδιότυπης τύφλωσης στη θεματική της εικόνας 2 που οδήγησε σε μετασχηματισμό της αρνητικής θεματικής σε θετική, σε άσχετη ερμηνεία και εν τέλει εξαιρετικά περιορισμένη αποκωδικοποίηση της οπτικής σημείωσης της εικόνας.

Τα ευρήματα σχετικά με τις δεξιότητες αποκωδικοποίησης εννέα συγκεκριμένων κωδίκων (3ο ερευνητικό ερώτημα) προερχόμενοι εκ των τριών δομών της οπτικής σημείωσης εικόνας διαφήμισης που αναπαριστά τον ρομαντικό λόγο περί παιδικής ηλικίας υπέδειξαν γενικά χαμηλές δεξιότητες κατά τη νοηματοδότηση των διαφόρων κωδίκων (νοηματοδότηση σε επίπεδο καταδήλωσης και όχι συνδήλωσης) και στις τρεις δομές που πραγματώνουν νοήματα (αναπαραστατικό, διαπροσωπικό, πολυτροπικό). Το συμπέρασμα αφορά την πλειονότητα -και αναλόγως τον κώδικα τη συντριπτική πλειονότητα- των μαθητών/τριών για τους κώδικες του αναπαραστατικού νοήματος και του πολυτροπικού νοήματος. Για τους διαπροσωπικούς κώδικες ο δείκτης της διαμέσου έδειξε ότι απουσίαζαν οι δεξιότητες και το συμπέρασμα ήταν γενικό. Παρουσιάστηκε διαφορά, στις δεξιότητες αποκωδικοποίησης, μεταξύ των πέντε κωδίκων της αναπαραστατικής δόμησης νοήματος. Ειδικότερα, υψηλές δεξιότητες παρουσιάστηκαν στην αποκωδικοποίηση της ηλικίας των προσώπων και του χρώματος της ενδυμασίας (συνολικό συμπέρασμα), ενώ αντιθέτως στην αποκωδικοποίηση του είδους της ενδυμασίας δεν παρουσιάστηκαν δεξιότητες για το σύνολο των μαθητών/τριών (γενικό συμπέρασμα). Οι δεξιότητες γραμματισμού των μέσων για όλους τους κώδικες ήταν ελλειμματικές.

Στο επόμενο κεφάλαιο παρουσιάζεται η συζήτηση των αποτελεσμάτων.

## Κεφάλαιο 6ο: Συζήτηση

### Εισαγωγή

Σκοπός του παρόντος κεφαλαίου είναι να παρουσιαστεί μια εις βάθος συζήτηση των αποτελεσμάτων, να δοθούν πιθανές εξηγήσεις για το είδος των ευρημάτων που εντοπίστηκαν και να σχολιαστούν βάσει προηγούμενων ερευνών, ώστε να οδηγηθούμε στην συναγωγή συμπερασμάτων που απαντούν στα ερευνητικά ερωτήματα.

Ακολούθως παρουσιάζεται η συζήτηση για κάθε ερευνητικό ερώτημα.

### 6.1 Αντιλήψεις για την Παιδική Ηλικία

Στο παρόν υποκεφάλαιο παρουσιάζεται η συζήτηση των αποτελεσμάτων για το 1ο ερευνητικό ερώτημα που αφορά στη διερεύνηση των αντιλήψεων περί παιδικής ηλικίας των μαθητών/τριών Στ' τάξης δημοτικού της αστικής περιοχής του Βόλου. Τα αποτελέσματα τεκμηριώθηκαν σε δεδομένα που αντλήθηκαν με πολυμεθοδικό τρόπο από τέσσερις διαφορετικούς τομείς επικοινωνίας των αντιλήψεων.

Γενικά, διαπιστώσαμε ότι οι αντιλήψεις του συνόλου των μαθητών/τριών χαρακτηρίζονται από εννοιολογικά στοιχεία που αντιστοιχούν στον κυρίαρχο ρομαντικό λόγο περί παιδικής ηλικίας και χαρακτηρίζονται από μια μονοδιάστατη οπτική (γενικό συμπέρασμα). Απηχούν ιδέες που αντιστοιχούν «στη δυτική, ιδεολογική κατασκευή της παιδικής ηλικίας ως ένας ιδιωτικός χώρος αθωότητας, αυθορμητισμού, παιχνιδιού, ελευθερίας και συναισθήματος» (Jones, 2002, σ. 18). Οι απόψεις αυτές συγκροτούν τον κυρίαρχο ρομαντικό λόγο όπως αυτός εκφράζεται συνειδητά ή ασύνειδα εντός κάθε τομέα του κοινωνικο-πολιτισμικού πλαισίου, θεσμικά μέσω ιδρυμάτων, νομοθεσίας και μέσω παντός είδους κειμένων και εικόνων. Φαίνεται ότι οι μαθητές/τριες τον ενστερνίζονται, καθώς οι αντιλήψεις τους για την ταυτότητά τους δέχονται την επίδραση του κοινωνικο-πολιτισμικού πλαισίου. Διότι όπως αποφαίνεται ο Luke (1997) οι ταυτότητες των νεαρών ατόμων και τα στοιχεία όπως η κοινωνική τάξη, η φυλή, το φύλο, η ηλικία που μεταξύ άλλων τις απαρτίζουν, δεν έχουν εγγενή προϋπάρχοντα χαρακτηριστικά και δεν μπορούν να θεωρούνται ανεξάρτητες από τη μορφοποίησή τους εντός της κοινωνίας και τις αναπαραστάσεις τους στους κοινωνικούς λόγους.

Ακολούθως, παρουσιάζεται η συζήτηση των αποτελεσμάτων βάσει των εννοιολογικών κατηγοριών οι οποίες αναδύθηκαν επαγωγικά από τα δεδομένα, βάσει

των θέσεων της αποδομιστικής κοινωνιολογίας<sup>254</sup> της παιδικής ηλικίας που θεωρεί την έννοια της παιδικής ηλικίας ως κοινωνική κατασκευή και με βάση κοινωνιολογικές ή εκπαιδευτικές έρευνες για τα χαρακτηριστικά που αποδίδουν τα παιδιά στην παιδική ηλικία.

Για τη διευκόλυνση της παρουσίασης της συζήτησης τα ευρήματα ομαδοποιήθηκαν βάσει του εννοιολογικού τους περιεχομένου. Για περαιτέρω διευκόλυνση της ανάγνωσης της κάθε ομάδας ευρημάτων προηγείται τίτλος που ορίζει το περιεχόμενο του ευρήματος. Η σειρά παρουσίασης των ευρημάτων είναι: (α) αναμνήσεις από την παιδική ηλικία, (β) χώροι της παιδικής ηλικίας, (γ) δράσεις της παιδικής ηλικίας (δ) διαπροσωπικές σχέσεις στην παιδική ηλικία, (ε) παιδική ηλικία έναντι ενηλικιότητας, (στ) χρονικό όριο της παιδικής ηλικίας, (ζ) ρομαντικός λόγος και ιδιότυπη τύφλωση, (η) αντιλήψεις-πολλαπλή οπτική.

#### ***α) Αναμνήσεις από την παιδική ηλικία***

***α1) Θετικές μόνον αναμνήσεις.*** Βασικό εύρημα της έρευνας ήταν ότι οι μαθητές/τριες προσέδωσαν στην παιδική ηλικία μόνον θετικά χαρακτηριστικά και ανακάλεσαν μόνον θετικά περιστατικά της προσωπικής τους παιδικής ηλικίας. Τα ευρήματα επιβεβαιώνονται από τις έρευνες της McClure Vollrath (2006) με παιδιά των τελευταίων τάξεων του δημοτικού, της Adams (2013 και 2014) με παιδιά 7-11 ετών και της κοινωνιολόγου Mayall (2002) με 5-6 ετών και 9-10 ετών. Οι ανωτέρω έρευνες όπως και η παρούσα έρευνα έδειξαν ότι τα παιδιά αξιολόγησαν την παιδική ηλικία μόνον με θετικούς προσδιορισμούς, χαίρονταν την ελευθερία και τη διασκέδαση που χαρακτηρίζει την παιδική ηλικία στον νεωτερικό, δυτικό πολιτισμό. Μάλιστα θεωρούν ότι αποτελεί ένα μέρος της ζωής τους που σχεδόν τελείωσε και το οποίο ήδη αναπολούν με νοσταλγία (McClure Vollrath, 2006).

Θεωρούμε ότι οι αντιλήψεις των μαθητών/τριών περί αποκλειστικά χαρούμενης παιδικής ηλικίας επηρεάζονται είτε από τις αφηγήσεις των γονέων τους για την παιδική τους ηλικία οι οποίες επιδρούν στην αυτοβιογραφική μνήμη των παιδιών τους είτε από τη θέση που καταλαμβάνουν τα ίδια τα παιδιά κατά τη συζήτηση με άλλα άτομα είτε επειδή επηρεάστηκαν από τις κυρίαρχες

---

<sup>254</sup> Για μια σύντομη παρουσίαση σχετικά με τις διακρίσεις στην κοινωνιολογία της παιδικής ηλικίας βλ. Alanen και Mayall (2001).

αναπαραστάσεις για την παιδική ηλικία είτε από επιλεκτική «αμνησία» σε αρνητικά περιστατικά.

Ειδικότερα, φαίνεται ότι η αυτοβιογραφική τους μνήμη επηρεάστηκε από τις αφηγήσεις των γονέων τους για το παρελθόν και για τον τρόπο που βλέπουν το μέλλον (Fivush & Nelson, 2006). Διότι οι Fivush and Nelson (2006) ισχυρίζονται ότι ο καθοδηγούμενος από τους γονείς διάλογος για το παρελθόν, ιδιαιτέρως για τις ενδοπροσωπικές καταστάσεις-συναισθήματα, δομεί την αναπτυσσόμενη κατανόηση των παιδιών τόσο για το δικό τους (των παιδιών) παρελθόν όσο και για το παρελθόν των άλλων. Επιτρέπει στα παιδιά να ανακαλέσουν στη συνείδηση και να αναστοχαστούν για δράσεις και συναισθήματα του παρελθόντος και να κατανοήσουν τον εαυτό και τους άλλους ως υποκείμενα των οποίων η υποκειμενικότητα εκτείνεται στη διάσταση του χρόνου από το παρελθόν στο παρόν και στο μέλλον. Όμως η μνήμη του εαυτού όταν αφορά στο παρελθόν του εαυτού είναι ενσωματωμένη εντός του κοινωνικού πλαισίου το οποίο επιλέγει συγκεκριμένες μορφές και εμπειρίες οι οποίες εκτιμώνται, διακινούνται και διαμοιράζονται (Nelson & Fivush, 2004). Σύμφωνα με τον Huyssen (1995) η μνήμη αποτελεί μια κοινωνική κατασκευή του παρόντος παρά ένα σύστημα αποθήκευσης και ανάκτησης. Οι αναμνήσεις δηλαδή δεν αποτελούν αναπαραγωγή αλλά αναπαράσταση, με συνέπεια για το ίδιο γεγονός διαφορετικά άτομα να δημιουργούν διαφορετικές αναπαραστάσεις. Τα παιδιά σε μικρή ηλικία δεν αντιλαμβάνονται ότι οι αναμνήσεις είναι αναπαραστάσεις και υιοθετούν την αναπαράσταση που παρέχεται από τους γονείς ή άλλους ενήλικες. Απαιτείται χρόνος, ανάπτυξη στον γνωστικό τομέα και κοινωνική αλληλεπίδραση για να αντιληφθούν τις αναμνήσεις ως αναπαραστάσεις και ως εκ τούτου ότι αποτελούν διαφορετική οπτική διαφορετικών ατόμων για το ίδιο παρελθοντικό γεγονός. Έτσι η αυτοβιογραφική μνήμη γίνεται ένα κοινωνικο-πολιτισμικο-γνωστικό σύστημα (Bacu, 2011). Ο τρόπος που το παρελθόν γίνεται κατανοητό, κατασκευάζεται και διαφοροποιείται κατά τη διάρκεια της συζήτησης ή αφήγησης και «συνιστά περισσότερο μια λειτουργία των διαφόρων πολιτισμικών αξιών που εναποθέτουν τα άτομα στην κατανόηση του κοινού τους παρελθόντος» (Nelson & Fivush, 2004, σ. 506).

Σύμφωνα με τον Forrester (2002), το παιδί κατά τη συζήτηση με άλλα παιδιά, τους γονείς, τους συγγενείς ή άλλους ενήλικες ή συνομηλίκους «λαμβάνει θέσεις ως «παιδί-υποκείμενο» δηλαδή εκδοχές του εαυτού του ανάλογα με το πλαίσιο συζήτησης» (σ. 256). Κατά τη συζήτηση τα παιδιά συν-κατασκευάζουν ιδέες, κοινά αποδεκτές αφηγήσεις που αφορούν στην παιδική ηλικία. Η ανάλυση λόγου των

συζητήσεων μπορεί να διερευνήσει τις κοινωνικές αναπαραστάσεις ή κοινωνικούς λόγους περί παιδικής ηλικίας που υιοθετούν τα παιδιά και τον τρόπο που τοποθετούν τον εαυτό τους σχετικά με αυτές τις κοινωνικές αναπαραστάσεις. «Οι εκδοχές, οι αφηγήσεις και οι έννοιες περί «παιδιού» που οικειοποιούνται τα παιδιά –τα οποία μπορεί να συνιστούν στοιχεία της ταυτότητάς τους- βρίσκονται ενσωματωμένα και αναπαράγονται στην κουβέντα με τους συνομηλίκους, τα αδέρφια, τους γονείς και άλλους σημαντικούς ενήλικες» (Forrester, 2002, σ. 257). Την ίδια άποψη αποδέχεται και η Mayall (2008) καθώς ισχυρίζεται ότι στις έρευνές της με παιδιά διαπίστωσε ότι τα παιδιά μαθαίνουν συζητώντας με τους συνομηλίκους τους «το τι σημαίνει να είσαι παιδί συγκρίνοντας εμπειρίες, συζητώντας αξίες και συναισθήματα για γεγονότα» (σ. 122). Οι κοινωνικοί λόγοι για την παιδική ηλικία ορίζουν συγκεκριμένες θέσεις υποκειμένου, δηλαδή οριοθετούν τι σημαίνει να είναι κανείς παιδί ή/και ενήλικας στη σύγχρονη εποχή, και «παρέχουν τρόπους ανάγνωσης της προσωπικής ιστορίας του καθενός» (Βουβουσίρα, 2012, σ. 278).

Σύμφωνα με τα ευρήματα της παρούσας έρευνας, η πλειονότητα των μαθητών/τριών του δείγματος δικαιολόγησαν κάποιες από τις επιλογές τους αξιοποιώντας ως πηγές τα ατομικά τους βιώματα. Ωστόσο, επειδή αρκετοί/ες γενίκευσαν τις αναφορές τους στο σύνολο των παιδιών, το αποτέλεσμα υποδεικνύει ότι αρκετοί/ες μαθητές/τριες της Στ' τάξης αντιλαμβάνονται την παιδική ηλικία ως έννοια ευρύτερη του ατομικού, δηλαδή ως αναφορά σε συλλογικό υποκείμενο, ως εννοιολογικό σχήμα ή ως περιοχή της κοινωνικής γνώσης στην οποία προστρέχουν όταν τους ζητείται να επικοινωνήσουν τις απόψεις τους επί του θέματος. Επειδή το περιεχόμενο των απόψεών τους –ακόμη και όταν η αναφορά των απόψεων εκπηγάζει και επιλέγεται από τα προσωπικά βιώματα- αντιστοιχεί στα εξιδανικευμένα χαρακτηριστικά που προσδίδει ο κυρίαρχος, ρομαντικός λόγος στην παιδική ηλικία όπως εκφράζεται με διάφορους τρόπους εντός του οικογενειακού και του ευρύτερου πολιτισμικού πλαισίου που διαβούν οι μαθητές/τριες, δύναται να θεωρηθεί ότι οι μαθητές/τριες δέχονται την επίδρασή του και τον έχουν υιοθετήσει. Διότι η νοηματοδότηση της πραγματικότητας, της παιδικής ηλικίας εν προκειμένω, συνδέεται με τους αντίστοιχους κοινωνικούς λόγους, ιδέες και ιδεολογίες με τους οποίους τα μέλη ενός πολιτισμού παράγουν νόημα, αναπαριστούν κοινωνικές σχέσεις και καθοδηγούν τη συμπεριφορά τους. Η υποστασιοποίηση των ιδεών κατά τον Δοξιάδη (2008) αποτελεί τη διαδικασία αναγωγής των ιδεών σε α-χρονικές και αντικειμενικά υπάρχουσες και της απόδοσης υπόστασης σε αυτές. Δηλαδή σε πρώτη φάση η υλική

ύπαρξη (το παιδί) ανάγεται σε συλλογικό υποκείμενο το οποίο αντιστοιχεί στην ιδέα της παιδικής ηλικίας και του αποδίδονται χαρακτηριστικά όπως αθωότητα, απειρία και τα χαρακτηριστικά γενικεύονται. Στο επόμενο στάδιο το εξιδανικευμένο συλλογικό υποκείμενο εκλαμβάνεται ως αντικειμενική οντότητα η οποία υπάρχει ανεξάρτητα από τη σκέψη ή τη δράση των επιμέρους υποκειμένων.

Πιθανόν όμως οι μαθητές/τριες να αναφέρθηκαν σε θετικά χαρακτηριστικά και θετικά περιστατικά, καθώς θεώρησαν ότι αυτές οι επιλογές, επειδή θεωρούνται κοινωνικά αποδεκτές, αντιστοιχούν στα κανονιστικά πρότυπα και ως εκ τούτου ήταν κατάλληλες να εκφραστούν στο σχολικό και κοινωνικό πλαίσιο διεξαγωγής της έρευνας. Δηλαδή θεώρησαν ότι τέτοιου είδους δηλώσεις ανέμενε η ερευνήτρια να εκφράσουν οι μαθητές/τριες και γι' αυτό διευθέτησαν το περιεχόμενο των δηλώσεών τους βάσει του θεσμικού πλαισίου στο οποίο επικοινωνούσαν και της δυναμικής της εξουσίας που είναι ενσωματωμένη στο σχολικό πλαίσιο (Buckingham, 2000). Την επίδραση του σχολικού περιβάλλοντος επεσήμανε και ο Spryrou (2011) στην έρευνά του για τις εθνικές ταυτότητες Ελληνοκυπρίων παιδιών. Ισχυρίστηκε ότι το υψηλά δομημένο και ελεγχόμενο σχολικό περιβάλλον «ενθάρρυνε τα παιδιά για την παροχή «σωστών απαντήσεων» σε σύγκριση με των ελεγχόμενων από τα παιδιά χώρων παιγνιδιού της γειτονιάς που διευκολύνουν την ανοχή για αναφορές σε περισσότερο εναλλακτικούς λόγους» (Spryrou, 2011, σ. 155).

Μια διαφορετική ερμηνεία του ευρήματος μπορεί να αναζητηθεί στις φροϋδικές απόψεις για την αμνησία της παιδικής ηλικίας. Ο Φρόυντ (παράθεμα στο Nelson & Fivush, 2004) υποστήριξε ότι η αμνησία προκαλείται είτε από «την καταστολή των αναμνήσεων που είναι πολύ διεγερτικές για το Εγώ να τις διαχειριστεί ή από την αναδόμηση των ενοχλητικών αναμνήσεων και την μετατροπή τους σε ήπιες ιστορίες που παρέχουν μια ασφαλή αίσθηση του εαυτού» (ό.π., σ. 503). Οι μαθητές/τριες φαίνεται ότι απωθούν στο ασυνείδητο τα αρνητικά περιστατικά και καταλήγουν να θυμούνται μόνον θετικά.

Συνεπώς, τα ευρήματα της παρούσας έρευνας επιβεβαιώνουν ανάλογες έρευνες. Συνάγεται ότι οι μαθητές/τριες «θυμούνται» και αναπαράγουν τον λόγο περί ειδυλλιακής παιδικής ηλικίας που εκφράζουν οι γονείς ή γενικά εκφράζεται και αναπαρίσταται στο ευρύτερο κοινωνικο-πολιτισμικό περιβάλλον. Επειδή είναι ευρέως διαδεδομένος, τον έχουν οικειοποιηθεί και θεωρούν ότι αποτελεί στοιχείο της προσωπικής τους ταυτότητας, μέρος των αναμνήσεών τους, και επιπλέον αναφέρονται στον εαυτό τους ως μέρος του συλλογικού υποκειμένου. Μάλιστα τα

χαρακτηριστικά που του αποδίδονται, καθώς είναι κοινωνικά αποδεκτά, μπορούσαν εκ τους ασφαλούς να αποτελέσουν αντικείμενα παρουσίας σε ενήλικες.

*α2) Αναμνήσεις από τις οικογενειακές φωτογραφίες.* Η ανάλυση των εικαστικών έργων των μαθητών/τριών ως προς τη στάση του σώματος των παιδιών [στέκονταν ακίνητα-παθητικά και χαμογελαστά σαν φωτογραφικό στιγμιότυπο (snapshot) ευχάριστης σκηνής] υπέδειξε ότι οι μαθητές/τριες πιθανόν επηρεάστηκαν από οπτικές αναπαραστάσεις του ρομαντικού λόγου όπως εκφράζεται μέσω των οικογενειακών φωτογραφικών λευκωμάτων. Την ερμηνεία αυτή επιβεβαιώνει ο Duncum (2004a) ο οποίος θεωρεί ότι η στάση αυτή μπορεί να εξηγηθεί από τη συνήθεια φωτογραφικών λήψεων για τα οικογενειακά φωτογραφικά λευκώματα (χαμογελαστά παιδιά έτοιμα για φωτογράφιση).

Σε συνέχεια των προαναφερομένων περί της επίδρασης των συζητήσεων των παιδιών με τους γονείς στην αυτοβιογραφική μνήμη θεωρούμε ότι και οι φωτογραφίες των οικογενειακών φωτογραφικών λευκωμάτων συνέβαλαν στη δημιουργία θετικών αναμνήσεων. Την επίδραση των φωτογραφιών στην αυτοβιογραφική μνήμη υποστηρίζει η Sontag<sup>255</sup> (1977).

Επιπροσθέτως, η Higonnet (1998) παρατηρεί την ομοιότητα όλων των οικογενειακών φωτογραφικών λευκωμάτων, καθώς η επιλογή και το στήσιμο της σκηνής καθορίζεται από κανονιστικά πρότυπα που επιλέγουν οι γονείς και τα οποία πρότυπα αναπαριστούν το ρομαντικό παιδί. Επειδή η φωτογραφία αρχικά θεωρήθηκε ως αδιάσειστο τεκμήριο της αληθινής πραγματικότητας που απεικονίζει, έγινε αποδεκτό ότι η «αθώα» κάμερα κατέγραφε πράγματα «όπως ήταν», ανεξάρτητα από τις επιθυμίες του υποκειμένου (Σαμπανίκου, 2003). Σύμφωνα με την Holland (2004) με την εμφάνιση των οικογενειακών φωτογραφιών τα αθώα υποκείμενα (τα παιδιά) έχοντας αγνά κίνητρα κοίταζαν τον φακό παραχωρώντας τον έλεγχο στον φωτογράφο. Μάλιστα το μάτι της κάμερας γίνεται η ματιά του ενήλικα που αναζητά να βάλει τα παιδιά στη θέση τους και επιζητά η εικόνα τους να ανταποκρίνεται στα αναμενόμενα πρότυπα<sup>256</sup>.

---

<sup>255</sup> Η Sontag (1977) αναρωτιέται αν θυμόμαστε τα γεγονότα του παρελθόντος μας ή θυμόμαστε τις φωτογραφίες των γεγονότων.

<sup>256</sup> «Στη ματιά του ενήλικα φωτογράφου συνυφαίνεται η εξουσία της γνώσης του αντικειμένου (της φωτογράφισης) και η ευχαρίστηση από την ομορφιά και τη γοητεία της παιδικής ηλικίας. Τα παιδιά ως αντικείμενα της ενήλικης ματιάς αφήνουν την αθωότητά τους να λάμψει» (Holland, 2004, σ. 9).

Συνεπώς, σύμφωνα με τις παραπάνω θέσεις και βάσει του μεγάλου ποσοστού των μαθητών/τριών του δείγματος που προέβη σε αυτή την επιλογή, θεωρούμε ότι το εύρημα πιθανόν εξηγείται βάσει της επίδρασης των οικογενειακών φωτογραφικών λευκωμάτων και την εξοικείωση των μαθητών/τριών με αυτά. Παράλληλα, και αυτό το εύρημα επιβεβαιώνει το συμπέρασμα περί αποδοχής του ρομαντικού λόγου περί αθωότητας και παθητικότητας των παιδιών από το σύνολο των μαθητών/τριών όπως τεκμηριώνεται μέσω και των άλλων ερωτήσεων του μεθοδολογικού εργαλείου.

### **β) Χώροι της παιδικής ηλικίας**

**β1) Φυσικό περιβάλλον.** Μέσω των λεκτικών αναφορών αλλά και του απεικονιζόμενου χώρου στις ζωγραφιές τους οι μαθητές/τριες συνέδεσαν τον χώρο βίωσης της παιδικής ηλικίας με την φύση και κυρίως τα λιβάδια. Θα μπορούσαμε να υποθέσουμε ότι η επιλογή επηρεάστηκε από τον τόπο κατοικίας των μαθητών/τριών του δείγματος. Όμως αυτό δεν ισχύει διότι κατοικούσαν σε παραθαλάσσια πόλη στους πρόποδες ενός όρους και δεν υπάρχουν λιβάδια στο άμεσο φυσικό περιβάλλον.

Η προτίμηση του φυσικού περιβάλλοντος ως χώρου δράσης των παιδιών αντιστοιχεί σε ιδέες περί χώρου και παιδικής ηλικίας που εξετάζονται από την ανθρωπογεωγραφία<sup>257</sup> και αναδεικνύουν την ταύτιση της φύσης με ένα είδος πνευματικού, ιερού και θεϊκού χώρου. Η ταύτιση των εννοιών της φύσης και της ιερότητας συνηχεί αρμονικά με τις δημοφιλείς εικόνες της αγνής και αθώας παιδικής ηλικίας που αναπαριστούν οπτικά την ιδέα του φυσικού, αθώου παιδιού του Ρουσώ (Taylor, 2011). Η επιλογή της φύσης (είτε αγροτικό είτε θαλάσσιο τοπίο) ως σκηνικό στις δράσεις των παιδιών και όχι το αστικό περιβάλλον και παρά το γεγονός ότι οι μαθητές/τριες ήταν κάτοικοι αστικής περιοχής φαίνεται ότι υπαγορεύτηκε από τις ιδέες που αποδέχονται οι γονείς για τους αγροτικούς χώρους και την εξοχή ως

---

<sup>257</sup> Η συγχώνευση χώρου και παιδικής ηλικίας αποτελεί αντικείμενο της ανθρωπογεωγραφίας που μελετά τους τόπους και τους χώρους της καθημερινής ζωής των παιδιών [οι γεωγραφίες των παιδιών (children's geographies)] και επίσης τον τρόπο που οι ενήλικες συλλαμβάνουν την ιδέα της παιδικής ηλικίας και πώς αυτή η ιδέα εισβάλλει ποικιλοτρόπως στις ζωές των παιδιών [οι γεωγραφίες της παιδικής ηλικίας (geographies of childhood)] (Morrow, 2011). Κυριαρχούν τρεις ευρείες θεματικές περιοχές: οι γεωγραφίες της οικίας (homely geographies) που αφορούν στη γεωγραφία του σπιτικού και της εστίας, οι γεωγραφίες του δρόμου (streetwise geographies) που μελετούν ευρύτερους χώρους όπως παιδικές χαρές, γήπεδα (playgrounds), δρόμους, μονοπάτια, λιβάδια, δάση, λοφοπλαγιές και οι γεωγραφίες των ιδρυμάτων (institutional geographies) και θεσμών όπως το σχολείο ή οι θρησκευτικοί χώροι (Philo, 2000).



κατάλληλων χώρων ανατροφής και δράσης των παιδιών συγκριτικά με τον αστικό χώρο (Holland, 2004). Οι ιδέες αυτές διαχέονται ποικιλοτρόπως μέσω άρθρων σε εφημερίδες και περιοδικά μέσω ταινιών ή λογοτεχνικών έργων όπου εκφράζεται η επιθυμία των γονέων ή προωθείται η άποψη για τη θετική επίδραση του φυσικού περιβάλλοντος στην ψυχοσύνθεση των παιδιών που μεγαλώνουν στο χωριό (Jones, 2002).

Οι ρομαντικές ιδέες περί φύσης και αθωότητας της εξοχής και των ιδεών περί φόβων για εκδηλώσεις βίας και απειλής που θεωρείται ότι ενυπάρχουν νομοτελειακά στο αστικό περιβάλλον αρθρώνονται ακόμη και σήμερα αποδίδοντας συμβολισμούς στα δυο αυτά αντιθετικά χωρικά πλαίσια. Ο διαχωρισμός αυτός συνδέεται με την κληρονομιά του ρομαντισμού που αντιλαμβάνεται την παιδική ηλικία ως μια κατάσταση αθωότητας και επαφής με τη φύση, ενώ το αστικό περιβάλλον ως μη-φυσικό στοιχείο, ως ένα πολιτισμικό κατασκευάσμα που απομακρύνθηκε από την αγαθή φύση και γι' αυτό αποτελεί ακατάλληλο χώρο για τα παιδιά (Jones, 2002). Ο ρομαντικός λόγος που προτάσσει το φυσικό περιβάλλον ως χώρο δράσης των παιδιών διαθέτει τις οπτικές τους αναπαραστάσεις σε πλήθος έργων<sup>258</sup> της δυτικής τέχνης της σύγχρονης εποχής και του παρελθόντος, όπου απεικονίζονται μικρά παιδιά να παίζουν χαρούμενα στην εξοχή (Buckingham, 2000· Holland, 2004). Μάλιστα σε κάποια οπτικά έργα της δημοφιλούς κουλτούρας η σύγκριση με στεναχωρημένα παιδιά που ζουν στην πόλη είναι σαφής (Jones, 2002).

Σύμφωνα με τους Boughton και συνεργατών (2002) οι εικόνες αναπαριστούν ιδέες και πεποιθήσεις που μορφοποιούν τη ζωή των ανθρώπων διότι αντικατοπτρίζουν και συνεισφέρουν στην οικοδόμηση της γνώσης, της ταυτότητας, των πεποιθήσεων, της φαντασίας, στην αίσθηση του χρόνου και του τόπου, στα αισθήματα ελέγχου και στην ποιότητα ζωής των ατόμων κάθε ηλικίας. Η αντίληψη των εικόνων αποτελεί μια ενεργή ερμηνεία ή νοηματοδότηση<sup>259</sup>. Η αντίληψη των εικόνων επηρεάζεται από τις γνώσεις του βλέποντος, το πλαίσιο θέασης και τις πολιτισμικές αφηγήσεις (πρβλ. ενότητα 1.2.3. στο Οπτικές Πολιτισμικές Σπουδές).

Συνεπώς, σύμφωνα με τις θεωρητικές τοποθετήσεις εκ του πεδίου της κοινωνιολογίας και των πολιτισμικών σπουδών θεωρούμε ότι τα ευρήματα της

<sup>258</sup> Ενδεικτικά αναφέρουμε κινηματογραφικές ταινίες όπως του Πήτερ Παν και την πληθώρα των παραγωγών κινουμένων σχεδίων του Disney και του Dreamworld Studio με εξέχον θέμα «αθώα παιδιά και ζώα που διαβιούν ευθύμως σε ποιμενικά, ειδυλλιακά σκηνικά» (Aitken 2001, σ. 36).

<sup>259</sup> Η θέαση δεν είναι ουδέτερη όπως πίστευαν οι εμπειριστές φιλόσοφοι του 18ου και 19ου αιώνα που ισχυρίζονταν ότι οι εικόνες «πλημμυρίζουν απλώς τον εγκέφαλο» (Gregory, 2001, σ. 57).

παρούσας έρευνας για τις αντιλήψεις των μαθητών/τριών της Στ' τάξης σχετικά με τις ιδέες τους περί φυσικού περιβάλλοντος ως κατεξοχήν χώρο της παιδικής ηλικίας αντιστοιχούν στον κυρίαρχο ρομαντικό λόγο. Οι αντιλήψεις πιθανόν είναι επηρεασμένες από τις απόψεις των ενηλίκων-γονέων, τη σχετική εικονογραφία (κάρτες, ημερολόγια) και τα κινηματογραφικά έργα της δημοφιλούς κουλτούρας που κυριαρχούν στο πολιτισμικό περιβάλλον.

**β2) Δρόμος και δημόσιος βίος 1.** Το εύρημα σχετικά με την υιοθέτηση του ρομαντικού λόγου περί παιδικής ηλικίας από τους/τις μαθητές/τριες αναδύθηκε μεταξύ άλλων, όπως προαναφέρθηκε, μέσω των επιλογών των χώρων που οι μαθητές/τριες ζωγράφισαν ή αναφέρθηκαν (υπαίθριος φυσικός χώρος ή υπαίθριος τεχνητός-περιφραγμένος χώρος παιγνιδιού, όχι αστικός χώρος) και του είδους των δραστηριοτήτων (μόνον παιγνιώδεις δράσεις κυρίως με μπάλα ή κούνιες χωρίς διαπροσωπικές σχέσεις, δράσεις εκ του παρελθόντος και όχι της τρέχουσας ηλικίας). Συνδυασμένα τα ανωτέρω αποτελέσματα υποδεικνύουν ότι οι μαθητές/τριες του δείγματος δεν συνέδεσαν την εμπλοκή των παιδιών με τον δημόσιο βίο, αλλά στο δίπολο φύση/πολιτισμός κατέλαβαν θέση υπέρ της φύσης.

Σύμφωνα με την κοινωνιολογία και τις γεωγραφίες των παιδιών (children's geographies) ο δρόμος σημασιοδοτεί την «έλλειψη δομής, ταυτίζεται με ελευθερία κινήσεων και δράσης», έχει δημόσιο χαρακτήρα και αποτελεί «πεδίο ανάπτυξης διαπροσωπικών σχέσεων» (Lucchini, 1996, παράθεμα στο Μακρυγιάννη 2003, σ. 39). Φαίνεται ότι οι μαθητές/τριες του δείγματος υιοθέτησαν την νεωτερική ιδέα ότι τα παιδιά δεν ανήκουν στον δημόσιο χώρο και δεν πρέπει να κινούνται σε μη ελεγχόμενους αστικούς χώρους όπως ο δρόμος. Αν ο δημόσιος βίος ή ο κοινωνικός χώρος αποτελούσε επιλογή των μαθητών/τριών, θα απεικόνιζαν αστικούς χώρους ή δρόμους και κυρίως θα κυριαρχούσαν οι διαπροσωπικές σχέσεις μεταξύ των προσώπων. Επιπροσθέτως, η ηλικία των προσώπων στις ζωγραφιές (παιδιά μικρότερης ηλικίας από την τρέχουσα) υποδεικνύει την αυξημένη απόσταση από τον δημόσιο βίο ή την ενεργό συμμετοχή στα τεκταινόμενα. Τα ευρήματα επιβεβαιώνουν την έρευνα της Κρέτση (2008) περί των αντιλήψεων των μαθητών/τριών σχετικά με τον περιορισμό της παρουσίας και της δράσης των παιδιών στον δρόμο.

Θα μπορούσε να υποστηριχτεί ότι στο αντιθετικό δίπολο δημόσιο/ιδιωτικό πλαίσιο οι μαθητές/τριες παρουσίασαν τα παιδιά αποκλεισμένα από το δημόσιο χώρο και συνεπώς από το κοινωνικό γίνεσθαι. Όμως δεν μπορούμε να θεωρήσουμε ότι οι μαθητές/τριες του δείγματος τοποθέτησαν την παιδική ηλικία στο άλλο άκρο του

συνεχούς, στον ιδιωτικό χώρο, διότι οι αναφορές στους γονείς και στον οικιακό χώρο ήταν ελάχιστες. Επίσης, παρουσιάστηκαν μαθητές/τριες που κατέλαβαν μια περισσότερο διεκδικητική στάση δηλώνοντας ρητώς –μέσω των λεκτικών τους δηλώσεων- το δικαίωμα των παιδιών στο παιχνίδι. Το αποτέλεσμα αυτό αντιστοιχεί σε θεωρητικές θέσεις της νέας κοινωνιολογίας της παιδικής ηλικίας σύμφωνα με τις οποίες αναγνωρίζεται στα παιδιά η ικανότητα να ενεργούν αφ' εαυτού ως κοινωνικά υποκείμενα (agency) στον παρόντα χρόνο και να διαμορφώνουν τις δομές και τις διαδικασίες στο πλαίσιο που βρίσκονται (James & Prout, 1990). Θεωρούμε ότι οι μαθητές/τριες επεδίωξαν να καταστήσουν σαφή και ορατή την ανάγκη τους για παιχνίδι διεκδικώντας ως κοινωνικοί δρώντες την ενεργή συμμετοχή τους στη διαμόρφωση της κοινωνικής τους ζωής. Άλλωστε το παιχνίδι καθίσταται προνομιακό πλαίσιο κοινωνικών διεργασιών διότι όπως υποστηρίζει ο Denzin (1982, παράθεμα στο Πεχτελίδης & Κοσμά, 2012), όταν τα παιδιά παίζουν μόνα τους, δεν παίζουν απλώς, αλλά κατασκευάζουν κοινωνικές τάξεις (orders)<sup>260</sup>. Ωστόσο, το δικαίωμα στο παιχνίδι ήταν η μοναδική αναφορά σε διεκδίκηση δικαιωμάτων στην οποία προέβησαν. Επιπλέον, δεν αναφέρθηκαν σε υποχρεώσεις και καθήκοντα ή διανομή πόρων, ώστε να θεωρηθεί ότι η έκφραση δικαιωμάτων αντιστοιχεί σε πολιτειότητα (citizenship) (James & James, 2008).

Τα ευρήματα της παρούσα έρευνας ως προς τη διεκδίκηση από τους μαθητές/τριες κοινωνικής θέσης (status) διαφέρουν από εκείνα της έρευνας της Mayall (2002) στο Λονδίνο. Τα παιδιά στην έρευνά της αναγνώρισαν την υποδεέστερη κοινωνική τους θέση λόγω της απουσίας ευκαιριών και συμμετοχής στην λήψη αποφάσεων και σχολίασαν την έλλειψη σεβασμού των ενηλίκων προς τα παιδιά. Η Mayall (2002) ισχυρίστηκε ότι οι δηλώσεις των παιδιών υποδεικνύουν ότι «κατανοούν την κοινωνική τους θέση και τη σχέση της με την κοινωνική θέση των ενηλίκων» (σ. 136). Ενδεχομένως, τα ευρήματα της Mayall να επηρεάστηκαν από το είδος των ερωτήσεων των συνεντεύξεων και την αλληλεπίδραση της ερευνήτριας με τα παιδιά.

Συνεπώς, τα ευρήματα της παρούσας έρευνας υποδεικνύουν την αναπαραγωγή από τους/τις μαθητές/τριες του κυρίαρχου ρομαντικού λόγου περί ανέμελης παιδικής ηλικίας σε χώρο ιεροποιημένο (στη φύση), μακριά από τον

---

<sup>260</sup> Μέσω του παιχνιδιού ορίζουν πλαίσια δράσης, αναπτύσσουν γλώσσες επικοινωνίας, τοποθετούν τον κοινωνικό εαυτό τους σε δύσκολες καταστάσεις και τον υπερασπίζονται, κατασκευάζουν κανόνες δράσεις στην ομάδα και τους εφαρμόζουν (Denzin, 1982, παράθεμα στο Πεχτελίδης & Κοσμά, 2012).

φθοροποιό και επικίνδυνο αστικό χώρο. Οι αντιλήψεις τους για τον δημόσιο βίο των παιδιών περιορίστηκαν στο εκπεφρασμένο δικαίωμα στο παιχνίδι, στην ελευθερία δράσης σε φυσικούς χώρους μακριά από την εποπτεία των γονέων, όμως σε χώρους που και οι γονείς αποδέχονται ως κατάλληλους για τα παιδιά. Το εύρημα της παρούσας έρευνας περί της διεκδίκησης δικαιωμάτων, αν και περιορίζεται στο παιχνίδι, εντούτοις καθιστά ορατή την πρόθεση των μαθητών/τριών για ενεργή συμμετοχή στη διαμόρφωση της κοινωνικής τους ζωής.

**β3) Δρόμος και δημόσιος βίος 2.** Σε συνέχεια των εννοιολογήσεων των μαθητών/τριών περί των χαρακτηριστικών της παιδικής ηλικίας ως προς τους χώρους δράσης των παιδιών εντοπίστηκε ένα ενδιαφέρον εύρημα που αφορούσε την εικαστική δράση σε αστικό περιβάλλον [μερικά αγόρια ενός τμήματος στο εικαστικό τους έργο απεικόνισαν αστικό περιβάλλον (δρόμο, τοίχο κτηρίου) ή υπαινίσσονταν το αστικό περιβάλλον λόγω της τεχνοτροπίας γκράφιτι που χρησιμοποίησαν].

Το γκράφιτι (η τέχνη του δρόμου) είναι ένα μέσο έκφρασης περιθωριοποιημένων ατόμων και τρόπος αντίστασης στην υποταγή και τον έλεγχο (Phillips, 1999). Η εθνογραφική έρευνα της Macdonald (2001) με νέους έδειξε ότι το γκράφιτι αποκαλύπτει την προσπάθεια των νέων για αυτο-παρουσίαση στον δημόσιο χώρο, για να διεκδικήσουν εξουσία και ανεξαρτησία από τους θεσμούς όπως η οικογένεια ή το σχολείο, να επικοινωνήσουν και να οικοδομήσουν τον αρσενικό χαρακτήρα του κοινωνικού τους φύλου (Macdonald, 2001).

Θεωρούμε ότι η επιλογή των μαθητών, αν και αντιστοιχεί στον λόγο περί «κακού παιδιού» που αποτελεί απειλή για την κοινωνική τάξη (Sorin & Galloway, 2006), υποδεικνύει μια προσπάθεια ενεργούς δράσης στον κοινωνικό χώρο και επικοινωνεί μια αντιπολιτευτική ή διαπραγματευτική στάση στον κυρίαρχο λόγο περί αθώου παιδιού. Η τεχνοτροπία και το περιεχόμενο των εικαστικών έργων των συγκεκριμένων αγοριών του δείγματος αποτελούν ένδειξη της αντιπολιτευτικής στάσης τους στα χαρακτηριστικά της παιδικής ηλικίας, καθώς αμφισβήτησαν το κανονιστικό πρότυπο συμπεριφοράς σε δημόσιο χώρο και επεδίωξαν την παρουσία τους ως κοινωνικά υποκείμενα. Ωστόσο, η αντιπολιτευτική στάση δεν χαρακτηριζε και τους εννέα μαθητές του δείγματος διότι κάποιων υποδήλωνε διαπραγματευτική στάση (πρόβαλλαν το γκράφιτι σε φυσικό σκηνικό ή αναφέρθηκαν εκ παραλλήλου σε παιχνίδια παλιάς και νέας τεχνολογίας).

Επειδή το εύρημα (της δημιουργίας γκράφιτι) παρουσιάστηκε σε ένα μόνο τμήμα σχολείου και επειδή κατά τη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου οι εν λόγω

μαθητές κάθονταν πλησίον ο ένας του άλλου στα θρανία υποδεικνύεται η επίδραση του κοινωνικού πλαισίου. Δηλαδή υποδεικνύεται ότι είτε οι μαθητές αυτοί αποτελούσαν μικρο-ομάδα που μοιράζονταν το κοινό ενδιαφέρον τους για τα γκράφιτι (Avramidis & Drakopoulou, 2010) είτε η επιλογή τους επηρεάστηκε από τη γειτνίαση των θρανίων τους. Έχει διαπιστωθεί η επίδραση της παρουσίας των συνομηλίκων στις προτιμήσεις των παιδιών για παιχνίδια ή δράσεις όπως και η συμμόρφωση με τη σχεδιαστική δραστηριότητα των συνομηλίκων ή της παρέας (κουλτούρα συνομηλίκων). Η έρευνα του Hughes (2003) έδειξε ότι είναι περισσότερο πιθανόν τα παιδιά να εκθέσουν τις προτιμήσεις τους σε παιχνίδια σχετικά με κάποιο στερεότυπο (π.χ. το στερεότυπο του φύλου) όταν παρευρίσκονται συνομήλικοι που αποδέχονται αυτό το είδος του παιχνιδιού. Η ικανότητα σχεδιασμού εικόνων ή συμβόλων δημοφιλών στην παρέα των συνομηλίκων έχει κοινωνική αξία, καθώς παρέχει στον/στην δημιουργό το αίσθημα του ανήκειν στην ομάδα (Κούβου, 2012). Η επιλογή κοινώς αποδεκτού παιχνιδιού αποτελεί κριτήριο συμμετοχής σε μια ομάδα ή επιβεβαίωση της συνοχής της.

Συνεπώς, σύμφωνα με τα ευρήματα της παρούσας έρευνας και της έρευνας της Macdonald (2001) σε νέους για τα γκράφιτι φαίνεται ότι οι αντιλήψεις μεμονωμένων περιπτώσεων μαθητών<sup>261</sup> παρουσιάζουν μια δυναμική αντιπολιτευτική στάση στον κυρίαρχο ρομαντικό λόγο και διεκδικούν εξουσία και ανεξαρτησία από τους θεσμούς μέσω της τέχνης του δρόμου, ενώ κάποιες άλλες μεμονωμένες περιπτώσεις βρίσκονται σε μεταβατική φάση μεταξύ της διαπραγματευτικής και αντιπολιτευτικής στάσης. Και στις δυο περιπτώσεις φαίνεται ότι ήταν ευκολότερο για τους μαθητές να εκφράσουν την αντίθεση ή την αντίδρασή τους μέσω του εικαστικού τους έργου παρά μέσω του λεκτικού τρόπου. Τα ευρήματα αυτά, αν και παρουσιάζουν ενδιαφέρον ως περιπτώσεις, λόγω του περιορισμού τους σε ένα τμήμα σχολείου και της μη επαναληψιμότητας τους στο δείγμα των μαθητών/τριών θεωρούμε ότι αποτελούν υπαρκτή μεν πιθανότητα, αλλά εξαιρετικά περιορισμένη και χρήζουσα περαιτέρω διερεύνησης.

---

<sup>261</sup> Αν και στην παρούσα έρευνα δεν αποτέλεσε αντικείμενο εξέτασης η μεταβλητή του φύλου ενδιαφέρον παρουσίασε το εύρημα ότι κανένα κορίτσι δεν επέλεξε έναν παρόμοιο καλλιτεχνικό τρόπο ή περιεχόμενο στο εικαστικό έργο. Καθώς τα γκράφιτι αποτελούν χαρακτηριστικό της αντρικής κουλτούρας (Macdonald, 2001), φαίνεται ότι είχαν εσωτερικεύσει ρόλους και κανονιστικά πρότυπα για τα κορίτσια εντός της κυρίαρχης κουλτούρας. Αποδέχτηκαν τις έμφυλες διακρίσεις τόσο μεταξύ του «ιδιωτικού» και του «δημοσίου» και την απομάκρυνση των κοριτσιών από τη δημόσια σφαίρα (Boler, 1999), όσο και στην επιλογή της εικαστικής τεχνοτροπίας.

### *γ) Δράσεις στην παιδική ηλικία*

*γ1) Παιχνίδι παρά εκπαίδευση.* Οι μαθητές/τριες μέσω των λεκτικών δηλώσεων και των εικαστικών τους έργων εννοιολόγησαν την παιδική ηλικία αποκλειστικά σχεδόν βάσει των παιγνιωδών δράσεων στη φύση συγκριτικά με σχολικές-εκπαιδευτικές δράσεις ή σχολικούς χώρους. Έτσι, εκ των δεδομένων αναδύθηκε η εννοιολόγηση της παιδικής ηλικίας με βάση στα αντιθετικά δίπολα παιχνίδι/εργασία και φύση/πολιτισμός-σχολείο.

Το πλήθος των αναφορών στις παιγνιώδεις δράσεις ήταν αναμενόμενο, καθώς το παιχνίδι συνδέεται στενά με την παιδική ηλικία (Brehony, 2004). Τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας υποδεικνύουν αντιλήψεις περί απουσίας κάθε εργασίας και διαρκούς διασκέδασης κατά την παιδική ηλικία. Επιβεβαιώνουν την έρευνα της Mayall (2002) σύμφωνα με την οποία οι μαθητές/τριες συσχέτισαν την παιδική ηλικία με το παιχνίδι και τη διασκέδαση. Επιπροσθέτως, τα αποτελέσματα υποδεικνύουν τις ρομαντικές αντιλήψεις των μαθητών/τριών για την ταύτιση της παιδικής ηλικίας με τη φύση, την αδαημοσύνη, την εμπειρική αντίληψη της πραγματικότητας και την αυτονομία δράσης στον χώρο συγκριτικά με την ταύτιση με την τυπική μάθηση, τη θεωρητική-εννοιοκεντρική σύλληψη της πραγματικότητας και την άσκηση ελέγχου από το δομημένο σχολικό περιβάλλον.

Στο δίπολο παιχνίδι/εργασία αντιστοιχεί η νεωτερική αντίληψη πως η παιδική ηλικία είναι περίοδος παιχνιδιού και η ενηλικιότητα περίοδος εργασίας. Η αντίληψη αυτή εκφράστηκε σαφώς στις επιλογές των μαθητών/τριών του δείγματος, καθώς επέμειναν στο ελεύθερο παιχνίδι μακριά από κάθε χώρο εργασίας όπως το σχολείο. Φαίνεται ότι θεωρούν ασύμβατο το σχολείο με το βασικό χαρακτηριστικό της παιδικής ηλικίας, το παιχνίδι. Οι μαθητές/τριες αποστασιοποιήθηκαν από την ιδέα της θεσμικής λειτουργίας του παραδοσιακού σχολείου, της τυπικής του δομής και των περιορισμών του το οποίο προσπαθεί να γεφυρώσει τις δυο πλευρές μεταξύ της αδαούς παιδικής ηλικίας και της έμπειρης ενηλικιότητας (Holland, 2004). Απεικονίζοντας παιγνιώδεις δράσεις στην εξοχή επέλεξαν να εκφράσουν την προτίμηση στην αδαή κατάσταση και να παραβλέψουν τη θεωρητική πλευρά της μάθησης.

Στις ελάχιστες περιπτώσεις που απεικονίστηκε σχολικό διδακτήριο, αφορούσε παιχνίδια με μπάλα στο σχολικό προαύλιο. Επιπλέον, απεικόνισαν την αυλή καλυμμένη με χορτάρι (στοιχείο που δεν αντιστοιχεί στα βιώματα των

μαθητών/τριών, καθώς δεν απηχεί την πραγματικότητα στα σχολεία της έρευνας και γενικά στα ελληνικά σχολεία) υποδεικνύοντας την προτίμησή τους στο φυσικό περιβάλλον και στην εμπειρική μάθηση και όχι στην τυπική εκπαίδευση.

Οι επιλογές των μαθητών/τριών δύνανται να συσχετιστούν με την αποδοχή του ρομαντικού ιδεώδους της εκπαίδευσης, σύμφωνα με το οποίο τα παιδιά μαθαίνουν με φυσικό τρόπο μέσω του δικού τους παιχνιδιού και των εμπειριών (Gittins, 2004). Η ιδέα της προοδευτικής παιδαγωγικής περί του παιδιού-μικρού επιστήμονα που συστηματικά εξετάζει προβλήματα του πραγματικού κόσμου (Hébert & Hartley, 2006) δεν υποστηρίχτηκε από τα ευρήματα της παρούσας έρευνας. Διότι απουσίαζαν αναφορές (λεκτικές και οπτικές) σε δράσεις πέραν των παιγνιωδών και οι διαπροσωπικές σχέσεις μεταξύ των απεικονιζόμενων παιδιών ήταν περιορισμένες.

Πιθανόν η απάρνηση της τυπικής εκπαίδευσης από τη συντριπτική πλειονότητα του δείγματος θα μπορούσε να θεωρηθεί ως αντίδραση των μαθητών/τριών στον περιορισμό της αυτονομίας τους και στην εξουσία των εκπαιδευτικών. Σύμφωνα με τον Φουκώ (2008) η εξουσία δεν περιορίζεται στον κρατικό μηχανισμό, αλλά υπάρχουν μικρο-εξουσίες που λειτουργούν στην καθημερινότητα όπως σχέσεις εξουσίας ανάμεσα στα μέλη της οικογένειας, ανάμεσα σε ενήλικες και παιδιά, εκπαιδευτικούς και μαθητές/τριες. Τα σχολεία αποτελούν έναν εκ των πολλών εξειδικευμένων και ελεγχόμενων θεσμών που κατασκεύασαν οι ενήλικες στους οποίους τοποθετούν τα παιδιά σε περιορισμένες περιοχές στις οποίες ο χώρος και ο χρόνος των παιδιών είναι δομημένος<sup>262</sup> (Holloway & Valentine, 2000). Σύμφωνα με έρευνες τα παιδιά εφαρμόζουν διάφορες στρατηγικές αντίστασης ή παραβίασης των ορίων και της ηγεμονίας των ενηλίκων στον σχολικό χώρο (Fielding, 2000· Thomson, 2005). Τα ευρήματα της παρούσας έρευνας (περιορισμένες αναφορές στην θεσμική εκπαίδευση) δύνανται να ερμηνευτούν ως αντίδραση των μαθητών/τριών στον πειθαρχημένο χαρακτήρα του σχολείου και προσπάθεια διαφυγής από την επιτήρηση και τον περιορισμό εντός του σχολείου που θέτει τα παιδιά υπό την εξουσία των εκπαιδευτικών. Η ερμηνεία αυτή υποστηρίζεται περαιτέρω μέσω των ρητών δηλώσεων μερικών μαθητών/τριών που συνέδεσαν την παιδική ηλικία με την απουσία υποχρέωσης για μελέτη και εκείνων που ρητώς αναφέρθηκαν στο δικαίωμα των παιδιών στο παιχνίδι.

---

<sup>262</sup> Η τυπική εκπαίδευση συνιστά τον ένα εκ των δυο θεμελιακών νεωτερικών θεσμών ρύθμισης του χωροχρόνου των παιδιών (βλ. ενότητα 2.1.1, Η υποχρεωτική εκπαίδευση των παιδιών).

Συνεπώς, οι μαθητές/τριες Στ' τάξης αποδίδουν στην παιδική ηλικία χαρακτηριστικά που αφορούν σχεδόν αποκλειστικά παιγνιώδεις δράσεις και όχι εργασία-εκπαίδευση. Υιοθετούν τον λόγο περί ταύτισης παιδιών και φύσης δηλαδή περί σύνδεσης με την αδαημοσύνη ή την εμπειρική μάθηση μακριά από τη θεσμική εκπαίδευση, τη θεωρητική πλευρά της μάθησης και τον σχολικό έλεγχο. Τα στοιχεία αυτά αποτελούν χαρακτηριστικά του ρομαντικού λόγου περί παιδικής ηλικίας και υποδεικνύουν ότι οι αντιλήψεις των μαθητών/τριών της Στ' τάξης αντιστοιχούν και αναπαράγουν αυτόν.

**γ2) Παιχνίδια παιδικά.** Η εξέταση του είδους των παιγνιδιών που ανέφερε ή απεικόνισε η πλειονότητα του δείγματος [παιχνίδια κυρίως με μπάλα (παιδικό τόπι και μπάλα ποδοσφαίρου) ή κούνιες, επίσης αρκουδάκια, μπαλόνια, κούκλες, κουβαδάκια και φτυαράκια (επιλέχτηκαν από κορίτσια μόνο), αλλά απουσίασαν παιχνίδια σύγχρονης τεχνολογίας (εκτός από τέσσερις μαθητές για συγκεκριμένο ηλεκτρονικό παιχνίδι)] υποδεικνύει ότι είχαν υιοθετήσει ιδέες δυο διαφορετικών αλλά όχι αντιφατικών μεταξύ τους λόγων. Αφενός υποδεικνύουν τον ρομαντικό λόγο περί διάκρισης και εξειδίκευσης των παιγνιδιών για παιδιά, όπως και για διαχρονικά και όχι σύγχρονα παιχνίδια. Αφετέρου τον λόγο περί προετοιμασίας των παιδιών για τις μελλοντικές τους ενασχολήσεις ως ενήλικοι («το παιδί-ως αυριανός ενήλικος-προς εκπαίδευση»). Και οι δυο λόγοι παρέχουν τη δυνατότητα αποφάσεων στους ενηλίκους.

Οι παιδικές μπάλες, τα λούτρινα ζωάκια και εργαλεία σε μικρογραφία θεωρούνται οπτικά κριτήρια (standard) της παιδικής ηλικίας (Thomas, 2002). Σύμφωνα με την Higonnet (1998) η απεικόνιση παιδιών με μικρά, χαριτωμένα ζωάκια (πραγματικά ζώα ή παιχνίδια-αντικείμενα) σε ρωπογραφίες της παιδικής ηλικίας συνδέεται με την αναπαράσταση του ρομαντικού λόγου περί αθώου παιδιού. Η παρουσία παιγνιδιών εκτός χρόνου (διαχρονικά ή παραδοσιακά παιχνίδια) ή η απουσία απεικόνισης παιγνιδιών νέας τεχνολογίας συνδέονται με τον λόγο του άχρονου παιδιού ο οποίος αποτελεί μέρος του ρομαντικού λόγου (Higonnet, 1998).

Η εμφάνιση εργαλείων ενηλίκων σε ειδική μορφή, υλικό και μέγεθος κατάλληλο για παιδιά αντιστοιχεί στην οργάνωση της παιδικής ηλικίας βάσει των αναγκών των παιδιών προσδίδοντας στους ενήλικες τον ρόλο του προστάτη, ρόλο που αντιστοιχεί στον λόγο περί αθώου παιδιού (Sorin & Galloway, 2006). Αλλά η αναπαράσταση εργαλείων αντιστοιχεί σε πρότυπα εργασίας που τα παιδιά από μικρή ηλικία δια της μιμήσεως θα υιοθετήσουν όπως εργαλεία για αγροτικές εργασίες



(τσουγκράνες, φτυάρια) (Higonnet, 1998). Οι επιλογές αυτές αντιστοιχούν στον λόγο «το παιδί-ως-ενήλικος-προς-εκπαίδευση» (Sorin & Galloway, 2006). Αλλά επειδή τα εργαλεία είναι διαφοροποιημένα και ικανοποιούν τις ανάγκες των παιδιών προσδίδουν στον ενήλικο κυρίως τον ρόλο του προστάτη και όχι του εκπαιδευτή. Όμως και στις δυο περιπτώσεις η δυνατότητα αποφάσεων αποτελεί χαρακτηριστικό των ενηλίκων.

Συνεπώς, σύμφωνα με τα ευρήματα της παρούσας έρευνας και τη σχετική βιβλιογραφία για τις οπτικές αναπαραστάσεις του ρομαντικού παιδιού τα είδη των παιχνιδιών που αντιστοιχούν οι μαθητές/τριες Στ' τάξης στην παιδική ηλικία υποδεικνύουν ότι εμφορούνται από χαρακτηριστικά στοιχεία του ρομαντικού λόγου περί παιδικής ηλικίας ή του άχρονου παιδιού. Δεν αποδίδουν στο παιδί χαρακτηριστικά της σύγχρονης εποχής και ρόλο δυναμικό, ενώ αντίθετα τον προσδίδουν στους ενήλικες.

*γ3) Παιχνίδια παραδοσιακά παρά παιχνίδια σύγχρονα.* Σε συνέχεια της εξέτασης του είδους των παιχνιδιών που συνδέουν οι μαθητές/τριες με την παιδική ηλικία και κατ' επέκταση του κοινωνικού λόγου που χαρακτηρίζει τις αντιλήψεις τους διαπιστώσαμε ότι μεμονωμένες περιπτώσεις αγοριών αναφέρθηκαν (λεκτικώς ή/και οπτικά) σε σύγχρονα παιχνίδια (play station, ποδήλατο, skateboard). Το σύνολο σχεδόν των μαθητών/τριών αναφέρθηκε ποικιλοτρόπως σε υπαίθρια παραδοσιακά παιχνίδια, με μπάλα ή με κούνιες. Στη περίπτωση αυτή διαπιστώνουμε την απάρνηση παιχνιδιών σύγχρονης τεχνολογίας και παράλληλα την επίδραση του φύλου στις επιλογές των σύγχρονων παιχνιδιών (βλ. κατωτέρω).

Οι επιλογές αυτές αντιστοιχούν στο αντιθετικό δίπολο φύση/πολιτισμός και υποδεικνύουν την αναπαραγωγή ιδεών περί αδόμητου και ελεύθερου παιχνιδιού στη φύση μακριά από τις σύγχρονες εξελίξεις του πολιτισμού. Οι ιδέες αυτές αντιστοιχούν στον λόγο περί αθωότητας και της εξ' αυτής συνεπαγόμενης άγνοιας διαχείρισης σύγχρονων καταστάσεων υποδεικνύοντας το είδος των αντιλήψεων που έχουν υιοθετήσει.

Ο ιστορικός της παιδικής ηλικίας Cross (1997) χαρακτήρισε την παιδική ηλικία ως αυθόρμητη επιθυμία αγοράς παιχνιδιών και τη δημιουργία του παιδιού καταναλωτή. Οι Jipson και Paley (2002) ανησυχούν για την ταχεία εξάπλωση και εμπορευματοποίηση των παιχνιδιών-αντικειμένων και την καταναλωτική εμμονή που αυτά προωθούν. Σύμφωνα με τον Mintz (2004) τις τελευταίες δεκαετίες

παρατηρείται μια αλλαγή τόσο στους χώρους της παιδικής ηλικίας (από την εξοχή, σε εσωτερικούς χώρους οικιακούς ή δημόσιους) όσο και στα υλικά-αντικείμενα. Τα αυτοσχέδια αντικείμενα-παιχνίδια πλέον έχουν αντικατασταθεί από εμπορευματοποιημένα ή από ηλεκτρονικά και ψηφιακά (computer) παιχνίδια. Οι Cassell και Jenkins (1998) επισημαίνουν την ανάπτυξη των videogames για παιδιά και την περιορισμένη ενασχόληση των κοριτσιών με αυτά. Ωστόσο, τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας δεν επιβεβαιώνουν τους ισχυρισμούς των ανωτέρω θεωρητικών για την ενασχόληση των παιδιών με σύγχρονα παιχνίδια. Οι μαθητές/τριες του δείγματος για να αναπαραστήσουν την παιδική ηλικία επέλεξαν παραδοσιακά παιχνίδια σε υπαίθριους χώρους (φύση ή γήπεδο) και παρουσιάστηκαν ελάχιστες αναφορές σε σύγχρονα εμπορευματοποιημένα ή ηλεκτρονικά παιχνίδια. Η διαφορά μπορεί να οφείλεται είτε στο διαφορετικό πολιτισμικό πλαίσιο των μαθητών/τριών του δείγματος της έρευνας σε σχέση με το πλαίσιο αναφοράς των θεωρητικών μελετών (ελληνική κοινωνία έναντι αμερικανικής) είτε στο μεθοδολογικό πλαίσιο της έρευνας.

Συνεπώς, σύμφωνα με τα ευρήματα της παρούσας έρευνας υποδεικνύεται ότι οι μαθητές/τριες Στ' τάξης εμφορούνται από ιδέες του ρομαντικού λόγου περί του αθώου παιδιού το οποίο βρίσκεται σε επαφή με τη φύση, μακριά από σύγχρονα προβλήματα και τεχνουργήματα και ως εκ τούτου δεν παρουσιάζονται ως καταναλωτές αυτών.

**γ4) Παιχνίδια έμφυλα.** Η εξέταση των έμφυλων διαφορών στις αντιλήψεις των μαθητών/τριών δεν αποτέλεσε μεταβλητή της παρούσας έρευνας. Ωστόσο, η διαφοροποίηση στις παιγνιώδεις δράσεις μεταξύ των δυο φύλων εξετάστηκε στο πλαίσιο της διερεύνησης του κοινωνικού λόγου που υιοθετούν. Επειδή, όπως υποδείχτηκε από τα αποτελέσματα, οι μαθητές/τριες αναπαράγουν τον ρομαντικό λόγο ο οποίος περιλαμβάνει στοιχεία έμφυλων διαφορών στο είδος των δράσεων, θεωρήθηκε ότι η εξέταση των διαφορετικών παιγνιδιών μεταξύ των δυο φύλων συνεισφέρει στην υποστήριξη του ευρήματος περί του είδους των αντιλήψεων.

Η πλειονότητα των αγοριών του δείγματος ζωγράφισε σκηνή ποδοσφαίρου εντός ή εκτός γηπέδου ενώ το αντίστοιχο ποσοστό των κοριτσιών ήταν μηδενικό. Μερικά κορίτσια συμπεριέλαβαν μεταξύ άλλων παιχνιδιών στην εξοχή, παιχνίδι με τόπι (παιδική μπάλα), αλλά όχι με μπάλα ποδοσφαίρου ή άλλου αθλήματος. Τα περισσότερα κορίτσια ζωγράφισαν παραδοσιακά κοριτσίστικα παιχνίδια (σκοινάκι,

κουτσό), κούνιες και παιδικά αντικείμενα (κούκλες, μπαλόνια, γλειφιτζούρι). Επίσης, μόνον αγόρια ζωγράφισαν με την τεχνική των γκράφιτι (βλ. ανωτέρω). Θεωρούμε ότι οι μαθητές/τριες του δείγματος υιοθέτησαν στερεότυπα όχι μόνο γενικά για τις παιγνιώδεις δράσεις, αλλά και για τη διαφοροποίηση των παιχνιδιών μεταξύ αγοριών και κοριτσιών. Ζωγράφισαν τα μεν αγόρια ανταγωνιστικά παιχνίδια σε υπαίθριους χώρους, τα δε κορίτσια ήρεμα, μη ανταγωνιστικά, συνεργατικά παιχνίδια κυρίως σε υπαίθριους, αλλά και σε οικιακούς χώρους. Ως εκ τούτου θεωρούμε ότι αναπαρήγαγαν τον κυρίαρχο κοινωνικό λόγο σε συνδυασμό με τον κυρίαρχο λόγο περί κοινωνικού φύλου.

Σύμφωνα με την κοινωνιολογία, το κοινωνικό φύλο (gender) αποτελεί κοινωνική κατασκευή. Οι αξίες, οι κανόνες και οι κανονιστικές έμφυλες συμπεριφορές<sup>263</sup> –όπως και οι συνέπειες από την παρέκκλιση αυτών– μαθαίνονται μέσω αλληλεπίδρασης με τα μέλη της κοινωνίας στην οποία ζει το άτομο, τα πολιτισμικά κείμενα και αντικείμενα, μέσω των βασικών θεσμών κοινωνικοποίησης όπως η οικογένεια, η εκπαίδευση, η θρησκεία, τα Μ.Μ.Ε.<sup>264</sup> (Trier-Bieniek & Leavy, 2014).

Έρευνες δείχνουν ότι τα παιδιά από την ηλικία των δύο (2) ετών αρχίζουν να αντιλαμβάνονται τα στερεότυπα του φύλου και να τα εφαρμόζουν στον εαυτό τους και στους άλλους προσπαθώντας να νοηματοδοτήσουν και να κατανοήσουν την ταυτότητά τους (Aina & Cameron, 2011), ενώ από την ηλικία των τριών (3) ετών εφαρμόζουν τα στερεότυπα του φύλου στην επιλογή των παιχνιδιών (Trier-Bieniek & Leavy 2014). Όπως δείχνουν και οι έρευνες από τον χώρο της καλλιτεχνικής εκπαίδευσης, οι επιλογές των μαθητών/τριών για το είδος δράσης των χαρακτήρων διαφορετικού φύλου σε έργα αφήγησης, δραματοποίησης και ζωγραφικής διαφέρουν ανάλογα με το φύλο των χαρακτήρων. Συγκεκριμένα, η έρευνα των Clark (1995) και Hughes (2003) με παιδιά προσχολικής και πρώτης σχολικής ηλικίας για τα παιχνίδια που επιλέγουν στις αφηγήσεις και στα δραματικά τους παιχνίδια αντιστοίχως, έδειξαν ότι τα αγόρια επιλέγουν ενεργητική και περιπετειώδη δράση σε δημόσιο βίο δίνοντας προτεραιότητα στον ανταγωνισμό και στην νίκη, ενώ τα κορίτσια επιλέγουν έναν ήρεμο, οικιακό κόσμο, την κοινωνική αλληλεπίδραση και τη συνεργασία. Η έρευνα

<sup>263</sup> Για μια συλλογή μελετών σε ποικίλες διαστάσεις και όψεις της ζωής των κοριτσιών βλ. στον τόμο που επιμελήθηκε η Anita Harris (2004).

<sup>264</sup> Η έρευνα της Βαλσαμίδου (2012) σε μια δημοφιλή, κωμική, ελληνική, τηλεοπτική σειρά («Το καφέ της Χαράς») παρατήρησε στο σενάριο την αναπαραγωγή των έμφυλων στερεοτύπων στις συμπεριφορές των παιδιών που υποδύονταν τους αντίστοιχους ρόλους.

του Μαγουλιώτη (2014) με μαθητές/τριες προσχολικής αγωγής υποδεικνύει έμφυλες διαφορές στα θέματα και στα μοτίβα που επιλέγουν να ζωγραφίσουν. Η έρευνα των Flannery και Watson (1995) με μαθητές/τριες Δ' και Ε' δημοτικού έδειξαν την επίδραση του φύλου στα σχέδια των μαθητών/τριών· οι φιγούρες που ζωγράφισαν τα αγόρια ήταν περισσότερο επιθετικές από τις φιγούρες των κοριτσιών.

Συνεπώς, τα ευρήματα της παρούσας έρευνας επιβεβαιώνουν έρευνες σχετικές με την επίδραση του φύλου στις καλλιτεχνικές επιλογές των μαθητών/τριών. Επίσης, υποδεικνύουν ότι επειδή ο κοινωνικός λόγος περί παιδικής ηλικίας δεν λειτουργεί αυτόνομα, αλλά συγχρονικά με άλλους λόγους όπως για παράδειγμα τον λόγο περί φύλου, οι αντιλήψεις των μαθητών/τριών της Στ' τάξης για τα χαρακτηριστικά που αποδίδουν στην παιδική ηλικία ως προς τα είδη παιχνιδιών επηρεάζονται από το φύλο τους.

**γ5) Παιχνίδια ημερήσια.** Η εξέταση του χρόνου διεξαγωγής των δράσεων που απεικόνισαν οι μαθητές/τριες στο εικαστικό τους έργο παρέχει ένα ακόμη στοιχείο που υποστηρίζει το εύρημα για το είδος των αντιλήψεων περί παιδικής ηλικίας που διαθέτουν. Η πλειονότητα των μαθητών/τριών υπέδειξε ότι θεωρούν ότι οι δράσεις των παιδιών διεξάγονται μόνον υπό το ηλιακό φως και δεν είναι εσπερινές. Η μοναδική περίπτωση της απεικόνισης νυχτερινής δράσης ήταν εντός του οικιακού χώρου και αφορούσε οικογενειακή σκηνή ανάγνωσης βιβλίου.

Σύμφωνα με την κοινωνιολογία η έννοια της παιδικής ηλικίας είναι διαποτισμένη με νοήματα του δυτικού πολιτισμού τόσο ως προς τον χώρο όσο και ως προς τον χρόνο της παιδικής ηλικίας και λειτουργούν κανονιστικά για το επιτρεπόμενο και το αναμενόμενο της δράσης των παιδιών. Συγκεκριμένα, ως τόποι ορίστηκαν η οικογένεια και το σχολείο (Παπασιμάκη 2010 στο Βαλσαμίδου, 2012). Ως προς τον χρόνο των δράσεων η Βαλσαμίδου (2012) προβαίνοντας σε ανάλυση σύγχρονης τηλεοπτικής σειράς διαπιστώνει ότι ο χώρος δράσης των παιδιών της τηλεοπτικής σειράς σε συνδυασμό με τον χώρο δράσης ήταν κατά τη διάρκεια της ημέρας στο σπίτι ή στο σχολείο. Η Μακρυνιώτη (2006) παρατήρησε ότι στις ελληνικές ταινίες των δεκαετιών '50 και '60 ο χώρος και χρόνος δράσης των παιδιών συνδέεται με την κοινωνική τους τάξη και μόνον παιδιά εκ της χαμηλής κοινωνικής διαστρωμάτωσης αναπαρίστανται σε χρόνους και χρόνους δράσης που θεωρούνται κατάλληλοι για ενηλίκους, αλλά ακατάλληλοι για παιδιά.

Συνεπώς, τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας συμφωνούν με τις ανωτέρω κοινωνιολογικές έρευνες ως προς τον χρόνο που θεωρείται κατάλληλος για δράση

από τα παιδιά. Οι μαθητές/τριες της Στ' τάξης αναπαράγουν τις κυρίαρχες, κοινωνικά κατασκευασμένες αναπαραστάσεις για την κατάλληλη συμπεριφορά των παιδιών τόσο στον χώρο (βλ. ανωτέρω) όσο και στον χρόνο. Οι αντιλήψεις τους πιθανόν είναι επηρεασμένες από τα άμεσα ή έμμεσα μηνύματα, οπτικά ή οπτικοακουστικά μέσω των έργων του δημοφιλούς πολιτισμού και όχι μόνο.

**δ) Διαπροσωπικές σχέσεις στην παιδική ηλικία.** Το κοινωνικό πλαίσιο σχέσεων στο οποίο οι μαθητές/τριες του δείγματος κυρίως αναφέρθηκαν μέσω των λεκτικών τους δηλώσεων συγκροτείται από παιδιά (συνομηλίκους, φίλους) και όχι από ενήλικες. Αντιθέτως, στα εικαστικά τους έργα ήταν μεγάλος ο αριθμός των μοναχικών αυτοπροσωπογραφιών. Τις αντιλήψεις τους για τις διαπροσωπικές σχέσεις ως χαρακτηριστικό της παιδικής ηλικίας φαίνεται ότι τις χαρακτηρίζει το αντιθετικό δίπολο *παιδιά/ενήλικες* και *ατομικότητα/ συλλογικότητα*.

Τόσο στις λεκτικές τους δηλώσεις όσο και στο εικαστικό τους έργο αναφέρθηκαν κυρίως σε φίλους και όχι σε γονείς. Φαίνεται ότι λόγω της ηλικίας τους (11ο-12ο έτος) οι μαθητές/τριες έκοψαν τον ομφάλιο λώρο με την οικογένεια και προέταξαν τις φιλίες με συνομηλίκους ως ένδειξη ανεξαρτητοποίησης. Άλλωστε η φιλία αποτελεί κεντρικό χαρακτηριστικό της κοινωνικοποίησης που λαμβάνει χώρα στο πλαίσιο των κοινωνικών μικρο-ομάδων (Corsaro, 1997). Αυτή η επιλογή (των φίλων) σε συνδυασμό με την απουσία των γονέων από τις λεκτικές αναφορές και το εξαιρετικά μικρό ποσοστό απεικόνισης γονέων στις ζωγραφιές θα μπορούσε να υποδεικνύει τη διάθεση για αυτονομία εκ της γονικής προστασίας, και παράλληλα εκ της γονικής εξουσίας. Η οικογένεια θεωρείται ένας εκ των δυο θεμελιακών κοινωνικών θεσμών που «επενεργούν ρυθμιστικά και άρα εξουσιαστικά στα παιδικά σώματα» (Πεχτελίδης & Κοσμά, 2012, σ. 172). Κατά τον Jenks (1996) η έννοια της φροντίδας και της προστασίας γενικά αντιστοιχεί σε μια σχέση εξάρτησης, συνιστά μια συγκαλυμμένη και ασύνειδη μορφή άσκησης κοινωνικού ελέγχου από τον προστάτη προς τον προστατευόμενο. Ως εκ τούτου, η εξαιρετικά περιορισμένη αναφορά στους γονείς θα μπορούσε να εκληφθεί ως αντίδραση στη γονική εξουσία. Όμως οι λεκτικές τους δηλώσεις περί αθωότητας και ξεγνοιασιάς συνδέονται με την αδαημοσύνη η οποία όμως προωθεί την εξάρτηση και την προστασία από τους ενήλικες (James & Prout, 1990). Οι δηλώσεις τους, σε πρώτο επίπεδο, μοιάζουν αντιφατικές ως προς την θέση που κατέλαβαν στο συνεχές αθωότητα και εξάρτηση έναντι εμπειρίας και ανεξαρτησίας από τους γονείς. Όμως ακριβώς αυτό το

αντιφατικό δίπολο αποτελεί μέρος των κοινωνικών ιδεών περί παιδικής ηλικίας (Μακρυνιώτη, 2003) και φαίνεται ότι υιοθετείται από τους μαθητές/τριες.

Ως προς το δεύτερο αντιθετικό δίπολο ατομικότητα έναντι συλλογικότητας που αναδείχτηκε κατά τη διερεύνηση των αντιλήψεών τους διαπιστώσαμε ότι, αν και στις λεκτικές τους δηλώσεις αναφέρθηκαν στις φιλίες, πολλοί μαθητές/τριες στο εικαστικό τους έργο απεικόνισαν την παιδική τους ηλικία ως μια μοναχική εμπειρία (ζωγράφισαν αυτοπροσωπογραφίες και απέφυγαν να απεικονίσουν ευρείες κοινωνικές σχέσεις). Ίσως, η επιλογή των αυτοπροσωπογραφιών να επηρεάστηκε από τα βιώματά τους ως μοναχοπαίδια ή από τις φωτογραφικές πρακτικές των snapshots για το οικογενειακό άλμπουμ (Duncum, 2004a) (βλ. ανωτέρω).

Αν και μερικοί μαθητές/τριες απεικόνισαν περισσότερα από τρία πρόσωπα, το ήμισυ αυτών επέλεξαν να ζωγραφίσουν παιδιά να στέκονται ακίνητα στην εξοχή χωρίς ενδείξεις συνεργασίας. Ελάχιστοι/ες μαθητές/τριες απεικόνισαν κάποιου είδους αλληλεπίδραση σε κάποια ομαδική δραστηριότητα (κυρίως ποδόσφαιρο). Αν λάβουμε υπόψη μας την απουσία διαπροσωπικών σχέσεων και τον αριθμό των εικαστικών έργων χωρίς πρόσωπα, μπορούμε να υποθέσουμε ότι οι μαθητές/τριες του δείγματος αποστασιοποιήθηκαν από τον λόγο περί συλλογικότητας της παιδικής ηλικίας (collectivistic childhood) που αφορά στις ομάδες συνομηλίκων και αναπαρέστησαν τα βιώματά τους από την πυρηνική οικογένεια και τα ατομικιστικά περιβάλλοντα του σπιτιού και του σχολείου (Triandis, 1993).

Ωστόσο, εμφανίστηκε κάποια αίσθηση της συλλογικής ταυτότητας, αν και αφορά στο επίπεδο της κοινωνικής δόμησης και όχι των διαπροσωπικών σχέσεων, όταν μερικοί/ες γενίκευσαν τις αναφορές τους στο σύνολο των παιδιών. Φαίνεται να συνδέουν την παιδική ηλικία με ένα καθολικό, γενικευμένο, συλλογικό πλαίσιο ως σημείο αναφοράς, μια κοινωνική αναπαράσταση περί παιδικής ηλικίας την οποίαν οικειοποιήθηκαν για να δομήσουν την προσωπική τους ταυτότητα (Forrester, 2002).

Συνεπώς, σύμφωνα με τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας -τα οποία ενισχύονται τόσο από τον τομέα των λεκτικών δηλώσεων όσο και του εικαστικού έργου που παρήγαγαν οι μαθητές/τριες του δείγματος- και τις θεωρητικές τοποθετήσεις της κοινωνιολογίας θεωρούμε ότι οι αντιλήψεις των μαθητών/τριών Στ' τάξης χαρακτηρίζονται από το αντιθετικό δίπολο παιδιά/ενήλικες και ατομικότητα/συλλογικότητα. Υιοθετούν αντιφατικές ιδέες όπως περί αθωότητας και ανεξαρτησίας από την επίβλεψη των ενηλίκων, ομιλούν για συλλογικότητα με φίλους, αλλά ζωγραφίζουν αυτοπροσωπογραφίες σε ατομικιστικά περιβάλλοντα. Ωστόσο, οι

αντιφατικές αυτές ιδέες αποτελούν μέρος των κοινωνικών ιδεών περί παιδικής ηλικίας στο ευρύτερο πολιτισμικό περιβάλλον τις οποίες θεωρούμε ότι οι μαθητές/τριες προσλαμβάνουν και αναπαράγουν.

*ε) Παιδική ηλικία έναντι ενηλικιότητας:* Κατά την εξέταση του περιεχομένου που αποδίδουν οι μαθητές/τριες στην παιδική ηλικία παρουσιάστηκε η εννοιολογική κατηγορία περί σύγκρισης και διάκρισης της παιδικής ηλικίας από την ενηλικιότητα. Αν και δεν συγκέντρωσε πολλές δηλώσεις, εν τούτοις έγινε φανερό ότι οι μαθητές/τριες θεώρησαν ότι η παιδική ηλικία αποτελεί μια κατάσταση αντιθετική της ενηλικιότητας. Αναφέρθηκαν σε γνωστικό έλλειμμα των παιδιών, σε διαφορετικές δράσεις παιδιών/ενηλίκων, σε βιολογική ωριμότητα/ανωριμότητα. Επιπροσθέτως, απέδωσαν στην ενηλικιότητα μόνον αρνητικά χαρακτηριστικά, δεν ήταν πρόθυμοι/ες να προχωρήσουν ή να προσχωρήσουν σε αυτή και δήλωσαν ότι ήδη νοσταλγούν την παιδική τους ηλικία. Από τις αναφορές αναδείχτηκε το αντιθετικό δίπολο παιδική ηλικία/ενηλικιότητα.

Κοινωνιολογικές και ανθρωπολογικές θεωρίες συχνά θεωρούν δεδομένη τη διάκριση παιδιών και ενηλίκων, τη διάκριση μεταξύ παιδικής-πρωτόγονης σκέψης και ενήλικης-ορθολογικής σκέψης (Jenks, 1996). Σύμφωνα με τους James και Prout (1990) η παιδική ηλικία κατά τη νεωτερική εποχή θεωρήθηκε μια διακριτή περίοδος δομικά διαφορετική από την ενηλικιότητα, μια ανώριμη κατάσταση, μια αέναη, ξέγνοιαστη περίοδος χωρίς περιορισμούς, μια ειδυλλιακή κατάσταση, χωρίς εντάσεις, άγχος, δυσλειτουργίες και αρνητικά συναισθήματα. Αντιθέτως, η ενηλικίωση θεωρήθηκε ότι αποτελεί την είσοδο του ατόμου στον δημόσιο βίο, χαρακτηρίζεται από την εμπειρία, την ανάληψη ευθυνών και υποχρεώσεων, την αντιμετώπιση δυσκολιών και τη διαχείριση αρνητικών συναισθημάτων, τον ορθολογισμό και την αποδοχή των κοινωνικών συμβάσεων (Jenks, 1996). Όμως η διάκριση αυτή δημιουργεί κοινωνικές ιεραρχίες που καθώς θεωρούνται δεδομένες παραβλέπονται οι κοινωνικοί συσχετισμοί και οι παραδοχές επί των οποίων θεμελιώνονται οι ιεραρχίες. Δημιουργούνται κανονιστικές προσδοκίες για την παιδική ηλικία, την ενηλικιότητα και την κοινωνική οργάνωση γενικότερα (Jenks, 1996). Δηλώνεται ο «ειδικός της χαρακτήρα ως κοινωνικό και εννοιολογικό πεδίο τόσο στην πορεία της ζωής όσο και στην κοινωνική δομή» (Jenks 1996, σ. 3). Έτσι η παιδική ηλικία καθίσταται μεταβατικό στάδιο προς την ενηλικιότητα και όχι κοινωνικό «είναι» (being) στον παρόντα χρόνο. Οι μαθητές/τριες υιοθέτησαν τη διάκριση αυτή ωραιοποιώντας την

παιδική ηλικία και χωρίς να διακρίνουν τις κοινωνικές ιεραρχίες δηλαδή τις σχέσεις εξάρτησης των παιδιών από την εξουσία των ενηλίκων που ενυπάρχουν σε αυτήν.

Ο λόγος περί της «ειδυλλιακής αθωότητας» (wondrous innocence) αναπτύχθηκε σε επέκταση του ρομαντικού λόγου ικανοποιώντας τις ψυχολογικές ανάγκες των ενηλίκων για διαφυγή στο παρελθόν από τις απογοητεύσεις του παρόντος και την αβεβαιότητα του μέλλοντος (Cross, 2004). Ενδεχομένως, οι μαθητές/τριες για τους ίδιους λόγους (σχολικές υποχρεώσεις και αβεβαιότητα για την μετάβαση στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση) οικειοποιήθηκαν τον λόγο περί ειδυλλιακής παιδικής ηλικίας. Άλλωστε οι δηλώσεις τους για την ενηλικιότητα συνοδεύονταν με αρνητικές αναφορές περί ευθυνών, υποχρεώσεων και οικονομικών προβλημάτων συγκριτικά με την ξεγνοιασιά της παιδικής ηλικίας καθιστώντας την παιδική ηλικία ως την καλύτερη περίοδο της ζωής. Τα αποτελέσματα επιβεβαιώνουν την έρευνα της Adams (2013) η οποία διερεύνησε τις αντιλήψεις μαθητών/τριών ηλικίας 7-11 ετών στην Αγγλία σχετικά με την έννοια «παιδί»: οι μαθητές/τριες στην έρευνά της εξέφρασαν την προτίμησή τους για την παιδική ηλικία, ενώ η ενηλικιότητα θεωρήθηκε βαρετή και αγχώδης κατάσταση.

Συνεπώς, σύμφωνα με τα ανωτέρω ερευνητικά ευρήματα και τις θεωρητικές τοποθετήσεις για τη διάκριση παιδικότητα και ενηλικιότητα, θεωρούμε ότι οι αντιλήψεις των μαθητών/τριών της Στ΄ τάξης αντιστοιχούν και αναπαράγουν τον κυρίαρχο λόγο περί διάκρισης παιδικότητας/ενηλικιότητας και περί εξιδανίκευσης της παιδικής ηλικίας.

**στ) Χρονικό όριο της παιδικής ηλικίας.** Για τη διερεύνηση του είδους των αντιλήψεων εξετάστηκε το ανώτατο όριο που υιοθετούν οι μαθητές/τριες για την παιδική ηλικία. Οι μαθητές/τριες καθόρισαν το ανώτατο όριο της παιδικής ηλικίας σε ποικίλες διαστάσεις του χρόνου βάσει της τρέχουσας ηλικίας τους [παρελθόν (ως το 7ο, 8ο, 10ο έτος), παρόν, μέλλον, ποτέ]. Ως ένδειξη ενηλικίωσης συσχέτισαν την οριοθέτηση της παιδικής ηλικίας με τις βαθμίδες εκπαίδευσης (πρωτοβάθμια, δευτεροβάθμια, τριτοβάθμια), την έναρξη της επαγγελματικής δραστηριότητας (ανέφεραν ποικιλία ηλικιών), την αναχώρηση από την οικογενειακή εστία και την ανεξαρτητοποίηση, τις γνωστικές αλλαγές, τις βιολογικές αλλαγές και την τεκνοποίηση. Όλες οι αναφορές των μαθητών/τριών αντιστοιχούσαν σε κοινώς αποδεκτές ιδέες.



Σύμφωνα με τους Branscombe, Castle, Dorsey, Sutbeck και Taylor (2000), η οριοθέτηση της παιδικής ηλικίας ποικίλει από τη γέννηση ως το 6ο ή 7ο έτος ή ως την ηλικία που έχει την δυνατότητα τεκνοποίησης ή ως την έναρξη βιοποριστικού επαγγέλματος ή ως την ηλικία που μπορεί να ζήσει ανεξάρτητα από τους γονείς. Σύμφωνα με τη Σύμβαση των Δικαιωμάτων του Παιδιού του 1989 η παιδική ηλικία εκτείνεται από τη γέννηση ως το 18ο έτος. Βέβαια, η θεσμοθέτηση ορίων ποικίλει ανάλογα με τη χώρα ή τον πολιτισμό σε θέματα όπως η συμμετοχή σε εκλογικές διαδικασίες, η άδεια οδήγησης, το τέλος της υποχρεωτικής εκπαίδευσης.

Φαίνεται ότι οι μαθητές/τριες οικειοποιήθηκαν ιδέες περί ψυχοκοινωνικής και βιολογικής ωριμότητας που κυριαρχούν στο σύγχρονο κοινωνικό περιβάλλον και τη θεσμική οπτική περί εκπαίδευσης. Η εννοιολόγηση από τους μαθητές/τριες της διαδικασίας ωριμότητας συνδυασμένη με τις βαθμίδες της τυπικής εκπαίδευσης ή ως παρατεταμένη περίοδος φαίνεται ότι επηρεάστηκε εκ της συγχρονίας με τη κοινωνία που διαβιών· κάθε άτομο των αστικών βιομηχανικών κοινωνιών χρειάζεται πολύ χρόνο να εκπαιδευτεί στους απαιτητικούς κοινωνικούς ρόλους και να προετοιμαστεί για το βιοποριστικό του επάγγελμα (Wells, 2009), οπότε το ανώτατο όριο επιμηκύνεται και συνδέεται με την αποφοίτηση από εκπαιδευτικά ιδρύματα. Οι αντιλήψεις των μαθητών/τριών περί σύνδεσης της ενηλικίωσης με βαθμίδες της τυπικής εκπαίδευσης μπορεί να υπαγορευτήκε από το γεγονός ότι «η ευρωπαϊκή νεολαία αποδέχεται διαδικασίες ενηλικίωσης βάσει της θεσμικά υπαγορευμένης υποχρέωσης για εκπαίδευση» (Γκότοβος, 1996, σ. 32). Μάλιστα, οι αντιλήψεις των μαθητών/τριών υποδεικνύουν τη σημασία που δίδουν οι μαθητές/τριες στη μετάβαση αυτή. Κατά τη Μουσούρου (2005) η μετάβαση αυτή πιθανόν να λειτουργεί στο φαντασιακό τους ως γεγονός διαβατήριο προς την ενηλικιότητα στο πλαίσιο της κοινωνικής ενηλικίωσης εις αντικατάσταση της απουσίας τελετών μετάβασης που υπήρχαν σε προβιομηχανικές εποχές.

Οι αντιλήψεις αρκετών μαθητών/τριών του δείγματος αντιστοιχούσαν στην ψυχαναλυτική προσέγγιση περί του παιδιού που φέρουμε εντός μας κατά την ενήλικη ζωή μας (inner child) η οποία είναι διαδεδομένη και εκφράζεται με στερεοτυπικές ρήσεις (π.χ. αιώνιος έφηβος, αιώνιο παιδί). Οι αντιλήψεις τους περί διάχυσης των ορίων ανάμεσα σε παιδιά και ενήλικες υποδεικνύει τάσεις χρονικής προέκτασης και «θεοποίησης της παιδικής ηλικίας» (Μακρυνιώτη 2003, σ. 12). Η ιδέα του αιώνιου παιδιού ενισχύεται στις σύγχρονες κοινωνίες από την απουσία τελετών μετάβασης μεταξύ των διαφόρων φάσεων της ζωής, με αποτέλεσμα «ο διαχωρισμός παιδιών και

ενηλίκων καθίσταται όλο και λιγότερο ευκρινής και ενιαίος» (Μακρυγιώτη 2003, σ. 25) και «οι άνθρωποι να μένουν τρόπο τινά πνευματικά στην φάση του παιδιού. Αυτό είναι η δομική επέκταση της παιδικής ηλικίας που συντελείται (Μακρυγιώτη 2003, σ. 227). Παράλληλα το αιώνιο παιδί συνυφαίνεται με την θεοποίηση (glorification, the divine child) της παιδικής ηλικίας και τον ενδόμυχο φόβο των ενηλίκων για το τέλος της ζωής (Lenzen, 2003). Φαίνεται ότι η ιδέα περί του αιώνιου παιδιού σε όλες τις φάσεις της ζωής υιοθετήθηκε από τους μαθητές/τριες για να ικανοποιήσει την δική τους ανάγκη να διαχειριστούν το πέρασμα στην ενηλικίωση που δεν τους είναι επιθυμητό (βλ. ανωτέρω).

Μπορεί όμως οι αντιλήψεις των μαθητών/τριών περί ρευστών ορίων να επηρεάστηκαν από πληροφορίες και βιώματα που αφορούν στην σύγχρονη κοινωνικοοικονομική πραγματικότητα. Σύμφωνα με την Mitchell (2006) η μετάβαση στην ενηλικιότητα ή σε κάποιες εκφάνσεις της δεν είναι μόνιμη οδηγώντας στην εννοιολόγηση των νεαρών ενηλίκων ως ενηλικοεφήβων (adultescents) -εκ των όρων ενήλικοι (adults) και έφηβοι (adolescents)- όπως στην περίπτωση της επιστροφής στο πατρικό σπίτι λόγω διαζυγίου ή ανεργίας. Σε αυτή την περίπτωση παρέχεται η εντύπωση ότι η ενηλικιότητα αποτελεί μια ρευστή κατάσταση δίχως όρια.

Οι αντιλήψεις μερικών μαθητών/τριών υποδεικνύουν ότι εξέλαβαν την παιδική ηλικία εκ της αναπτυξιακής οπτικής. Η αναπτυξιακή οπτική των αντιλήψεών τους στηρίχτηκε σε εμφανείς βιολογικές αλλαγές στο σώμα και μάλιστα σε αλλαγές ενδεικτικές του φύλου τους. Σύμφωνα με την Prendergast (1999) «οι μορφές του σώματος είναι παραδειγματικές μιας κοινωνικής μετάβασης» (σ. 1) καθώς το σώμα διαμορφώνει την ταυτότητα και διαμορφώνεται από αυτήν. Τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας περί της σημασίας της βιολογικής και αναπτυξιακής βάσης της παιδικής ηλικίας που αποδέχονται οι μαθητές/τριες επιβεβαιώνουν παρόμοια αποτελέσματα της έρευνας της Adams (2014) στην Αγγλία για τον τρόπο που τα παιδιά ορίζουν την έννοια *παιδί*. Όμως στην έρευνα της Adams κυριάρχησε η βιολογική και αναπτυξιακή βάση. Ενώ στην παρούσα έρευνα διαπιστώσαμε την κυριαρχία της ψυχοκοινωνικής διάστασης συνδυασμένης κυρίως με τη θεσμική εκπαίδευση όπως και της ψυχαναλυτικής διάστασης (το παιδί μέσα μας, το αιώνιο παιδί). Πιθανόν το διαφορετικό πολιτισμικό περιβάλλον όπου διεξήχθησαν οι δυο έρευνες επηρέασε τις αντιλήψεις των μαθητών/τριών, καθώς ο θεσμός της εκπαίδευσης στην ελληνική κοινωνική πραγματικότητα καταλαμβάνει πρωτεύοντα ρόλο στην επισημοποίηση της ενηλικίωσης και στην ανεξαρτητοποίηση των παιδιών

και επίσης η φράση «το παιδί που κρύβουμε μέσα μας» αποτελεί κοινόχρηστο λεκτικό εκφώνημα.

Συνεπώς, οι αντιλήψεις των μαθητών/τριών Στ' τάξης για την οριοθέτηση της παιδικής ηλικίας ποικίλουν. Στο σύνολό τους οι αντιλήψεις των μαθητών/τριών δεν διαφοροποιούνται από τους ηγεμονικούς λόγους περί οριοθέτησης/μη οριοθέτησης της παιδικότητας που είναι αποδεκτοί στη σύγχρονη κοινωνία και τους οποίους αναπαράγουν. Αντιστοιχούν σε κοινώς αποδεκτές ιδέες περί ψυχοκοινωνικής, αναπτυξιακής και βιολογικής ωριμότητας, της ψυχαναλυτικής προσέγγισης και των κοινωνικοοικονομικών αναγκών που κυριαρχούν στο σύγχρονο κοινωνικό περιβάλλον, αλλά κυρίως αντιστοιχούν στη θεσμική οπτική περί εκπαίδευσης.

**ζ) Ρομαντικός λόγος και Ιδιότυπη Τύφλωση.** Η πολυμεθοδική διερεύνηση του είδους των αντιλήψεων των μαθητών/τριών περί παιδικής ηλικίας ενίσχυσε την εγκυρότητα των ευρημάτων υποδεικνύοντας ότι οι μαθητές/τριες εμφορούνται από ιδέες και πρακτικές του κυρίαρχου, ρομαντικού λόγου σε ένα ευρύ φάσμα εκφάνσεών του. Κατά την απόκριση-αντίδραση των μαθητών/τριών σε δυο εικόνες που αναπαριστούσαν δυο διαφορετικούς κοινωνικούς λόγους η συντριπτική πλειονότητα του δείγματος ταυτίστηκε με την εικόνα που ήταν αντιπροσωπευτική του ρομαντικού λόγου. Η επιλογή της εικόνας και η τεκμηρίωση της επιλογής επιβεβαιώνει τα αποτελέσματα που εξήχθησαν από όλες τις άλλες μεθόδους ή τομείς έκφρασης των απόψεων που συμπεριελήφθησαν στην παρούσα έρευνα.

Παράλληλα ενδιαφέρον εύρημα αποτελεί η επίδραση του κυρίαρχου ρομαντικού λόγου στην ορθή κατανόηση της θεματικής που απεικόνιζε η εικόνα που αντιπολιτεύεται τον ρομαντικό λόγο. Οι δηλώσεις των μαθητών/τριών του δείγματος που μετασχημάτισαν το περιεχόμενο της εικόνας 2 η οποία αντιπολιτεύονταν τον ρομαντικό λόγο από αρνητικό σε θετικό ενισχύουν περαιτέρω τον ισχυρισμό για την υιοθέτηση από τους/τις μαθητές/τριες του ρομαντικού λόγου που είναι κυρίαρχος στο ευρύτερο κοινωνικό πλαίσιο. Θεωρούμε ότι κυρίαρχος λόγος περί παιδικής ηλικίας είναι μέρος των αντιλήψεων, των προϋπαρχουσών ιδεών των μαθητών/τριών της Στ' τάξης και επηρεάζει όχι μόνο την εννοιολόγηση της έννοιας της παιδικής ηλικίας, αλλά και τις αποκρίσεις τους στις εικόνες και τελικά τις επιλογές τους.

Την ερμηνεία αυτή επιβεβαιώνουν έρευνες με παιδιά και ενηλίκους αλλά και θεωρητικές τοποθετήσεις. Συγκεκριμένα, οι έρευνες του Wilson (2004) με παιδιά έδειξαν την επίδραση των κοινωνικών λόγων, των στερεοτύπων και των ιδεών που

κυριαρχούν στο πολιτισμικό πλαίσιο που διαβιεί το παιδί στον τρόπο που το παιδί ερμηνεύει ή δημιουργεί εικόνες. Σύμφωνα με βασικές θέσεις της κοινωνιολογίας ο τρόπος που κατασκευάζουμε το νόημα αναπτύσσεται από την επιλογή κάποιων εικόνων και την απόρριψη άλλων (Buhl, 2005). Ο Buhl (2005) διευκρινίζει ότι οι αντιλήψεις μας επηρεάζουν αυτό που αναγνωρίζουμε ως πραγματικότητα και αυτό μας οδηγεί σε παράδοξες σκέψεις. Εύγλωττα δηλώνει «είμαστε πάντοτε τυφλοί στην θέση που παίρνουμε καθώς παρατηρούμε το περιβάλλον μας. Δεν μπορούμε να ξεφύγουμε από την κατάσταση της τύφλωσης<sup>265</sup> και αυτό προκαλεί παραδοξότητες» (Buhl, 2005, σ. 103). Τη σημασία των προϋπαρχουσών ιδεών στην μορφοποίηση του νοήματος και στην ερμηνεία των εικόνων εξαίρει ο Sullivan (2005) ο οποίος επικαλείται νευροψυχολογικές έρευνες του βλέποντος εγκεφάλου σε ενήλικες, ψυχολογικές έρευνες περί γνωστικών σχημάτων και πολιτισμικές θεωρίες περί κοινωνικών λόγων. Καταλήγει στην ανασκευή της νεωτερικής ιδέας ότι το νόημα είναι εγγενές στο κείμενο δηλώνοντας ότι το νόημα των εικόνων δεν ανακαλύπτεται, αλλά εφευρίσκεται από τον/την θεατή. Ισχυρίζεται ότι τα διαθέσιμα γνωστικά σχήματα ή σενάρια ή πλαίσια αναφοράς του ατόμου το βοηθούν «να ενώσει τις τελείες για να κατορθώσει να νοηματοδοτήσει ένα γεγονός, μια δράση, ένα τεχνούργημα» (Sullivan, 2005, σ. 22). Επιπροσθέτως, ο Bennett (2012) επισημαίνει ότι στην αποτελεσματική επικοινωνία και αποκωδικοποίηση των εικόνων συνεισφέρουν στοιχεία του πολιτισμικού κεφαλαίου του/της θεατή όπως οι προηγούμενες εμπειρίες του/της θεατή, οι μαθημένες αρχές και αξίες όπως και «οι τρόποι να είσαι» (ways of being) στον κόσμο (ό.π., σ. 42). Θεωρεί ότι το πιο σημαντικό μέρος του πολιτισμού είναι η «πολιτισμική κληρονομιά» (heritage culture) την οποία ορίζει ως την ταυτότητα που έχει το άτομο σε σχέση με κοινωνικές ομάδες και δηλώνει ότι «αποτελεί σημαντικό παράγοντα στις πολιτισμικές ερμηνείες των εικόνων» (ό.π., σ. 42).

Συνεπώς, σύμφωνα με τα ανωτέρω θεωρούμε ότι οι μαθητές/τριες του δείγματος βάσει του γνωστικού σεναρίου περί χαρούμενης παιδικής ηλικίας που διέθεταν, και το οποίο ήταν κατασκευασμένο με στοιχεία του κυρίαρχου ρομαντικού λόγου, «είδαν» την εικόνα μέσω του πρίσματος αυτού. Θεώρησαν ότι η παρουσία

---

<sup>265</sup> Σύμφωνα με τον Luhmann (1990) «αυτό που βλέπουμε από τη θέση που στεκόμαστε, μπορούμε να το παρατηρήσουμε μόνο αν αναλογιστούμε πώς βλέπουμε αυτό που βλέπουμε» (σ. 7). Για τη διαχείριση της επίδρασης των αντιλήψεών μας στον τρόπο που βλέπουμε και κατανοούμε την πραγματικότητα, ώστε να μην οδηγούμαστε σε τύφλωση ο Buhl (2005) προτείνει «να αποκαλύψουμε τις παραδοξότητες και έτσι να κατασκευάσουμε το νόημα» (σ. 103). Υποδεικνύει την ανάγκη στοχασμού με όποιον τρόπο είναι πρόσφορος αναλόγως το άτομο (Buhl, 2005).

ενός μικρού παιδιού στο νερό μόνον θετικά συναισθήματα θα μπορούσε να επικοινωνεί. Και ως παιδιά και οι ίδιοι/ες προέβαλαν στο πρόσωπο της εικόνας θετικά προσωπικά τους βιώματα σχετικά με το κολύμπι. Παράλληλα η τεχνοτροπία της εικόνας (σε στυλ κόμικς) καθώς ανταποκρίνονταν σε κοινές παραδοχές είτε για ευχάριστο (κωμικό) περιεχόμενο είτε για έργο που απευθύνεται ειδικά σε παιδιά ως αντιπροσωπευτικό δείγμα της παιδικής ηλικίας ενίσχυσε περαιτέρω την ερμηνεία που κατασκεύασαν για το αναμενόμενο θετικό περιεχόμενο της εικόνας (Hatfield, 2007). Υποδεικνύεται ότι οι μαθητές/τριες του δείγματος είτε επέλεξαν την εικόνα 1 που αναπαριστούσε τον ρομαντικό λόγο -περί χαρούμενων παιδιών που παίζουν μέσα στο σπίτι- είτε επέλεξαν την εικόνα 2 μετασχηματίζοντας το αρνητικό της περιεχόμενο σε θετικό για να αντιστοιχεί σε αυτόν, και στις δυο περιπτώσεις επέλεξαν όσα στοιχεία των εικόνων ταίριαζαν με τον ρομαντικό λόγο που αποδέχονταν και ο οποίος υπαγόρευε την οπτική αναπαράσταση του αθώου, χαρούμενου παιδιού.

Ενδεχομένως όμως, το φαινόμενο της ιδιότυπης τύφλωσης που παρατηρήσαμε εκτός από την επίδραση του στερεότυπου για την απεικόνιση χαρούμενων παιδιών να οφείλεται σε ελλειμματικές δεξιότητες παρατήρησης εικόνων οι οποίες σε συνδυασμό με την τεχνοτροπία της εικόνας και την προσωπική προτίμηση των παιδιών στο κολύμπι να οδήγησαν τους μαθητές/τριες σε λανθασμένη εκτίμηση της θεματικής της εικόνας. Ωστόσο, επειδή το εύρημα αυτό επαναλήφθηκε και σε άλλες ερωτήσεις του ερωτηματολογίου, θεωρούμε ότι σχετίζεται με τις ρομαντικές αντιλήψεις τους για την παιδική ηλικία.

Συνεπώς, βάσει των ευρημάτων της παρούσας έρευνας, ερευνών και θεωρητικών τοποθετήσεων της κοινωνιολογίας και των πολιτισμικών σπουδών θεωρούμε ότι οι αντιλήψεις των μαθητών/τριών της Στ' τάξης χαρακτηρίζονται από τη μονοδιάστατη οπτική του ρομαντικού λόγου περί παιδικής ηλικίας και σε μερικές περιπτώσεις οι αντιλήψεις αυτές τους οδηγούν σε παράδοξες ερμηνείες οπτικών αναπαραστάσεων της παιδικής ηλικίας οι οποίες αντιπολιτεύονται τον ρομαντικό λόγο.

**η) Αντιλήψεις: Πολλαπλή οπτική.** Η διερεύνηση του είδους των αντιλήψεων και της οπτικής που διαθέτουν οι μαθητές/τριες υπέδειξαν την υιοθέτηση του ρομαντικού λόγου και της μονοδιάστατης οπτικής. Ωστόσο, παρουσιάστηκαν μεμονωμένες περιπτώσεις μαθητών/τριών που οι αντιλήψεις τους χαρακτηρίζονταν από πολλαπλή οπτική. Αναφέρθηκαν εκ παραλλήλου σε θετικά και αρνητικά χαρακτηριστικά ή συναισθήματα που βιώνουν τα παιδιά κατά τη διάρκεια της

παιδικής ηλικίας. Το εύρημα υποδεικνύει ότι ένα πολύ μικρό ποσοστό των μαθητών/τριών της Στ' τάξης διαθέτουν πολλαπλή οπτική κατά την εννοιολόγηση της παιδικής ηλικίας και αντιλαμβάνονται το θέμα πολύπλευρα.

Όμως οι εν λόγω μαθητές/τριες δεν επέδειξαν συνέπεια στην έκφραση της πολλαπλής οπτικής. Την εξέφρασαν υπό την επίδραση κυρίως της εικόνας που αντιπολιτεύονταν τον ρομαντικό λόγο, του είδους της ερώτησης (όταν προσκλήθηκαν να τοποθετηθούν ως προς την ιδέα της εικόνας) και της χρονικής στιγμής που τέθηκε η ερώτηση (μετά την ανάλυσή της στα τρία επίπεδα ανάλυσης). Τότε μόνον αναφέρθηκαν και αποδέχτηκαν την ύπαρξη καταστάσεων και συναισθημάτων διάφορων της χαράς κατά τη διάρκεια της παιδικής ηλικίας.

Η συνθήκη βάσει της οποίας παρατηρήθηκε η εμφάνιση πολλαπλής οπτικής υποδεικνύει αφενός ότι η επαφή με την αρνητική θεματική της εικόνας ενεργοποίησε σκηνές ή σκέψεις που υπερέβαιναν το στερεοτυπικό πρότυπο περί αποκλειστικά θετικών συναισθημάτων κατά την παιδική ηλικία. Αφετέρου υποδεικνύεται ότι η ανάγκη να επιχειρηματολογήσουν τους/τις υποχρέωσε να στοχαστούν και να σκεφτούν διαφορετικά. Η ανωτέρω ερμηνεία υποστηρίζεται από σχετικές έρευνες στο πεδίο της διδασκαλίας της εικαστικής αγωγής. Σύμφωνα με τις έρευνες της Housen (2001) και του Yenawine (2013) η ανάπτυξη της αισθητικής απόκρισης των μαθητών/τριών σε έργα τέχνης ενεργοποιείται μεταξύ άλλων από τη μελέτη έργων που παρουσιάζονται στους μαθητές/τριες σταδιακά με αυξανόμενο τον βαθμό πολυπλοκότητάς τους και από την προσπάθεια να απαντήσουν σε ερωτήσεις επί των έργων για να υποστηρίξουν τις ερμηνείες στις οποίες προέβησαν. Επιπροσθέτως, η Γκόρια (2014) στις έρευνές της σχετικές με τον οπτικό γραμματισμό των μαθητών/τριών προσχολικής αγωγής σε πολυτροπικά κείμενα παρατήρησε ότι όταν τα νήπια κλήθηκαν να επιχειρηματολογήσουν για να τεκμηριώσουν τις επιλογές τους στη μελέτη χαρτών η ερώτηση λειτούργησε καθοδηγητικά και ενεργοποίησε τη σκέψη τους με αποτέλεσμα η ανάγκη να επιχειρηματολογήσουν να «προάγει τον οπτικό γραμματισμό» τους (ό.π., σ. 280).

Συνεπώς, βάσει των ευρημάτων της παρούσας έρευνας ως προς την εξαιρετικά μικρή συχνότητα εμφάνισης αναφορών που αντιστοιχούσαν σε πολλαπλή οπτική στο θέμα της εννοιοδότησης της παιδικής ηλικίας θεωρούμε ότι οι μαθητές/τριες Στ' τάξης διαθέτουν μονοδιάστατη οπτική.

## 6.2 Δεξιότητες στην Ανάλυση Οπτικών Αναπαραστάσεων της Παιδικής Ηλικίας

Στο παρόν υποκεφάλαιο παρουσιάζεται η συζήτηση του 2ου ερευνητικού ερωτήματος. Διερευνήθηκαν οι δεξιότητες των μαθητών/τριών στην ανάλυση οπτικών αναπαραστάσεων δυο διαφορετικών κοινωνικών λόγων περί παιδικής ηλικίας ως προς τα τρία επίπεδα ανάλυσης των εικόνων. Αρχικά εξετάστηκε το επίπεδο δεξιοτήτων στις δυο εικόνες ως προς το περιεχόμενο της νοηματοδότησης για κάθε επίπεδο ανάλυσης και στη συνέχεια η περίπτωση διαφοροποίησης των επιδόσεων μεταξύ των δυο εικόνων.

Τα αποτελέσματα στην περιοχή του περιεχομένου των νοηματοδοτήσεων υπέδειξαν ότι γενικά οι επιδόσεις της πλειονότητας των μαθητών/τριών και στα τρία επίπεδα ανάλυσης εικόνων (περιγραφικό, ερμηνευτικό, τεχνικό) αντιστοιχούσαν σε χαμηλό επίπεδο δεξιοτήτων και για τις δυο εικόνες. Όμως μεταξύ των δυο εικόνων παρατηρήθηκε διαφοροποίηση ως προς την ποικιλία των αποκρίσεων υπέρ της εικόνας 1 που αναπαριστούσε τον ρομαντικό λόγο συγκριτικά με την εικόνα 2 που τον αντιπολιτεύονταν. Επίσης, η ανάλυση της εικόνας 2 παρουσιάστηκε προβληματική, καθώς εμφανίστηκε το φαινόμενο της ιδιότυπης τύφλωσης στην αρνητική της θεματική γεγονός που επηρέασε την απόκριση στην εικόνα σε κάθε επίπεδο ανάλυσης.

Ακολούθως παρουσιάζεται η συζήτηση των αποτελεσμάτων ανά επίπεδο ανάλυσης εικόνων.

**6.2.1 Περιγραφικό επίπεδο ανάλυσης εικόνων.** Διαπιστώσαμε ότι το περιεχόμενο της νοηματοδότησης και για τις δυο εικόνες αφορούσε κυρίως την περιγραφή· κυμάνθηκε από την απλή κατονομασία των απεικονιζόμενων μορφών ως τη σύντομη περιγραφή ή την αφηγηματική περιγραφή.

Παρουσιάστηκαν και για τις δυο εικόνες μερικές/ες αποκρίσεις που αφορούσαν τη συναισθηματική εμπλοκή με τις εικόνες· κυμάνθηκε από την προβολή του εαυτού εντός της απεικονιζόμενης σκηνής, ως τη συσχέτιση της σκηνής με προσωπικά βιώματα και προτιμήσεις ή τον σχολιασμό του θεματικού περιεχομένου των εικόνων. Γενικά, μικρό ποσοστό των μαθητών/τριών προέβη σε δηλώσεις πέραν της περιγραφής. Ουδείς/μία μαθητής/τρια, προέβη σε αξιολόγηση της φόρμας του έργου, ενώ ο σχολιασμός των εικόνων (που εμφανίστηκε σε μικρό ποσοστό) δεν αφορούσε στην αξιολόγηση της οπτικής δομής ή της αισθητικής αρτιότητας της εικόνας, αλλά περιορίστηκε στον σχολιασμό του θεματικού περιεχομένου. Ο περιορισμός της απόκρισης στην απλή περιγραφή και μάλιστα σε ελάχιστα

αφηγηματικά στοιχεία των εικόνων και η απουσία αναφορών σχετικών με την πραγμάτωση του διαπροσωπικού και κειμενικού νοήματος των εικόνων συνιστούν ενδείξεις για μια επιφανειακή ή ελλιπή ανάγνωση των εικόνων (Kress & van Leeuwen, 2006).

Τα αποτελέσματα ως προς τις εννοιολογικές κατηγορίες που εμφανίστηκαν επιβεβαιώνουν αντίστοιχα ευρήματα των ερευνών του Parsons (1987), της Housen (1992) σε παιδιά και ενήλικες για την απόκρισή τους σε έργα τέχνης και της Weltzl-Fairchild (1995) για τις αποκρίσεις παιδιών σε εικόνες. Οι δεξιότητες που επέδειξαν οι μαθητές/τριες χαρακτηρίζονται χαμηλού επιπέδου βάσει των μοντέλων αισθητικής απόκρισης του Parsons (1987), της Housen (1992) και αντιστοιχούν στο χαμηλότερο στάδιο αισθητικής απόκρισης, το αφηγηματικό στάδιο. Δηλαδή το άτομο λειτουργεί ως αφηγητής, παρατηρεί και περιγράφει συγκεκριμένες και εμφανείς όψεις των έργων –περιορίζεται στην αναγνώριση του καταδηλωτικού νοήματος του έργου σύμφωνα με τον Parson (1987)- χρησιμοποιεί συναισθηματικό λόγο, προβαίνει σε αφήγηση βάσει των αντικειμένων της σύνθεσης, εισέρχεται στην εικόνα σαν να αποτελεί μέρος της απεικονιζόμενης σκηνής (Housen, 1992). Επίσης, τα ευρήματα συμφωνούν με το χαμηλότερο επίπεδο που χαρακτηρίζει τους αρχάριους θεατές σύμφωνα με το τριμερές πλαίσιο που συνέθεσε η Weltzl-Fairchild (1995) για να διακρίνει το στιλ και το επίπεδο δεξιοτήτων των μαθητών/τριών κατά την απόκριση σε εικόνες. Μερικοί/ές μόνον μαθητές/τριες προχώρησαν περαιτέρω σε συναισθηματική εμπλοκή μέσω της ταύτισης και της σύνδεσης των εικόνων με τις προσωπικές τους ιστορίες υποδεικνύοντας καλύτερες συγκριτικά δεξιότητες. Το χαμηλό επίπεδο απόκρισης των μαθητών/τριών σε οπτικά έργα σύμφωνα με τις έρευνες του Parsons (1987), της Housen (1992) και της Weltzl-Fairchild (1995) συνδέεται με ελλείμματα στην εικαστική εκπαίδευση.

Για τα ευρήματα της παρούσας έρευνας ως προς την απουσία λεπτομερών, εκτεταμένων περιγραφών εκτός από τις ελλειμματικές γνωστικές δεξιότητες συλλογής οπτικών δεδομένων μπορεί να ευθύνονται ο διαθέσιμος χρόνος για την παρατήρηση των εικόνων ή ο τρόπος συλλογής δεδομένων της παρούσας έρευνας. Σύμφωνα με τον Perkins (1994) η απόκριση στις εικόνες απαιτεί από το άτομο να διαθέσει αρκετό χρόνο στην παρατήρησή τους τον οποίον όμως οι μαθητές/τριες του δείγματος δεν διέθεταν λόγω του περιορισμένου χρονικού πλαισίου της έρευνας και του αριθμού των ερωτημάτων και δραστηριοτήτων του ερωτηματολογίου. Πιθανόν όμως να επέδρασε ο τρόπος συλλογής δεδομένων (μέσω ερωτηματολογίου και όχι μέσω συνέντευξης). Η γραπτή καταγραφή των αποκρίσεων ίσως να αποθάρρυνε



τους/τις μαθητές/τριες να περιγράψουν εκτενέστερα τις παρατηρήσεις τους είτε λόγω του κόπου που απαιτεί η καταγραφή είτε γενικά λόγω αρνητικής στάσης-απαρέσκειας στη συγγραφή κειμένων κατά την παρατήρηση ή γενικά τη συζήτηση για εικόνες στην ώρα των Εικαστικών την οποία συνδέουν μόνον με την εργαστηριακή τους μορφή (Polaniecki, 2006). Ωστόσο, ισχυριζόμαστε ότι το εύρος του περιεχομένου της νοηματοδότησης των εικόνων από τους/τις μαθητές/τριες ήταν περιορισμένο και ως εκ τούτου οι δεξιότητες ανάλυσης στις δυο οπτικές αναπαραστάσεις αντιστοιχούσαν σε χαμηλό στάδιο, αφενός επειδή οι ανωτέρω μεταβλητές δεν απέτρεψαν κάποιους/ες μαθητές/τριες του δείγματος να διατυπώσουν συμπεράσματα ή να σχολιάσουν με συντομία τις εικόνες (έστω μόνον ως προς τη θεματική τους). Αφετέρου, επειδή τα ευρήματα επιβεβαιώνονται από σχετικές έρευνες<sup>266</sup> για το είδος των διαφορετικών αποκρίσεων των μαθητών/τριών σε εικόνες.

Στο περιγραφικό επίπεδο ανάλυσης εικόνων από τους μαθητές/τριες ενδιαφέρον παρουσιάζει το εύρημα σχετικό με τον τρόπο σχολιασμού των εικόνων στον οποίον προέβη μικρό ποσοστό μαθητών/τριών και οι οποίοι/ες αξιοποίησαν αντιθετικά ζεύγη εννοιών. Η χρήση εννοιών σε ειδικά αντιθετικά ζεύγη έχει αξιοποιηθεί στη πραγμάτευση ζητημάτων και τη μελέτη πολιτισμικών δομών από ανθρωπολόγους όπως ο Levi-Strauss (π.χ. ιερό/βέβηλο, μαγειρεμένο/ωμό) ή από ιστορικούς τέχνης όπως ο Wofflin και η Pointon (παράθεμα στο Addison & Burgess, 2004) στην ανάλυση έργων της Αναγεννησιακής τέχνης και του ιμπρεσιονισμού αντιστοίχως. Στην καθημερινή ζωή είναι γνωστά διάφορα φυσικά, αντιθετικά ζεύγη όπως ημέρα/νύκτα, άρρεν/θήλυ, αρνητικός/θετικός μαγνητικός πόλος, χωριό/πόλη τα οποία οι μαθητές/τριες χρησιμοποιούν για να οργανώσουν τις σκέψεις τους ή να σχολιάσουν ένα θέμα (Addison & Burgess, 2004). Επομένως, οι μαθητές/τριες του δείγματος επηρεασμένοι/ες από τα φυσικά αντιθετικά ζεύγη της καθημερινότητας όπως χωριό/πόλη και παιχνίδι εντός/εκτός σπιτιού προέβησαν σε σχολιασμό των εικόνων (στο δίπολο χωριό/πόλη εκθείασαν τη ζωή στο χωριό και στο δίπολο εντός/εκτός σπιτιού τοποθετήθηκαν κυρίως υπέρ των παιγνιδιών εκτός σπιτιού).

Συγκρίνοντας τις προαναφερόμενες τοποθετήσεις των μαθητών/τριών υπέρ της ζωής στο χωριό και τις παιγνιώδεις δράσεις εκτός σπιτιού με τα ευρήματα εκ του

---

<sup>266</sup> Τα ευρήματα της παρούσας έρευνας -όπως προαναφέραμε- επιβεβαιώνονται από σχετικές έρευνες σε διάφορες χώρες με άτομα διαφόρων ηλικιών οι οποίες διεξήχθησαν με άλλου είδους τεχνικές, συγκεκριμένα μέσω συνεντεύξεων. Οπότε η περίπτωση της επίδρασης της τεχνικής συλλογής δεδομένων ελαχιστοποιείται.

πρώτου ερευνητικού άξονα της παρούσας έρευνας, παρέχονται επιπλέον στοιχεία που επιβεβαιώνουν εκ νέου το εύρημα για το είδος των αντιλήψεων των μαθητών/τριών περί παιγνιώδους παιδικής ηλικίας σε υπαίθριο φυσικό περιβάλλον (πρβλ. υποκεφάλαιο 6.1). Τοιουτοτρόπως, ενισχύεται η εγκυρότητα των πορισμάτων της έρευνας.

Κατά την εξέταση περί της παρουσίας/απουσίας διαφοροποίησης των επιδόσεων των μαθητών/τριών του δείγματος μεταξύ των δυο εικόνων που αναπαριστούσαν δυο διαφορετικούς λόγους διαπιστώσαμε ότι δεν παρουσιάστηκε διαφοροποίηση στο είδος των εννοιολογικών κατηγοριών με τις οποίες οι μαθητές/τριες νοηματοδότησαν τις εικόνες, άρα στο επίπεδο των δεξιοτήτων. Όμως παρουσιάστηκε διαφοροποίηση στη συχνότητα εμφάνισης κάποιων κατηγοριών και στις επιδόσεις στην κατηγορία τη σχετική με την ορθή και πλήρη αναγνώριση των απεικονιζόμενων συναισθημάτων. Θεωρούμε ότι τα ευρήματα, αν και εμπίπτουν εκ προοιμίου στο χαμηλό επίπεδο δεξιοτήτων ανάλυσης, σύμφωνα με όσα προαναφέρθηκαν, ωστόσο παρουσιάζουν ενδιαφέρον να συζητηθούν περαιτέρω.

Η διαφοροποίηση εκδηλώθηκε υπέρ της εικόνας 1 και αφορούσε στην αυξημένη συχνότητα των αποκρίσεων στις κατηγορίες της δημιουργίας αφηγηματικών περιγραφών από τους μαθητές/τριες βάσει των στοιχείων της εικόνας, της σύνδεσης με την προσωπική πραγματικότητα, τον σχολιασμό του θεματικού περιεχομένου της εικόνας συγκριτικά με τη χαμηλή συχνότητα των αντίστοιχων αποκρίσεων στην εικόνα 2. Οι προαναφερόμενες κατηγορίες σκέψης, καθώς υπερβαίνουν την απλή περιγραφή των εικόνων, βρίσκονται υψηλότερα στην κατάταξη της αισθητικής απόκρισης βάσει του μοντέλου της Housen (1992) και αναφέρονται στη μεγαλύτερη γνωστική και συναισθηματική εμπλοκή των μαθητών/τριών με τις εικόνες. Σύμφωνα με τα ευρήματα της παρούσας έρευνας η διαφοροποίηση στη συχνότητα εμφάνισης μεταξύ των δυο εικόνων των ανωτέρω κατηγοριών θεωρούμε ότι σχετίζεται με τον κοινωνικό λόγο του οποίου αποτελούν οπτικές αναπαραστάσεις. Η εικόνα 1 αποτελεί οπτική αναπαράσταση του κυρίαρχου, ρομαντικού λόγου περί ευδαίμονος παιδικής ηλικίας, ενώ η εικόνα 2 αποτελεί οπτική αναπαράσταση ενός λόγου που τον αντιπολιτεύεται και αναπαριστά μια αρνητική όψη της παιδικής ηλικίας. Οι οπτικές αναπαραστάσεις του ρομαντικού λόγου αποτελούν συνήθη εικονοποιΐα της δημοφιλούς κουλτούρας (αφίσες, διαφημίσεις στην τηλεόραση και στον έντυπο τύπο) η οποία συνιστά μέρος της καθημερινότητας των μαθητών/τριών και ως εκ τούτου είναι εξοικειωμένοι/ες με τέτοιες εικόνες και

ευκολότερο να εμπλακούν με αυτές. Επιπροσθέτως, όπως διαπιστώσαμε εκ των αποτελεσμάτων για το είδος των αντιλήψεων τους (πρβλ. υποκεφάλαιο 6.1), επειδή αποδέχονται και έχουν υιοθετήσει τον ρομαντικό λόγο, φαίνεται ότι ήταν ευκολότερο να αποκριθούν και να νοηματοδοτήσουν την οπτική του αναπαράσταση (εικόνα 1) συγκριτικά με την αναπαράσταση ενός λόγου που δεν έχουν υιοθετήσει (εικόνα 2). Την επίδραση του πολιτισμικού πλαισίου στην απόκριση των ατόμων στις εικόνες επιβεβαιώνουν έρευνες με παιδιά και ενηλίκους και θεωρητικές τοποθετήσεις (βλ. μεθεπόμενη παράγραφο).

Επιπρόσθετο αποτέλεσμα σχετικό με τη διαφοροποίηση των επιδόσεων μεταξύ των δυο εικόνων διαπιστώσαμε ότι παρουσιάστηκε και στην κατηγορία τη σχετική με την ορθή και πλήρη αναγνώριση των απεικονιζόμενων συναισθημάτων. Η διαφοροποίηση στις επιδόσεις των μαθητών/τριών στην κατηγορία της αναγνώρισης των απεικονιζόμενων συναισθημάτων των μορφών αφορούσε τόσο στην ελλιπή όσο και στη λανθασμένη αναγνώριση των δυο αρνητικών συναισθημάτων (λύπη και θυμός) του προσώπου της εικόνας 2. Η πλειονότητα των μαθητών/τριών δεν αναγνώρισε το συναίσθημα του θυμού ούτε το σύνθετο συναίσθημα της λύπης και του θυμού που εξέφραζε το πρόσωπο της εικόνας. Δεν αναγνώρισαν δηλαδή δεν αποκωδικοποίησαν τα χαρακτηριστικά του προσώπου ούτε τη γλώσσα του σώματος. Το αποτέλεσμα υποδεικνύει ότι οι μαθητές/τριες του δείγματος δεν είχαν αναπτύξει δεξιότητες συναισθηματικού γραμματισμού, συγκεκριμένα δεξιότητες στο επίπεδο της διάκρισης των συναισθημάτων (Goleman, 1998). Το αποτέλεσμα όμως πιθανόν να συνδέεται και με εσωτερικευμένες κοινωνικές αξίες. Διότι ο θυμός θεωρείται αρνητικό στοιχείο προσωπικότητας και μη αποδεκτό συναίσθημα όταν εκφράζεται σε δημόσιο χώρο και μάλιστα από άτομα εξαρτώμενα (Boler, 1999) όπως είναι τα παιδιά. Η δεύτερη ερμηνεία του ανωτέρω ευρήματος δύναται να συνδεθεί με τις αντιλήψεις των μαθητών/τριών περί της παιδικής ηλικίας οι οποίες φαίνεται ότι επηρέασαν αυτό που είδαν οι μαθητές/τριες στην εικόνα. Η αδιαπραγμάτευτη υιοθέτηση του κυρίαρχου λόγου περί παιδικής ηλικίας από τους/τις μαθητές/τριες όπως φάνηκε και από τα αποτελέσματα του πρώτου ερευνητικού ερωτήματος της παρούσας έρευνας, καθιστά άτοπα τα αρνητικά συναισθήματα κατά την παιδική ηλικία. Φαίνεται ότι οι μαθητές/τριες ήταν τόσο εμποτισμένοι/ες από τον κυρίαρχο λόγο περί ανέφελης, ρόδινης, παιδικής ηλικίας, ώστε όχι μόνο δεν αναγνώρισαν τα αρνητικά συναισθήματα, αλλά τα μετασχημάτισαν σε θετικά υποδεικνύοντας μια ιδιότυπη τύφλωση.

Την ερμηνεία αυτή επιβεβαιώνουν έρευνες με παιδιά και ενηλίκους αλλά και θεωρητικές τοποθετήσεις για την επίδραση των αντιλήψεων και του κοινωνικοπολιτισμικού περιβάλλοντος. Επιγραμματικά αναφέρουμε τις έρευνες του Wilson (2004) με παιδιά για την επίδραση των στερεοτύπων στον τρόπο που ερμηνεύουν ή δημιουργούν εικόνες, του Buhl (2005) για την επίδραση των αντιλήψεων στην αναγνώριση ή παραποίηση της πραγματικότητας, τις νευροψυχολογικές έρευνες του βλέποντος εγκεφάλου σε ενήλικες, ψυχολογικές έρευνες περί γνωστικών σχημάτων και πολιτισμικές θεωρίες περί κοινωνικών λόγων που αναφέρει ο Sullivan (2005). Επίσης, ο Bennett (2012) αναφέρεται στην συνεισφορά του πολιτισμικού κεφαλαίου των θεατών στην αποτελεσματική επικοινωνία και αποκωδικοποίηση των εικόνων. Σύμφωνα με τον Messaris (1994) οι προϋπάρχουσες γνώσεις, οι αντιλήψεις ή οι στάσεις των ατόμων σε κάποιο ζήτημα λειτουργούν ρυθμιστικά για όσα τα άτομα βλέπουν και κατανοούν διότι το άτομο προσέρχεται με κάποιες προσδοκίες ως προς το περιεχόμενο ενός κειμένου (λεκτικού και οπτικού).

Η μονοδιάστατη οπτική του ρομαντικού λόγου φαίνεται επηρέασε ακόμη και το ήμισυ των μαθητών/ριών του δείγματος που αναγνώρισε τα αρνητικά συναισθήματα. Οι μαθητές/τριες αυτοί κατέφυγαν στη χρήση του ρητορικού σχήματος της λιτότητας αποφεύγοντας τη χρήση του αρνητικού όρου· οι αρνητικοί όροι (λύπη, θυμός) δεν συνάδουν με τα χαρακτηριστικά του ρομαντικού παιδιού. Πιθανόν για τον ίδιο λόγο, μεγάλο ποσοστό δεν αναφέρθηκε καθόλου στα συναισθήματα του προσώπου της εικόνας 2, αν και αυτά αποτελούσαν το βασικό περιεχόμενο της εικόνας.

Επομένως, τα ευρήματα της παρούσας έρευνας όπως επιβεβαιώνονται από άλλες έρευνες και θεωρητικές τοποθετήσεις υποδεικνύουν ότι οι μαθητές/τριες και για τις δυο εικόνες διαθέτουν χαμηλές δεξιότητες στο περιγραφικό επίπεδο ανάλυσης εικόνων. Ωστόσο, επέδειξαν διαφορετική επίδοση υπέρ της εικόνας 1 ως προς τη συχνότητα των αποκρίσεων που αφορούσαν στη συναισθηματική τους εμπλοκή με το περιεχόμενο της εικόνας. Το εύρημα προέκυψε είτε λόγω της εξοικείωσης των μαθητών/τριών με οπτικές αναπαραστάσεις του ρομαντικού κοινωνικού λόγου είτε διότι οι αντιλήψεις τους ταυτίζονταν με αυτόν. Και στις δυο περιπτώσεις το προϋπάρχον γνωστικό υπόβαθρο συνέτεινε στη γνωστική και συναισθηματική σύνδεσή τους περισσότερο με την εικόνα 1 παρά με την εικόνα 2. Οι χαμηλές επιδόσεις στην εικόνα 2 μπορεί να επηρεάστηκαν είτε εκ του ελλείμματος στις

δεξιότητες συναισθηματικού γραμματισμού είτε εκ των μονοδιάστατων αντιλήψεων περί αποκλειστικά ευδαίμονος παιδικής ηλικίας. Οι μαθητές/τριες «είδαν» στην εικόνα 2 αυτό που ήξεραν (θετικά συναισθήματα-ρομαντικός λόγος) ή απέφυγαν να μιλήσουν με άμεσο τρόπο για αρνητικά συναισθήματα ή απέφυγαν οποιαδήποτε αναφορά στα συναισθήματα, καθώς δεν αντιστοιχούσαν στα προσδοκώμενα θετικά συναισθήματα. Μερικοί/κές μαθητές/τριες κατά την περιγραφή των εικόνων αξιοποίησαν αντιθετικά δίπολα.

**6.2.2 Ερμηνευτικό επίπεδο ανάλυσης εικόνων.** Το ερμηνευτικό επίπεδο ανάλυσης των εικόνων αφορά στη σύνδεση των εικόνων με την επικοινωνία ιδεών, συγκεκριμένα την αναγνώριση της κεντρικής ιδέας της εικόνας. Για την επιτυχία στην αναγνώριση ή προβολή ιδεών στις εικόνες συνεκτιμήθηκε η ποιότητα των ιδεών που ανέφεραν οι μαθητές/τριες.

Διαπιστώσαμε ότι ο τρόπος που ερμήνευσαν και τις δυο οπτικές αναπαραστάσεις της παιδικής ηλικίας οι μαθητές/τριες κυμάνθηκε σε ένα συνεχές από (α) την μη αναγνώριση των εικόνων ως φορέων ιδεών, (β) στη νοηματοδότηση των εικόνων σε επίπεδο καταδήλωσης και (γ) στη νοηματοδότηση σε επίπεδο της συνδήλωσης. Βασικά ευρήματα αποτέλεσαν οι χαμηλού επιπέδου ερμηνευτικές δεξιότητες της πλειονότητας των μαθητών/ και για τις δυο εικόνες (νοηματοδότησαν σε επίπεδο καταδήλωσης), η μηδενική σχεδόν αναφορά στην επικοινωνιακή λειτουργία της εικόνας 1 κατά τη νοηματοδότησή της και η μεγάλη συχνότητα του φαινομένου της ιδιότυπης τύφλωσης στην αρνητική θεματική της εικόνας 2.

Σύμφωνα με θεωρητικούς της τέχνης και παιδαγωγούς η μη αναγνώριση κάποιας γενικευμένης αφαιρετικής ιδέας σε ένα έργο (νοηματοδότηση σε επίπεδο συνδήλωσης), αλλά ο περιορισμός της ερμηνείας στη συγκεκριμένη σκηνή και στα συγκεκριμένα απεικονιζόμενα πρόσωπα (νοηματοδότηση σε επίπεδο καταδήλωσης) υποδεικνύει χαμηλές δεξιότητες ερμηνείας του έργου.

Συγκεκριμένα, σύμφωνα με τα τρία επίπεδα ερμηνείας της εικονογραφικής μεθόδου του Panofsky (1982) σχετικά με το βάθος που ένα άτομο κατανοεί και ερμηνεύει τα νοήματα των εικόνων, οι ερμηνευτικές δεξιότητες των μαθητών/τριών αντιστοιχούσαν στο χαμηλότερο επίπεδο, στο προεικονογραφικό επίπεδο<sup>267</sup> δηλαδή

---

<sup>267</sup> Σύμφωνα με τον Panofsky (1982) η ερμηνεία των εικόνων αρχίζει με την αναγνώριση του βασικού ή φυσικού ή αισθητηριακού περιεχομένου τους (προεικονογραφικό επίπεδο ερμηνείας), αλλά προχωρά στην εικονογραφική ανάλυση καθώς η ερμηνεία προσανατολίζεται πέραν των συγκεκριμένων αναπαριστώμενων προσώπων ή αντικειμένων, σε αφαιρετικές και γενικευμένες ιδέες όπως η πίστη, η

την αναγνώριση του βασικού ή φυσικού ή αισθητηριακού περιεχομένου της εικόνας. Σύμφωνα με τα δυο επίπεδα σημασίας του Barthes (1988) οι δεξιότητες της πλειονότητας των μαθητών/τριών του δείγματος αντιστοιχούσαν στο χαμηλό επίπεδο, στο επίπεδο της καταδήλωσης δηλαδή στην απλή αναγνώριση του πληροφοριακού περιεχομένου της εικόνας. Σύμφωνα με παιδαγωγούς της γενικής διδακτικής μεθοδολογίας και της διδακτικής της τέχνης, οι ερμηνευτικές δεξιότητες της πλειονότητας των μαθητών/τριών του δείγματος ήταν χαμηλού επιπέδου. Διότι ο περιορισμός της νοηματοδότησης στο συγκεκριμένο και στην άντληση στοιχείων μέσω των αισθητηριακών οργάνων και της μνήμης για γεγονότα αντιστοιχεί στο πρώτο επίπεδο μάθησης, το πληροφοριακό (Ματσαγγούρας, 2001). Η κεντρική ιδέα σύμφωνα με τον Ματσαγγούρα (2001) συνιστά το κεντρικό μήνυμα του/της δημιουργού, αποτελεί τη «γενεσιουργό αιτία» για τη δημιουργία ενός έργου, πέριξ αυτής δημιουργεί το έργο του/της και παρουσιάζει στο κοινό την «αφήγησή του ως παραδειγματική περίπτωση επαλήθευσης της κεντρικής ιδέας που θέλει να προβάλλει» (σ. 367). Σύμφωνα με την παιδαγωγό των εικαστικών τεχνών Freedman (2003) η αναγνώριση ενός απλού και σκόπιμου μηνύματος σε μια οπτική αναπαράσταση χαρακτηρίζεται ως δεξιότητα χαμηλού επιπέδου συγκριτικά με την αναγνώριση-αποκάλυψη υπολανθανόντων υποθέσεων, τον σχηματισμό πολλαπλών συσχετίσεων και τον κριτικό στοχασμό που χαρακτηρίζουν τις ερμηνείες ατόμων που διαθέτουν υψηλού επιπέδου δεξιότητες ανάλυσης εικόνων. Συνεπώς, το εύρημα της παρούσας έρευνας υποδεικνύει ότι οι δεξιότητες της πλειονότητας των μαθητών/τριών του δείγματος αντιστοιχούσαν σε χαμηλό επίπεδο ερμηνείας διότι δεν αναγνωρίζουν την κεντρική ιδέα και παραμένουν στην ειδική περίπτωση-συγκεκριμένο γεγονός που παρουσιάζεται στο έργο. Τοιουτοτρόπως, δεν μπορούν να αποστασιοποιηθούν, ώστε να αντιληφθούν τη γενικότερη άποψη για τον κόσμο που επικοινωνεί η εικόνα και περιορίζονται σε απλή αναγνώριση του πληροφοριακού περιεχομένου των εικόνων.

Τα ευρήματα της παρούσας έρευνας επιβεβαιώνουν έρευνες για τον τρόπο νοηματοδότησης των εικόνων από παιδιά και ενήλικες. Την εστίαση των μικρών παιδιών στο βασικό πληροφοριακό περιεχόμενο της εικόνας επισημαίνει ο Enser

---

σοφία, προσδίδοντας στα καλλιτεχνικά μοτίβα τον ρόλο του συμβόλου. Στο τρίτο, υψηλότερο και απαιτητικότερο επίπεδο της εικονογραφικής ερμηνείας, το εικονολογικό επίπεδο, ο έμπειρος/η ερμηνευτής/τρια προχωρεί σε μια συνθετική ενόραση (synthetic intuition) του εσώτερου νοήματος και των συμβολικών αξιών ή πολιτισμικών συμβόλων που η εικόνα εκφράζει, δηλαδή λαμβάνει υπόψη στοιχεία που χαρακτηρίζουν το πνεύμα της εποχής που δημιουργήθηκε το έργο τέχνης ή στοιχεία του/της δημιουργού του.

(1995), καθώς διαπίστωσε ότι τα παιδιά κατά τη διαδικασία αναζήτησης εικόνων ενδιαφέρονται για τις θεματικές σχέσεις που αναπαρίστανται και συλλέγουν συνειδητά ή ασύνειδα πληροφορίες και ως εκ τούτου προτιμούν το προεικονογραφικό επίπεδο ερμηνείας των εικόνων. Το αποτέλεσμα συμφωνεί και με τα ευρήματα της έρευνας για τις αποκρίσεις παιδιών σε εικόνες σε χαμηλό επίπεδο της Wetzl-Fairchild (1995) (πρβλ. ενότητα 6.2.1).

Ο περιορισμός των νοηματοδοτήσεων στο βασικό επίπεδο νοηματοδότησης των σημείων μιας εικόνας δηλαδή σε επίπεδο καταδήλωσης και όχι σε επίπεδο συνδήλωσης, οφείλεται στην ελλιπή εκπαίδευση. Σύμφωνα με έρευνες, το υψηλό επίπεδο νοηματοδότησης είναι ανεξάρτητο της ηλικίας των θεατών και σχετικό με την εκπαίδευση στην αποκωδικοποίηση εικόνων. Συγκεκριμένα, το εύρημα της παρούσας έρευνας παρουσιάστηκε και στην έρευνα της Moriarty (1995) με προπτυχιακούς φοιτητές/τριες κατά την ερμηνεία και αποκωδικοποίηση μιας διαφήμισης της Apple πριν τα εισαγωγικά μαθήματα στα MME. Η πλειονότητα του δείγματός της επεσήμανε τα εικονιστικά<sup>268</sup> στοιχεία (iconic) παρά τα συμβολικά (symbolic). Στο ίδιο πόρισμα, όπως προαναφέραμε, κατέληξαν έρευνες με μαθητές/τριες και ενήλικες για την ερμηνεία εικόνων και έργων τέχνης (Gardner, Winner, & Kircher, 1975· Housen, 1992· Parsons, 1987).

Επιπρόσθετη υποστήριξη στην ερμηνεία των αποτελεσμάτων της παρούσας έρευνας περί ελλιπών δεξιοτήτων ανάλυσης παρέχουν τα ευρήματα της έρευνας σχετικά με τη μηδενική σχεδόν αναφορά στην επικοινωνιακή λειτουργία της εικόνας

---

<sup>268</sup> Η Moriarty (1995) ανέλυσε τα δεδομένα της με βάση τη σημειωτική ανάλυση του Peirce και κατηγοριοποίησε τις νοηματοδοτήσεις των φοιτητών/τριών σε τρεις κατηγορίες στοιχείων μηνύματος: εικονιστικά (iconic), ενδεικτικά (indexical) και συμβολικά (symbolic). Σύμφωνα με την ανωτέρω σημειωτική ανάλυση τα εικονιστικά στοιχεία της εικόνας αφορούν στην αναγνώριση του αντικειμένου αναφοράς και αντιστοιχούν στο απλούστερο επίπεδο (π.χ. η φωτογραφία μιας γυναίκας που τρέχει), τα ενδεικτικά στοιχεία αφορούν σήματα ενός φυσικού αντικειμένου ή γεγονότος (π.χ. η φωτογραφία της ακρόπολης ως ένδειξη της πόλης της Αθήνας ή της Ελλάδας) και τα συμβολικά αποτελούν πολιτισμικές συμβάσεις (π.χ. το τριαντάφυλλο ως σύμβολο αγάπης). Θεωρούμε ότι η αναφορά στα εικονιστικά στοιχεία σύμφωνα με την κατηγοριοποίηση σημείων κατά τον Peirce αντιστοιχεί στο προεικονογραφικό επίπεδο ερμηνείας εικόνων του Panofsky, αλλά και το επίπεδο της καταδήλωσης του Barthes (1988) διότι αφορούν την αναγνώριση του φυσικού αντικειμένου που αναπαρίσταται στην εικόνα. Τα ενδεικτικά (indexical) στοιχεία σημειοδοτούν ιδέες βάσει ομοιότητας ή χωρικής εγγύτητας ή σχέσης αιτιότητας ή μετωνυμίας του στοιχείου και της περιγραφόμενης ιδέας. Ενώ τα συμβολικά στοιχεία συμβολίζουν ιδέες και αφορούν κάτι πέρα από αυτό που βλέπει ο θεατής μέσω της οράσεως, βασίζονται σε πολιτισμικές συμβάσεις που πρέπει να γνωρίζει ο θεατής για να τα αποκωδικοποιήσει και αντιστοιχούν σε υψηλότερα επίπεδα νοηματοδότησης όπως αυτό της συνδήλωσης κατά τον Barthes (1988).

1 (στο πλαίσιο παραγωγής της). Ήταν ηχηρή η απουσία κάθε ερμηνείας που αφορούσε στους σκοπούς της. Δηλαδή δεν παρουσιάστηκαν ερμηνείες που αναφέρονταν στην προώθηση του διαφημιζόμενου προϊόντος μέσω της νοσταλγίας για την παιγνιώδη, αλλά παρελθούσα -για την ομάδα κοινού που απευθύνονταν η διαφήμιση- παιδική ηλικία ούτε σχολιάστηκε η ιδέα περί νοσταλγίας. Επίσης, δεν αξιοποιήθηκε η πολυτροπική φύση της εικόνας 1 για την ερμηνεία της. Τα ευρήματα υποδεικνύουν ότι οι μαθητές/τριες δεν πλοηγήθηκαν στο σύνολο των στοιχείων της εικόνας, ώστε το λεκτικό μήνυμα να αξιοποιηθεί ως επιβεβαίωση της ερμηνείας που απέδωσαν στην εικόνα (βλ. και στο υποκεφάλαιο 5.2.3, αποτελέσματα για το 3ο ερευνητικό ερώτημα). Διότι σύμφωνα με τον Barthes (1977) το λεκτικό κείμενο λειτουργεί ως αγκύρωση (ancor) στο εικονιστικό μήνυμα. Επειδή η συγκεκριμένη εικόνα αντιστοιχούσε σε διαφημιστικό λόγο, θεωρούμε ότι οι δεξιότητες γραμματισμού των μέσων των μαθητών/τριών του δείγματος χαρακτηρίζονται ως ελλιπείς. Το εύρημα επιβεβαιώνει σχετικές έρευνες στην ανάλυση των διαφημίσεων όταν οι μαθητές/τριες δεν έχουν τύχει συστηματικής εκπαίδευσης (Beach & Freedman, 1992, παράθεμα στο Freedman, 2003· Buckingham, 2003· Freedman & Wood, 1999, παράθεμα στο Freedman, 2003· Μπαμπαλιούτας, 2007· Parry, 2016). Επιπροσθέτως, υποστηρίζουμε ότι οι μαθητές/τριες επειδή δεν εξέτασαν κριτικά τις δυο εικόνες που αναπαριστούν την παιδική ηλικία, παρουσιάζουν ελλιπείς δεξιότητες κριτικού γραμματισμού. Το πόρισμα προκύπτει από τη μελέτη συνδυαστικά των ανωτέρω αποτελεσμάτων με τα αποτελέσματα από τη διερεύνηση του 1ου ερευνητικού ερωτήματος. Συγκεκριμένα, αφενός δεν παρουσιάστηκαν ερμηνείες σχολιασμού του κοινωνικού λόγου που προβάλλει και χρησιμοποιεί η εικόνα για να πετύχει τους σκοπούς της. Αφετέρου οι θέσεις που κατέλαβαν ως προς δυο εικόνες όταν ρωτήθηκαν για την αποδοχή/μη αποδοχή της ιδέας τους (πρβλ. ενότητα 5.2.1.4) όπως και η απουσία πολλαπλής οπτικής στον τρόπο που νοηματοδοτούν την έννοια της παιδικής ηλικίας (πρβλ. ενότητα 5.2.1.5) υποδεικνύουν ότι οι δεξιότητες ανάλυσης περιορίζονται στο χαμηλό επίπεδο του αναγνωριστικού γραμματισμού. Δεν διαθέτουν δεξιότητες του υψηλότερου επιπέδου, του στοχαστικού γραμματισμού ή των κριτικών αναλυτών εικόνων σύμφωνα με την τυπολογία γραμματισμών του Unsworth (2001) ή του μοντέλου πρακτικών γραμματισμού των Luke και Freebody (1999) αντιστοίχως. Τα ευρήματα της παρούσας έρευνας επιβεβαιώνουν τα πορίσματα ερευνών παιδαγωγών της Π.Ο.Π. (Cummings, 2006· Duncum, 1997a, 2000b, 2002a, 2003a, 2004a· Freedman, 2003· Trafi, 2006, 2008) οι οποίες συνδέουν



τις δεξιότητες κριτικού γραμματισμού με τη συστηματική διδασκαλία στην κριτική εξέταση των οπτικών αναπαραστάσεων της παιδικής ηλικίας. Σύμφωνα με τις έρευνές τους οι μαθητές/τριες δεν διαθέτουν στοχαστικές δεξιότητες πριν τη διδακτική παρέμβαση και κριτική ανάλυση των πλαισίων παραγωγής και θέασης των έργων, της υπολανθάνουσας ιδεολογίας και των κοινωνικών λόγων που αυτοί επικοινωνούν.

Σύμφωνα με τα ευρήματα της παρούσας έρευνας -παρόλο που η πλειονότητα των μαθητών/τριών επέδειξε χαμηλό επίπεδο δεξιοτήτων στην ερμηνεία και των δυο εικόνων- ωστόσο παρουσιάστηκαν μαθητές/τριες που κατόρθωσαν να αποστασιοποιηθούν του απεικονιζόμενου γεγονότος, να αντιληφθούν τις εικόνες ως φορείς γενικευμένων, αφαιρετικών ιδεών. Οι ερμηνείες αυτές αντιστοιχούν στο δεύτερο επίπεδο ανάλυσης εικόνων, στο επίπεδο της εικονογραφικής ανάλυσης, σύμφωνα με τον Panofsky (1982) ή στο δεύτερο επίπεδο σημασίας, το επίπεδο της συνδήλωσης σύμφωνα με τον Barthes (1988). Τα ευρήματα επιβεβαιώνουν τις έρευνες της Weltzl-Fairchild (1995) για τους περισσότερο έμπειρους<sup>269</sup> μαθητές/τριες. Επομένως, υποδεικνύεται η δυνατότητα μερικών μαθητών/τριών να ερμηνεύσουν σε ένα υψηλότερο επίπεδο ανάλυσης τις οπτικές αναπαραστάσεις της παιδικής ηλικίας και να αντιληφθούν αφαιρετικές ιδέες περί αυτής που επικοινωνούν οι εικόνες. Οι ερμηνευτικές αυτές δεξιότητες (νοηματοδότηση σε επίπεδο συνδήλωσης), υποδεικνύουν καλύτερες δεξιότητες ανάλυσης διότι συνιστούν, σύμφωνα με το μοντέλο των Luke και Freebody (1999) μια βαθμίδα πρακτικής υψηλότερη. Δηλαδή στην περίπτωση αυτή θεωρείται ότι οι μαθητές/τριες λειτουργούν ως συμμετοχοί στη νοηματοδότηση των έργων και αναζητούν τα πολιτισμικά νοήματα, χωρίς όμως να ασχολούνται με τις κοινωνικές πρακτικές (Luke, 2000). Οι επόμενες, υψηλότερες βαθμίδες του μοντέλου, δηλαδή της κριτικής εξέτασης των κοινωνικών πρακτικών, συνδέονται και προϋποθέτουν συστηματική εκπαίδευση (Cope & Kalantzis, 2008· Kalantzis & Cope, 2000, 2001· Ryan & Healy, 2008).

Ενδιαφέρον εύρημα στην έρευνα αποτέλεσε η χρονική στιγμή που οι μαθητές/τριες αναγνώρισαν κάποια ιδέα και στις δυο εικόνες. Το ήμισυ όσων αναγνώρισαν κάποια ιδέα, το κατόρθωσε απαντώντας στην επόμενη ερώτηση που

---

<sup>269</sup> Σύμφωνα με την Weltzl-Fairchild (1995) οι περισσότεροι έμπειροι μαθητές/τριες προσανατολίζονται στο διανοητικό περιεχόμενο της εικόνας και στον εντοπισμό του μηνύματος που επικοινωνεί η εικόνα.

αφορούσε τη σύνδεση των στοιχείων των εικόνων με την επικοινωνία της ιδέας. Φαίνεται ότι η ερώτηση για τους τρόπους απόδοσης κάποιας ιδέας τους υποχρέωσε να μελετήσουν εκ νέου την εικόνα και να την νοηματοδοτήσουν σε υψηλότερο επίπεδο. Το αποτέλεσμα επιβεβαιώνει τη θέση του Messaris (1994) που ισχυρίζεται ότι ο οπτικός γραμματισμός (δηλαδή η μελέτη της εικόνας βάσει των στοιχείων που την δομούν) αποτελεί προϋπόθεση για την ερμηνεία των εικόνων. Διότι η ερμηνεία ενός έργου καθορίζεται από την κατανόηση των οπτικών συμβάσεων, τις προηγούμενες συναντήσεις με εικόνες και την έκθεση σε πολιτισμικές αναπαραστάσεις (Messaris, 1994). Επίσης, το εύρημα υποδεικνύει τον σημαντικό ρόλο του είδους των ερωτήσεων που τίθενται στους/στις μαθητές/τριες για να οδηγηθούν στη διερεύνηση αφαιρετικών ιδεών (Ματσαγγούρας, 2007). Διότι σύμφωνα με τον κριτικό και παιδαγωγό της τέχνης Barrett (2010), οι αρχικές αποκρίσεις των ατόμων σε μια εικόνα ή έργο τέχνης είναι ατελείς, χαρακτηρίζονται από αδιευκρίνιστα συναισθήματα και ασαφείς σκέψεις. Απαιτείται ο μετασχηματισμός τους σε αρθρωμένες σκέψεις που βασίζονται σε ποικίλα στοιχεία της εικόνας, ώστε να κατορθώσουν οι θεατές να προβούν σε ερμηνεία της που να αντιστοιχεί (correspondence) σε αυτά και να χαρακτηρίζεται από συνοχή (coherence) και περιεκτικότητα (inclusiveness). Το εύρημα της παρούσας έρευνας περί του διευκολυντικού ρόλου των ερωτήσεων για την οπτική σημείωση των εικόνων επιβεβαιώνει έρευνες των Housen (2001), Yenawine (2013), Perkins (1994) για την ανάπτυξη της αισθητικής απόκρισης των μαθητών/τριών σε έργα τέχνης. Οι ανωτέρω έρευνες υποδεικνύουν την ανάγκη καθοδήγησης των μαθητών/τριών στην υποστήριξη της ερμηνείας τους βάσει των στοιχείων που δομούν την εικόνα, ώστε να επιτευχθεί η αποκωδικοποίηση των οπτικών συμβάσεων και των καλλιτεχνικών επιλογών του/της δημιουργού του έργου.

Εκ των ευρημάτων της παρούσας έρευνας ένα ακόμη παρουσίασε ενδιαφέρον, αν και δεν περιορίζεται στο επίπεδο των ερμηνευτικών δεξιοτήτων κατά την ανάλυση εικόνων, αλλά πιθανόν υποδεικνύει την πρόθεση επικοινωνίας μηνύματος προς τους αποδέκτες των δηλώσεών τους. Το εύρημα αφορούσε στην ερμηνεία που πρόβαλαν οι μαθητές/τριες στις εικόνες καταφεύγοντας σε γενικεύσεις οι οποίες προσδίδουν δικαιώματα στο παιδί. Αναγνωρίζοντας στο παιδί δικαιώματα<sup>270</sup> τού απέδωσαν τον ρόλο του συντελεστή της κοινωνικής δομής, συμμετέχοντος στις λειτουργίες μιας

---

<sup>270</sup> Δέον να σημειωθεί ότι ουδόλως αναφέρθηκαν σε υποχρεώσεις των παιδιών.

οργανωμένης κοινωνίας (Μακρυγιάννη, 2003· Μουσουρού, 2005). Παράλληλα, η δήλωση περί δικαιωμάτων λειτουργεί ως δυνητική επιτελεστική λεκτική πράξη, σύμφωνα με τη θεωρία του Austin (παράθεμα στο Green, 2014), η οποία απευθύνεται στον αποδέκτη του εκφωνήματος. Δηλαδή, οι μαθητές/τριες δήλωσαν όχι μόνον τη βεβαιότητά τους για την αλήθεια του εκφωνήματος (επιστημική τροπικότητα), αλλά πιθανόν συνειδητά ή ασύνειδα εξέφρασαν προς την αποδέκτη των δηλώσεων (την ερευνήτρια) ή γενικά προς τους ενήλικες αποδέκτες των ερευνητικών αποτελεσμάτων την ηθική υποχρέωση να διασφαλιστούν αυτά τα δικαιώματα (δεοντική τροπικότητα). Το εύρημα αυτό υποδεικνύει τον ενεργό ρόλο των παιδιών στην ερμηνεία των κοινωνικών κόσμων που ζουν και επιβεβαιώνει έρευνες των Buchingham (2000) και Corsaro (1997) για τον ενεργό ρόλο που αναλαμβάνουν τα παιδιά.

Στο ερμηνευτικό επίπεδο ανάλυσης των εικόνων η δεύτερη περιοχή διερεύνησης αφορούσε στη διαφοροποίηση της απόκρισης των μαθητών/τριών λόγω της διαφορετικής θεματικής των δυο εικόνων. Κατά την ερμηνεία της εικόνας 2 παρουσιάστηκε εκ νέου το φαινόμενο της ιδιότυπης τύφλωσης στην αρνητική θεματική της. Τα αποτελέσματα συγκλίνουν με τα αντίστοιχα από τον πρώτο ερευνητικό άξονα περί του είδους των αντιλήψεων των μαθητών/τριών (βλ. υποκεφάλαιο 6.1) και από τις αποκρίσεις των μαθητών/τριών κατά την εξέταση των δεξιοτήτων τους στο περιγραφικό επίπεδο ανάλυσης (βλ. υποκεφάλαιο 6.2.1). Η σύγκλιση των αποτελεσμάτων της παρούσας έρευνας αφενός υποστηρίζει την αξιοπιστία και την εγκυρότητα των ευρημάτων και αφετέρου υποδεικνύει την εμμονή και επανάληψη του φαινομένου.

Το εύρημα της παρούσας έρευνας περί αποτυχίας στην αναγνώριση όχι μόνον της κεντρικής ιδέας, αλλά και της θεματικής της εικόνας 2 σε μεγάλο ποσοστό του δείγματος -γεγονός που κατέστησε την ερμηνεία που της απέδωσαν άτοπη- συνεπικουρεί υπέρ του χαρακτηρισμού των δεξιοτήτων ερμηνείας του δείγματος ως εξαιρετικά χαμηλού επιπέδου. Θεωρούμε ότι το αποτέλεσμα επηρεάστηκε από τις αντιλήψεις των μαθητών/τριών περί ευδαίμονος αποκλειστικά παιδικής ηλικίας. Όπως προαναφέρθηκε (βλ. υποκεφάλαιο 6.1) οι αντιλήψεις όπως διαμορφώνονται εντός του κοινωνικοπολιτισμικού πλαισίου επηρεάζουν την ερμηνεία όσων προσλαμβάνονται μέσω των αισθητηριακών οδών. Το φαινόμενο, σύμφωνα με θεωρητικές τοποθετήσεις και έρευνες παιδαγωγών της τέχνης, συνδέεται με την επίδραση κοινωνικών λόγων εκ του κοινωνικοπολιτισμικού πλαισίου των θεατών, με τις αντιλήψεις τους και τα γνωστικά τους σχήματα για τα διάφορα θέματα κατά την

ερμηνευτική διαδικασία. Οι παράγοντες αυτοί μπορεί να οδηγήσουν σε άτοπες ή παράδοξες ερμηνείες. Συγκεκριμένα ο Bennett (2012) αναφέρεται στον καθοριστικό ρόλο της πολιτισμικής κληρονομιάς του ατόμου κατά την ερμηνεία των εικόνων, ο Sullivan (2005) βάσει ερευνών υποδεικνύει τα γνωστικά σχήματα του ατόμου ως πλαίσιο αναφοράς για τη νοηματοδότηση κάθε δράσης και τεχνουργήματος και οι έρευνες του Wilson (2004) με παιδιά έδειξαν την επίδραση του πολιτισμικού πλαισίου στον τρόπο που το παιδί ερμηνεύει ή δημιουργεί εικόνες. Η ικανότητα παιδιών και ενηλίκων να δουν και να κατανοήσουν τα νοήματα των εικόνων μπορεί επηρεαστεί από τις πολιτισμικές τους γνώσεις και ως εκ τούτου οι οπτικές κατανόησης του κόσμου (world views) επηρεάζονται από την κουλτούρα στην οποία διαβιούν (Messaris, 1994). Θεωρείται αποδεκτό ότι κάθε ευρύτερη «κοινότητα διαθέτει έναν συγκεκριμένο τρόπο να κατηγοριοποιεί ή να τυποποιεί τις πληροφορίες και να γενικεύει το νόημα» (Cooper, 2002b, σ. 1223-1224) και η τυποποίηση αφορά όχι μόνο στο απόθεμα γνώσεων, αλλά και στην πολιτισμική κατανόηση των προϊόντων του πολιτισμού (Cooper, 2002a). Επομένως, η ερμηνεία στην οποία προσχώρησαν οι μαθητές/τριες, καθώς παρερμήνευσαν τα αισθητηριακά στοιχεία της εικόνας 2, φαίνεται πως επηρεάστηκε από τον ρομαντικό λόγο που είναι κυρίαρχος στην κοινωνία και τον οποίον έχουν εσωτερικεύσει όπως υποδεικνύουν και τα ευρήματα για τον πρώτο ερευνητικό άξονα (βλ. υποκεφάλαιο 6.1). Συνεπώς, μπορούμε να ισχυριστούμε ότι το εύρημα περί της ιδιότυπης τύφλωσης στη θεματική εικόνας που αντιπολιτεύεται τον ρομαντικό λόγο υποδεικνύουν την επίδραση των εσωτερικευμένων πολιτισμικών ιδεών στην ερμηνεία των εικόνων από τους/τις μαθητές/τριες Στ' τάξης.

Βάσει των ανωτέρω μπορεί να δικαιολογηθεί και η διαφορά υπέρ της εικόνας 1 ως προς τα ποσοστά των μαθητών/τριών που αναγνώρισαν κάποια ιδέα συγκριτικά με τα αντίστοιχα ποσοστά για την εικόνα 2. Η ιδέα της εικόνας 1 που αναπαριστά τον ρομαντικό λόγο περί παιγνιώδους και χαρούμενης παιδικής ηλικίας σε οικιακό περιβάλλον, καθώς ταυτίζεται με τις αντιλήψεις τους (βλ. υποκεφάλαιο 6.1) συνέβαλε στην αναγνώριση ευκόλως και επιτυχώς κάποιων ιδεών από τους/τις μαθητές/τριες. Τοιουτοτρόπως, υποδεικνύεται η επίδραση των αντιλήψεων και του κοινωνικοπολιτισμικού πλαισίου στην ερμηνεία των διαφορετικών εικόνων από τους/τις μαθητές/τριες.

**6.2.3 Τεχνικό επίπεδο ανάλυσης εικόνων.** Στο τεχνικό επίπεδο ανάλυσης των εικόνων διαπιστώσαμε ότι οι δεξιότητες των μαθητών/τριών κατά την αποκωδικοποίηση και των δυο εικόνων ήταν χαμηλού επιπέδου. Βασικά ευρήματα και για τις δυο εικόνες ήταν αφενός το μεγάλο ποσοστό μαθητών/τριών που ουδέν στοιχείο της οπτικής σημείωσης αναγνώρισε ως οπτικό κώδικα αναπαράστασης ιδεών. Αφετέρου, η διαπίστωση ότι η πλειονότητα όσων μαθητών/τριών αναγνώρισαν κάποιο οπτικό σημείο ως φορέα σημασίας για την ιδέα που πρόβαλαν στην εικόνα, αναφέρθηκαν σε ένα μόνον, το βασικό της κάθε εικόνας.

Τα αποτελέσματα σύμφωνα με την τυπολογία γραμματισμού του Unsworth (2001) και τα μοντέλα γραμματισμού των Luke και Freebody (1999) και των Kalantzis και Cope (2000, 2001) υποδεικνύουν ότι οι δεξιότητες ανάλυσης των μαθητών/τριών και στις δυο εικόνες αντιστοιχούν σε χαμηλό επίπεδο. Επειδή οι μαθητές/τριες αναγνώρισαν έναν μόνον, και δη τον βασικό κώδικα της κάθε εικόνας<sup>271</sup>, που ήταν ευκόλως αναγνωρίσιμοι, καθώς είναι πανταχού παρόντες και αναπόσπαστοι από τις εμπειρίες της καθημερινής ζωής. Παρέβλεψαν τους άλλους κώδικες του αναπαραστατικού νοήματος<sup>272</sup> και ουδόλως αναφέρθηκαν σε κώδικες του διαπροσωπικού ή κειμενικού νοήματος (για τους οποίους απαιτείται συστηματική γνώση) (Kress & Van Leeuwen, 2006· Unsworth, 2001). Επίσης, παρέβλεψαν τον ρόλο του λεκτικού κειμένου για την ερμηνεία του πολυτροπικού έργου που ήταν η εικόνα 1 υποδεικνύοντας ελλιπείς δεξιότητες γραμματισμού των μέσων. Τοιουτοτρόπως, οι δεξιότητές τους χαρακτηρίζονται χαμηλού επιπέδου διότι η ανάλυση αντιστοιχούσε στην εμπειρικοβιωματική και μη συστηματική γνώση για τον τρόπο που συγκροτείται το νόημα στις εικόνες, και άρα οι δεξιότητές τους αντιστοιχούν στο χαμηλότερο επίπεδο γραμματισμού, τον αναγνωριστικό γραμματισμό ο οποίος δεν προϋποθέτει συστηματική διδασκαλία (Unsworth, 2001).

Το εύρημα για τις χαμηλές δεξιότητες των μαθητών/τριών στο τεχνικό επίπεδο ανάλυσης εικόνων χωρίς συστηματική διδασκαλία, επιβεβαιώνει θεωρητικές τοποθετήσεις και έρευνες παιδαγωγών της τέχνης και του γραμματισμού των μέσων.

---

<sup>271</sup> Στην εικόνα 1 αναγνώρισαν την ενεργητική δράση ως ενδείκτη της ιδέας περί χαρούμενης παιδικής ηλικίας και στην εικόνα 2 την έκφραση του προσώπου ως ενδείκτη της ιδέας περί των αρνητικών συναισθημάτων (βλ. ενότητα 5.3.3).

<sup>272</sup> Άλλοι οπτικοί κώδικες του αναπαραστατικού νοήματος στην εικόνα 1 ήταν π.χ. το είδος του χώρου ως σύμβολο της παράδοσης και του είδους της ενδυμασίας ως ενδυματολογικό κώδικα των παιδιών της εποχής. Στην εικόνα 2 ήταν το χρώμα του κολυμβητικού σκούφου ως κώδικας της έντονης, θυμώδους κατάστασης του παιδιού κ.ά.

Είναι κοινώς αποδεκτό ότι η κατανόηση των οπτικών συμβάσεων, η αναγνώριση των οπτικών μεταφορών και η τυπική ή άτυπη εκπαίδευση στην ανάλυση εικόνων αποτελεί προϋπόθεση για την ερμηνεία των εικόνων και την αποκωδικοποίησή τους (Avgerinou & Pettersson, 2011· Buckingham, 2004· Christopoulou, 2008· Duncum, 2006· Fakidou, 2011· Housen, 2001· Kress & Van Leeuwen, 2006· Messaris, 1994· Perkins, 1994· Unsworth, 2001· Vasquez, 2004). Οι μαθητές/τριες δυσκολεύονται να συνειδητοποιήσουν χωρίς συστηματική διδασκαλία πως το κάθε στοιχείο της εικόνας συγκροτεί το νόημα της εικόνας και συντελεί στην επικοινωνία του μηνύματος και πως οι οπτικοί κώδικες αποτελούν σημειωτικά σύμβολα και οπτικές μεταφορές που οπτικοποιούν αφαιρετικές ιδέες (Fakidou, 2011).

Ο προσανατολισμός των μαθητών/τριών στους προαναφερθέντες βασικούς κώδικες πιθανόν να υποδεικνύει αφενός το είδος των οπτικών στοιχείων που προσελκύουν την προσοχή των μαθητών/τριών και αφετέρου την επίδραση του τρόπου προσέγγισης των λογοτεχνικών κειμένων. Σύμφωνα με τον Connors (2012) ο τρόπος προσέγγισης των λογοτεχνικών κειμένων που συνήθως χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί στη διδασκαλία (εντοπισμός των πρωταγωνιστών της ιστορίας και του είδους της δράσης τους) επηρεάζει τους/τις μαθητές/τριες κατά την ανάλυση των εικόνων, διότι καθώς είναι εξοικειωμένοι/ες με την ακολουθούμενη διαδικασία την επαναλαμβάνουν.

Στο ερώτημα των δεξιοτήτων ως προς το τεχνικό επίπεδο ανάλυσης των εικόνων η δεύτερη περιοχή διερεύνησης αφορούσε στη διαφοροποίηση της απόκρισης των μαθητών/τριών μεταξύ των δυο εικόνων που αναπαριστούσαν δυο διαφορετικούς λόγους περί παιδικής ηλικίας. Σύμφωνα με τα ευρήματα της παρούσας έρευνας κατά την ανάλυση και των δυο εικόνων δεν παρουσιάστηκε διαφοροποίηση στο είδος και στον αριθμό των κωδίκων που αναγνωρίζουν οι μαθητές/τριες ως σημαίνοντα για την επικοινωνία της ιδέας της κάθε εικόνας, αλλά οι επιδόσεις διαφοροποιούνται υπέρ της οπτικής αναπαράστασης του ρομαντικού λόγου ως προς τη συχνότητα όσων μαθητών/τριών αναγνωρίζουν έστω και έναν μόνον κώδικα.

Το εύρημα συνδέεται αλυσιδωτά με το χαμηλό επίπεδο στις δεξιότητες ερμηνείας, και με τις χαμηλού επιπέδου δεξιότητες περιγραφής, οι οποίες δεξιότητες επηρεάζονται από τις προϋπάρχουσες αντιλήψεις και τα γνωστικά σχήματα των μαθητών/τριών, όπως επιβεβαιώνεται από τη σχετική βιβλιογραφία για την επίδραση του κοινωνικο-πολιτισμικού περιβάλλοντος και των προϋπαρχουσών αντιλήψεων κατά την απόκριση και ερμηνεία σε εικόνες και έργα τέχνης (Bennett, 2012· Cooper,

2002a, Cooper, 2002b· Messaris, 1994· Sullivan, 2005· Wilson, 2004). Συγκεκριμένα, επειδή οι μαθητές/τριες εμφορούνταν από τη μονοδιάστατη οπτική περί ευδαίμονος παιδικής ηλικίας (ρομαντικός λόγος) (πρβλ. είδος αντιλήψεων, ενότητα 5.2.1), η συναισθηματική τους εμπλοκή με την οπτική αναπαράσταση του ρομαντικού λόγου είναι σαφής και συνεπής στον κάθε υπό εξέταση τομέα και σε κάθε διάσταση της απόκρισής τους σε αυτή (πρβλ. δεξιότητες στο περιγραφικό και στο ερμηνευτικό επίπεδο ανάλυσης στην ενότητα 5.2.2), συγκριτικά με τη συναισθηματική τους εμπλοκή και την ποιότητα των αποκρίσεών τους σε οπτική αναπαράσταση λόγου που αντιπολιτεύεται τον ρομαντικό λόγο. Ως εκ τούτου, αναμένεται να προβάλουν στην εικόνα κάποια αφαιρετική ιδέα περί χαρούμενης παιγνιώδους παιδικής ηλικίας και βάσει της ιδέας να εντοπιστεί η ενεργητική δράση ως κώδικας για την αναπαράστασή της. Κατ' αναλογία των ανωτέρω, η απουσία συναισθηματικής εμπλοκής με την εικόνα αρνητικής, η κατ' επανάληψη παρερμηνεία της (φαινόμενο ιδιότυπης τύφλωσης) και η μη αναγνώριση κάποιας αφαιρετικής ιδέας φαίνεται να οδηγεί τους μαθητές/τριες σε αποτυχία στον εντοπισμό οπτικών κωδίκων. Ωστόσο, σύμφωνα με τα ευρήματα της παρούσας έρευνας, αν και το σύνολο του δείγματος εμφορούνταν από τη μονοδιάστατη οπτική, παρουσιάστηκαν αρκετοί/ες μαθητές/τριες που επέτυχαν να αναγνωρίσουν την κεντρική ιδέα της εικόνας 2 και να εντοπίσουν τον βασικό τουλάχιστον κώδικα επικοινωνίας της ιδέας.

Συνεπώς, το είδος των αντιλήψεων φαίνεται ότι δεν αποτελεί τον μοναδικό παράγοντα που επικουρεί ή παρεισφρύνει στην αναγνώριση των οπτικών σημείων που συγκροτούν το νόημα των οπτικών αναπαραστάσεων διαφορετικών λόγων και εν τέλει στην αποκωδικοποίησή τους. Οι χαμηλές δεξιότητες των μαθητών/τριών στην ανάλυση εικόνων λόγω ελλειμμάτων στην εκπαίδευση τους στη συστηματική ανάλυση φαίνεται ότι αποτελούν σημαντικό παράγοντα κατά την αποκωδικοποίηση της οπτικής σημείωσης.

Τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας ως προς το τεχνικό επίπεδο ανάλυσης σχετικά με το είδος των οπτικών στοιχείων που σημασιοδότησαν οι μαθητές/τριες ως πόρων για την επικοινωνία των ιδεών που πρόβαλαν στις εικόνες ταυτίζονται με τα αντίστοιχα από το περιγραφικό επίπεδο ανάλυσης και συνδέονται με τα ευρήματα από το ερμηνευτικό επίπεδο ανάλυσης (πρβλ. ενότητα 5.2.2). Επομένως, η επανάληψη των ευρημάτων ενισχύει την εγκυρότητα και αξιοπιστία των πορισμάτων της έρευνας.

Ακολούθως παρουσιάζεται η συζήτηση των ευρημάτων του τρίτου ερευνητικού άξονα ως προς τις δεξιότητες αποκωδικοποίησης συγκεκριμένων σημειωτικών πόρων δόμησης του νοήματος σε εικόνα διαφήμισης.

### **6.3 Δεξιότητες Αποκωδικοποίησης της Οπτικής Σημείωσης**

Το τρίτο ερευνητικό ερώτημα αφορούσε στις δεξιότητες των μαθητών/τριών ως προς την αποκωδικοποίηση εννέα συγκεκριμένων σημειωτικών πόρων σε μια εικόνα διαφήμισης που αποτελούσε αναπαράσταση του ρομαντικού κοινωνικού λόγου. Ειδικότερα, διερευνήθηκε πώς νοηματοδοτούν οι μαθητές/ριες κώδικες (α) της αναπαραστατικής δόμησης νοήματος, συγκεκριμένα τον χώρο, την ηλικία προσώπων, τη δράση, το είδος ενδυμασίας, το χρώμα ενδυμασίας, (β) της διαπροσωπικής δόμησης νοήματος συγκεκριμένα την απουσία βλεμματικής επαφής μορφών-θεατών, την απόσταση λήψης, την οπτική γωνία λήψης και (γ) την πολυτροπική φύση του νοήματος της εικόνας.

Ακολούθως παρουσιάζεται η συζήτηση των αποτελεσμάτων. Κατά την παρουσίαση προτάχτηκε η συζήτηση περί της διαφοράς που παρουσιάστηκε στη σημασιοδότηση μεταξύ των δυο δομών πραγμάτωσης νοημάτων (αναπαραστατικής και διαπροσωπικής). Ακολουθεί η συζήτηση περί του περιεχομένου της νοηματοδότησης των κωδίκων που πραγματώνουν τη δόμηση του αναπαραστατικού νοήματος και στη συνέχεια του διαπροσωπικού νοήματος. Τέλος, παρουσιάζεται η συζήτηση περί της σημασιοδότησης και νοηματοδότησης της πολυτροπικής φύσης του νοήματος της εικόνας διαφημιστικού λόγου περί παιδικής ηλικίας.

**6.3.1 Σημασιοδότηση της οπτικής σημείωσης.** Το βασικό εύρημα αφορούσε στη διαφοροποίηση που παρουσιάστηκε κατά την αναγνώριση (σημασιοδότηση) υπέρ των κωδίκων που πραγματώνουν το αναπαραστατικό νόημα της εικόνας συγκριτικά με εκείνους που πραγματώνουν το διαπροσωπικό.

Η διαφορά υπέρ των κωδίκων του αναπαραστατικού νοήματος της εικόνας από την πλειονότητα των μαθητών/τριών σε αντίθεση με την απουσία σημασιοδότησης εκείνων του διαπροσωπικού από το σύνολο σχεδόν των μαθητών/τριών, πιθανόν συνδέεται είτε με τον χαρακτήρα των αναπαραστατικών κωδίκων είτε με τον πληροφοριακό, αφηγηματικό χαρακτήρα που προσδίδουν οι μαθητές/τριες στην οπτική σημείωση. Αφενός, οι αναπαραστατικοί κώδικες



επικοινωνούν αφηγηματικά στοιχεία της σκηνής και παρέχουν πληροφορίες για το απεικονιζόμενο γεγονός (Kress & Van Leeuwen, 2006). Αφετέρου, όπως συζητήσαμε (πρβλ. ενότητα 6.2.2, δεξιότητες στο ερμηνευτικό επίπεδο ανάλυσης) οι δεξιότητες των μαθητών/τριών αντιστοιχούν στο χαμηλότερο στάδιο αισθητικής απόκρισης, στο αφηγηματικό (Housen, 1992, 2001· Parsons, 1987). Η ερμηνεία των εικόνων βάσει των αφηγηματικών στοιχείων και η σύνθεση αφηγήσεων είναι κοινή απόκριση σε εικόνες από τα άτομα κάθε ηλικίας, καθώς η αφήγηση και η κατανόηση αφηγηματικών εικόνων συνδέεται με την κοινή ικανότητα των ανθρώπων να αφηγούνται γεγονότα και δεν προϋποθέτει συστηματική εκπαίδευση. Σύμφωνα με τις έρευνες του Buckingham (2004) στη γνωστική περιοχή του γραμματισμού των μέσων, η κατανόηση αφηγηματικών στοιχείων σε παντός είδους εικόνες δεν παρουσιάζουν δυσκολία λόγω της καθημερινής χρήσης τους στην αφήγηση γεγονότων και δεν απαιτείται συστηματική εκπαίδευση στον γραμματισμό των μέσων για να κατανοηθούν από τους/τις μαθητές/τριες.

Αντιθέτως, η αποκωδικοποίηση του διαπροσωπικού νοήματος αφορά τις σχέσεις αναπαριστώμενων προσώπων και θεατών και απαιτεί γνώσεις γραμματισμού των μέσων (media literacy) και της κοινωνικής σημειωτικής ανάλυσης εικόνων (Kress & van Leeuwen, 2006) που δεν αντιστοιχούν στην εμπειρικο-βιωματική γνώση. Αυτού του είδους οι γνώσεις προϋποθέτουν συστηματική διδασκαλία της κοινωνικής σημειωτικής ανάλυσης (Moriarty, 1995· Unsworth, 2001). Άρα, αναγκαία προϋπόθεση αποτελεί η εικαστική εκπαίδευση για την αναρρίχηση σε υψηλότερο στάδιο αισθητικής απόκρισης πέραν του αφηγηματικού (Housen, 2001· Parsons, 1987) όπως και η ικανότητα αποκωδικοποίησης της δομής που πραγματώνει το διαπροσωπικό νόημα στις εικόνες. Το εύρημα της παρούσας έρευνας επιβεβαιώνει έρευνες άλλων ερευνητών/τριων για τον τρόπο και το επίπεδο ερμηνείας των μαθητών/τριών στα αναπαραστατικά στοιχεία της οπτικής σημείωσης. Παράλληλα υποδεικνύει ότι οι χαμηλές δεξιότητες οφείλονται σε έλλειμμα στην ανάλυση διαφημίσεων λόγω μη συστηματικής εκπαίδευσης. (Buckingham, 2004· Housen, 2001· Parsons, 1987).

Επίσης, αξιοσημείωτο ήταν το εύρημα που αναδύθηκε εκ νέου σχετικά με την αναγνώριση κάποιων κωδίκων όταν οι μαθητές/τριες προσανατολίστηκαν σε αυτούς μέσω της σχετικής στοχευμένης ερώτησης, συγκριτικά με την ακαθοδήγητη ανάλυση της ίδιας εικόνας στο δεύτερο μέρος του ερωτηματολογίου. Θεωρούμε ότι το αποτέλεσμα -όπως συζητήθηκε και στο υποκεφάλαιο 6.2 λόγω του όμοιου ευρήματος

κατά τη διερεύνηση των δεξιοτήτων στο ερμηνευτικό επίπεδο ανάλυσης εικόνων- συνδέεται με την επίδραση της διάρκειας του χρόνου ενασχόλησης και κυρίως των ερωτήσεων που έθεσε η ερευνήτρια. Οι ερωτήσεις δραστηριοποίησαν την προσοχή και τη σκέψη των μαθητών/τριών σε στοιχεία που είτε αμέλησαν είτε δεν σκέφτηκαν πως μπορεί να νοηματοδοτούν την εικόνα. Το εύρημα επιβεβαιώνει έρευνες για τον καθοδηγητικό ρόλο των ερωτήσεων βάσει των οπτικών στοιχείων της εικόνας στην αποκωδικοποίηση των οπτικών μεταφορών, στην ερμηνεία και καλύτερη κατανόηση της ιδέας του έργου (Barrett, 2010· Γκόρια, 2014· Housen, 2001· Yenawine, 2013· Perkins, 1994).

Ωστόσο, παρά την ύπαρξη σχετικών στοχευμένων ερωτήσεων σε διάφορους σημειωτικούς πόρους της εικόνας η σημασιοδότηση κάποιων οπτικών κωδίκων (π.χ. οι τρεις κώδικες του διαπροσωπικού νοήματος) συνιστούσε εγχείρημα ανυπέρβλητης δυσκολίας για τους μαθητές/τριες. Όπως προαναφέραμε για την αποκωδικοποίηση κάποιων κωδίκων δεν επαρκούν οι εμπειρικο-βιωματικές γνώσεις, αλλά απαιτούνται γνώσεις γραμματισμού των μέσων (media literacy) και της κοινωνικής σημειωτικής ανάλυσης εικόνων (Kress & van Leeuwen, 2006). Όμως αυτού του είδους οι γνώσεις προϋποθέτουν συστηματική διδασκαλία (Housen, 2001· Moriarty, 1995· Unsworth, 2001). Επομένως, κάποιοι κώδικες όπως το είδος της ενδυμασίας και οι τρεις κώδικες του διαπροσωπικού νοήματος παρουσιάζουν βαθμό δυσκολίας στην αποκωδικοποίησή τους από τους μαθητές/τριες Στ' τάξης.

Τα αποτελέσματα συγκλίνουν με εκείνα εκ της διερεύνησης του δεύτερου ερευνητικού ερωτήματος της παρούσας έρευνας όπου κατά την ελεύθερη απόκριση στην εικόνα η αναφορά στους προαναφερόμενους κώδικες απουσίαζαν παντελώς. Συνεπώς, αυτοί οι κώδικες της οπτικής σημείωσης δεν αποτελούν μέρος της προϋπάρχουσας γνώσης τους, πιθανόν διότι δεν διδάχτηκαν συστηματικά τη σημειωτική ανάλυση εικόνων.

Όπως διαπιστώσαμε τα ανωτέρω ευρήματα ως προς το χαμηλό επίπεδο των δεξιοτήτων και ως προς τον περιορισμό της απόκρισης σε κώδικες του αναπαραστατικού νοήματος ταυτίζεται με εκείνα από τη διερεύνηση του δεύτερου ερευνητικού ερωτήματος γεγονός που ενισχύει την εγκυρότητα και την αξιοπιστία των πορισμάτων (πρβλ. ενότητα 5.2.2).

Συνεπώς, οι δεξιότητες των μαθητών/τριών Στ' τάξης στην αποκωδικοποίηση διαφήμισης που αναπαριστά τον ρομαντικό λόγο διαφέρουν ως προς τη σημασιοδότηση μεταξύ κωδίκων του αναπαραστατικού και του διαπροσωπικού

νοήματος. Οι πρώτοι σχετίζονται με την εμπειριοβιοματική γνώση και περιλαμβάνονται στις προϋπάρχουσες γνώσεις τους. Οι δεύτεροι προϋποθέτουν συστηματική διδασκαλία. Ως εκ τούτου, υποδεικνύεται η ελλιπής εκπαίδευση των μαθητών/τριών στη σημειωτική ανάλυση των κωδίκων που πραγματώνουν το διαπροσωπικό νόημα της εικόνας. Σε κάποιες περιπτώσεις κωδίκων του αναπαραστατικού νοήματος ο χρόνος ενασχόλησης με την εικόνα και ο προσανατολισμός των μαθητών/τριών προς τα συγκεκριμένα σημεία βάσει ερωτήσεων επηρεάζει θετικά την αναγνώριση.

Ακολουθεί στην επόμενη ενότητα η συζήτηση των αποτελεσμάτων για το περιεχόμενο των νοηματοδοτήσεων που απέδωσαν οι μαθητές/τριες στην οπτική σημείωση το οποίο παρέχει ευκρινέστερη εικόνα των δεξιοτήτων των μαθητών/τριών.

**6.3.2 Νοηματοδότηση της οπτικής σημείωσης.** Διαπιστώσαμε ότι το περιεχόμενο της νοηματοδότησης κατά την αποκωδικοποίηση όλων των κωδίκων της οπτικής σημείωσης συμπεριλαμβάνει κοινές εννοιολογικές κατηγορίες: περιορισμός του νοήματος του κώδικα στην παροχή πληροφοριών για τη συγκεκριμένη απεικονιζόμενη σκηνή-γεγονός (νοηματοδότηση σε επίπεδο καταδήλωσης), αναγνώριση του κώδικα ως σημαίνοντος μιας γενικευμένης ιδέας περί παιδικής ηλικίας (νοηματοδότηση σε επίπεδο συνδήλωσης). Υποκατηγορία της νοηματοδότησης σε επίπεδο συνδήλωσης αποτελεί η νοηματοδότηση του κώδικα βάσει της επικοινωνιακής λειτουργίας της εικόνας (διαφημιστικός λόγος). Η υποκατηγορία αυτή συνδέεται με τις δεξιότητες γραμματισμού των μέσων.

Ακολουθώς παρουσιάζεται η συζήτηση των αποτελεσμάτων ως προς το περιεχόμενο της νοηματοδότησης βάσει των κοινών εννοιολογικών κατηγοριών που εμφανίστηκαν. Στη συνέχεια η συζήτηση θα παρουσιαστεί σε υποενότητες χωριστά για το περιεχόμενο της νοηματοδότησης των κωδίκων που δομούν το αναπαραστατικό, διαπροσωπικό και πολυτροπικό νόημα διότι εντός κάθε κατηγορίας παρουσιάστηκε ποικιλία νοηματοδοτήσεων αναλόγως του οπτικού κώδικα.

Όπως προαναφέραμε στη συζήτηση των αποτελεσμάτων του δεύτερου ερευνητικού ερωτήματος (πρβλ. υποκεφάλαιο 6.2), η διάκριση της νοηματοδότησης σε επίπεδα δεξιοτήτων ανάλυσης εικόνων αναλόγως της αφαιρετικότητας των ιδεών που αναγνωρίζουν ή της κριτικής εξέτασης που προβαίνουν οι μαθητές/τριες στηρίζεται στις θέσεις διαφόρων θεωρητικών για την ιεράρχηση των επιπέδων ανάλυσης των οπτικών έργων (ενδεικτικά Barthes, 1988· Freedman, 2003· Luke &

Freebody, 1999· Panofsky, 1982· Unsworth, 2001). Επίσης, όπως συζητήσαμε στο προηγούμενο υποκεφάλαιο (πρβλ. 6.2), τα ευρήματα της παρούσας έρευνας ως προς τις δυο εννοιολογικές κατηγορίες που εμφανίστηκαν (νοηματοδότηση σε επίπεδο καταδήλωσης ή συνδήλωσης) επιβεβαιώνουν έρευνες για τα διαφορετικά επίπεδα απόκρισης των μαθητών/τριών σε έργα τέχνης (Enser, 1995· Gardner, Winner, & Kircher, 1975· Housen, 1992· Parsons, 1987· Weltzl-Fairchild, 1995) όπως και σε διαφημίσεις (Beach & Freedman, 1992, παράθεμα στο Freedman, 2003· Buckingham, 2003· Freedman & Wood, 1999, παράθεμα στο Freedman, 2003· Μπαμπαλιούτας, 2007· Moriarty, 1995· Parry, 2016). Κοινό πόρισμα όλων των ανωτέρω ερευνών αποτελεί η αναγνώριση της επίδρασης της εικαστικής εκπαίδευσης στο επίπεδο των δεξιοτήτων ανάλυσης των οπτικών έργων που επιδεικνύουν οι μαθητές/τριες.

Τα ευρήματα της παρούσας έρευνας ως προς την υποκατηγορία νοηματοδοτήσεων που αφορά στις δεξιότητες γραμματισμού των μέσων και ειδικότερα τις δεξιότητες αποκωδικοποίησης των διαφημίσεων συγκλίνουν με τα αντίστοιχα εκ της διερεύνησης του δεύτερου ερευνητικού ερωτήματος για τις δεξιότητες ανάλυσης των μαθητών/τριών στο ερμηνευτικό επίπεδο ανάλυσης όπου παρουσιάστηκε μηδενική σχεδόν αναφορά στην επικοινωνιακή λειτουργία της εικόνας 1 και απουσία κάθε ερμηνείας που αφορούσε τον επικοινωνιακό της σκοπό. Τα ευρήματα της παρούσας έρευνας επιβεβαιώνουν εν μέρει σχετικές έρευνες για τις δεξιότητες γραμματισμού γενικά στις διαφημίσεις ως προς τη δυσκολία κατανόησης από τους/τις μαθητές/τριες του σκοπού περί πειθούς του κοινού στον οποίον αποβλέπουν οι διαφημίσεις. Συγκεκριμένα, επιβεβαιώνουν την έρευνα της Rozendaal (2011) με μαθητές/τριες 8-12 ετών για την επίδραση της ηλικίας στην κατανόηση του σκοπού περί πειθούς (persuasive intent) του καταναλωτικού κοινού. Η Rozendaal (2011) ισχυρίζεται ότι, αν και οι μαθητές/τριες επιδεικνύουν αυξανόμενο βαθμό κατανόησης του εμπορικού σκοπού (selling intent) των διαφημίσεων από το όγδοο έτος της ηλικίας, όμως η κατανόηση του σκοπού περί πειθούς παρουσιάζεται αργότερα και αυξάνεται μετά το 10ο ή 11ο έτος. Η κατανόηση του σκοπού πειθούς χαρακτηρίζεται ως γνωστική κατάσταση δευτέρου επιπέδου (second-order mental states) σύμφωνα με τους Moses και Baldwin (2005) (παράθεμα στο Rozendaal, 2011, σ. 42). Ισχυρίζονται ότι η κατανόηση αυτή είναι περισσότερο πολύπλοκη γνωστική διαδικασία, επειδή απαιτεί να κατανοήσουν οι μαθητές/τριες ότι η διαφήμιση επιδιώκει να αλλάξει την γνωστική κατάσταση του ατόμου. Ωστόσο, οι Rozendaal, Buijzen και Valkenburg (2011) κατά την ανασκόπηση της σχετικής βιβλιογραφίας

αναφέρουν ότι μαθητές/τριες 10-12 ετών αποκτούν κοινωνικο-γνωστικές δεξιότητες και δεξιότητες στην επεξεργασία πληροφοριών που επιδρούν θετικά στην αποκωδικοποίηση των διαφημίσεων, καθώς σταδιακά αποκτούν «αφαιρετική σκέψη και μπορούν να μελετήσουν τις διαφημίσεις από μια ευρύτερη οπτική» (σ. 332). Δηλαδή μπορούν σε κάποιο βαθμό να κατανοήσουν κάποιες συνηθισμένες πρακτικές πειθούς που χρησιμοποιούν οι διαφημίσεις. Στην έρευνά τους διαπίστωσαν ότι οι μαθητές/τριες επέδειξαν σημαντική αύξηση στην κατανόηση των διαφημιστικών τεχνικών πειθούς μετά το 10ο ή 11ο έτος της ηλικίας. Στην παρούσα έρευνα κατά την αποκωδικοποίηση εικόνας διαφήμισης που αναπαριστά την παιδική ηλικία διαπιστώσαμε ότι στις νοηματοδοτήσεις των συγκεκριμένων υπό εξέταση κωδίκων, αν και παρουσιάστηκαν κάποιες αναφορές κυρίως περί του σκοπού (εμπορικού σκοπού) ή της ομάδας κοινού της διαφήμισης, ωστόσο οι αναφορές ήταν γενικόλογες. Δηλαδή οι μαθητές/τριες δεν εξήγησαν ρητώς πώς αξιοποιείται η οπτική σημείωση ως τεχνική πειθούς και κυρίως οι αναφορές είναι περιορισμένες διότι προέρχονταν από ελάχιστους/ες μαθητές/τριες. Η διαφοροποίηση στα ευρήματα της παρούσας έρευνας πιθανόν να οφείλεται στο διαφορετικό σχέδιο έρευνας. Στην έρευνα των Rozendaal, et al (2011) οι μαθητές/τριες απάντησαν γραπτώς σε πέντε συγκεκριμένες ερωτήσεις πολλαπλής επιλογής που αφορούσαν σε έξι συγκεκριμένες διαφημιστικές τεχνικές<sup>273</sup>, αλλά δεν προέβησαν σε αποκωδικοποίηση της οπτικής σημείωσης συγκεκριμένων εικόνων διαφημίσεων. Αντιθέτως, η παρούσα έρευνα δεν στόχευε στην εξέταση διαφημιστικών τεχνικών. Αφορούσε σε συγκεκριμένη θεματική (αποκωδικοποίηση εικόνας διαφήμισης που αναπαριστά την παιδική ηλικία) και οι μαθητές/τριες απάντησαν ελεύθερα σε ανοικτές ερωτήσεις οι οποίες προσανατόλιζαν τους/τις μαθητές/τριες σε συγκεκριμένα στοιχεία της οπτικής σημείωσης με σκοπό να διερευνηθούν οι δεξιότητες αποκωδικοποίησης των στοιχείων. Επομένως, τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας γενικά υποδεικνύουν τις χαμηλές δεξιότητες γραμματισμού των μέσων του συνόλου των μαθητών/τριών. Επειδή είτε ουδόλως σημασιοδοτούν τον οπτικό κώδικα ως σημαίνον για την επικοινωνία αφαιρετικών ιδεών είτε παραβλέπουν τον διαφημιστικό σκοπό της

---

<sup>273</sup> Οι υπό διερεύνηση έξι διαφημιστικές τεχνικές στην έρευνα των Rozendaal, Buijzen και Valkenburg (2011) αφορούσαν στη συχνή επανάληψη της προβολής των διαφημίσεων στην τηλεόραση, την παρουσίαση του τρόπου λειτουργίας ενός παιχνιδιού, την παρουσίαση χρήσης του παιχνιδιού από ομάδα παιδιών (επίδραση της δημοφιλούς δράσης μεταξύ των συνομηλίκων) (peer popularity appeal), την χιουμοριστική παρουσίαση του προϊόντος, την σύνδεση του προϊόντος με κάποιο διάσημο πρόσωπο ή χαρακτήρα καρτούν (celebrity endorsement), την προσφορά δώρων (premiums).

εικόνας (εμπορικός σκοπός) είτε τον σκοπό πειθούς (Rozendaal et al, 2011) είτε δεν αναγνωρίζουν τη συμβολική αξία που προσδίδει η οπτική σημείωση στα διαφημιζόμενα προϊόντα (Moriarty, 1995).

Η δυσκολία στην απόδοση συμβολικής αξίας φαίνεται πως σχετίζεται με την ηλικία των μαθητών/τριών Στ' τάξης διότι σύμφωνα με τις Livingstone και Helsper (2004) που προέβησαν σε ανασκόπηση της βιβλιογραφίας για τις διαφημίσεις τροφίμων που απευθύνονται στα παιδιά «η κριτική κατανόηση και ο στοχασμός για τον υπολανθάνοντα σκοπό των διαφημίσεων αρχίζει γύρω στο 12ο έτος» (σ. 18). Ωστόσο, σύμφωνα με τις ίδιες ερευνήτριες οι ανωτέρω δεξιότητες δεν αναδύονται αυτόματα κατά την ηλικία αυτή. Απαιτείται εκπαίδευση στον γραμματισμό των μέσων για να ενεργοποιηθεί η κριτική σκέψη, ώστε οι μαθητές/τριες να μπορούν να αναγνωρίσουν τις πληροφορίες που υπολανθάνουν ή παραβλέπονται κατά τη διαφήμιση των προϊόντων (Livingstone & Helsper, 2004). Τα ευρήματα επιβεβαιώνουν έρευνες για την επίδραση της γνώσης/άγνοιας των διαφόρων οπτικών συμβάσεων, των οπτικών μεταφορών και της οπτικής σημείωσης στην ερμηνεία των εικόνων η οποία συνδέεται με τις δεξιότητες οπτικού γραμματισμού και προϋποθέτουν συστηματική εκπαίδευση (Avgerinou & Pettersson, 2011· Beach & Freedman, 1992, παράθεμα στο Freedman, 2003· Buckingham, 2003, 2004· Christopoulou, 2008· Duncum, 2006· Freedman & Wood, 1999, παράθεμα στο Freedman, 2003· Housen, 2001· Kress & Van Leeuwen, 2006· Messaris, 1994· Μπαμπαλιούτας, 2007· Moriarty, 1995· Parry, 2016· Perkins, 1994· Unsworth, 2001· Vasquez, 2004). Την απουσία αποκωδικοποίησης της συμβολικής αξίας που προσδίδει η οπτική σημείωση στα διαφημιζόμενα προϊόντα επιβεβαιώνει την έρευνα της Moriarty (1995) με φοιτητές/τριες. Την απουσία αναγνώρισης των πλαισίων παραγωγής της εικόνας και των κοινωνικών ιδεών που υπολανθάνουν της οπτικής σημείωσης, χαρακτηριστικά που συνδέονται με τις χαμηλές δεξιότητες κριτικού γραμματισμού, επιβεβαιώνουν έρευνες σχετικά με τις χαμηλές δεξιότητες των μαθητών/τριών στην ανάλυση διαφημίσεων πριν τη διδακτική παρέμβαση (Beach & Freedman, 1992, παράθεμα στο Freedman, 2003· Buckingham, 2003· Freedman & Wood, 1999, παράθεμα στο Freedman, 2003· Μπαμπαλιούτας, 2007· Parry, 2016). Επομένως, το εύρημα περί των χαμηλών δεξιοτήτων αποκωδικοποίησης οφείλεται σε ελλιπή εικαστική εκπαίδευση των μαθητών/τριών. Συνεπώς, η άγνοια των συμβάσεων και των οπτικών μεταφορών υποδεικνύει την ανάγκη συστηματικής εκπαίδευσης των μαθητών/τριών στη σημειωτική ανάλυση διαφημίσεων.

Ωστόσο, χρήζει επισήμανσης το γεγονός ότι τουλάχιστον θεωρητικά οι μαθητές/τριες θα έπρεπε να είναι εξοικειωμένοι με τη μελέτη των διαφημίσεων, καθώς συμπεριλαμβάνονται στα αναλυτικά προγράμματα της Γλώσσας κυρίως - επειδή αποτελούν προνομιακό κειμενικό είδος προς αποδόμηση των ρητορικών πειθούς- αλλά και των Εικαστικών (ΥΠ.Ε.Π.Θ.-Π.Ι., 2002) και στα αντίστοιχα σχολικά βιβλία. Το εύρημα υποδεικνύει ότι είτε η διδασκαλία κατά την ανάλυση των διαφημίσεων όπως εφαρμόζεται στο ελληνικό δημοτικό σχολείο δεν είναι αποτελεσματική είτε ότι απαιτείται συστηματική διδασκαλία της σημειωτικής ανάλυσης εικόνων ή/και στοχευμένη μελέτη των διαφημίσεων στη θεματική των κοινωνικών λόγων περί παιδικής ηλικίας και στην αποκωδικοποίηση της οπτικής τους σημείωσης. Το εύρημα επιβεβαιώνει έρευνες των Beach και Freedman (1992, παράθεμα στο Freedman, 2003) για την αναποτελεσματικότητα της διδασκαλίας όταν η ανάλυση των διαφημίσεων έχει περιοριστεί στην κριτική ανάλυση της γλώσσας των κειμένων (στο γνωστικό αντικείμενο της Γλώσσας) και δεν εστιάστηκε στην κριτική ανάλυση της οπτικής σημείωσης. Επίσης, επιβεβαιώνει την έρευνα των Μπαμπαλιούτα και Παπαδοπούλου (2008) για την ανάγκη συστηματικής διδασκαλίας της κοινωνικής οπτικής σημειωτικής για την ανάπτυξη των δεξιοτήτων κριτικού γραμματισμού και γραμματισμού των μέσων.

Συνεπώς, σύμφωνα με τα ευρήματα της παρούσας έρευνας που επιβεβαιώνουν άλλες έρευνες οι δεξιότητες των μαθητών/τριών Στ' τάξης στην αποκωδικοποίηση των υπό εξέταση κωδίκων της οπτικής σημείωσης σε εικόνα διαφήμισης που αναπαριστά την παιδική ηλικία ήταν χαμηλού επιπέδου (νοηματοδότηση σε επίπεδο καταδήλωσης). Το χαμηλό επίπεδο αποκωδικοποίησης συνδέεται με ελλιπή εκπαίδευση στη σημειωτική ανάλυση διαφημίσεων. Λαμβάνοντας όμως υπόψη τους περιορισμούς της παρούσας έρευνας ως προς τον αριθμό των εικόνων που εξετάστηκαν, αλλά και το κενό στη βιβλιογραφία για την αποκωδικοποίηση από τους /τις μαθητές/τριες των διαφημίσεων που αναπαριστούν παιδιά, θεωρούμε ότι απαιτείται διεξοδικότερη έρευνα στο θέμα.

Τα ευρήματα από τη διερεύνηση του τρίτου ερευνητικού ερωτήματος ως προς τα είδη των εννοιολογικών κατηγοριών και ως προς το επίπεδο των δεξιοτήτων συγκλίνουν με τα αντίστοιχα εκ της διερεύνησης του δεύτερου ερευνητικού ερωτήματος για τις δεξιότητες ανάλυσης των μαθητών/τριών στις δυο υπό εξέταση εικόνες (πρβλ. ενότητα 5.2.2) και υποδεικνύουν την εγκυρότητα και αξιοπιστία των πορισμάτων της έρευνας.

Ακολούθως παρουσιάζεται η συζήτηση των αποτελεσμάτων χωριστά με βάση την ποικιλία των νοηματοδοτήσεων του κάθε κώδικα. Αρχικά εστιάζουμε στους οπτικούς κώδικες του αναπαραστατικού νοήματος, στη συνέχεια στους κώδικες του διαπροσωπικού νοήματος και τέλος στη σημασιοδότηση και νοηματοδότηση της πολυτροπικής φύσης της εικόνας.

**6.3.2.1 Νοηματοδότηση οπτικών κωδίκων του αναπαραστατικού νοήματος.** Τα σημεία δόμησης του αναπαραστατικού νοήματος της εικόνας που εξετάστηκαν συμπεριελάμβαναν τον χώρο, τη δράση, την ηλικία, το είδος της ενδυμασίας και το χρώμα της ενδυμασίας των προσώπων που απεικονίζονταν στην εικόνα.

Παρουσιάστηκε διαφορά στη συχνότητα σημασιοδότησης ως σημαίνοντος ιδεών μεταξύ των πέντε υπό εξέταση κωδίκων υπέρ της ηλικίας των προσώπων, της δράσης τους και του χρώματος της ενδυμασίας (κόκκινο). Θεωρούμε ότι το εύρημα σχετίζεται με την ιδιαιτερότητα των συγκεκριμένων κωδίκων και των τρόπο απόκρισης των αρχαρίων θεατών στις εικόνες. Ειδικότερα, οι κώδικες αυτοί αποτελούν βασικούς κώδικες οπτικής αναπαράστασης του λόγου περί παιδικής ηλικίας (Higonnet, 1998· James & James, 2008). Αποτελούν βασικά στοιχεία του αφηγηματικού λόγου οι οποίοι μαζί με άλλα αφηγηματικά στοιχεία απαντώνται και κατά τη λεκτική αφήγηση ενός γεγονότος. Η σημασιοδότηση των βασικών αφηγηματικών κωδίκων έναντι άλλων μπορεί να σχετίζεται με τον τρόπο που αποκρίνονται σε εικόνες οι αρχάριοι θεατές (Buckingham, 2004· Housen, 2001· Parsons, 1987).

Ακολούθως παρουσιάζεται η συζήτηση των αποτελεσμάτων για κάθε έναν από τους πέντε υπό εξέταση κώδικες ως προς τα ιδιαίτερα ευρήματα που παρουσιάστηκαν στον καθένα.

**Χώρος δράσης και δράση προσώπων:** Η διερεύνηση του περιεχομένου της νοηματοδότησης του κώδικα του χώρου και της δράσης υπέδειξε χαμηλές δεξιότητες αποκωδικοποίησης από τη συντριπτική πλειονότητα των μαθητών/τριών. Από τους ελάχιστους/ες μαθητές/ριες που τους σημασιοδότησαν οι περισσότεροι/ες τον συσχέτισαν κυρίως με ιδέες του λόγου περί παιδικής ηλικίας. Θεώρησαν τον χώρο-το σπίτι είτε φυσική επιλογή σε αντίθεση με τον δημόσιο χώρο ή ασφαλή χώρο δράσης



ή έναν από τους χώρους βίωσης θετικών συναισθημάτων. Θεώρησαν τη δράση-το παιχνίδι ως ίδιον ή ως δικαίωμα της παιδικής ηλικίας. Η νοηματοδότηση βάσει μιας συλλογικής ταυτότητας (Cannella & Kincheloe, 2002) υποδεικνύει ότι οι κάποιοι μαθητές/τριες αναγνωρίζουν τον χώρο και τη δράση ως σημαίνον μιας ιδέας που σχετίζεται με λόγους και πρακτικές περί παιδικής ηλικίας. Οι ανωτέρω νοηματοδοτήσεις υποδεικνύουν την οικειοποίηση από τους μαθητές/τριες του κοινωνικού λόγου περί συσχέτισης των παιδιών με το οικιακό περιβάλλον και την παιγνιώδη δράση. Ο οικιακός χώρος και οι παιγνιώδεις δράσεις ως ίδιον της παιδικής ηλικίας εκφράζονται λεκτικώς και οπτικώς σε κάθε είδους αναπαραστάσεις της παιδικής ηλικίας και αποτελούν βασικούς κώδικες οπτικής αναπαράστασης του λόγου περί παιδικής ηλικίας (Higonnet, 1998· Holland, 2004· James, & James, 2008· Mavor, 2002) και προσδιορίζουν τον χώρο και το είδος της δράσης των παιδιών. Οι μαθητές/τριες είναι εξοικειωμένοι με τη θέαση τέτοιων οπτικών έργων κυρίως όμως, είναι εξοικειωμένοι με την κωδικοποίηση του οικιακού χώρου ως φυσικού χώρου βίωσης της παιδικής ηλικίας μέσω των προσωπικών βιωμάτων. Διότι σύμφωνα με τις δηλώσεις των ίδιων μαθητών/τριών κατά τη διερεύνηση των αντιλήψεών τους (1ο ερευνητικό ερώτημα), η εικόνα αυτή αντιστοιχεί στα βιώματά τους από παιχνίδια εντός του οικιακού χώρου (πρβλ. ενότητα 5.2.1.3).

Επίσης τα αποτελέσματα υποδεικνύουν τη δυσκολία των μαθητών/τριών να νοηματοδοτήσουν χωριστά τον χώρο από τη δράση. Ωστόσο, το κατόρθωσαν όσοι/ες χρησιμοποίησαν αντιθετικά διώνυμα. Η χρήση αντιθετικών διώνυμων ή δίπολων φάνηκε να διευκολύνει τη διάκριση. Το εύρημα επιβεβαιώνει σχετικές παιδαγωγικές θέσεις (Addison & Burgess, 2004) και έρευνες (Gardner, Winner, & Kircher, 1975). Έχει παρατηρηθεί ότι κατά την ηλικία των 10-12 ετών οι μαθητές/τριες κατά την απόκρισή τους σε διαφόρων ειδών έργα τέχνης επιδεικνύουν μια πιο ώριμη γνώση των διαφόρων μέσων και όπως οι ενήλικοι χρησιμοποιούν αντιθετικές έννοιες (τι δεν είναι) για να δηλώσουν την ιδιότητα ενός συγκεκριμένου μέσου (τι είναι) (Gardner, Winner, & Kircher, 1975). Η χρήση αντιθετικών διώνυμων θεωρείται ότι παρέχει επικουρικό, διευκολυντικό ρόλο στην ερμηνεία των εικόνων και γι' αυτό υποδεικνύεται η χρήση τους στα εκπαιδευτικά προγράμματα ανάλυσης εικόνων (Addison & Burgess, 2004).

**Ηλικία:** Από την εξέταση του περιεχομένου των νοηματοδοτήσεων του κώδικα της ηλικίας βασικό εύρημα αποτέλεσε οι υψηλές δεξιότητες που επέδειξε η

συντριπτική πλειονότητα των μαθητών/τριών στην αποκωδικοποίηση αυτού του κώδικα (νοηματοδότηση σε επίπεδο συνδήλωσης βάσει του ρομαντικού λόγου περί παιδικής ηλικίας). Παράλληλο εύρημα με το ανωτέρω αποτέλεσε η επιβεβαίωση των αποτελεσμάτων περί των αντιλήψεων των μαθητών/τριών για τον κοινωνικό λόγο που υιοθετούν. Ενδιαφέρον εύρημα ήταν η αξιοποίηση μεταφορικού λόγου κατά την αποκωδικοποίησή του.

Σύμφωνα με τα ευρήματα της παρούσας έρευνας ως προς το περιεχόμενο της νοηματοδότησης του κώδικα της ηλικίας το σύνολο σχεδόν των μαθητών/τριών αξιοποίησε στοιχεία του κυρίαρχου λόγου περί παιδικής ηλικίας και νοηματοδότησε σε επίπεδο συνδήλωσης. Αναπαρήγαγαν ιδέες σχετικές κυρίως με τις γευστικές προτιμήσεις των παιδιών στα γλυκά (έννοιες περί παιδικής κουλτούρας-παιδικές τροφές). Έχοντας οι μαθητές/τριες υιοθετήσει τον κυρίαρχο λόγο (πρβλ. ενότητα 5.2.1.5) παρέβλεψαν ότι η αρέσκεια στα γλυκά δεν περιορίζεται στα παιδιά ούτε αποτελεί παιδικό προνόμιο (Holland, 2004· James, & Prout, 1990).

Μέρος των αξιοποιήσιμων ιδεών του κυρίαρχου κοινωνικού λόγου περί παιδικής ηλικίας για τη νοηματοδότηση του κώδικα της ηλικίας σε διαφήμιση που απεικονίζει παιδιά είναι τα ποιοτικά χαρακτηριστικά των παιδιών. Η χρήση από τους μαθητές/τριες μεταφορών π.χ. περί γλυκύτητας ή αγνότητας των παιδιών τους διευκόλυνε να αποκωδικοποιήσουν τη διαφήμιση και την εικόνα ως φορέα ιδεών.

Σημαντικό εύρημα αποτέλεσε η χρήση μεταφορών-μεταφορικού λόγου είτε στερεοτυπικών είτε πρωτότυπων από την πλειονότητα όσων μαθητών/τριών κατόρθωσαν να αποκωδικοποιήσουν τον κώδικα. Δηλαδή κατά την ερμηνεία του σημειωτικού πόρου της ηλικίας των προσώπων κατόρθωσαν να χαρτογραφήσουν κοινά στοιχεία μεταξύ των δυο εννοιολογικών πεδίων (της παιδικής ηλικίας και του προϊόντος). Υποδεικνύεται ότι η χρήση μεταφορικού λόγου διευκόλυνε τους/τις μαθητές/τριες να νοηματοδοτήσουν τον κώδικα. Το εύρημα επιβεβαιώνει έρευνες για τη διευκόλυνση που παρέχει η χρήση μεταφορών από τους/τις μαθητές/τριες για την αποκωδικοποίηση των εικόνων. Σύμφωνα με τον Hausman (1989) οι οπτικές μεταφορές διαθέτουν ανοικτότητα (open-endedness), παρέχουν τη δυνατότητα στα άτομα κατά την ερμηνεία τους να συναθροίσουν πολλαπλά νοήματα. Σύμφωνα με την Katzin (2016) στα εικαστικά έργα μέσω της παραγωγής και χρήσης οπτικών μεταφορών, τα άτομα μπορούν να αποκρυπτογραφούν την εικόνα σαν να επιλύουν ένα αίνιγμα. Μάλιστα, μέσω της χρήσης και ενασχόλησης με τις οπτικές μεταφορές τα άτομα αναπτύσσουν τον οπτικό γραμματισμό (Katzin, 2016) και τις δεξιότητές

τους στην ερμηνεία εικόνων και στην επικοινωνία αφαιρετικών ιδεών (Fakidou, 2011).

Από την προσεκτικότερη εξέταση του είδους των μεταφορών που χρησιμοποίησαν οι μαθητές/τριες διαπιστώσαμε ότι το επίπεδο των δεξιοτήτων στη δημιουργία μεταφορών δεν ήταν κοινό για όλους/ες όσους/ες ερμήνευσαν την ηλικία μέσω μεταφορικού λόγου. Επειδή μεμονωμένοι/ες μαθητές/τριες ερμήνευσαν την οπτική μεταφορά περί αγνότητας που επεδίωκε η διαφήμιση, υποδεικνύεται είτε η δυσκολία από το σύνολο σχεδόν των μαθητών/τριών στην κατανόηση της έννοιας της αγνότητας ως χαρακτηριστικό αποδιδόμενο στα παιδιά ή η απουσία επίγνωσης της συγκεκριμένης εννοιολογικής μεταφοράς. Φαίνεται ότι η αποκωδικοποίηση της ηλικίας ως μεταφοράς της έννοιας περί αγνότητας η οποία προσδίδει συμβολική αξία στο προϊόν μιας διαφήμισης δεν αναγνωρίζεται από τους μαθητές/τριες. Η ερμηνεία αυτή χρήζει περαιτέρω διερεύνησης.

**Είδος ενδυμασίας:** Από την εξέταση του ποσοστού σημασιοδότησης και του περιεχομένου της νοηματοδότησης του κώδικα του είδους της ενδυμασίας υποδεικνύεται η μεγάλη δυσκολία στην αποκωδικοποίησή του. Από το σύνολο σχεδόν των μαθητών/τριών δεν γίνεται αντιληπτό ως σημαίνον. Νοηματοδοτείται από ελάχιστους/ες μαθητές/τριες που το αντιλαμβάνονται ως σημειωτικό πόρο κυρίως σε πληροφοριακό επίπεδο (σύνδεση με τον αφηγηματικό χρόνο του απεικονιζόμενου γεγονότος και τις λειτουργικές ανάγκες των προσώπων της σκηνής) και όχι σε επίπεδο συνδήλωσης. Η σύνδεσή του με την επικοινωνιακή λειτουργία της εικόνας είναι μηδενική.

Τα ευρήματα της παρούσας έρευνας επιβεβαιώνουν άλλες έρευνες σύμφωνα με τις οποίες οι μαθητές/τριες συνδέουν το είδος της ενδυμασίας με τον ενδυματολογικό κώδικα του φύλου ή την οικονομική κατάσταση των αναπαριστώμενων προσώπων υποδεικνύοντας ότι υπάρχει επίγνωση των στερεοτύπων του φύλου (Turner, 1998· Skelton & Hall, 2001), αλλά και των κοινωνικών αντιλήψεων (περί κοινωνικο-οικονομικής κατάστασης) των ενδυματολογικών επιλογών (Kaiser, 1990). Σύμφωνα με τον Addison (2005) οι μαθητές/τριες, καθώς χρησιμοποιούν σημειωτικούς τρόπους στην καθημερινή τους ζωή για να εκτιμήσουν σε πρώτο επίπεδο την προσωπικότητα, το κύρος ή άλλα στοιχεία του ατόμου, αναζητούν νύξεις μέσω διαφόρων εξωτερικών σημείων όπως η ενδυμασία για να εκτιμήσουν το άτομο που παρατηρούν. Τα ευρήματα της παρούσας

έρευνας για το περιεχόμενο των νοηματοδοτήσεων του είδους της ενδυμασίας επιβεβαιώνουν τον ισχυρισμό του Addison (2005). Ωστόσο, στην παρούσα έρευνα διαπιστώσαμε ότι σε αυτού του είδους τις νοηματοδοτήσεις προέβησαν μεμονωμένες περιπτώσεις μαθητών/τριών, ενώ η συντριπτική πλειονότητα είτε ουδόλως σηματοδότησε το οπτικό σημείο είτε περιορίστηκε σε νοηματοδοτήσεις σχετικές με τον αφηγηματικό χρόνο της σκηνής. Ο Addison (2005) δεν δηλώνει την ηλικιακή ομάδα των μαθητών/τριών στην οποία αναφέρεται ο ισχυρισμός του, αλλά επειδή το συγγραφικό του έργο αφορά αποκλειστικά τη διδασκαλία των εικαστικών στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, θεωρούμε ότι αναφέρεται σε μαθητές/τριες αυτής της βαθμίδας. Επίσης, δεν δηλώνει σε ποια στοιχεία της ενδυμασίας (π.χ. είδος, χρώμα, οικονομική αξία κ.ά.) αναφέρεται με τον όρο ενδυμασία. Επομένως, αν και η έρευνά μας επιβεβαιώνει τα είδη νοηματοδοτήσεων που αναφέρει ο Addison (2005), η μικρή συχνότητα αυτού του είδους των νοηματοδοτήσεων από τους/τις μαθητές/τριες του δείγματος πιθανόν να επηρεάστηκε από την ηλικία των μαθητών/τριών, γεγονός που υποδεικνύει ότι η αποκωδικοποίηση αυτού του κώδικα δυσκολεύει τους/τις μαθητές/τριες Στ' τάξης. Το εύρημα περί της δυσκολίας σηματοδότησης και νοηματοδότησης του είδους της ενδυμασίας επιβεβαιώνει τα αποτελέσματα της έρευνας-δράσης με μαθητές/τριες Στ' τάξης για τη μελέτη διαφημίσεων των Μπαμπαλιούτα και Παπαδοπούλου (2008).

**Χρώμα ενδυμασίας:** Σύμφωνα με τα ευρήματα της παρούσας έρευνας ως προς το περιεχόμενο της νοηματοδότησης του κώδικα του κόκκινου χρώματος της ενδυμασίας των παιδιών σε εικόνα διαφήμισης που απεικονίζει παιδιά η πλειονότητα των μαθητών/τριών φαίνεται ότι διαθέτουν δεξιότητες για τη αποκωδικοποίησή του, καθώς είτε αναγνωρίζουν τους διάφορους θετικούς συμβολισμούς του κόκκινου χρώματος είτε έχουν επίγνωση της διαφημιστικής τεχνικής περί ομοιοχρωμίας προϊόντος και ενδυμασίας προσώπων.

Ωστόσο, οι προϋπάρχουσες γνώσεις τους περί της ανωτέρω διαφημιστικής τεχνικής δεν εκτείνονται στην αναγνώριση της συμβολικής αξίας που προσδίδει η τεχνική αυτή στο προϊόν (Kress & Van Leeuwen, 2002). Δηλαδή δεν αναγνωρίζουν ότι η ομοιοχρωμία της ενδυμασίας των παιδιών με το χρώμα της μαρμελάδας προσδίδει στη μαρμελάδα το χαρακτηριστικό της αγνότητας που αποδίδει στα παιδιά ο κοινωνικός λόγος περί αθωότητας των παιδιών. Τα αποτελέσματα επιβεβαιώνουν την έρευνα-δράση του Μπαμπαλιούτα (2007) για την δυσκολία των μαθητών/τριών

πριν τη διδακτική παρέμβαση να αναγνωρίσουν την διαφημιστική τεχνική περί ομοιοχρωμίας προϊόντος και ενδυμασίας προσώπων. Επίσης, επιβεβαιώνουν άλλες έρευνες σχετικές με τη δυσκολία γενικά στην αναγνώριση της συμβολικής αξίας που αποδίδουν στο προϊόν οι επιλογές της οπτικής σημείωσης (Livingstone & Helsper, 2004· Moriarty, 1995).

Σύμφωνα με τα ευρήματα της παρούσας έρευνας το χρώμα της ενδυμασίας αποτελεί μετά τον κώδικα της ηλικίας των απεικονιζόμενων προσώπων τον κώδικα με την μεγαλύτερη αναγνωρισιμότητα μεταξύ των πέντε υπό εξέταση οπτικών κωδίκων της αναπαραστατικής διάστασης του νοήματος. Τον προνομιακό ρόλο του χρώματος στην ανάγνωση από τα παιδιά των εικόνων στα μέσα μαζικής επικοινωνίας επιβεβαιώνουν έρευνες που δείχνουν ότι το χρώμα προσελκύει τα παιδιά (Brand, 2007· Livingstone & Helsper, 2006).

Σύμφωνα με τα ευρήματα της παρούσας έρευνας αρκετοί/ές μαθητές/τριες της Στ' τάξης έχουν επίγνωση των ποικίλων θετικών συμβολισμών του κόκκινου χρώματος. Η αναγνώριση των συμβολισμών του κόκκινου θα μπορούσε να αποτελεί αποτέλεσμα της αντίστοιχης διδασκαλίας στα Εικαστικά για την Ε' και Στ' τάξη (ΥΠ.Ε.Π.Θ., 2002). Όμως επειδή στην παρούσα έρευνα δεν παρουσιάστηκε καμία αναφορά στη θερμοκρασία του χρώματος και στη σχετική ορολογία που αποτελούσε στόχο της αντίστοιχης ενότητας, αλλά αντιθέτως όλοι οι συμβολισμοί αποτελούσαν κοινότυπες ιδέες περί συμβολισμού της αγάπης και της χαράς, θεωρούμε ότι οι προϋπάρχουσες γνώσεις των μαθητών/τριών κατά την αποκωδικοποίηση του χρώματος της ενδυμασίας προέρχονται από την καθημερινή γνώση. Διότι σύμφωνα με τις έρευνες των Burkitt, Barrett και Davis (2003) η αναγνώριση του συμβολισμού του κόκκινου ως χαρούμενου χρώματος αποτελούν μέρος της εμπειρικο-βιωματικής γνώσης των μαθητών/τριών.

Επομένως τα αποτελέσματα υποδεικνύουν ότι οι προϋπάρχουσες δεξιότητες των μαθητών/τριών της Στ' τάξης στη αποκωδικοποίηση του χρώματος της ενδυμασίας των αναπαριστώμενων παιδιών στη διαφήμιση αντιστοιχούν μεν σε δεξιότητες γραμματισμού των μέσων, αλλά σε ένα χαμηλό, πρωταρχικό επίπεδο, καθώς δεν έχουν επίγνωση της συμβολικής αξίας που προσδίδει στο προϊόν η τεχνική περί ομοιοχρωμίας προϊόντος και ενδυμασίας προσώπων. Επίσης, η αποκωδικοποίηση του συμβολισμού αντιστοιχεί στην εμπειρικο-βιωματική γνώση και δεν αποτελεί απόρροια γνώσεων χρωματολογίας βάσει της εικαστικής αγωγής.

### 6.3.2.2 Νοηματοδότηση οπτικών κωδίκων του διαπροσωπικού νοήματος.

Σημαντικό εύρημα ήταν ότι και οι τρεις υπό εξέταση κώδικες δεν σημασιοδοτήθηκαν (γενικό συμπέρασμα). Η διερεύνηση των δεξιοτήτων αποκωδικοποίησης των μαθητών/τριών ως προς το περιεχόμενο της νοηματοδότησης των κωδίκων του διαπροσωπικού νοήματος της εικόνας διαφημιστικού λόγου που αναπαριστά τον ρομαντικό λόγο περί παιδικής ηλικίας ανέδειξε δυο βασικά ευρήματα τα οποία χαρακτηρίζουν τις δεξιότητες ως χαμηλού επιπέδου στην αποκωδικοποίηση της οπτικής σημείωσης. Το πρώτο εύρημα αφορά στη λανθασμένη εκτίμηση του μέτρου της απόστασης λήψης και της οπτικής γωνίας λήψης της σκηνής από την πλειονότητα των μαθητών/τριών. Το δεύτερο εύρημα σχετίζεται με το περιεχόμενο της νοηματοδότησης και των τριών κωδίκων (αποκλειστικά βάσει της αφηγηματικής διάσταση και όχι στη διάσταση της διεπιδραστικής σχέσης των θεατών με τα αναπαριστώμενα πρόσωπα της εικόνας) από το σύνολο των μαθητών/τριών. Το είδος της νοηματοδότησης υποδεικνύει ότι οι νοηματοδοτήσεις προέρχονται από την εμπειρικοβιωματική γνώση και είναι επηρεασμένες από την καθημερινή εμπειρία (Buckingham, 2004).

Από τη σύγκριση των ανωτέρω αποτελεσμάτων με εκείνα του δευτέρου ερευνητικού ερωτήματος (πρβλ. ενότητα 5.2.2.3) διαπιστώσαμε ότι ήταν κοινά: από την αυτόβουλη ανάλυση της εικόνας απουσίασε παντελώς οποιαδήποτε αναφορά σε κάποιο κώδικα του διαπροσωπικού νοήματος. Συνεπώς, τα αποτελέσματα και από τα δυο μέρη του ερωτηματολογίου συγκλίνουν και επιβεβαιώνουν τη δυσκολία των μαθητών/τριών να σημασιοδοτήσουν και να νοηματοδοτήσουν την οπτική σημείωση που πραγματώνει το διαπροσωπικό νόημα της εικόνας διαφήμισης.

Για τις ελλειπείς δεξιότητες αποκωδικοποίησης των τριών σημειωτικών πόρων είτε για την ορθή εκτίμηση του μέτρου της απόστασης και της οπτικής γωνίας λήψης της σκηνής είτε για την χαμηλού επιπέδου νοηματοδότηση φαίνεται να ευθύνεται η εικαστική εκπαίδευση. Διότι οι Kress και Van Leeuwen (2006) και Unsworth (2001) επισημαίνουν την ανάγκη συστηματικής διδασκαλίας στην κοινωνική σημειωτική ανάλυση εικόνων, και την θεωρούν προϋπόθεση ώστε οι μαθητές/τριες να αποκωδικοποιήσουν την οπτική σημείωση βάσει του διαπροσωπικού νοήματος που πραγματώνουν η βλεμματική επαφή, η απόσταση και η οπτική γωνία λήψης της σκηνής με τους θεατές της εικόνας.

Την απουσία δεξιοτήτων των μαθητών/τριών Στ' τάξης στην αποκωδικοποίηση των οπτικών στοιχείων του διαπροσωπικού νοήματος ιδιαιτέρως

της βλεμματικής επαφής, της απόστασης και της οπτικής γωνίας λήψης επιβεβαιώνει και η έρευνα-δράση με μαθητές/τριες Στ' τάξης των Μπαμπαλιούτα και Παπαδοπούλου (2008). Πριν τη διδακτική παρέμβαση μεμονωμένες περιπτώσεις μαθητών/τριών επέδειξαν περιορισμένη κατανόηση της διαπροσωπικής σχέσης που αναπτύσσεται με τους θεατές η οποία βελτιώθηκε μετά τη διδασκαλία. Ωστόσο, φαίνεται ότι γενικά παρουσιάζεται δυσκολία στην κατανόηση του διαπροσωπικού νοήματος της εικόνας διότι και μετά τη διδακτική παρέμβαση (οκτώ διδακτικών ωρών), επισημαίνουν ότι αν και παρουσιάστηκε βελτίωση στον μεταέλεγχο, οι μαθητές/τριες «κατανόησαν ως ένα βαθμό (υπογράμμιση δική μας) *στοιχεία της Οπτικής Κοινωνικής Σημειωτικής όπως επαφή, απόσταση, άποψη, γωνία λήψης, βλέμμα ... καθώς και τα νοήματα που αυτά φέρουν*» (ό.π., σ. 323). Επειδή η προαναφερόμενη έρευνα διέθετε διαφορετικό μεθοδολογικό και αναλυτικό πλαίσιο στο άρθρο δεν αναφέρονται τα είδη των εννοιολογικών κατηγοριών που παρουσιάστηκαν κατά τη νοηματοδότηση των ανωτέρω σημείων από τους/τις μαθητές/τριες, και δεν είναι δυνατή η περαιτέρω σύγκριση με τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας.

Επομένως, οι δεξιότητες των μαθητών/τριών Στ' τάξης στην αποκωδικοποίηση των τριών υπό εξέταση οπτικών σημείων που πραγματώνουν το διαπροσωπικό νόημα της εικόνας διαφημιστικού λόγου είναι ελλιπείς ως απόρροια της εικαστικής αγωγής και απαιτείται συστηματική διδασκαλία της οπτικής σημείωσης. Ωστόσο, χρήζει περαιτέρω διερεύνησης αν η ελλιπής διδασκαλία της κοινωνικής σημειωτικής είναι ο μόνος παράγων που ευθύνεται για τις χαμηλές δεξιότητες αποκωδικοποίησης των κωδίκων που συγκροτούν τη διαπροσωπική δόμηση του νοήματος της διαφήμισης ή οι έννοιες αυτές είναι εξαιρετικά αφαιρετικές για να τις κατανοήσουν οι μαθητές/τριες Στ' τάξης.

Ακολουθώντας παρουσιάζουμε τη συζήτηση των αποτελεσμάτων για τη νοηματοδότηση του καθενός από τους τρεις υπό εξέταση κώδικες του διαπροσωπικού νοήματος στα σημεία που δεν καλύφθηκαν από την ανωτέρω συζήτηση. Υπενθυμίζουμε ότι μεμονωμένες περιπτώσεις μαθητών/τριών σηματοδότησαν τους τρεις κώδικες, οπότε τα δεδομένα ήταν εξαιρετικά περιορισμένα και επομένως τα αποτελέσματα γενικά χρήζουν περαιτέρω διερεύνησης.

**Βλεμματική επαφή αναπαριστώμενων προσώπων και θεατών:** Στην υπό εξέταση εικόνα υπήρχε απουσία βλεμματικής επαφής των παιδιών της εικόνας με

τους/τις θεατές (offer picture). Ο κώδικας αυτός παρουσίασε λίγο μεγαλύτερο ποσοστό σημασιοδότησης συγκριτικά με τους κώδικες της απόστασης και της οπτικής γωνίας λήψης. Το εύρημα ως προς το προβάδισμα του κώδικα του βλέμματος από τους άλλους δυο πιθανόν να συνδέεται με πρακτικές των οπτικών έργων που αναπαριστούν τον ρομαντικό λόγο ή με τα βιώματα των μαθητών/τριών. Η απουσία βλεμματικής επαφής των παιδιών με τους/τις θεατές σε οπτικές αναπαραστάσεις της παιδικής ηλικίας αποτελεί χαρακτηριστικό του ρομαντικού λόγου (Higonnet, 1998). Θεωρούμε ότι οι μαθητές/τριες ήταν εξοικειωμένοι/ες από τις προσωπικές τους εμπειρίες με την ιδέα περί απουσίας της βλεμματικής επαφής των παιδιών με τον περιβάλλον όταν παίζουν και είναι απορροφημένα στον κόσμο τους (πρβλ. υποενότητα 5.2.3.2.2 αποτελέσματα για τη νοηματοδότηση διαπροσωπικών κωδίκων). Οι προσωπικές τους εμπειρίες μπορεί να προέρχονταν από τις οπτικές αναπαραστάσεις της παιδικής ηλικίας σε εικόνες της δημοφιλούς κουλτούρας είτε από τα προσωπικά τους βιώματα και γι' αυτό σημασιοδότησαν τον κώδικα και του απέδωσαν κάποιο νόημα.

Τα αποτελέσματα ως προς το περιεχόμενο των νοηματοδοτήσεων της απουσίας βλεμματικής επαφής αναπαριστώμενων προσώπων και θεατών υποδεικνύουν ότι το ελάχιστο ποσοστό των μαθητών/τριών που τον σημασιοδοτούν περιορίζονται στις αφηγηματικές διαδικασίες και δεν αναφέρονται στον ενεργό ρόλο των θεατών ως υποκείμενο του βλέμματος (ο/η θεατής ως δρων υποκείμενο) το οποίο κατευθύνεται προς τις μορφές της εικόνας (Kress & van Leeuwen, 2006). Δηλαδή εστιάζουν μονόπλευρα στον ρόλο και στις σχέσεις μεταξύ των προσώπων της εικόνας, στη δράση τους και στη συναισθηματική τους κατάσταση εντός της σκηνής χωρίς να αντιλαμβάνονται τον ρόλο των θεατών ως αόρατων εποπτών που έχουν ως αντικείμενο εξέτασης τη δράση των προσώπων της εικόνας. Ωστόσο, θεωρούμε ότι αντιλαμβάνονται διαισθητικά ότι η απουσία βλεμματικής επαφής αναπαριστώμενων προσώπων και θεατών χαρακτηρίζεται από ένα είδος απόσυρσης των αναπαριστώμενων προσώπων από τη διεπιδραστική σχέση με τους άλλους. Αλλά η απεμπλοκή που αντιλαμβάνονται περιορίζεται μεταξύ των εμπλεκόμενων ατόμων στον περιβάλλοντα χώρο εντός της απεικονιζόμενης σκηνής (πρόσωπα και φωτογράφος) και όχι στη σχέση των αναπαριστώμενων προσώπων με τους/τις θεατές. Γενικά οι αφηγηματικού περιεχομένου νοηματοδοτήσεις (π.χ. για την συμπεριφορά των παιδιών κατά τη διάρκεια του παιγνιδιού) είναι επηρεασμένες από την καθημερινή εμπειρία των μαθητών/τριών (Buckingham, 2004) και δεν αντιστοιχούν



σε γνώσεις σημειωτικής ανάλυσης. Υποδεικνύεται το έλλειμμα στην εικαστική εκπαίδευση των μαθητών/τριών και ως εκ τούτου η ανάγκη συστηματικής διδασκαλίας στη κοινωνική σημειωτική ανάλυση, ώστε οι μαθητές/τριες να αποκωδικοποιήσουν αυτό το σημείο ως φαντασιακή σχέση μεταξύ των αναπαριστώμενων προσώπων και των θεατών δηλαδή ως σημείο που πραγματώνει το διαπροσωπικό νόημα της εικόνας (Kress & van Leeuwen, 2006· Unsworth, 2001). Μάλιστα, θεωρούμε ότι η κατανόηση της αίσθησης απεμπλοκής που επέδειξαν κάποιοι/ες μαθητές/τριες συνιστά μια αρχική βάση για την αποκωδικοποίηση του κώδικα εντός ενός μαθησιακού πλαισίου.

Η δυσκολία σημασιοδότησης και νοηματοδότησης που παρατηρήθηκε στην παρούσα έρευνα στον κώδικα της βλεμματικής επαφής ενδεχομένως να ήταν απόρροια του τύπου της υπό εξέταση εικόνας· δηλαδή πιθανόν οι εικόνες παροχή (όπως η εικόνα της παρούσας έρευνας) να δυσκολεύουν τους/τις μαθητές/τριες στην αποκωδικοποίησή τους, ενώ οι εικόνες απ(αίτηση) να είναι περισσότερο ευανάγνωστες. Αν και η έρευνα των Μπαμπαλιούτα και Παπαδοπούλου (2008) επιβεβαιώνει τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας, διότι καθώς εξέτασε τη δεξιότητα αποκωδικοποίησης εικόνων και των δυο τύπων δεν αναφέρθηκαν σε διαφορές, ωστόσο απαιτείται περαιτέρω έρευνα ως προς την πιθανότητα διαφορετικής απόκρισης των μαθητών/τριών στα δυο είδη εικόνων.

**Απόσταση λήψης σκηνής:** Τα αποτελέσματα για τις δεξιότητες των μαθητών/τριών στην αποκωδικοποίηση του κώδικα της απόστασης λήψης της σκηνής εκτός από το περιεχόμενο της νοηματοδότησης του κώδικα αφορούσαν και στην εκτίμηση των μαθητών/τριών για το μέτρο της απόστασης λήψης.

Σύμφωνα με την παρούσα έρευνα υψηλό ποσοστό των μαθητών/τριών Στ' τάξης αναγνωρίζουν κάποιο μέτρο σχετικό με την απόσταση λήψης της σκηνής και ως εκ τούτου αντιλαμβάνονται την έννοια αυτή. Τα αποτελέσματα όμως ως προς την ποικιλία των εκτιμήσεων του μέτρου της απόστασης και το υψηλό ποσοστό των λανθασμένων εκτιμήσεων υποδεικνύουν ότι οι μαθητές/τριες δεν διαθέτουν σταθερά ή ακριβή κριτήρια αναφοράς για να εκτιμήσουν ορθώς την απόσταση λήψης. Όμως η εύκολη αναγνώριση από πολλούς/ές μαθητές/τριες κάποιου μέτρου στην απόσταση, ακόμη και αν δεν ήταν ορθό το μέτρο, υποδεικνύει ότι διέθεταν το βασικό γνωστικό σχήμα μέσω των βιωμάτων τους από την καθημερινότητα ή από την εμπειρία τους με εικόνες (Buckingham, 2004).

Ωστόσο, οι λανθασμένες εκτιμήσεις των μαθητών/τριών πιθανόν να επηρεάστηκαν από τη σύνταξη της εικόνας δηλαδή μπορεί να προκλήθηκαν από τη διαφορά απόστασης μεταξύ των αντικειμένων του προσκηνίου και των μορφών του μεσαίου επιπέδου της σκηνής. Επειδή στο προσκήνιο παρουσιάζονταν οι φράουλες σε κοντινό πλάνο δηλαδή σε κοντινή απόσταση, τα πρόσωπα όμως της σκηνής (τα οποία αφορούσε η ερώτηση) βρίσκονταν στο μεσαίο επίπεδο της σκηνής και σε μετρίως μακρινό πλάνο, η διαφορά μπορεί να δυσχέρανε τους μαθητές/τριες στην αναγνώριση του ορθού μέτρου απόστασης. Πιθανόν η εκτίμηση των μαθητών/τριών της απόστασης λήψης της σκηνής σε κάποια άλλη εικόνα να ήταν ορθή. Τοιουτοτρόπως, υποδεικνύεται ότι στα αποτελέσματα ως προς την εκτίμηση της απόστασης λήψης της σκηνής μπορεί να παρείσφρησε το είδος της σύνταξης της εικόνας και απαιτείται περαιτέρω διερεύνηση.

**Οπτική γωνία λήψης σκηνής:** Τα αποτελέσματα για τις δεξιότητες των μαθητών/τριών στην αποκωδικοποίηση του κώδικα της οπτικής γωνίας λήψης της σκηνής εκτός από το περιεχόμενο της νοηματοδότησης του κώδικα αφορούσαν και στην εκτίμηση των μαθητών/τριών για το μέτρο της οπτικής γωνίας λήψης.

Σύμφωνα με τα ευρήματα της παρούσας έρευνας οι εκτιμήσεις του μέτρου της από τους/τις μαθητές/τριες Στ' τάξης ποικίλουν και στην πλειονότητά τους είναι λανθασμένες υποδεικνύοντας είτε τις χαμηλές δεξιότητες των μαθητών/τριών στην εκτίμηση του μέτρου της είτε τη δυσκολία τους στην κατανόηση της ίδιας της έννοιας. Η πλειονότητα των μαθητών/τριών δεν διαθέτει ακριβή κριτήρια αναφοράς για να την εκτιμήσουν ορθώς. Εξ αυτού υποδεικνύεται ότι η κατανόηση της έννοιας παρουσιάζει δυσκολία είτε αυτή αφ' εαυτή είτε λόγω απουσίας εκπαίδευσης.

Όμως η λανθασμένη εκτίμηση όσων μαθητών/τριών του δείγματος προσδιόρισαν την οπτική γωνία ως πλάγια πιθανόν να επηρεάστηκε από στοιχεία της εικόνας. Για παράδειγμα οι μισάνοιχτες πόρτες και η στάση του αγοριού αντιστοιχούσαν σε πλάγιες νοητές γραμμές που κατηύθυναν το βλέμμα στην κουζίνα (σημείο φυγής στην προοπτική της εικόνας) που αποτελούσε και τον χώρο στον οποίο η διαφήμιση προσέδιδε συμβολική αξία (κατ' οίκον παρασκευή στην κουζίνα από πρόσωπα της οικογένειας, άρα υψηλή ποιότητα διαφημιζόμενου προϊόντος). Ωστόσο, το σύστημα της προοπτικής στις εικόνες πραγματώνει μια στάση των θεατών απέναντι στα αναπαριστώμενα πρόσωπα και τους υποχρεώνει να πάρουν θέση εκτός της εικόνας και να την δουν πλαισιωμένη ως παράθυρο στον κόσμο από μια μοναδική κεντρική

θέση (Kress & Van Leeuwen, 2006). Επομένως, η λανθασμένη εκτίμηση των μαθητών/τριών θυμίζει τη σχέση των ατόμων σε εικόνες χωρίς προοπτική όπου «ο κόσμος στην εικόνα βιώνεται ως άμεση συνέχεια του ατομικού χώρου του θεατή» (Arnheim, 1999, σ. 274). Η ταύτιση του χώρου θέασης με τον χώρο που απεικονίζει η εικόνα ή αλλιώς η προβολή του εαυτού εντός του χώρου της εικόνας αποτελεί χαρακτηριστικό του χαμηλότερου σταδίου αισθητικής απόκρισης, του αφηγηματικού, και ειδικότερα αντιστοιχεί στο είδος της εμπύχωσης σύμφωνα με την Housen (1992) και υποδεικνύει χαμηλές δεξιότητες απόκρισης στην εικόνα.

Το περιεχόμενο των νοηματοδοτήσεων του κώδικα της οπτικής γωνίας λήψης ταυτίζεται με εκείνο της απόστασης λήψης της σκηνής. Ως εκ τούτου, οι μαθητές/τριες φαίνεται ότι δεν διακρίνουν τις δυο έννοιες και δεν αντιλαμβάνονται ότι επικοινωνούν διαφορετικά μηνύματα. Ενδεχομένως, η ταύτιση των κριτηρίων εκτίμησης του μέτρου της οπτικής γωνίας με εκείνα της απόστασης λήψης να επηρεάζει και το περιεχόμενο των νοηματοδοτήσεων και γι' αυτό οι μαθητές/τριες χρησιμοποιούν τις ίδιες εννοιολογικές κατηγορίες και για τους δυο κώδικες. Ωστόσο, η προαναφερθείσα αιτιολόγηση του ευρήματος χρήζει περαιτέρω διερεύνηση.

**6.3.2.3 Νοηματοδότηση της πολυτροπικής φύσης νοήματος.** Η σημασιοδότηση της πολυτροπικής φύσης του μηνύματος επιτεύχθηκε από τη πλειονότητα του δείγματος όπως έδειξε το ποσοστό των μαθητών/τριών που έδωσαν κάποια απάντηση στη σχετική ερώτηση του ερωτηματολογίου.

Συγκρίνοντας τα αποτελέσματα με εκείνα από το δεύτερο μέρος του ερωτηματολογίου (πρβλ. τεχνικό επίπεδο ανάλυσης της διαφήμισης, ενότητα 5.2.2.3), διαπιστώσαμε ότι διαφοροποιούνται ως προς το ποσοστό σημασιοδότησης. Στο δεύτερο μέρος του ερωτηματολογίου το σύνολο σχεδόν του δείγματος -πλην δυο περιπτώσεων- δεν αξιοποίησε το λεκτικό κείμενο αυθορμήτως κατά την ελεύθερη απόκριση στην εικόνα. Αντιθέτως, στο τρίτο μέρος του ερωτηματολογίου η πλειονότητα του δείγματος σημασιοδότησε τη σχέση. Θεωρούμε ότι η ερώτηση στο τρίτο μέρος του ερωτηματολογίου προσανατόλισε τους/τις μαθητές/τριες στον ρόλο του λεκτικού κειμένου για την ερμηνεία της εικόνας και γι' αυτό αυξήθηκε το ποσοστό όσων σημασιοδότησαν κατά το τρίτο μέρος του ερωτηματολογίου. Το αποτέλεσμα υποδεικνύει αφενός τη δυνατότητα των μαθητών/τριών στη σημασιοδότηση της σχέσης λεκτικών και οπτικών στοιχείων σε ένα πολυτροπικό

κείμενο διαφημιστικού λόγου που απεικονίζει παιδιά. Αφετέρου υποδεικνύεται η σημασία των ερωτήσεων προσανατολισμού των μαθητών/τριών σε σημεία της εικόνας που παράβλεψαν -ενώ μπορούσαν να τα σημασιοδοτήσουν- κατά την ερμηνεία αυτών των πολυτροπικών κειμένων.

Όμως μεγάλο ποσοστό του δείγματος ακόμη και κατά το τρίτο μέρος του ερωτηματολογίου εξακολούθησε να μην σημασιοδοτεί τον ρόλο του λεκτικού κειμένου στην ερμηνεία της εικόνας. Πιθανόν η απουσία σημασιοδότησης να επηρεάστηκε από τη στιλιστική δομή της διαφήμισης (Fox, 1995). Όπως έδειξαν έρευνες των Ketelaar, van Gisbergen, και Beentjes (2012) για την απόκριση σε διαφορετικά στιλ διαφημίσεων, η ανοικτότητα (openness) κάποιων διαφημίσεων δηλαδή η περιορισμένη χρήση λεκτικών κειμένων και η κυριαρχία της εικόνας δυσκολεύουν την ερμηνεία των διαφημίσεων. Επισημαίνουμε όμως ότι το λεκτικό κείμενο της υπό μελέτη διαφήμισης παρείχε τέσσερις εννοιολογικές μονάδες που μπορούσαν να αξιοποιήσουν οι μαθητές/τριες για την ερμηνεία της διαφήμισης και όλες συνδέονταν με οπτικά στοιχεία. Ως εκ τούτου, θεωρούμε ότι τα αποτελέσματα δεν επηρεάστηκαν από τη στιλιστική δομή της διαφήμισης και υποδεικνύουν ότι πολλοί/ες μαθητές/τριες έχουν ελλειπείς δεξιότητες στην ανάλυση πολυτροπικών κειμένων όπως ο διαφημιστικός λόγος που αναπαριστά τον ρομαντικό λόγο περί παιδικής ηλικίας.

Η διερεύνηση του περιεχομένου των νοηματοδοτήσεων στις οποίες προέβησαν οι μαθητές/τριες για τη σχέση λεκτικού κειμένου και εικόνας ανέδειξε πέντε ευρήματα.

Το πρώτο εύρημα αφορούσε στην απουσία εντοπισμού της συνέργειας εννοιών του λεκτικού κειμένου και οπτικών στοιχείων της εικόνας για την ερμηνεία της διαφήμισης από την πλειονότητα των μαθητών/τριών. Δηλαδή ερμήνευσαν τη διαφήμιση μονοτροπικά (είτε βάσει του λεκτικού κειμένου είτε βάσει της εικόνας), χωρίς να λάβουν υπόψη τη συνδρομή και των δυο τρόπων για την επικοινωνία του μηνύματος. Το αποτέλεσμα υποδεικνύει ότι η πλειονότητα δεν πλοηγήθηκε (navigated) μεταξύ των διαφορετικών σημειωτικών συστημάτων (Serafini, 2012) με συνέπεια να μην αντιληφθούν πλήρως τα νοήματα του πολυτροπικού κειμένου. Το νόημα των πολυτροπικών κειμένων για να αποκωδικοποιηθεί επαρκώς απαιτεί το άτομο να συνεκτιμήσει το σύνολο των οπτικών και λεκτικών στοιχείων και να συνθέσει τα επιμέρους στοιχεία του (Γιαννικοπούλου & Παπαδοπούλου, 2004· Forceville, 2007· Liu, 2013· Παπαδοπούλου, 2005). Επομένως, οι δεξιότητες των

μαθητών/τριών στη ανάλυση πολυτροπικών κειμένων χαρακτηρίζονται ως περιορισμένες. Πιθανόν η απόκριση αυτή να επηρεάστηκε από την ερώτηση η οποία προσανατόλιζε μεν στη σχέση λεκτικού και οπτικού κειμένου, αλλά εμμέσως. Οι Ιορδανίδου και Φτερνιάτη (2000) στο εκπαιδευτικό τους πρόγραμμα για τη διδασκαλία του διαφημιστικού λόγου στο γνωστικό αντικείμενο της γλώσσας προτείνουν την ερώτηση «τι σχέση υπάρχει μεταξύ του σλόγκαν, της εικόνας και της διαφημιζόμενης εταιρείας» (σ. 44). Μια τέτοιου τύπου άμεση ερώτηση πιθανόν να αύξανε το ποσοστό όσων εντόπιζαν τη συνέργεια του λεκτικού κειμένου με την οπτική σημείωση της εικόνας στην ερμηνεία της διαφήμισης. Ωστόσο, θεωρούμε ότι τα αποτελέσματα για όσους/ες μαθητές/τριες δεν προέβησαν σε συσχέτιση του λεκτικού κειμένου με την οπτική σημείωση της εικόνας δεν επηρεάστηκαν από τη διατύπωση της ερώτησης, αλλά από τις χαμηλές δεξιότητές τους στην ανάλυση πολυτροπικών κειμένων διαφημιστικού λόγου που απεικονίζει παιδιά. Διότι αξιόλογο ποσοστό μαθητών/τριών του δείγματος συνδύασε στην ερμηνεία του μέρος των λεκτικών και μέρος των οπτικών στοιχείων, άρα δεν το εμπόδισε η διατύπωση της ερώτησης. Επίσης, κατά την ελεύθερη ανάλυση της εικόνας (στο δεύτερο μέρος του ερωτηματολογίου) σχεδόν το σύνολο των μαθητών/τριών δεν αξιοποίησαν το λεκτικό κείμενο (σλόγκαν) αυθορμήτως, υποδεικνύοντας ότι δεν έλαβαν υπόψη την πολυτροπική φύση του νοήματος. Επομένως, επειδή η πλειονότητα των μαθητών/τριών δεν συνυπολογίζει τα δυο σημειωτικά συστήματα κατά την ερμηνεία της διαφήμισης, τα αποτελέσματα υποδεικνύουν τις χαμηλές δεξιότητες των μαθητών/τριών Στ' τάξης στην ανάλυση πολυτροπικής έντυπης διαφήμισης που αναπαριστά τον ρομαντικό λόγο.

Το δεύτερο εύρημα αφορούσε στην αποσπασματική αξιοποίηση των εννοιών του λεκτικού κειμένου ή τη μηχανιστική αναπαραγωγή μέρους του εκφωνήματος του λεκτικού κειμένου (ανεξαρτήτως της συσχέτισης με οπτικά στοιχεία της εικόνας). Διαπιστώσαμε ότι αν και αξιοποιήθηκε από τους μαθητές/τριες τουλάχιστον μια από τις έννοιες του σλόγκαν (κυρίως η έννοια του παρελθόντος) οι έννοιες δεν αξιοποιήθηκαν αθροιστικά και σε αρκετές περιπτώσεις τα εκφωνήματα του λεκτικού κειμένου αναπαρήχθησαν μηχανιστικά χωρίς περαιτέρω ερμηνεία. Αυτή η συμπεριφορά έχει ως συνέπεια να μην προσεγγίζεται το μήνυμα πλήρως, αλλά σε επιμέρους τμήματά του και σε κάποιες περιπτώσεις να οδηγούνται τα άτομα σε αστήρικτες ερμηνείες (Serafini, 2012· Walsh, 2003) όπως περί αυθεντικότητας της απεικονιζόμενης σκηνής εν προκειμένω. Το επίπεδο δεξιοτήτων αντιστοιχεί στον

τρόπο νοηματοδότησης των αρχαίων θεατών των εικόνων. Διότι όταν η ανάγνωση των ατόμων είναι επιλεκτική και εστιάζει σε μεμονωμένα στοιχεία του μηνύματος αγνοώντας άλλα είτε δεν προσλαμβάνονται όλες τις διαστάσεις του νοήματος ή μπορεί να παραχθούν ανυπόστατες ερμηνείες οι οποίες χαρακτηρίζουν τους άπειρους θεατές σε αντίθεση με τους έμπειρους οι οποίοι παρουσιάζουν μεθοδικότητα κατά την αναγνωστική διαδικασία προσέγγισης του νοήματος (Πετροπούλου & Φιλιππακοπούλου, 2004). Συνεπώς τα αποτελέσματα υποδεικνύουν την επιφανειακή απόκριση και ερμηνεία της διαφήμισης και επομένως τις χαμηλές δεξιότητες τους στην ανάλυση πολυτροπικών κειμένων διαφημιστικού λόγου που αναπαριστά τον ρομαντικό λόγο. Ωστόσο, τα αποτελέσματα πιθανόν να υποδεικνύουν τον βαθμό δυσκολίας τέτοιων λεκτικών κειμένων κατά την ερμηνεία τους. Ενδεχομένως οι πολλές έννοιες που συμπεριελάμβανε το σλόγκαν να δυσκόλεψαν τους μαθητές/τριες να τις μελετήσουν συνδυαστικά. Κάποιο άλλο σλόγκαν που αφορά σε μια μόνο έννοια πιθανόν να γινόταν ευκολότερα κατανοητό. Επίσης, πιθανόν στα αποτελέσματα να επέδρασε η κόπωση των μαθητών/τριών εξαιτίας της τεχνικής συλλογής δεδομένων (μέσω ερωτηματολογίου) και της θέσης της ερώτησης στο τέλος του ερωτηματολογίου και οι μαθητές/τριες να απάντησαν την ερώτηση διεκπεραιωτικά και να προτίμησαν να μην αναπτύξουν περαιτέρω την ερμηνεία τους. Επομένως, απαιτείται περαιτέρω διερεύνηση του αποτελέσματος της παρούσας έρευνας.

Το τρίτο εύρημα -ως επέκταση του δευτέρου ευρήματος περί αποσπασματικής αξιοποίησης των εννοιών του λεκτικού κειμένου- αφορούσε την αποτυχία του συνόλου σχεδόν των μαθητών/τριών να αναγνωρίσουν στο υπό εξέταση πολυτροπικό έργο την έννοια της νοσταλγίας της παιδικής ηλικίας που εξέφραζε το σλόγκαν και συνακολούθως αναπαριστούσε οπτικά η εικόνα. Οι δυο βασικές έννοιες που συμπεριλαμβάνονται συνήθως στα σλόγκαν και είναι χαρακτηριστικές γενικά στις διαφημίσεις είναι οι έννοιες *μνήμη-αναμνήσεις* και *ιστορία* οι οποίες προκαλούν νοσταλγία στους/στις θεατές και προσδίδουν στο προϊόν μια αίσθηση συνέχειας-διαχρονικότητας, παράδοσης και αξίας-ποιότητας (Sturken & Cartwright, 2001). Αυτές οι δυο έννοιες χαρακτήριζαν την εικόνα που χρησιμοποιήθηκε στην παρούσα έρευνα και συνδυάζονταν με τον κοινωνικό ρομαντικό λόγο περί παιδικής ηλικίας. Διαπιστώσαμε ότι αρκετοί/ές μαθητές/τριες εστίασαν στην έννοια του παρελθόντος και κατόρθωσαν να εντοπίσουν κάποια από τις δυο βασικές έννοιες των σλόγκαν (*μνήμη-αναμνήσεις-νοσταλγία* ή *ιστορία-διαχρονικότητα*). Ωστόσο, ο

αποσπασματικός τρόπος που μελέτησαν το πολυτροπικό έργο τους/τις οδήγησε να εστιάσουν στην μία εκ των δύο και όχι αθροιστικά και στις δύο με συνέπεια να αναγνωρίσουν το ένα από τα δυο νοήματα-μηνύματα του πολυτροπικού έργου. Δηλαδή οι νοηματοδοτήσεις αφορούσαν μεν στο επιδιωκόμενο από τη διαφήμιση νόημα περί υψηλής ποιότητας του προϊόντος (ιστορία-διαχρονικότητα), αλλά δεν αναγνωρίστηκε παράλληλα η επιδιωκόμενη από τη διαφήμιση νοσταλγική ενατένιση της παιδικής ηλικίας (μνήμη-αναμνήσεις-νοσταλγία). Τη δυσκολία στην κατανόηση υποδεικνύει και το γεγονός ότι κατόρθωσαν να αναγνωρίσουν τη νοσταλγική ατμόσφαιρα της εικόνας για την περίοδο της παιδικής ηλικίας μεμονωμένες περιπτώσεις μαθητών/τριών και σε συνδυασμό με την ομάδα κοινού (ενήλικες) στην οποία απευθύνεται η διαφήμιση να νοηματοδοτήσουν βάσει της έννοιας της νοσταλγίας για την παιδική ηλικία. Ωστόσο, μερικοί/ες μαθητές/τριες επέδειξαν νοσταλγική στάση γενικά για παλιότερες χρονικές περιόδους δηλαδή την παλιά εποχή που απεικονίζεται στην εικόνα -την οποίαν βεβαίως δεν βίωσαν- διότι σύμφωνα με τον Duncum (2002a) είχαν εσωτερικεύσει την ιδέα των ενηλίκων και του κυρίαρχου κοινωνικού λόγου περί ποιοτικότερης παλιάς εποχής σε σύγκριση με το παρόν. Το αποτέλεσμα υποδεικνύει ότι μερικοί/ες μαθητές/τριες προέβησαν σε ερμηνεία του πολυτροπικού διαφημιστικού λόγου στο πιο εμφανές επίπεδο, στο επίπεδο της ποιότητας του προϊόντος. Δεν την ερμήνευσαν στο επίπεδο της επικοινωνίας του κοινωνικού λόγου περί νοσταλγίας της παιδικής ηλικίας που υπολανθάνουν στις οπτικές αναπαραστάσεις παιδιών και αξιοποιούνται για την προώθηση προϊόντων, επειδή οι ερμηνευτικές τους δεξιότητες ως προς την αναγνώριση της κεντρικής ιδέας της εικόνας ήταν χαμηλές (πρβλ. ενότητα 6.2.2 συζήτηση για τις δεξιότητες στο ερμηνευτικό επίπεδο ανάλυσης). Η νοηματοδότηση στο επίπεδο της ποιότητας του προϊόντος υποδεικνύει τις προϋπάρχουσες δεξιότητες μερικών μαθητών/τριών για την αποκωδικοποίηση της διαφήμισης βάσει της μιας εκ των δυο εννοιών, δηλαδή βάσει της έννοιας του παρελθόντος.

Το τέταρτο εύρημα αφορούσε ελάχιστους μαθητές/τριες οι οποίοι περιόρισαν τη σχέση λεκτικού κειμένου και εικόνας στην αναγνώριση της επικοινωνιακής λειτουργίας του λεκτικού κειμένου. Όμως διαπιστώσαμε ότι η νοηματοδότηση κατευθύνθηκε στην απλή αναγνώριση και αναφορά του κειμενικού είδους του πολυτροπικού κειμένου. Η δήλωση τους ότι πρόκειται για διαφήμιση ή η δήλωση ότι διαφημίζει το προϊόν, δεν αποτελεί επαρκή αναφορά για τη νοηματοδότηση της πολυτροπικής φύσης της εικόνας. Μεμονωμένες περιπτώσεις μαθητών/τριών

αναφέρθηκαν στον σκοπό του λεκτικού κειμένου ως μέσο πειθούς των καταναλωτών. Τα αποτελέσματα ως προς την απλή αναγνώριση και αναφορά του σκοπού της διαφήμισης ως μέσο πειθούς των καταναλωτών επιβεβαιώνουν έρευνα των Ναυρίδη, Σόλμαν και Τσαούλα (1993) με μαθητές/τριες δημοτικής εκπαίδευσης για την απόκρισή τους σε τηλεοπτικές διαφημίσεις διαφόρων προϊόντων<sup>274</sup>. Η αναφορά στον ρόλο του σλόγκαν ως διαφημιστική τεχνική θα μπορούσε μέσω της αξιοποίησης διαφορετικού αναλυτικού πλαισίου να θεωρηθεί ως κριτική στάση στο θέμα της προώθησης των προϊόντων μέσω της διαφήμισης. Όμως βάσει του πλαισίου της παρούσας έρευνας θεωρούμε ότι η ερμηνεία των μαθητών/τριών περιορίστηκε στην απλή αναφορά στην προώθηση των προϊόντων (εμπορικός σκοπός) και δεν επεκτάθηκε σε κριτική ως προς την αξιοποίηση του ρομαντικού λόγου περί παιδικής ηλικίας για την προώθηση του προϊόντος. Επίσης, η στάση τους στο θέμα της προώθησης των προϊόντων πιθανόν να επηρεάστηκε από τη συνθήκη επικοινωνίας κατά τη μελέτη της διαφήμισης. Σύμφωνα με τον Buckingham (2000) οι μαθητές/τριες μπορεί να απάντησαν σύμφωνα με όσα θεωρούσαν ότι επιθυμούσε η ενήλικη-ερευνήτρια-εκπαιδευτικός να απαντήσουν οι μαθητές/τριες. Θεωρούμε ότι και στις δυο ανωτέρω περιπτώσεις οι μαθητές/τριες δεν ερμήνευσαν το περιεχόμενο του λεκτικού κειμένου, ούτε συνέδεσαν με οπτικά στοιχεία της εικόνας, άρα δεν ερμήνευσαν το μήνυμα του πολυτροπικού κειμένου. Περιορίστηκαν σε αυτονόητες αναφορές προερχόμενες από την καθημερινή τους γνώση για την τεχνική πειθούς που επιτελεί γενικά το σλόγκαν σε μια διαφήμιση για την προώθηση των προϊόντων και όχι την αξιοποίηση του ρομαντικού λόγου περί παιδικής ηλικίας για την προώθηση του προϊόντος. Ως εκ τούτου, το αποτέλεσμα υποδεικνύει τις χαμηλές δεξιότητες των μαθητών/τριών Στ' τάξης στην ανάλυση πολυτροπικών κειμένων διαφημιστικού λόγου που απεικονίζει παιδιά.

Το πέμπτο, παράπλευρο εύρημα αφορούσε στα έμμεσα σχόλια κάποιων μαθητών/τριών για τις αρνητικές αλλαγές στην καθημερινότητα των παιδιών της σύγχρονης εποχής συγκριτικά με το παρελθόν (ελεύθερος χρόνος και χώρος παιχνιδιού). Τα αποτελέσματα υποδεικνύουν ότι άδραξαν την ευκαιρία να σχολιάσουν θέματα που τους απασχολούν. Επιβεβαιώνουν την έρευνα της Mayall (2002) για τη

---

<sup>274</sup> Ωστόσο στην έρευνά τους οι Ναυρίδης, Σόλμαν και Τσαούλα (1993) λόγω του διαφορετικού μεθοδολογικού πλαισίου, αλλά κυρίως λόγω του διαφορετικού θεωρητικού και αναλυτικού πλαισίου της έρευνάς τους (έρευνα βάσει ψυχαναλυτικής οπτικής και βάσει κοινωνιολογικής οπτικής περί κοινωνικών τάξεων) ερμήνευσαν το αποτέλεσμα ως άρνηση εμπλοκής με το διαφημιζόμενο προϊόν δηλαδή ως άρνηση φαντασιακής επένδυσης του εμπορεύματος και ταύτισης με αυτό.



θέση που πήραν οι μαθητές/τριες ως ενεργά υποκείμενα στο ζήτημα του παιχνιδιού που τους ενδιαφέρει επιδιώκοντας να ακουστεί η φωνή τους. Τα αποτελέσματα ταυτίζονται με ανάλογα από το πρώτο και δεύτερο μέρος του ερωτηματολογίου υποδεικνύοντας την αξιοπιστία των αποτελεσμάτων. Επομένως, κάποιοι/ες μαθητές/τριες Στ' τάξης αναλαμβάνουν ενεργό ρόλο στην επικοινωνία με ενηλίκους εκφράζοντας με έμμεσο τρόπο τις ανάγκες τους όποτε τους παρέχεται η ευκαιρία.

Συνεπώς, η σημασιοδότηση της πολυτροπικής φύσης του μηνύματος αποτελεί προϋπάρχουσα δεξιότητα για την πλειονότητα των μαθητών/τριών. Μερικοί/ές μαθητές/τριες διαθέτουν το γνωστικό υπόβαθρο να αποκωδικοποιήσουν τη διαφήμιση βάσει μιας εκ των βασικών της εννοιών παρελθόν-αναμνήσεις ή παρελθόν-διαχρονικότητα, αλλά όχι πάντα στην προσδοκώμενη από τη διαφήμιση κατεύθυνση. Ωστόσο, το περιεχόμενο της νοηματοδότησης της πλειονότητας υποδεικνύει χαμηλές ως μέτριες δεξιότητες αποκωδικοποίησης. Διότι δεν συνυπολογίζουν τη συνέργεια των εννοιών του λεκτικού κειμένου με την οπτική σημείωση, αξιοποιούν αποσπασματικά τις έννοιες που περιλαμβάνει το λεκτικό κείμενο. Περιορίζουν την ερμηνεία τους στο εμφανές επίπεδο της σχέσης μιας έννοιας με την ποιότητα του προϊόντος ή περιορίζουν την κριτική στάση τους στο μήνυμα γενικά των διαφημίσεων και όχι στην αξιοποίηση του λόγου περί παιδικής ηλικίας για την προώθηση του προϊόντος. Κάποιοι/ες μαθητές/τριες αξιοποιούν το θέμα της εικόνας για να σχολιάζουν τη σύγχρονη καθημερινότητα των παιδιών.

Στο κεφάλαιο που ακολουθεί παρουσιάζονται τα συμπεράσματα που συνήχθησαν εκ της έρευνας, κατατίθενται προτάσεις για την αξιοποίηση των ευρημάτων στη εκπαίδευση. Κατόπιν υποδεικνύονται οι περιορισμοί της έρευνας και οι μελλοντικές έρευνες.

## **Κεφάλαιο 7ο: Συμπεράσματα**

### **Εισαγωγή**

Οι ερμηνείες στις οποίες προβήκαμε κατά την αναλυτική διαδικασία παρουσίασης των αποτελεσμάτων και κατά τη συζήτηση αφορούν στο δείγμα της παρούσας έρευνας και μπορούν να γενικευτούν στον πληθυσμό αναφοράς σύμφωνα με το μεθοδολογικό πλαίσιο που ακολουθήθηκε. Τα ευρήματα της παρούσας έρευνας ερμηνεύονται ή επιβεβαιώνουν τα αποτελέσματα άλλων ερευνών ή θεωρητικών τοποθετήσεων και παρέχουν πεδίο για περαιτέρω διερεύνηση των ευρημάτων.

Στην παρουσίαση των συμπερασμάτων για να μετριάσει ο κίνδυνος παρείσφρησης της υποκειμενικότητας της ερευνήτριας παράλληλα με την αναφορά στα πορίσματα της παρούσας έρευνας γίνεται απλή αναφορά (εκτεταμένη αναφορά έγινε στο κεφάλαιο της συζήτησης των αποτελεσμάτων) σε άλλους ερευνητές και θεωρητικούς από διαφορετικά γνωστικά πεδία αναλόγως του ερευνητικού ερωτήματος που παρουσιάζεται.

Ακολούθως παρουσιάζονται τα συμπεράσματα για κάθε ένα ερευνητικό ερώτημα και υποερώτημα χωριστά.

### **7.1 Αντιλήψεις για την Παιδική Ηλικία**

Με τον σχεδιασμό και τη διεξαγωγή της παρούσας έρευνας επιδιώξαμε να διερευνήσουμε το σχετικά αχαρτογράφητο πεδίο του είδους των αντιλήψεων των ίδιων των παιδιών για την έννοια της παιδικής ηλικίας. Ειδικότερα, επιδιώξαμε να προσδιορίσουμε το είδος των προϋπαρχουσών αντιλήψεών τους για τα χαρακτηριστικά της παιδικής ηλικίας. Ωστε το είδος των αντιλήψεων, σύμφωνα με την πρακτική σκοπιμότητα της έρευνας, να αποτελέσουν το εναρκτήριο σημείο για την κατάθεση προτάσεων για τη διδασκαλία της έννοιας της παιδικής ηλικίας σε μαθητές/τριες Στ' δημοτικού στο πλαίσιο του γνωστικού αντικείμενου της Εικαστικής Αγωγής.

Οι αντιλήψεις των ατόμων αποτελούν το εννοιολογικό σχήμα με το οποίο αντιλαμβάνονται την πραγματικότητα και τον κόσμο και ενεργούν ή επενεργούν εντός του κοινωνικού πλαισίου. Δηλαδή οι πεποιθήσεις και οι αξίες διαμεσολαβούν κατά την περιγραφή της κοινωνικής πραγματικότητας τα όσα αντιλαμβάνεται το κάθε άτομο. Το άτομο δομεί και ανακατασκευάζει τις αντιλήψεις τους βάσει των διαθέσιμων ή κυρίαρχων κοινωνικών λόγων που προσδιορίζουν περιοχές της

κοινωνικής γνώσης και αποτελούν εννοιολογικά σχήματα δια των οποίων προσδιορίζεται τι δύναται να ειπωθεί ή να υλοποιηθεί σε μια δεδομένη χρονική στιγμή για ένα συγκεκριμένο θέμα (Πεχτελίδης & Κοσμά, 2012· Φουκώ, 1987). Τοιουτοτρόπως, η διερεύνηση των αντιλήψεων των μαθητών/τριών Στ' τάξης για τα χαρακτηριστικά που αποδίδουν στην παιδική ηλικία αποτελεί διερεύνηση των κοινωνικών λόγων περί παιδικής ηλικίας τους οποίους οι μαθητές/τριες αξιοποιούν για να νοηματοδοτήσουν τον κόσμο και τον εαυτό. Επομένως, η διερεύνηση του περιεχομένου των αναφορών των μαθητών/τριών που συμμετείχαν στην έρευνα υπέδειξε όχι μόνο τις αντιλήψεις τους για το πώς αντιλαμβάνονται την παιδική ηλικία, αλλά και με ποιον/ποιους κοινωνικούς λόγους περί παιδικής ηλικίας αντιστοιχούν οι αντιλήψεις αυτές.

Από τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας συνάγεται ότι οι αντιλήψεις των μαθητών/τριών Στ' τάξης συμπεριλαμβάνουν στοιχεία από όλο το εύρος του κοινωνικού λόγου περί παιδικής ηλικίας που εξακολουθεί να κυριαρχεί στον δυτικό πολιτισμό από τον 18ο αιώνα και εντεύθεν. Αναπαράγουν δηλαδή τον ρομαντικό λόγο περί του εγγενώς αθώου παιδιού που βρίσκεται σε επαφή με τη φύση και παίζει χαρούμενα, διαβιβεί στην ύπαιθρο μακριά από τη φθοροποιό επίδραση του αστικού πολιτισμού σε πλήρη αρμονία με τον εαυτό και τους άλλους.

Ειδικότερα, σύμφωνα με τα ευρήματα της παρούσας έρευνας τα οποία επιβεβαιώνουν σχετικές έρευνες, οι μαθητές/τριες Στ' τάξης αποδίδουν στην παιδική ηλικία χαρακτηριστικά όπως αθωότητα, χαρά, αέναη παιγνιώδη δράση σε λιβάδια ή παιδικές χαρές ή γήπεδα ποδοσφαίρου -αλλά όχι στο σχολείο ούτε στο σπίτι ούτε στον δρόμο. Παίζουν κατά τη διάρκεια της ημέρας, παρέα κυρίως με φίλους -αλλά συχνά κατά μόνας- και χωρίς την παρουσία των γονέων, παίζοντας παιχνίδια παιδικά ή παραδοσιακά –και όχι σύγχρονα ηλεκτρονικά ή εμπορευματοποιημένα- παιχνίδια ανάλογα με το φύλο του παιδιού. Παίζουν χωρίς να ενδιαφέρονται για τη θεσμική μάθηση ή άλλου είδους μάθηση. Παίζουν εντός των ενδεδειγμένων ορίων δράσης των παιδιών δηλαδή μακριά από δημόσιους ή αστικούς χώρους, μακριά από χώρους ή συνθήκες συμμετοχής σε διαπραγμάτευση ζητημάτων, διαμαρτυρίας ή λήψης αποφάσεων. Η μόνη διεκδίκηση αφορούσε στο δικαίωμα στο παίζειν. Η διεκδίκηση εμφανιζόταν με κάθε ευκαιρία στα δεδομένα της παρούσας έρευνας τεκμηριώνοντας τη διάθεση των μαθητών/τριών να επικοινωνήσουν την υποχρέωση τήρησης του δικαιώματος αυτού, αλλά χωρίς να αναφέρονται σε άλλο δικαίωμα όπως στη λήψη αποφάσεων που τους αφορούν ή σε υποχρεώσεις των παιδιών. Οι μαθητές/τριες

συγκρίνουν την παιδική ηλικία με την ενηλικιότητα επιλέγοντας ασυζητητί την παιδικότητα, καθώς αποδίδουν στην ενηλικιότητα μόνον αρνητικά χαρακτηριστικά και στην παιδικότητα μόνον θετικά. Δηλώνουν απρόθυμοι/ες να προχωρήσουν ή να προσχωρήσουν σε αυτή, νοσταλγοί όντες/ούσες της παιδικής ηλικίας που αισθάνονται πως χάνουν.

Στο σύνολό τους οι αντιλήψεις των μαθητών/τριών δεν διαφοροποιούνται από τους ηγεμονικούς λόγους περί οριοθέτησης/μη οριοθέτησης της παιδικής ηλικίας που είναι αποδεκτοί στη σύγχρονη κοινωνία και τους οποίους έχουν αδιαπραγμάτευτα υιοθετήσει. Στην παρούσα έρευνα παρατηρήθηκε μια ελαστική τοποθέτηση του ανώτατου χρονικού ορίου της παιδικής ηλικίας από το 7ο έτος της ηλικίας έως την απουσία ανωτάτου ορίου. Αλλά οι περισσότεροι/ες μαθητές/τριες οριοθετούν το τέλος της παιδικής ηλικίας σε κάποιο έτος της εφηβικής περιόδου. Σύμφωνα με τα ευρήματα της παρούσας έρευνας τα οποία επιβεβαιώνονται από σχετικές έρευνες με μαθητές/τριες αντίστοιχης ηλικίας, οι μαθητές/τριες για την οριοθέτηση της παιδικής ηλικίας αντλούν από κοινώς αποδεκτές ιδέες περί ψυχοκοινωνικής, αναπτυξιακής και βιολογικής ωριμότητας, ιδέες από πρακτικές της θεσμικής οπτικής περί εκπαίδευσης και από ιδέες της ψυχαναλυτικής προσέγγισης που κυριαρχούν στο σύγχρονο κοινωνικό περιβάλλον.

Συνεπώς, η υποστασιοποίηση της ρομαντικής ιδέας του παιδιού σε συλλογικό υποκείμενο με τα προαναφερθέντα χαρακτηριστικά και συμπεριφορές, η αναγωγή του παιδιού μέσω της γενίκευσης σε καθολικό και άχρονο υποκείμενο και η εξιδανίκευσή του μέσω σύγκρισης ή άνευ σύγκρισης με την ενηλικιότητα συνηγορεί για το είδος των αντιλήψεων και κατ' επέκταση του κοινωνικού λόγου που υιοθετούν οι μαθητές/τριες Στ' τάξης. Όπως τεκμαίρεται από τα προαναφερθέντα χαρακτηριστικά που αποδίδουν στην παιδική ηλικία, το είδος των αντιλήψεών τους αντιστοιχεί αποκλειστικά στον ρομαντικό κοινωνικό λόγο και η οπτική τους χαρακτηρίζεται ως μονοδιάστατη. Όπως αναδείχτηκε στην παρούσα έρευνα από την κριτική ανάλυση λόγου των δεδομένων που συλλέχτηκαν πολυμεθοδικά, οι μαθητές/τριες Στ' τάξης εκτός του ότι αποδίδουν στην παιδική ηλικία μόνον ευδαίμονες καταστάσεις, επικοινωνούν με βεβαιότητα και ανεπιφύλακτα τις απόψεις τους ως γενικευμένες και αδιαμφισβήτητες αλήθειες. Εκφράζουν έτσι το «καθεστώς αλήθειας» που σύμφωνα με τον Φουκώ (1987) συνδέεται με τους συγκεκριμένους αναλόγως την περίπτωση λόγους, και εν προκειμένω με τον ρομαντικό λόγο περί παιδικής ηλικίας.

Τα ευρήματα της παρούσας έρευνας και άλλων σχετικών ερευνών περί της αποκλειστικά θετικών μόνον αναφορών ή αναμνήσεων για την παιδική ηλικία (Adams, 2013, 2014· Mayall, 2002· McClure Vollarth, 2006) ερμηνεύονται βάσει ερευνών με παιδιά ή βάσει θεωρητικών τοποθετήσεων των πολιτισμικών σπουδών. Οι ερευνητές και θεωρητικοί υποστηρίζουν ότι οι αντιλήψεις των μαθητών/τριών περί παιδικής ηλικίας επηρεάζονται είτε από τις αφηγήσεις των γονέων τους για την παιδική τους ηλικία μέσω συζητήσεων ή μέσω των οικογενειακών φωτογραφικών λευκωμάτων (Βουβουσίρα, 2012· Duncum, 2004a· Fivush, & Nelson, 2006· Forrester, 2002· Holland, 2004· Sontag, 1977) που επιδρούν στην αυτοβιογραφική μνήμη των παιδιών τους είτε επειδή επηρεάζονται από τον κυρίαρχο κοινωνικό λόγο περί παιδικής ηλικίας και τις οπτικές του αναπαραστάσεις (Higonnet, 1998· Holland, 2004· Thomas, 2002) είτε από επιλεκτική «αμνησία» σε αρνητικά περιστατικά (Fivush & Nelson, 2006) είτε από τη θέση που επιλέγουν να καταλάβουν τα ίδια τα παιδιά κατά τη συζήτηση με άλλα άτομα (Spyrou, 2011).

Στην παρούσα έρευνα παρατηρήθηκε μια μικρή διαφοροποίηση ως προς τις ιδέες και πρακτικές του ρομαντικού λόγου περί παιδικής ηλικίας που αναπαράγουν οι μαθητές/τριες, αλλά αφορούσε τη μεμονωμένη περίπτωση μιας μικρο-ομάδας μερικών μαθητών ενός τμήματος. Οι μαθητές αυτοί επικοινωνήσαν μέσω της τεχνολογίας των εικαστικών τους έργων (γκράφιτι) και της προτίμησης σε τέτοιου είδους δράσεις, μια αντιπολιτευτική στάση προς τον ρομαντικό λόγο. Αναπαρέστησαν οπτικά τον λόγο περί ατίθασου ή επικίνδυνου παιδιού και συνειδητά ή ασύνειδα διεκδίκησαν εξουσία και ανεξαρτησία από τους θεσμούς μέσω της τέχνης του δρόμου. Ακόμη όμως και στην περίπτωση αυτή κάποιοι από αυτούς τους μαθητές επέδειξαν διαπραγματευτική στάση. Συνέθεσαν στοιχεία των δυο λόγων υποδεικνύοντας ότι βρίσκονται σε μεταβατική φάση μεταξύ της διαπραγματευτικής και αντιπολιτευτικής στάσης.

Ενδιαφέρον εύρημα της παρούσας έρευνας αποτέλεσε το φαινόμενο της ιδιότυπης τύφλωσης στο αρνητικό περιεχόμενο της εικόνας που αντιπολιτεύονταν τον ρομαντικό λόγο (βλ και κατωτέρω υποκεφάλαιο 7.2 για δεξιότητες ανάλυσης εικόνων). Βάσει σχετικών ερευνών για την επίδραση πολιτισμικών μοτίβων και στερεοτύπων στην ερμηνεία των εικόνων (Buhl, 2005· Wilson, 2004) και των πεποιθήσεων στην ερμηνεία των νέων πληροφοριών (Gilovitch, 1991) φαίνεται ότι στην εμφάνιση του φαινομένου συνέβαλε το είδος των προϋπαρχουσών αντιλήψεων των μαθητών/τριών (ρομαντικός λόγος) και το στερεότυπο του χαρούμενου παιδιού

που δομεί το γνωστικό σενάριο (Sullivan, 2005) για το τι περιμένει να δει το άτομο σε μια εικόνα που απεικονίζει παιδιά. Οι προϋπάρχουσες αντιλήψεις επηρεάζουν την αντιληπτική ικανότητα οδηγώντας σε παραδοξότητες. Το απρόσμενο αυτό εύρημα τεκμηριώνει περαιτέρω το πόρισμα της παρούσας έρευνας και των άλλων σχετικών ερευνών για τη μονοδιάστατη οπτική των μαθητών/τριών περί του ρομαντικού παιδιού.

Συνεπώς, πόρισμα της έρευνας με ισχύ γενικού συμπεράσματος είναι ότι οι μαθητές/τριες υιοθετούν αδιαπραγμάτευτα και αναπαράγουν ιδέες και πρακτικές που συγκροτούν τον ρομαντικό λόγο. Οι αντιλήψεις τους αποτελούν μέρος της προϋπάρχουσας εμπειρικο-βιωματικής γνώσης επί της οποίας νοηματοδοτούν την έννοια της παιδικής ηλικίας και συγκροτούν το εννοιολογικό σχήμα με το οποίο αντιλαμβάνονται οι μαθητές/τριες την πραγματικότητα.

Το πόρισμα υποδεικνύει ότι η αμφισβήτηση ή η αποδόμηση του ρομαντικού κοινωνικού λόγου πιθανόν να διαθέτει βαθμό δυσκολίας για τους μαθητές/τριες της Στ' τάξης, καθώς δεν αποτελεί μέρος της προϋπάρχουσας γνώσης τους. Ωστόσο, παρατηρήθηκε ότι μεμονωμένες περιπτώσεις μαθητών/τριών εκδήλωσαν πολλαπλή οπτική σε έναν μόνον από τους τομείς έκφρασης των απόψεων δια των οποίων συλλέξαμε δεδομένα. Η εξέταση του συγκεκριμένου καταστασιακού πλαισίου που εμφανίστηκε η πολλαπλή οπτική σε αυτούς/ές τους μαθητές/τριες υποδεικνύει ότι η ενασχόληση με το θέμα και ο τρόπος ενασχόλησης (παράταση του χρόνου μελέτης, ερωτήσεις τεκμηρίωσης των απόψεων) μπορεί να συνδράμει στην ενεργοποίηση μιας πολλαπλής οπτικής. Κατά την εξέταση εικόνων την επίδραση του καταστασιακού πλαισίου στην ενεργοποίηση της σκέψης και τη διευκόλυνση του τρόπου μελέτης και κατανόησης υποστηρίζουν και άλλες έρευνες στην εκπαίδευση (Γκόρια, 2014· Housen, 2001· Perkins, 1994· Yenawine, 2013) όπως και θεωρητικές τοποθετήσεις (Barrett, 2010· Μασσαγγούρας, 2007· Messaris, 1994).

## **7.2 Δεξιότητες Ανάλυσης Οπτικών Αναπαραστάσεων της Παιδικής Ηλικίας**

Με τον σχεδιασμό και τη διεξαγωγή της παρούσας έρευνας ως προς τις δεξιότητες ανάλυσης οπτικών αναπαραστάσεων των κοινωνικών λόγων περί παιδικής ηλικίας των μαθητών/τριών Στ' τάξης επιδιώξαμε να καλυφθεί ένα ερευνητικό κενό

για τον τρόπο που αποκρίνονται και αναλύουν τα ίδια τα παιδιά οπτικές αναπαραστάσεις της παιδικής ηλικίας.

Η διερεύνηση των δεξιοτήτων των μαθητών/τριών στην ανάλυση οπτικών αναπαραστάσεων δυο διαφορετικών κοινωνικών λόγων περί παιδικής ηλικίας εξειδικεύτηκε στα τρία επίπεδα ανάλυσης εικόνων (περιγραφικό, ερμηνευτικό και τεχνικό επίπεδο). Κατά την εξέταση των δεξιοτήτων των μαθητών/τριών του διερευνήθηκε το επίπεδο δεξιοτήτων γενικά στις δυο εικόνες και η περίπτωση διαφοροποίησης της επίδοσης μεταξύ των δυο εικόνων.

Από τα αποτελέσματα της έρευνας συνάγεται ότι η πλειονότητα των μαθητών/τριών της Στ' τάξης διαθέτουν και στις δυο εικόνες χαμηλού επιπέδου δεξιότητες στην ανάλυση και των τριών επιπέδων ανάλυσης εικόνων (συνολικό συμπέρασμα). Διαφορά παρουσιάστηκε όμως υπέρ της εικόνας που αναπαριστούσε τον ρομαντικό λόγο ως προς τη μεγαλύτερη συχνότητα εμφάνισης της συναισθηματικής εμπλοκής των μαθητών/τριών με το περιεχόμενο της εικόνας. Διαφορά παρουσιάστηκε κατά της εικόνας που τον αντιπολιτεύονταν ως προς την ακριβή αναγνώριση της θεματικής της και ως προς την απουσία σημασιολόγησης κωδίκων της οπτικής σημείωσης που αναγνωρίστηκαν ως σημαίνοντα νοήματος.

Ακολούθως παρουσιάζουμε τα συμπεράσματα ανά επίπεδο ανάλυσης. Αρχικά παρουσιάζονται τα συμπεράσματα ως προς τις δεξιότητες των μαθητών/τριών και στη συνέχεια τα συμπεράσματα από την εξέταση σχετικά με τη διαφοροποίηση των επιδόσεων των μαθητών/τριών στην ανάλυση μεταξύ των δυο εικόνων.

**7.2.1 Περιγραφικό επίπεδο ανάλυσης.** Από τα ευρήματα της παρούσας έρευνας συνάγεται ότι οι δεξιότητες των μαθητών/τριών στην ανάλυση και των δυο οπτικών αναπαραστάσεων διαφορετικών λόγων περί παιδικής ηλικίας δεν διαφοροποιούνται αναλόγως του αναπαριστώμενου κοινωνικού λόγου. Το περιεχόμενο των νοηματοδοτήσεων και στις δυο εικόνες αντιστοιχούν στην απλή περιγραφή του αφηγηματικού περιεχομένου των εικόνων που χαρακτηρίζει άτομα με χαμηλό επίπεδο δεξιοτήτων ανάλυσης. Το εύρημα επιβεβαιώνει έρευνες για την απόκριση των ατόμων σε έργα τέχνης και εικόνες (Housen, 1992· Parsons, 1987· Weltzl-Fairchild, 1995).

Οι νοηματοδοτήσεις των μαθητών/τριών περιορίζονται στην περιγραφή του συγκεκριμένου, απτού περιεχομένου των εικόνων. Ακόμη και η πληρότητα της

περιγραφής των εικόνων είναι περιορισμένη και κυμαίνεται από την απλή κατονομασία των μορφών των εικόνων ως τη σύντομη περιγραφή και τη δημιουργία αφηγηματικής περιγραφής. Η συναισθηματική εμπλοκή (συσχέτιση με προσωπική πραγματικότητα, σχολιασμός περιεχομένου εικόνων) είναι περιορισμένη. Η περιγραφή εστιάζει στην επισήμανση των βασικών αφηγηματικών στοιχείων της εικόνας (κυρίως στις μορφές και η δράση τους, λίγες αναφορές στον χώρο δράσης χωρίς ποιοτικούς προσδιορισμούς, σχεδόν μηδενικές αναφορές στην ενδυμασία των μορφών) και στα συναισθήματα των μορφών. Απουσιάζουν αναφορές στο διαπροσωπικό και κειμενικό νόημα των εικόνων. Τα ευρήματα ερμηνεύονται με βάση την επίδραση της εικαστικής εκπαίδευσης. Διότι τα πορίσματα ερευνών (Housen, 1992· Parsons, 1987· Wetzl-Fairchild, 1995) υποδεικνύουν ότι το χαμηλό επίπεδο δεξιοτήτων ανάλυσης των μαθητών/τριών προσιδιάζει στον τρόπο που αποκρίνονται τα άτομα κάθε ηλικίας σε εικαστικά έργα, όταν δεν έχουν δεχθεί συστηματική εικαστική εκπαίδευση.

Κατά την ανάλυση των εικόνων από τους/τις μαθητές/τριες ενδιαφέρον παρουσίασε ο τρόπος σχολιασμού των εικόνων στον οποίον προέβη μικρό ποσοστό οι οποίοι/ες αξιοποίησαν αντιθετικά ζεύγη εννοιών. Το εύρημα υποδεικνύει τον τρόπο που διερεύνησαν το θέμα και επιβεβαιώνει σχετική θέση παιδαγωγών της τέχνης για τη διευκόλυνση που παρέχει στους/στις μαθητές/τριες η χρήση αντιθετικών δίπολων στον σχολιασμό θέματος (Addison & Burgess, 2004).

Σύμφωνα με τα ευρήματα της παρούσας έρευνας γενικά δεν παρουσιάστηκε διαφορά στο επίπεδο των δεξιοτήτων ανάλυσης των μαθητών/τριών στις δυο εικόνες. Ωστόσο, η διαφοροποίηση υπέρ της εικόνας που αναπαριστούσε τον ρομαντικό λόγο αφορούσε στη συχνότητα της συναισθηματικής εμπλοκής των μαθητών/τριών με το περιεχόμενο της εικόνας (δημιουργία αφηγηματικής περιγραφής ή συσχέτιση με προσωπικά βιώματα και προτιμήσεις ή σχολιασμός του θεματικού περιεχομένου) συγκριτικά με την εικόνα που τον αντιπολιτευόταν. Τα ευρήματα ερμηνεύτηκαν με βάση την επίδραση του κοινωνικο-πολιτισμικού πλαισίου και των προϋπαρχουσών αντιλήψεων των μαθητών/τριών (βλ. 7.1 περί υιοθέτησης του ρομαντικού λόγου) στην ανάγνωση των εικόνων. Επιβεβαιώνουν άλλες σχετικές έρευνες και θεωρητικές τοποθετήσεις για την επίδραση του κοινωνικο-πολιτισμικού περιβάλλοντος, των στερεοτύπων, των αντιλήψεων και των γνωστικών σχημάτων στην απόκριση και στην ερμηνεία εικόνων και τεχνουργημάτων (Bennett, 2012· Cooper, 2002a, Cooper, 2002b· Messaris, 1994· Sullivan, 2005· Wilson, 2004).



Ενδιαφέρον εύρημα της παρούσας έρευνας αφορούσε την ελλιπή ή λανθασμένη αναγνώριση των αρνητικών συναισθημάτων (θυμός και λύπη) του προσώπου της εικόνας που αντιπολιτεύονταν τον ρομαντικό λόγο. Η λανθασμένη αναγνώριση οδήγησε αρκετούς/ές μαθήτριες σε άτοπες νοηματοδοτήσεις της εικόνας, καθώς μετασχημάτισαν την αρνητική θεματική σε θετική (ιδιότυπη τύφλωση). Το εύρημα ερμηνεύεται βάσει σχετικών ερευνών που αφορούν στην επίδραση των προϋπαρχουσών αντιλήψεων των στερεοτύπων και των προσδοκιών κατά την ανάγνωση των εικόνων που μπορούν να οδηγήσουν σε παραδοξότητες το άτομο κατά την κατανόηση της πραγματικότητας (Buhl, 2005· Sullivan, 2005· Messaris, 1994). Επίσης, βάσει ερευνών για την επίδραση του κοινωνικο-πολιτισμικού πλαισίου σχετικά με τη ρύθμιση στην έκφραση του θυμού [αποφυγή της έκφραση του θυμού σε δημόσιο χώρο από άτομα εξαρτώμενα (Boler, 1999)]. Επίσης, ερμηνεύεται ως έλλειμμα στις δεξιότητες συναισθηματικού γραμματισμού (Goleman, 1998).

Συνεπώς, πόρισμα της έρευνας είναι ότι οι προϋπάρχουσες δεξιότητες της πλειονότητας των μαθητών/τριών Στ' τάξης στο περιγραφικό επίπεδο ανάλυσης των εικόνων είναι χαμηλού επιπέδου (συνολικό συμπέρασμα). Διότι περιορίζονται στην επιφανειακή περιγραφή των εικόνων, γενικά δεν προβαίνουν σε συναισθηματική εμπλοκή με αυτές, δεν τους αποδίδουν διαπροσωπικό ή κειμενικό νόημα, εστιάζουν σε ένα στο βασικό αφηγηματικό στοιχείο της κάθε εικόνας παραβλέποντας τη σημασία των άλλων στοιχείων στην συγκρότηση του νοήματος. Επίσης, αντιμετωπίζουν δυσκολία στην ορθή και πλήρη αναγνώριση των απεικονιζόμενων αρνητικών συναισθημάτων. Η επίδραση των προϋπαρχουσών αντιλήψεων περί ανέφελης παιδικής ηλικίας φαίνεται ότι επηρεάζει τη συναισθηματική εμπλοκή των μαθητών/τριών, αλλά και την ακριβή ανάγνωση εικόνας που δεν αντιστοιχεί στις αντιλήψεις τους οδηγώντας σε χαμηλού επιπέδου απόκριση στην εικόνα αυτή (γενικό συμπέρασμα). Ως εκ τούτου, υποδεικνύονται οι ελλειμματικές δεξιότητες ανάλυσης και υποδεικνύεται η ελλιπής συστηματική εκπαίδευση στην ανάλυση εικαστικών έργων και δη στην ανάλυση των οπτικών αναπαραστάσεων διαφορετικών λόγων περί παιδικής ηλικίας.

**7.2.2 Ερμηνευτικό επίπεδο ανάλυσης.** Από τα ευρήματα της παρούσας έρευνας στο ερμηνευτικό επίπεδο ανάλυσης εικόνων συνάγεται ότι οι δεξιότητες της πλειονότητας των μαθητών/τριών αντιστοιχούν και για τις δυο εικόνες σε χαμηλού επιπέδου δεξιότητες ανάλυσης. Οι αποκρίσεις τους και στις δυο εικόνες διακρίνονται ως προς (α) την μη αναγνώριση των εικόνων ως φορέων ιδεών, (β) τη νοηματοδότηση σε επίπεδο καταδήλωσης (ερμηνεύουν τις εικόνες ως προς το κυριολεκτικό και φανερό τους νόημα) και (γ) τη νοηματοδότηση σε επίπεδο συνδήλωσης (ερμηνεύουν τις εικόνες ως φορείς αφαιρετικών ιδεών). Δεν προέβησαν σε κριτική εξέταση της ιδέας των εικόνων. Τα ευρήματα επιβεβαιώνουν σχετικές έρευνες για τα επίπεδα απόκρισης των ατόμων σε έργα τέχνης και διαφημίσεις (Buckingham, 2004· Christopoulou, 2008· Enser, 1995· Freedman, 2003· Gardner, Winner, & Kircher, 1975· Housen, 1992· Moriarty, 1995· Parsons, 1987· Weltzl-Fairchild, 1995).

Σύμφωνα με τα ευρήματα της παρούσας έρευνας οι μαθητές/τριες της Στ' τάξης δυσκολεύονται στην ερμηνεία οπτικών αναπαραστάσεων κοινωνικών λόγων που αντιπολιτεύονται τον ρομαντικό λόγο και καταλήγουν σε άτοπες ερμηνείες. Το εύρημα παρουσιάστηκε εκ νέου, καθώς πρωτοεμφανίστηκε κατά την απόκριση στο περιγραφικό επίπεδο ανάλυσης (βλ. ενότητα 7.2.1).

Σύμφωνα με τα ευρήματα της παρούσας έρευνας σχετικά με το χρονικό σημείο που κατόρθωσαν αρκετοί/τές μαθητές/τριες να ερμηνεύσουν τις εικόνες (στη ερώτηση του ερωτηματολογίου που ακολουθούσε της αναφοράς σε ιδέες και κατήυθνε στο τεχνικό επίπεδο ανάλυσης). Το εύρημα ερμηνεύεται βάσει της συνδρομής στην ερμηνευτική διαδικασία της σχετικής ερώτησης περί συσχέτισης της ιδέας με οπτικά σημεία. Τη θετική επίδραση των ερωτήσεων σύνδεσης ιδεών με οπτικά σημεία κατά την ερμηνεία εικόνων και έργων τέχνης επιβεβαιώνουν σχετικές έρευνες (Housen, 2001· Messaris, 1994· Perkins, 1994· Yenawine, 2013).

Σύμφωνα με τα ευρήματα της παρούσας έρευνας σχετικά με τον τρόπο παρουσίασης της ιδέας περί δικαιωμάτων στο παίξιμο που πρόβαλαν οι μαθητές/τριες στις εικόνες. Το εύρημα ερμηνεύεται βάσει του ενεργού ρόλου που απονέμουν οι μαθητές/τριες στο παιδί ως συμμετέχον στις λειτουργίες μιας οργανωμένης κοινωνίας. Το εύρημα επιβεβαιώνει κοινωνιολογικές έρευνες και θεωρητικές τοποθετήσεις για τον ρόλο των παιδιών ως μελών της κοινωνίας (Buckingham, 2000· Corsaro, 1997· Μακρυγιώτη, 2003· Μουσούρου, 2005).

Συνεπώς, πόρισμα της έρευνας είναι οι προϋπάρχουσες ερμηνευτικές δεξιότητες της πλειονότητας των μαθητών/τριών Στ' τάξης κατά την ανάλυση των εικόνων που αναπαριστούν διαφορετικούς κοινωνικούς λόγους περί παιδικής ηλικίας είναι χαμηλού επιπέδου (συνολικό συμπέρασμα). Διότι είτε δεν αναγνωρίζουν τις εικόνες ως φορείς αφαιρετικών ιδεών, είτε περιορίζουν το αποδιδόμενο νόημα στο πληροφοριακό επίπεδο, είτε παρερμηνεύουν την εικόνα που αντιπολιτεύεται τον ρομαντικό λόγο περί παιδικής ηλικίας. Το σύνολο σχεδόν των μαθητών/τριών δεν λαμβάνει υπόψη στην ερμηνεία του την επικοινωνιακή λειτουργία και το σκοπό της εικόνας διαφημιστικού λόγου που αναπαριστά την παιδική ηλικία. Υποδεικνύεται το έλλειμμα και η ανάγκη συστηματικής διδασκαλίας στην ερμηνεία των οπτικών αναπαραστάσεων της παιδικής ηλικίας τόσο σε εικόνες της δημοφιλούς κουλτούρας όσο και έργων τέχνης.

**7.2.3 Τεχνικό επίπεδο ανάλυσης.** Από τα ευρήματα της παρούσας έρευνας στο τεχνικό επίπεδο ανάλυσης συνάγεται ότι οι δεξιότητες ανάλυσης της πλειονότητας των μαθητών/τριών και για τις δυο εικόνες αντιστοιχούσαν σε χαμηλό επίπεδο (συνολικό συμπέρασμα). Μεγάλος αριθμός μαθητών/τριών δεν αναγνώρισε κανένα οπτικό στοιχείο των εικόνων ως σημαίνον για την επικοινωνία της ιδέας-μηνύματος της εικόνας. Όσοι/ες αναγνώρισαν κάποιο στοιχείο περιορίστηκαν κυρίως σε ένα, στο κυρίαρχο οπτικό σημείο της κάθε εικόνας. Το σύνολο σχεδόν των μαθητών/τριών δεν αναφέρθηκε στο λεκτικό κείμενο που συνόδευε την εικόνα της διαφήμισης.

Το εύρημα σχετικά με τον προσανατολισμό των μαθητών/τριών στην αποκωδικοποίηση των κυρίαρχων μόνο κωδίκων κάθε εικόνας ερμηνεύτηκε βάσει ερευνών και θεωρητικών τοποθετήσεων περί της επίδρασης είτε της ανεπίσημης και μη συστηματικής γνώσης για τον τρόπο που συγκροτείται το νόημα στις εικόνες (Kalantzis & Cope, 2000, 2001· Kress & Van Leeuwen, 2006· Luke & Freebody, 1999· Messaris, 1994· Unsworth, 2001) είτε του τρόπου προσέγγισης των λογοτεχνικών κειμένων στην τάξη (Connors, 2012).

Το εύρημα ως προς το χαμηλό επίπεδο των δεξιοτήτων τους ερμηνεύτηκε, σύμφωνα με θεωρητικούς, παιδαγωγούς της τέχνης και ερευνητές/τριες για την απόκριση ατόμων σε εικόνες και έργα τέχνης, ως έλλειμμα στη συστηματική διδασκαλία της ανάλυσης έργων, στη διδασκαλία του οπτικού γραμματισμού και του

γραμματισμού των μέσων (Avgerinou & Pettersson, 2011· Buckingham, 2004· Christopoulou, 2008· Duncum, 2006· Fakidou, 2011· Housen, 2001· Kalantzis & Cope, 2000, 2001· Kress & Van Leeuwen, 2006· Luke & Freebody, 1999· Messaris, 1994· Perkins, 1994· Unsworth, 2001· Vasquez, 2004).

Σύμφωνα με τα ευρήματα της παρούσας έρευνας αρκετοί/ές μαθητές/τριες και για τις δυο εικόνες επιδεικνύουν ένα υψηλότερο επίπεδο δεξιοτήτων καθώς σηματοδοτούν κάποιο οπτικό σημείο ως φορέα της αφαιρετικής ιδέας που προβάλλουν στην εικόνα (επίπεδο συνδήλωσης) κατά το ερμηνευτικό επίπεδο. Αλλά, όπως προαναφέρθηκε, το είδος και ο αριθμός των οπτικών σημείων που αποκωδικοποιούν υποδεικνύει ότι οι δεξιότητες ανάλυσης επιδέχονται μεγάλης βελτίωσης.

Δεν παρουσιάστηκε διαφορά στις δεξιότητες ανάλυσης των μαθητών/τριών στις δυο εικόνες παρά μόνον στη συχνότητα όσων μαθητών/τριών αναγνώρισαν τουλάχιστον έναν κώδικα στην εικόνα που αναπαριστούσε τον ρομαντικό λόγο, καθώς η συντριπτική πλειονότητα δεν σηματοδότησε ούτε έναν στην εικόνα που τον αντιπολιτεύονταν. Το εύρημα ερμηνεύτηκε συνδυαστικά, βάσει του χαμηλού επιπέδου δεξιοτήτων ανάλυσης στο περιγραφικό και ερμηνευτικό επίπεδο ανάλυσης εικόνων που επέδειξαν οι μαθητές/τριες και για τις δυο εικόνες (βλ. ενότητες 7.2.1 και 7.2.2), και βάσει της επίδρασης που δέχονται κατά τη ερμηνεία των εικόνων από τις προϋπάρχουσες αντιλήψεις και τα γνωστικά τους σχήματα περί παιδικής ηλικίας. Το εύρημα επιβεβαιώνει θέσεις και έρευνες για την επίδραση του κοινωνικο-πολιτισμικού περιβάλλοντος και των προϋπαρχουσών αντιλήψεων κατά την απόκριση και ερμηνεία σε εικόνες και έργα τέχνης (Bennett, 2012· Cooper, 2002a, Cooper, 2002b· Messaris, 1994· Sullivan, 2005· Wilson, 2004).

Συνεπώς, οι δεξιότητες της πλειονότητας των μαθητών/τριών στην αποκωδικοποίηση οπτικών αναπαραστάσεων διαφορετικών λόγων περί παιδικής ηλικίας στο τεχνικό επίπεδο ανάλυσης εικόνων είναι χαμηλού επιπέδου (συνολικό συμπέρασμα). Ωστόσο, αρκετοί διαθέτουν υψηλότερου επιπέδου δεξιότητες ως προς το επίπεδο νοηματοδότησης, αλλά αφορούν σε περιορισμένο αριθμό και είδος κωδίκων.

### 7.3 Δεξιότητες Αποκωδικοποίησης της Οπτικής Σημείωσης

Με το τρίτο ερευνητικό ερώτημα της παρούσας διατριβής επιδιώξαμε να διερευνήσουμε το ερευνητικό κενό στις δεξιότητες των μαθητών/τριών Στ' τάξης κατά την αποκωδικοποίηση της οπτικής σημείωσης διαφημίσεων που αναπαριστούν τον ρομαντικό λόγο περί παιδικής ηλικίας για να προωθήσουν το προϊόν. Συγκεκριμένα, διερευνήθηκε πώς νοηματοδοτούν οι μαθητές/ριες κώδικες (α) της αναπαραστατικής δόμησης νοήματος, συγκεκριμένα τον χώρο, την ηλικία προσώπων, τη δράση, το είδος ενδυμασίας, το χρώμα ενδυμασίας, (β) της διαπροσωπικής δόμησης νοήματος συγκεκριμένα την απουσία βλεμματικής επαφής μορφών-θεατών, την απόσταση λήψης, την οπτική γωνία λήψης και (γ) την πολυτροπική φύση του νοήματος έντυπης διαφήμισης.

Από τα αποτελέσματα της έρευνας συνάγεται ότι η πλειονότητα των μαθητών/τριών της Στ' τάξης διαθέτουν χαμηλού επιπέδου δεξιότητες στην αποκωδικοποίηση σχεδόν όλων των υπό εξέταση κωδίκων με εξαίρεση δυο κώδικες του αναπαραστατικού νοήματος, της ηλικίας και του χρώματος ενδυμασίας των προσώπων της σκηνής.

Ακολούθως παρουσιάζονται τα συμπεράσματα καταρχάς γενικά για τη σημασιοδότηση της οπτικής σημείωσης, στη συνέχεια για τη νοηματοδότηση των κωδίκων της αναπαραστατικού νοήματος, κατόπιν των κωδίκων της διαπροσωπικού νοήματος και τέλος τα συμπεράσματα για τη νοηματοδότηση της πολυτροπικής φύσης του νοήματος.

**7.3.1 Σημασιοδότηση της οπτικής σημείωσης.** Από τα ευρήματα της παρούσας έρευνας συνάγεται ότι οι επιδόσεις της πλειονότητας των μαθητών/τριών στην αναγνώριση-απόδοση σημασίας στοιχείων της οπτικής σημείωσης διαφοροποιούνται αναλόγως του είδους των κωδίκων (αναπαραστατικής έναντι διαπροσωπικής δόμησης νοήματος).

Βασικό εύρημα ήταν ότι οι δεξιότητες της πλειονότητας των μαθητών/τριών στη σημασιοδότηση των κωδίκων της αναπαραστατικής δόμησης υπερτερούν σε σύγκριση με εκείνους της διαπροσωπικής. Δευτερεύον εύρημα αποτέλεσε η επίδραση στην αναγνώριση κάποιων κωδίκων των στοχευμένων ερωτήσεων του τρίτου μέρους του ερωτηματολογίου συγκριτικά με την αναγνώρισή τους κατά την ακαθοδήγητη ανάλυση της ίδιας εικόνας στο δεύτερο μέρος του ερωτηματολογίου.

Το πρώτο εύρημα ερμηνεύτηκε καταρχάς βάσει του είδους των πληροφοριών που επικοινωνούν οι κώδικες της αναπαραστατικής δόμησης, καθώς οι μαθητές/τριες είναι εξοικειωμένοι με αυτούς μέσω της εμπειρικοβιωματικής τους γνώσης. Επίσης, βάσει του χαμηλού σταδίου της αισθητικής απόκρισής τους σε εικόνες (πρβλ. 7.2). Το εύρημα επιβεβαιώνει έρευνες και θεωρητικές τοποθετήσεις για τον τρόπο που νοηματοδοτούν οι μαθητές/τριες οπτικά έργα όταν δεν έχουν τύχει συστηματικής εκπαίδευσης στη σημειωτική ανάλυση (Buchingham, 2004· Housen, 1992· Kress & Van Leewen, 2006· Moriarty, 1995· Parsons, 1987· Unsworth, 2001).

Το δεύτερο εύρημα για τη θετική επίδραση των στοχευμένων ερωτήσεων στον εντοπισμό και σημασιοδότηση σημείων της οπτικής σημείωσης επιβεβαιώνει έρευνες για την σημασία των ερωτήσεων προσανατολισμού στα οπτικά στοιχεία των εικόνων και τη διάθεση χρόνου για τη μελέτη των εικόνων στην αποκωδικοποίηση της οπτικής σημείωσης (Barrett, 2010· Γκόρια, 2014· Housen, 2001· Perkins 1994· Yenawine, 2013).

Συνεπώς, αν και η πλειονότητα των μαθητών/τριών διαθέτει χαμηλού επιπέδου δεξιότητες στη σημασιοδότηση των αναπαραστατικών κωδίκων (συνολικό συμπέρασμα), όμως στην αποκωδικοποίηση των διαπροσωπικών το σύνολο των μαθητών/τριών διαθέτει χαμηλού επιπέδου δεξιότητες (γενικό συμπέρασμα). Υποδεικνύεται ότι η συστηματική διδασκαλία της σημειωτικής ανάλυσης είναι προτιμότερο να αρχίσει με τη μελέτη των κωδίκων της αναπαραστατικής δόμησης συγκριτικά με εκείνους της διαπροσωπικής.

Ακολούθως παρουσιάζονται τα συμπεράσματα σχετικά με το περιεχόμενο των νοηματοδοτήσεων για την οπτική σημείωση για τους κώδικες που πραγματώνουν το αναπαραστατικό νόημα της εικόνας.

**7.3.2 Νοηματοδότηση κωδίκων του αναπαραστατικού νοήματος.** Κατά τη διερεύνηση του περιεχομένου της νοηματοδότησης των υπό εξέταση πέντε οπτικών κωδίκων του αναπαραστατικού νοήματος αναδείχτηκαν δυο επίπεδα νοηματοδότησης.

Οι μαθητές/τριες τους νοηματοδοτούν είτε στο χαμηλό επίπεδο της καταδήλωσης (περιορισμός του κώδικα στην παροχή πληροφοριών για τη συγκεκριμένη απεικονιζόμενη σκηνή-γεγονός) είτε στο υψηλότερο επίπεδο της συνδήλωσης (αναγνώριση του κώδικα ως σημαίνοντος βάσει μιας αφαιρετικής ιδέας περί παιδικής ηλικίας ή βάσει της επικοινωνιακής λειτουργίας της εικόνας).

Η διάκριση των δυο επιπέδων νοηματοδότησης της παρούσας έρευνας επιβεβαιώνει θέσεις διαφόρων θεωρητικών για την ιεράρχηση των επιπέδων ανάλυσης των οπτικών έργων (Barthes, 1988· Freedman, 2003· Luke & Freebody, 1999· Panofsky, 1982· Unsworth, 2001). Τα ευρήματα επιβεβαιώνουν έρευνες ως προς τα είδη νοηματοδοτήσεων και τα στάδια αισθητικής απόκρισης κατά την ανάλυση έργων τέχνης (Gardner, Winner, & Kircher, 1975· Enser, 1995· Housen, 1992· Parson, 1987· Wetzl-Fairchild, 1995) και κατά την ανάλυση των διαφημίσεων (Beach & Freedman, 1992, παράθεμα στο Freedman, 2003· Buckingham, 2003· Freedman & Wood, 1999, παράθεμα στο Freedman, 2003· Μπαμπαλιούτας, 2007· Moriarty, 1995· Parry, 2016).

Βασικό εύρημα της παρούσας έρευνας ήταν ότι η συντριπτική πλειονότητα των μαθητών/τριών τους περισσότερους αναπαραστατικούς κώδικες (με εξαίρεση την ηλικία και το χρώμα της ενδυμασίας) τους νοηματοδοτεί σε χαμηλό επίπεδο (συνολικό συμπέρασμα).

Για τον κώδικα του χώρου και της δράσης η συντριπτική πλειονότητα επέδειξε χαμηλές δεξιότητες αποκωδικοποίησης (συνολικό συμπέρασμα). Ελάχιστοι/ες μαθητές/τριες που τους νοηματοδότησαν σε υψηλότερο επίπεδο τους συσχέτισαν κυρίως με ιδέες του ρομαντικού λόγου περί παιδικής ηλικίας. Οι νοηματοδοτήσεις περί συσχέτισης των παιδιών με το οικιακό περιβάλλον και την παιγνιώδη δράσης ερμηνεύτηκαν βάσει της οικειοποίησης από τους μαθητές/τριες του ρομαντικού λόγου (πρβλ. 7.1) και της εξοικείωσης με αντίστοιχες εικόνες (Higonnet, 1998· Holland, 2004· James, & James, 2008· Mavor, 2002).

Για τον κώδικα της ηλικίας η συντριπτική πλειονότητα των μαθητών/τριών επέδειξε υψηλές δεξιότητες και τον νοηματοδότησε σε επίπεδο συνδήλωσης αξιοποιώντας στερεοτυπικές ιδέες κυρίως για τις γευστικές προτιμήσεις των παιδιών. Σημαντικό εύρημα αποτέλεσε η χρήση μεταφορών είτε στερεοτυπικών είτε πρωτότυπων δια των οποίων κατόρθωσαν να χαρτογραφήσουν κοινά στοιχεία μεταξύ των δυο εννοιολογικών πεδίων (της παιδικής ηλικίας και του προϊόντος). Υποδεικνύεται ότι η χρήση μεταφορικού λόγου διευκόλυνε τους/τις μαθητές/τριες να νοηματοδοτήσουν τον κώδικα. Το εύρημα επιβεβαιώνει έρευνες για τη διευκόλυνση που παρέχει η χρήση μεταφορών για την αποκωδικοποίηση των εικόνων (Fakidou, 2011· Hausman, 1989· Katzin, 2016).

Τον κώδικα του είδους της ενδυμασίας το σύνολο των μαθητών/τριών δεν τον αντιλαμβάνεται ως σημαίνον αφαιρετικών ιδεών (γενικό συμπέρασμα). Το εύρημα

επιβεβαιώνει την έρευνα των Μπαμπαλιούτα και Παπαδοπούλου (2008) για τη δυσκολία της αποκωδικοποίησης του κώδικα.

Το περιεχόμενο των νοηματοδοτήσεων (εκ των ελάχιστων μαθητών/τριών που το σημασιοδότησαν) αφορούσε στην ενδυμασία είτε ως ενδυματολογικό κώδικα του φύλου ή της οικονομικής κατάστασης των προσώπων. Το εύρημα επιβεβαιώνει σχετικές έρευνες για το περιεχόμενο των νοηματοδοτήσεων (Addison, 2005· Kaiser, 1990· Turner, 1998· Skelton & Hall, 2001). Δεν επιβεβαιώνεται όμως η πεποίθηση του Addison (2005) για τη μεγάλη συχνότητα των ανωτέρω νοηματοδοτήσεων.

Για τον κώδικα του χρώματος της ενδυμασίας η πλειονότητα των μαθητών/τριών επέδειξε υψηλές δεξιότητες (αναγνώριση διαφόρων θετικών συμβολισμών του κόκκινου χρώματος, επίγνωση της διαφημιστικής τεχνικής περί ομοιοχρωμίας προϊόντος και ενδυμασίας προσώπων). Το εύρημα για τις δεξιότητες αποκωδικοποίησης του χρώματος επιβεβαιώνουν έρευνες που δείχνουν ότι το χρώμα προσελκύει τα παιδιά (Brand, 2007· Livingstone & Helsper, 2006) και ότι αναγνωρίζουν τον συμβολισμό του κόκκινου ως χαρούμενου χρώματος (Burkitt, Barrett & Davis, 2003). Ωστόσο, το εύρημα για τον ανωτέρω συμβολισμό ερμηνεύτηκε ότι προέρχεται εκ της εμπειρικο-βιωματικής γνώσης των μαθητών/τριών (Burkitt, Barrett, & Davis, 2003). Δεν είναι αποτέλεσμα σχολικής γνώσης βάσει των Εικαστικών για την Ε' και Στ' τάξη (ΥΠ.Ε.Π.Θ.-Π.Ι., 2002), καθώς η διδασκαλία της ενότητας του χρώματος αφορούσε στη θερμοκρασία των χρωμάτων και δεν περιορίζονταν στον ανωτέρω συμβολισμό.

Ενδιαφέρον εύρημα στην αποκωδικοποίηση του χρώματος της ενδυμασίας ήταν ότι πολλοί/ές μαθητές/τριες αναγνώρισαν τη διαφημιστική τεχνική περί ομοιοχρωμίας της ενδυμασίας των απεικονιζόμενων προσώπων με το διαφημιζόμενο προϊόν. Ωστόσο, δεν αναγνώρισαν τη συμβολική αξία που προσδίδει στο προϊόν. Το ανωτέρω εύρημα (περί αναγνώρισης της τεχνικής περί ομοιοχρωμίας, αλλά μη αναγνώρισης της συμβολικής αξίας που αυτή προσδίδει στο προϊόν) επιβεβαιώνει έρευνα των Μπαμπαλιούτα και Παπαδοπούλου (2007).

Εξαιρετικά ενδιαφέρον εύρημα που αφορούσε σχεδόν όλους τους κώδικες (με εξαίρεση το χρώμα της ενδυμασίας) ήταν η απουσία συσχέτισης ή το εξαιρετικά μικρό ποσοστό συσχέτισης των οπτικών κωδίκων με την επικοινωνιακή λειτουργία της εικόνας και το διαφημιζόμενο προϊόν, παρόλο που η υπό μελέτη εικόνα ήταν διαφήμιση. Μάλιστα το περιεχόμενο της νοηματοδότησης αφορούσε γενικόλογες αναφορές κυρίως για τον σκοπό (εμπορικό σκοπό) της διαφήμισης ή την ομάδα



κοινού στην οποία απευθύνεται, χωρίς αναφορές στον σκοπό πειθούς και στη συμβολική αξία που προσδίδουν στο προϊόν τα στοιχεία της οπτικής σημείωσης. Το εύρημα ερμηνεύτηκε ως έλλειμμα στις δεξιότητες γραμματισμού των μέσων. Τα είδη των νοηματοδοτήσεων στα οποία προέβησαν οι μαθητές/τριες επιβεβαιώνουν έρευνες για τις διαφημίσεις (Moses & Baldwin, 2005, παράθεμα στο Rozendaal, 2011, Rozendaal, 2011· Rozendaal, et al., 2011· Moriarty, 1995· Livingstone & Helsper, 2004). Το εύρημα περί ελλιπών δεξιοτήτων γραμματισμού των μέσων και απουσία της αναγνώρισης τεχνικών πειθούς (γενικό συμπέρασμα) επιβεβαιώνει εν μέρει την έρευνα των Rozendaal, et al. (2011) για την αύξηση στην κατανόηση των διαφημιστικών τεχνικών πειθούς μετά το 10<sup>ο</sup> ή 11<sup>ο</sup> έτος της ηλικίας. Η δυσκολία της αποκωδικοποίησης της οπτικής σημείωσης και οι ελλείψεις δεξιότητες οπτικού κριτικού γραμματισμού συνδέονται με την μη συστηματική διδασκαλία της αποκωδικοποίησης της οπτικής σημείωσης. Το πόρισμα για τη σύνδεση των δεξιοτήτων οπτικού κριτικού γραμματισμού και γραμματισμού των μέσων με τη συστηματική εκπαίδευση επιβεβαιώνουν έρευνες και θεωρητικές τοποθετήσεις (Avgerinou & Pettersson, 2011· Beach & Freedman, 1992, παράθεμα στο Freedman, 2003· Buckingham, 2003, 2004· Christopoulou, 2008· Duncum, 2006· Freedman & Wood, 1999, παράθεμα στο Freedman, 2003· Housen, 2001· Kress & van Leeuwen, 2006· Messaris, 1994· Μπαμπαλιούτας, 2007· Moriarty, 1995· Parry, 2016· Perkins, 1994· Unsworth, 2001· Vasquez, 2004). Το εύρημα υποδεικνύει την μη αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας των διαφημίσεων όπως προτείνεται από τα αναλυτικά προγράμματα της Γλώσσας και των Εικαστικών (ΥΠ.Ε.Π.Θ.-Π.Ι., 2002) και επιβεβαιώνει σχετικές έρευνες (Beach & Freedman, 1992, παράθεμα στο Freedman, 2003· Μπαμπαλιούτας & Παπαδοπούλου, 2008).

Συνεπώς, η πλειονότητα των μαθητών/τριών διαθέτουν ελλειμματικές δεξιότητες γραμματισμού των μέσων σε όλους τους υπό εξέταση κώδικες δόμησης του αναπαραστατικού νοήματος (συνολικό συμπέρασμα). Υποδεικνύεται η επίδραση της ελλιπούς συστηματικής εκπαίδευσης των μαθητών/τριών στη σημειωτική ανάλυση διαφημίσεων.

Ακολούθως παρουσιάζονται τα συμπεράσματα σχετικά με το περιεχόμενο των νοηματοδοτήσεων για την οπτική σημείωση για τους κώδικες που πραγματώνουν το διαπροσωπικό νόημα της εικόνας.

**7.3.3 Νοηματοδότηση κωδίκων του διαπροσωπικού νοήματος.** Η διερεύνηση των δεξιοτήτων αποκωδικοποίησης των μαθητών/τριών ως προς το περιεχόμενο της νοηματοδότησης των κωδίκων του διαπροσωπικού νοήματος της εικόνας διαφημιστικού λόγου που αναπαριστά τον ρομαντικό λόγο περί παιδικής ηλικίας ανέδειξε δυο βασικά ευρήματα τα οποία χαρακτηρίζουν τις δεξιότητες αποκωδικοποίησης της οπτικής σημείωσης ως χαμηλού επιπέδου.

Το πρώτο εύρημα αφορά στη λανθασμένη εκτίμηση του μέτρου της απόστασης λήψης και της οπτικής γωνίας λήψης της σκηνής από την πλειονότητα των μαθητών/τριών. Συνάγεται ότι η πλειονότητα των μαθητών/τριών Στ' τάξης δεν διαθέτει ακριβή κριτήρια αναφοράς για να εκτιμήσει ορθώς την απόσταση και την οπτική γωνία λήψης και διαθέτει ελλιπείς δεξιότητες αποκωδικοποίησης των δυο αυτών κωδίκων.

Το δεύτερο εύρημα αφορά στο περιεχόμενο της νοηματοδότησης και των τριών κωδίκων (απουσία βλεμματικής επαφής αναπαριστώμενων προσώπων και θεατών, απόσταση λήψης και οπτική γωνία λήψης της σκηνής) το οποίο για το σύνολο των μαθητών/τριών (γενικό συμπέρασμα) αντιστοιχούσε αποκλειστικά στην αφηγηματική διάσταση και όχι στη διάσταση της διεπιδραστικής σχέσης των θεατών με τα αναπαριστώμενα πρόσωπα της εικόνας. Σε μεμονωμένες περιπτώσεις μαθητών/τριών η νοηματοδότηση χαρακτηρίστηκε ως διαισθητικού επιπέδου. Η νοηματοδότηση βάσει της επικοινωνιακής λειτουργίας της εικόνας δεν παρουσιάστηκε.

Το είδος της νοηματοδότησης επιβεβαιώνει σχετικές έρευνες και υποδεικνύει ότι προέρχεται από την εμπειριοβιοματική γνώση των μαθητών/τριών (Buckingham, 2004). Τα ευρήματα επιβεβαιώνουν τα πορίσματα της έρευνας των Μπαμπαλιούτα και Παπαδοπούλου (2007). Ερμηνεύονται βάσει των θέσεων των Kress και Van Leeuwen (2006) και Unsworth (2001) και ερευνών (Moriarty, 1995· Parry, 2016) ως ελλείμματα στην εικαστική εκπαίδευση. Υποδεικνύεται η ανάγκη συστηματικής διδασκαλίας στην κοινωνική σημειωτική ανάλυση εικόνων, ώστε οι μαθητές/τριες να αποκωδικοποιήσουν την οπτική σημείωση βάσει του διαπροσωπικού νοήματος.

Ενδιαφέρον εύρημα ήταν ότι τα περιεχόμενα των νοηματοδοτήσεων που προβάλλουν οι μαθητές/τριες στον κώδικα της απόστασης λήψης και της οπτικής γωνίας λήψης ταυτίζονται. Το εύρημα ερμηνεύτηκε βάσει της ταύτισης που παρατηρήθηκε στα κριτήρια εκτίμησης του μέτρου της απόστασης και της οπτικής

γωνίας λήψης της σκηνής. Συνάγεται ότι οι μαθητές/τριες της Στ' τάξης δεν διακρίνουν τις δυο έννοιες και δεν αντιλαμβάνονται ότι επικοινωνούν διαφορετικά νοήματα.

Συνεπώς, πόρισμα της έρευνας με ισχύ γενικού συμπεράσματος είναι ότι οι μαθητές/τριες Στ' τάξης διαθέτουν χαμηλές δεξιότητες αποκωδικοποίησης και των τριών κωδίκων του διαπροσωπικού νοήματος διότι δεν τους νοηματοδοτούν βάσει της διεπιδραστικής σχέσης αναπαριστώμενων προσώπων και θεατών.

Ακολουθώς παρουσιάζονται τα συμπεράσματα σχετικά με το περιεχόμενο των νοηματοδοτήσεων για την πολυτροπική φύση της εικόνας της διαφήμισης.

**7.3.4 Νοηματοδότηση της πολυτροπικής φύσης διαφήμισης.** Σύμφωνα με τα ευρήματα της παρούσας έρευνας η πλειονότητα των μαθητών/τριών σηματοδότησε τη σχέση του λεκτικού κειμένου (σλόγκαν) με την εικόνα. Ωστόσο, το περιεχόμενο της νοηματοδότησης των περισσότερων μαθητών/τριών ήταν χαμηλού επιπέδου. Τα ευρήματα ως προς το περιεχόμενο της νοηματοδότησης αφορούσαν είτε στη σύνθεση στοιχείων του λεκτικού κειμένου (σλόγκαν) με τα οπτικά στοιχεία της εικόνας, ωστόσο χωρίς εξηγήσεις για τη σχέση τους με το προϊόν (μέτρια επίδοση) είτε στον περιορισμό της ερμηνείας με βάση στοιχεία του λεκτικού κειμένου. Η ερμηνεία βάσει του λεκτικού κειμένου αφορούσε κυρίως στην αποσπασματική αξιοποίηση των εννοιών του λεκτικού κειμένου (δεν κατανόησαν τις δυο έννοιες περί ποιότητας του προϊόντος και παράλληλα περί νοσταλγίας της παιδικής ηλικίας) ή στη μηχανιστική αναπαραγωγή κάποιου εκφωνήματος του λεκτικού κειμένου ή στην απλή αναφορά στον σκοπό του λεκτικού κειμένου (χαμηλή επίδοση).

Τα ευρήματα σύμφωνα με τη βιβλιογραφία ερμηνεύονται είτε ως απουσία μεθοδικότητας η οποία χαρακτηρίζει τους αρχάριους θεατές (Liu, 2013· Πετροπούλου & Φιλιππακοπούλου, 2004· Serafini, 2012· Walsh, 2003) είτε ως απεμπλοκή από τη γνωστική διαδικασία της ερμηνείας (Ναυρίδης, Σόλμαν, & Τσαούλα, 1993) είτε ως επίδραση της σχολικής συνθήκης επικοινωνίας στο πλαίσιο της οποίας δήλωσαν τις απόψεις τους [δηλαδή ίσως νοηματοδότησαν βάσει της θεωρούμενης σωστής απάντησης] (Buckingham, 2000)] είτε ως δυσκολία αποκωδικοποίησης του σλόγκαν που περιλάμβανε δυο έννοιες (μνήμη-αναμνήσεις και ιστορία-διαχρονικότητα).

Επιπρόσθετο εύρημα, ως απότοκο της αποσπασματικής αξιοποίησης των εννοιών του λεκτικού κειμένου ήταν η αποκωδικοποίηση της διαφήμισης από την πλειονότητα με βάση την έννοια του παρελθόντος, αλλά στο πιο εμφανές επίπεδο, στο επίπεδο της ποιότητας του προϊόντος. Δηλαδή δεν την αποκωδικοποίησαν στο βαθύτερο επίπεδο σχετικό με την επικοινωνία του κοινωνικού λόγου περί νοσταλγίας της παιδικής ηλικίας που υπολανθάνει στις οπτικές αναπαραστάσεις παιδιών και αξιοποιείται για την προώθηση προϊόντων στους ενήλικες. Το εύρημα ερμηνεύτηκε βάσει του χαμηλού επιπέδου δεξιοτήτων στο ερμηνευτικό επίπεδο ανάλυσης εικόνων (πρβλ. ενότητα 7.2.2).

Δευτερεύον, παράπλευρο εύρημα ήταν η θέση που πήραν οι μαθητές/τριες στο ζήτημα του παιχνιδιού σχολιάζοντας θέματα που τους απασχολούν σχετικά με τη σύγχρονη καθημερινότητα των παιδιών συγκριτικά με το παρελθόν (αρνητικές αλλαγές ως προς τον ελεύθερο χρόνο και τον χώρο παιχνιδιού). Το εύρημα επιβεβαιώνει έρευνα της Mayall (2002) για τη θέση που παίρνουν οι μαθητές/τριες ως ενεργά υποκείμενα σε ζητήματα που τους ενδιαφέρουν.

Συνεπώς, το πόρισμα της παρούσας έρευνας για τις δεξιότητες αποκωδικοποίησης της πολυτροπικής φύσης των διαφημίσεων που αναπαριστούν τον ρομαντικό λόγο περί παιδικής ηλικίας είναι ότι η πλειονότητα των μαθητών/τριών επιδεικνύει χαμηλού επιπέδου δεξιότητες γραμματισμού των μέσων (συνολικό συμπέρασμα).

Ακολούθως παρουσιάζονται οι προτάσεις για την εκπαίδευση βάσει των ευρημάτων και των πορισμάτων της έρευνας.

## **7.4 Προτάσεις για τη Διδασκαλία της Έννοιας της Παιδικής Ηλικίας**

Η έννοια της παιδικής ηλικίας συνιστά μια εκ των εννοιών που προτείνουν οι υποστηρικτές της Π.Ο.Π. ως αντικείμενο διδασκαλίας για την εικαστική αγωγή κατά τον 21ο αιώνα (Duncum, 1997a· 1997b· 2000b· 2002a, 2003a, 2004a· Cummings, 2006· Freedman, 2003· Trafti, 2006, 2008). Επειδή για τη διδασκαλία οποιασδήποτε νέας έννοιας θεωρείται αναγκαία η διερεύνηση του προϋπάρχοντος υποβάθρου, των αντιλήψεων ή εναλλακτικών ιδεών των μαθητών/τριών (Bennett, 2012· Ελληνιάδου, Κλεφτάκη, & Μπαλκίζας, 2008· Freedman, 2003· Hinde, 2005· Μαγουλιώτης, 2014· Μαρσαγγούρας, 2003) η παρούσα διατριβή παρέχει χρήσιμα πορίσματα. Τοιουτοτρόπως, οι προτάσεις που κατατίθενται είναι απότοκες εμπεριστατωμένης

έρευνας και τεκμηριώνονται στα ευρήματα της παρούσας έρευνας στο πεδίο. Παράλληλα, οι προτάσεις για τη διδασκαλία της έννοιας έχουν κατεύθυνση από κάτω προς τα πάνω (down-to-top), δηλαδή δεν απευθύνονται από τους ειδήμονες περί της παιδικής ηλικίας για τους/στις μαθητές/τριες (for the students), αλλά δομούνται με τους/τις μαθητές/τριες (with the students) (Christensen & James, 2000) βάσει των προϋπαρχουσών γνώσεων, αντιλήψεων και δεξιοτήτων τους.

Ακολούθως παρουσιάζονται οι προτάσεις για τη διδασκαλία της έννοιας της παιδικής ηλικίας σε μαθητές/τριες Στ' τάξης πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης βάσει των ευρημάτων και των πορισμάτων της παρούσας έρευνας. Αρχικά περιγράφεται ο γενικός και ο απώτερος σκοπός του προγράμματος, κατόπιν προτάσεις για την ανακατασκευή των αντιλήψεων και στη συνέχεια προτάσεις για την ανάπτυξη των δεξιοτήτων των μαθητών/τριών στην ανάλυση οπτικών αναπαραστάσεων διαφόρων κοινωνικών λόγων περί παιδικής ηλικίας και των δεξιοτήτων στην αποκωδικοποίηση των διαφημίσεων που αξιοποιούν τους κοινωνικούς λόγους περί παιδικής ηλικίας για την προώθηση των σκοπών τους.

**7.4.1 Σκοποί του εκπαιδευτικού προγράμματος.** Στο πλαίσιο της εικαστικής αγωγής βάσει της Π.Ο.Π. οι οπτικές αναπαραστάσεις της παιδικής ηλικίας προτείνουμε να μελετηθούν ως μέσα αναπαράστασης των κυρίαρχων ή των εναλλακτικών κοινωνικών λόγων περί παιδικής ηλικίας. Να θεωρηθούν ως τύποι παρέμβασης, αμφισβήτησης, αποδόμησης και αναδόμησης των κυρίαρχων κοινωνικών λόγων.

Τοιουτοτρόπως, γενικός σκοπός ενός εκπαιδευτικού προγράμματος για την έννοια της παιδικής ηλικίας σε μαθητές/τριες Στ' τάξης προτείνουμε να οριστεί η κριτική θεώρηση ποικιλίας έργων του οπτικού πολιτισμού που αναπαριστούν διαφόρους κοινωνικούς λόγους περί παιδικής ηλικίας. Η κριτική θεώρηση αναφέρεται στην εκφορά κριτικού λόγου και αποβλέπει στη δημιουργία ενός πλαισίου σύνδεσης της εικαστικής αγωγής με το κοινωνικό περιβάλλον εντός του οποίου παράγονται, διακινούνται και προσλαμβάνονται-θεώνται ποικίλα οπτικά έργα. Ο προτεινόμενος γενικός σκοπός απορρέει εκ των αρχών της Π.Ο.Π. και των αναγκών στην εικαστική εκπαίδευση λόγω αλλαγών στην σύγχρονη καθημερινότητα, τη μεταμοντέρνα τέχνη και τις θεωρητικές τοποθετήσεις των οπτικών πολιτισμικών σπουδών (πρβλ. υποκεφάλαια 1.1, 1.2, 1.3). Παράλληλα, τεκμηριώνεται βάσει των

ευρημάτων της παρούσας έρευνας σχετικά με τις μονοδιάστατες αντιλήψεις των μαθητών/τριών και τις ελλειμματικές δεξιότητές τους στην ανάλυση των οπτικών αναπαραστάσεων δυο κοινωνικών λόγων περί παιδικής ηλικίας.

Απώτερος σκοπός της κριτικής θεώρησης προτείνουμε να οριστεί η ενδυνάμωση των παιδιών ως κοινωνική ομάδα, ώστε μέσω της διαδικασίας αποδόμησης των οπτικών αναπαραστάσεων των κοινωνικών λόγων και των στερεοτύπων περί παιδικής ηλικίας να επέλθει μετασχηματισμός των κοινωνικών λόγων περί αυτής. Ο προτεινόμενος απώτερος σκοπός απορρέει εκ των παραδοχών και των προταγμάτων της κριτικής παιδαγωγικής (βλ. ενότητα 2.4.2). Παράλληλα τεκμηριώνεται βάσει των ευρημάτων της έρευνας σχετικά με την προδιάθεση που επέδειξαν οι μαθητές/τριες στην ανάληψη ενεργού ρόλου στη διεκδίκηση των δικαιωμάτων των παιδιών (έστω και αν περιορίστηκαν στις παιγνιώδεις δραστηριότητες). Τοιουτοτρόπως, η μελέτη της έννοιας των κοινωνικών λόγων περί παιδικής ηλικίας δύναται να παράσχει πρόσφορο έδαφος, ώστε οι μαθητές/τριες να έχουν την ευκαιρία να στοχαστούν επί των λόγων και επί της ταυτότητάς τους (ατομική και συλλογική). Να βοηθήσει τους/τις μαθητές/τριες να αυτοπαρουσιαστούν και να αυτοπροσδιοριστούν, και να συνεισφέρει στην επέκταση των δικαιωμάτων των παιδιών. Παράλληλα, να αναλάβουν ενεργό ρόλο και να εκφράσουν τα προβλήματα και τις ανάγκες τους, να προωθηθεί η κοινωνική τους δράση και εντέλει να συνεισφέρουν στην αναδόμηση των κοινωνικών λόγων περί παιδικής ηλικίας.

Ωστόσο, επισημαίνεται ότι επειδή η σύγχρονη διδακτική αποβλέπει στην επικοινωνία και στην αλληλεπίδραση μεταξύ των εκπαιδευτικών, των μαθητών/τριών και προς το διδακτικό αντικείμενο και θεωρεί τη μαθησιακή διαδικασία «ως συσχετισμό δράσεων» (Κοσσυβάκη, 2001, σ. 188), θεωρούμε ότι οι προτάσεις που κατατίθενται δέον να αξιοποιηθούν εντός ενός μαθησιακού πλαισίου που θα προωθεί την προσωπική συνάντηση με τους ανθρώπους, τα έργα τους και τον πολιτισμό. Επίσης, κατά τη (δια)πραγμάτευση του περιεχομένου του μαθήματος σημαντικό παράγοντα δέον να αποτελεί η αυθόρμητη αντίδραση και δράση όλων των εμπλεκομένων (Βάος, 2000· Βάος & Δέδος, 2015· Κοσσυβάκη, 2001· Sipe & McGuire, 2006· Wilson, 1997). Δηλαδή παραφράζοντας το γνωστό απόφθεγμα<sup>275</sup> του Φρέιρε (2006) προτείνουμε οι εκπαιδευτικοί να αντιμετωπίσουν τη διδασκαλία όχι ως

---

<sup>275</sup> Αναφερόμαστε στο απόφθεγμα του Φρέιρε (2006) σχετικά με την κριτική διδασκαλία· οι μαθητές/τριες διαβάζουν τη λέξη και διαβάζουν τον κόσμο (read the word and read the world) (ό.π., σ. 108).

μεταφορά γνώσης, αλλά ως παράθυρο στον τρόπο που οι μαθητές/τριες μαθαίνουν να διαβάζουν τις εικόνες και μαθαίνουν να διαβάζουν τον κόσμο.

**7.4.2 Ανακατασκευή των αντιλήψεων.** Διαπιστώσαμε ότι οι μαθητές/τριες της Στ' τάξης υιοθετούν αδιαπραγμάτευτα και αναπαράγουν με βεβαιότητα ιδέες και πρακτικές που συγκροτούν αποκλειστικά τον ρομαντικό λόγο με συνέπεια να διαθέτουν μια μονοδιάστατη οπτική περί παιδικής ηλικίας. Ως εκ τούτου, κρίνεται απαραίτητο να μελετηθεί συστηματικά στο πλαίσιο εκπαιδευτικών προγραμμάτων εικαστικής αγωγής η έννοια της παιδικής ηλικίας βάσει των κοινωνικών λόγων που την συγκροτούν, ώστε να διευκολυνθεί η ενεργοποίηση μιας πολύπλευρης οπτικής. Επειδή οι αντιλήψεις αποτελούν το εννοιολογικό σχήμα με το οποίο αντιλαμβάνονται οι μαθητές/τριες την πραγματικότητα, προτείνουμε το εναρκτήριο σημείο του εκπαιδευτικού προγράμματος να αποτελέσει η μελέτη των οπτικών αναπαραστάσεων του ρομαντικού λόγου πριν η μελέτη επεκταθεί σε άλλους κοινωνικούς λόγους περί παιδικής ηλικίας. Η πρόταση αυτή βασίζεται στην επιστημολογία του εποικοδομισμού που θεωρεί καθοριστικό τον ρόλο των προϋπαρχουσών γνώσεων και της εμπειρικο-βιωματικής γνώσης για τη διδασκαλία οποιασδήποτε έννοιας (πρβλ. κεφάλαιο 1ο).

Η μελέτη των οπτικών αναπαραστάσεων ποικίλων λόγων προτείνουμε να είναι συστηματική (βλ. κατωτέρω), να δίδεται χρόνος επανεξέτασης της κάθε οπτικής αναπαράστασης, να τίθενται στους/στις μαθητές/τριες ερωτήσεις τεκμηρίωσης των απόψεων-θέσεων για κάθε εικόνα (βλ. υποκεφάλαιο 7.1), ώστε να διευκολυνθεί η ανακατασκευή των αντιλήψεών τους και η δρομολόγηση πολλαπλής οπτικής.

Επισημαίνεται ότι οι προτάσεις ως προς το ζήτημα της ανακατασκευής των προϋπαρχουσών αντιλήψεων δεν επιδιώκουν να πείσουν τους/τις μαθητές/τριες για το «αληθές» περί παιδικής ηλικίας, αλλά να τους/τις βοηθήσουν να κατανοήσουν τον τρόπο που οι εικόνες που απεικονίζουν την παιδική ηλικία συνδέονται με διάφορους κοινωνικούς λόγους περί αυτής. Παραφράζοντας τον Φουκώ (1987) ισχυριζόμαστε ότι το ζητούμενο δεν είναι ν' αλλάξουν οι συνειδήσεις των μαθητών/τριών, αλλά να δομηθούν οι συνθήκες που θα συνεισφέρουν ώστε να αλλάξει «το πολιτικό, οικονομικό, θεσμικό καθεστώς της παραγωγής της αλήθειας» (Φουκώ, 1987, σ. 36).

**7.4.3 Ανάπτυξη δεξιοτήτων ανάλυσης.** Το χαμηλό επίπεδο των νοηματοδοτήσεων των μαθητών/τριών κατά την ανάλυση των οπτικών αναπαραστάσεων δυο κοινωνικών λόγων περί παιδικής ηλικίας, υπέδειξε ελλειμματικές δεξιότητες στην ανάλυση των έργων και στα τρία επίπεδα ανάλυσης. Ως εκ τούτου, προτείνουμε τη συστηματική εκπαίδευση στην ανάλυση οπτικών αναπαραστάσεων ποικίλων λόγων περί παιδικής ηλικίας και στα τρία επίπεδα ως κάτωθι

**Περιγραφικό επίπεδο ανάλυσης:** Για την ανάπτυξη των δεξιοτήτων κατά την ανάλυση στο περιγραφικό επίπεδο προτείνουμε να προταχθεί η ανάλυση οπτικών αναπαραστάσεων του ρομαντικού λόγου πριν επεκταθούν οι μαθητές/τριες σε ανάλυση άλλων λόγων. Η πρόταση τεκμηριώνεται στα ευρήματα της έρευνας σχετικά με τη μεγαλύτερη συναισθηματική εμπλοκή με την εικόνα του ρομαντικού λόγου- λόγω της ταύτισης της εικόνας με τις αντιλήψεις τους.

Ειδικότερα, προτείνουμε εκπαίδευση στην προσεκτική παρατήρηση των εικόνων διαφόρων κοινωνικών λόγων, ώστε η περιγραφή τους να χαρακτηρίζεται από ακρίβεια και πληρότητα (Housen, 2001· Housen & Yenawine, 2001). Βάσει του ευρήματος περί ανακριβούς αναγνώρισης των αρνητικών συναισθημάτων προτείνουμε την ανάπτυξη δεξιοτήτων συναισθηματικού γραμματισμού, ώστε να αναγνωρίζουν ορθώς τα ποικίλα συναισθήματα (θετικά και αρνητικά) και να αναγνωρίζουν τρόπους που αποδίδονται τα συναισθήματα στα έργα του οπτικού πολιτισμού. Τέλος, λόγω του ευρήματος σχετικά με τον τρόπο που οι μαθητές/τριες περιέγραψαν τις εικόνες μέσω της χρήσης αντιθετικών δίπολων προτείνουμε τη χρήση αντιθετικών δίπολων ως τεχνική κατά τη διαδικασία της μελέτης των οπτικών αναπαραστάσεων. Τα αντιθετικά δίπολα διευκολύνουν τους/τις μαθητές/τριες στην ερμηνεία και αποδόμηση της ιδέας που υπολανθάνει σε κάθε οπτικό έργο (Addison & Burgess, 2004).

**Ερμηνευτικό επίπεδο ανάλυσης:** Για την ανάπτυξη των δεξιοτήτων κατά την ανάλυση εικόνων στο ερμηνευτικό επίπεδο, λόγω του χαμηλού επιπέδου νοηματοδότησης (επίπεδο καταδήλωσης) προτείνουμε την εκπαίδευση στην αναζήτηση αφαιρετικών ιδεών πέραν της περιγραφής και της άντλησης αφηγηματικών πληροφοριών για την απεικονιζόμενη σκηνή. Για την καθοδήγηση της απόκρισης των μαθητών/τριών στις εικόνες πέραν της νοηματοδότησης σε επίπεδο καταδήλωσης προτείνουμε την χρήση ερωτήσεων που προσανατολίζουν τους/τις μαθητές/τριες στην οπτική σημείωση και τη σύνδεση της οποιαδήποτε ερμηνείας



προβάλλουν οι μαθητές/τριες στην εικόνα με τα οπτικά σημεία που την υποστηρίζουν. Η πρόταση τεκμηριώνεται στα ευρήματα της έρευνας και άλλων ερευνών για τον επικουρικό, καθοδηγητικό ρόλο που επιτελούν οι ερωτήσεις κατά την ερμηνευτική διαδικασία (Barrett, 2010· Γκόρια, 2014· Housen, 2001· Messaris, 1994· Perkins, 1994· Yenawine, 2013).

**Τεχνικό επίπεδο ανάλυσης:** Για την ανάπτυξη των δεξιοτήτων κατά την ανάλυση εικόνων στο τεχνικό επίπεδο, λόγω του χαμηλού επιπέδου σημασιοδότησης της οπτικής σημείωσης, προτείνουμε την ανάπτυξη των δεξιοτήτων μέσω της συστηματικής διδασκαλίας της οπτικής σημείωσης. Προτείνουμε οι μαθητές να παρωθούν στο να εντοπίζουν και να αποκωδικοποιούν την ποικιλία των οπτικών μεταφορών και των οπτικών κωδίκων που συνθέτουν το νόημα των οπτικών αναπαραστάσεων διαφόρων λόγων περί παιδικής ηλικίας σε εικόνες διαφημίσεων και έργων τέχνης. Οι προτάσεις αυτές πέραν των ευρημάτων της έρευνας απορρέουν από τις παραδοχές της Π.Ο.Π. περί της εκπαίδευσης στη σημειωτική ανάλυση και στη μελέτη έργων από ευρύ φάσμα έργων του οπτικού πολιτισμού (πρβλ. κεφάλαιο 1ο).

**7.4.4 Ανάπτυξη δεξιοτήτων αποκωδικοποίησης διαφημίσεων.** Οι δεξιότητες αποκωδικοποίησης της διαφήμισης που επέδειξε η πλειονότητα των μαθητών/τριών ήταν χαμηλού επιπέδου σχεδόν για όλους τους υπό εξέταση κώδικες. Ως εκ τούτου, για την ανάπτυξη των δεξιοτήτων κατά την αποκωδικοποίηση τριών δομών βάσει των οποίων μπορεί να πραγματοποιηθεί το νόημα των διαφημίσεων, προτείνουμε τη μεθοδική μελέτη των διαφημίσεων βάσει της σημειωτικής ανάλυσης.

Ακολουθώντας παρουσιάζονται οι προτάσεις βάσει των πορισμάτων που συνήχθησαν από τα ευρήματα της παρούσας έρευνας.

**Αναπαραστατικοί έναντι διαπροσωπικών κωδίκων:** Προτείνουμε η συστηματική διδασκαλία της σημειωτικής ανάλυσης να αρχίσει με τη μελέτη των κωδίκων της αναπαραστατικής δόμησης και να ακολουθήσει η μελέτη κωδίκων της διαπροσωπικής. Η πρόταση τεκμηριώνεται στα ευρήματα της έρευνας περί διαφοράς υπέρ της σημασιοδότησης κωδίκων της αναπαραστατικής δόμησης. Επίσης, υποστηρίζεται στη γενική παιδαγωγική αρχή σύμφωνα με την οποίαν εναρκτήριο σημείο της διδασκαλίας δέον να αποτελεί η εμπειρικο-βιωματική γνώση των μαθητών/τριών (Ματσαγγούρας, 2002).

**Στοχευμένες ερωτήσεις:** Η μελέτη των διαφημίσεων οπτικών αναπαραστάσεων των κοινωνικών λόγων περί παιδικής ηλικίας προτείνεται να συγκροτηθεί εντός ενός καθοδηγητικού πλαισίου διδασκαλίας μέσω της αξιοποίησης στοχευμένων ερωτήσεων σε συγκεκριμένα στοιχεία της οπτικής σημείωσης, ώστε να ενεργοποιηθεί η σκέψη των μαθητών/τριών. Η πρόταση τεκμηριώνεται στα ευρήματα της έρευνας και άλλων ερευνών για τον επικουρικό ρόλο των ερωτήσεων στην αποκωδικοποίηση της οπτικής σημείωσης (Barrett, 2010· Γκόρια, 2014· Housen, 2001· Messaris, 1994· Perkins, 1994· Yenawine, 2013).

**Μεταφορικός λόγος:** Κατά τη μελέτη των διαφημίσεων προτείνουμε να παρωθούνται οι μαθητές/τριες στην χρήση του μεταφορικού λόγου, ώστε να κατανοήσουν τη συμβολική αξία που προσδίδει η μορφή των παιδιών και κάθε οπτικός σημειωτικός πόρος στο προϊόν και επομένως να αναπτύξουν δεξιότητες γραμματισμού των μέσων. Η πρόταση τεκμαίρεται βάσει των ευρημάτων της έρευνας και άλλων ερευνών σχετικά με την αξιοποίηση μεταφορικού λόγου από τους/τις μαθητές/τριες (Fakidou, 2011· Hausman, 1989· Katzin, 2016) που επέτυχαν να δημιουργήσουν πολλαπλές ερμηνείες κατά την ανάλυση της διαφήμισης. Επίσης, υποστηρίζεται βάσει του ευρήματος σχετικά με την απουσία δεξιοτήτων στην κατανόηση της συμβολικής αξίας που προσδίδει η οπτική σημείωση στο προϊόν και επομένως την ανάγκη δόμησης κατάλληλου διδακτικού πλαισίου για την κατανόησή της.

**Συμβολική αξία χρώματος:** Κατά την αποκωδικοποίηση της οπτικής σημείωσης προτείνουμε να προταχτεί η αποκωδικοποίηση του κώδικα του χρώματος της ενδυμασίας κατά την ανάλυση διαφημίσεων. Συγκεκριμένα, προτείνουμε να αποδομηθεί η διαφημιστική τεχνική της ομοιοχρωμίας της ενδυμασίας των παιδιών με το προϊόν. Ειδικότερα, στόχος της ανάλυσης προτείνεται να είναι η κατανόηση της συμβολικής αξίας που προσδίδει στο προϊόν βάσει των κοινωνικού λόγου περί παιδικής ηλικίας και να μην περιοριστεί στην αναγνώριση κοινότυπων συμβολισμών των χρωμάτων. Η πρόταση τεκμηριώνεται στα ευρήματα της παρούσας έρευνας και άλλων ερευνών αφενός μεν σχετικά με τις προϋπάρχουσες γνώσεις πολλών μαθητών/τριών γι' αυτή την διαφημιστική τεχνική αφετέρου σχετικά με την απουσία κατανόησης της συμβολικής της αξίας για το προϊόν (Μπαμπαλιούτας & Παπαδοπούλου, 2008).

**Είδος ενδυμασίας:** Η ενασχόληση με τον κώδικα του είδους της ενδυμασίας προτείνουμε να μην αποτελέσει αντικείμενο ανάλυσης με τους/τις μαθητές/τριες Στ'

τάξης, βάσει του ευρήματος σχετικά με τη αποτυχία των μαθητών/τριών να τον σημασιοδοτήσουν (γενικό συμπέρασμα).

**Διαπροσωπικοί κώδικες:** Η αποκωδικοποίηση της διαπροσωπικής δόμησης του νοήματος προτείνεται να ακολουθήσει τη μελέτη των κωδίκων της αναπαραστατικής δόμησης. Επειδή η αποκωδικοποίηση των διαπροσωπικών κωδίκων δεν αποτελεί μέρος των προϋπαρχουσών γνώσεων των μαθητών/τριών προτείνεται η ενασχόληση με αυτούς κατά περίπτωση και ανάλογα με τα μαθησιακά αποτελέσματα που επέφερε η μελέτη των αναπαραστατικών κωδίκων. Θα μπορούσε να προταχτεί ο κώδικας την απουσία βλέμματος απεικονιζόμενων προσώπων και θεατών (offer picture) λόγω του ευρήματος σχετικά με τη μικρή θετική διαφορά σχετικά με τους άλλους δυο κώδικες. Ωστόσο, πιθανόν η περίπτωση εικόνων απ(αίτησης) (demand picture) να είναι ευκολότερη για τους/τις μαθητές/τριες, αλλά η πρόταση δεν τεκμαίρεται από τα πορίσματα της παρούσας έρευνας διότι δεν αποτέλεσε αντικείμενο διερεύνησης.

Για τη μελέτη των κωδίκων της απόστασης και της οπτικής γωνίας λήψης της σκηνής προτείνουμε να προταχθεί η εννοιολόγηση των δυο οπτικών σημείων για να επιτευχθεί η διάκρισή τους, να ακολουθήσει η παρουσίαση κριτηρίων εκτίμησης του μέτρου τους και στη συνέχεια η μελέτη να οδηγηθεί στο διαπροσωπικό νόημα που πραγματώνουν. Η πρόταση θεμελιώνεται στα πορίσματα της παρούσας έρευνας σχετικά με την ταύτιση των δυο εννοιών και στην απουσία κριτηρίων εκτίμησης του μέτρου τους.

**Πολυτροπική φύση έντυπων διαφημίσεων:** Για την αποκωδικοποίηση των διαφημίσεων προτείνεται συστηματική εκπαίδευση στη μεθοδική ανάλυση τόσο ως προς στα δυο σημειωτικά συστήματα όσο και ως προς τον εντοπισμό όλων των εννοιών που επικοινωνεί το λεκτικό κείμενο. Οι προτάσεις τεκμηριώνονται στα πορίσματα της παρούσας έρευνας και άλλων ερευνών σχετικά με την απουσία μεθοδικότητας στην ανάλυση (Liu, 2013· Πετροπούλου & Φίλιππακοπούλου, 2004· Serafini, 2012· Walsh, 2003). Συγκεκριμένα, προτείνουμε να εστιάσουν οι μαθητές/τριες στην αναγνώριση της συνέργειας του λεκτικού κειμένου και της οπτικής σημείωσης, στην αναγνώριση όλων των εννοιών που πραγματεύονται οι διαφημίσεις για να πετύχουν τους σκοπούς τους, στην αποδόμηση του κοινωνικού λόγου περί παιδικής ηλικίας που υπολανθάνει στη διαφήμιση και αξιοποιείται για εμπορικούς σκοπούς. Για τη μελέτη των εννοιών των λεκτικών κειμένων-σλόγκαν προτείνεται να προκριθούν διαφημίσεις που συνοδεύονται από λεκτικά κείμενα που

αναφέρονται σε μια μόνον έννοια αυτήν του παρελθόντος και να ακολουθήσει η μελέτη όσων συμπεριλαμβάνουν δυο έννοιες.

## **7.5 Περιορισμοί της Έρευνας και Μελλοντική Έρευνα**

Στο παρόν υποκεφάλαιο σχολιάζονται σημεία της ερευνητικής διαδικασίας που δυνητικά συνιστούν περιορισμούς της έρευνας και χρήζουν τροποποίησης σε μελλοντικές έρευνες ή χρήζουν περαιτέρω διερεύνησης επειδή κάποιες παράμετροι ουδόλως εξετάστηκαν ή εξετάστηκαν πλημμελώς.

Όπως επισημάνθηκε στην εισαγωγή του 4ου κεφαλαίου η παρούσα έρευνα επεδίωξε να διερευνήσει όψεις ενός εν γένει αχαρτογράφητου πεδίου που αφορά αφενός στις αντιλήψεις των μαθητών/τριών ως προς τους κοινωνικούς λόγους που υιοθετούν κατά την εννοιοδότηση της έννοιας της παιδικής ηλικίας και αφετέρου στις δεξιότητες των μαθητών/τριών στην ανάλυση οπτικών αναπαραστάσεων διαφόρων κοινωνικών λόγων περί παιδικής ηλικίας.

Αν και η ερευνητική διαδικασία διέθετε ποιοτικό προσανατολισμό, ωστόσο κινήθηκε στα όρια μεταξύ του ποσοτικού και ποιοτικού παραδείγματος επιδιώκοντας να αξιοποιήσει στοιχεία και εκ των δυο παραδειγμάτων, ώστε τα πορίσματά της να εξασφαλίσουν την απαιτούμενη εμπιστευσιμότητα και να αποτελέσουν το υπόβαθρο και να αξιοποιηθούν άμεσα για την κατάθεση εκπαιδευτικών προτάσεων. Παράλληλα επιδιώχθηκε τα πορίσματα να εξασφαλίσουν την απαιτούμενη γενικευσιμότητα-μεταβιβασιμότητα, ώστε να αξιοποιηθούν εν γένει στη διδασκαλία της εικαστικής αγωγής για την έννοια και τους κοινωνικούς λόγους περί παιδικής ηλικίας βάσει των αρχών της Π.Ο.Π. πέραν του συγκεκριμένου δείγματος.

Αν και χρησιμοποιήθηκε το ερωτηματολόγιο ως τεχνική συλλογής δεδομένων και όχι η συνέντευξη που χαρακτηρίζει τις ποιοτικές έρευνες, εντούτοις το ερωτηματολόγιο περιλάμβανε μόνον ανοικτές ερωτήσεις και συνοδά έργα και τα δεδομένα αναλύθηκαν με τη χρήση συνδυασμού μεθόδων ανάλυσης (ποιοτική ανάλυση περιεχομένου, κριτική ανάλυση λόγου, ποσοτικοποίηση των επαγωγικά αναδυθέντων εννοιολογικών κατηγοριών). Επίσης, τα ευρήματα επιβεβαιώνουν άλλες παρόμοιες έρευνες που διενεργήθηκαν με την τεχνική της συνέντευξης. Ωστόσο, η χρήση ημιδομημένης ή μη δομημένης συνέντευξης πιθανόν να παρείχε επιπρόσθετα δεδομένα που θα διαφώτιζαν περισσότερο τα πεδία που διερευνήθηκαν ή να πρόσφερε τη δυνατότητα παροχής διευκρινήσεων σε ασαφείς απαντήσεις των

μαθητών/τριών. Η χρήση ερωτηματολογίου με ανοικτές ερωτήσεις, αν και περιορίζει την επίδραση της ερευνητριας κατά τη διαδικασία συλλογής δεδομένων, όμως η έντυπη καταγραφή από τους/τις μαθητές/τριες των απόψεών τους σε ανοικτές ερωτήσεις που απαιτούν συγγραφή κειμένου, μπορεί να λειτουργήσει αποτρεπτικά στο να αναπτύξουν ευρέως τη σκέψη τους είτε γιατί απαιτούν χρόνο και κόπο είτε γιατί κάποιον/ες αντιμετωπίζουν ειδικές μαθησιακές δυσκολίες και δυσκολεύονται στην παραγωγή γραπτού λόγου. Επίσης, λόγω της γραπτής και όχι προφορικής διατύπωσης των απόψεων τους, από τις δηλώσεις όσων μαθητών/τριών χρησιμοποίησαν το απρόσωπο ρήμα *πρέπει* εξέλειπαν κατά την κριτική ανάλυση λόγου στοιχεία όπως ο επιτονισμός κατά την άρθρωση του εκφωνήματος. Ο επιτονισμός πιθανόν να συνεισέφερε περαιτέρω στην ερμηνεία της δήλωσης<sup>276</sup> δηλαδή εκτός από την έκφραση της βεβαιότητας για την αλήθεια των ισχυρισμών και τη δημιουργία ύφους που προσδίδει κύρος στον πομπό-μαθητή/τρια που χρησιμοποιεί το ρήμα, θα μπορούσε να υποδείξει την υποχρέωση της αποδέκτριας-ερευνητριας ή γενικά της κοινωνίας στη διασφάλιση αυτού του δικαιώματος (δεοντική τροπικότητα). Επομένως, σε μελλοντική έρευνα θα μπορούσαν οι ανοικτές ερωτήσεις του ερωτηματολογίου να αξιοποιηθούν ως πρωτόκολλο ημιδομημένης συνέντευξης, ώστε να αρθούν οι ανωτέρω περιορισμοί.

Η διερεύνηση των δεξιοτήτων των μαθητών/τριών στην ανάλυση οπτικών αναπαραστάσεων της παιδικής ηλικίας αφορούσε μόνον δυο εικόνες που αναπαριστούσαν δυο μόνον διαφορετικούς κοινωνικούς λόγους και οι οποίες (οπτικές αναπαραστάσεις) χρησιμοποιήθηκαν και στα τρία μέρη του εργαλείου συλλογής δεδομένων. Πρόκειται για μεθοδολογική απόφαση που ελήφθη ενσυνειδήτως, καθώς με βάση τον διαθέσιμο χρόνο για τη συμμετοχή των μαθητών/τριών στην έρευνα ο οποίος αντιστοιχεί στον διδακτικό χρόνο που προβλέπεται για τη διδασκαλία της εικαστικής αγωγής στο Εβδομαδιαίο Ωρολόγιο Πρόγραμμα Μαθημάτων (έως μια διδακτική ώρα)<sup>277</sup>, επιλέχθηκε να μελετηθούν εις βάθος οι δυο οπτικές αναπαραστάσεις των δυο κοινωνικών λόγων περί παιδικής ηλικίας. Η επιλογή αυτή

---

<sup>276</sup> Ωστόσο επειδή οι μαθητές/τριες στις δηλώσεις τους χρησιμοποίησαν το ρήμα *πρέπει* για να επισημάνουν τα δικαιώματα των παιδιών, η γνώση του επιτονισμού του όρου εντός του προφορικού εκφωνήματος δεν τροποποιεί την εννοιολογική κατηγορία (δικαιώματα παιδιών) στην οποίαν κατατάσσεται η δήλωση.

<sup>277</sup> Η διάρκεια του χρόνου συμμετοχής των μαθητών/τριών στην έρευνα καθορίστηκε από τον χαρακτήρα της ποιοτικής έρευνας που χρησιμοποιεί μεθόδους παραγωγής δεδομένων που προσομοιάζουν στις καθημερινές, οικείες πρακτικές των συμμετεχόντων (Ιωσηφίδης, 2003).

παρείχε στους/στις μαθητές/τριες τον αναγκαίο χρόνο για μελέτη και τη δυνατότητα απόκρισης σε αυτές μέσω ποικιλίας ερωτήσεων διαφορετικής εστίασης και διαβαθμισμένης δυσκολίας. Παράλληλα, η εις βάθος ενασχόληση των μαθητών/τριών με τις δυο εικόνες-οπτικές αναπαραστάσεις κοινωνικών λόγων επέτρεψε στην ερευνήτρια την εις βάθος μελέτη των δεδομένων μέσω της εφαρμογής τεχνικών τριγωνοποίησης των ευρημάτων μεταξύ των απαντήσεων στα τρία μέρη του ερωτηματολογίου. Η απόκριση των μαθητών/τριών σε πλήθος ή σε ποικιλία οπτικών αναπαραστάσεων δεν θα καθιστούσε δυνατές τις ανωτέρω διαδικασίες. Ωστόσο, η διερεύνηση των αντιλήψεων και των δεξιοτήτων ανάλυσης των μαθητών/τριών δια της χρήσης περισσότερων εικόνων που αναπαριστούν τους επιλεγμένους δυο κοινωνικούς λόγους ή δια της επιλογής οπτικών αναπαραστάσεων περισσότερων κοινωνικών λόγων περί παιδικής ηλικίας και πολυπληθέστερων εικόνων για τον καθένα εξ αυτών θα μπορούσαν να αποτελέσουν στοιχεία μελλοντικών ερευνών οι οποίες θα δομηθούν βάσει διαφορετικού μεθοδολογικού πλαισίου.

Στο θέμα των δυο εικόνων που αποτέλεσαν εργαλείο συλλογής δεδομένων για το είδος των αντιλήψεων των μαθητών/τριών μπορεί να εντοπιστεί μια πιθανή παρεμβατική μεταβλητή που αφορά στην τεχνοτροπία των δυο εικόνων, η οποία ωστόσο φαίνεται ότι δεν διαδραμάτισε καθοριστικό ρόλο για την συναγωγή του πορίσματος για το είδος των αντιλήψεων των μαθητών/τριών περί παιδικής ηλικίας (όπως φάνηκε βάσει της πολυμεθοδικής τριγωνοποίησης που εφαρμόστηκε και των ακραίων τιμών στις αντίστοιχες ερωτήσεις). Συγκεκριμένα, το γεγονός ότι η συντριπτική πλειονότητα όσων μαθητών/τριών επέλεξαν προς ταύτιση με τον εαυτό την εικόνα 2 την επέλεξαν γιατί τη θεώρησαν ως στιγμιότυπο μιας αστείας αφήγησης υποδεικνύει -πέραν από τις ελλειπείς δεξιότητες στην ανάγνωση εικόνων- ότι πιθανόν οι μαθητές/τριες έχουν κατηγοριοποιήσει τα κόμικς με στερεοτυπικό τρόπο στα αφηγηματικά είδη που αφηγούνται μόνον αστείες ιστορίες. Η στερεοτυπική αυτή κατηγοριοποίηση μπορεί να παρείσφρησε στον τρόπο που αποκρίθηκαν στην εικόνα 2 συγκριτικά με την φωτορεαλιστική-νατουραλιστική τεχνοτροπία της εικόνας 1. Επομένως, κατά την μελλοντική επανάληψη της ερευνητικού εγχειρήματος θα ήταν σκόπιμο η εικόνα που αναπαριστά τον κοινωνικό λόγο που αντιπολιτεύεται τον ρομαντικό να είναι της ίδιας τεχνοτροπίας με την εικόνα που αναπαριστά τον ρομαντικό λόγο.

Η εικόνα της διαφήμισης η οποία έγινε αντικείμενο διερεύνησης των δεξιοτήτων αποκωδικοποίησης της οπτικής σημείωσης σε συγκεκριμένους κώδικες

και ειδικότερα στον κώδικα της βλεμματικής επαφής των απεικονιζόμενων προσώπων με τους θεατές αφορούσε σε εικόνα παροχή. Η απόκριση των μαθητών/τριών σε εικόνες απ(αίτησης) δεν έγινε αντικείμενο διερεύνησης στην παρούσα έρευνα. Αν και στην έρευνα του Μπαμπαλιούτα (2007) όπου εξετάστηκε η δεξιότητα αποκωδικοποίησης εικόνων και των δυο τύπων δεν αναφέρθηκαν διαφορές (ίσως λόγω του μεθοδολογικού πλαισίου της έρευνά του), ωστόσο απαιτείται περαιτέρω έρευνα ως προς την πιθανότητα διαφορετικής απόκρισης των μαθητών/τριών στα δυο είδη εικόνων.

Το δείγμα και ο πληθυσμός αναφοράς της παρούσας έρευνας αφορούσαν αστική περιοχή και συγκεκριμένα έναν δήμο. Η γενίκευση των πορισμάτων ή η πρόβλεψη των αποτελεσμάτων σε άλλου είδους περιοχές κρίνεται προβληματική. Ωστόσο, βάσει των αρχών της ποιοτικής έρευνας τα φαινόμενα ερμηνεύονται «με όρους πιθανότητας και τάσεων μάλλον παρά βεβαιότητας» (Ιωσηφίδης, 2003, σ. 36). Μάλιστα, ο τρόπος παρουσίασης και ανάλυσης των ευρημάτων (μέσω λεπτομερούς περιγραφής και χρήση των αυτούσιων δηλώσεων των συμμετεχόντων) επιδιώκει να προσδώσει ενεργό ρόλο στους/στις αναγνώστες/τριες της έρευνας, ώστε να εκτιμήσουν την συσχέτιση των ευρημάτων με τις δικές τους ανάλογες ή ομοειδείς εμπειρίες. Μολαταύτα, η επέκταση της έρευνας σε άλλους πληθυσμούς αναφοράς όπως άλλες αστικές, αγροτικές, ημιαγροτικές ή μητροπολιτικές περιοχές αναφοράς και σε διαφορετικά γεωγραφικά διαμερίσματα δύναται να συνεισφέρει περαιτέρω στη διερεύνηση των ερευνητικών ερωτημάτων.

Τα δημογραφικά χαρακτηριστικά που συλλέχτηκαν εκ του δείγματος της παρούσας έρευνας αφορούσαν στο φύλο και στο σχολείο φοίτησης του/της μαθητή/τριας. Δεν επιχειρήθηκε ανάλυση των στοιχείων αυτών, καθώς δεν ενέπιπταν στα ενδιαφέροντα και στα ερευνητικά ερωτήματα της παρούσας εργασίας. Ωστόσο, όπου υπήρξαν ενδείξεις για την επίδρασή τους ως παρεμβατικής μεταβλητής στα αποτελέσματα, αξιοποιήθηκαν καταλλήλως στη συγκεκριμένη εννοιολογική κατηγορία που αναδύθηκε από τα δεδομένα (π.χ. έμφυλες παιγνιώδεις δράσεις, εικαστικά έργα με γκράφιτι σε μεμονωμένη σχολική μονάδα). Ως εκ τούτου, τα υπάρχοντα δεδομένα συνιστούν αναξιοποίητο υλικό προς επανεξέταση και διενέργεια συσχετίσεων σε μελλοντική έρευνα.

Η μελέτη των στοιχείων των εικαστικών έργων που παρήγαγαν οι μαθητές/τριες κατά την εξέταση του πρώτου ερευνητικού άξονα της παρούσας διατριβής αφορούσε κυρίως στοιχεία του θεματικού περιεχομένου των έργων (είδος

θεματικής, προσώπων, δράσεων, παιγνιδιών, χώρου και χρόνου της απεικονιζόμενης σκηνής), το είδος της εικαστικής τεχνοτροπίας και τις πολυτροπικές τεχνικές επικοινωνίας που αξιοποίησαν οι μαθητές/τριες για την επικοινωνία των αφηγηματικών στοιχείων της σκηνής. Κατά την ανάλυση των εικαστικών έργων δεν επιδιώχθηκε η εξέταση της σχεδιαστικής ικανότητας των μαθητών/τριών δηλαδή η πιστότητα της αναπαράστασης βάσει των αναπτυξιακών σταδίων (τυπολογία του σχεδίου). Επίσης, τα εικαστικά έργα δεν μελετήθηκαν ως πηγές άντλησης δεδομένων για τη διερεύνηση και αξιολόγηση των δεξιοτήτων των μαθητών/τριών στην παραγωγή οπτικής σημείωσης δηλαδή στον τομέα των δεξιοτήτων στην κωδικοποίηση ιδεών. Οι προαναφερόμενες δυο διαστάσεις ανάλυσης δεν επιχειρήθηκαν διότι δεν αποτέλεσαν στόχους της έρευνας. Κατά συνέπεια τα υπάρχοντα δεδομένα αποτελούν πρόσφορο υλικό προς επανεξέταση σε μελλοντικές έρευνες. Εκ παραλλήλου, δύναται να επισημανθεί ότι στην παρούσα διατριβή δεν εξετάστηκε ουδόλως η παράμετρος των δεξιοτήτων των μαθητών/τριών ως προς την κωδικοποίηση μέσω της οπτικής σημείωσης και την επικοινωνία νοημάτων περί της έννοιας της παιδικής ηλικίας. Επομένως, η μελλοντική επέκταση της έρευνας προς την κατεύθυνση αυτή κρίνεται ότι θα συμβάλει ουσιαστικά στην πολύπλευρη χαρτογράφηση των δεξιοτήτων των μαθητών/τριών στην κωδικοποίηση των ιδεών και των κοινωνικών λόγων περί παιδικής ηλικίας που επικοινωνούν μέσω των εικαστικών τους έργων.

Το ζήτημα της διερεύνησης των αντιλήψεων των παιδιών για θέματα ταυτότητας όπως η έννοια της παιδικής ηλικίας θα αποτελεί πάντοτε αντικείμενο συνεχούς και πιθανόν επισφαλούς διερεύνησης διότι πάντοτε ενέχεται ο κίνδυνος οι αντιλήψεις που αναδύονται από τα λεγόμενα των παιδιών στο πλαίσιο μιας έρευνας που διεξάγεται από ενήλικους, να αποτελούν μια μόνον πλευρά των διαμορφωμένων απόψεων ή των υπό διαμόρφωση απόψεων που εκφράζουν τα παιδιά, και οι εμπειρίες τους από τη βίωση της παιδικής ηλικίας να είναι διαφορετικές (Hiner & Hawes, 2003). Οι μαθητές/τριες ενδέχεται να επιλέγουν να απαντήσουν σύμφωνα με τον τρόπο που θεωρούν ότι προσδοκά ο/η ενήλικος/η που τους ρωτά (Buckingham, 2004). Αν και η ανωνυμία που εξασφαλίζει το ερωτηματολόγιο αποσοβεί στο μέτρο του δυνατού τον ανωτέρω κίνδυνο, ωστόσο μελλοντικές έρευνες εθνογραφικού χαρακτήρα θα μπορούσαν να συνεισφέρουν στο ζήτημα των αντιλήψεων μέσω της χρήσης διαφορετικού μεθοδολογικού πλαισίου και τεχνικών συλλογής δεδομένων όπως για παράδειγμα της παρατήρησης ή της συμμετοχικής παρατήρησης παιδιών.



Επιπροσθέτως, η παρούσα όπως και κάθε μελλοντική έρευνα δεν μπορεί να αποκλείσει την πιθανή απόκλιση των αντιλήψεων περί παιδικής ηλικίας από την βιωμένη πραγματικότητα ούτε την επίδραση των κοινωνικο-πολιτικών συμβάντων και γεγονότων της επικαιρότητας στην εννοιολόγηση της παιδικής ηλικίας τη συγκεκριμένη χρονική περίοδο διεξαγωγής της έρευνας ή της διδασκαλίας της έννοιας. Επομένως, τα ευρήματα χρειάζεται να εξεταστούν υπό το φως των νέων κοινωνικοπολιτικών συνθηκών όπως το μεταναστευτικό και την επίδραση που πιθανόν να άσκησε στη σκέψη των μαθητών/τριών είτε οι μαθητές/τριες είχαν άμεσες εμπειρίες από την επαφή τους με παιδιά μεταναστών στο σχολείο τους είτε έμμεσες μέσω των μέσων επικοινωνίας.

Παράλληλα, επειδή στις διδακτικές προτάσεις της παρούσας έρευνας διαδραματίζουν καθοριστικό ρόλο οι προϋπάρχουσες εμπειρίες και αντιλήψεις των μαθητών/τριών, απαιτείται ο/η εκπαιδευτικός της κάθε τάξης να αναπροσαρμόσει τις προτάσεις ανάλογα με τη χρονική στιγμή και την ανθρωπογεωγραφία της περιοχής στο πλαίσιο των οποίων διεξάγεται η διδασκαλία. Διότι οι εμπειρίες των μαθητών/τριών για παιδιά σε ακραίες συνθήκες επιβίωσης ή διαβίωσης δύναται να ανατρέψει τη σειρά μελέτης των κοινωνικών λόγων που γίνονται αντικείμενο διδασκαλίας.

Τα πορίσματα της παρούσας έρευνας ως προς τον άξονα των δεξιοτήτων των μαθητών/τριών στην ανάλυση οπτικών αναπαραστάσεων της παιδικής ηλικίας δύναται να εξεταστούν υπό το φως μελλοντικών ερευνών. Πιθανόν οι δεξιότητες των μαθητών/τριών Στ' τάξης να διαφοροποιήθηκαν λόγω της αλλαγής στη δομή των δημοτικών σχολείων από το σχολικό έτος 2016-2017. Η γενικευμένη εφαρμογή του νέου τύπου ολοήμερων δημοτικών σχολείων οδήγησε στην πρόσληψη εκπαιδευτικών ειδικοτήτων για τη διδασκαλία της αισθητικής αγωγής. Σε κάποιες σχολικές μονάδες τα εικαστικά διδάσκονται πλέον από εξειδικευμένους εκπαιδευτικούς δηλαδή από εκπαιδευτικούς με ειδικότητα στη διδασκαλία των εικαστικών. Το γεγονός αυτό ενδέχεται να έχει επηρεάσει θετικά τις δεξιότητες των μαθητών/τριών. Ίσως να μην έχει επηρεάσει τις δεξιότητες ειδικά στην ανάλυση των οπτικών αναπαραστάσεων της παιδικής ηλικίας, αφού η έννοια δεν συμπεριλαμβάνεται στα προγράμματα σπουδών (ζήτημα που συνιστά ερευνητικό ερώτημα προς μελλοντική έρευνα) ίσως όμως να επηρέασε τις δεξιότητες ανάλυσης γενικά των έργων του οπτικού πολιτισμού. Επομένως, απαιτείται η διεξαγωγή νέων ερευνών για τον έλεγχο των πορισμάτων της παρούσας έρευνας στο ζήτημα των δεξιοτήτων των μαθητών/τριών.

## Αντί επιλόγου

Η κουλτούρα των παιδιών (children's culture) όπως και η τέχνη που δημιουργούν τα παιδιά (children's art) καθίστανται συνεχώς αντικείμενο διαπραγμάτευσης μεταξύ παιδιών και ενηλίκων στην κοινότητα, στο σχολείο, στο σπίτι και έχει πλέον αναγνωριστεί η σημασία της κοινωνικοπολιτισμικής εμπειρίας των μαθητών/τριών τόσο στην κατασκευή νοήματος και ταυτοτήτων όσο και στη μάθηση στον χώρο της τέχνης (Thompson, 2007). Η εικαστική αγωγή επιδιώκει να βοηθήσει τον/την μαθητή/τρια να κατανοήσει τον εαυτό και τους άλλους, να μαθαίνει-να-είναι (learning-to-be) ως άτομο (Brown, 2006) και να συνδέσει τη διανοητική, συναισθηματική και κοινωνική διάσταση των εμπειριών του (Thompson, 2006).

Οι αλλαγές που παρατηρήθηκαν στη διδασκαλία της εικαστικής αγωγής στο πέρασμα του χρόνου ως αποτέλεσμα αλλαγών στις οικονομικές και κοινωνικοπολιτισμικές συνθήκες και παιδαγωγικές αντιλήψεις της αντίστοιχης χρονικής περιόδου συνηγορούν για την ανάγκη νέας αλλαγής στη διδασκαλία, καθώς ήδη κατά τη μετανεωτερική περίοδο που διανύουμε από τα τέλη του 20ου αιώνα παρουσιάστηκαν αλλαγές στη σύγχρονη καθημερινότητα, στην τέχνη και στη φιλοσοφική θεώρηση του οπτικού πολιτισμού.

Τον 21ο αιώνα το τοπίο της μάθησης χαρακτηρίζεται από τη διάδραση μεταξύ της κοινωνικής και γνωστικής βάσης της μάθησης την οποίαν υποβοηθεί η δημιουργία των ραγδαίως αναπτυσσόμενων δικτύων και κοινοτήτων μάθησης. Στις εικαστικές τέχνες οι νέες τεχνολογίες προσφέρουν απεριόριστες δυνατότητες παραγωγής και διακίνησης ιδεών και έργων (Brown, 2006) και παράλληλα επηρεάζουν τον τρόπο που σκέφτονται τα άτομα κάθε ηλικίας για τον εαυτό και τον κόσμο (Boughton, 2011). Κατά τον 21ο αιώνα εκφράζεται η ανάγκη για την ανάπτυξη κριτικά σκεπτόμενων, ενεργών πολιτών (Βάος & Μουρίκη, 2008) που θα διαθέτουν γνώσεις και δεξιότητες για να κατανοούν, να διαχειρίζονται και να προσαρμόζονται στις απαιτήσεις του πολύπλοκου και ρευστού σύγχρονου κόσμου επιτυγχάνοντας παράλληλα την προσωπική ολοκλήρωση, την ενεργό συμμετοχή στη ζωή της κοινωνίας και την απασχολησιμότητα (Ματθαίου, 2007). Στη σύγχρονη κοινωνία της γνώσης τα ανωτέρω αποτελούν γενικούς σκοπούς της εκπαίδευσης (European Commission, 2004· Ματθαίου, 2007). Κατά συνέπεια η στοχαστική στάση έναντι των πάσης φύσεως εμπειριών που προέρχονται από την αλληλεπίδραση των

μελών στις σύγχρονες κοινωνίες, η αποκωδικοποίηση και κριτική εξέταση των αισθητηριακών ερεθισμάτων που προέρχονται από κάθε έργο του οπτικού πολιτισμού, η παραγωγή και η επικοινωνία ιδεών μέσω ποικίλων συστημάτων επικοινωνίας αποτελούν μέρος των προσωπικών και κοινωνικών δεξιοτήτων του/της μαθητή/τριας και συγκροτούν την ικανότητα για πολιτισμική έκφραση η οποία αποτελεί μια εκ των οκτώ βασικών ικανοτήτων<sup>278</sup> στις οποίες οφείλει να αποβλέπει ο σχολικός γραμματισμός κατά τον 21ο αιώνα (European Commission, 2004).

Η Π.Ο.Π. συνιστά μια διδακτική πρόταση για τη διδακτική της εικαστικής αγωγής που παρέχει το πλαίσιο για την ανάπτυξη στους/στις μαθητές/τριες μιας στοχαστικής, κριτικής στάσης έναντι των έργων του οπτικού πολιτισμού. Επειδή τα πάσης φύσεως έργα του οπτικού πολιτισμού που αναφέρονται ή σχετίζονται με την έννοια της παιδικής ηλικίας αποτελούν οπτικές αναπαραστάσεις των ιδεολογιών και των κοινωνικών λόγων περί παιδικής ηλικίας που ενυπάρχουν σε μια συγκεκριμένη ιστορική περίοδο σε μια κοινωνία, η αποδόμηση της ιδεολογίας των οπτικών έργων και οι δεξιότητες ανάλυσης και αποκωδικοποίησης της οπτικής τους σημείωσης συνιστά βασική ικανότητα που διαφοροποιεί το οπτικά εγγράμματο από το οπτικά μη εγγράμματο άτομο. Επίσης, η αναγνώριση και η κριτική εξέταση από τους μαθητές/τριες της ιδεολογίας και των κοινωνικών λόγων περί παιδικής ηλικίας που υπολανθάνει στα έργα του οπτικού πολιτισμού συνεισφέρει -σύμφωνα με την κριτική παιδαγωγική- στην ενδυνάμωση των μαθητών/τριών και στη διασφάλιση ή διεκδίκηση των δικαιωμάτων των παιδιών. Διότι μια κοινωνία σύμφωνα με τον Eco (1979) για να διασφαλίσει τις δημοκρατικές της αρχές και τη συμμετοχή όλων των μελών της στα κοινά χρειάζεται να αντιμετωπίζει την εικόνα και τη γλώσσα της εικόνας ως ερέθισμα για κριτική σκέψη και να επιδιώκει τα μέλη της να μην αποδέχονται την εικόνα παθητικά ως πρόσκληση σε ύπνωση.

Οι αντιλήψεις που διαθέτουν οι μαθητές/τριες για την έννοια της παιδικής ηλικίας επηρεάζονται από τις αντιλήψεις περί παιδικής ηλικίας που κυριαρχούν στο κοινωνικο-πολιτισμικό πλαίσιο που διαβιούν και οι οποίες εκφράζονται μέσω προφορικών, γραπτών, οπτικών και πολυτροπικών έργων. Είναι δύσκολο για το άτομο κάθε ηλικίας να δει και να καταλάβει μια εικόνα χωρίς τη βοήθεια του

---

<sup>278</sup> Οι οκτώ βασικές ικανότητες σύμφωνα με την Ευρωπαϊκή Επιτροπή (European Commission, 2004) είναι: (α) η επικοινωνία στην μητρική γλώσσα, (β) η επικοινωνία στις ξένες γλώσσες, (γ) η μαθηματική ικανότητα και οι ικανότητες στην επιστήμη, (δ) η ψηφιακή ικανότητα, (ε) η μεθοδολογία μάθησης, (στ) οι διαπροσωπικές, διαπολιτισμικές και κοινωνικές ικανότητες και η ιδιότητα του πολίτη, (ζ) η επιχειρηματικότητα και (η) η πολιτισμική έκφραση.

προϋπάρχοντος αποθέματος εικόνων και ιδεών που το ίδιο το άτομο οικειοποιήθηκε από τις διαθέσιμες στο κοινωνικό πλαίσιο που διαβιεί και τελικά ενστερνίζεται. Δυσκολεύεται να δει τα πολιτισμικά έργα από διαφορετική οπτική ή να κατανοήσει έργα που δεν ταιριάζουν στην «εικόνα» δηλαδή στο γνωστικό σχήμα που έχει μορφοποιήσει βάσει των προϋπαρχουσών εμπειριών του γι' αυτό και αντιστέκεται ή αντιδρά σε ότι το οδηγεί σε γνωστική σύγκρουση με τις προϋπάρχουσες γνώσεις του.

Η αφαιρετική σκέψη των μαθητών/τριών κατά την απόκριση σε οπτικά έργα που αναπαριστούν την παιδική ηλικία, χρειάζεται να αναπτυχθεί, ώστε να αποστασιοποιηθούν, και οι ερμηνευτικές τους δεξιότητες να υπερβούν το χαμηλό επίπεδο ανάλυσης βάσει του πληροφοριακού επιπέδου νοηματοδότησης των έργων (νοηματοδότηση σε επίπεδο καταδήλωσης). Οι δεξιότητες των μαθητών/τριών στην αποκωδικοποίηση των συμβόλων και των οπτικών μεταφορών και των διαφόρων κωδίκων της οπτικής σημείωσης (νοηματοδότηση σε επίπεδο συνδήλωσης) μπορεί να επιτυγχάνεται σε χαμηλό επίπεδο μέσω της καθημερινής τους συνδιαλλαγής με άλλα άτομα και της επαφής τους με οπτικά έργα (εμπειρικο-βιωματική γνώση). Όμως απαιτείται συστηματική διδασκαλία σε τρόπους αποδόμησης και αποκωδικοποίησης των έργων για να αναπτυχθεί η σκέψη τους και οι δεξιότητές τους στην ανάλυση των έργων σε μεγαλύτερο εύρος και βάθος. Τοιουτοτρόπως, θα δύνανται να εξετάζουν τα έργα που αναπαριστούν την παιδική ηλικία με κριτικό τρόπο και να αναπτύξουν την ικανότητα για πολιτισμική έκφραση (European Commission, 2004).

Η παρούσα διατριβή επιχείρησε να διερευνήσει όψεις του πεδίου και να χαρτογραφήσει μέρος του ως προς τρεις άξονες: ως προς το είδος των αντιλήψεων-κοινωνικών λόγων που υιοθετούν οι μαθητές/τριες περί των χαρακτηριστικών της παιδικής ηλικίας και ως προς τις δεξιότητες των μαθητών/τριών στην ανάλυση και στην αποκωδικοποίηση της οπτικής σημείωσης οπτικών αναπαραστάσεων της παιδικής ηλικίας σε έργο τέχνης και σε διαφήμιση. Οι παιδαγωγικές προτάσεις που κατατέθηκαν οι οποίες τεκμηριώνονται στα πορίσματα της παρούσας έρευνας και δομούνται βάσει των αρχών της Π.Ο.Π. δέον να εκληφθούν ως εναρκτήριο και όχι ως ακροτελεύτιο σημείο στην ανάπτυξη εκπαιδευτικών προγραμμάτων για τη διδασκαλία της έννοιας της παιδικής ηλικίας. Απαιτείται να αναπτυχθούν και να αξιολογηθούν τόσο οι προτεινόμενες όσο και άλλες παιδαγωγικές πρακτικές και να σχεδιαστούν μελλοντικές έρευνες διότι οποιαδήποτε έρευνα «όπως κάθε θεωρία πρέπει να αρνείται να γίνει μια ορθοδοξία» (Burn & Parker, 2003, σ. 84).

## ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

- Aaron, M. (2007). *Spectatorship: The power of looking on*. London: Wallflower Press.
- Adams, K. (2013). Childhood in crisis? Perceptions of 7–11-year-olds on being a child and the implications for education's well-being agenda. *Education 3-13: International Journal of Primary, Elementary and Early Years Education*, 41(5), 523-537. doi: 10.1080/03004279.2011.613849
- Adams, K. (2014). What is a child? Children's perceptions, the Cambridge Primary Review and implications for education. *Education 3-13: International Journal of Primary, Elementary and Early Years Education*, 44(2), 163-177. doi: 10.1080/0305764X.2013.860082
- Addison, N., & Burgess, L. (2004). *Learning to teach Art and Design in the secondary school*. London & New York: Routledge Falmer.
- Addison, N. (2005). Who afraid of signs and significations? Defending semiotics in the secondary Art and Design Curriculum. In R. Hickman (Ed.), *Critical studies in Art & Design Education* (pp. 177-185). Bristol (UK) & Portland (OR): Intellect Books.
- Agger, B. (1991). Critical theory, post-structuralism, postmodernism: Their sociological relevance. *Annual Reviews-Sociology*, 17, 105-131.
- Aguirre, I. (2004). Beyond the understanding of visual culture: A pragmatist approach to Aesthetic Education. *Journal of Art and Design Education*, 23(3), 256-269.
- Aina, O. E., & Cameron, P. A. (2011). Why does gender matter? Counteracting stereotypes with young children. *Dimensions of Early Childhood*, 39(3), 11-19. Retrieved from [http://www.southernearlychildhood.org/upload/pdf/Why\\_Does\\_Gender\\_Matter\\_Counteracting\\_Stereotypes\\_With\\_Young\\_Children\\_Olaiya\\_E\\_Aina\\_and\\_Petronella\\_A\\_Cameron.pdf](http://www.southernearlychildhood.org/upload/pdf/Why_Does_Gender_Matter_Counteracting_Stereotypes_With_Young_Children_Olaiya_E_Aina_and_Petronella_A_Cameron.pdf)
- Aitken, S. (2001). *Geographies of young people: The morally contested spaces of identity*. New York and London: Routledge.
- Ακριβου, Ε., Μπονώτη, Φ. & Δερμιτζάκη, Ε. (2016). Οι αντιλήψεις παιδιών σχολικής ηλικίας για την οικονομική κρίση. *Προσχολική & Σχολική Εκπαίδευση*, 4(2), 305-322.
- Alanen, L. (2003). Γυναικείες σπουδές-σπουδές της παιδικής ηλικίας: αναλογίες, κοινά σημεία, προοπτικές. Στο Δ. Μακρυνιώτη (Επιμ.), *Κόσμοι της παιδικής*

- ηλικίας (σσ. 67-88). Αθήνα: Εταιρεία Μελέτης των Επιστημών του Ανθρώπου.
- Alanen, L., & Mayall, B. (Eds.). (2001). *Conceptualizing child-adult relations*. London: Routledge Falmer.
- Αλεξανδράκης, Γ., Γούσης, Π. Γρυπάρης, Φ., Μαντωνανάκη-Χαραμόγλη, Α., Μουζάκης, Τ., Μουλού, Σ. (1992). *Εικαστική αγωγή: Βιβλίο για το δάσκαλο (πρώτο επίπεδο)*. Αθήνα: ΥΠ.Ε.Π.Θ.-Π.Ι.
- Alpers, S. (1983). *The Art of Describing: Dutch Art of the Seventeenth Century*. Chicago: Chicago University Press.
- Alvermann, D. E., & Hagood, M. C. (2000). Critical media literacy: Research, theory, and practice in “New Times”. *The Journal of Educational Research*, 93(3), 193-205.
- Amburgy, P. M. (2011). Diversity, pedagogy and visual culture. *Art Education*, 64(5), 6-11.
- Αναγνωστοπούλου, Κ., Γεωργιάδου, Α., Γιαννικόπουλος, Γ., Παπαστράτου, Π., & Τσιφλίκια, Θ. (2012). *Pisa 2009: Πλαίσιο αξιολόγησης και αποτελέσματα*. Αθήνα: Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής.
- Anderson, T. (1997). Towards a postmodern approach to art education. In J. Hutchens, & M. Suggs (Eds.), *Art Education: Content and practice in a postmodern era* (pp.62-73). Reston, VA: NAEA.
- Anderson, T., & Milbrandt, M. (2004). *Art for life*. New York: McGraw-Hill.
- Anderson, N. A., & Richards, J. C. (2003). What do I see? What do I think? What do I wonder? (STW): A visual literacy to help emergent readers focus on storybook illustrations. *The Reading Teacher*, 56(5), 442-443.
- Αντωνόπουλος, Η. (1998). Παιδαριολόγος: Η απεικόνιση της πρώιμης σοφίας. Στα *Πρακτικά του Διεθνούς Συμποσίου Χρόνοι της ιστορίας: Για μια ιστορία της παιδικής ηλικίας και της νεότητας*, Αθήνα, 17-19 Απριλίου 1997 (σσ. 215-231). Αθήνα: Ιστορικό Αρχείο Ελληνικής Νεολαίας-Γενική Γραμματεία Νέας Γενιάς.
- Αποστολίδου, Β., Καπλάνη, Β., & Χοντολίδου, Ε. (Επιμ.). (2000). *Διαβάζοντας λογοτεχνία στο σχολείο*. Αθήνα: Τυπωθήτω, Γ. Δάρδανος.
- Apple, M. (2010). Υποστηρίζοντας τη δημοκρατία στην εκπαίδευση (Β. Σταυρίδη, Μτφρ). Στο Π. Γούναρη, & Γ. Γρόλλιος (Επιμ.), *Κριτική παιδαγωγική* (σσ. 221-251). Αθήνα: Gutenberg.

- Αρβανιτίδης, Π.Α., & Δωρής, Γ. (2011). Λειτουργικές Αστικές Περιοχές: Μια προσπάθεια προσδιορισμού της οικονομικής επιρροής των ελληνικών αστικών κέντρων. *Αειχώρος* 15, 130-151.
- Archard, D. (1993). *Children: rights and childhood*. New York: Routledge.
- Aries, Ph. (1990). *Αιώνες παιδικής ηλικίας* (Γ. Αναστασοπούλου, Μτφρ.). Αθήνα: Γλάρος. (Έκδοση πρωτότυπου έργου 1960)
- Arnheim, R. (1999). *Τέχνη και οπτική αντίληψη*. (Μτφρ. Ι. Ποταμιάνος). Αθήνα: Θεμέλιο. (Έκδοση πρωτότυπου έργου 1974)
- Aronowitz, S., & Giroux, H. (1991). *Postmodern education. Politics, culture and social criticism*. Minneapolis MN: University of Minnesota Press.
- Aronowitz, S., & Giroux, H. (1993). *Education still under siege*. Westport CT: Bergin & Garvey.
- Ashley, D. (1997). *History without a Subject, The Postmodern Condition*. Boulder, CO: Westview Press.
- Avgerinou, M. D. (2007). Towards a visual literacy index. *Journal of Visual Literacy*, 27(1), 29-46.
- Avgerinou, M., & Ericson, J. (1997). A review of the concept of visual literacy. *British Journal of Educational Technology*, 28(4), 280-291.
- Avgerinou, M.D., & Pettersson, R. (2011). Toward a cohesive theory of visual literacy. *Journal of Visual Literacy* 30(2), 1-19.
- Αυγητίδου, Σ. (2002). Μεθοδολογικά ζητήματα στην έρευνα της παιδικής ηλικίας. *Το Βήμα των Κοινωνικών Επιστημών*, 9(34), 59-82.
- Avgitidou, S., & Likomitrou, S. (2013). Constructing childhood educational discourse. Στο Πρακτικά του Διεθνούς Συνεδρίου, *Παιδική ηλικία: Κοινωνιολογικές, πολιτισμικές, ιστορικές και παιδαγωγικές διαστάσεις*, Αθήνα, 11-14 Απριλίου (σσ. 751-757). Αθήνα: Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης του Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών & Εργαστήριο Κοινωνικών Επιστημών.
- Avramidis, K. & Drakopoulou, K. (2010). *Graffii crews' potential pedagogical role*. Retrieved from [www.jceps.com/pdf10-1-22.pdf](http://www.jceps.com/pdf10-1-22.pdf)
- Bachelard, G. (1994). *The poetics of space* (M. Jolas, Trans.) Boston: Beacon Press.
- Bacu, Julia O. (2011). Effects of Collectivistic and Individualistic Cultures on Imagination Inflation in Eastern and Western Cultures. *Student Pulse* 3(2), 1-

5. Retrieved from <http://www.studentpulse.com/articles/385/effects-of-collectivistic-and-individualistic-cultures-on-imagination-inflation-in-eastern-and-western-cultures>
- Bae, M. (2011). Interrogating girl power: Girlhood, popular media and postfeminism. *Visual Arts Research*, 37(2), 28-40.
- Bakhtin, (1984). *Problems of Dostoevsky's Poetics*. (C. Emerson, Trans. & Ed.). Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Ballengee-Morris, C. (2002). Tourist souvenirs. *Visual Arts Research*, 28(2), 102-108.
- Βαλσαμίδου Α.. (2012). Αναπαραστάσεις φύλου και παιδικής ηλικίας σε σύγχρονες ελληνικές τηλεοπτικές σειρές. Στο Ε. Κούρτη (Επιμ.), *Παιδική ηλικία και μέσα μαζικής επικοινωνίας τ. Α'* (σσ. 335-354). Αθήνα: Ηρόδοτος- Ο.Μ.Ε.Ρ.
- Banksy (2006). *Wall and piece*. London: Century.
- Βάος, Α. (2000). *Εικαστική αγωγή στην ελληνική εκπαίδευση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Βάος, Α. & Μουρίκη, Α. (2008). Η εικαστική παιδεία ως τόπος στοχασμού και συγκρότησης κοινωνικής συνείδησης. Στο Σ. Μπάλιας (Επιμ.), *Ενεργός πολίτης & εκπαίδευση* (σσ. 45-66). Αθήνα: Παπαζήση.
- Βάος, Α. & Δέδος, Ζ. (2015). Σύγχρονες προσεγγίσεις στο πεδίο της εικαστικής δημιουργίας και διλήμματα στο χώρο της εικαστικής εκπαίδευσης: εξετάζοντας τη διεύρυνση του γνωστικού αντικειμένου. *Pedagogy theory & praxis*, 8, 15-24. Ανακτήθηκε από <http://www.pedagogy.gr/images/tefxi/teuxos8.pdf>
- Bardy, M. (2003). Η ευρωπαϊκή φαντασία και η κοινωνική παρουσία της παιδικής ηλικίας. Στο Δ. Μακρυνιώτη (Επιμ.), *Κόσμοι της Παιδικής Ηλικίας* (σ. 167-186). Αθήνα: Εταιρεία Μελέτης των Επιστημών του Ανθρώπου.
- Barker, C. M. (2002). *The complete book of the flower fairies*. London & New York: Penguin.
- Barrett, T. (2004). Investigating art criticism in education. In E.W. Eisner, & M.D. Day (Eds.), *Handbook of research and policy in art education* (pp.725-749). London: NAEA & Lawrence Erlbaum Associates.
- Barrett, T. (2007). Teaching towards Appreciation in the Visual Arts. In L. Bresler (Ed.), *International Handbook of Research in Arts Education* (pp. 639-654). Dordrecht, Netherlands: Springer.



- Barrett, T. (2010). Principles of interpreting photographs. In J. Swinnen & L. Deneulin (Eds.), *The weight of photography: Photography history theory and criticism* (pp. 147-172). Brussels: ASP.
- Barribeau, P., Butler, B., Corney, J., Doney, M., Gault, J., Gordon, J. Fetzer, R., Klein, A., Rogers, C.A., Stein, I.F., Steiner, C., Urschel, H., Waggoner, T., & Palmquist, M. (2012). *Survey Research. Writing@CSU*. Colorado State University. Available at <http://writing.colostate.edu/guides/guide.cfm?guideid=68>
- Barron, R. M. (2006). *Exploring Identity through Self-Portraiture*. Unpublished MA Dissertation, College of Arts and Sciences, Georgia State University.
- Barry, J.M. (1911). *Peter and Wendy*. London: Hodder and Stoughton.
- Barthes, R. (1988). *Εικόνα-Μουσική-Κείμενο* (Γ. Σπανός, Μτφρ.). Αθήνα: Πλέθρον. (Έκδοση πρωτότυπου έργου 1964)
- Bartlett, J. E., Kotrlik, J. W., & Higgins, C. C. (2001). Organizational Research: Determining Appropriate Sample Size in Survey Research. *Information Technology, Learning, and Performance Journal*, 19(1), 43-50.
- Bauerlein, M. (2004). The burdens of Visual Culture Studies. *Arts Education Policy Review*, 106(1), 5-12.
- Baynham, M. (2000). *Πρακτικές γραμματισμού*. (Μ. Αραποπούλου, Μτφρ.). Αθήνα: Μεταίχμιο. (Έκδοση πρωτότυπου έργου 1995)
- Beardsley, C. M. (1989). *Ιστορία των αισθητικών θεωριών* (Δ. Κούρτοβικ, Μτφρ.). Αθήνα: Νεφέλη. (Έκδοση πρωτότυπου έργου 1966)
- Bearne, E. (2003). Rethinking literacy: communication, representation and text. *Reading*, 37(3), 98-103.
- Beattie, D. K. (2012). *Assessing for learning-Visual arts portfolio*. Hong Kong: The Government of the Hong Kong Special Administrative Region.
- Beattie, M. (2007). Creating self: A narrative and holistic perspective. *International Journal of Education & the Arts*, 8(13), 1-25.
- Bell, J. (2001). *Μεθοδολογικός σχεδιασμός παιδαγωγικής και κοινωνικής έρευνας* (Α. Β. Ρήγα, Μτφρ) (2η έκδ.). Αθήνα: Gutenberg. (Έκδοση πρωτότυπου έργου 1993)
- Bennett, A. G. (2012). *Engendering interaction with images*. Bristol UK: Intellect.

- Benton, M. (1996). The image of childhood: Representations of the child in painting and literature, 1700-1900. *Children's Literature in Education*, 27(1), 35-60.
- Berger, J. (1972). *Ways of seeing*. London: Penguin.
- Berghoff, B. (2005, April). *Views of learning through the Arts in elementary classroom*. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association. Montréal, Canada.
- Βερνίκος, Ν., & Δασκαλοπούλου, Σ. (2002). *Πολυπολιτισμικότητα: Οι διαστάσεις της πολιτισμικής ταυτότητας*. Αθήνα: Κριτική.
- Bernstein, B. (1990). *Class, codes and control: The structure of pedagogic discourse* (vol 4). London: Routledge.
- Berzonsky, M. D., Macek, P., & Nurmi, J.E. (2003). Interrelationships among identity process, content, and structure: A cross-cultural investigation. *Journal of Adolescent Research*, 18(2), 112-130.
- Bjerke, H. (2011). Children as ‘differently equal’ responsible beings: Norwegian children’s views of responsibility. *Childhood*, 18(1), 67-80.
- Black, J., & Smith, K. E. (2006). Digital reflections: A late January cyberchat about “Our gallery of the poetic moving image”. In P. Duncum (Ed.), *Visual culture in the art classroom: Case studies* (pp.160-171). Reston, VA: National Art Education Association.
- Blair L. & Shalmon, M. (2005). Cosmetic Surgery and the Cultural Construction of Beauty. *Art Education*, 58(3), 14-18.
- Βλαχάκη, Μ. (2009). Παιδιά συλλέκτες μιλούν για τις συλλογές τους. *Museology International Scientific Electronic Journal*, 5, 1-15. Retrieved from <http://docplayer.gr/7131144-Paidia-syllektes-uiloyn-gia-tis-sylloges-toys.html>
- Blumler, J. G. & Katz, E. (1974). *The uses of mass communication*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Boler, M. (1999). *Feeling power*. New York & London: Routledge.
- Bonoti, F., Leondari, A., & Mastora, A. (2013). Exploring children’s understanding of death: Through drawings and the Death Concept Questionnaire. *Death Studies*, 37(1), 47-60.
- Βοσνιάδου, Σ. (2002). *Εισαγωγή στην ψυχολογία*, τ. Α΄. Αθήνα: Gutenberg.

- Βουβουσίρα, Σ. (2012). Οι αναπαραστάσεις της παιδικής ηλικίας. Στο Ε. Κούρτη (Επιμ.), *Παιδική ηλικία και μέσα μαζικής επικοινωνίας*, τ. Α' (σσ. 265-280). Αθήνα: Ηρόδοτος- Ο.Μ.Ε.Ρ.
- Boughton, D. (2004a). Assessing art learning in changing contexts. In E. Eisner & M. D. Day (Eds), *Handbook of research and policy in art education* (pp. 585-605). Mahwah, New Jersey, London: Lawrence Erlbaum Associates.
- Boughton, D. (2004b). Learning visual culture: The important relationship of curriculum and assessment. *International Journal of Art Education*, 2(4), 76-90. Retrieved from [http://ed.arte.gov.tw/uploadfile/periodical/2701\\_P076-90learning%20visual%20culture.pdf](http://ed.arte.gov.tw/uploadfile/periodical/2701_P076-90learning%20visual%20culture.pdf)
- Boughton, D.G. (2011). Τα επτά καθοριστικά χαρακτηριστικά μιας προσέγγισης του οπτικού πολιτισμού στην καλλιτεχνική εκπαίδευση (Τ. Σάλλα, Μτφρ. ). Στο Τ. Σάλλα (Επιμ.), *Σύγχρονες προσεγγίσεις στη διδακτική της τέχνης* (σσ.25-40). Αθήνα: Νήσος.
- Boughton, D. (2013). Assessment of performance in the visual arts: what, how, and why. In A., Karpati, E., Gaul (Eds.), *From Child Art to Visual Culture of Youth - New Models and Tools for Assessment of Learning and Creation in Art Education* (pp.119-142). Bristol, UK: Intellect Press.
- Boughton, D., Freedman, K., Hausman, J., Hicks, L., Madeja, S., Metcalf, S. Rayala, M., Smith-Shank, D., Stankiewicz, M., Stuhr, P., Tavin, K., & Vallance, E. (2002). *Art education and visual culture*. NAEA Advisory-Reston VA: National Art Education Association.
- Bourdieu, P. (1984). *Distinction: A social critique of the judgment of taste*. (R. Nice, Trans). Cambridge, MA: Harvard University Press. (original 1979)
- Bradshaw, J. (1990). *Homecoming: Reclaiming and championing your inner child*. New York: Bantam Books.
- Brand, J. (2007). *Television advertising to children*. Canberra, Melbourne, Sydney: Australia Communication and Media Authority.
- Branscombe, N.A., Castle, K., Dorsey, A.G., Surbeck, E., & Taylor, J.B. (2000). *Early Childhood Education – A Constructivist Approach*. Boston: Houghton Mifflin Company.
- Braudel, F. (2001). *Γραμματική των πολιτισμών*. (Α. Αλεξάκης, Μτφρ.). Αθήνα: Μορφωτικό Ίδρυμα Εθνικής Τραπέζης. (Έκδοση πρωτότυπου έργου 1993)

- Brehony, K. J. (2004). Theories of play. In P.S. Fass (Ed.), *Encyclopedia of Children and Childhood in History and Society* (pp. 826-832) Vol. 3. New York: Macmillan Reference. Available on line from: <http://www.faqs.org/childhood/So-Th/Theories-of-Childhood.html>
- Briggs, J. (2007). Celebrity, illusion, and middle school culture. *Art Education*, 60(3), 39-44.
- Brown, I., & Lysaght, P. (2012). Unpacking cultural identity through visual literacy: A Cypriot and Turkish case study. In M.D. Avgerinou, S.B. Chandler, P. Search, M. Terzic (Eds.), *New Horizons in Visual literacy* (pp. 36-45). Siauliai Lithuania: The International Visual Literacy Association.
- Brown, J., Reese-Dykers, C., Rodge-Steele, J. & Barton-White, A. (1994). Teenage Room Culture: Where Media and Identities Intersect. *Communication Research*, 21, 813-27.
- Brown, J. S. (2006). New learning environments for 21st century. Exploring the edge. In Maureen, E. Devlin (Ed.) *Aspen Symposium: Forum for the future of higher education*. Retrieved from: <http://net.educause.edu/ir/library/pdf/ffp06W.pdf>
- Brown, K. (1999). *Developing critical literacy*. Australia: National Centre for English Language Teaching and Research & Macquarie University.
- Brown, M. R. (2002). Introduction: Baudelaire between Rousseau and Freud. In M. R., Brown, (Ed.), *Picturing children: Constructions of Childhood between Rousseau and Freud* (pp. 1-26). Hampshire: Ashgate.
- Brown, M. R. (2003). Images of Childhood. In P. S. Fass (Ed.), *Encyclopedia of Children and Childhood: In History and Society* (449-463) τ. B'. Farmington Hills, MI: Macmillan.
- Bryson, N. (1988). The Gaze in the Expanded Field. In H. Foster (Ed.), *Vision and Visuality* (pp. 91-94). Seattle, WA: Bay View Press, Dia Art Foundation.
- Buckingham, D. (Ed.). (1998). *Teaching Popular Culture*. London: UCL Press.
- Buchingham, D. (2000). *After the death of childhood: Growing up in the age of electronic media*. Cambridge, UK: Polity Press.
- Buckingham, D. (2003). *Media education: Literacy, learning and contemporary culture*. Cambridge, UK: Polity Press.
- Buckingham, D. (2004). *The media literacy of children and young people*. London: Ofcom.

- Buckingham, D. (2012). Παιδική ηλικία και καταναλωτική κουλτούρα. Στο Ε. Κούρτη (Επιμ.), *Παιδική ηλικία και μέσα μαζικής επικοινωνίας*, τ. Α' (σσ. 87-103). Αθήνα: Ηρόδοτος- O.M.E.P.
- Buhl, M. (2005). Visual culture as a strategic approach to art production in education. *International Journal of Education through Art* 1(2), 103-114. doi:10.1386/etar.1.2.103/1
- Buhl, M. (2011). So, what comes after? The current state of visual culture and visual education. *Synnyt*, 1, 1-7. Retrieved from [http://arted.uiah.fi/synnyt/1\\_2011/1\\_2011buhl.pdf](http://arted.uiah.fi/synnyt/1_2011/1_2011buhl.pdf)
- Buhler-Niederberger, D. (2015). Innocence and childhood. Retrieved from <http://www.oxfordbibliographies.com/view/document/obo-9780199791231/obo-9780199791231-0161.xml>.doi:10.1093/OBO/9780199791231-0161
- Bunge, M.J. (Ed). (2001). *The child in Christian thought*. Michigan: Eerdmans.
- Burbules, N. C., & Torres, C. A. (Eds.). (2000). *Globalization and education*. New York & London: Routledge.
- Burke, C. (2003). Theories of Childhood. In P.S. Fass (Ed.), *Encyclopedia of Children and Childhood in History and Society* (pp. 818-826). New York: Macmillan Reference. Retrieved from <http://www.faqs.org/childhood/So-Th/Theories-of-Childhood.html>
- Burke, P. J., & Stets, J.E. (2000). Identity theory and social identity theory. *Social Psychology Quarterly*, 63(3), 224-237.
- Burkitt, E., Battett, M., Davis, A. (2003). Children's Colour Choices for Completing Drawings of Affectively Characterized Topics. *Journal of Psychology and Psychiatry* 44(3), 445-455.
- Burman, E. (1994). Poor children: charity appeals and ideologies of childhood. *Changes: An International Journal of Psychology and Psychotherapy*, 12(1), 29-36.
- Burn, A., & Parker, D. (2003). *Analysing media texts*. London & New York: Continuum.
- Bynum, G. L. (2014). Conceptions of Childhood in the Educational Philosophies of John Locke and John Dewey. *Forum on Public Policy*. Retrieved from <http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1091514.pdf>
- Cannella, G.S., & Kincheloe, J.L. (Eds.). (2002). *Kidworld*. New York: Peter Lang.

- Casas, F. (1998a). *Children, media, and the relational planet: Some reflections from the European context*. Retrieved from <http://www.childresearch.net/cybrary/mabm/cmrrp/comments.htm>
- Casas, F. (1998b). Children's Rights and Children's Quality of Life. *Child Research Net*. Retrieved from <http://www.childresearch.net/RESOURCE/RESEARCH/1999-1998/MEMBER2.HTM>
- Cassell, J. & Jenkins, H. (Eds.) (1998). *From Barbie to Mortal Kombat: Gender and Computer games*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Casteras, S. P. (2002). Winged fantasies: Constructions of childhood, innocence, adolescence, and sexuality in Victorian fairy painting. In M. R. Brown (Ed.), *Picturing children: Constructions of Childhood between Rousseau and Freud* (pp. 126-148). Hampshire: Ashgate.
- Ceglowski, D. A., & Bacigalupa, C. (2007). "[I] play o lot": children's perceptions of child care. *Journal of Research in Childhood Education*, 22(2), 173-188.
- Cervetti, G., Pardales, M.J., & Damico, J.S. (2001, April). A tale of differences: Comparing the traditions, perspectives, and educational goals of critical reading and critical literacy. *Reading on line* 4(9). Retrieved from [http://www.readingonline.org/articles/art\\_index.asp?HREF=/articles/cervetti/index.html](http://www.readingonline.org/articles/art_index.asp?HREF=/articles/cervetti/index.html)
- Γεώργας, Δ. (1995). *Κοινωνική ψυχολογία: Στάσεις, αντίληψη του προσώπου, στερεότυπα, επιθετικότητα, δυαδικές σχέσεις και επικοινωνία* (τ. Α'). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Γεωργίου, Θ. (2001). *Αισθητική Θεωρία και Μοντέρνα Τέχνη*. Αθήνα: Futura
- Γεωργίου, Θ. (2008). Η συζήτηση για τη μεταμοντέρνα κατάσταση (πρόλογος). Στο Ζ.Φ. Λυοτάρ, *Η μεταμοντέρνα κατάσταση* (σσ. 9-23). Αθήνα: Γνώση.
- Chalmers, G. F. (2004). Learning from histories of art education: An overview of research and issues. In E. W. Eisner, & M. D. Day (Eds.), *Handbook of research and policy in art education* (pp.11-31). Reston, VA: National Art Education Association.
- Chapman, L. H. (1993). *Διδακτική της τέχνης* (Α. Λαπούρτας, Γ. Χαραλαμπίδης, Ε. Κυπραίου, & Α. Βαρδάλου, Μτφρ.). Αθήνα: Νεφέλη. (Έκδοση πρωτότυπου έργου 1978)

- Chouliaraki, L., & Fairclough, N. (1999). *Discourse in Late Modernity: Rethinking Critical Discourse Analysis*. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Christensen, P., & James, A. (Eds.). (2000). *Research with Children: Perspectives and Practices*. London: Falmer Press.
- Christopoulou, M. (2008). *Conceptualizing a visual culture curriculum for Greek art education*. (Doctoral dissertation). Roehampton University, UK. Retrieved 12-08-2010 from <http://roehampton.openrepository.com/roehampton/bitstream/10142/47337/5/3.THEESIS%20MAINTEXTpdf.pdf>
- Christopoulou, M. (2011). Exploring shop window displays. *Art Education*, 64(3), 25-32.
- Christopoulou, M. (2014). Children's drawing and telling of the multiple facets of the Greek financial crisis. *Visual Inquiry: Learning & Teaching Art*, 3, 41–52. doi:10.1386/vi.3.1.41\_1
- Chung, S. K. (2005). Media/visual literacy art education: Cigarette ad deconstruction. *Art Education*, 58(3), 14-18.
- Chung, S. K. (2006). The challenges and promises of visual culture art education. In P. Duncum (Ed.), *Visual culture in the art class: Case studies* (pp. 109-116). Reston, VA: National Art Education Association.
- Γιαννικοπούλου, Α. & Παπαδοπούλου, Μ. (2004). Η εικόνα του γραπτού μηνύματος σε κείμενα που διαβάζουν τα παιδιά: παραδείγματα από βιβλία, εφημερίδες, κόμικς και περιβάλλοντα γραπτό λόγο. Στο Π. Παπούλια-Τζελέπη & Ε. Τάφα (Επιμ.). *Γλώσσα και Γραμματισμός στη Νέα Χιλιετία* (σσ. 81-98). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Ciardiello, A. V. (2004). Democracy's young heroes: An instructional model of critical literacy practices. *Reading Teacher*, 58, 138-147.
- Clark, Elaine, (1995). *Popular Culture Images of Gender as Reflected through Young Children's Story*. Paper at The American Popular Culture Association Conference, Philadelphia Pennsylvania, April 12-15, 1995. Retrieved February 22, 2011 from <http://www.eric.ed.gov/PDFS/ED388966.pdf>
- Clarke, J. (2004). Histories of Childhood. In D. Wyse (Ed.), *Childhood studies: A introduction* (pp. 3-12). Malden, MA & Oxford, UK: Blackwell.
- Coffey, H. (2008). *Critical literacy*. Retrieved May 13, 2009 from <http://www.learnnc.org/lp/pages/4437?style=print>



- Cohen, L. & Manion, L. (1994). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας* (Χ. Μητσοπούλου, Μ. Φιλοπούλου, Μτφρ.). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Comini, A. (2002). Toys in Freud's attic: Torment and taboo in the child and adolescent themes on Vienna's image-makers. In M. R., Brown, (Ed.), *Picturing children: Constructions of Childhood between Rousseau and Freud* (pp. 167-188). Hampshire: Ashgate.
- Congdon, K. G., Stewart, M., & White, J. H. (2002). Mapping identity for curriculum work. In Y. Gaudelius & P. Speirs (Eds.), *Contemporary issues in art education* (pp. 108-118). New Jersey, NJ: Pearson Education.
- Congdon, K. (2009). Moving on. *Studies in Art Education* 51(1), 3-5.
- Connors, S. (2012). Towards a shared vocabulary for visual analysis: an analytic toolkit for deconstructing the visual design of graphic novels. *Journal of Visual Literacy*, 31(1), 71-92.
- Converse, J. M., & Presser, S. (1986). *Survey questions: Handcrafting the standardized questionnaire*. Newbury Park, CA: Sage.
- Cooper, L.Z. (2002a). A case study of information-seeking behavior in 7-year-old children in semistructured situation. *Journal of the American Society for Information Science and Technology*, 53(11), 904-922.
- Cooper, L. Z. (2002b). Methodology for a project examining cognitive categories for library information in young children. *Journal of the American Society for Information Science and Technology*, 53(14), 1223-1231.
- Cope, B. & Kalantzis, M. (2008). 'Multiliteracies': New Literacies, New Learning. Retrieved from <http://newlearningonline.com/files/2009/03/M-litsPaper13Apr08.pdf>
- Cope, B. & Kalantzis, M. (2009). A grammar of multimodality. *International Journal of Learning*, 16(2), 361-425. Retrieved from [http://newlearningonline.com/uploads/L09\\_17649\\_MultlmodalGrammar\\_final.pdf](http://newlearningonline.com/uploads/L09_17649_MultlmodalGrammar_final.pdf)
- Corsaro, W. A. (1997). *The sociology of childhood*. Thousand Oaks, CA: Pine Forge Press.
- Γούναρη, Π., & Γρόλλιος, Γ. (Επιμ.). (2010). *Κριτική παιδαγωγική: Μια συλλογή κειμένων*. Αθήνα: Gutenberg.
- Coveney, P. (1982). The Image of the child. In C. Jenks (Ed.), *The Sociology of Childhood, Essential Readings* (pp. 42-47). London: Batsford.



- Cox, S. (2005). Critical enquiry in Art in the primary school. In R. Hickman (Ed.), *Critical studies in Art & Design Education* (pp. 105-117). Bristol (UK) & Portland (OR): Intellect Books.
- Cox, R. (1996). *Shaping childhood: Themes of uncertainty in the history of adult-child relationships*. London: Routledge.
- Γρόσδος, Σ., Κανταρτζή, Ε., & Πιλόγκου Β. (Επιμ.) (2009). *Παιδί και Οπτικοακουστικά μέσα επικοινωνίας*. Θεσσαλονίκη: Τελλόγλειο Ίδρυμα Τεχνών & Μορφωτικό Ίδρυμα Ένωσης Συντακτών Ημερησίων Εφημερίδων Μακεδονίας- Θράκης.
- Cross, Gary S. (1997). *Kids' Stuff: Toys and the Changing World of American Childhood*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Cross G. (2004). Wondrous Innocence: Print advertising and the origins of permissive child rearing in the US. *Journal of Consumer Culture*, 4(2), 183–201. [DOI: 10.1177/1469540504043681].
- Cummings, K. L. (2006). A journey of change. In P. Duncum (Ed.), *Visual culture in the art class: Case studies* (pp. 89-98). Reston, VA: National Art Education Association.
- Cunningham, H. (1991). *The Children of the Poor: Representations of Childhood since the Seventeenth Century*. Oxford, UK: Blackwell.
- Cunningham, H. (2016). *Παιδιά και παιδική ηλικία στη δυτική κοινωνία από τον 16ο αιώνα μέχρι σήμερα* (Π. Μαρκέτου, Μτφρ.). Αθήνα: Σμίλη. (Έκδοση πρωτότυπου έργου 1995).
- Dallow, P. (2008). The visual complex: Mapping some interdisciplinary dimensions of visual literacy. In J. Elkins (Ed.), *Visual literacy* (pp.91-104). New York & London: Routledge.
- Damon, W. & Hart, D. (1982). The Development of Self-Understanding for Infancy through Adolescence. *Child Development*, 53, pp. 841-864.
- Danesi, M., & Perron, P. (1999). *Analyzing cultures: An introduction and handbook*. Indiana: Indiana University Press.
- Darts, D. (2004). Visual culture jam: Art, pedagogy, and creative resistance. *Studies in Art Education*, 45(4), 313–327.
- Darts, D. (2006). Head Game\$™: Engaging popular vi\$ual ©ulture. In P. Duncum (Ed.), *Visual culture in the art class: Case studies* (pp. 99-108). Reston, VA: NAEA.

- Δασκαλάκης, Δ. (2014). Κρίση, παιδική ηλικία και δικαιώματα. Στο Χ. Μπαμπούνης (Επιμ.), *Παιδική ηλικία: Κοινωνιολογικές, πολιτισμικές, ιστορικές και παιδαγωγικές διαστάσεις, Πρακτικά συνεδρίου, Αθήνα, 11-14 Απριλίου 2013* (σσ. 34-44). Αθήνα: Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης του Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών & Εργαστήριο Κοινωνικών Επιστημών.
- Davis, J. (2009). *The age of consent: a warning from history*. Newcastle upon Tyne: The Christian Institute.
- DeMarie, D. (2010). Successful versus unsuccessful schools through the eyes of children: The use of interviews, autophotography, picture selection. *Early Childhood Research & Practice* 12 (2). Retrieved from <http://www.eric.ed.gov/PDFS/EJ910911.pdf>
- Denzin, N. K. & Lincoln, Y. S. (2000). *Handbook of qualitative research*. Thousand Oaks, Ca: Sage.
- Derrida, J. (1978). *Writing and Difference* (G. Bennington & I. McLeod, Trans.). Chicago & London: University of Chicago Press. (Original work published 1967)
- Derrida, J. (1987). *The truth in painting* (G. Bennington & I. McLeod, Trans.). Chicago & London: University of Chicago Press. (Original work published 1978)
- Dewey, J. (1934). *Art as experience*. New York: Perigee Books.
- Dias, B. (2012). A visual culture education practice: parody and precariousness in de/constructions. In *Proceedings of 11th INSEA European Congress, arts education at the crossroad of cultures*, Lemesos, Cyprus, 25-27 June 2012 (pp. 174-185). Retrieved from <http://www.insea2012.org/files/InSEA%202012%20Prceedings.pdf>
- Dilip, A. (2014, November). *Difference between perception and perspective*. Retrieved from <http://www.differencebetween.com/difference-between-perception-and-vs-perspective/>
- Dimock, G. (2015). Visual representations of child labor. In H. D. Hindman (Ed.), *The world of child labor: A historical and regional survey* (pp. 72-77). London & New York: Routledge.

- Dockett, S, Einarsdottir, J., & Perry, B. (2009). Researching with children: ethical tensions. *Journal of Early Childhood Research*, 7(3), 283-298. doi: 10.1177/1476718X09336971
- Δοξιάδης, Κ. (2008). *Ανάλυση λόγου: κοινωνικοφιλοσοφική θεμελίωση*. Αθήνα: Πλέθρον.
- Dorn, C. (2003). Sociology and the ends of arts education. *Arts Education Policy Review*, 104(5), 3-13.
- Dorn, C. (2005). The end of art in education. *Art Education*, 58(6), 47-51.
- Duncan, P. A. (2013). *Drawing as a method for accessing young children's perspectives in research*. (Unpublished doctoral dissertation). University of Stirling, Scotland, UK. Available from <https://dspace.stir.ac.uk/bitstream/1893/17258/1/THESIS-%20PhD%20Pauline%20Duncan.pdf>
- Duncum, P. (1997a). Cards, calendars, and the revival of the aesthetic child. *Collaborative inquiry in a postmodern era: A cat's cradle*, 2(2), 49-65.
- Duncum, P. (1997b). Snapshots of Happy Childhood. *Arts and Learning Research*, 13(1), 113-115.
- Duncum, P. (2000a). Deconstructing media images of postmodern childhood. In D. Fehr, K. Fehr, & K. Keifer-Boyd (Eds), *Real-World Reading in Art Education: Things Your Professor Never Told You* (pp. 29-34). New York & London: Routledge.
- Duncum, P. (2000b). The Semiotics of Children's Bodies as Found in Popular Media. *Arts and Learning Research*, 16(1), 78-82.
- Duncum, P. (2000c). Seeing childhood in art education. *Journal of Social Theory in Art Education*, 19(1), 59-74. <http://scholarscompass.vcu.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1233&context=jstae>
- Duncum, P. (2001). Visual Culture: Developments, definitions, and directions for art education. *Studies in Art Education*, 42(2), 101-112.
- Duncum, P. (2002a). Children never were what they were: perspectives on childhood. In Y. Gaudelius & P. Speirs (Eds). *Contemporary Issues in Art Education* (p. 97-107). New Jersey: Prentice Hall.
- Duncum, P. (2002b). Clarifying Visual Culture Art Education. *Art Education* 55(3), 6-11.

- Duncum, P. (2002c). Theorizing everyday aesthetic experience with contemporary visual culture. *Visual Arts Research*, 28(2), 4-15.
- Duncum, P. (2003a). Visual Culture in the Classroom. *Art Education*, 56(2), 25-32.
- Duncum, P. (2003b). The Theories and Practices of Visual Culture in Art Education. *Art Education Policy Review*, 105(2), 19-25.
- Duncum, P. (2004a). Family photography and the art class. *Research in Arts Education*, 7, 1-21.
- Duncum, P. (2004b). Visual culture isn't just visual: Multiliteracy, multimodality and meaning. *Studies in Art Education* 45(3), 252-264.
- Duncum, P. (2004c). Art education and semiotic readings of mass media representations of children. In D. Smith-Shank (Ed.), *Semiotics and visual culture: Sights, signs, and significance* (pp. 112-115). Reston, VA: National Art Education Association.
- Duncum, P. (2005). Visual Culture Art Education: Why, what and how. In R. Hickman (Ed.) *Critical studies in Art & Design Education* (pp. 151-162). Bristol (UK) & Portland (OR): Intellect Books.
- Duncum, P. (2006). Introduction: Visual Culture as a work in progress. In P. Duncum, (Ed.), *Visual Culture in the Art Class: Case Studies* (pp. ix-xviii). Reston, VA: National Art Education Association.
- Duncum, P. (2007). Aesthetics, Popular Visual Culture, and Designer Capitalism. *International Journal of Art & Design Education*, 26(3), 285-295. doi: 10.1111/j.1476-8070.2007.00539.x
- Duncum, P. & Springgay, S. (2007). Extreme bodies: The body of represented and experienced through critical and popular visual culture. In L. Bresler (Ed.), *International Handbook of Research in Art Education* (pp. 1143-1158). Dordrecht, Netherlands: Springer.
- Duncum, P. (2008). Holding aesthetics and ideology in tension. *Studies in Art Education*, 49(2), 122-135.
- Duncum, P. (2009). Visual culture in Art Education, circa 2009. *Visual Arts Research* 35(1), 64-75.
- Duncum, P. (2010a). Seven Principles for Visual Culture Education. *Art Education*, 63(1), 6-10.
- Duncum, P. (2010b). The Promiscuity of Aesthetics. *The Journal of Social Theory in Art Education* ,30, 16-22. (R. Sweeny, Ed.)

- Duncum, P. (2013). Creativity as conversation in the interactive audience culture of YouTube. *Visual Inquiry: Learning and Teaching*, 2(2), 115-125.
- Duncum, P. (2015a). Baby steps towards change: Visual culture in the classroom. *The International Journal of Arts Education*, 13(1), 1-17.
- Duncum, P. (2015b). Transforming art education into visual culture education through rhizomatic structures. *Anadolu Journal of Educational Sciences International, Art Education Special Issue*, 47-64.
- Eco, U. (1979). *The role of the reader: explorations in the semiotics of texts*. Bloomington, IN: University of Indiana Press.
- Eisner, E. W. (2002a). *The Arts and the creation of mind*. New Haven, CT: Yale University Press.
- Eisner, E. W. (2002b). What can education learn from the arts about the practice of education? *The encyclopedia of informal education*. Retrieved from: [www.infed.org/biblio/eisner\\_arts\\_and\\_the\\_practice\\_or\\_education.htm](http://www.infed.org/biblio/eisner_arts_and_the_practice_or_education.htm)
- Eisner, E. W. (2005). *Reimagining Schools: The Selected Works of Elliot W. Eisner*. New York & London: Routledge.
- Efland, A. D. (2002). *Art and cognition: Integrating the visual arts in the curriculum*. New York: Teachers College Press.
- Efland, A. D. (2004a). Emerging visions of art education. In E. W. Eisner & M. D. Day (Eds.). *Handbook of research and policy in art education* (pp. 691-700). Reston, VA: National Art Education Association.
- Efland, A. D. (2004b). The Entwined Nature of the Aesthetic: A Discourse on Visual Culture. *Studies in Art Education*, 45(3), 234-251.
- Efland, A. D. (2005). Problems confronting Visual Culture. *Art Education*, 58(6), 35-40.
- Elden, S. (2012). Inviting the messy: Drawing methods and 'children's voices'. *Childhood* 20(1), 66-81.
- Elkins, J. (2003). *Visual Studies: A Sceptical Introduction*. New York & London: Routledge.
- Ελληνιάδου, Ε., Κλεφτάκη, Ζ., & Μπαλκίζας, Ν. (2008). *Η συμβολή των παιδαγωγικών προσεγγίσεων στην κατανόηση του φαινομένου της μάθησης*. Αθήνα: Πανεπιστημιακό Κέντρο Επιμόρφωσης (Π.Α.Κ.Ε.) Αθήνας.
- Ennew, J. (1986). *The sexual exploitation of children*. London: Polity Press.

- Enser, P. G. B. (1995, June). Progress in documentation pictorial information retrieval. *Journal of Documentation*, 51(2), 126-170.
- Emery, L. (Ed.) (2002). *Teaching Art in a Postmodern World: Theories, Teacher Reflections and Interpretive Frameworks*. Australia: Common Ground.
- Ennew, J. (1986). *The sexual exploitation of children*. London: Polity Press.
- European Commission (2004). *Implementation of 'Education and Training 2010' Work programme. Key Competences for Lifelong Learning. A European Reference Framework*. Brussels, November 2004. Retrieved from <http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/basicpaper2004.pdf>
- Evans, J., & Hall, S. (Eds.). (2003). *Visual Culture: The reader* (4th ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Fairclough, N. (1992). *Discourse and Social Change*. Cambridge: Polity Press.
- Fairclough, N. (1995). *Critical Discourse Analysis. The critical study of language*. London: Pearson Education, Longman.
- Fairclough, N. (2000). Multiliteracies and language: Orders of discourse and intertextuality. In B. Cope & M. Kalantzis (Eds.), *Multiliteracies: Literacy learning and the design of social futures* (pp.162-181). Melbourne: Macmillan.
- Fairclough, N. (2003). *Analysing Discourse: Textual analysis for social research*. London & New York: Routledge.
- Fakidou, A. (2011). *The metaphors in picture and language: the integration of poetry and visual arts for the development of creativity to students of primary education*. In Proceedings of OMEP European Conference, Perspectives of Creativity and Learning in Early Childhood, Nicosia, Cyprus, 6-8 May 2011 (pp.100-111). Nicosia: Cypriot Committee of OMEP [CD-ROM]
- Fehr, D. E. (1994). *Dogs playing cards (Counterpoints: Studies in the Postmodern Theory of Education)*. New York: Peter Lang Publishing.
- Fehr, D. E., Fehr, K. & Keifer-Boyd, K. (Eds.). (2000). *Real-world readings in art education: Things your professors never told you*. New York: Falmer Press.
- Ferneding, K. (2007: 1337). Understanding the message of the medium: Media technologies as an aesthetic. In L. Bresler (Ed.), *International handbook of research in arts education* (pp. 1331-1352). Dordrecht, The Netherlands: Springer.

- Fielding, S. (2000). Walk on the left: Children's geographies and the primary school. In S. Holloway & G. Valentine (Eds.), *Children's Geographies: Playing, Living, Learning* (pp. 230-244). London: Routledge.
- Fivush, R., & Nelson, K. (2006). Parent child reminiscing locates the self in the past. *British Journal of Developmental Psychology*, 24, 235-251.
- Flannery, K. A., & Watson, M. W. (1995). Sex differences and gender-role differences in children's drawing. *Studies in Art Education*, 36(2), 114-122.
- Fook, J. (2012). *Social work: A critical approach to practice*. London: Sage.
- Forceville, C. (2007). Multimodal metaphor in ten Dutch TV commercials. *The Public Journal of Semiotics* 1(1), 15-34.
- Forrester, M. (2002). Appropriating Cultural Conceptions of Childhood: Participation in Conversation. *Childhood*, 9(3), 255-276.
- Foster, H. (Ed.). (1988). *Vision and visibility*. Seattle, WA: Bay Press.
- Foster, H. (1996). *The Return of the Real*. Cambridge: The MIT Press.
- Foucault, M. (1972). *The archaeology of knowledge*. London: Tavistock Publications.
- Fraenkel, J. R., Wallen, N., & Hyun, H. H. (2012). *How to design and evaluate research in education*. New York: McGraw-Hill.
- Freire, P. (2006). *Δέκα επιστολές προς εκείνους που τολμούν να διδάσκουν* (Μ. Νταμπαράκης, Μτφρ.). Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο. (Έκδοση πρωτότυπου έργου 1998)
- Fox, R. F. (1995). Manipulated kids: Teens tell how advertisements influence them. *Educational Leadership* 53(1), 77-79.
- Freedman, K.. (2003). *Teaching visual culture*. New York & London: Teachers College Columbia University.
- Freedman, K. (2007). Artmaking/Troublemaking: Creativity, Policy, and Leadership in Art Education. *Studies in Art Education*, 48(2), 204-217.
- Freedman, K., & Stuhr, P. (2004). Curriculum change for the 21st century: visual culture in art education. In E. Eisner & M. D. Day (Eds), *Handbook of research and policy in art education* (pp. 815-828). Mahwah, NJ & London: Lawrence Erlbaum Associates.
- Freeland, G. (2005). *Μα είναι αυτό τέχνη;* (Μ. Αλμπάνη, Μτφρ.) Αθήνα: Πλέθρον. (Έκδοση πρωτότυπου έργου 2001)

- Freeman, N. H. (2004). Aesthetic judgement and reasoning. In E. W. Eisner & M. D. Day (Eds.), *Handbook of Research and Policy in art Education*, (pp. 359-378). Mahwah, NJ & London: Lawrence Erlbaum.
- Freire, P. & Macedo, P. (1987). *Literacy: Reading the world and the word*. London: Routledge and Kegan Paul Ltd.
- Ζήσης, Θ. Ν. (1998). *Η ανατροφή των παιδιών κατά τον Άγιο Ιωάννη Χρυσόστομο*. Θεσσαλονίκη: Βρυέννιος.
- Γκαγιώ, Μ. Α. (2002). *Πλαστικές τέχνες*. Αθήνα: Νεφέλη.
- Gallagher, C. B. (2004). "Our Town". Children as Advocates for Change in the City. *Childhood: A Global Journal of Child Research*, 11(2), 251-262.
- Gardner, H., Winner, E., & Kircher, M. (1975). Children's Conceptions of the Arts. *Journal of Aesthetic Education*, 9(3), 60-77. Retrieved from <http://links.jstor.org/sici?sici=0021-8510%28197507%299%3A3%3C60%3ACCOTA%3E2.0.CO%3B2-F>
- Garoian, C. R. (2002). Children performing the art of identity. In Y. Gaudelius & P. Speirs (Eds.), *Contemporary issues in art education* (pp.119-129). New Jersey: Pearson Education.
- Garoian, C. R., & Gaudelius, Y. M. (2004). The spectacle of visual culture. *Studies in Art Education*, 45(4), 298–312.
- Gaudelius, Y., & Speirs, P. (Eds.). (2002). *Contemporary issues in art education*. New Jersey: Pearson Education Inc.
- Gavaghan, K. L. (2013). *The family picture: A study of identity construction in seventeenth-century dutch portraits*. (Unpublished dissertation). Worcester College, Oxford. Available from [https://www.academia.edu/15347135/The Family Picture A Study of Identity Construction in Seventeenth-Century Dutch Portraits Volume 1 Text?auto=download](https://www.academia.edu/15347135/The_Family_Picture_A_Study_of_Identity_Construction_in_Seventeenth-Century_Dutch_Portraits_Volume_1_Text?auto=download)
- Geddes, A. (2014). Anne Geddes, 'Galleries' website. Retrieved from: <http://www.annegeddes.com/Modules/Anne/Galleries/index.aspx>
- Gee J. P. (1990). *Social Linguistics and Literacies: Ideology in Discourses*. London and New York: Routledge. Retrieved from <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.476.9477&rep=rep1&type=pdf>



- Gee, J. P. (1992). *The social mind: Language, ideology, and social practice*. New York: Bergin & Garvey.
- Gee, J. P. (1996). *Social Linguistics and Literacies*. London: Taylor & Francis.
- Giddens, A. (1991). *Modernity and self-identity: Self and society in the late modern age*. Cambridge: Polity Press.
- Giddens, A. (2001). *Οι συνέπειες της νεοτερικότητας* (Γ. Μερτίκας, Μτφρ.). Αθήνα: Κριτική. (Έκδοση πρωτότυπου έργου 1990)
- Gilchrist, A., Bowles, M., & Wetherell, M. (2010). *Identities and Social Action: Connecting Communities for a Change*. London: Economic and Social Research Council. Retrieved from <http://socialwelfare.bl.uk/subject-areas/services-activity/community-development/communitydevelopmentfoundation/identities10.aspx>
- Gill, D. V. (2009). Usefulness of video game experience for student learning and creating digital 3-D. *Visual Arts Research*, 35(2), 109-121.
- Gilovitch, Thomas (1991). *How we know what isn't so: The fallibility of human reasoning in everyday life*. New York: Free Press.
- Giroux, H. A. (2001a). *Stealing Innocence: Youth, Corporate Power, and the Politics of Culture*. New York: Palgrave.
- Giroux, H.A. (2001b). Something's missing Cultural studies, neoliberalism and the politics of educated hope. *Strategies*, 14(2), 227-252.
- Giroux, H. (2010α). Συνοριακή παιδαγωγική στην εποχή του μεταμοντέρνου (Β. Παππή, Μτφρ.). Στο Π. Γούναρη, & Γ. Γρόλλιος (Επιμ.), *Κριτική παιδαγωγική* (σσ. 252-278). Αθήνα: Gutenberg.
- Giroux, H. (2010β). Ενάντια στη νεοφιλελεύθερη κοινή λογική (Β. Παππή, Μτφρ.). Στο Π. Γούναρη, & Γ. Γρόλλιος (Επιμ.), *Κριτική παιδαγωγική* (σσ. 642-700). Αθήνα: Gutenberg.
- Gittens, D. (1998). *The Child in Question*. Basingstoke: Macmillan Press.
- Gittins, D. (2004). The historical construction of childhood. In M.J. Kehily (Ed.), *An introduction to Childhood Studies* (pp.25-38). Maidenhead: Open University Press.
- Goldman, A. (2004). Evaluating Art. In P. Kivy (Ed.), *The Blackwell Guide to Aesthetics*, (pp. 93-108). Malden, MA: Blackwell.

- Goleman, D. (1998). *Η συναισθηματική νοημοσύνη: Γιατί το EQ είναι πιο σημαντικό από το IQ* (Α. Παπασταύρου, Μτφρ.). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα. (Έκδοση πρωτότυπου έργου 1996)
- Goodman, N. (2005). *Γλώσσες της τέχνης* (Π. Βλαγκόπουλος, Μτφρ.). Αθήνα: Εκκρεμές. (Έκδοση πρωτότυπου έργου 1968)
- Gossard, J. M. (2016). Review of Smith, K. (2004). *The Government of Childhood: Discourse, Power and Subjectivity*. *Journal of the History of Childhood and Youth*, 9(1), 181-183.
- Γκότοβος, Α.Ε. (1996). *Νεολαία και κοινωνική μεταβολή: Αξίες, εμπειρίες, προοπτικές*. Αθήνα: Gutenberg.
- Γκόρια, Σ. (2014). *Κατανόηση και παραγωγή πολυτροπικών κειμένων στην προσχολική ηλικία: η περίπτωση των χαρτών*. (Αδημοσίευτη διδακτορική διατριβή). Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Βόλος.
- Grauer, K. (2002). Teenagers and Their Bedrooms. *Visual Arts Research*, 28(2), 86-93.
- Graw, I. (2009). *High Price: Art Between the Market and Celebrity Culture*. Berlin and New York: Sternberg Press.
- Green, M. (2014). Speech Acts. *Stanford Encyclopedia of Philosophy*. Retrieved from <http://plato.stanford.edu/entries/speech-acts/>
- Gregory, R. L. (2001). Action potentials to potential actions. In T. E. Parks (Ed.), *Looking at looking-An introduction to the intelligence of vision* (pp. 51-71). Thousand Oaks: Sage.
- Gregory, A.E., & Cahill, M.A. (2009). Constructing critical literacy: Self-reflexive ways for curriculum and pedagogy. *Critical Literacy: Theories and Practices* 3(2), 6-16.
- Grover, S. (2004). Why won't they listen to us? On giving power and voice to children participating in social research. *Childhood* 11(1), 81-93.
- Guba, E. S., & Lincoln, Y. S. (1994). Competing paradigms in qualitative research. In N. K. Denzin, & Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (pp. 105-117). London: Sage.
- Gude, O. (2004). Postmodern principles: In search of a 21st century art education. *Art Education*, 57(1), 6-14.
- Gude, O. (2007). Principles of possibility: Considerations for a 21st-century Art & Culture curriculum. *Art Education* 60(1), 6-17.

- Hall, S. (1993). Encoding, Decoding. In S. During (Ed.), *The Cultural Studies Reader* (pp. 90-103). New York & London: Routledge.
- Hall, S. (Ed.). (1997). *Representation: Cultural representations and signifying practices*. London: Sage
- Halliday, M.A.K. (1994). *An Introduction to Functional Grammar*. Edward Arnold: London.
- Halliday, M.A.K., & Hasan, R. (1985). *Language, context, and text: Aspects of language in a social-semiotic perspective*. Deakin: Deakin University Press.
- Hardy, C., Harley, B., & Phillips, N. (2004). Discourse Analysis and Content Analysis: Two Solitudes? *Qualitative methods* 2(1), 19-22. Retrieved from <https://www.maxwell.syr.edu/uploadedFiles/moynihan/cqrm/Newsletter2.1.pdf>
- Harris, A. (Ed.). (2004). *All about the girl: Culture, power, and identity*. New York: Routledge.
- Harste, J.S. (2014). The Art of Learning to Be Critically Literate. *Language Arts*, 92(2), 90-102.
- Harvey, D. (1994). *The condition of postmodernity*. Cambridge, MA: Blackwell.
- Hatfield, C. (2007). Introduction to Comics and Childhood. *ImageText: Interdisciplinary Comics Studies*, 3 (3). Retrieved from [http://www.english.ufl.edu/imagetext/archives/v3\\_3/introduction.shtml](http://www.english.ufl.edu/imagetext/archives/v3_3/introduction.shtml)
- Hausman, C. (1989). *Metaphor and Art*. New York: Cambridge University Press.
- Hausman, J., Ploof, J., Duignan, J., Hostert, N., & Brown, W. (2010). The condition of art education. *Studies in Art Education*, 51(4), 368-374.
- Hayes, N. (1998). *Εισαγωγή στην ψυχολογία* (τ. Α'). (Γ. Σπανούδης, & Κ. Σύρμαλη, Μτφρ.) Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα. (Έκδοση πρωτότυπου έργου 1994)
- Healy, A. (2008). Expanding students' capacities: Learning by Design Pedagogy. In A. Healy (Ed.), *Multiliteracies and diversity in education* (pp. 2-29). Oxford & New York: Oxford University Press.
- Hébert, Y., & Hartley, W. (2006). Personalised learning and changing conceptions of childhood and youth. In OECD, *Personalising Education* (pp.63-73), Paris: OECD, doi: <http://dx.doi.org/10.1787/9789264036604-5-en>
- Heise, D. (2004). Is Visual Culture becoming our canon of art? *Art Education*, 57(5), 41-46.

- Hendrick, H. (1994). *Child Welfare England 1872-1989*. London: Routledge.
- Hendrick, H. (2003). *Child Welfare: Historical dimensions, contemporary debate*. Bristol: Policy Press.
- Herrmann, R. (2005). The disconnect between theory and practice in a visual culture approach to art education. *Art Education*, 58(6), 41-46.
- Herrmann, R. (2006). In the classroom with ducks, swans and elementary education majors. In P. Duncum (Ed.), *Visual culture in the art classroom: Case studies* (pp. 142-150). Reston, VA: National Art Education Association.
- Heywood, I., & Sandywell, B. (1999) (Eds.). *Interpreting visual culture: Explorations in the hermeneutics of the visual*. London: Routledge.
- Hewitt, J.P. (2007). *Self and society*. Boston, MA: Pearson Education.
- Hickman, R. (2005). Introduction: A short history of critical studies in Art & Design Education. In R. Hickman (Ed.), *Critical studies in art & design education* (pp. 19-29). Bristol & Portland: Intellect Books.
- Higonnet, A. (1998). *Pictures of innocence: The history and crisis of ideal childhood*. New York & London: Thames & Hudson.
- Hillman, J. (1992). Abandoning the child. In C. Jenks (Ed.), *The sociology of the child: Essential readings* (pp.94-114). Hampshire, UK: Gregg Revivals.
- Hinde, E. R. (2005). Revisiting curriculum integration: A fresh look at an old idea. *The Social Studies*, 96 (3), 105-111.
- Hiner, N. R., & Hawes, J. M. (2003). History of Childhood: United States. In P. S. Fass, (Ed.), *Encyclopedia of children and childhood: In history and society* (426-430). Farmington Hills, MI: Macmillan.
- Hoekstra, M., & Groenendijk, T. (2014). Altermodern Art Education: theory and practice. In P. Gregory (Ed.), *Tales of Art and Curiosity from Canterbury 2013* (pp. 29-42). Canterbury: Canterbury Christ Church University / NSEAD.
- Hoepfl, M. C. (1997). Choosing Qualitative Research: A Primer for Technology Education Researchers. *Journal of Technology Education*, 9(1), doi:10.21061/jte.v9i1.a.4. Available from <http://scholar.lib.vt.edu/ejournals/JTE/v9n1/hoepfl.html>
- Holland, Patricia (2004). *Picturing childhood: The myth of the child in popular imagery*. London: I. B. Tauris & Co.

- Holloway, S., & Valentine, G. (2000). Children's geographies and the new social studies of Childhood. In S. Holloway & G. Valentine (Eds.), *Children's Geographies: Playing, Living, Learning* (pp. 1-28). London: Routledge.
- Holmes-Henderson, A. (2014). *Reading between the lines: Improving the UK's critical literacy education*. Retrieved from [http://www.wcmt.org.uk/sites/default/files/migrated-reports/1144\\_1.pdf](http://www.wcmt.org.uk/sites/default/files/migrated-reports/1144_1.pdf)
- Houghton, N. (2014). *Tales about art and art education*. In P. Gregory (Ed.), *Tales of Art and Curiosity from Canterbury 2013* (pp. 9-17). Canterbury: Canterbury Christ Church University / NSEAD.
- Housen, A. (1992). Validating a Measure of Aesthetic Development for Museums and Schools. *ILVS Review*, 2(2), 214-237. Retrieved from: <http://www.vue.org/documents/bibliography.html>
- Housen, A. (2001). *Eye of the Beholder: Research, Theory and Practice*. Retrieved from: <http://www.vue.org>
- Housen A., & Yenawine, P. (2001). *Visual Thinking Strategies: Understanding the basics*. Retrieved from [www.vue.org/download.html](http://www.vue.org/download.html)
- Hsieh, H-F, & Shannon, S.H. (2005). Three approaches to qualitative content analysis. *Qualitative Health Research*, 15(9), 1277-1288. doi: 10.1177/1049732305276687 Retrieved from [http://www.iisgcp.org/pdf/glssn/Supplemental\\_Reading\\_on\\_Coding\\_2.pdf](http://www.iisgcp.org/pdf/glssn/Supplemental_Reading_on_Coding_2.pdf)
- Hughes, F. (2003). Sensitivity to the social and cultural context of the play of young children. In J. Isenberg & M. Jalongo (Eds.), *Major trends and issues in early childhood education* (pp. 126-133). New York: Teachers College Press.
- Hutchison, E. D., & Charlesworth, L.W. (2000). Securing the welfare of children: Policies past, present and future. *Families in Society: The Journal of Contemporary Human Services*, 8(16), 576 – 595.
- Huyssen, A. (1995). *Twilight memories: Marking time in a culture of amnesia*. New York: Routledge.
- Θεοδωρίδης, Μ. (2012). *Προτάσεις Οπτικοακουστικής Παιδείας στο χώρο της Τοπικής Εκπαίδευσης. Κέντρο Εκπαιδευτικών Δράσεων και Διαπολιτισμικής Επικοινωνίας*. Ανακτήθηκε 12 Αυγούστου 2014 από <http://www.karposontheweb.org/tabid/136/language/el-GR/Default.aspx>

- Θεριανός, Κ. (2003). *Αλλάζουν το Σχολείο τα ΔΕΠΠΣ και η Ευέλικτη Ζώνη και σε Ποια Κατεύθυνση;* Ανακτήθηκε 26 Ιουλίου, 2008 από <http://www.xkatsikas.gr/artra/artro46.html>
- Illeris, H. (2012). Nordic contemporary art education and the environment: Constructing an epistemological platform for Art Education for Sustainable Development. *Nordic Journal of Art and Research*, 1(2), 77-93.
- Insulander, E. (2005). *Museums and learning-research overview*. Retrieved from [http://www.didaktikdesign.nu/dok\\_dd/museer\\_larande\\_eng.pdf](http://www.didaktikdesign.nu/dok_dd/museer_larande_eng.pdf)
- Ιορδανίδου, Α. & Φτερνιάτη, Α. (2000). *Επικοινωνιακές διδακτικές προτάσεις για το γλωσσικό μάθημα στο δημοτικό σχολείο*. Αθήνα: Πατάκη.
- Ιωσηφίδης, Θ. (2003). *Ανάλυση ποιοτικών δεδομένων στις κοινωνικές επιστήμες*. Αθήνα: Κριτική.
- James, A. (2007). Adult Concepts of Childhood: did Plowden make a difference; *Forum*, 49(1) 2 p. 67-76.
- James, A. & James, A. (2008). *Key Concepts in Childhood Studies*. London: Sage.
- James, A., Jenks, C., Prout, A. (1998). *Theorizing Childhood*. Cambridge: Polity Press.
- James, A., & Prout, A. (Eds.). (1990). *Constructing and reconstructing childhood: Contemporary issues in the sociological study of childhood*. London: Falmer Press.
- Jameson, F. (1991). *Postmodernism or the Logic of Late Capitalism*. Durham, NC: Duke University Press.
- Janks, H. (2013). Critical literacy in teaching and research. *Education Inquiry*, 4(2), 225–242.
- Jeffers, C.S. (2002). Tools for exploring social issues and visual culture. In Y. Gaudelius & P. Speirs (Eds.), *Contemporary Issues in art education* (pp. 157-169). New Jersey: Prentice Hall.
- Jencks, C. (1987). *What is post-modernism?* New York: St. Martin's Press.
- Jenks, C. (1996). *Childhood: Key ideas*. London & New York: Routledge.
- Jenks, C. (2002). The centrality of the eye in western culture: An introduction. In C. Jenks (Ed.), *Visual culture* (pp.1-25). London & New York: Routledge.
- Jewitt, C., & Kress, G. (Eds.). (2003). *Multimodal literacy*. New York: Peter Lang.

- Jipson, J. & Paley, N. (2002). A toy story: The object(s) of American childhood. In G.S. Cannella, & J. L. Kincheloe (Eds.), *Kidworld* (pp. 123-132). New York: Peter Lang.
- Johansen, E. J. (2012). The portrayals of family in advertising: Children's perspectives. Dissertations and Theses from the College of Business Administration. Retrieved from <http://digitalcommons.unl.edu/businessdiss/34>
- Jones, O. (2002). Naturally Not! Childhood, the Urban and Romanticism. *Human Ecology Review*, 9(2), 17-30.
- Jordanova, L. (1989). Children in history: Concepts of nature and society. In G. Scarre (Ed.), *Children, parents and politics* (pp. 3-24). Cambridge: Cambridge University Press.
- Jorgensen, M., & Phillips, L. (2002). *Discourse analysis as theory and method*. London, Thousand Oaks, New Delhi: Sage.
- Kazi, S. & Demetriou, A. (2001). *Unity and Modularity in the Mind and the Self: Studies on the Representation between Self-awareness, Personality and Intellectual Development from Childhood to Adolescence*. London: Routledge.
- Kaiser, S. B. (1990). *The Social Psychology of Clothing* (2nd ed.). New York: Macmillan.
- Kalantzis, M., & Cope, B. (2000). *Multiliteracies: The Design of Social Futures*. London: Palmer Press.
- Kalantzis, M., & Cope, B. (2001). Multiliteracies. A framework for Action. In M. Kalantzis & B. Cope (Eds.), *Transformations in Language and Learning: Perspectives on Multiliteracies* (pp. 19-32). Australia: Common Ground Publishing.
- Καλδή, Στ. (2001). Η παγκοσμιοποίηση της παιδικής ηλικίας: Τα παραδείγματα του ανεπτυγμένου και του αναπτυσσόμενου κόσμου. Στο Πρακτικά Ι' Διεθνούς Συνεδρίου Συνεδρίου της Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδας, *Ελληνική παιδεία και παγκοσμιοποίηση*, Ναύπλιο, 8-10 Νοεμβρίου 2001. Ανακτήθηκε από [http://www.pee.gr/wp-content/uploads/praktika\\_synedrion\\_files/pr\\_syn/s\\_nay/c/1/kaldi.htm](http://www.pee.gr/wp-content/uploads/praktika_synedrion_files/pr_syn/s_nay/c/1/kaldi.htm)
- Καλογήρου, Τζ. (2003). *Τέρψεις και ημέρες ανάγνωσης*. τ. Β'. Αθήνα: Σχολή Ι. Μ. Παναγιωτόπουλου.



- Καλπακτσόγλου, Ξ., Poka-Yio, Ζενάλος, Α., & Τραμπούλης, Θ. (Επιμ.). (2007). *Προσευχή για (παθητική;) αντίσταση*. Αθήνα: Μπιενάλε της Αθήνας.
- Kamhi, M. M. (2003). Where is the art in today's Art Education? *Arts Education Policy Review*, 104(4), 9-12.
- Kamhi, M. M. (2004). Rescuing Art from Visual Culture Studies. *Arts Education Policy Review*, 106(1), 25-31.
- Καραγιάννη, Μ. (1997). Γεώργιος Ιακωβίδης: ο ζωγράφος της παιδικής αθωότητας. *Νέα Εποχή*, 2(243), 33-46.
- Καρατζαφέρη, Θ. (2014). Ιστορικές προσεγγίσεις και ερμηνευτικές θεωρίες για την ιστορία της παιδικής ηλικίας. Στο Χ. Μπαμπούνης (Επιμ.), *Παιδική ηλικία: Κοινωνιολογικές, πολιτισμικές, ιστορικές και παιδαγωγικές διαστάσεις, Πρακτικά συνεδρίου, Αθήνα, 11-14 Απριλίου 2013* (σσ. 521-526). Αθήνα: Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης του Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών & Εργαστήριο Κοινωνικών Επιστημών.
- Katzin, M. (2016). *Exploring personal symbolism and visual metaphors through artistic inquiry*. Thesis, Georgia State University. Retrieved from [http://scholarworks.gsu.edu/art\\_design\\_theses/211](http://scholarworks.gsu.edu/art_design_theses/211)
- Καρυώτη, Ε., & Philips, G. (2015). *Η χαρτογράφηση των πεποιθήσεων*. Αθήνα: Σιδέρης.
- Καψωμένος, Ε. Γ. (2004). *Αφηγηματολογία*. Αθήνα: Πατάκης.
- Kehily M. J. (Ed.). (2004). *An introduction to childhood studies*. Maidenhead, UK: Open University Press.
- Keifer-Boyd, K. (2002). Open spaces, open minds: Art with partnership with the Earth. In Y. Gaudelius & P. Speirs (Eds.), *Contemporary issues in art education* (pp. 327-344). New Jersey, NJ: Pearson Education.
- Keifer-Boyd, K., Amburgy, P. M., & Knight, W. B. (2003). Three Approaches to Teaching Visual Culture in K-12 School Contexts. *Art Education*, 56(2), 44-51.
- Keifer-Boyd, K., Amburgy, P. M., & Knight, W. B. (2007). Unpacking privilege: Memory, culture, gender, race, and power in visual culture. *Art Education*, 60(3), 19-24.
- Kegan, R. (1994). *In over our heads*. London: Harvard University Press.



- Kellner, D. (1995). *Media Culture: Cultural studies and politics between the modern and the postmodern*. London: Routledge.
- Kellner, D. (2002). Critical perspectives on visual imagery in media & cyberculture. *Journal of Visual Literacy*, 22(1), 81-90.
- Ketelaar, P., van Gisbergen, M., & Beentjes, J. (2012). Interpretation of highly visual "open" advertisements in Dutch magazines. *Journal of Visual Literacy*, 31(1), 23-52.
- Kharod, K. (2006). Using cultural and gender studies questioning methods in grade four: An interdisciplinary approach. In P. Duncum (Ed.), *Visual culture in the art class: Case studies* (pp. 32-39). Reston, VA: NAEA.
- Kiefer, B. (1988). Picture books as contexts for literacy, aesthetic and real world understanding. *Language Arts*, 65, 260-271.
- Κιντή, Β. (1995). *Kuhn & Wittgenstein: Φιλοσοφική έρευνα της δομής των επιστημονικών επαναστάσεων*. Αθήνα: Σμίλη.
- Klien, S. (2010). Creating teacher zines in preservice art teacher education. *Art Education*, 63(1), 40-46.
- Knight, L. (2010). Why a child needs a critical eye, and why the art classroom is central in developing it. *The International Journal of Art & Design Education*, 29(3), 236-243.
- Κοκκινάκη, Φ. (2005). *Κοινωνική ψυχολογία: Εισαγωγή στη μελέτη της κοινωνικής συμπεριφοράς*. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Κολιάδης Α. Ε. (2002). *Γνωστική ψυχολογία, γνωστική νευροεπιστήμη και εκπαιδευτική πράξη*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Koos, M., & Smith-Shank, D. (1997). Reflecting on Sign Systems in Postmodern Visual Culture: Signs of art in American cultures. *Arts and Learning Research*, 13(1), 127-129.
- Κορωναίου, Α. (2002). *Εκπαιδύοντες εκτός σχολείου. Η συμβολή των οπτικοακουστικών μέσων και των νέων τεχνολογιών*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Κοσσυβάκη, Φ. (2001). *Κριτική επικοινωνιακή διδασκαλία*. Αθήνα: Gutenberg.
- Κούβου, Ο. (2012). Παιδική ή σχολική τέχνη: το παιδικό σχέδιο και οπτικός πολιτισμός. Στο Στο Ε. Κούρτη (Επιμ), *Παιδική ηλικία και Μέσα Μαζικής Επικοινωνίας τ. Β'* (σελ. 213-228). Αθήνα: Ηρόδοτος-Ο.Μ.Ε.Ρ.

- Κουλουμπαρίτση, Α. Χ. (2011). *Αναλυτικό Πρόγραμμα και διδακτικός σχεδιασμός*. Αθήνα: Γρηγόρη.
- Κουμπαρέλης, Α. (2016). *Περί «ποιοτικής» και «κριτικής» ανάλυσης περιεχομένου*. Ανακτήθηκε από <http://www.engrafos.gr/2016/01/19/%CF%80%CE%B5%CF%81%CE%AF-%CF%80%CE%BF%CE%B9%CE%BF%CF%84%CE%B9%CE%BA%CE%AE%CF%82-%CE%BA%CE%B1%CE%B9-%CE%BA%CF%81%CE%B9%CF%84%CE%B9%CE%BA%CE%AE%CF%82-%CE%B1%CE%BD%CE%AC%CE%BB/>
- Κούρια, Α.(1991). *Εικόνες του παιδιού στην ελληνική τέχνη του 20ου αιώνα*. Αθήνα: Δωδώνη.
- Κούρτη, Ε. (2012). Εισαγωγή. Στο Ε. Κούρτη (Επιμ.), *Παιδική ηλικία και Μέσα Μαζικής Επικοινωνίας* τ. Α' (σσ.17-41). Αθήνα: Ηρόδοτος-Ο.Μ.Ε.Ρ.
- Kress, G. (1997). *Before writing: Rethinking the paths to literacy*. London and New York: Routledge.
- Kress, G. (2003). *Literacy in the New Media Age*. London: Routledge.
- Kress, G. & van Leeuwen, T. (2001). Multimodal discourse: The modes and media of contemporary communication. London: Hodder Arlond.
- Kress, G. & van Leeuwen, T. (2002). Colour as a semiotic mode: notes of a grammar of colour. *Visual Communication*, 1(3), 343-368.
- Kress, G., & van Leeuwen, T. (2006). *Reading images. The grammar of visual design*. London: Routledge.
- Κρέτση, Β. (2008). *Χώροι παιδιών: Η παιδική ηλικία μέσα από τις αντιλήψεις για το χώρο*. (Αδημοσίευτη διπλωματική εργασία). Πανεπιστήμιο Αιγαίου. Διαθέσιμη στο Ιδρυματικό Αποθετήριο HELLANICUS της Βιβλιοθήκης του Πανεπιστημίου <http://hellanicus.lib.aegean.gr/>
- Κρουσταλάκης, Γ. (2012). *Η παιδαγωγική του Αγίου Ιωάννου του Χρυσοστόμου*. Retrieved from <http://www.imaik.gr/?p=6593>
- Krug, D. H. (2002). Teaching art in the context of everyday life. In Y. Gaudelius & P. Speirs (Eds.), *Contemporary issues in art education* (pp. 180-197). New Jersey, NJ: Pearson Education.
- Κυριαζή, Ν. (2005). *Η κοινωνιολογική έρευνα*. Αθήνα: Ελληνικά γράμματα.
- Κωνσταντινίδου, Χ. (2012). Η εικόνα του παιδιού ως «ιδανικού θύματος». Στο Ε. Κούρτη (Επιμ.), *Παιδική ηλικία και μέσα μαζικής επικοινωνίας*, τ. Α' (σσ. 283-304). Αθήνα: Ηρόδοτος- Ο.Μ.Ε.Ρ.

- Laclau, E., & Mouffe, C. (1985). *Hegemony and Socialist Strategy: Towards a Radical Democratic Politics*. London: Verso.
- Λαμπράκη-Πλάκα, Μ. (1988). Ο μεταμοντερνισμός και η έκρηξη του φανταστικού μουσείου. Στο Πρακτικά συμποσίου *Μοντέρνο -Μεταμοντέρνο*, Αθήνα, 26-28 Φεβρουαρίου 1988 (σσ. 208-224). Αθήνα: Σμίλη.
- Lawlor, M. (2008). Exploring children's understanding of television advertising-beyond the advertiser's perspective. *European Journal of Marketing*, 42(11/12), 1203- 1223.
- Lawlor, M.-A., & Prothero, A. (2008). Exploring children's understanding of television advertising: Beyond the advertiser's perspective. *European Journal of Marketing*, 42(11), 1203-1223.
- Lee, N. (2002). *Childhood and Society: Growing Up in an Age of Uncertainty*. Buckingham: Open University Press.
- Lenhart, V. (2006). *Παιδαγωγική των Ανθρωπίνων Δικαιωμάτων* (Ε. Γεμενεντζή, Μτφρ.). Αθήνα: Gutenberg.
- Lenzen, D. (2003). Η εξαφάνιση των ενηλίκων: η παιδική ηλικία ως λύτρωση (Λ. Αναγνώστου, Μτφρ). Στο Δ. Μακρυνιώτη (Επιμ.), *Κόσμοι της Παιδικής Ηλικίας* (σσ. 225-235). Αθήνα: Εταιρεία Μελέτης των Επιστημών του Ανθρώπου.
- Λεξικό της κοινής νεοελληνικής (1998). Θεσσαλονίκη: Ινστιτούτο Νεοελληνικών Σπουδών του Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης. Ανακτήθηκε από [http://www.greek-language.gr/greekLang/modern\\_greek/tools/lexica/triantafyllides/search.html?q=%CE%BA%CE%BF%CF%85%CE%BB%CF%84%CE%BF%CF%8D%CF%81%CE%B1&dq](http://www.greek-language.gr/greekLang/modern_greek/tools/lexica/triantafyllides/search.html?q=%CE%BA%CE%BF%CF%85%CE%BB%CF%84%CE%BF%CF%8D%CF%81%CE%B1&dq)
- Levander, C. (2006). *Cradle of liberty: Race, the child, and national belonging, from Thomas Jefferson to W.E.B. DuBois*. Durham, NC: Duke University Press.
- Levy, L. (2006). Popular culture as a mirror to the self: Teacher-training through art and popular visual culture. In P. Duncum (Ed.), *Visual culture in the art class: Case studies* (pp. 151-159). Reston, VA: NAEA.
- Lewis, M. K., & Hill, A. J. (1998). Food advertising on British children's television: A content analysis and experimental study with nine-year olds. *International Journal of Obesity and Related Metabolic Disorders*, 22(3), 206-214.

- Lincoln, Y. S. (2002). *On the nature of qualitative evidence*. Annual Meeting of the Association for the Study of Higher Education, Sacramento, California, November 21-24, 2002. Retrieved from <https://pdfs.semanticscholar.org/26b0/79bab25fb7655d17b51cc1bdcbb95c872d80.pdf>
- Lincoln, Y. S. & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic Inquiry*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Liu, J. (2013). Visual images interpretive strategies in multimodal texts. *Journal of Language Teaching and Research*, 4(6), 1259-1263. doi:10.4304/jltr.4.6.1259-1263
- Livingstone, S., & Helsper, E. (2004). *Advertising food to children: Understanding promotion in the context of children's daily life*. London: Research Department of the Office of Communications.
- Livingstone, S. & Helsper, E. (2006). Does advertising literacy mediate the effects of advertising on children? A critical examination of two linked research literatures in relation to obesity and food choice. *Journal of Communication*, 56, 560-584.
- Lovett, M. (2006). The subject is us: Photography and video production with Montreal youth. In P. Duncum (Ed.), *Visual culture in the art classroom: Case studies* (pp. 178-188). Reston, VA: National Art Education Association.
- Luhmann, N. (1990). *Essays on self-reference*. New York: Colombia University Press.
- Luke, A. (1997). Introduction: Theory and Practice in Critical Discourse Analysis. In L., Saha, (Ed.), *International Encyclopedia of the Sociology of Education* (pp. 50-57). Oxford UK: Elsevier Science. Retrieved from <http://pages.gseis.ucla.edu/faculty/kellner/ed270/Luke/SAHA6.html>
- Luke, A. (2000). Critical Literacy in Australia: A Matter of Context and Standpoint. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 43(5), 448-461.
- Luke, A., & Elkins, J. (1998). Reinventing literacy in New Times. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 42, 4-7.

- Luke, A., & Freebody, P. (1999). Further notes on the four resources model. *Reading Online*. Retrieved from <http://www.readingonline.org/research/lukefreebody.html>
- Λυοτάρ, Ζ. Φ. (2008). *Η Μεταμοντέρνα Κατάσταση* (Κ. Παπαγιώργης, Μτφρ.). Αθήνα: Γνώση. (Έκδοση πρωτότυπου έργου 1979).
- Μαγουλιώτης, Α. (1988). Η εικονογράφηση στο παραμύθι. *Διαδρομές*, 9, 57-61.
- Μαγουλιώτης, Α. (2014). *Εικαστική παιδαγωγική*. Αθήνα: Συμμετρία.
- MacBeath, J. (2001). *Η αυτοαξιολόγηση στο σχολείο: Ουτοπία και πράξη* (Χ. Δούκας, & Ζ. Πολυμεροπούλου, Μτφρ.) Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Macdonald, N. (2001). *The graffiti subculture: Youth, masculinity and identity in London and New York*. London: Palgrave Macmillan.
- Makiranta, M., & Mantyla, O.Y. (2011). Researching personal images and multiple voices: The methodological questions of ethics and power. *International Journal of Education Through Art*, 7(3), 221-232.
- Μακρυγιώτη, Δ. (Επιμ.). (2001). *Παιδική ηλικία*. Αθήνα: Νήσος.
- Μακρυγιώτη, Δ. (Επιμ.). (2003). *Κόσμοι της Παιδικής Ηλικίας*. Αθήνα: Νήσος.
- Μακρυγιώτη, Δ. (2003). Ζητήματα διαχείρισης της παιδικής ηλικίας: ασάφειες και αντινομίες. Στο Δ. Μακρυγιώτη (Επιμ.), *Κόσμοι της Παιδικής Ηλικίας* (σ. 23-48). Αθήνα: Εταιρεία Μελέτης των Επιστημών του Ανθρώπου.
- Μακρυγιώτη, Δ. (2006). Μορφές διαχείρισης της παιδικής ηλικίας στις ταινίες της περιόδου 1950-1968. Στο Β. Θεοδώρου, Μ. Μουμουλίδου & Α. Οικονομίδου (Επιμ.), «*Πιάσε με αν μπορείς...*» *Η παιδική ηλικία και οι αναπαραστάσεις της στον σύγχρονο ελληνικό κινηματογράφο* (σσ. 200-229). Αθήνα: Αιγόκερως.
- Μακρυγιώτη, Δ. (2012). Επαναπροσδιορίζοντας την παιδική ηλικία: Μια συζήτηση για τα όρια, την προστασία και την αυτονομία. Στο Ε. Κούρτη (Επιμ.), *Παιδική ηλικία και μέσα μαζικής επικοινωνίας*, τ. Α' (σσ. 45-69). Αθήνα: Ηρόδοτος- Ο.Μ.Ε.Ρ.
- Malpas, S. (2007). *The Postmodern*. London & New York: Routledge.
- Marshall, J. (2002). Exploring culture and identity through artifacts: Three art lessons derived from contemporary art practice. In Y. Gaudelius & P. Speirs (Eds.), *Contemporary issues in art education* (pp.281-290). New Jersey: Pearson Education.

- Marshall, J. (2005). Connecting art, learning, and creativity: A case for curriculum integration. *Studies in Art Education*, 46(3), 227-241.
- Marshall, J. (2006). Substantive art integration= Exemplary art education. *Art Education*, 59(6), 17-24.
- Martinez, U. (2012). Cultur(ally) jammed: Culture jams as a form of culturally responsive teaching. *Art Education*, 65(5), 12-17.
- Mason, J. (2003). *Η διεξαγωγή της ποιοτικής έρευνας* (Ε. Δημητριάδου, Μτφρ.). Αθήνα: Ελληνικά γράμματα. (Έκδοση πρωτότυπου έργου 2002)
- Mason, J. (2006). *Six strategies for mixing methods and linking data in social science research*. Retrieved from ESRC National Centre for Research Methods-NCRM Working Paper Series: [http://eprints.ncrm.ac.uk/482/1/0406\\_six%2520strategies%2520for%2520mixing%2520methods.pdf](http://eprints.ncrm.ac.uk/482/1/0406_six%2520strategies%2520for%2520mixing%2520methods.pdf)
- Ματθαίου, Δ. (2007). Στρατηγικός σχεδιασμός για να «μάθουν γράμματα» τα παιδιά στην κοινωνία της γνώσης. Στο Η. Ματσαγγούρας (Επιμ.), *Σχολικός εγγραμματισμός* (σσ. 333-350). Αθήνα: Γρηγόρης.
- Ματσαγγούρας, Η. (2001). *Η σχολική τάξη: Κειμενοκεντρική προσέγγιση του γραπτού λόγου*, τ. Β'. Αθήνα: αυτοέκδοση.
- Ματσαγγούρας, Η. (2003). *Η διαθεματικότητα στη σχολική γνώση*. Αθήνα: Γρηγόρη.
- Ματσαγγούρας, Η. (Επιμ) (2007). Σχολικός Εγγραμματισμός. Στο Η. Ματσαγγούρας (Επιμ.), *Σχολικός Εγγραμματισμός* (σ. 7-269). Αθήνα: Γρηγόρης.
- Matsui, M. (2010). Art for Myself and Others: Yoshitomo Nara's Popular Imagination. In M. Chiu, & M. Tezuka (Eds.), *Yoshitomo Nara: Nobody's Fool* (pp. 12-25). New York: Asia Society Museum & Abrams.
- Mavor, C. (2002). Introduction: The unmaking of childhood. In M.R. Brown (Ed.), *Picturing children* (pp. 27-44). Hampshire: Ashgate.
- Mayall, B. (1996). *Children's childhoods: observed and experienced*. London: Falmer Press.
- Mayall, B. (2002). *Towards a sociology of childhood*. Buckingham-Philadelphia: Open University Press.
- Mayall, B. (2008). Conversations with children: working with generational issues. In P., Christensen and A., James (Eds.) *Research with children* (pp. 120–135). London: Falmer Press.

- Mayring, P. (2000). Qualitative Content Analysis [28 paragraphs]. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, 1(2), Art. 20. Retrieved from <http://nbnresolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs0002204>
- McClure Vollrath, M. (2006). Drawing on the toy: Contemporary perspective on childhood by children. In P. Duncum (Ed.), *Visual Culture in the art class: Case Studies* (pp. 24-31). Reston, VA: National Art Education Association.
- McGreevy, A. (1990). Treasures of children: collections then and now, or treasures of children revisited. *Early Child Development and Care*, 63, 33-36.
- McLaren, P. (2010). Κριτική παιδαγωγική: Μια επισκόπηση (Β. Παππή, Μτφρ.). Στο Π. Γούναρη, & Γ. Γρόλλιος (Επιμ.), *Κριτική παιδαγωγική* (σσ. 179-330). Αθήνα: Gutenberg.
- McLaren, P. & Kincheloe, J. (2007). *Critical pedagogy. Where are we now?* New York: Peter Lang.
- McNeal, J. U. (1992). *Kids as customers: A handbook of marketing to children*. New York: Lexington Books.
- Μεντζαφού-Πολύζου, Ο. (1999). *Ιακωβίδης*. Αθήνα: Αδάμ.
- Messaris, P. (1994). *Visual "literacy": Image, mind, and reality*. Boulder, CO: Waterview Press.
- Milam, J. (2002). Sex education and the child: Gendering erotic response in eighteenth-century France. In M., R. Brown, (Ed.), *Picturing children: Constructions of Childhood between Rousseau and Freud* (pp. 45-58). Hampshire: Ashgate.
- Milbrandt, M. (2002). Elementary instruction through postmodern art. In Y. Gaudelius & P. Speirs (Eds.). *Contemporary issues in art education* (pp. 317–326). Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.
- Mills, R. (2000). Perspectives of childhood. In J. Mills and R. Mills (Eds.), *Childhood studies: A reader in perspectives of childhood* (pp.7-38). London: Routledge.
- Mintz, S. (2004). *Huck's Raft: A History of American Childhood*. Cambridge, MA.: Belknap Press of Harvard University Press.
- Mirzoeff, N. (1999). *An introduction to visual culture*. London: Routledge.
- Mirzoeff, N. (2002). The subject of visual culture (2nd ed.). In N. Mirzoeff (Ed.), *The visual culture reader* (pp. 3-23). London & New York: Routledge.
- Misson, R. & Morgan, W. (2006). *Critical literacy and the aesthetic*. Urbana, Illinois: National Council of Teachers of English.



- Mitchell, B. A. (2006). The Boomerang Age from Childhood to Adulthood: Emergent Trends and Issues for Aging Families. *Canadian Studies in Population*, 33(2), 155-178.
- Mitchell, W.J.T. (1994). *"The pictorial turn" in picture theory*. Chicago & London: University of Chicago Press.
- Mitchell, W.J.T. (1995). *Picture Theory*. Chicago: University of Chicago Press.
- Mitchell, W.J.T. (2002). Showing seeing: a critique of visual culture. *Journal of visual culture*, 1(2), 165-181.
- Mitchell, W.J.T. (2005). *What do pictures want? The lives and loves of images*. Chicago & London: University of Chicago Press.
- Moi, T. (Ed.) (1986). *The Kristeva Reader*. New York: Columbia University Press.
- Montgomery, H. (n.d.). *Childhood Studies*. Retrieved from <http://www.oxfordbibliographies.com/obo/page/childhood-studies>
- Mooney, C. G. (2013). *Theories of Childhood: An Introduction to Dewey, Montessori, Erikson, Piaget, and Vygotsky*. New York: Redleaf Press.
- Moriarty, S. (1995). *Visual Semiotics and the Production of Meaning in Advertising*. Presented at Visual Communication Division of AEJMC, Washington, DC. Retrieved from <http://spot.colorado.edu/~moriats/vissemiotics.html>
- Morrow, V. (2011). *Understanding children and childhood*. Centre for Children and Young People: Background Briefing Series, No. 1. Lismore, NSW, Australia: Southern Cross University.
- Μουσοῦρου, Λ. (2005). *Εισαγωγή στην κοινωνιολογία των ηλικιών και των γενεών*. Αθήνα: Gutenberg.
- Μπαμπαλιούτας, Δ. ( 2007). *Παραγωγή διδακτικού υλικού για την ανάπτυξη κριτικού οπτικού γραμματισμού μέσα από έντυπα διαφημιστικά κείμενα σε μαθητές/ριες ΣΤ΄ τάξης δημοτικού (Αδημοσίευτη διπλωματική εργασία)*. Βόλος: Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας.
- Μπαμπαλιούτας, Δ. & Παπαδοπούλου, Μ. (2008). Παραγωγή διδακτικού υλικού για την ανάπτυξη κριτικού οπτικού γραμματισμού μέσα από έντυπα διαφημιστικά κείμενα σε μαθητές/ριες ΣΤ΄ τάξης δημοτικού. Στο Ε. Σταυρίδου, Χ. Σολομωνίδου, Μ. Παπαρούση (Επιμ.), *Προωθώντας τη μάθηση: Έρευνα σε σύγχρονα περιβάλλοντα μάθησης και παραγωγή διδακτικού υλικού* (σσ. 310-329) Αθήνα: Εκδόσεις Νέες Τεχνολογίες.



- Μπαμπινιώτης, Γ. (1998). *Λεξικό της Νέας Ελληνικής* (λήμμα κουλτούρα). Αθήνα: Κέντρο λεξικολογίας.
- Μπούνια, Α. (2006). Μουσεία και αντικείμενα. Στο Δ. Παπαγεωργίου, Ν. Μπουμπάρης, Ε. Μυριβήλη (Επιμ.), *Πολιτιστική αναπαράσταση* (σσ. 141-164). Αθήνα: Κριτική.
- Muchembled, R. (2003). *Μια ιστορία του διαβόλου: 12ος-20ος αιώνας* (Ε. Τσελέντη, Μτφρ.) Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Mullholland, N. (2007). Party fears two: Θεωρία των κοινωνικών δικτύων, σύγχρονη τέχνη και αντικουλτούρες. Στο Ξ. Καλπακτσόγλου, Ρoka-Yio, Α, Ζενάλος, & Θ. Τραμπούλης (Επιμ.), *Προσευχή για (παθητική;) αντίσταση* (σσ. 79-92). Αθήνα: Μπιενάλε της Αθήνας.
- Μυριβήλη, Ε. (2006). Από την αναπαράσταση στην επιτέλεση. Στο Δ. Παπαγεωργίου, Ν. Μπουμπάρης, Ε. Μυριβήλη (Επιμ.), *Πολιτιστική αναπαράσταση* (σσ. 57-75). Αθήνα: Κριτική.
- Μωραΐτης, Κ. (1988). Η Σφίγγα και οι Γρίφοι. Στα Πρακτικά Συμποσίου, *Μοντέρνο – Μεταμοντέρνο, Αθήνα, 26-28 Φεβρουαρίου 1988* (σσ. 161-172). Αθήνα: Σμίλη.
- NAEA (2002). *Art education and visual culture. NAEA advisory*. Reston, VA: National Art Education Association.
- Ναυρίδης, Κ., Σόλμαν, Μ., & Τσαούλα, Ν. (1993). *Η Αλίκη στη χώρα των πραγμάτων: Το παιδί ως διαφημιστικό αντικείμενο*. Αθήνα: Ύψιλον/βιβλία.
- Nelson, K. & Fivush, R. (2004). The Emergence of Autobiographical Memory: A Social Cultural Developmental Theory. *Psychological Review*, 111(2), 486–511. doi: 10.1037/0033-295X.111.2.486
- Newbury, D. (2004). Changing practices: Art education and popular visual culture (2nd ed.). In R. Hickman (Ed.) *Art Education 11-18: Meaning, purpose and direction* (pp. 73-88). London & New York: Continuum.
- Newfield, D. (2011). From visual literacy to critical visual literacy: An analysis of educational materials. *English Teaching: Practice and Critique*, 10(1), 81-94.  
Retrieved from <http://education.waikato.ac.nz/research/files/etpc/files/2011v10n1art5.pdf>
- New London Group, (1997). A pedagogy of multiliteracies: Designing social futures. *Harvard Educational Review*, 66, 60-92.

- Nikolajeva, M., & Scott, C. (2000). The dynamics of picturebook communication. *Children's Literature in Education*, 31, 225-239.
- (n.n.) (2017, April). Banksy work cleared from vacant site and restored for public display. *The Art Newspaper*, p .34.
- Nodelman, P. (1988). *Words about pictures. The narrative art of children's picture books*. Athens & London: University of Georgia Press.
- Ντεμπόρ, Γκ. (1979). *Η κοινωνία του θεάματος* (Π. Τσαχαγέας, & Ν. Β. Αλεξίου, Μτφρ.). Αθήνα: Ελεύθερος Τύπος. (Έκδοση πρωτότυπου έργου 1967)
- ΝτεΜώζ Λ. (Επιμ.). (1985). *Ιστορία της παιδικής ηλικίας*. (Δ. Κωστελένος, Μτφρ.). Αθήνα: Θυμάρι. (Έκδοση πρωτότυπου έργου 1974)
- Nurmi, J. E., Poole, M. E., & Kalakoski, V. (1996). Age Differences in Identity. *Journal of Adolescence*, 19(5), 443-452.
- Oates, C., Blades, M. & Gunter, B. (2002). Children and television advertising: When do they understand persuasive intent? *Journal of Consumer Behaviour*, 1(3), 238-45.
- October 77 (1996, Summer). Visual Culture Questionnaire. pp. 25–70.
- Orme, N. (2003). *Medieval children*. New Haven & London: Yale University Press.
- Orrock, A. L. (2010). *Play and learning in Pieter Bruegel's Children's games*. (Unpublished doctoral dissertation). University of Edinburgh, Edinburgh, UK. Available from the ERA, Edinburgh Research Archive.
- Ozment, S. E. (2001). *Ancestors: The loving family in old Europe*. London: Harvard University Press.
- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, & Υπουργείο Παιδείας, Δια Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων (2011α). *Πρόγραμμα Σπουδών για το νέο σχολείο: Τέχνες και Πολιτισμός, α' πρόταση*. Αθήνα: Π.Ι.-Υ.Π.Δ.Μ.Θ.
- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, & Υπουργείο Παιδείας, Δια Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων (2011β). *Πρόγραμμα Σπουδών για το νέο σχολείο: Τέχνες και Πολιτισμός, β' πρόταση*. Αθήνα: Π.Ι.-Υ.Π.Δ.Μ.Θ.
- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, & Υπουργείο Παιδείας, Δια Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων (2011γ). *Πρόγραμμα Σπουδών για το νέο σχολείο: Οπτικοακουστική έκφραση*. Αθήνα: Π.Ι.-Υ.Π.Δ.Μ.Θ.
- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, & Υπουργείο Παιδείας, Δια Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων (2011δ). *Πρόγραμμα Σπουδών, Σχολική και Κοινωνική Ζωή*. Αθήνα: Π.Ι.-Υ.Π.Δ.Μ.Θ.

- Panofsky, E. (1982). *Meaning in the visual arts*. Chicago: University of Chicago Press. (Original work published 1955)
- Παπαδοπούλου, Α. (1999). Η απεικόνιση του παιδιού μέσα από το φωτογραφικό αρχείο του Ε.Λ.Ι.Α. Στα Πρακτικά διημερίδας, *Το παιδί στη νεοελληνική κοινωνία (19<sup>ος</sup>-20<sup>ος</sup> αιώνες): Αξίες, αναπαραστάσεις, αποτυπώσεις*, Αλεξανδρούπολη 4-5 Δεκεμβρίου 1998 (σσ. 155-190). Αθήνα: Σχολή Επιστημών Αγωγής Δημοκρίτειου Πανεπιστημίου Θράκης & Ελληνικό Λογοτεχνικό και Ιστορικό Αρχείο.
- Παπαδοπούλου, Μ. (2005). Τα πολυτροπικά κείμενα ως μέσον προσέγγισης της γραφής από παιδιά προσχολικής ηλικίας. Ερευνώντας τον κόσμο του Παιδιού, 6, 120-130.
- Park, J. A. (2006). Popular visual culture and critical thinking in art education. In P. Duncum (Ed.), *Visual culture in the art class: Case studies* (pp. 135-141). Reston, VA: NAEA.
- Parks, N. (2004). Bamboozled: A visual culture text for looking at cultural practices of racism. *Art Education*, 57(2), 14-18.
- Parry, B. (2016). Reading ads, reading the world. *Education 3-13*, 44(3), 325-338.
- Parsons, M. J. (1987). *How we understand art: A cognitive developmental account of aesthetic experience*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Parsons, M. (2004). Art and integrated curriculum. In E.W. Eisner & M.D. Day (Eds.) *Handbook of research and policy in Art Education* (pp.775-794). New Jersey & London: NAEA & Lawrence Erlbaum Associates.
- Patton, M. (1990). *Qualitative evaluation and research methods* (pp. 169-186). Beverly Hills, CA: Sage.
- Perkins, D. N. (1994). *The intelligent eye: Learning to think by looking at art*. Los Angeles: Getty Center for Education in the Arts.
- Perkins, E. G. (2006). The visual road goes ever on: A quests for never ending stories. In P. Duncum (Ed.), *Visual Culture in the Art Class: Case Studies* (pp. 47-55). Reston, VA: National Art Education Association.
- Πετροπούλου, Α., & Φιλιππακοπούλου, Β. (2004). Προσέγγιση της οπτικής αντίληψης του σχήματος μέσα από τη θεωρία της όρασης του Marr. Πρακτικά, Γ΄ Πανελλήνιο Συνέδριο της Hellas GIS «Η Κοινωνία της Γεωπληροφορικής», Αθήνα 11-12 Μαρτίου 2004.

- Πεχτελίδης, Γ. (2015). *Κοινωνιολογία της παιδικής ηλικίας*. Αθήνα: Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών.
- Πεχτελίδης, Γ., & Κοσμά, Υ. (2012). *Άγ(ρ)ια παιδιά: Οριοθετήσεις της «παιδικής ηλικίας» στο λόγο*. Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.
- Philo, C. (2000). 'The Corner-Stones of My World': Editorial Introduction to Special Issue on Spaces of Childhood. *Childhood*, 7(3), 243-256.
- Phillips, N., & Hardy, C. (2002). *Understanding discourse analysis*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Phillips, S. (1999). *Wallbanging: Graffiti and gangs in L.A.*. Chicago: University of Chicago Press.
- Pine, K. J., & Nash, A. (2002). Dear Santa: The effects of television advertising on young children. *International Journal of Behavioral Development*, 26(6), 529-539.
- Pinsonneault, A., & Kraemer, K. (1993). Survey research methodology in management information systems. *Journal of Management Information Systems*, 10(2), 75-105.
- Plummer-Rohloff, R. (2006). Beyond the circus: Grounding a visual culture pedagogy. In P Duncum (Ed.), *Visual culture in the art class: Case studies* (pp. 65-72). Reston, VA: National Art Education Association.
- Polaniecki, S. (2006). Teaching through TV: Transformative encounters with constructed reality. In P. Duncum (Ed.), *Visual Culture in the Art Class: Case Studies* (pp. 39-46). Reston, VA: National Art Education Association.
- Postman, N. (1994). *The Disappearance of Childhood*. New York: Vintage Books.
- Πόστμαν, Ν. (2002). *Η πυξίδα του μέλλοντος: Πώς το παρελθόν μπορεί να βελτιώσει το μέλλον μας* (Κ. Μεταξά, Μτφρ.). Αθήνα: Καστανιώτης. (Έκδοση πρωτότυπου έργου 1999)
- Potter, J. (1996). Discourse analysis and constructionist approaches: theoretical background. In J.T.E. Richardson (Ed.), *Handbook of qualitative methods for psychology and the social sciences* (pp. 125-140). Leicester: British Psychological Society.
- Potter, J. & Edwards, D. (1999). Social representations and discursive psychology, *Culture & Psychology*, 5, 445-456.
- Prout, A. (2003). Η ενσυνείδητη δράση, το σώμα και η υβριδικότητα στην κατασκευή της παιδικής ηλικίας (Κ. Αθανασίου, Μτφρ.). Στο Δ.

- Μακρυγιώτη (Επιμ.), *Κόσμοι της Παιδικής Ηλικίας* (σ. 89-110). Αθήνα: Εταιρεία Μελέτης των Επιστημών του Ανθρώπου.
- Prout, A., & James, A. (1990). A new paradigm for the sociology of childhood? Provenance, promise and problems. In A. James & A. Prout (Eds.), *Constructing and reconstructing childhood: Contemporary issues in the sociological study of childhood* (pp. 7-34). London: Falmer Press.
- Prendergast, S. (1999). To become dizzy in our turning: Girls, body maps and gender as childhood ends. In A. Prout (Ed.) *The body childhood and society*. London: Macmillan.
- Quiroz, P.A., Milam-Brooks, K., & Adams-Romena, D. (2014). School as solution to the problem of urban place: Student migration, perceptions of safety, and children's concept of Community. *Childhood*, 21(2), 207–225.
- Qvortrup, J. (Ed.). (1994). *Childhood Matters: Social Theory, Practice, and Politics*. Aldershot, UK: Avebury.
- Qvortrup, J. (2003). Παιδική ηλικία και κοινωνικές μακροδομές. Στο Δ. Μακρυγιώτη (Επιμ.), *Κόσμοι της Παιδικής Ηλικίας* (σ. 49-66). Αθήνα: Εταιρεία Μελέτης των Επιστημών του Ανθρώπου.
- Qvortrup, J. (2005). *Studies in modern childhood, society, agency, culture*. Houndmills, Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Ράπτης, Α., & Ράπτη, Α. (2004). *Μάθηση και διδασκαλία στην εποχή της πληροφορίας*. Αθήνα: αυτοέκδοση.
- Reed, C. (2003). Μεταμοντερνισμός και Τέχνη της Ιδιαίτερης Ταυτότητας. Στο Ν. Στάγκος (Επιμ.), *Έννοιες της Μοντέρνας Τέχνης, Από τον Φωβισμό στον Μεταμοντερνισμό* (σσ. 377-409). Αθήνα: Μορφωτικό Ίδρυμα Εθνικής Τραπέζης.
- Reese, S. (1998). Kidmoney: Children as big business. *Arts Education Policy Review*, 99, 37-40.
- Roberts, B. B. (2003). History of Childhood: Europe. In P. S. Fass, (Ed.), *Encyclopedia of children and childhood: In history and society* (422-426) τ. Β'. Farmington Hills, MI: Macmillan.
- Roberts, S. (2006). Minor Concerns: representations of children and childhood in British museums. *Museums and Society*, 4(3), 152-165.

- Robinson, E., & Robinson, S. (2003). *What does it mean? Discourse, text, culture: An introduction*. Sydney: McGraw-Hill.
- Robinson, T. N., Saphir, M. N., Kraemer, H. C., Varady, A. & Haydel, K. F. (2001). Effects of reducing television viewing on children's requests for toys: a randomized controlled trial. *Developmental and Behavioral Pediatrics*, 22(3), 179-184.
- Robson, C. (2010). *Η έρευνα του πραγματικού κόσμου: Ένα μέσον για κοινωνικούς επιστήμονες και επαγγελματίες ερευνητές*. (Μτφρ. Β. Νταλάκου, & Κ. Βασιλικού). Αθήνα: Gutenberg.
- Rogoff, I. (2002). Studying visual culture (2nd ed.). In N. Mirzoeff (Ed.), *The visual culture reader* (pp.24-36). London & New York: Routledge.
- Roland, G. (2006). *Young in art: A developmental look at child art*. Retrieved from [www.artjunction.org](http://www.artjunction.org)
- Rolling, J. H. (2008). Sites of Contention and Critical Thinking in the elementary art classroom: a political cartooning project. *International Journal of Education & the Arts*, 9 (7). Retrieved from <http://www.ijea.org/v9n7/>
- Rose, G. (2007). *Visual methodologies*. London: Sage
- Rotry, R. (1980). *Philosophy and the mirror of nature*. Princeton: Princeton University Press.
- Rozendaal, E. (2011). *Advertising literacy and children's susceptibility to advertising*. Thesis, University of Amsterdam. Retrieved from [https://pure.uva.nl/ws/files/1365104/88682\\_thesis.pdf](https://pure.uva.nl/ws/files/1365104/88682_thesis.pdf)
- Rozendaal, E., Buijzen M., & Valkenburg P. (2011). Children's understanding of advertisers' persuasive tactics. *International Journal of Advertising*, 30(2), pp. 329-350, doi: 10.2.S01/IJA-30-2-329-350.
- Rubin, J. A. (1997). *Θεραπεύοντας παιδιά μέσα από την Τέχνη*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Rush, M. (2005). *New media in art*. London & New York: Thames & Hudson.
- Ryan, M., & Healy, A. (2008). Art's effects of knowing: Multiliteracies and the Arts. In A. Healy (Ed), *Multiliteracies and Diversity in Education*, (pp. 82- 101). New York: Oxford University Press.
- Ryan, P. J. (2008). How new is the “new” social study of childhood? The myth of a paradigm shift. *Journal of Interdisciplinary History*, 38(4), 553-576.

- Salomon, G. (1997). Of mind and media: How culture's symbolic forms affect learning and thinking. *Phi Delta Kappan*, 78(5), 375–380.
- Σαμπανίκου, Ε. (2003). *Φωτογραφία και ζωγραφική, 19ος-20ος αιώνας*. Αθήνα: Τυπωθήτω-Δάρδανος.
- Sandretto, S., & Klenner, S. (2011). *Planting Seeds: Embedding critical literacy into your classroom programme*. Wellington: NZCER Press.
- Savage, S. L. (2006). Analyzing advertising: Using denotation and connotation to promote active seeing. In P. Duncum (Ed), *Visual Culture in the Art Class: Case Studies* (pp. 172-177). Reston, VA: National Art Education Association.
- Schneider, D. J. (2005). *The Psychology of stereotyping*. New York & London: The Guilford Press.
- Schonmann, S. (2014). On evaluation: In praise of ambiguity and clarity in questioning what is quality Arts Education? In L. O' Farrell, S. Schonmann & E. Wagner (Eds.), *International year book for research in Arts Education*, vol. 2 (pp.23-28). Münster & New York: Waxmann.
- Schonmann, S. (2016). Making sense of art education: Wrestling with two critical myths in the field. In A. B. Sæbø (Ed.), *International yearbook for research in arts education*, vol. 4 (pp.21-30). Münster & New York: Waxmann.
- Seidler, C. O. (2011). Fighting disability stereotypes with comics: I cannot see you but I know you are staring at me. *Art Education*, 64(6), 20-23.
- Semali, L. (2001). Defining new literacies in curricular practice. *Reading Online*, 5(4). Retrieved from [http://www.readingonline.org/newliteracies/lit\\_index.asp?HREF=semali1/index.html](http://www.readingonline.org/newliteracies/lit_index.asp?HREF=semali1/index.html)
- Serafini F. (2011). Expanding perspectives for comprehending visual images in multimodal texts. *Journal of Adolescent & Adult Literacy* 54(5), 342-350. doi:10.1598/JAAL.54.5.4
- Serafini, F. (2012). Reading multimodal texts in 21st century. *Research in the schools*, 19(1), 26-32.
- Σημαιοφορίδης, Γ. (1988). Αμαρτωλοί και κλέφτες ή αρματολοί και κλέφτες. Στο *Πρακτικά συμποσίου στο Μοντέρνο-Μεταμοντέρνο, Αθήνα, 26-28 Φεβρουαρίου 1988* (σσ. 239-262). Αθήνα: Σμίλη.

- Shohat, E. & Stam, R. (2002). Narrativizing visual culture: Towards a polycentric aesthetics (2nd ed.). In N. Mirzoeff (Ed.) *The visual culture reader* (pp. 37-59). London & New York: Routledge.
- Shor, I., & Pari, C. (Eds.). (1999). *Critical literacy in action: Writing words, changing worlds*. Portsmouth, NH: Heinemann Press.
- Shotter J. (1999). Life inside the dialogically structured mind: Bakhtin's and Volosinov's account of mind as out in the world between us. In J. Rowan & M. Cooper (Eds.), *The plural self: Polypsychic perspectives* (pp.71-92). London: Sage. Retrieved from <http://www.massey.ac.nz/~alock/virtual/rowan.htm>
- Σιβροπούλου, Ρ. (2004). *Ταξίδι στον κόσμο των εικονογραφημένων μικρών ιστοριών*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Silvers, A. (2004). Pedagogy and polemics: Are art educators qualified to teach visual culture? *Arts Education Policy Review*, 106(1), 19-23.
- Simons, H. (2004). Επιστροφή στις αξίες: Αναλυτικά προγράμματα και αξιολόγηση για τον 21<sup>ο</sup> αιώνα. Στο Γ. Μπαγάκης (Επιμ.), *Ο εκπαιδευτικός και το αναλυτικό πρόγραμμα*, (σσ. 25-40). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Sipe, L. R., & McGuire, C. E. (2006). Young children's resistance to stories. *Reading Teacher*, 60, 6-13.
- Skelton, C., & Hall, E. (2001). The development of gender roles in young children. Research findings. *Equal Opportunities Commission*. Retrieved from <http://www.peeeearlyyears.com/pdf/The%20Development%20of%20Gender%20Roles%20in%20Young%20Children.pdf>
- Skolnick, A. (1975). The limits of childhood: Conceptions of child development and social context. *Law and Contemporary Problems*, 39(3), 38-77.
- Σκουτέρη-Διδασκάλου, Ε. (1998). Ιστορία της παιδικής ηλικίας και της νεότητας: Οι ιστοριογραφικές οπτικές και οι χρόνοι τους. Στα *Πρακτικά του Διεθνούς Συμποσίου Χρόνοι της ιστορίας: Για μια ιστορία της παιδικής ηλικίας και της νεότητας*, Αθήνα, 17-19 Απριλίου 1997 (σσ. 352-365). Αθήνα: Ιστορικό Αρχείο Ελληνικής Νεολαίας-Γενική Γραμματεία Νέας Γενιάς.
- Smidt, S. (2013). *The developing child in 21<sup>st</sup> century* (2<sup>nd</sup> ed.). New York: Routledge.
- Smith, K. (2014). *The Government of Childhood: Discourse, Power and Subjectivity*. London: Palgrave Macmillan.



- Smith, M. (2006). Visual Culture Studies: Questions of History, Theory, and Practice. In A. Jones (Ed.), *A Companion to Contemporary Art Since 1945* (pp. 165-214). Oxford: Blackwell.
- Smith, P. J. (2003). Visual Culture Studies versus Art Education. *Arts Education Policy Review*, 104(4), 3-8.
- Soep, E. (2004). Visualizing judgement: Self-assessment and peer assessment in arts education. In E. Eisner & M. D. Day (Eds.), *Handbook of research and policy in art education* (pp. 667-687). Mahwah, New Jersey, & London: Lawrence Erlbaum Associates.
- Sofaer-Derevenski, J. (Ed.). (2000). *Children and Material Culture*. London & New York: Routledge.
- Sontag, S. (1977). *On Photography*. New York: Farrar, Straus & Giroux.
- Sorin R. (2005). Changing images of childhood-Reconceptualising early childhood practice. *International Journal of Transitions in Childhood*, 1, 12-21. Retrieved from <http://extranet.edfac.unimelb.edu.au/LED/tecl>
- Sorin, R, & Galloway, G. (2006). Constructs of childhood: Constructs of self. *Children Australia*, 31(2), 12-21.
- Σουτζόγλου-Κοτταρίδη, Π. (1991). *Παιδί και υγεία στα πρώτα χρόνια της ανεξάρτητης Ελλάδας*. Αθήνα: Δωδώνη.
- Sparrman, A. (2015). *Visual Representations of Childhood*. Retrieved from <http://www.oxfordbibliographies.com/view/document/obo-9780199791231/obo-9780199791231-0060.xml>
- Spigel, L. (1998). Seducing the innocent: Child and television in postwar America. In H. Jenkins (Ed.), *The children's culture reader* (pp.110-135). New York: New York University Press.
- Spyrou, S. (2011). The limits of children's voices: From authenticity to critical, reflexive representation. *Childhood*, 18(2), 151–165.
- Στάγκος, Ν. (2003). Πρόλογος. Στο Ν. Στάγκος (Επιμ.) *Έννοιες της Μοντέρνας Τέχνης: Από τον Φωβισμό στον Μεταμοντερνισμό* (σσ. 9-17). Αθήνα: Μορφωτικό Ίδρυμα Εθνικής Τραπέζης.
- Staikidis, K., & Higgins, W. (2006). Visual culture in Mr. Higgins' fifth grade art classroom. In P. Duncum (Ed), *Visual Culture in the Art Class: Case Studies* (pp. 12-23). Reston, VA: National Art Education Association.

- Stainton-Rogers, R., & Stainton-Rogers, W. (1998). Word children. In K. Lesnik Oberstein (Ed.), *Children in culture: Approaches to childhood* (pp.178-203). London: Macmillan.
- Stankiewicz, M.A. (2004). A dangerous business: Visual Culture theory and education policy. *Arts Education Policy Review*, 105(6), 5-13.
- Stankiewicz, M. A., Amburgy, P.M., & Bolin, P. E. (2004). Questioning the past: Contexts, functions, and stakeholders in 19th-century Art Education. In E. W. Eisner, & M. D. Day (Eds.), *Handbook of research and policy in art education* (pp. 33-53). Reston, VA: National Art Education Association.
- Stanley, N. (2005). Out of the world: Theme parks' contribution to a redefined aesthetics and educational practice. In R. Hickman (Ed.), *Critical Studies in Art & Design Education* (pp. 177-185). Bristol UK & Portland OR: Intellect.
- Σταυρακάκης, Γ., & Σταφυλάκης, Κ. (2007). Η τέχνη στην εποχή της μεταπολιτικής. Στο Ξ. Καλπακτσόγλου, Poka-Yio, A. Ζενάκος, Θ. Τραμπούλης (Επιμ.), *Προσευχή για (παθητική;) αντίσταση* (σσ. 39-64). Αθήνα: Athens Biennial.
- Stemler, S. (2001). An overview of content analysis. *Practical Assessment, Research & Evaluation* 7(17). Retrieved from <http://PAREonline.net/getvn.asp?v=7&n=17>
- Στεφανίδης, Μ. (2002). *Μικρή πινακοθήκη*. Αθήνα: Καστανιώτης.
- Steward, J. (1995). *The New Child: British Art and the Origins of Modern Childhood (1730-1830)*. Berkeley, CA: University Art Museum/Pacific Film Archive, University of California, Berkeley.
- Stokrocki, M. (2001). Go to the mall and get it all: Adolescents' aesthetic values in the shopping mall. *Art Education*, 54(2), 18-24.
- Stokrocki, M. (2002) Shopping malls from preteen and teenage perspectives. *Visual Culture Research*, 28(2), Iss.56, 77-85.
- Stokrocki, M., & Buckpitt, M. (2002). Computer animation at an Apache middle school: Apache children's use of computer animation technology. In Y. Gaudelius & P. Speirs (Eds.), *Contemporary issues in art education* (pp. 264-274). Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.
- Story, M. & French, S. (2004). Food advertising and marketing directed at children and adolescents in the US. *International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity*, 1(1), 1-17.

- Stowers, G.C. (1997). *Graffiti Art: An Essay concerning the recognition of Some Forms of Graffiti as Art*. Retrieved from <http://www.graffiti.org/faq/stowers.html&gt>
- Strauss, A., & Corbin, J. (1990). *Basics of qualitative research: Grounded theory procedures and techniques*. Newbury Park, CA: Sage.
- Sturken, M., & Cartwright, L. (2001). *Practices of looking*. New York: Oxford University Press.
- Sullivan, G. (2002). Ideas and teaching: Making meaning from contemporary art. In Y., Gaudelius, & P., Speirs (Eds.), *Contemporary issues in art education* (pp.23-38). New Jersey: Pearson Education.
- Sullivan, G. (2005). *Art practice and research: Inquiry in the Visual Arts*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Swift, J., & Steers, J. (1999). A manifesto for art in schools. *Journal of Art and Design Education* 18(1), 7-13.
- Tavin, K. (1999). Toward a critical pedagogy of visual culture: Mapping the sociosopic. *Marilyn Zurmuehlin Working Papers in Art Education* 15(1), 92-98.
- Tavin, K. (2001). Swimming up-stream in the jean pool: Developing a pedagogy towards critical citizenship in visual culture. *Journal of Social Theory in Art Education*, 21, 129-158.
- Tavin, K. M. (2003). Wrestling with angels, searching for ghosts: Toward a critical pedagogy of visual culture. *Studies in Art Education*, 44(3), 197–213.
- Tavin, K. (2009). *Youth, aesthetics, and visual cultural education*. Keynote presentation at the international conference on Cultural education, Innovation, Creativity and Youth, Brussels, 12-13 March 2009.
- Tavin, K., & Anderson, D. (2003). Teaching (popular) Visual Culture: Deconstructing Disney in the elementary classroom. *Art Education*, 56(3), 21-24, 33-35.
- Tavin, K, & Hausman, J. (2004). Art education and visual culture in the age of globalization. *Art Education* 57(5), 47-52.
- Tavin, K, & Toczydlowska, B. (2006). Constructing a (virtual) president: An uneasy classroom case study. In P Duncum (Ed.), *Visual culture in the art class: Case studies* (pp. 56-64). Reston, VA. National Art Education Association.
- Taylor, A., (2011). Reconceptualizing the ‘nature’ of childhood. *Childhood*, 18(4), 420-433.

- Taylor, E. W., & Cranton, P. (2013). A theory in progress? Issues in transformative learning theory. *European Journal for Research on the Education and Learning of Adults*, 4(1), 33-47.
- Taylor, P. (2000). Madonna and hypertext: Liberatory learning in art education. *Studies in Art Education*, 41(4), 376-389.
- Tesch, R. (1990). *Qualitative research analysis types and software tools*. New York: Falmer.
- The Art Newspaper* (2017, April). (n.n.). Banksy work cleared from vacant site and restored for public display. *The Art Newspaper*, p .34.
- Thibault, M. (2003). *Reading Picture Books*. LEARN North Carolina. Retrieved from: <http://www.learnnc.org/lp/pages/vlchildlit0603>
- Thibault M., & Walbert, D. (2003). *Reading images: An introduction to visual literacy*. LEARN NC. Retrieved from <http://www.learnnc.org/lp/pages/675>
- Thomas, G. (2002). Impressionists dolls: On the commodification of girlhood in impressionist painting. In M. R. Brown (Ed.), *Picturing children* (pp.103-125). Hampshire: Ashgate.
- Thomas, N. (2014). Sociology of childhood. In T. Maynard, & S. Powell (Eds.), *An introduction to early childhood studies* (pp.34-47). London: Sage.
- Thompson, C. M. (2005). The ket aesthetic: Visual culture in childhood. *International Journal of Education & Arts*, 3(1), 68-88.
- Thompson, C. M. (2007). The Culture of Childhood and the Visual Arts. In L. Bresler (Ed.), *International Handbook of Research in Art Education* (pp. 899- 913). Dordrecht, Netherlands: Springer.
- Thompson, R. A. (2006). The development of the person: Social understanding, relationships, conscience, self. In W. Damon, R.M. Lerner, N. Eisenberg (Eds.), *Handbook of child psychology: Social, emotional, and personality development* (pp. 24-98). New York: Wiley.
- Thomson, S. (2005). Territorialising the primary school playground: Deconstructing the geography of playtime. *Children's Geographies* 3(1), 63-78.
- Τόμας, Γκ., & Σιλκ, Α. (1997). *Η ψυχολογία του παιδικού σχεδίου* (Φ. Μπονώτη, Μτφρ.). Αθήνα: Καστανιώτης.
- Tompson, P. (Ed.). (2008). *Doing visual research with children and young people*. New York: Routledge.

- Trafi, L (2006). Preschoolers interpreting visions of childhood. In P. Duncum (Ed.), *Visual Culture in the art class: Case studies* (pp.1-11). Reston, VA: National Art Education Association.
- Trafi, L. (2008). A visual culture art education curriculum for early childhood teacher education: Re-Constructing the family album. *International Journal of Art & Design Education*, 27(1), 53-62.
- Trafi-Prats, L. (2009). Art historical appropriation in a visual culture-based art education. *Studies in Art Education*, 50(2), 152-166.
- Triandis, H. C. (1993). Collectivism and individualism as cultural syndromes. *Cross-Cultural Research*, 27, 155-180.
- Trier-Bieniek, A. & Leavy, P. (Eds.) (2014). *Gender & pop culture: A text-reader*. Rotterdam, The Netherlands: Sense.
- Trochim, W. M. (2006). The Research Methods Knowledge Base (2nd ed.). Retrieved from <http://www.socialresearchmethods.net/kb/>
- Trochim, W. M., & Donnelly, J. P. (2006). *The research methods knowledge base*. Mason, OH: Atomic Dog.
- Τσιλιμένη Τ., & Μαγουλιώτης Α. (2007). Λογοτεχνικά κείμενα: Τόποι συνάντησης της τέχνης. Δημιουργικές προσεγγίσεις της τέχνης και δημιουργικές δραστηριότητες μαθητών με αφορμή τα λογοτεχνικά κείμενα. Στο Δ. Χατζηδήμου, Κ. Μπίκος, Π. Στραβάκου, Κ. Χατζηδήμου Κ. (Επιμ.), *Πρακτικά του Ελληνική 5<sup>ου</sup> Πανελλήνιου Συνεδρίου στην Ελληνική Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική έρευνα*, Θεσσαλονίκη, 24-26 Νοεμβρίου 2006 , τ.Α΄(σσ. 356-362). Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
- Turner, P. (1998). *Βιολογικό φύλο, κοινωνικό φύλο και ταυτότητα του φύλου*. (Ε. Γαλανάκη, Μτφρ.). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- United Nations High Commissioner for Human Rights, (1989). Retrieved from <http://www.ohchr.org/en/professionalinterest/pages/crc.aspx>
- Unsworth, L. (2001). *Teaching multiliteracies across the curriculum*. Berkshire & New York: Open University Press.
- ΥΠ.Ε.Π.Θ.-Π.Ι., (2002). *Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών-Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών*. Αθήνα: ΥΠ.Ε.Π.Θ.-Π.Ι.
- Uzgalis, W. (2016, Spring). John Locke. In E. N. Zalta (Ed.), *The Stanford Encyclopedia of Philosophy*. Retrieved from <https://plato.stanford.edu/archives/spr2016/entries/locke/>

- Vallance, E. (2007). Questions ask in art-museums education research. In L. Bresler (Ed.), *International Handbook of Research in Art Education* (pp. 701-716). Dordrecht, Netherlands: Springer.
- van Camp, J. C. (2004). Visual Culture and Aesthetics: Everything old is new again... or is it? *Arts Education Policy Review*, 106(1), 33-37.
- van Dijk, T. A. (2000). *Ideology and discourse*. Retrieved from: <http://www.discourses.org/download/books/>
- van Winkel, C. (2012). *During the exhibition, the gallery will be closed: Contemporary art and the paradoxes of conceptualism*. Amsterdam: Valiz.
- Vaos, A., & Mouriki, A. (2016). Artistic activities in school as a question and a challenge: dilemmas about the boundaries of art education. *Educational Journal of the University of Patras UNESCO Chair*, 3(1), 28-36.
- Vasquez, V. (2004). Creating opportunities for critical literacy with young children: Using everyday issues and everyday text. In J. Evans (Ed.) *Literacy moves on* (pp.78-96). New York: Danid Fulton Publishers.
- Vergara-Leyton Enrique & Vergara-del Solar, A. (2012). Representation of Childhood in Advertising Discourse. A Case Study of the Advertising Industry in Chile. *Comunicar*, (38):167-173. doi: 10.3916/C38-2011-03-08. Retrieved from <https://www.revistacomunicar.com/index-en/articulo.php?numero=38-2012-20>
- Vergara, A., Peña, M., Chávez, P., & Vergara, E. (2014). Childhood in children's eyes: Analysis of a discourse among middle-income sectors in Santiago, Chile. *Children & Society*, 28, 81-92. doi:10.1111/j.1099-0860.2012.00446.x
- Vermeersch, L., & Vandenbroucke, A. (2015). Kids, take a look at this! Visual literacy skills in the school curriculum. *Journal of Visual Literacy*, 34(1), 1-26.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society*. Cambridge: Harvard University Press.
- Walker, J. A., & Chaplin, S. (1997). *Visual Culture: An Introduction*. Manchester & New York: Manchester University Press.
- Walsh, M. (2003). Reading pictures: What do they reveal? Young children's reading of visual texts. *Reading*, 37(3), 123-130.
- Warner, M. (1999). *No go the bogeyman: Scaring, lulling, and making mock*. London: Chatto & Windus.
- Webb, N. (2002). Tourist sites. *Visual Arts Research*, 28(2), 64-76.



- Weedon, C. (1997). *Feminist practice and poststructuralist theory*. Oxford: Blackwell.
- Weisman, E., & Hanes, J. M. (2002). Thematic curriculum and social reconstruction. In Y. Gaudelius & P. Speirs (Eds.), *Contemporary issues in art education* (pp.170-179). New Jersey: Pearson Education.
- Wells, K. (2009). *Childhood in global perspective*. Cambridge, UK: Polity Press.
- Weltzl-Fairchild, A. (1995). Aesthetic Response: age or style? *Canadian Review of Art Education*, 22(1), 17-26.
- White, J. H. (2004). 20th-Century Art Education: A historical perspective. In E. W. Eisner, & M. D. Day (Eds.), *Handbook of research and policy in art education* (pp. 55-84). Reston, VA: National Art Education Association.
- White, T. R. (2012). Visual literacy and cultural production: Examining black masculinity through participatory community engagement. *Journal of Visual Literacy*, 31(1), 53-70.
- Whiteley, N. (1999). Readers of the lost art: Visuality and particularity in art criticism. In I. Heywood, & B. Sandywell (Eds.), *Interpreting visual culture* (pp. 99-122). London & New York: Routledge.
- Wightman, W. (2006). Making the familiar "unfamiliar": Kmart, consumer aesthetics, and art education. In P. Duncum (Ed.), *Visual culture in the art classroom: Case studies* (pp. 126-134). Reston, VA: National Art Education Association.
- Wilkie, L. (2000). Not merely child's play: Creating a historical archaeology of children and childhood. In J. Sofaer Derevenski (Ed.), *Children and Material Culture* (pp. 100-113). London & New York: Routledge.
- Williams, R. (1994). *Κουλτούρα και ιστορία* (B. Αποστολίδου, Μτφρ.). Αθήνα: Γνώση. (Έκδοση πρωτότυπου έργου 1958)
- Wilson, A. (1993). *Towards an integration of content analysis and discourse analysis: The automatic linkage of key relations in text*. Retrieved from <http://ucrel.lancs.ac.uk/papers/techpaper/vol3.pdf>
- Wilson, B. G. (1997). The postmodern paradigm. In C. R. Dills, & A. A. Romiszowski (Eds.), *Instructional development paradigms* (pp. 297-309). Englewood Cliffs NJ: Educational Technology.

- Wilson, B. (2004). Child art after modernism: Visual culture and new narratives. In E.W. Eisner & M. D. Day (Eds.), *Handbook of research and policy in art education* (pp.299-328). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Wittgenstein, L. (1977). *Φιλοσοφικές έρευνες*. (Ν. Γιανναδάκης, Επιμ., Π. Χριστοδουλίδης, Μτφρ.). Αθήνα: Παπαζήση. (Έκδοση πρωτότυπου έργου 1922)
- Woo, L., & McMullen, P. (2002). *Masters Project: ARTIFACT – a problem to project-based interdisciplinary curriculum to build visual literacy skills*. Learning Design and Technology Programme, Stanford University CA. Retrieved from: <http://ldtprojects.stanford.edu/~lwoo/>
- Worton M., & Still J. (Eds.). (1990). *Intertextuality: Theories and practices*. Manchester & New York: Manchester University Press.
- Wyness, M. G. (1999). Childhood, agency and education reform. *Childhood*, 6(3), 353-368.
- Wyrick, M. (2002). Art for Issues' sake: A framework for the selection of art content for the elementary classroom. In Y. Gaudelius & P. Speirs (Eds.), *Contemporary issues in art education* (pp.212-224). Upper Saddle River, NJ: Pearson Education.
- Φακίδου, Α. (2011). Διαβάζοντας και Γράφοντας Πολυτροπικά Κείμενα στην Α' τάξη του Δημοτικού Σχολείου: Μια πρόταση για την Ανάπτυξη του Οπτικού Γραμματισμού. Στο Μ. Πουρκός & Ε. Κατσαρού (Επιμ.), *Βίωμα, Μεταφορά και Πολυτροπικότητα: Εφαρμογές στην Επικοινωνία, την Εκπαίδευση, τη Μάθηση και τη Γνώση. Πρακτικά συνεδρίου, Ρέθυμνο, 10-12 Οκτωβρίου 2008* (κεφ.31, σσ. 1-18). Θεσσαλονίκη: Νησίδες. Available from <http://www.nissides.gr/greek/parts/31.pdf>
- Φακίδου Α., & Μαγουλιώτης Α. (2015). «Τα παιδιά ζωγραφίζουν στον τοίχο ...»: Η αισθητική παρέμβαση στην πρόσοψη του διδακτηρίου και η επίδρασή της στη σχέση των μαθητών/ριών με τον σχολικό χώρο. Στο Α. Montgomery & Δ. Καραγιάννη (Επιμ.) *Ας ξαναφανταστούμε το σχολείο, Συλλογή Κεφαλαίων βασισμένα στο 1ο Διεθνές Συνέδριο ...για να ξαναφανταστούμε το σχολείο...* (σσ. 506-521). Θεσσαλονίκη: Πανεπιστήμιο Μακεδονίας, Τμήμα Εκπαιδευτικής και Κοινωνικής Πολιτικής Σχολή Κοινωνικών, Ανθρωπιστικών Επιστημών και Τεχνών. Διαθέσιμο στο <http://reimaginingschools.com/>



- Φακίδου, Α. (2016). Αξιολόγηση των σχολικών βιβλίων των Εικαστικών για την Α΄ & Β΄ και την Γ΄ & Δ΄ τάξη του δημοτικού σχολείου. Στο Σ. Γρόσδος (Επιμ.), *Προγράμματα Σπουδών-Σχολικά εγχειρίδια: Από το παρελθόν στο παρόν και το μέλλον. Πρακτικά 1<sup>ο</sup> Πανελληνίου Συνεδρίου, Αθήνα, 4-6 Μαρτίου 2016* (γ΄ τόμος) (σσ. 491-502). Αθήνα: Μουσείο Σχολικής Ζωής και Εκπαίδευσης του ΕΚΕΔΙΣΥ, Παιδαγωγική Εταιρεία Ελλάδος, PIERCE - Αμερικανικό Κολλέγιο Ελλάδος.
- Φασούλης, Β. (2012). *Τα δικαιώματα του παιδιού: Ιστορική διάσταση και σύγχρονη εξέλιξη*. (Αδημοσίευτη διδακτορική διατριβή). Εθνικό Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο, Αθήνα.
- Φίλιας, Β. (1996). *Εισαγωγή στη μεθοδολογία και τις τεχνικές των κοινωνικών επιστημών*. Αθήνα: Gutenberg.
- Φλουρής, Γ. Σ. (1983). *Αναλυτικά προγράμματα για μια νέα εποχή στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Φουκώ, Μ. (1987). *Εξουσία, γνώση και ηθική*. Αθήνα: Ύψιλον. (Έκδοση πρωτότυπου έργου 1979)
- Φουκώ, Μ. (2008). *Το μάτι της εξουσίας*. Θεσσαλονίκη: Βάνιας. (Έκδοση πρωτότυπου έργου 1977)
- Φρέιρε, Π. (2009). *Η αγωγή του καταπιεζόμενου* (Γ. Κρητικός, Μτφρ.). Αθήνα: Κέδρος. (Έκδοση πρωτότυπου έργου 1977)
- Χαλεβελάκη, Μ. (2010). *Μια εισαγωγή στη σημειολογία: θεωρία και εφαρμογές*. Αθήνα: Καστανιώτης.
- Χατζησαββίδης, Σ. (2011). Η πολυτροπικότητα στη σύγχρονη εγγράμματη κοινωνία ως προϊόν μεταφοράς του βιώματος: Προς μια νέα μορφή λόγου. Στο Μ. Πουρκός & Ε. Κατσαρού, *Βίωμα μεταφορά και πολυτροπικότητα: Εφαρμογές στην επικοινωνία, την εκπαίδευση, τη μάθηση και τη γνώση* (σσ. 103-113). Θεσσαλονίκη: Νησίδες.
- Χρηστίδης, Κ. (2009). Η εικαστική παιδεία στις προκλήσεις του σύγχρονου κόσμου: Ζητήματα διδασκαλίας και μάθησης των παιδιών προσχολικής ηλικίας. Στο Μ. Α. Πουρκός (Επιμ.), *Τέχνη, Παιχνίδι, Αφήγηση* (σσ. 229-242). Αθήνα: Τόπος
- Yenawine, P. (2013). *Visual Thinking Strategies: Using art to deepen learning across school disciplines*. Harvard College, MA: Harvard Education Press.

Zelizer, V.A. (1985). *Pricing the priceless child: The changing social value of children*. Princeton, NJ: Princeton University Press.

### Κατάλογος Διαδικτυακών τόπων

- <http://www.bonne-maman.gr/>: Διαδικτυακός τόπος της εταιρείας Bonne Maman που παράγει το ομώνυμο προϊόν. Αποτέλεσε την πηγή προέλευσης της εικόνας 1 (διαφήμιση μαρμελάδας) του ερωτηματολογίου.
- <http://www.crin.org/resources/infodetail.asp?id=20123>: Διεθνές δίκτυο για τα δικαιώματα του παιδιού.
- [http://ddp.gr/wp-content/uploads/2011/07/diethnis\\_symvasi\\_gia\\_dikaionomata\\_paidiou.pdf](http://ddp.gr/wp-content/uploads/2011/07/diethnis_symvasi_gia_dikaionomata_paidiou.pdf): Ελληνικός διαδικτυακός τόπος του Δικτύου για τα δικαιώματα του παιδιού.
- <http://dipe.mag.sch.gr/>: Διαδικτυακός τόπος της Διεύθυνσης Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Μαγνησίας.
- <http://www.gnomikologikon.gr/authquotes.php?auth=314>: Βάση δεδομένων με πλήθος γνωμικά.
- [http://www.google.gr/imgres?q=Nara,+d5078587l&num=10&hl=el&tbnid=sTfljExH3ZjEZM:&imgrefurl=http://www.christies.com/LotFinder/lot\\_details.aspx%3FintObjectID%3D5078587&docid=DUVF7963t\\_Ug6M&imgurl=http://www.christies.com/lotfinderimages/d50785/d5078587l.jpg&w=309&h=340&ei=lb4vUKvwCuaoyAHlhoGwBw&zoom=1&biw=1024&bih=685](http://www.google.gr/imgres?q=Nara,+d5078587l&num=10&hl=el&tbnid=sTfljExH3ZjEZM:&imgrefurl=http://www.christies.com/LotFinder/lot_details.aspx%3FintObjectID%3D5078587&docid=DUVF7963t_Ug6M&imgurl=http://www.christies.com/lotfinderimages/d50785/d5078587l.jpg&w=309&h=340&ei=lb4vUKvwCuaoyAHlhoGwBw&zoom=1&biw=1024&bih=685): Πηγή προέλευσης της εικόνας 2 [έργο του Y. Nara, Παιδική ηλικία (1995)] του ερωτηματολογίου
- [http://www.greek-language.gr/greekLang/modern\\_greek/tools/lexica/glossology/show.html?id=35](http://www.greek-language.gr/greekLang/modern_greek/tools/lexica/glossology/show.html?id=35): Ψηφιακό λεξικό της κοινής νεοελληνικής γλώσσας του Ιδρύματος Τριανταφυλλίδη.
- <http://www.paterikiorthodoxia.com/2012/10/2379.html>: Ιστότοπος με πατερικά κείμενα της Ορθόδοξης θεολογίας.
- <http://www.ohchr.org/en/professionalinterest/pages/crc.aspx>: Επιτροπή των Ηνωμένων Εθνών για τα ανθρώπινα δικαιώματα
- [http://www.pi-schools.gr/progr\\_spoudon\\_1899\\_1999/index.php](http://www.pi-schools.gr/progr_spoudon_1899_1999/index.php): Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών 1899-1999 (συλλογή του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου).
- <http://www.statistics.gr/el/statistics/-/publication/SED12/2010>: Ελληνική Στατιστική Υπηρεσία (ΕΛ.ΣΤΑΤ.).

## ΠΑΡΑΡΤΗΜΑΤΑ

## Παράρτημα Α΄

### Α1. Ερωτηματολόγιο της έρευνας

Σχολείο: ..... Τάξη-Τμήμα: .....

Φύλο: Αγόρι ☐ Κορίτσι ☐

**1) Τι σκέφτεσαι όταν ακούς τις λέξεις "παιδική ηλικία";**

(Μπορείς να γράψεις ένα σύντομο κείμενο με τις σκέψεις σου ή να γράψεις απλώς μια λίστα λέξεων. Να μην απαντήσεις με μια μόνο λέξη).

.....

.....

.....

.

.....

.

**2) Πότε νομίζεις ότι τελειώνει η παιδική ηλικία; \_\_\_\_\_**

**3) Να ζωγραφίσεις στην επόμενη λευκή σελίδα μια εικόνα που δείχνει κάτι χαρακτηριστικό για τη δική σου παιδική ηλικία.**



**4) Γιατί διάλεξες να ζωγραφίσεις αυτή την εικόνα για να δείξεις την παιδική σου ηλικία;**

.....

.....

.....

**5) Πόσων χρονών είσαι στην εικόνα που ζωγράφισες; \_\_\_\_\_**

**6α) Ποια από τις δυο εικόνες που υπάρχουν στον φάκελο θα διάλεγες για το δωμάτιό σου ή για τη συλλογή σου; (Να σημειώσεις την απάντησή σου στο αντίστοιχο τετραγωνάκι)**

Η εικόνα 1. ☐ Η εικόνα 2. ☐ Και οι δυο ☐ Καμία ☐

**6β) Γιατί έδωσες αυτή την απάντηση;**

.....

.....

.....

**7α) Ποια από τις δυο παραπάνω εικόνες νομίζεις ότι ταιριάζει περισσότερο με τον εαυτό σου (με σένα); (Να σημειώσεις την απάντησή σου στο αντίστοιχο τετραγωνάκι)**

Η εικόνα 1. ☐ Η εικόνα 2. ☐ Και οι δυο ☐ Καμία ☐

**7β) Γιατί έδωσες αυτή την απάντηση;**

.....

.....

.....

**8α) Να παρατηρήσεις την εικόνα 1. Τι βλέπεις; Τι σκέφτεσαι;**

.....

.....

.....

**8β) Ποια ιδέα δείχνει η εικόνα 1 για τη ζωή των παιδιών;**

.....

.....

.....

**8γ) Με ποιους τρόπους ο φωτογράφος δείχνει την γνώμη του για τη ζωή των παιδιών στην εικόνα 1;**

.....

.....

.....

.....

**9) Συμφωνείς με την άποψη για τη ζωή των παιδιών που δείχνει η εικόνα 1;**

Ναι ☐

Όχι ☐

**Γιατί;.....**

**10α) Να παρατηρήσεις την εικόνα 2. Τι βλέπεις; Τι σκέφτεσαι;**

.....

.....

.....

**10β) Ποια ιδέα δείχνει η εικόνα 2 για τη ζωή των παιδιών;**

.....

.....

**10γ) Με ποιους τρόπους ο ζωγράφος δείχνει την γνώμη του για τη ζωή των παιδιών στην εικόνα 2;**

.....

.....

**11) Συμφωνείς με τη γνώμη του ζωγράφου της εικόνα 2 για τη ζωή των παιδιών;**

☐ Ναι

☐ Όχι

**Γιατί; .....**

**12) Να παρατηρήσεις την εικόνα 1 και να απαντήσεις στις παρακάτω ερωτήσεις:**

**α) Τα παιδιά βρίσκονται μέσα σε ένα σπίτι. Έχει σημασία αυτό για το νόημα που θέλει να δείξει η εικόνα;**

☐

Ναι

☐

Όχι

**Αν ναι, τι;** .....

**β) Τα παιδιά παίζουν. Έχει σημασία αυτό για το νόημα που θέλει να δείξει η εικόνα;**

☐

Ναι

☐

Όχι

**Αν ναι, τι;** .....

**γ) Το αγόρι φοράει βερμούδα και μπλουζάκι κοντομάνικο και το κορίτσι φοράει φόρεμα. Έχει σημασία το ότι φοράνε αυτά τα ρούχα;**

☐

Ναι

☐

Όχι

**Αν ναι, τι;**

.....

**δ) Το χρώμα των ρούχων είναι κόκκινο. Σημαίνει κάτι αυτό;**

☐

Ναι

☐

Όχι

**Αν ναι, τι;** .....

**ε) Έχει σημασία ότι τα παιδιά δεν μας κοιτάζουν;**

☐

Ναι

☐

Όχι

**Αν ναι, τι;** .....

**στ) Από ποια απόσταση βλέπουμε τα παιδιά;** .....

**Έχει σημασία αυτό;**

☐

Ναι

☐

Όχι

**Αν ναι, τι;** .....

ζ) Από ποια θέση κοιτάζουμε τη σκηνή; .....

Έχει σημασία αυτό;

☐

Ναι

☐

Όχι

Αν ναι, τι; .....

η) Γιατί διάλεξαν παιδιά για να διαφημίσουν τη μαρμελάδα;

.....

θ) Τι σχέση έχει η φράση κάτω από την εικόνα με τη μαρμελάδα;

.....

Ευχαριστώ πολύ για τη συνεργασία

### Οι εικόνες του ερωτηματολογίου



Εικόνα 1



Εικόνα 2



## Α2. Πίνακες αντιστοίχισης ερευνητικών ερωτημάτων και ερωτημάτων ερωτηματολογίου

Πίνακας 4

*Συσχέτιση αξόνων, ερευνητικών ερωτημάτων και υποερωτημάτων με τους αριθμούς των ερωτήσεων-δράσεων του ερωτηματολογίου<sup>279</sup>*

| α/<br>α | Άξονας  | Ερευνητικά<br>ερωτήματα  | Υποερωτήματα  | Αρίθμηση<br>ερωτήσεων    |
|---------|---|--|---|--------------------------|
| 1       | Αντλήψεις   | Ποιες είναι οι αντιλήψεις των μαθητών/τριών Στ' τάξης δημοτικού για τα χαρακτηριστικά της παιδικής ηλικίας;  | Ποιο οπτική-είδος κοινωνικού λόγου υιοθετούν για τα χαρακτηριστικά της παιδικής ηλικίας οι μαθητές/τριες Στ' τάξης;   | 1,2,3,4,5,6,7<br>, 9,11  |
| 2       | Ανάλυση εικόνων                                   | Ποιες είναι οι δεξιότητες ανάλυσης των μαθητών/τριών Στ' τάξης δημοτικού των οπτικών αναπαραστάσεων δυο διαφορετικών κοινωνικών λόγων περί παιδικής ηλικίας; | Πώς αποκρίνονται οι μαθητές/τριες Στ' τάξης δημοτικού στο δηλωτικό περιεχόμενο εικόνων που αναπαριστούν διαφορετικούς λόγους περί παιδικής ηλικίας (περιγραφικό επίπεδο ανάλυσης);  | 8α,10α                   |
|         |   |  | Πώς ερμηνεύουν την κεντρική ιδέα-το μήνυμα εικόνων που αναπαριστούν διαφορετικούς λόγους περί παιδικής ηλικίας (ερμηνευτικό επίπεδο ανάλυσης);  | 8β,10β                   |
|         |   |  | Πώς αναλύουν-αποκωδικοποιούν τα οπτικά σημεία-οπτικούς σημειωτικούς πόρους δια των οποίων οπτικοποιείται η ιδέα-μήνυμα των εικόνων που αναπαριστούν διαφορετικούς λόγους περί παιδικής ηλικίας (τεχνικό επίπεδο ανάλυσης);          | 8γ, 10γ                  |
| 3       | Ανάλυση εικόνων-Αποκωδικοποίηση σημειωτικών πόρων | Ποιες είναι οι δεξιότητες των μαθητών/τριών Στ' τάξης δημοτικού στην αποκωδικοποίηση η σημειωτικών πόρων οι οποίοι πραγματώνουν νοήματα μέσω                 | Πώς νοηματοδοτούν οι μαθητές/τριες Στ' τάξης δημοτικού πέντε συγκεκριμένους σημειωτικούς πόρους της οπτικής σημείωσης (χώρος, ηλικία προσώπων, δράση, είδος ενδυμασίας, χρώμα ενδυμασίας) που πραγματώνουν το αναπαραστατικό νόημα; | 12α,12β,12γ<br>,12δ, 12η |

<sup>279</sup> Ο πίνακας 4 συνεχίζεται και στην επόμενη σελίδα

|   |   |  |   |               |
|---|---|--|---|---------------|
| 3 | Ανάλυση εικόνων-<br>Αποκωδικοποίηση σημειωτικών πόρων | δομών της οπτικής σημείωσης, σε εικόνα έντυπης διαφήμισης που αναπαριστά τον ρομαντικό λόγο περί παιδικής ηλικίας; | Πώς νοηματοδοτούν οι μαθητές/τριες Στ' τάξης δημοτικού τρεις συγκεκριμένους σημειωτικούς πόρους της οπτικής σημείωσης (βλεμματική επαφή αναπαριστώμενων προσώπων με θεατές, απόσταση λήψης της σκηνής, οπτική γωνία λήψης της σκηνής) που πραγματώνουν το διαπροσωπικό νόημα; | 12ε,12στ, 12ζ |
|   |   |  | Πώς νοηματοδοτούν οι μαθητές/τριες Στ' τάξης δημοτικού την πολυτροπική φύσης του μηνύματος της έντυπης διαφήμισης;  | 12θ           |

Πίνακας 5

Εργαλείο συλλογής δεδομένων-πρώτο ερευνητικό ερώτημα: Αντιστοιχία ερωτήσεων ερωτηματολογίου με τομείς επικοινωνίας και τον πρώτο ερευνητικό άξονα

| 1ος ερευνητικός άξονας-1ο ερευνητικό ερώτημα |   |  |
|--|---|--|
| Άξονας                                       | Τομέας επικοινωνίας                     | Ερώτηση ερωτηματολογίου  |
| Αντιλήψεις                                   | Λεκτικός                                | <b>1.</b> Τι σκέφτεσαι όταν ακούς τις λέξεις "παιδική ηλικία";<br>(Μπορείς να γράψεις ένα σύντομο κείμενο με τις σκέψεις σου ή να γράψεις απλώς μια λίστα λέξεων. <u>Να μην απαντήσεις με μια μόνο λέξη</u> ). |
|  | Λεκτικός                                | <b>2.</b> Πότε τελειώνει η παιδική ηλικία;   |
|  | Οπτικός-δημιουργία εικαστικού έργου     | <b>3.</b> Να ζωγραφίσεις μια εικόνα που δείχνει κάτι χαρακτηριστικό για τη δική σου παιδική ηλικία.  |
|  | Λεκτικός-επεξήγηση του εικαστικού έργου | <b>4.</b> Γιατί διάλεξες να ζωγραφίσεις αυτή την εικόνα για να δείξεις την παιδική σου ηλικία;   |
|  | Λεκτικός-επεξήγηση του εικαστικού έργου | <b>5.</b> Πόσων ετών είσαι στη ζωγραφιά που ζωγράφισες;  |
|  | Οπτικός και λεκτική επεξήγηση           | <b>6.</b> Ποια από τις δυο εικόνες που υπάρχουν στον φάκελο θα διάλεγες για το δωμάτιό σου ή για τη συλλογή σου; (Η εικόνα 1/Η εικόνα 2/ Και οι δυο/Καμία)<br>Γιατί έδωσες αυτή την απάντηση;                  |
|  | Οπτικός και λεκτική επεξήγηση           | <b>7.</b> Ποια από τις δυο παραπάνω εικόνες νομίζεις ότι ταιριάζει περισσότερο με τον εαυτό σου (με σένα); (Η εικόνα 1/Η εικόνα 2/ Και οι δυο/Καμία)<br>Γιατί έδωσες αυτή την απάντηση;                        |
|  | Λεκτικός                                | <b>9.</b> Συμφωνείς με την άποψη για την παιδική ηλικία που εκφράζει ο φωτογράφος στην εικόνα 1;   |
|  | Λεκτικός                                | <b>11.</b> Συμφωνείς με την άποψη για την παιδική ηλικία που εκφράζει ο ζωγράφος της εικόνας 2; (Ναι/ Όχι) Γιατί;  |

Πίνακας 6

Εργαλείο συλλογής δεδομένων-πρώτο ερευνητικό ερώτημα: Αντιστοιχία ερωτήσεων και δράσεων με τα ερευνητικά υποερωτήματα και τον πρώτο ερευνητικό άξονα

| 1ος ερευνητικός άξονας-1ο ερευνητικό ερώτημα |   |  |
|--|---|--|
| Αξονας                                       | Υποερωτήματα έρευνας  | Ερωτήσεις & Δράσεις  |
| Αντιλήψεις                                   | Ποια οπτική - είδος κοινωνικού λόγου υιοθετούν για τα χαρακτηριστικά της παιδικής ηλικίας οι μαθητές/τριες Στ' τάξης; | <b>1.</b> Τι σκέφτεσαι όταν ακούς τις λέξεις "παιδική ηλικία"; (Μπορείς να γράψεις ένα σύντομο κείμενο με τις σκέψεις σου ή να γράψεις απλώς μια λίστα λέξεων. <u>Να μην απαντήσεις με μια μόνο λέξη</u> ).  |
|  |   | <b>2.</b> Πότε νομίζεις ότι τελειώνει η παιδική ηλικία;  |
|  |   | <b>3.</b> Να ζωγραφίσεις στην επόμενη λευκή σελίδα μια εικόνα που δείχνει κάτι χαρακτηριστικό για τη δική σου παιδική ηλικία.  |
|  |   | <b>4.</b> Γιατί διάλεξες να ζωγραφίσεις αυτή την εικόνα για να δείξεις την παιδική σου ηλικία;   |
|  |   | <b>5.</b> Πόσων χρονών είσαι στην εικόνα που ζωγράφισες;   |
|  |   | <b>6.</b> Ποια από τις δυο εικόνες που υπάρχουν στον φάκελο θα διάλεγες για το δωμάτιό σου ή για τη συλλογή σου; (Να σημειώσεις την απάντησή σου στο αντίστοιχο τετραγωνάκι)<br>Εικόνα 1/ Εικόνα 2/Και οι δυο/Καμία<br>Γιατί έδωσες αυτή την απάντηση; |
|  |   | <b>7.</b> Ποια από τις δυο παραπάνω εικόνες νομίζεις ότι ταιριάζει περισσότερο με τον εαυτό σου (με σένα); (Να σημειώσεις την απάντησή σου στο αντίστοιχο τετραγωνάκι)<br>Εικόνα 1/ Εικόνα 2/Και οι δυο/Καμία<br>Γιατί έδωσες αυτή την απάντηση;       |
|  |   | <b>9.</b> Συμφωνείς με τη γνώμη του φωτογράφου της εικόνας 1 για τη ζωή των παιδιών;<br>(Ναι/Όχι) Γιατί;   |
|  |   | <b>11.</b> Συμφωνείς με τη γνώμη του ζωγράφου της εικόνας 2 για τη ζωή των παιδιών;<br>(Ναι/Όχι) Γιατί;  |

Πίνακας 7

Εργαλείο συλλογής δεδομένων-δεύτερο ερευνητικό ερώτημα: Αντιστοιχία των ερωτήσεων με τα ερευνητικά υποερωτήματα και τον δεύτερο ερευνητικό άξονα

| 2ος ερευνητικός άξονας-2ο ερευνητικό ερώτημα |  |   |
|--|--|---|
| Άξονας                                       | Υποερωτήματα έρευνας   | Ερωτήσεις ερωτηματολογίου   |
| Δεξιότητες ανάλυσης εικόνων                  | Πώς αποκρίνονται οι μαθητές/τριες Στ' τάξης δημοτικού στο δηλωτικό περιεχόμενο εικόνων που αναπαριστούν διαφορετικούς λόγους περί παιδικής ηλικίας;<br><br>(περιγραφικό επίπεδο ανάλυσης)  | <b>8α.</b> Να παρατηρήσεις την εικόνα 1. Τι βλέπεις; Τι σκέφτεσαι;<br><br><b>10α.</b> Να παρατηρήσεις την εικόνα 2. Τι βλέπεις; Τι σκέφτεσαι;   |
|  | Πώς ερμηνεύουν την κεντρική ιδέα-το μήνυμα εικόνων που αναπαριστούν διαφορετικούς λόγους περί παιδικής ηλικίας<br><br>(ερμηνευτικό επίπεδο ανάλυσης)   | <b>8β.</b> Ποια ιδέα δείχνει η εικόνα 1 για τη ζωή των παιδιών;<br><br><b>10β.</b> Ποια ιδέα δείχνει η εικόνα 2 για τη ζωή των παιδιών;   |
|  | Πώς αναλύουν-αποκωδικοποιούν τα οπτικά σημεία-οπτικούς σημειωτικούς πόρους δια των οποίων οπτικοποιείται η ιδέα-μήνυμα των εικόνων που αναπαριστούν διαφορετικούς λόγους περί παιδικής ηλικίας<br><br>(τεχνικό επίπεδο ανάλυσης) | <b>8γ.</b> Με ποιους τρόπους ο φωτογράφος δείχνει την γνώμη του για τη ζωή των παιδιών στην εικόνα 1;<br><br><b>10γ.</b> Με ποιους τρόπους ο ζωγράφος δείχνει την γνώμη του για τη ζωή των παιδιών στην εικόνα 2; |

Πίνακας 8

Εργαλείο συλλογής δεδομένων-τρίτο ερευνητικό ερώτημα: Αντιστοιχία ερωτήσεων ερωτηματολογίου με ερευνητικά υποερωτήματα και τον τρίτο ερευνητικό άξονα

| 3ος ερευνητικός άξονας-3ο ερευνητικό ερώτημα  |  |   |
|---|--|---|
| Αξονας  | Υποερωτήματα έρευνας   | Ερωτήσεις ερωτηματολογίου   |
| Ανάλυση εικόνων-Αποκωδικοποίηση οπτικής σημείωσης σε διαφήμιση για την παιδική ηλικία | 3α) Πώς νοηματοδοτούν πέντε συγκεκριμένους σημειωτικούς πόρους της οπτικής σημείωσης (χώρος, ηλικία προσώπων, δράση, είδος ενδυμασίας, χρώμα ενδυμασίας) που πραγματώνουν το αναπαραστατικό νόημα;   | 12. Να παρατηρήσεις την εικόνα 1 και να απαντήσεις στις παρακάτω ερωτήσεις:<br><br>α) Τα παιδιά βρίσκονται μέσα σε ένα σπίτι. Έχει σημασία αυτό για το νόημα που θέλει να δείξει η εικόνα;<br>β) Τα παιδιά παίζουν. Έχει σημασία αυτό για το νόημα που θέλει να δείξει η εικόνα;<br>γ) Το αγόρι φοράει βερμούδα και μπλουζάκι κοντομάνικο και το κορίτσι φοράει φόρεμα. Έχει σημασία το ότι φοράνε αυτά τα ρούχα;<br>δ) Το χρώμα των ρούχων είναι κόκκινο. Σημαίνει κάτι αυτό;<br>η) Γιατί διάλεξαν παιδιά για να διαφημίσουν τη μαρμελάδα; |
|   | 3β) Πώς νοηματοδοτούν τρεις συγκεκριμένους σημειωτικούς πόρους της οπτικής σημείωσης (βλεμματική επαφή αναπαριστώμενων προσώπων με θεατές, απόσταση λήψης της σκηνής, οπτική γωνία λήψης της σκηνής) που πραγματώνουν το διαπροσωπικό νόημα; | ε) Έχει σημασία ότι τα παιδιά δεν μας κοιτάζουν;<br>στ) Από ποια απόσταση βλέπουμε τα παιδιά; Έχει σημασία αυτό;<br>ζ) Από ποια θέση κοιτάζουμε τη σκηνή; Έχει σημασία αυτό;  |
|   | 3γ) Πώς νοηματοδοτούν την πολυτροπική φύση του μηνύματος της έντυπης διαφήμισης;   | θ) Τι σχέση έχει η φράση κάτω από την εικόνα με τη μαρμελάδα;   |

Πίνακας 9

Εργαλείο συλλογής δεδομένων-τρίτο ερευνητικό ερώτημα: Αντιστοιχία ερωτήσεων ερωτηματολογίου με τους υπό εξέταση οπτικούς κώδικες και τον ερευνητικό άξονα

| 3ο μέρος ερωτηματολογίου-3ο ερευνητικό ερώτημα  |   |  |
|---|---|--|
| Άξονας  | Σημειωτικοί πόροι-κώδικες εικόνας 1                                     | Ερωτήσεις ερωτηματολογίου  |
| Δεξιότητες ανάλυσης -αποκοδικοποίησης συγκεκριμένων κωδίκων σε διαφήμιση για την παιδική ηλικία | Χώρος   | <b>12.</b> Να παρατηρήσεις την εικόνα 1 και να απαντήσεις στις παρακάτω ερωτήσεις:<br>α) Τα παιδιά βρίσκονται μέσα σε ένα σπίτι. Έχει σημασία αυτό για το νόημα που θέλει να δείξει η εικόνα; (Ναι/ Όχι) Αν ναι, τι; |
|   | Δράση   | β) Τα παιδιά παίζουν. Έχει σημασία αυτό για το νόημα που θέλει να δείξει η εικόνα; (Ναι/ Όχι). Αν ναι, τι;   |
|   | Είδος ενδυμασίας  | γ) Το αγόρι φοράει βερμούδα και μπλουζάκι κοντομάνικο και το κορίτσι φοράει φόρεμα. Έχει σημασία το ότι φοράνε αυτά τα ρούχα; (Ναι/ Όχι) Αν ναι, τι;   |
|   | Χρώμα ενδυμασίας  | δ) Το χρώμα των ρούχων είναι κόκκινο. Σημαίνει κάτι αυτό; (Ναι/ Όχι) Αν ναι, τι;   |
|   | Ηλικία μορφών   | ε) Γιατί διάλεξαν παιδιά για να διαφημίσουν τη μαρμελάδα;  |
|   | Βλεμματική επαφή απεικονιζόμενων μορφών-θεατών                          | στ) Έχει σημασία ότι τα παιδιά δεν μας κοιτάζουν; (Ναι/ Όχι) Αν ναι, τι;   |
|   | Απόσταση λήψης σκηνής   | ζ) Από ποια απόσταση βλέπουμε τα παιδιά; Έχει σημασία αυτό; (Ναι/ Όχι) Αν ναι, τι;   |
|   | Θέση λήψης σκηνής   | η) Από ποια θέση κοιτάζουμε τη σκηνή; Έχει σημασία αυτό; (Ναι/ Όχι) Αν ναι, τι;  |
|   | Πολυτροπική φύση νοήματος-Πλέγμα λεκτικών και οπτικών σημειωτικών πόρων | θ) Τι σχέση έχει η φράση κάτω από την εικόνα με την μαρμελάδα;   |

## Παράρτημα Β΄

### Πίνακες από την ανάλυση δεδομένων

Πίνακας 10

Κατηγοριοποίηση δηλώσεων- εννοιολογικές κατηγορίες από την ανάλυση των λεκτικών δηλώσεων στην ερώτηση «Τι σκέφτεσαι όταν ακούς ‘παιδική ηλικία’»

| 1ο ερευνητικό ερώτημα-1ος ερευνητικός άξονας: Είδος αντιλήψεων  |  |  |
|---|--|--|
| Τομέας: Λεκτικές δηλώσεις   |  |  |
| Εννοιολογικές Κατηγορίες  | Υποκατηγορίες  | Παραδείγματα   |
| Φύση των παιδιών<br>(εγγενή χαρακτηριστικά παιδιών)   | Ενδοπροσωπική κατάσταση<br>(συναισθηματική ή ψυχική διάθεση θετική έναντι αρνητικής) | χαρά, ευτυχία, φαντασία, όρεξη, ενέργεια, ενθουσιασμός, αυθορμητισμός/ λύπη, κακή διάθεση    |
|   | Ηθική διάσταση<br>(θετική έναντι αρνητικής)  | αθωότητα, αγνότητα/ τσακωμοί, κακίες   |
| Δράσεις παιδιών<br>(είδη παιγνιδιών ή μαθησιακών δράσεων)   | Παιγνιώδεις δράσεις  | παιχνίδια, μπάλα, κούνιες, αθλήματα, ζωγραφική   |
|   | Εκπαιδευτικές δράσεις  | Διάβασμα, μάθημα στο σχολείο   |
| Χώρος δράσης<br>(είδος χώρου δράσης σε φυσικό ή αστικό περιβάλλον)  | Υπαίθριος  | φύση, λιβάδι, θάλασσα, πάρκο, παιδική χαρά   |
|   | Αστικός  | σπίτι, σχολείο   |
| Διαπροσωπικές σχέσεις<br>(σχέσεις με άλλα πρόσωπα, παιδιά ή ενηλίκους, υποχρεώσεις και δικαιώματα)  | Διαπροσωπικές καταστάσεις  | ελευθερία, ξεγνοιασιά, ανεξαρτησία, δικαιώματα, προστασία, φροντίδα γονέων                   |
|   | Είδος σχέσεων  | οικογένεια (γονείς, αδέρφια, παππούς, γιαγιά), φίλοι, άλλοι ενήλικες                         |
| Σύγκριση με ενηλικιότητα<br>(διαφορές ως προς εγγενή χαρακτηριστικά, ως προς τις σχέσεις με άλλα πρόσωπα, ως προς το είδος των δράσεων, ως προς τη βιολογική ωριμότητα) | Διαφορά στην ενδοπροσωπική κατάσταση   | Περισσότερη χαρά, περισσότερη φαντασία, περισσότερη όρεξη                                    |
|   | Διαφορά στις διαπροσωπικές καταστάσεις   | ελευθερία, ξεγνοιασιά, ανεξαρτησία, όχι άγχος ή προβλήματα                                   |
|   | Ειδικές δράσεις για παιδιά   | Παιδικά παιχνίδια, πράγματα ειδικά για παιδιά  |
|   | Βιολογική ωριμότητα  | Εμμηνορρυσία, γονείς-τεκνοποίηση   |
| Χρόνος<br>(απόψεις για την οριοθέτηση της παιδικής ηλικίας)   |  | συγκεκριμένος αριθμός (π.χ. ως 10 χρονών), περίοδος (στο δημοτικό σχολείο), μικρός-ή-ό παιδί |



Πίνακας 11

Κωδικοποίηση και κατηγορίες από την ποιοτική ανάλυση περιεχομένου των εικαστικών έργων των μαθητών/τριών

| 1ος ερευνητικός άξονας-1ο ερευνητικό ερώτημα                     |  |
|--|--|
| Ποιοτική ανάλυση περιεχομένου των εικαστικών έργων μαθητών/τριών |  |
| Κωδικοί  | Κατηγορίες                                       |
| 1  | Είδος θέματος της απεικονιζόμενης σκηνής         |
| 2  | Αριθμός των απεικονιζόμενων παιδιών              |
| 3  | Ηλικία προσώπων                                  |
| 4  | Είδος της δραστηριότητας                         |
| 5  | Ποιότητα της δράσης                              |
| 6  | Είδος των παιχνιδιών                             |
| 7  | Παρουσία ζώων                                    |
| 8  | Ύπαρξη διαπροσωπικών σχέσεων μεταξύ των προσώπων |
| 9  | Είδος χώρου                                      |
| 10   | Είδος χρονικής στιγμής                           |
| 11   | Είδος εικαστικής τεχνοτροπίας                    |

Πίνακας 12

Κατηγοριοποίηση-ενονοιολογικές κατηγορίες από την ανάλυση των εικαστικών έργων των μαθητών/τριών (1ο ερευνητικό ερώτημα)<sup>280</sup>

| 1ο ερευνητικό ερώτημα-1ος ερευνητικός άξονας: Είδος αντιλήψεων |                        |  |
|--|------------------------|--|
| Τομέας: Δημιουργία εικαστικού έργου                            |                        |  |
| Κατηγορίες   | Υποκατηγορίες          | Παραδείγματα   |
| Θεματική έργου   | Θετικό περιστατικό     | Παιχνίδια, χαρά  |
|  | Αρνητικό περιστατικό   | Λύπη, θυμός  |
| Αριθμός απεικονιζόμενων παιδιών                                | Ένα παιδί              | Ο/η μαθητής/τρια (αυτοπροσωπογραφία)                           |
|  | Δυο ως τρία παιδιά     | Ο/η μαθητής/τρια και ένα-δυο άλλα παιδιά                       |
|  | Τέσσερα και άνω παιδιά | Ο/η μαθητής/τρια και πολλά άλλα παιδιά                         |
|  | Απουσία προσώπων       | Τοπίο χωρίς πρόσωπα, στερεοτυπικές λέξεις, ονόματα αθλητών     |
| Ηλικία προσώπων  | Παιδιά                 | Παιδιά μικρότερης, ίσης ή μεγαλύτερης ηλικίας                  |
|  | Ενήλικες               | Γονείς, παππούς, γιαγιά, εκπαιδευτικοί                         |
| Δραστηριότητα  | Παιγνιώδης             | Παιχνίδια με μπάλα, στην παιδική χαρά, στη θάλασσα, στο λιβάδι |

<sup>280</sup> Ο πίνακας συνεχίζεται στην επόμενη σελίδα.

|                                |   |   |
|--------------------------------|---|---|
|                                | Εκπαιδευτική  | Διάβασμα κατ' οίκον ή στο σχολείο, παρακολούθηση μαθήματος στην τάξη  |
| Ποιότητα δράσης                | Ενεργητική  | Τρέξιμο, περπάτημα, κυνηγητό, λάκτισμα μπάλας κ.ά.  |
|                                | Παθητική  | Ακίνησία (το πρόσωπο απλώς στέκεται)  |
| Είδος παιχνιδιών               | Παραδοσιακά   | Κρυφτό, κουτσό, σκοινάκι, τόπι  |
|                                | Σύγχρονα  | Ηλεκτρονικά (π.χ. play station, υπολογιστής), μηχανικά παιχνίδια, skateboard  |
|                                | Παιδικά   | Λούτρινα ζωάκια (π.χ. αρκουδάκι), μπαλόνια, κουβαδάκι-φτυαράκι  |
|                                | Αθλήματα  | Ποδόσφαιρο, μπάσκετ   |
|                                | Καλλιτεχνικά  | Ζωγραφική, μουσική  |
|                                | Έμφυλα  | Αγόρια-ποδόσφαιρο, κορίτσια-τόπι ή κούκλες  |
|                                | Κατοικίδια-μικρόσωμα  | Σκύλος, γάτα  |
| Παρουσία ζώων                  | Κατοικίδια-μικρόσωμα  | Σκύλος, γάτα  |
|                                | Κατοικίδια-μικρόσωμα  | Σκύλος, γάτα  |
| Διαπροσωπικές σχέσεις προσώπων | Παρουσία σχέσης   | Δράση ή/και αντίδραση (κίνηση, βλέμμα) μεταξύ των προσώπων, συνομιλία (σύννεφα διαλόγου)  |
|                                | Απουσία σχέσης  | Μη διεπιδρώντα πρόσωπα  |
| Χώρος δράσης                   | Υπαίθριος-φυσικός   | Λιβάδι, θάλασσα   |
|                                | Υπαίθριος-τεχνητός  | Παιδική χαρά, πάρκο, γήπεδο, δρόμος   |
|                                | Εσωτερικός  | Κατοικία, σχολείο   |
|                                | Ασαφής  | Λευκό φόντο   |
| Χρόνος δράσης                  | Ημέρα   | ήλιος   |
|                                | Νύκτα   | Φεγγάρι, αστέρια  |
|                                | Ασαφής  | Λευκό φόντο   |
| Τεχνοτροπία                    | Μονοτροπική-Νατουραλιστική  | Οιονεί φωτογραφία   |
|                                | Πολυτροπική-Γκράφιτι  | Φουσκωτά (bubble) γράμματα, στερεοτυπικές λέξεις της εφηβικής κουλτούρας  |
|                                | Πολυτροπική-Κόμικς  | Σύννεφα διαλόγου ή σκέψης μεταξύ των προσώπων   |
|                                | Πολυτροπική-Λεκτικό κείμενο εν είδει τίτλου ή μηνύματος εν είδει αφίσας | Κείμενο επεξηγηματικό της εικόνας (π.χ. η οικογένειά μου) ή επικοινωνία μηνύματος προς το κοινό (π.χ. το ποδόσφαιρο είναι χαρά) |

Πίνακας 13

Είδη κριτηρίων που επικαλέστηκαν οι μαθητές/τριες για την επιλογή εικόνων προς ταύτιση με τον εαυτό (1ο ερευνητικό ερώτημα)<sup>281</sup>

| 1ο ερευνητικό ερώτημα-1ος ερευνητικός άξονας: Είδος αντιλήψεων |   |   |  |               |
|--|---|---|--|---------------|
| Τομέας: Επιλογή εικόνων προς ταύτιση με εαυτό                  |   |   |  |               |
| Είδος εικόνας  | Κριτήριο επιλογής   | Κωδικοί   | Παράδειγμα   | Είδος οπτικής |
| Εικόνα 1   | Αποδοχή της θετικής θεματικής της εικόνας                     | Θετικά συναισθήματα: Χαρά, γέλιο, παιχνίδι, αδέρφια, φίλοι, χαριτωμένη  | «Μου αρέσει να βλέπω παιδάκια να παίζουν και να είναι χαρούμενα», «Σκέφτομαι εμένα να παίζω με την αδερφή μου», «Είναι πολύ χαριτωμένη εικόνα»                               | Μονοδιάστατη  |
|  | Αποδοχή της τεχνοτροπίας της εικόνας                          | Προσανατολισμός νατουραλιστικός (φωτορεαλιστική απόδοση πραγματικότητας): χρώματα (έντονα, πολύχρωμη), ρεαλιστική, λεπτομέρειες | «Έχει έντονα χρώματα», «Είναι πιο πολύχρωμη» «Είναι πιο ρεαλιστική» «Είναι γεμάτη λεπτομέρειες και πιο φωτεινή»  |               |
| Εικόνα 2   | Αποδοχή της αρνητικής θεματικής της εικόνας                   | Αρνητικά συναισθήματα: λυπημένο, στεναχωρημένο, θυμωμένο, γκρίνια, μοναχό   | «Επιλέγω τη 2 <sup>η</sup> εικόνα γιατί είμαι γκρινιάρη και έχω το πρόσωπό μου σαν αυτό το παιδί», «Διαλέγω τη 2 <sup>η</sup> εικόνα γιατί τα περισσότερα χρόνια ήμουν μόνη» | Πολλαπλή      |
|  | Μετασχηματισμός της αρνητικής θεματικής της εικόνας σε θετική | Τύφλωση στα αρνητικά συναισθήματα: αρέσκεια στο νερό ή στο κολύμπι, αστεία εικόνα, πλάκα, χιούμορ, χαρά                         | «Όταν ήμουν μωρό μου άρεζε το νερό», «Μ' αρέσει το κολύμπι» «Είναι αστεία», «Έχει πλάκα» «Είμαι κι εγώ άνθρωπος με χιούμορ κι έξω καρδιά»                                    | Μονοδιάστατη  |
|  | Αποδοχή της τεχνοτροπίας εικόνας                              | Προσανατολισμός αφαιρετικός (αφαιρετική ή υπερβολική απόδοση πραγματικότητας): Κόμικς, καρτούν, στίλ                            | «Είναι καρτούν και μ' αρέσει» «Μ' αρέσει το σχέδιο και το στίλ»  |               |

<sup>281</sup> Ο πίνακας συνεχίζεται στην επόμενη σελίδα.

|                    |   |   |  |              |
|--------------------|---|---|--|--------------|
| Και οι δυο εικόνες | Αποδοχή της θεματικής και των δυο εικόνων                       | Θετικά ΚΑΙ αρνητικά συναισθήματα: Χαρά, διασκέδαση, παιχνίδι ΚΑΙ λύπη, θυμός. Ελευθερία ΚΑΙ υποχρεώσεις   | «Επιλέγω και τις δυο εικόνες γιατί κάποιες φορές χαίρομαι παίζοντας, διασκεδάζω, αλλά κάποιες άλλες φορές είμαι θυμωμένη και στεναχωρημένη»<br>«Επιλέγω και τις δυο εικόνες γιατί κάνω και τα δυο, είμαι ελεύθερος, αλλά κάνω και τις υποχρεώσεις μου» | Πολλαπλή     |
|                    | Μετασχηματισμός της αρνητικής θεματικής της εικόνας 2 σε θετική | Τύφλωση στα αρνητικά συναισθήματα: Χαρά, παιχνίδι, ζωντάνια, αρέσκεια στη φράουλα-μαρμελάδα (για την εικόνα 1) ΚΑΙ αστείο, κέφι, αρέσκεια στο νερό-κολόμπι (για την εικόνα 2) | «Η 1η εικόνα έχει ζωντανά χρώματα και η 2η είναι αστεία»,<br>«Η 1η εικόνα μου δημιουργεί χαρούμενα συναισθήματα, η 2η έχει πλάκα»,<br>«Είναι πολύ παιδικές και μου φτιάχνουν το κέφι»<br>«Μου αρέσει το κολόμπι και η φράουλα»                         | Μονοδιάστατη |
| Καμία εικόνα       | Δεν εξήγησαν  |   |  |              |

Πίνακας 14

Κατηγοριοποίηση ανά εικόνα του είδους της οπτικής-αντίληψης των μαθητών/τριών βάσει του είδους των επιχειρημάτων τους (1ο ερευνητικό ερώτημα)

| 1ο ερευνητικό ερώτημα-1ος ερευνητικός άξονας: Είδος αντιλήψεων |                     |          |                      |   |               |
|--|---------------------|----------|----------------------|---|---------------|
| Τομέας: αποδοχή/απόρριψη της ιδέας της εικόνα                  |                     |          |                      |   |               |
| Είδος εικόνας  | Αποδοχή             | Απόρριψη | Είδος επιχειρήματος  | Παραδείγματα  | Είδος οπτικής |
| Εικόνα 1   | Ναι                 | -        | Θεματική             | «Ναι, συμφωνώ, γιατί δείχνει παιδιά να παίζουν»   | Μονοδιάστατη  |
|  |                     |          | Δικαιώματα           | «Ναι, συμφωνώ, ότι έχουμε δικαίωμα στην ελευθερία»  |               |
|  |                     |          | Προσωπικές εμπειρίες | «Ναι, συμφωνώ, και εγώ έκανα το ίδιο»   |               |
|  | -                   | Ναι      | Θεματική             | -   |               |
|  |                     |          | Δικαιώματα           | -   |               |
|  |                     |          | Προσωπικές εμπειρίες | -   |               |
| Εικόνα 2   | Ναι                 | -        | Θεματική             | «Ναι, συμφωνώ. Επειδή κάποια παιδιά δεν είναι μόνο χαρούμενα»   | Πολλαπλή      |
|  |                     |          | Δικαιώματα           | «Ναι, συμφωνώ, δεν πρέπει να πιέζουμε κανέναν»  |               |
|  |                     |          | Προσωπικές εμπειρίες | «Στο παιδάκι δεν του αρέσει το μπάνιο. Είμαι κι εγώ λίγο έτσι»  |               |
|  | -                   | Ναι      | Θεματική             | «Όχι, δεν συμφωνώ, τα παιδιά σ' αυτή την ηλικία συνήθως είναι χαρούμενα»                                  | Μονοδιάστατη  |
|  |                     |          | Δικαιώματα           | «Όχι, δεν συμφωνώ, τα παιδιά πρέπει να είναι χαρούμενα»   |               |
|  |                     |          | Προσωπικές εμπειρίες | «Όχι, δεν συμφωνώ, εμένα μου αρέσει το νερό»,<br>«Όχι, δεν συμφωνώ, μου αρέσουν τα παιδιά που χαμογελούν» |               |
|  | Δεν ξέρω/δεν απαντώ |          | -                    | -   |               |

Πίνακας 15

Πλαίσιο κριτικής ανάλυσης λόγου για την αναπαραστατική διάσταση των απόψεων των μαθητών/τριών: Σύστημα μεταβιβασιμότητας (1ο ερευνητικό ερώτημα)

| 1ο ερευνητικό ερώτημα-1ος ερευνητικός άξονας: Είδος αντιλήψεων       |  |   |   |
|--|--|---|---|
| Πλαίσιο κριτικής ανάλυσης λόγου: αναπαραστατική διάσταση των απόψεων |  |   |   |
| Σύστημα Μεταβιβασιμότητας  | Λεξικογραμματικά Στοιχεία                      | Παραδείγματα                              | Ιδέες που πραγματώνονται  |
| Είδος διαδικασιών  | Σχεσιακές (εννοιολογικές)                      | Ρήματα (π.χ. είναι, έχει, αντιπροσωπεύει) | Προσδιορισμός ιδιοτήτων, ταυτότητας στο υποκείμενο της πρότασης/θέμα και αποστασιοποιημένη στάση  |
|  | Νοητικές (αφηγηματικές)                        | Ρήματα (π.χ. μ' αρέσει, θυμάμαι)          | Προσωπική εμπλοκή στο θέμα  |
| Είδος φωνής  | Ενεργητική                                     | Ρήματα ενεργητικής διάθεσης               | Ενεργή παρουσία δρώντος υποκειμένου, προσωπικό στίλ, ενεργητική τοποθέτηση και εμπλοκή στο θέμα   |
|  | Παθητική                                       | Ρήματα παθητικής διάθεσης                 | Απουσία δρώντος υποκειμένου, απρόσωπο στίλ και αποστασιοποίηση στο θέμα   |
| Ονοματοποίηση  | Ονοματικές φράσεις, αλυσίδα ονοματικών φράσεων | Χαρά, παιχνίδι, γέλιο                     | Απουσία δρώντος υποκειμένου, και αποστασιοποίηση στο θέμα. Μετατροπή μιας τοπικής κατάστασης σε εγγενή κατάσταση ή ιδιότητα και απόδοση σταθερότητας στην αποδοθείσα ιδιότητα |

Πίνακας 16

Πλαίσιο κριτικής ανάλυσης λόγου για τη διαπροσωπική διάσταση απόψεων: Σύστημα τροπικότητας (1ο ερευνητικό ερώτημα)

| 1ο ερευνητικό ερώτημα-1ος ερευνητικός άξονας: Είδος αντιλήψεων |  |  |  |
|--|--|--|--|
| Πλαίσιο κριτικής ανάλυσης λόγου: διαπροσωπική διάσταση απόψεων |  |  |  |
| Σύστημα Τροπικότητας   | Λεξικογραμματικά Στοιχεία                                | Παραδείγματα   | Ιδέες που πραγματώνονται                             |
| Επιστημική τροπικότητα   | Οριστική έγκλιση Ρήματα (π.χ. νομίζω, πιστεύω, φαίνεται) | «πιστεύω ότι τα παιδιά της εικόνας 1 έχουν πολλά χρήματα»,<br>«η εικόνα 1 μου φαίνεται πιο "ξεστή", πιο "παιδική"» | Υποκειμενική τροπικότητα: χαμηλός βαθμός βεβαιότητας |
|  | Απρόσωπο ρήμα (πρέπει )                                  | «πρέπει να δείχνουμε ωραίες σκηνές»  | Αντικειμενική τροπικότητα: υψηλός βαθμός βεβαιότητας |
|  | Αντωνυμίες (κάποια, μερικά)                              | «μερικά παιδιά είναι πολύ ευτυχισμένα»   | Μέτριος βαθμός βεβαιότητας                           |
|  | Επίθετα (π.χ. όλος-η-ο)                                  | «όλοι πρέπει να αγαπάμε τη ζωή, τη φύση»   | Υψηλός βαθμός βεβαιότητας                            |
|  | Επιρρήματα (βέβαια, πάντα, ποτέ)                         | «τα παιδιά πάντα είναι χαρούμενα»  | Υψηλός βαθμός βεβαιότητας                            |
| Προσωπική δείξη  | Ρήματα σε α' πρόσωπο ενικού                              | «αυτό παίζω με τους φίλους μου»  | Ατομικότητα, Προσωπικό ύφος                          |
|  | Ρήματα σε β' πρόσωπο ενικού                              | «όταν είσαι ακόμα παιδί μπορείς να κάνεις ότι θέλεις»  | Γενίκευση-καθολικότητα                               |
|  | Ρήματα σε γ' πρόσωπο ενικού                              | «η παιδική ηλικία δεν τελειώνει ποτέ»  | Γενίκευση-καθολικότητα, Απρόσωπο ύφος, υψηλό κύρος   |
|  | Ρήματα σε α' πρόσωπο πληθυντικού                         | «παίζουμε και κάνουμε πράγματα»  | Γενίκευση-καθολικότητα, Απρόσωπο ύφος, υψηλό κύρος   |
|  | Ρήματα σε γ' πρόσωπο πληθυντικού                         | «τα παιδιά να δείχνουν αγάπη μεταξύ τους»  | Γενίκευση-καθολικότητα, Απρόσωπο ύφος, υψηλό κύρος   |

Πίνακας 17

Είδος αντιλήψεων: Βαθμολόγηση των δηλώσεων των μαθητών/τριών (1ο ερευνητικό ερώτημα)

| 1ο ερευνητικό ερώτημα-1ος ερευνητικός άξονας: Είδος αντιλήψεων |  |             |
|--|--|-------------|
| Τομείς επικοινωνίας αντιλήψεων                                 | Είδος οπτικής                              | Βαθμός      |
| Λεκτικές δηλώσεις  | Μονοδιάστατη οπτική                        | 1           |
|  | Πολλαπλή οπτική                            | 2           |
| Εικαστικό έργο   | Μονοδιάστατη οπτική                        | 1           |
|  | Πολλαπλή οπτική                            | 2           |
| Εικαστικές επιλογές προς ταύτιση με εαυτό                      | Μονοδιάστατη οπτική και στις δυο ερωτήσεις | (1+1):2=1   |
|  | Μονοδιάστατη οπτική στη μία ερώτηση        | (1+2):2=1,5 |
|  | Πολλαπλή οπτική και στις δυο ερωτήσεις     | (2+2):2=2   |
| Απόκριση σε εικόνες δυο διαφορετικών λόγων                     | Μονοδιάστατη οπτική και στις δυο ερωτήσεις | (1+1):2=1   |
|  | Μονοδιάστατη οπτική στη μία ερώτηση        | (1+2):2=1,5 |
|  | Πολλαπλή οπτική και στις δυο ερωτήσεις     | (2+2):2=2   |

Πίνακας 18

Κατηγοριοποίηση δεδομένων: επαγωγικές εννοιολογικές κατηγορίες για τις δεξιότητες ανάλυσης των δυο εικόνων στο περιγραφικό επίπεδο ανάλυσης εικόνων (2α ερευνητικό υποερώτημα)<sup>282</sup>

| 2ος ερευνητικός άξονας-2ο ερευνητικό ερώτημα:<br>Δεξιότητες ανάλυσης εικόνων |                                  |        |  |
|--|----------------------------------|--------|--|
| Περιγραφικό επίπεδο ανάλυσης εικόνων (2α ερευνητικό υποερώτημα)              |                                  |        |  |
| Εννοιολογικές Κατηγορίες   | Υποκατηγορίες                    | Εικόνα | Παραδείγματα   |
| Περιγραφή-Αναγνώριση αφηγηματικών στοιχείων                                  | Πρόσωπα                          | 1      | «Δυο παιδιά», «Αγόρι και κορίτσι», «Φίλοι», «Αδέρφια»,   |
|  |                                  | 2      | «Ένα παιδί», «Ένα αγόρι»   |
|  | Δράση                            | 1      | «Παίζουν», «Τρέχουν», «Κυνηγιούνται», «Κυνηγούν το πουλί», «Ελευθέρωσαν το πουλί», «Παίζουν κρυφτό», «Διαφημίζουν μαρμελάδα» |
|  |                                  | 2      | «Κάνει/έκανε μπάνιο»   |
|  | Χώρος δράσης                     | 1      | «Μέσα στο σπίτι», «Κουζίνα», «Σαλόνι», «Χωριό», «Εξοχικό σπίτι»,   |
|  |                                  | 2      | «Νερό», «Θάλασσα», «Λίμνη», «Μπανιέρα», «Πισίνα»   |
|  | Ενδυμασία προσώπων               | 1      | «Κόκκινα ρούχα»  |
|  |                                  | 2      | «Σκουφάκι»   |
| Περιγραφή των συναισθημάτων των αναπαριστώμενων                              | Αναγνώριση θετικών συναισθημάτων | 1      | «Χαρούμενα», «Ευτυχισμένα», «Χαίρονται», «Περνούν καλά», «Διασκεδάζουν», «Γελούν»,   |

<sup>282</sup> Ο πίνακας συνεχίζεται στην επόμενη σελίδα.



|   |  |   |  |
|---|--|---|--|
| προσώπων                                  | εικόνας  |   | «Ζουν αρμονικά»  |
|   | Αναγνώριση αρνητικών συναισθημάτων εικόνας             | 2 | «Στεναχωρημένο», «Λυπημένο», «Κλαίει», «Θυμωμένο», «Δεν έχει όρεξη να κάνει τίποτε», «Βαριέται<br>δεν φαίνεται πολύ χαρούμενο»   |
|   | Μη αναγνώριση αρνητικών συναισθημάτων-ιδιότυπη τύφλωση | 2 | «Το παιδί κάνει μπάνιο και το νερό είναι όλη η χαρά που το πλημμυρίζει»  |
| Δημιουργία αφηγηματικής περιγραφής        |  | 1 | «Δυο αδέρφια βγαίνουν έξω κρυφά»,<br>«Θα φάνε μαρμελάδα», «μόλις τελείωσαν το φαγητό τους και παίζουν», «Ξύπνησαν από τον ύπνο», «Το αγόρι δεν έχει δει ξανά την κοπέλα να χορεύει και την θαυμάζει»,<br>«Τα παιδιά αυτά τρελαίνονται γι' αυτή την μαρμελάδα»                  |
|   |  | 2 | «Το παιδί δεν ξέρει κολύμπι», «Κάθεται μόνο του και δεν το θέλει κανείς»,<br>«Το έχουν παρατήσει οι γονείς του»  |
| Εμπύχωση                                  |  | 1 | «Σκέφτομαι ότι είμαι στο σπίτι και τρώω μαρμελάδα»   |
|   |  | 2 | «Σκέφτομαι εμένα να κολυμπάω»  |
| Προσωπική πραγματικότητα                  | Συσχέτιση με προσωπικά βιώματα                         | 1 | «Μου θυμίζει το χωριό μου»   |
|   |  | 2 | «Ένα παιδάκι που δεν θέλει ή δεν του αρέσει το μπάνιο. Είμαι κι εγώ λίγο έτσι»   |
| Σχολιασμός θεματικού περιεχομένου εικόνων |  | 1 | «Ζουν αρμονικά όχι μέσα στη φασαρία της πόλης»,<br>«Παίζουν μέσα στο σπίτι, θα μπορούσαν να είναι έξω και να παίζουν με τα άλλα παιδιά»,<br>«Χαίρονται την ηλικία τους, έτσι πρέπει να είναι όλα τα παιδιά»,<br>«Ένιωσα ζωντάνια λες και μου μετέδωσε την ευτυχία της εικόνας» |
|   |  | 2 | «Βλέπω το σκληρό πρόσωπο της ζωής»,<br>«Το κολύμπι κάνει καλό στην υγεία»  |

Πίνακας 19

Κατηγοριοποίηση δεδομένων: επαγωγικές εννοιολογικές κατηγορίες για τις δεξιότητες ανάλυσης των δυο εικόνων στο ερμηνευτικό επίπεδο ανάλυσης εικόνων (2β ερευνητικό υποερώτημα)

| 2ος ερευνητικός άξονα-2ο ερευνητικό ερώτημα:<br>Δεξιότητες ανάλυσης εικόνων  |  |        |  |
|--|--|--------|--|
| Ερμηνευτικό επίπεδο ανάλυσης εικόνων (2β ερευνητικό υποερώτημα)              |  |        |  |
| Εννοιολογικές κατηγορίες   | Υποκατηγορίες  | Εικόνα | Παραδείγματα   |
| Αναγνώριση ιδεών της εικόνας και γενίκευση                                   | Αναγνώριση της κεντρικής ιδέας της εικόνας και γενίκευση στην παιδική ηλικία                                 | 1      | «Δείχνει την ξεγνοιασιά και ευχαρίστηση των παιδικών χρόνων»   |
|  |  | 2      | «Δείχνει ότι δεν είναι όλα πάντα ρόδινα με παιχνίδια και χαρές, είναι και με στεναχώριες»  |
|  | Αναγνώριση ιδεών διάφορων (υπάλληλων ή άσχετων) της κεντρικής ιδέας και γενίκευση                            | 1      | «Δείχνει ότι τα παιδιά πρέπει να παίζουν»,<br>«Δείχνει ότι όλα τα παιδιά έχουν δικαιώματα»                                       |
|  | Αναγνώριση ιδεών, αλλά μετασχηματισμός της αρνητικής ιδέας σε θετική και γενίκευση                           | 2      | «Δείχνει ότι όταν πρέπει να κάνουν μπάνιο τα παιδιά πρέπει να φοράνε καπελάκι για να μην παθαίνουν τίποτε τ' αυτιά»              |
| Αναγνώριση ιδεών της εικόνας και περιορισμός στο ειδικό (συγκεκριμένη σκηνή) | Αναγνώριση της κεντρικής ιδέας της εικόνας, αλλά περιορισμός στη συγκεκριμένη σκηνή                          | 1      | «Χαρά και παιχνίδι ανάμεσα στα δυο παιδιά»,<br>«Δείχνει ότι ζουν σε χωριό και τους αρέσει η φράουλα»                             |
|  |  | 2      | «Δείχνει ότι το παιδί κάνει άθλημα που αναγκάζεται»  |
|  | Αναγνώριση ιδεών διάφορων (υπάλληλων ή άσχετων) της κεντρικής ιδέας, αλλά περιορισμός στη συγκεκριμένη σκηνή | 1      | «Δείχνει ότι είναι δυο ευτυχισμένα αδέρφια»,<br>«Δείχνει ότι είναι φτωχά διότι το σπίτι τους είναι παλιό αλλά είναι ευτυχισμένα» |
|  | Αναγνώριση ιδεών, αλλά μετασχηματισμός της αρνητικής ιδέας και περιορισμός στη συγκεκριμένη σκηνή            | 2      | «Δείχνει ότι του αρέσει πολύ το κολύμπι»   |
| Μη αναγνώριση κάποιας ιδέας  |  | 1, 2   | «Δεν δείχνει καμία ιδέα»,<br>«Δεν ξέρω»  |

Πίνακας 20

Κατηγοριοποίηση δεδομένων: επαγωγικές εννοιολογικές κατηγορίες για τις δεξιότητες ανάλυσης των δυο εικόνων στο τεχνικό επίπεδο ανάλυσης εικόνων (2γ ερευνητικό υποερώτημα)

| 2ος Ερευνητικός άξονας-2ο ερευνητικό ερώτημα:<br>Δεξιότητες ανάλυσης εικόνων |   |        |  |
|--|---|--------|--|
| Τεχνικό επίπεδο ανάλυσης εικόνων (2γ ερευνητικό υποερώτημα)                  |   |        |  |
| Εννοιολογικές κατηγορίες   | Υποκατηγορίες   | Εικόνα | Παραδείγματα   |
| Αναγνώριση οπτικών σημειωτικών πόρων   | Σημειωτικοί πόροι (δράση, χρώμα ενδυμασίας, έκφραση προσώπου, χώρος, προϊόν, είδος ενδυμασίας, πρόσωπα) | 1      | «τους δείχνει να παίζουν», «έντυσε τα παιδιά με έντονα χρώματα για να φαίνονται χαρούμενα», «με το πρόσωπο του αγοριού, φαίνεται χαρούμενος», «από το σπίτι που μένουν», «δείχνει κάτι ωραίο, με τα ρούχα που φοράνε», «με μια πολύ γλυκιά μαρμελάδα και δείχνει ότι η ζωή είναι γλυκιά», «αφού είναι γεμάτο χαρά τα παιδιά» |
|  |   | 2      | «έβαλε ένα μικρό παιδί στο νερό μόνο του χωρίς παρέα», «το βλέμμα του παιδιού», «σε ένα πράσινο φόντο που συμβολίζει τη μονοτονία», «με το να παρουσιάζει το παιδάκι θυμωμένο»   |
| Νύξεις   |   | 1      | «τα δείχνει χαρούμενα»   |
|  |   | 2      | «δείχνει ότι μερικά παιδιά δεν φαίνονται το ίδιο χαρούμενα με άλλα»  |
| Μη αναγνώριση οπτικών σημειωτικών πόρων                                      |   | 1,2    | «δεν ξέρω», «αυτός (ο φωτογράφος) ξέρει», «με καλούς τρόπους», «τίποτα»  |

Πίνακας 21

Εννοιολογικές κατηγορίες από τη νοηματοδότηση των μαθητών/τριών κατά την αποκωδικοποίηση των κωδίκων του αναπαραστατικού νοήματος της εικόνας της διαφήμισης που αναπαριστά τον ρομαντικό λόγο περί παιδικής ηλικίας (3α ερευνητικό υποερώτημα)<sup>283</sup>

| 3ος Ερευνητικός άξονας-Δεξιότητες αποκωδικοποίησης οπτικής σημείωσης σε εικόνα διαφήμισης: αναπαραστατικοί κώδικες (3α ερευνητικό υποερώτημα) |  |                  |                       |   |
|---|--|------------------|-----------------------|---|
| Οπτικός κώδικας   | Υπερκείμενη κατηγορία                      | Κατηγορίες       | Υπο-κατηγορίες        | Παραδείγματα  |
| Χώρος   | Αναγνώριση αφαιρετικής, γενικευμένης ιδέας | Χώρος και παιδιά | πεδίο παιδικής δράσης | «σχεδόν όλα τα παιδιά στο σπίτι παίζουν», «τα παιδιά ζούνε μέσα στο σπίτι και όχι στους δρόμους»  |
|   |  |                  | συναισθήματα          | «τα παιδιά χαίρονται όπου και να είναι ακόμα και στο σπίτι», «όπου βρίσκεσαι μπορείς να παίζεις χαρούμενα»  |
|   |  |                  | ασφάλεια              | «είναι πιο προφυλαγμένα»  |
|   |  |                  | θεσμός οικογένειας    | «οικογενειακή θαλαπωρή»   |
|   |  |                  | αισθητική χώρου       | «χαίρονται που μένουν σε ένα απλό και καθώς πρέπει σπίτι»   |
|   |  |                  | αφήγηση               | «μερικά φτωχά παιδιά δεν έχουν σπίτι»   |
|   | Περιορισμός στο ειδικό                     | Χώρος και προϊόν |                       | «σπιτική μαρμελάδα», «προϊόν που καταναλώνεται στο σπίτι»   |
| Δράση   | Αναγνώριση αφαιρετικής, γενικευμένης ιδέας | Δράση και παιδιά |                       | «θέλει να δείξει την παιδική ηλικία σαν να είναι παιχνίδι», «τα παιδιά έχουν δικαίωμα στο παιχνίδι», «το παιχνίδι είναι το νόημα αυτής της ηλικίας» |
|   |  | Δράση και προϊόν |                       | «αν παίρνεις τέτοια μαρμελάδα θα είναι όλοι χαρούμενοι και ειδικά τα παιδιά»  |
|   | Περιορισμός στο ειδικό                     |                  |                       | «δείχνει ότι είναι ευτυχισμένα και τα δυο παιδιά»   |

<sup>283</sup> Ο πίνακας συνεχίζεται στην επόμενη σελίδα.

|                  |  |   |                                |  |
|------------------|--|---|--------------------------------|--|
| Ηλικία προσώπων  | Αναγνώριση αφαιρετικής, γενικευμένης ιδέας | Γευστικές προτιμήσεις παιδιών στη μαρμελάδα         |                                | «επειδή στα παιδιά αρέσει πιο πολύ η μαρμελάδα»  |
|                  |  | Ποιοτικά χαρακτηριστικά παιδιών                     |                                | «διότι τα παιδιά έχουν πιο πολύ ενέργεια από ότι οι μεγάλοι», «γιατί η μαρμελάδα είναι γλυκιά σαν τα παιδιά», «να δείξουν ότι η μαρμελάδα είναι αγνή όπως τα παιδιά» |
|                  |  | Επικοινωνιακός ρόλος εικόνas                        | Τεχνικές προσέλευσης ή πειθούς | «έτσι θα ήταν καλύτερη και πιο πειστική η διαφήμιση»   |
|                  |  |   | Ομάδα κοινού                   | «να μην νομίσουν τα παιδιά ότι είναι για μεγάλους»   |
|                  |  | Αγωγή υγείας  |                                | «τα παιδιά περισσότερο πρέπει να τρώνε μαρμελάδα για να έχουν βιταμίνες, ενέργεια»   |
|                  | Περιορισμός στο ειδικό                     |   |                                | «γιατί τα δυο παιδιά δείχνουν ότι παίζουν και θέλουν να φάνε μαρμελάδα»  |
| Είδος ενδυμασίας | Αναγνώριση αφαιρετικής, γενικευμένης ιδέας | Έμφυλες ενδυματολογικές διαφορές                    |                                | Να ξεχωρίζει το φύλο», «Να ντύνονται σωστά ανάλογα με το φύλο τους»  |
|                  |  | Οικονομική κατάσταση                                |                                | «Εύπορη οικογένεια»  |
|                  | Περιορισμός στο ειδικό                     | Λειτουργικές ανάγκες λόγω καιρικών συνθηκών         |                                | «Θα είναι άνοιξη»  |
| Χρώμα ενδυμασίας | Αναγνώριση αφαιρετικής, γενικευμένης ιδέας | Χρώμα και προϊόν (ομοιοχρωμία προϊόντος-ενδυμασίας) |                                | «ταιριάζουν με τη μαρμελάδα»   |
|                  |  | Χρώμα ως σύμβολο                                    |                                | «της χαράς», «της αγάπης», «της επανάστασης», «ζωηρά και ζωντανά όπως το χρώμα της φράουλας»   |
|                  | Περιορισμός στο ειδικό                     | Χρώμα και χαρακτηριστικά των δυο παιδιών            |                                | «είναι το αγαπημένο τους χρώμα»  |
|                  |  | Χρώμα και επικαιρότητα                              |                                | «είναι Πάσχα»  |

## Πίνακας 22

Εννοιολογικές κατηγορίες από τη νοηματοδότηση των μαθητών/τριών κατά την αποκωδικοποίηση των κωδίκων του διαπροσωπικού νοήματος της εικόνας της διαφήμισης που αναπαριστά τον ρομαντικό λόγο περί παιδικής ηλικίας (3β ερευνητικό υποερώτημα)

| 3ος Ερευνητικός άξονας-Δεξιότητες αποκωδικοποίησης οπτικής σημείωσης σε εικόνα διαφήμισης: διαπροσωπικοί κώδικες (3β ερευνητικό υποερώτημα) |                                      |   |   |
|---|--------------------------------------|---|---|
| Οπτικός κώδικας   | Κατηγορίες                           | Υποκατηγορίες                             | Παραδείγματα  |
| Βλέμμα αναπαριστώμενων προσώπων και θεατών  | Αφηγηματική σημασία                  | Παιχνίδι                                  | «αφοσιωμένα στο παιχνίδι τους», «δεν δίνουν σημασία σε κανέναν όταν παίζουν χαρούμενα»    |
|   |                                      | Μεταβατική δράση αναπαριστώμενων προσώπων | «Γιατί κοιτάζουν τη μαρμελάδα», «Γιατί κοιτάζει το ένα το άλλο»                           |
|   | Διαπροσωπική σχέση                   |   | -   |
|   | Επικοινωνιακή λειτουργία της εικόνας |   | «σαν να μην κάνουν διαφήμιση», «δεν δίνουν σημασία στην κάμερα»                           |
| Απόσταση λήψης σκηνής   | Μέτρο                                | Σωστό μέτρο (μετρίως μακρινή)             | «μακριά»  |
|   |                                      | Λανθασμένο μέτρο                          | «κοντινή», «πολύ κοντά»   |
|   | Αφηγηματική σημασία                  | Λεπτομερής θέαση                          | «μπορούμε να παρατηρήσουμε τις λεπτομέρειες», «θα καταλαβαίναμε πιο εύκολα το συναίσθημα» |
|   |                                      | Θέαση συνολικού οπτικού πεδίου            | «για να φαίνονται και τα δυο παιδιά»  |
|   | Διαπροσωπική σχέση                   |   | ««Μας κάνει να νοιώθουμε κι εμείς την ίδια στιγμή»  |
| Οπτική γωνία λήψης σκηνής   | Μέτρο                                | Σωστό μέτρο                               | «οριζόντια», «μετωπική», «από μπροστά»  |
|   |                                      | Λανθασμένο μέτρο                          | «πλάγια», «από κοντά», «από μακριά», «από το σαλόνι»                                      |
|   | Αφηγηματική σημασία                  | Λεπτομερής θέαση                          | «φαίνονται πιο καθαρά»  |
|   |                                      | Θέαση συνολικού οπτικού πεδίου            | «δεν θα φαινόταν το κορίτσι»  |
|   | Διαπροσωπική σχέση                   |   | -   |

Πίνακας 23

Εννοιολογικές κατηγορίες για τη νοηματοδότηση των μαθητών/τριών κατά την αποκωδικοποίηση της πολυτροπικής φύσης της εικόνας της διαφήμισης που αναπαριστά τον ρομαντικό λόγο περί παιδικής ηλικίας (3γ ερευνητικό υποερώτημα)

| 3ος Ερευνητικός άξονας-Δεξιότητες αποκωδικοποίησης της πολυτροπικής φύσης εικόνας διαφήμισης (3γ ερευνητικό υποερώτημα) |  |  |   |
|---|--|--|---|
| Ευρύτερη Κατηγορία  | Κατηγορία  | Υποκατηγορία   | Παραδείγματα  |
| Σύνδεση λεκτικού κειμένου και εικόνας   | Σύνδεση έννοιας του σλόγκαν με οπτικά στοιχεία       |  | «Μιλάει για την παιδική ηλικία», «Έτσι ήταν και παλιά η ζωή των παιδιών»  |
|   | Χωρίς σύνδεση έννοιας του σλόγκαν με οπτικά στοιχεία |  | «Έχει σχέση με το καλοκαίρι», «Τη διαφημίζει»   |
| Εστίαση σε μια βασική ιδέα της διαφήμισης   | Παρελθόν-αναμνήσεις-νοσταλγία για το παρελθόν        | Νοσταλγία παιδιών για το παρελθόν                          | «Παλιά έπαιζαν, τώρα έχουν αλλάξει κάπως τα πράγματα»   |
|   |  | Νοσταλγία ενηλίκων για το παρελθόν                         | «Οι ενήλικες και οι ηλικιωμένοι ψάχνουν τρόπους να θυμηθούν τα παλιά»   |
|   |  | Νοσταλγία γενικά για τα προϊόντα διατροφής του παρελθόντος | «Όλα τότε ήταν αγνά», «Παλιά τρώγανε σπιτικά, ενώ τώρα έχουν αλλάξει τα πράγματα»   |
|   | Παρελθόν-ιστορία-διαχρονικότητα                      | Διαχρονικότητα φίρμας                                      | «Είναι από παλιά αυτή η μάρκα»  |
|   |  | Διαχρονικότητα στην κατανάλωση μαρμελάδας                  | «Πάντα θα προτιμούμε αυτή την μαρμελάδα»  |
|   |  | Διαχρονική ποιότητα συγκεκριμένης μαρμελάδας               | «Η μαρμελάδα είναι τόσο νόστιμη όσο και παλιά»  |
|   | Παρελθόν γενικά ως οπτική αναπαράσταση               |  | «Η εικόνα είναι μάλλον παλιού καιρού», «Έχει σχέση γιατί απεικονίζει τα παλιά χρόνια», «Τα παιδιά αυτά ζουν στον παλιό καιρό» |
|   | Χρόνος-εποχή   |  | «Έχει σχέση με το καλοκαίρι»  |
|   | Γεύση-ποιότητα                                       |  | «Έχει ωραία γεύση»  |
|   | Γεύση-γευστική προτίμηση                             |  | «Είναι η αγαπημένη των παιδιών», «Αρέσει σε μικρούς και μεγάλους»   |
| Εστίαση και στις δυο ιδέες της διαφήμισης   | -  | -  | -   |

Πίνακας 28

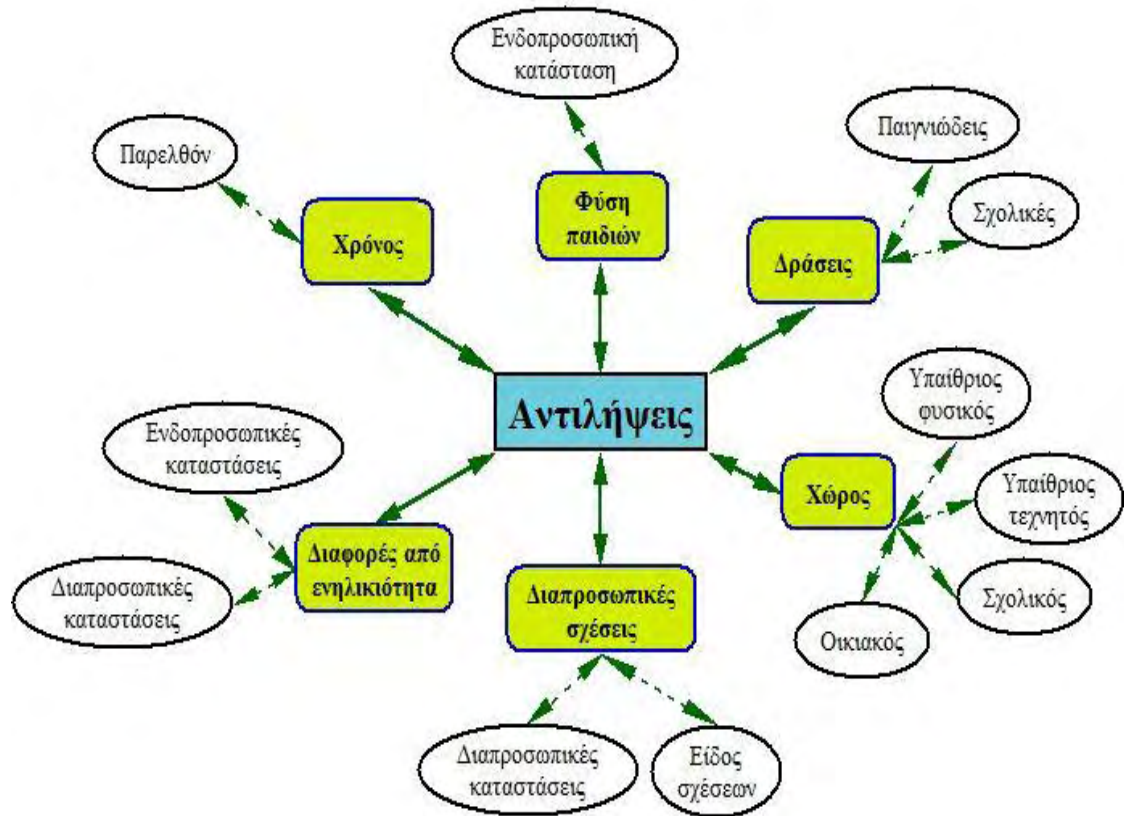
*Αποτελέσματα για τη σημασιοδότηση από τους/τις μαθητές/τριες της οπτικής σημείωσης σε εικόνα διαφήμισης που αναπαριστά τον ρομαντικό λόγο*

| Δομή οπτικής σημείωσης | Είδος οπτικού κώδικα           | Σημασιοδότησαν |              | Δεν σημασιοδότησαν |              |
|------------------------|--------------------------------|----------------|--------------|--------------------|--------------|
|                        |                                | Συχνότητα<br>F | Ποσοστό<br>% | Συχνότητα<br>F     | Ποσοστό<br>% |
| Αναπαραστατικό νόημα   | Χώρος                          | 30             | 26,78        | 82                 | 73,22        |
|                        | Δράση προσώπων                 | 60             | 53,57        | 52                 | 46,43        |
|                        | Είδος ενδυμασίας               | 21             | 18,75        | 91                 | 81,25        |
|                        | Χρώμα ενδυμασίας               | 69             | 61,60        | 43                 | 38,40        |
|                        | Ηλικία προσώπων                | 83             | 74,10        | 29                 | 25,90        |
| Διαπροσωπικό νόημα     | Βλεμματική επαφή μορφών-θεατών | 15             | 13,39        | 97                 | 86,61        |
|                        | Απόσταση λήψης                 | 11             | 9,82         | 101                | 90,18        |
|                        | Οπτική γωνία λήψης             | 11             | 9,82         | 101                | 90,18        |
| Πολυτροπικότητα        | Πολυτροπική φύση εικόνας       | 68             | 60,71        | 44                 | 39,29        |

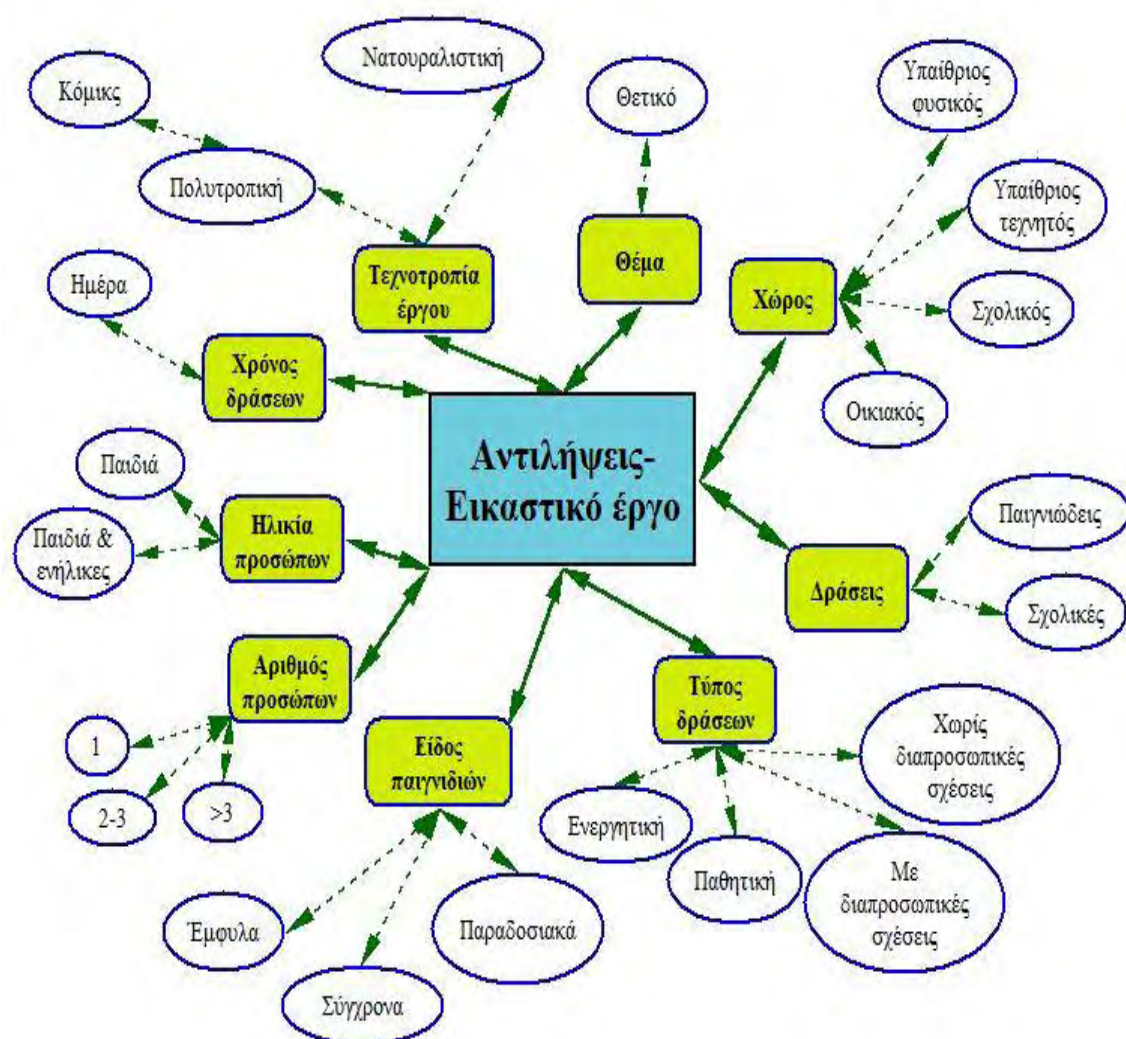


## Παράρτημα Γ΄

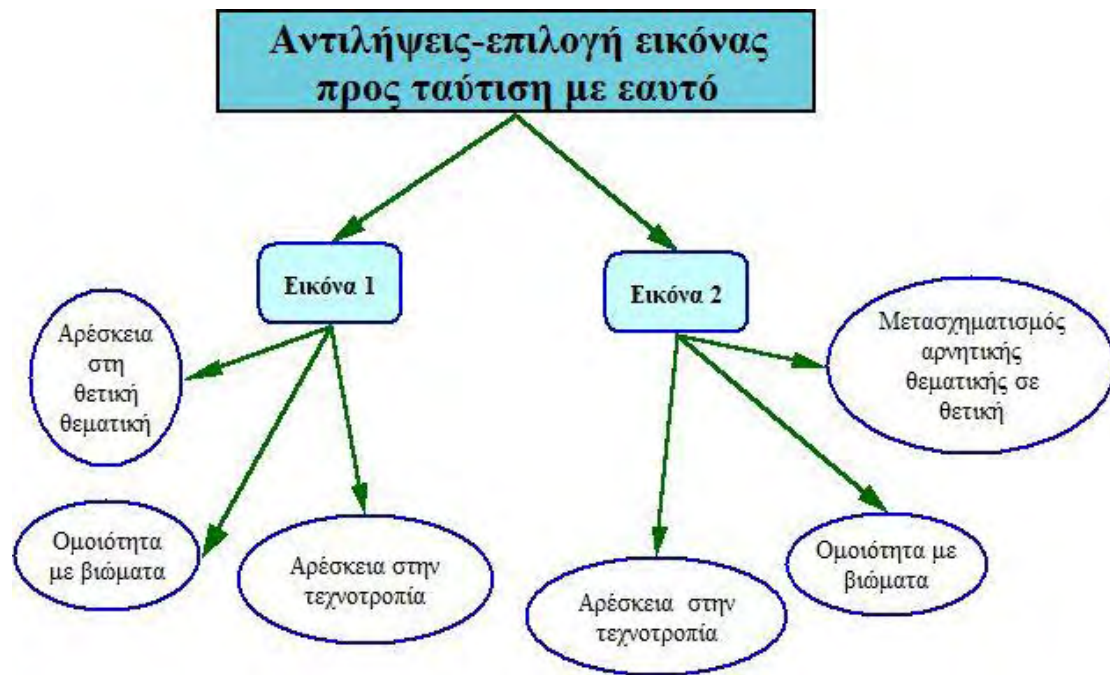
### Εννοιολογικοί Χάρτες Δεύτερης Πιλοτικής Φάσης Έρευνας



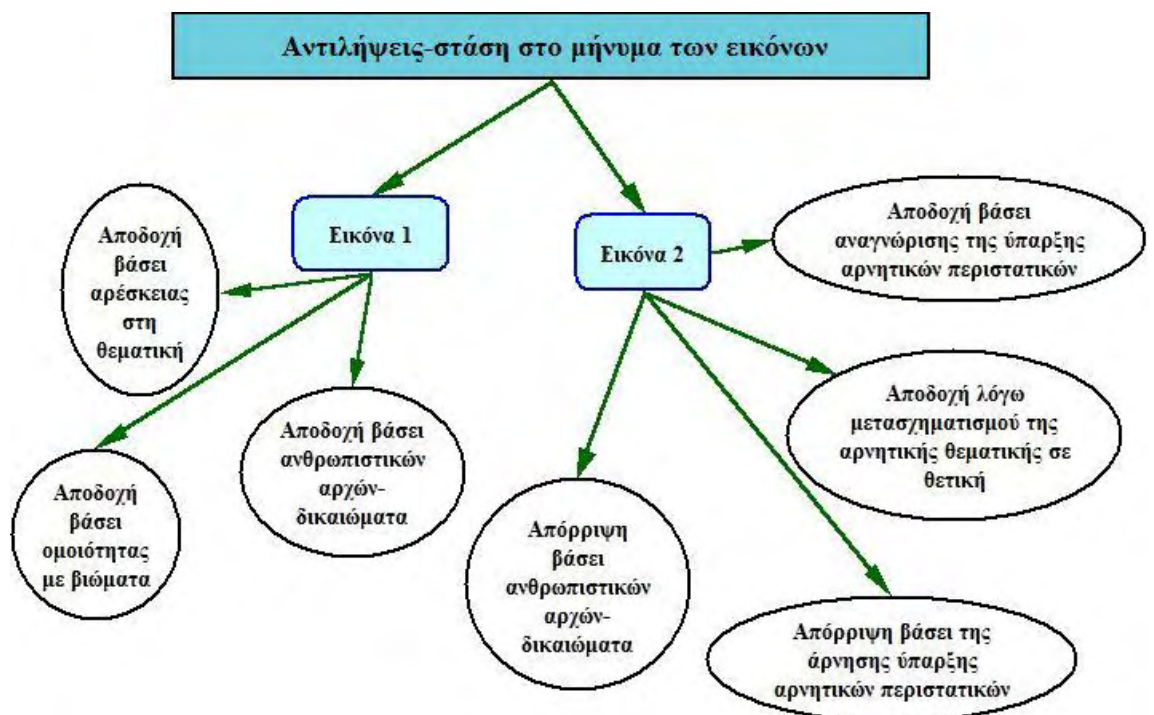
*Εννοιολογικός χάρτης 1. Δεύτερη πιλοτική φάση έρευνας-Αντιλήψεις μαθητών/τριών περί παιδικής ηλικίας: Εννοιολογικές κατηγορίες βάσει των λεκτικών τους δηλώσεων.*



Εννοιολογικός χάρτης 2. Δεύτερη πιλοτική φάση έρευνας-Αντιλήψεις μαθητών/τριών περί παιδικής ηλικίας: Εννοιολογικές κατηγορίες βάσει του εικαστικού έργου που δημιούργησαν.

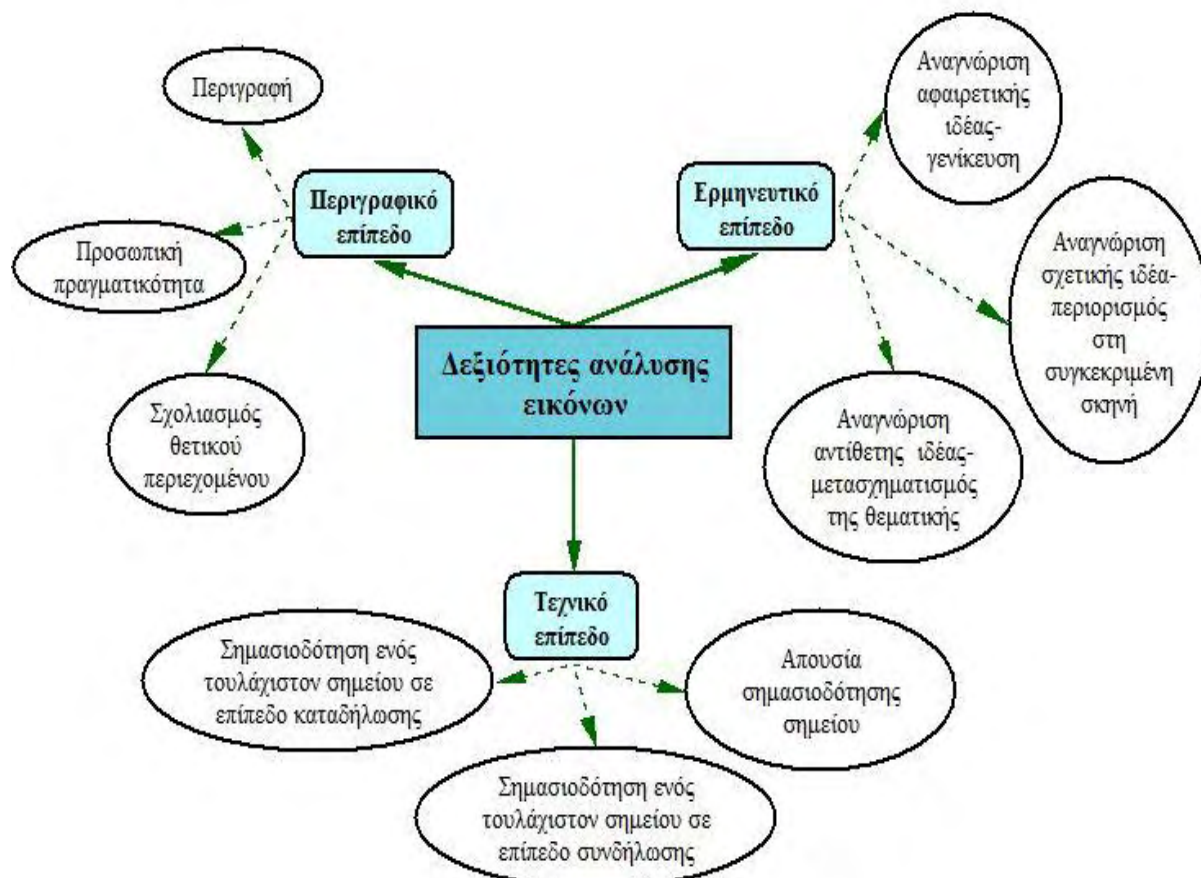


Εννοιολογικός χάρτης 3. Δεύτερη πιλοτική φάση έρευνας-Αντιλήψεις μαθητών/τριών περί παιδικής ηλικίας: Εννοιολογικές κατηγορίες βάσει της επιλογής εικόνας προς ταύτιση με εαυτό.

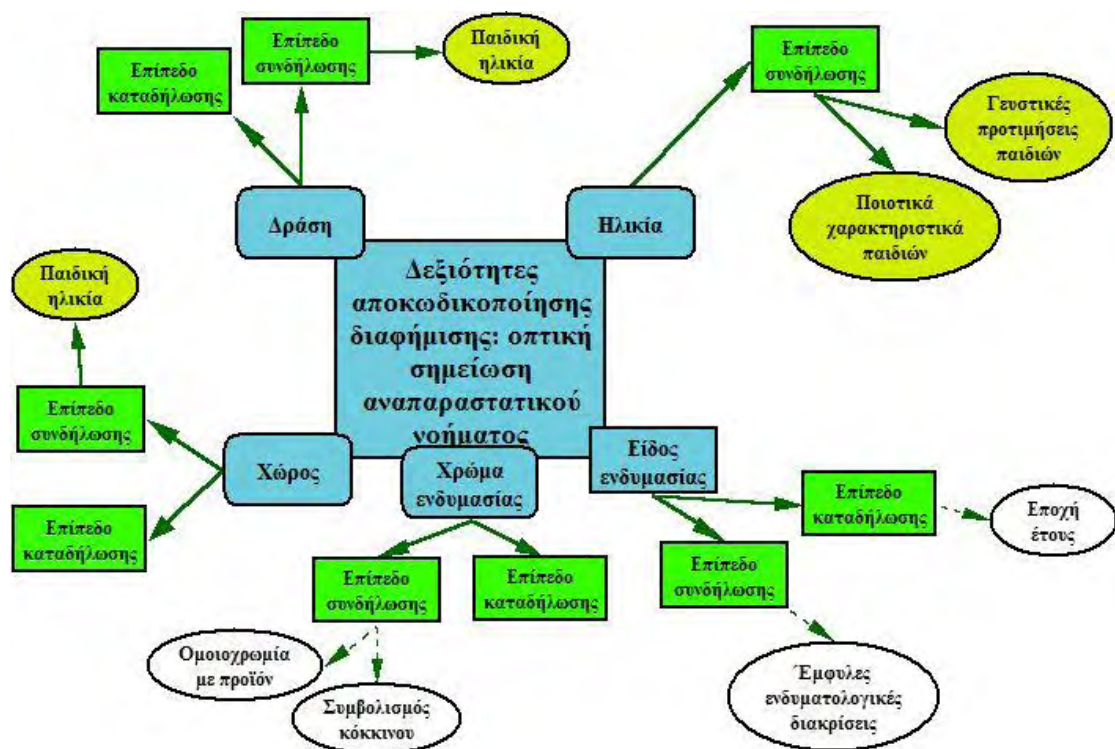


Εννοιολογικός χάρτης 4. Δεύτερη πιλοτική φάση έρευνας-Αντιλήψεις μαθητών/τριών περί παιδικής ηλικίας: Εννοιολογικές κατηγορίες βάσει της στάσης τους προς το μήνυμα των δυο εικόνων.

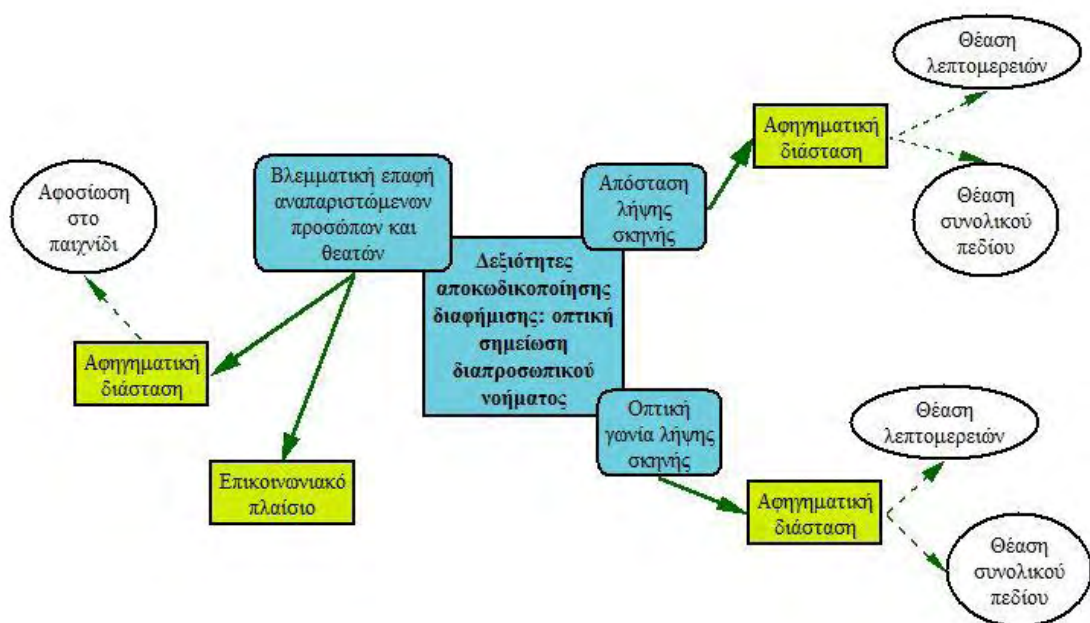




*Εννοιολογικός χάρτης 5. Δεύτερη πιλοτική φάση έρευνας-Δεξιότητες μαθητών/τριών στην ανάλυση οπτικών αναπαραστάσεων της παιδικής ηλικίας: Εννοιολογικές κατηγορίες κατά τη νοηματοδότηση των εικόνων ως προς τρία επίπεδα ανάλυσης εικόνων.*



Εννοιολογικός χάρτης 6. Δεύτερη πιλοτική φάση έρευνας-Δεξιότητες μαθητών/τριών στην αποκωδικοποίηση διαφήμισης με αναπαράσταση της παιδικής ηλικίας: Εννοιολογικές κατηγορίες κατά τη νοηματοδότηση πέντε σημείων της οπτικής σημείωσης που πραγματώνουν το αναπαραστατικό νόημα της εικόνας.



Εννοιολογικός χάρτης 7. Δεύτερη πιλοτική φάση έρευνας-Δεξιότητες μαθητών/τριών στην αποκωδικοποίηση διαφήμισης με αναπαράσταση της παιδικής ηλικίας: Εννοιολογικές κατηγορίες κατά τη νοηματοδότηση τριών σημείων της οπτικής σημείωσης που πραγματώνουν το διαπροσωπικό νόημα της εικόνας.

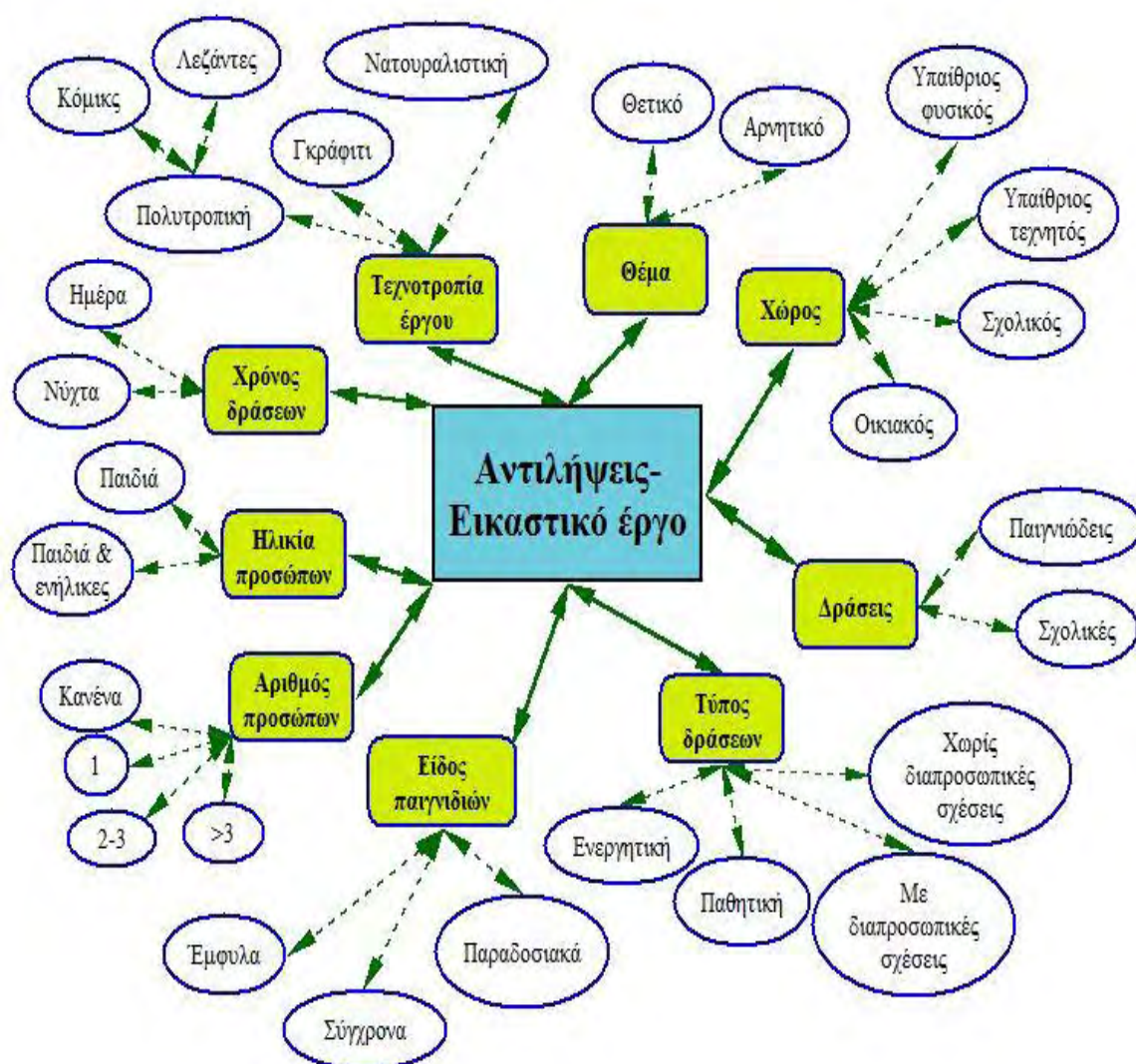


Εννοιολογικός χάρτης 8. Δεύτερη πιλοτική φάση έρευνας-Δεξιότητες μαθητών/τριών στην αποκωδικοποίηση διαφήμισης με αναπαράσταση της παιδικής ηλικίας: Εννοιολογικές κατηγορίες κατά τη νοηματοδότηση της πολυτροπικής φύσης του νοήματος της εικόνας.



## Παράρτημα Δ΄

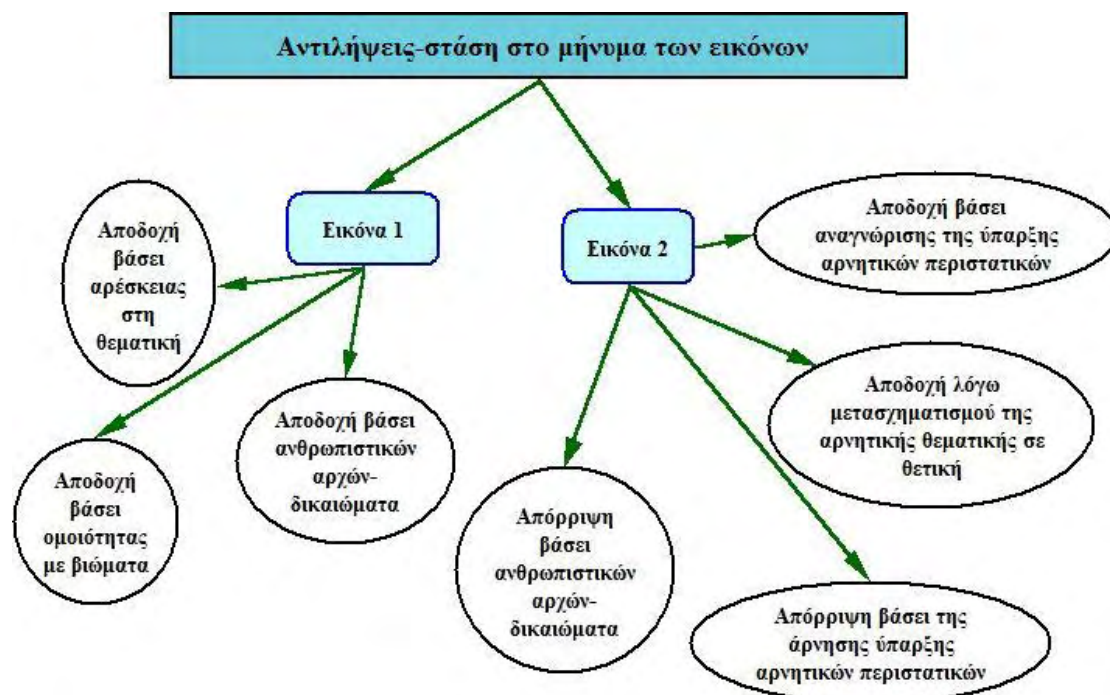
### Εννοιολογικοί χάρτες κυρίως έρευνας



Εννοιολογικός χάρτης 10. Κυρίως έρευνα-Αντιλήψεις μαθητών/τριών περί παιδικής ηλικίας: Εννοιολογικές κατηγορίες βάσει του εικαστικού έργου που δημιούργησαν.

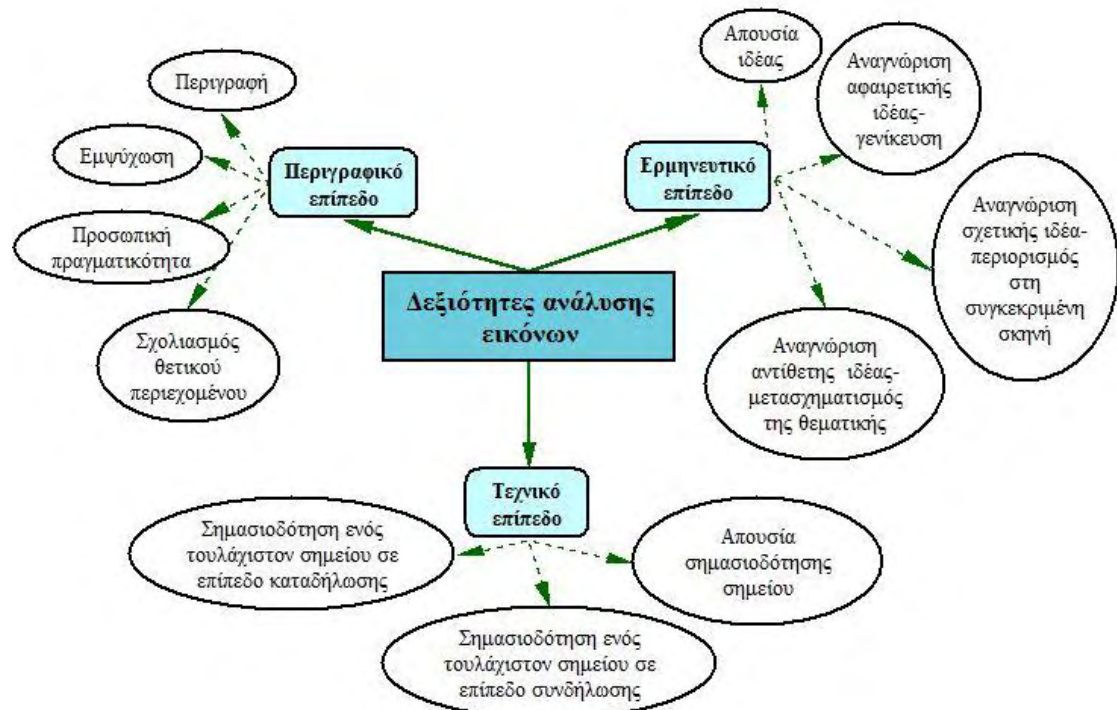


Εννοιολογικός χάρτης 11. Κυρίως έρευνα-Αντιλήψεις μαθητών/τριών περί παιδικής ηλικίας: Εννοιολογικές κατηγορίες βάσει της επιλογής εικόνας προς ταύτιση με εαυτό.

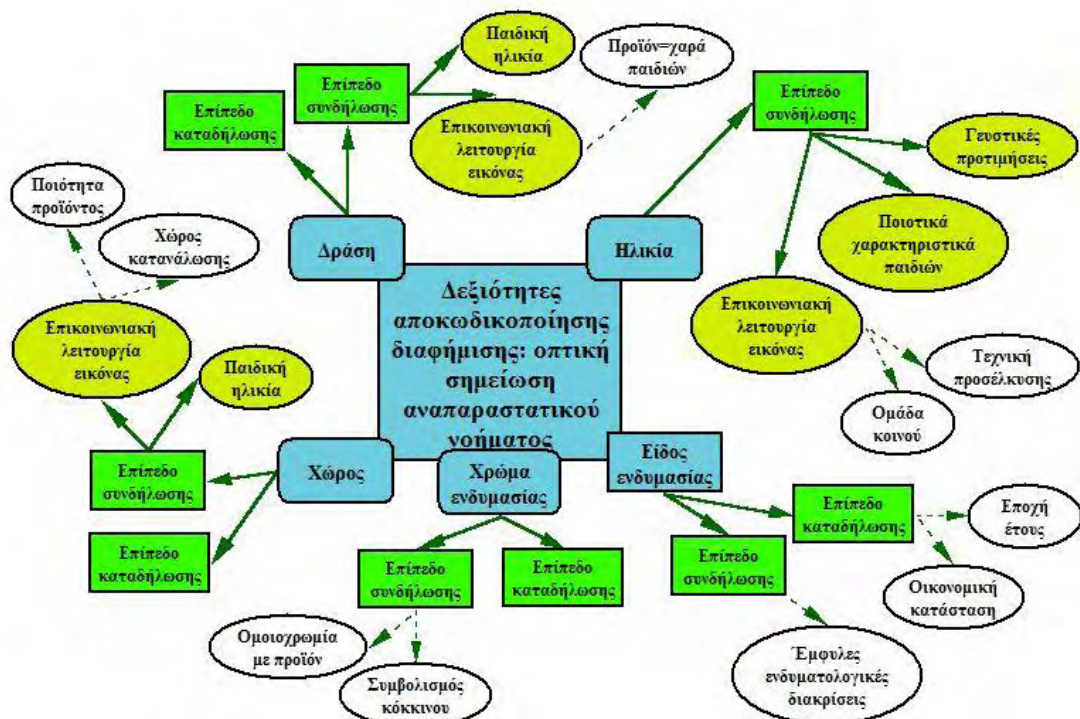


Εννοιολογικός χάρτης 12. Κυρίως έρευνα-Αντιλήψεις μαθητών/τριών περί παιδικής ηλικίας: Εννοιολογικές κατηγορίες βάσει της στάσης-θέσης τους προς το μήνυμα των δυο εικόνων.

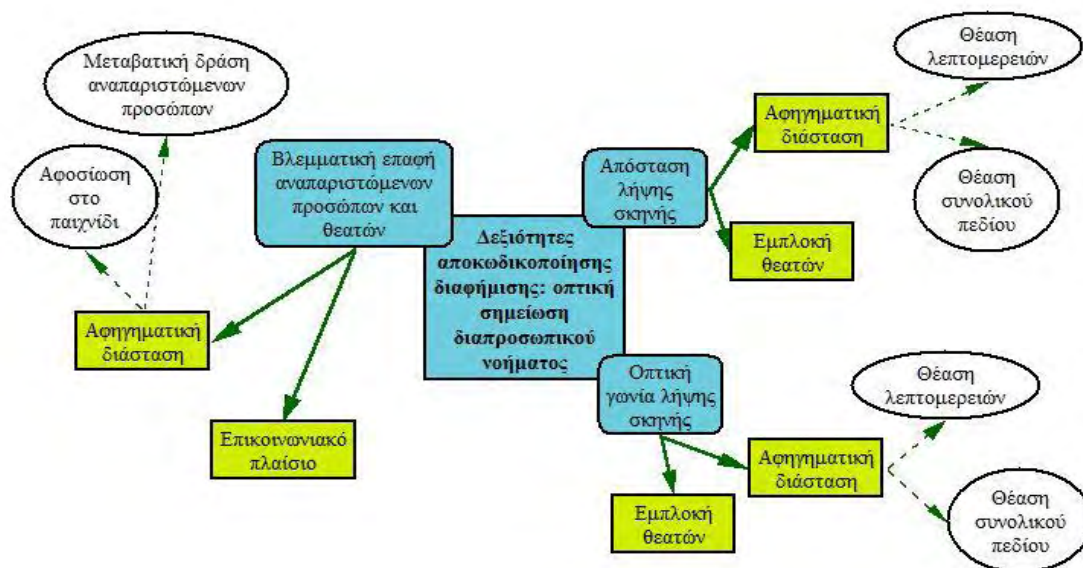




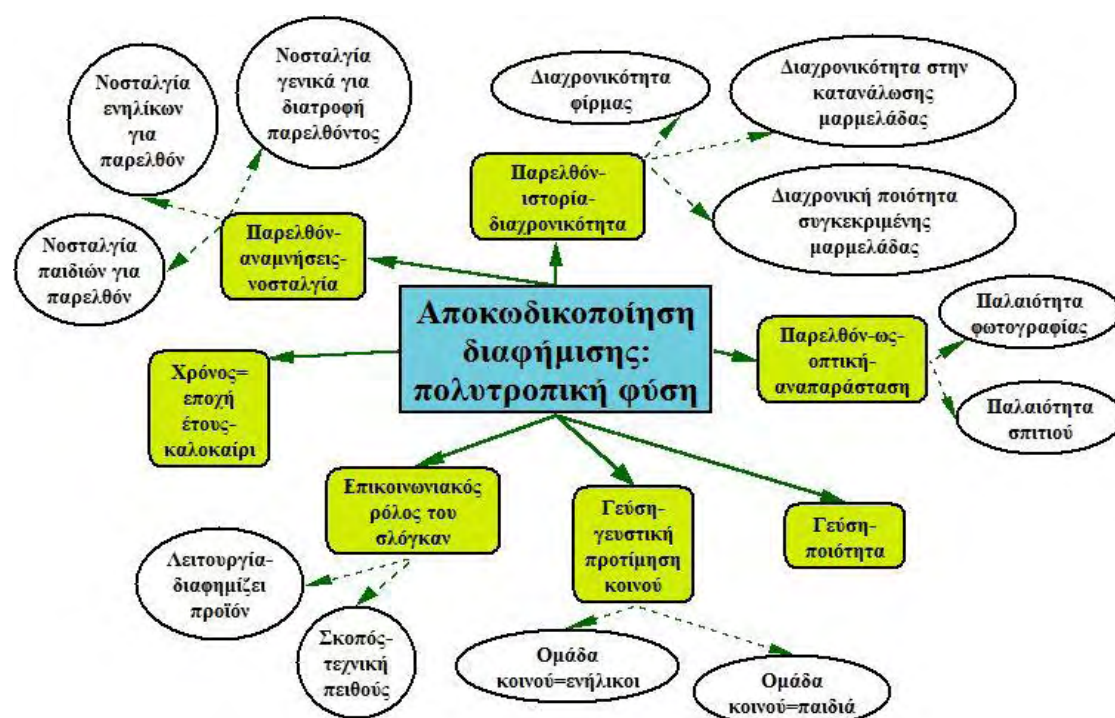
Εννοιολογικός χάρτης 13. Κυρίως έρευνα-Δεξιότητες μαθητών/τριών στην ανάλυση οπτικών αναπαραστάσεων της παιδικής ηλικίας: Εννοιολογικές κατηγορίες κατά τη νοηματοδότηση των εικόνων ως προς τα τρία επίπεδα ανάλυσης εικόνων.



Εννοιολογικός χάρτης 14. Κυρίως έρευνα-Δεξιότητες μαθητών/τριών στην αποκωδικοποίηση διαφήμισης με αναπαράσταση της παιδικής ηλικίας: Εννοιολογικές κατηγορίες κατά τη νοηματοδότηση πέντε σημείων της οπτικής σημείωσης που πραγματώνουν το αναπαραστατικό νόημα της εικόνας.



Εννοιολογικός χάρτης 15. Κυρίως έρευνα-Δεξιότητες μαθητών/τριών στην αποκωδικοποίηση διαφήμισης με αναπαράσταση της παιδικής ηλικίας: Εννοιολογικές κατηγορίες κατά τη νοηματοδότηση τριών σημείων της οπτικής σημείωσης που πραγματώνουν το διαπροσωπικό νόημα της εικόνας.



Εννοιολογικός χάρτης 16. Κυρίως έρευνα-Δεξιότητες μαθητών/τριών στην αποκωδικοποίηση διαφήμισης με αναπαράσταση της παιδικής ηλικίας: Εννοιολογικές κατηγορίες κατά τη νοηματοδότηση της πολυτροπικής φύσης του νοήματος της εικόνας.

## Παράρτημα Ε΄

### Εικαστικά έργα μαθητών/τριών

Θεματική των εικαστικών έργων: Θετικό περιεχόμενο



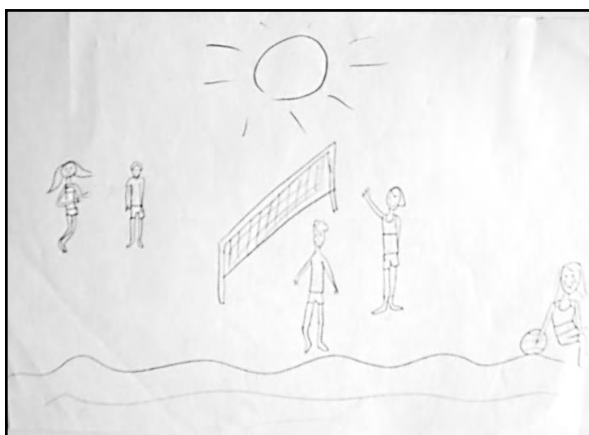
Εικόνα 3: Παιχνίδια στην παιδική χαρά [M85: D\_Φ1{ΦΕ112}]



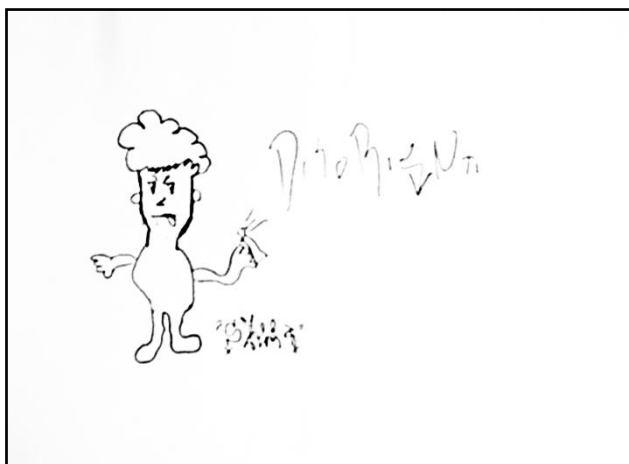
Εικόνα 4: Ποδόσφαιρο στο γήπεδο [M18:D\_Φ1{ΦΕ112}]



## Θεματική των εικαστικών έργων: Αρνητικό περιεχόμενο



Εικόνα 5: Βόλεϊ στην παραλία και  
λυπημένο κορίτσι (κάτω δεξιά)  
[M112:D\_Φ1{ΦΕ112}]



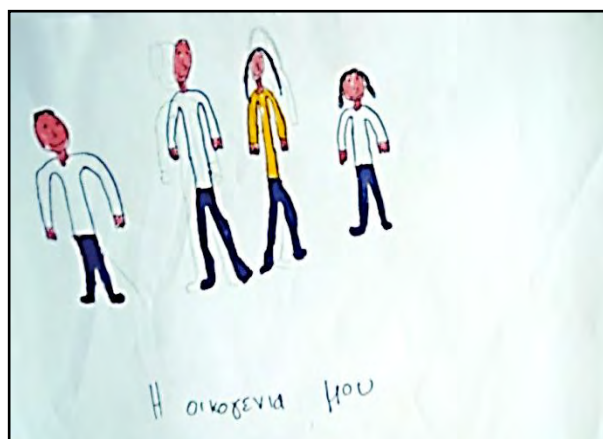
Εικόνα 6: Θυμωμένο αγόρι  
ζωγραφίζει γκράφιτι  
[M61:D\_Φ1{ΦΕ112}]

## Είδος προσώπων-διαπροσωπικές σχέσεις στα εικαστικά έργα



Εικόνα 7: Οι φίλοι μου  
[M83:D\_Φ1{ΦΕ112}]

Εικόνα 8: Η οικογένειά μου  
(απεικόνιση γονέων και δυο  
παιδιών) [M81:D\_Φ1{ΦΕ112}]



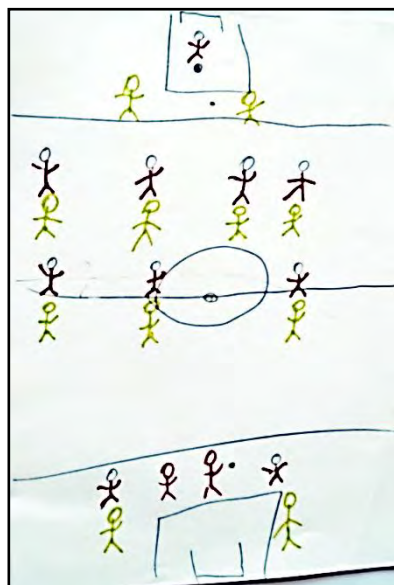
## Αριθμός προσώπων στα εικαστικά έργα



Εικόνα 9: Ένα κορίτσι στην εξοχή  
[M87:D\_Φ1{ΦΕ112}]



Εικόνα 10: Τρία κορίτσια στην  
εξοχή [M28:D\_Φ1{ΦΕ112}]



Εικόνα 11: Ποδοσφαιρική σκηνή με  
δυο ομάδες παικτών  
[M95:D\_Φ1{ΦΕ112}]

### Αριθμός προσώπων στα εικαστικά έργα



Εικόνα 12: Λίμνη με κύκνους (τοπίο  
χωρίς ανθρώπους)  
[M76:D\_Φ1{ΦΕ112}]

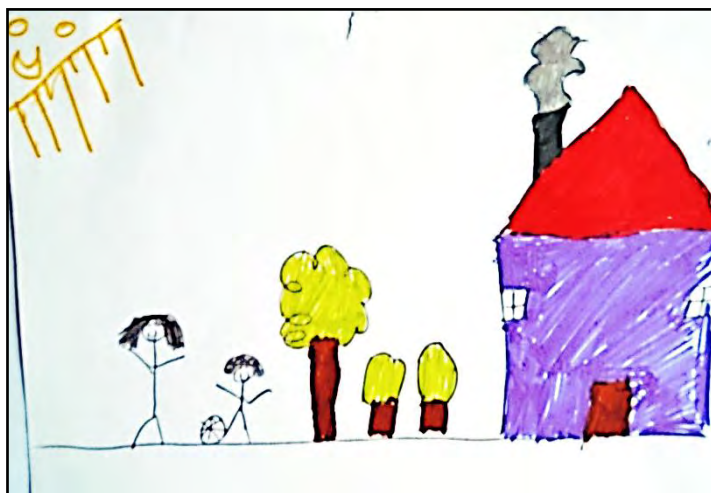


Εικόνα 13: Breska (ποδοσφαιριστής)  
[M45:D\_Φ1{ΦΕ112}]



Εικόνα 14: Laser και ονόματα  
ποδοσφαιριστών  
[M37:D\_Φ1{ΦΕ112}]

**Είδος δράσης (ενεργητική/ παθητική) στα εικαστικά έργα**



*Εικόνα 15: Δυο παιδιά  
παίζουν μπάλα στην  
εξοχή (ενεργητική  
δράση)  
[M100:D\_Φ1{ΦΕ112}  
]*

*Εικόνα 16: Ένα κορίτσι στέκεται μόνο του  
στην παιδική χαρά (παθητική δράση)  
[M55:D\_Φ1{ΦΕ112}]*





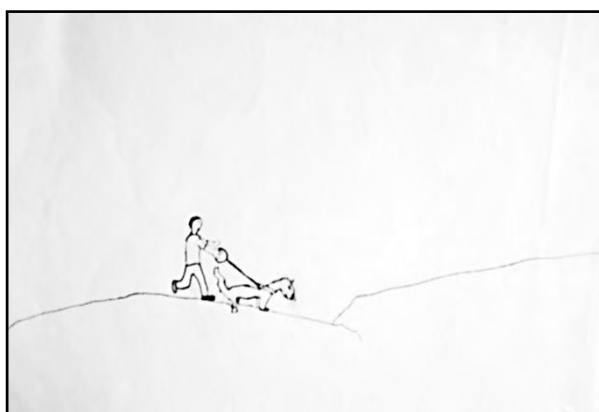
## Είδη παιχνιδιών στα εικαστικά έργα



Εικόνα 17: Ένα κορίτσι στην εξοχή με μπαλόνι, αρκουδάκι και τσάντα πλάτης [M86:D\_Φ1{ΦΕ112}]



Εικόνα 18: Τρία κορίτσια παίζουν σκοινάκι στην εξοχή [M109:D\_Φ1{ΦΕ112}]



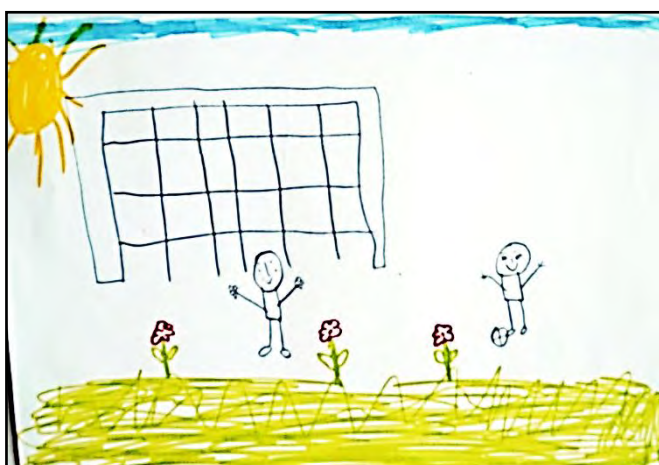
Εικόνα 19: Αγόρι με σκύλο στην εξοχή [M96:D\_Φ1{ΦΕ112}]



Εικόνα 20: Δυο αγόρια  
ψαρεύουν  
[M39:D\_Φ1{ΦΕ112}]



Εικόνα 21: Ένα αγόρι κάνει  
skateboard  
[M68:D\_Φ1{ΦΕ112}]



Εικόνα 22: Δυο αγόρια  
παίζουν ποδόσφαιρο σε  
ανθισμένο γήπεδο  
[M19:D\_Φ1{ΦΕ112}]

## Είδη χώρων στα εικαστικά έργα



Εικόνα 23: Τέσσερα κορίτσια στην εξοχή (παίζουν τόπι, μαζεύουν λουλούδια, [M30:D\_Φ1{ΦΕ112}])

Εικόνα 24: Τρία παιδιά παίζουν στην παιδική χαρά παραδοσιακά παιχνίδια [M26:D\_Φ1{ΦΕ112}]



Εικόνα 25: Ένα κορίτσι με τόπι, κουβαδάκι και φτυαράκια στην ακρογιαλιά [M31:D\_Φ1{ΦΕ112}]

Εικόνα 26: Ένα αγόρι μόνο του στο γήπεδο [M67:D\_Φ1{ΦΕ112}]



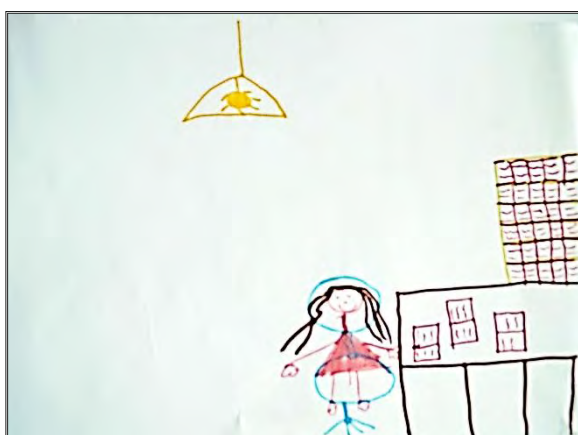




Εικόνα 27: Δυο παιδιά στο προαύλιο σχολείου στην εξοχή  
[M11:D\_Φ1{ΦΕ112}]



Εικόνα 28: Τρία παιδιά με τους γονείς τους στο σαλόνι του σπιτιού το βράδυ διαβάζουν ένα βιβλίο [M16:D\_Φ1{ΦΕ112}]



Εικόνα 29: Ένα κορίτσι στο γραφείο του δωματίου του [M35:D\_Φ1{ΦΕ112}]

## Πολυτροπικά έργα



Εικόνα 30: Έξι παιδιά στο προαύλιο (ξενόγλωσσου;) σχολείου στην εξοχή δηλώνουν: «Do what you like, like what you do. I love my life. Life is good» [M13:D\_Φ1{ΦΕ112}]

Εικόνα 31: Δυο κορίτσια, δυο καρδιές, τριαντάφυλλο και δήλωση: «Χαρά σε όλα τα πρόσωπα» [M102:D\_Φ1{ΦΕ112}]



Εικόνα 32: Παραδοσιακά παιχνίδια στην εξοχή (κρυφτό, σκοινάκι, κουτσό) [M24:D\_Φ1{ΦΕ112}]

Είδος τεχνοτροπίας εικαστικών έργων: Γκράφιτι



Εικόνα 33: Sequel (Γκράφιτι)  
[M42:D\_Φ1{ΦΕ112}]



Εικόνα 34: Laser (Γκράφιτι)  
[M48:D\_Φ1{ΦΕ112}]



Εικόνα 35: Όνομα μαθητή  
(Γκράφιτι) [M47:D\_Φ1{ΦΕ112}]