



ΕΘΝΙΚΟ ΜΕΤΣΟΒΙΟ ΠΟΛΥΤΕΧΝΕΙΟ

ΣΧΟΛΗ ΕΦΑΡΜΟΣΜΕΝΩΝ ΜΑΘΗΜΑΤΙΚΩΝ ΚΑΙ ΦΥΣΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ

ΤΟΜΕΑΣ: ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ, ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΚΑΙ ΔΙΚΑΙΟΥ

ΔΙΔΑΚΤΟΡΙΚΗ ΔΙΑΤΡΙΒΗ

ΤΙΤΛΟΣ: Αξιακά Προτάγματα και Συμπεριφορικά Μοτίβα, στις Εγχαράξεις, στα Tags, στα Συνθήματα και σε Κάθε Λογής Οπτικά σήματα ή Επιγραφές στον Σχολικό Χώρο

ΟΝΟΜΑΤΕΠΩΝΥΜΟ: ΣΟΦΙΑ ΤΣΑΓΔΗ

ΗΜΕΡΟΜΗΝΙΑ : Ιούλιος / 2022

ΣΥΜΒΟΥΛΕΥΤΙΚΗ ΕΠΙΤΡΟΠΗ

- 1 ΚΩΣΤΑΣ ΘΕΟΛΟΓΟΥ, (Επιβλέπων - Αναπληρωτής Καθηγητής ΣΕΜΦΕ)
- 2 ΑΝΤΩΝΗΣ ΛΙΟΝΑΡΑΚΗΣ, (Καθηγητής Ελληνικού Ανοικτού Πανεπιστημίου)
- 3 ΜΑΡΙΑ ΠΟΥΡΝΑΡΗ, (Καθηγήτρια στο Παιδαγωγικό Τμήμα Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης - Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων)



ΕΘΝΙΚΟ ΜΕΤΣΟΒΙΟ ΠΟΛΥΤΕΧΝΕΙΟ

ΣΧΟΛΗ ΕΦΑΡΜΟΣΜΕΝΩΝ ΜΑΘΗΜΑΤΙΚΩΝ ΚΑΙ ΦΥΣΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ

ΤΟΜΕΑΣ: ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ, ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΚΑΙ ΔΙΚΑΙΟΥ

ΔΙΔΑΚΤΟΡΙΚΗ ΔΙΑΤΡΙΒΗ

ΤΙΤΛΟΣ: Αξιακά Προτάγματα και Συμπεριφορικά Μοτίβα, στις Εγχαράξεις, στα Tags, στα Συνθήματα και σε Κάθε Λογής Οπτικά σήματα ή Επιγραφές στον Σχολικό Χώρο

ΟΝΟΜΑΤΕΠΩΝΥΜΟ: ΣΟΦΙΑ ΤΣΑΓΔΗ

ΗΜΕΡΟΜΗΝΙΑ : ΙΟΥΛΙΟΣ / 2022

ΕΞΕΤΑΣΤΙΚΗ ΕΠΙΤΡΟΠΗ

- 1 ΚΩΣΤΑΣ ΘΕΟΛΟΓΟΥ, (Επιβλέπων - Αναπληρωτής Καθηγητής ΣΕΜΦΕ)
- 2 ΜΑΡΙΑ ΠΟΥΡΝΑΡΗ, (Καθηγήτρια στο Παιδαγωγικό Τμήμα Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης – Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων)
- 3 ΓΙΩΡΓΟΣ ΑΡΑΜΠΑΤΖΗΣ (Καθηγητής του Τμήματος Φιλοσοφίας – ΕΚΠΑ)
- 4 ΑΓΓΕΛΙΚΗ ΓΑΖΗ (Επίκουρη Καθηγήτρια του Τμήματος Επικοινωνίας Μέσων και Πολιτισμού Παντείου Πανεπιστημίου)
- 5 ΕΥΓΕΝΙΑ ΤΖΑΝΝΙΝΗ (Επίκουρη Καθηγήτρια ΣΕΜΦΕ – ΕΜΠ)

Ευχαριστίες

Ευχαριστώ τον καθηγητή μου κ. Θεολόγου για την βοήθεια του, την υπομονή και την πίστη του σε εμένα και την οικογένειά μου.

Περίληψη

Η παρούσα διδακτορική διατριβή επιχειρεί μια χαρτογράφηση των διάφορων εικονικών αναπαραστάσεων, όπως συνθήματα, εγχαράξεις, tags και κάθε λογής οπτικά σήματα, που συναντάμε στο περιβάλλον του σχολείου. Η έρευνα επικεντρώνει το ενδιαφέρον της σε Γυμνάσια του νομού Αττικής και λαμβάνει υπόψη της τα οικονομικά χαρακτηριστικά της κάθε Σχολικής Μονάδας, με σκοπό να διερευνηθούν τυχόν διαφορές ως προς τα χαρακτηριστικά των εικονικών αναπαραστάσεων ανά περιοχή υπαγωγής τού εκάστοτε σχολείου.

Η ανάλυση του σύνολου των εικονικών αναπαραστάσεων που εντοπίστηκαν στα σχολεία της παρούσας έρευνας περιλαμβάνει την κατάταξη σε κατηγορίες με βάση την ύπαρξη κειμένου – εικόνας, ανεξάρτητα ή σε συνδυασμό, καθώς και την ταξινόμηση με βάση το περιεχόμενο. Μέρος των εικονικών αυτών αναπαραστάσεων, στις οποίες εντοπίζονται νοήματα αλληλεπίδρασης θεατή - εικονιζόμενου προσώπου, διερευνώνται περαιτέρω στη βάση μια ομάδας εννέα μεταβλητών που σχετίζονται με νοήματα της σύνθεσης της εικόνας καθώς και με νοήματα διάδρασης.

Όπως προκύπτει από την ανάλυση των αποτελεσμάτων, στους τοίχους του σχολικού περιβάλλοντος του ελληνικού γυμνασίου συναντάμε ένα γλωσσολογικό οικοσύστημα, στο οποίο αφενός επιβεβαιώνεται η κυριαρχία της συνδυστικής χρήσης εικόνας και κειμένου και αφετέρου παρατηρείται η ευρεία προτίμηση εικονικών αναπαραστάσεων που σχετίζονται με την τέχνη. Επίσης διαφαίνονται σημαντικές διαφορές μεταξύ των σχολείων με διαφορετικά οικονομικά χαρακτηριστικά, οι οποίες αφορούν τόσο στο περιεχόμενο ως και στα νοήματα των μηνυμάτων των διαφόρων οπτικών σημάτων.

Περιεχόμενα

Πίνακας περιεχομένων

Εισαγωγή	1
Κεφάλαιο 1	5
1.1 Η θεωρία της οπτικής γλώσσας	5
1.2 Η Θεωρία των Νοητικών Μεταφορών	7
1.3 Συνοχή στον Γραπτό Λόγο	11
1.4 Συνοχή στην Οπτική Γλώσσα	15
1.5 Διαπερατότητα	22
1.6. Πλαισίωση της προσοχής.....	25
1.7 Χωρικός προσανατολισμός.....	30
1.8. Οπτική Γλώσσα και Γραπτός Λόγος.....	34
1.8.1 Η Εννοιολογική Μετασυνάρτηση.....	41
1.8.2 Η Διαπροσωπική Μετασυνάρτηση	42
1.8.3 Η Κειμενική Μετασυνάρτηση	43
1.9 Διαδικασίες Ταξινόμησης.....	44
1.10 Αναπαράσταση και Διάδραση	47
1.10.1 Δράση της Εικόνας και Προσήλωση.....	50
1.10.2 Μέγεθος του πλαισίου και κοινωνική απόσταση.....	54
1.10.3 Προοπτική.....	62
1.10.4 Ανάλυση του Οριζόντιου Άξονα της Εικόνας	69

1.10.5 Ανάλυση του Κάθετου Άξονα της Εικόνας	73
1.10.6 Δραματοποίηση της Υποκειμενικής Εικόνας.....	76
1.10.7 Υποκειμενικές Εικόνες	78
1.11 Το Νόημα της Σύνθεσης.....	84
1.11.1 Το Δεδομένο και το Νέο.....	85
1.11.2 Το Ιδεατό και το Πραγματικό.....	86
1.11.3 Το Κέντρο και το Περιθώριο.....	87
1.11.4 Προεξοχή.....	91
1.11.5 Πλαισίωση.....	92
1.12 Σχολικός Χώρος	94
Κεφάλαιο 2	97
2.1 Πληθυσμός.....	97
2.2 Δείγμα	98
2.3 Μέθοδος δειγματοληψίας	99
2.4 Μεθοδολογία Λήψης Εικόνων	101
2.5 Ερευνητικό Πλαίσιο.....	103
2.5.1 Παράμετροι Εικονικών Αναπαραστάσεων.....	103
2.5.2 Μεταβλητές Διαδραστικών Νοημάτων και Νοημάτων της Σύνθεσης	
105	
2.5.3 Επεξεργασία των αποτελεσμάτων	111
2.6 Δευτερεύουσες Παράμετροι.....	117
2.7 Ζητήματα Δεοντολογίας	119

Κεφάλαιο 3	122
3.1 Γενικά Αποτελέσματα	122
3.2 Αποτελέσματα με βάση τη διάκριση: Μόνο Κείμενο / Μόνο Εικόνα / Κείμενο & Εικόνα.....	123
3.3 Κατηγοριοποίηση Περιεχομένου Εικονικών Αναπαραστάσεων.....	128
3.4 Αποτελέσματα ως προς τα Διαδραστικά Νοήματα και το Νόημα της Σύνθεσης 138	
3.4.1 Αποτελέσματα Ανεξάρτητης Θεώρησης	138
3.4.2 Σύγκριση Συνδυαστικών Επιδράσεων	154
3.4.3 Δεσπόζουσες Τιμές (Modes)	158
3.4.4 Σύγκριση Αποτελεσμάτων MLR – Modes – Ανεξάρτητες rf.....	161
3.5 Ανάλυση Δευτερευουσών Παραμέτρων.....	163
3.6 Σύνοψη των Αποτελεσμάτων.....	164
Κεφάλαιο 4	169
4.1 Ανάλυση των Αποτελεσμάτων	169
4.1.1 Τυπικές Εικονικές Αναπαραστάσεις	169
4.1.2 Χαρτογράφηση του Οικοσυστήματος των Εικονικών Αναπαραστάσεων.....	174
4.1.3 Νοήματα της Σύνθεσης και Διάδραση των Εικονικών Αναπαραστάσεων.....	180
4.2 Συμπεράσματα	188
4.3 Ερευνητικοί Περιορισμοί.....	191

4.4 Κατευθύνσεις Μελλοντικής Έρευνας	193
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ.....	195
ΠΑΡΑΠΟΜΠΕΣ	208
Παράρτημα «Α».....	211
Παράρτημα «Β».....	215
Παράρτημα «Γ»	219
Παράρτημα «Δ».....	223

Εισαγωγή

Ο άνθρωπος διαθέτει μια μοναδική ικανότητα να εκφράζει μηνύματα μέσα από τις εικόνες. Τα υπόλοιπα είδη του ζωικού βασιλείου μεταφέρουν μηνύματα είτε μέσω κραυγών και κινήσεων του σώματος είτε μέσω διαφόρων τρόπων, οι οποίοι είναι ξεχωριστοί για κάθε είδος. Επιπρόσθετα, έχει αποδειχθεί ότι κάποια ζώα έχουν την ικανότητα να χρησιμοποιούν εργαλεία, έστω και με υποτυπώδη τρόπο. Ωστόσο, κανένα ζώο δεν καταφέρνει να συνδυάσει αυτές τις δεξιότητες, ήτοι να χρησιμοποιήσει εργαλεία για να ελέγξει το περιβάλλον του μεταφέροντας μηνύματα, όπως ο άνθρωπος όταν παράγει εικονικές αναπαραστάσεις. Αυτή η μοναδική ικανότητα της δημιουργίας εικόνων που έχει ο άνθρωπος αναδεικνύεται περαιτέρω από τη χρήση διαδοχικών εικόνων, οι οποίες μεταφέρουν μηνύματα που είναι κάτι περισσότερο από μονοσήμαντες εκφράσεις. Οι πρώτες διαδοχικές εικόνες εντοπίζονται ιστορικά σε τοιχογραφίες σπηλαίων, σε αγγειογραφίες, υφαντά κ.λπ. Στη σύγχρονη βιομηχανοποιημένη κοινωνία βρίσκουμε στατικές οπτικές αφηγήσεις κυρίως στα κόμικς αλλά και σε εγχειρίδια οδηγιών συναρμολόγησης, σε εικονογραφημένα παιδικά βιβλία και σε πολλά άλλα πλαίσια (Bateman, 2011).

Ωστόσο, παρόλο το ιστορικό βάθος και την εξάπλωση των διαδοχικών εικόνων σε όλα τα κοινωνικά πλαίσια, σχετικά πρόσφατα αρχίσαμε να τις μελετάμε (Cope & Kalantzis, 2000). Τα κύρια ερωτήματα που θα πρέπει να τεθούν εδώ από τους ερευνητές είναι:

- α) Πώς αντιλαμβανόμαστε τα οπτικά αφηγήματα;
- β) Πώς δομούνται αυτά τα αφηγήματα, και
- γ) Ποια η σχέση τους με άλλες ανθρώπινες μορφές έκφρασης όπως είναι η γλώσσα;

Παρόλο που στη διεθνή και εγχώρια βιβλιογραφία παρατηρούμε ολοένα και αυξανόμενο αριθμό ερευνών στο πεδίο των εικονικών αναπαραστάσεων (visual images), εντούτοις δεν εντοπίσαμε αντίστοιχες έρευνες με πεδίο εφαρμογής το ελληνικό σχολείο. Το κενό αυτό αποτέλεσε εν μέρει κίνητρο για τη διεξαγωγή της παρούσας έρευνας, η οποία εστιάζεται σε Γυμνάσια του νομού Αττικής. Συνοπτικά, σύμφωνα με τη θέση μας, στις διάφορες εικονικές αναπαραστάσεις, όπως συνθήματα, εγχαράξεις, tags και κάθε λογής οπτικά σήματα που συναντάμε στο περιβάλλον του σχολείου, κυριαρχεί η συνδυαστική χρήση εικόνας και κειμένου, ενώ παράλληλα εμφανίζονται κυρίαρχες κατηγορίες ως προς το περιεχόμενο αυτών. Επίσης τα οικονομικά χαρακτηριστικά του σχολείου αποτελούν παράγοντα διαφοροποίησης τόσο σε ότι αφορά στο περιεχόμενο των εικονικών αναπαραστάσεων όσο και στα νοήματα αλληλεπίδρασης και στα νοήματα της σύνθεσης αυτών.

Η έρευνα μας διεξήχθη ακολουθώντας τις εξής φάσεις:

Φάση Α: Ανασκόπηση της Βιβλιογραφίας (Κεφάλαιο 1).

Φάση Β: Επιλογή Μεθοδολογικών Εργαλείων – Σχεδίαση του Ερευνητικού Πλαισίου (Κεφάλαιο 2).

Φάση Γ: Συλλογή Δεδομένων από το Πεδίο (Field Data Collection) (Κεφάλαιο 2).

Φάση Δ: Επεξεργασία και Παρουσίαση των Αποτελεσμάτων (Κεφάλαιο 3).

Φάση Ε: Ανάλυση των Αποτελεσμάτων (Κεφάλαιο 4).

Ειδικότερα, στο πρώτο κεφάλαιο επιχειρείται μια διεξοδική ανασκόπηση της βιβλιογραφίας, με σκοπό αφενός να τεθεί το πλαίσιο και οι βάσεις εντός των οποίων θα κινηθεί το ερευνητικό μέρος της διατριβής (Κεφάλαια 2 έως 4) και αφετέρου να αναδειχθεί η απουσία αντίστοιχων ερευνών στο ελληνικό σχολικό περιβάλλον. Η διάφορες θεωρίες της οπτικής γλώσσας, οι αφηγηματικές και εννοιολογικές αναπαραστάσεις, η σύνθεση της εικόνας καθώς και η σύγκριση της οπτικής γλώσσας

με τον γραπτό λόγο αποτελούν τους βασικούς πυλώνες πάνω στους οποίους δομείται το σύνολο του εν λόγω κεφαλαίου.

Στο δεύτερο κεφάλαιο αναλύεται η μεθοδολογική προσέγγιση της έρευνάς μας με εστίαση σε τομείς όπως ο πληθυσμός, το δείγμα, η μέθοδος δειγματοληψίας καθώς και τα διάφορα ζητήματα δεοντολογίας που θα πρέπει να ληφθούν υπόψη. Στη συνέχεια, στο τρίτο κεφάλαιο παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της Φάσης Δ, συμπεριλαμβανομένων τόσο των κύριων όσο και των δευτερευόντων ερευνητικών στόχων. Η ποιοτική επεξεργασία των συλλεγέντων στοιχείων της έρευνας πραγματοποιήθηκε από τον ίδιο τον ερευνητή, ενώ για την ποσοτική ανάλυση απαιτήθηκε η χρήση ηλεκτρονικού υπολογιστή και ειδικού λογισμικού. Ειδικότερα, η επεξεργασία των αποτελεσμάτων πραγματοποιήθηκε με τη βοήθεια του λογισμικού SPSS V.26 (Statistical Product and Service Solutions). Το συγκεκριμένο λογισμικό αναπτύχθηκε αρχικά για τη στατιστική επεξεργασία αποτελεσμάτων στο πεδίο των κοινωνικών επιστημών και εν συνεχεία αποτέλεσε ένα από τα κυριότερα εργαλεία στατιστικής επεξεργασίας σε πολλά επιστημονικά πεδία λόγω του υψηλού βαθμού αυτοματοποίησης, της πληθώρας των επιλογών, της φιλικότητας προς τον χρήστη καθώς και του υψηλού επιπέδου επιδόσεων.

Τέλος το κεφάλαιο 4 περιλαμβάνει την ανάλυση των αποτελεσμάτων, με σκοπό τη διατύπωση των τελικών συμπερασμάτων. Επίσης, καταβάλλεται προσπάθεια αφενός να αποτιμηθούν τα εξαγόμενα επιστημονικά συμπεράσματα και αφετέρου να αναδειχθούν οι κατευθύνσεις στις οποίες εκτιμάται ότι πρέπει να εστιαστούν παρόμοιες μελλοντικές έρευνες. Παράλληλα, στο εν λόγω κεφάλαιο παρατίθενται οι ερευνητικοί περιορισμοί τόσο σε ό,τι αφορά τη μεθοδολογία που επιλέχθηκε όσο και σε ό,τι αφορά γενίκευση των αποτελεσμάτων.

Κεφάλαιο 1

1.1 Η θεωρία της οπτικής γλώσσας

Ο άνθρωπος ως είδος διαθέτει τρεις κύριους τρόπους να επικοινωνήσει τις ιδέες του: Ο πρώτος τρόπος είναι η δημιουργία ήχων με ενεργοποίηση των φωνητικών χορδών και του στόματος. Ο δεύτερος τρόπος είναι μέσω των διαφόρων κινήσεων ορισμένων μερών του σώματος, κυρίως των χεριών και του προσώπου. Ο τρίτος τρόπος είναι μέσω της δημιουργίας εικόνων χρησιμοποιώντας τα δάχτυλά μας ή άλλα εργαλεία (Bateman, 2011). Παρόλο που θα μπορούσαμε να θεωρήσουμε δυνατούς τρόπους επικοινωνίας ιδεών και άλλες εκφράσεις, όπως για παράδειγμα την έκλυση οσμών ή ακόμα και την έκκριση βλέννας, ωστόσο ουσιαστικά οι τρεις προαναφερθέντες τρόποι είναι και οι μοναδικοί που έχουμε διαθέσιμους για να μεταφέρουμε νοήματα και να τα ανταλλάξουμε μεταξύ μας.

Φυσικά, αυτοί οι τρόποι δεν είναι καινοφανείς· σε όλα τα κανάλια επικοινωνίας χρησιμοποιούμε συστηματικά μοτίβα οι οποίες είναι αποθηκευμένες στη μακρόχρονη μνήμη μας. Για παράδειγμα, οι λέξεις και οι φράσεις είναι συστηματικά μοτίβα ήχων οι οποίοι έχουν χαρτογραφηθεί στη μνήμη μας ως συγκεκριμένα νοήματα (Bakhtin, 1981). Οι εμβληματικές χειρονομίες (όπως το «OK» ή το «αντίχειρας πάνω») μπορούν να θεωρηθούν ως συστηματικές εκφράσεις με νόημα, σε αντίθεση με μη τυποποιημένες χειρονομίες που συναντώνται κατά τη διάρκεια του λόγου (McNeill, 1992). Συστηματικές πατέρνες εντοπίζουμε και στις εικόνες, είτε πρόκειται για εικόνες ανθρώπων, σπιτιών ή μέσω μεταφοράς είτε πρόκειται για πιο περίπλοκα στιλ όπως τα κόμικς υπερηρώων ή τα γιαπωνέζικα

manga. Όλες οι προαναφερθείσες διαμορφώσεις (ήχου, σώματος, γραφικών) αποτελούν μορφές χαρτογράφησης σε νοήματα (Omori, Ikaki, Ishii, Kurata & Masuda, 2005).

Επιπρόσθετα, η ανωτέρω προσέγγιση βρίσκει εφαρμογή και σε διατεταγμένες σε σειρά ακολουθίες. Φυσικά, επειδή δεν παράγουν νόημα όλες οι ακολουθίες, χρησιμοποιούμε ένα σύνολο κανόνων και περιορισμών ή μια «γραμματική», όπως θα μπορούσαμε να πούμε, με σκοπό αφενός τη διατήρηση της συνεκτικότητας της ακολουθίας και αφετέρου την απόρριψη μη συνεκτικών ακολουθιών (Kress, 1977). Για παράδειγμα, στην ακολουθία «ο Δημήτρης περπάτησε ως την κουζίνα» παρατηρούμε ότι υπάρχει συνοχή και ότι ο δέκτης αντιλαμβάνεται το νόημα. Αντίθετα, η ακολουθία «ο περπάτησε Δημήτρης ως την κουζίνα», στην οποία αλλάξαμε θέση σε δύο μόνο λέξεις, είναι μη συνεκτική. Το ίδιο συμβαίνει και με την ακολουθία εικόνων. Αν αλλάξουμε, για παράδειγμα, τη θέση δύο διαδοχικών εικόνων σε ένα κόμικς, παραβιάζεται η συνεκτικότητα και κατά συνέπεια χάνεται το νόημα.

Συνεπώς, συνδυάζοντας μορφές με νόημα με τη χρήση γραμματικής σε διατεταγμένες σε σειρά ακολουθίες, οδηγούμαστε στο να δημιουργήσουμε έναν νέο τύπο γλώσσας. Οι δομημένες ακολουθίες ήχων μετατρέπονται σε ομιλούμενες γλώσσες ανά τον κόσμο. Οι δομημένες διαδοχικές κινήσεις του σώματος μετατρέπονται σε νοηματικές γλώσσες και τέλος οι δομημένες ακολουθίες εικόνων μετατρέπονται σε οπτικές γλώσσες (Halliday, 1978).

Μια «γλώσσα», λοιπόν, περιλαμβάνει έναν συγκεκριμένο συνδυασμό τριών γνωστικών δομών: μια τροπικότητα (ήχος, σώμα, γραφικά), που εκφράζει Νόημα χρησιμοποιώντας συστηματικές μορφές (ένα «λεξικό») και διέπεται από μια γραμματική. Παρόλο που κάθε τροπικότητα δύναται να μετατραπεί σε ολοκληρωμένη γλώσσα, ωστόσο δεν καταφέρνουν όλοι οι άνθρωποι να αναπτύξουν όλες τις

τροπικότητες σε πλήρη γλώσσα. Έτσι, παρόλο που σχεδόν όλοι οι άνθρωποι χρησιμοποιούν χειρονομίες (περιορισμένου λεξιλογίου και απουσία γραμματικής), μερικοί μόνο μπορούν να επικοινωνήσουν με επάρκεια στη νοηματική γλώσσα ή να δημιουργήσουν μια συνεκτική ακολουθία εικόνων σε μια οπτική γλώσσα (με πλήρες λεξιλόγιο και γραμματική) (Paivio, 1971). Πρέπει να σημειωθεί εδώ ότι η γραπτή γλώσσα δεν αποτελεί μια φυσική «οπτική γλώσσα» (Finnegan, 2002). Η γραφή αποτελεί τη μετατροπή μιας λεκτικής τροπικότητας σε οπτική μορφή για έναν μη φυσικό (αν και χρήσιμο) τύπο τροποποιημένης έκφρασης. Γνωρίζουμε άλλωστε ότι η γραφή είναι μη φυσική γλώσσα από το γεγονός ότι τα παιδιά δεν γεννιούνται γνωρίζοντας γραφή· μαθαίνουν να γράφουν μέσα από το σύστημα της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, κατόπιν δηλαδή παροχής συγκεκριμένων οδηγιών (Finnegan, 2002).

Είναι σημαντικό να επισημανθεί ότι ανεξάρτητα από το αν αυτά τα κανάλια επικοινωνίας θα μετατραπούν ή όχι σε γλώσσες, όλα συνδυάζονται τελικά σε πολυτροπικές αλληλεπιδράσεις. Κάνουμε χειρονομίες καθώς μιλάμε, ενώ άλλες φορές χρησιμοποιούμε κείμενο μαζί με εικόνες για να επικοινωνήσουμε. Οι εν λόγω αλληλεπιδράσεις, οι οποίες προφανώς δεν εμπίπτουν σε μία μόνο τροπικότητα, αντικατοπτρίζουν τον φυσιολογικό τρόπο επικοινωνίας μας. Κατά συνέπεια, η «γλώσσα» δεν θα πρέπει να θεωρείται ως ένα μη τροπικό σύστημα το οποίο ρέει στις διάφορες τροπικότητες χωρίς καμία επιρροή στη δομή της (Bal, 1985). Αντίθετα, οι άνθρωποι διαθέτουν ένα εκφραστικό σύστημα το οποίο μεταφέρει νοητικές πληροφορίες με τρεις τροπικότητες, η καθεμία από τις οποίες έχει τις δικές της ιδιότητες και δομές (Berger, 1972).

1.2 Η Θεωρία των Νοητικών Μεταφορών

Οι Lakeoff και Johnson (1980) εισήγαγαν τη θεωρία των νοητικών μεταφορών - ΘΝΜ (Conceptual Metaphor Theory – CMT). Σε μια προσπάθεια να ορίσουν τη μεταφορά ως «κατανόηση και εμπειρία ενός είδους πράγματος σε σχέση με κάποιο άλλο», αναφέρουν ότι «η μεταφορά είναι πρωτίστως συνδεδεμένη με τη σκέψη και την πράξη και δευτερογενώς σχετιζόμενη με τη γλώσσα» (Lakeoff & Johnson, 1980: 34). Τα διάφορα αφηρημένα και σύνθετα φαινόμενα μπορούμε να τα συλλάβουμε και να τα κατανοήσουμε συστηματικά μόνο μέσω χειροπιαστών και συγκεκριμένων φαινομένων. Ως χειροπιαστά φαινόμενα εννοούνται εκείνα τα οποία μπορούμε να αντιληφθούμε με τη βοήθεια των αισθητήριων οργάνων μας και να αισθανθούμε μέσω των κινητικών λειτουργιών του σώματός μας. Εξαιτίας ακριβώς αυτής της συστηματικής δημιουργίας μεταφοράς από το αφηρημένο στο χειροπιαστό, η θεωρία των Lakeoff και Johnson αναφέρεται και ως «ενσωματωμένη θεωρία μεταφορών».

Συνεπώς, σύμφωνα πάντα με την εν λόγω θεωρία, χρησιμοποιούμε συνέχεια μεταφορές, παρόλο που συνήθως δεν το αντιλαμβανόμαστε. Για παράδειγμα, συλλαμβάνουμε την έννοια του χρόνου ως προς τον χώρο («οι διακοπές μας πλησιάζουν γρήγορα», «στις ερχόμενες εβδομάδες», «τον επόμενο μήνα» κ.λπ.) ή χρησιμοποιούμε παραδείγματα από την οικοδόμηση για να δομήσουμε θεωρίες («τα θεμέλια του σχεδίου σου είναι αδύναμα», «το επιχείρημά του κατέρρευσε»). Σύμφωνα με τη ΘΝΜ, οι μεταφορές οι οποίες είναι φαινομενικά οι πιο δημιουργικές έχουν τις ρίζες τους σε αντίστοιχες νοητικές (Lakeoff & Turner, 1989), παρόλο που για το συγκεκριμένο θέμα υπάρχουν ενστάσεις στην ερευνητική κοινότητα (βλ. Forceville, 2013). Ο Johnson (1987) διερευνά τον «ενσωματωμένο νου» (integrated mind) πολύ λεπτομερώς και μεταξύ άλλων μάς διαφωτίζει για τον τρόπο με τον οποίο η ενημέρωση που έχουμε για τις φυσικές δυνάμεις δομεί την κατανόηση που έχουμε

για την ίδια την αιτιότητα. Κάθε μεταφορά διαθέτει μια υποκείμενη δομή του τύπου «Ο Στόχος A είναι μια Πηγή B» (βλ. Πίνακα 1). Στην πραγματικότητα, εφόσον αυτό που είναι σημαντικό για την ερμηνεία των μεταφορών είναι κυρίως τι μπορεί να γίνει με το / στο B καθώς και με τις εκτιμήσεις και τα συναισθήματα που συνδέονται με το B, θα ήταν καλύτερο να αποτυπωθεί αυτή η δυναμική (Cameron et al., 2009) στην εξής διατύπωση: «A – Ιδιότητα ΕΙΝΑΙ B – Ιδιότητα».

Παρόλο που κάθε μεταφορά μπορεί να χαρακτηριστεί από θεμελιώδη υβριδικότητα, υπάρχουν άλλες μορφές υβριδοποίησης οι οποίες δεν μπορούν να αποτυπωθούν μέσω της ΘNM. Οι Fauconnier και Turner (2002) εισήγαγαν τη Θεωρία Ανάμειξης – ΘA (Blending Theory), η οποία είναι γνωστή και ως «νοητική θεωρία ολοκλήρωσης». Σύμφωνα με τη ΘA, διάφορα σημασιολογικά πεδία («χώροι εισόδου», όπως αναφέρονται) ενώνονται δημιουργώντας έναν νέο «μικτό χώρο» ή «μείξη», ο οποίος συνδυάζει επιλεγμένα στοιχεία από τους χώρους εισόδου και συνεπώς παράγει νέο, αναδυόμενο νόημα, το οποίο δεν υφίστατο σε κανέναν από τους χώρους εισόδου. Για παράδειγμα, μπορούμε να θεωρήσουμε την πρόταση «Η Γιουβέντους στη μέση της σεζόν είναι τρεις θέσεις πάνω στη βαθμολογία σε σχέση με την προηγούμενη χρονιά». Οι δύο χώροι εισόδου εδώ είναι «Η Γιουβέντους έχει τη X

Πίνακας 1: Χαρτογράφηση ιδιοτήτων μεταφορών μεταξύ πηγής και στόχου (προσαρμογή από Forceville, 1996)

Στόχος		Πηγή
Ο ΑΝΘΡΩΠΟΣ	ΕΙΝΑΙ	ΛΥΚΟΣ (Thomas Hobbes)
Έμβιο Όν	↔	Έμβιο Όν
	↔	...
	←	Επιθετικός, Μοχθηρός
	←	...
	X	Έχει τέσσερα πόδια και ουρά
	X	...
Ο ΓΑΜΟΣ	ΕΙΝΑΙ	ΤΡΑΜΠΑΛΑ
Φαινόμενο του κόσμου μας	↔	Ζωντανό Δημιούργημα

	↔	...
		Όταν ο ένας είναι χαρούμενος ο άλλος είναι δυστυχισμένος
	←	...
	X	Είναι φτιαγμένο από άψυχα υλικά
	X	...

θέση μετά από Y αγώνες αυτή τη σεζόν» και «Η Γιουβέντους είχε τη Z θέση μετά από Y αγώνες την προηγούμενη σεζόν». Ο μικτός χώρος σε αυτή την περίπτωση παράγει ένα αναδυόμενο νόημα, ότι η Γιουβέντους κερδίζει σε έναν εικονικό αγώνα με τον εαυτό της.

Ως εκ τούτου, αυτό το αναδυόμενο νόημα δεν διαφέρει από τα δημιουργικά είδη μεταφορών που πραγματεύονται ο Black και ο Forceville (Black, 1979· Forceville, 2004), αλλά μπορεί επιπλέον να ενσωματώσει στοιχεία τα οποία τόσο η θεωρία των δημιουργικών μεταφορών του Black όσο και η ΘΝΜ αδυνατούν να ερμηνεύσουν. Έτσι, μια μείξη μπορεί να συνενώσει δύο χώρους εισόδου, ενώ η μεταφορά αποτελεί πάντα μια δήλωση σχετικά με έναν στόχο ως προς μία πηγή και ποτέ το αντίστροφο. Επιπρόσθετα, η ΘΑ μπορεί να μοντελοποιήσει υβριδικές περιπτώσεις μη σχετιζόμενες με μεταφορές, όπως στο προαναφερθέν παράδειγμα της Γιουβέντους, που αγωνίζεται εναντίον του εαυτού της, ή σε μη πραγματικές καταστάσεις («αν ήμουν στη θέση σου» κ.λπ.). Τέλος, οι μικτοί χώροι, σε αντίθεση με τις μεταφορές, είναι δυνατόν να παραχθούν από δύο και πλέον χώρους εισόδου.

Ένα από τα βασικά προβλήματα της ΘΑ είναι ότι κάθε υβριδική κατάσταση μπορεί να μοντελοποιηθεί ως μικτός χώρος, γεγονός που μπορεί να προκαλέσει σύγχυση, καθώς ως έχει δεν είναι αρκετά διαφωτιστικό και παράλληλα δεν είναι σαφές το πεδίο ορισμού του χώρου εισόδου. Επιπλέον, ο ρόλος της πραγματολογίας στην εν λόγω θεωρία δεν αναλύεται επαρκώς, καθώς απαιτούνται περισσότερες

δομικές έννοιες και περιορισμοί. Μια πολλά υποσχόμενη αρχή της εν λόγω θεωρίας αναφέρεται στη δυνατότητα των μικτών χώρων να επιτρέπουν τη «συμπύεση» των γεγονότων, τα οποία στην πραγματικότητα λαμβάνουν χώρα διαδοχικά, σε μία αναπαράσταση. Κάτι τέτοιο συναντάμε συχνά σε πολλά καρτούν και κόμικς.

Συμπερασματικά, τόσο η ΘΝΜ όσο και η ΘΑ βασίζονται σε νοητικές δομές γνωστές ως «σχήματα εικόνων». Σύμφωνα με τον Johnson (1987) «ένα σχήμα εικόνας [...] είναι ένα δυναμικό μοτίβο που λειτουργεί σαν την αφηρημένη δομή μιας εικόνας, και ως εκ τούτου συνδέει ένα μεγάλο εύρος διαφορετικών εμπειριών το οποίο αναδεικνύει αυτή την περιοδική δομή». Παραδείγματα σχημάτων εικόνας είναι: μέρος – σύνολο, κέντρο – περιφέρεια, ισορροπία – κίνηση – δύναμη.

1.3 Συνοχή στον Γραπτό Λόγο

Οι Halliday και Hasan (1976) μνημονεύουν αρκετές μορφές συνεκτικών συνδέσμων σε ένα κείμενο γραμμένο στα αγγλικά: την αναφορά, την αντικατάσταση (και ως υποκατηγορία αυτής την έλλειψη), τον σύνδεσμο και τη λεκτική συνοχή. Η αναφορά, η αντικατάσταση, η έλλειψη και ο σύνδεσμος είναι πρωτίστως γραμματικής φύσεως. Η αντικατάσταση, η έλλειψη και η αναφορά στηρίζονται σε συντακτικούς μετασχηματισμούς, συνενώνοντας τμήματα κειμένου. Ο σύνδεσμος προσθέτει έναν διακριτό γραμματικό δείκτη με σκοπό να υποδείξει μια σημασιολογική σύνδεση. Η αναφορά καθοδηγεί την προσοχή του αναγνώστη προς ένα αναφερόμενο σημείο εντός του κειμένου. Λειτουργεί συνήθως με τη χρήση δεικτικών αντωνυμιών ή επιθέτων όπως «αυτό», «αυτά», «εκείνο», «εκείνα» και επανάληψη του αντίστοιχου ουσιαστικού. Οι εν λόγω αναφορές μπορεί να κατευθύνουν την προσοχή του αναγνώστη προς κάποιο ύστερο σημείο του ίδιου όρου εντός του κειμένου

(καταφορά) είτε προς κάποιο σημείο στο κείμενο στο οποίο ο ίδιος όρος έχει προαναφερθεί (αναφορά). Οι υπόψη αναφορές οδηγούν τον αναγνώστη μπροστά ή πίσω στο κείμενο, βοηθώντας τον να δημιουργήσει συνδέσεις στο μυαλό του για διάφορες ιδέες που βρίσκονται σε διαφορετικά σημεία του κειμένου.

Η αντικατάσταση στη γραπτή αγγλική γλώσσα λειτουργεί πρωτίστως ως συνδετικός κρίκος μέσω της χρήσης αντωνυμιών, αντικαθιστώντας ουσιαστικά, ονοματικά σύνολα ή ρηματικές εκφράσεις. Η έλλειψη λειτουργεί επίσης ως συνδετικός κρίκος, δίνοντας στον αναγνώστη μια *κενή τιμή* (null value) για κάποιο συντακτικό στοιχείο. Κατά συνέπεια, ο αναγνώστης αναγκάζεται να αναζητήσει εντός του κειμένου μια φράση που να ταιριάζει σε αυτή την κενή τιμή. Σε ένα οπτικό αφηγηματικό κείμενο, η εφαρμογή τόσο της έλλειψης όσο και της αντικατάστασης είναι εξαιρετικά δύσκολη, ακόμα και αν μπορούσαμε να φανταστούμε μια κενή τιμή. Κάτι τέτοιο συμβαίνει επειδή ούτε η καλλιτεχνική αναπαράσταση ούτε η ροή των οπτικών πάνελ φαίνεται να βασίζονται στις αρχές της τυπικής σύνταξης μετασχηματισμών. Ως εκ τούτου, η έννοια της αντωνυμίας δεν φαίνεται να έχει ισοδύναμο στις εικονικές αναπαραστάσεις (Bryson, 1990).

Ο σύνδεσμος, στη γραπτή αγγλική γλώσσα, τυπικά σηματοδοτείται από τη χρήση ενός απλού συνδέσμου (συμπεριλαμβανομένων των «και», «αλλά» και «ή»), ενός συνόλου επιρρημάτων ή συγκεκριμένων προθετικών φράσεων (Halliday & Hasan, 1976). Σε αντίθεση με την αναφορά, την αντικατάσταση και την έλλειψη, ο σύνδεσμος βοηθά στον σχηματισμό συνδέσεων κειμένου, χωρίς να κατευθύνει τον αναγνώστη προς συγκεκριμένα σημεία στο κείμενο, αλλά ενώνοντας διάφορα τμήματα κειμένου με κάποιους συγκεκριμένους τρόπους. Ο σύνδεσμος υποδεικνύει στον αναγνώστη όχι μόνο τη σύνδεση καθεαυτή, αλλά και τη φύση της, ήτοι χρονική, αιτιολογική ή εναντιωματική (Halliday & Hasan, 1976).

Ο σύνδεσμος είναι φαινόμενο καθαρά γραμματικής φύσεως. Σε αντίθεση με την αναφορά, την αντικατάσταση και την έλλειψη, δεν εξαρτάται από συντακτικούς μετασχηματισμούς. Παρόλο που οι σύνδεσμοι δεν είναι δυνατό να αναπαρασταθούν σε οπτικά αφηγήματα, οι τύποι των γνωστικών συνδέσεων που δημιουργούνται από τους γραμματικούς συνδέσμους είναι συγκρίσιμοι με τους τύπους των συνδέσεων μεταξύ των πάνελ που περιγράφονται από τον McCloud (1993). Πρακτικά συνδέουμε σημασιολογικές μονάδες σε οπτικά αφηγήματα χρησιμοποιώντας προβλέψιμους κανόνες. Ένας αναγνώστης οπτικών αφηγημάτων μπορεί να χρησιμοποιεί πολλές από τις έννοιες των συνδέσεων που θα χρησιμοποιούσε ως αναγνώστης ενός τυπικού γραπτού κειμένου. Ωστόσο, υπάρχουν διαφορές στον τρόπο που ενεργοποιούνται αυτές οι έννοιες στα γραπτά κείμενα και στις εικόνες.

Έτσι, ενώ οι γραμματικοί σύνδεσμοι καταδεικνύονται ρητά εντός του κειμένου, οι σύνδεση των εικόνων λαμβάνει χώρα εκτός του συνόλου των σημάτων της οπτικής γλώσσας, χωρίς μάλιστα να αποκαλύπτεται η φύση του συνδέσμου. Η πρόσθεση, η αιτιολόγηση κ.λπ. μεταξύ των εικόνων δύναται να ερμηνευτεί, αλλά ο αναγνώστης θα πρέπει να ερμηνεύσει τη φύση του συνδέσμου από άλλα σήματα του κειμένου. Η συνοχή στο πεδίο των συνδέσεων στην οπτική γλώσσα και στα γραπτά αγγλικά κείμενα μπορεί να έχει παρόμοιο τρόπο λειτουργίας σε εννοιολογικό επίπεδο, αλλά δεν φαίνεται να υπάρχει μεταξύ τους κανένα ανάλογο σήμα που να σχετίζεται και με τις δύο γλώσσες.

Συμπερασματικά, λοιπόν, συγκρίνοντας μια γραπτή γλώσσα (που στην περίπτωση μας είναι τα αγγλικά) με μια οπτική γλώσσα σε επίπεδο σύνταξης και συγκεκριμένα σε στρατηγική συνδέσεων τμημάτων κειμένου ή εικόνων αντίστοιχα, μπορούμε να πούμε τα εξής: η έλλειψη, η αντικατάσταση και η αναφορά βρίσκουν

εφαρμογή μόνο στον γραπτό λόγο, ενώ ο σύνδεσμος μπορεί να χρησιμοποιηθεί και στα δύο πλαίσια (Dondis, 1973· Lyons, 1981).

Η τελευταία κατηγορία συνεκτικού συνδέσμου που θα συζητηθεί είναι περισσότερο λεξικολογική παρά γραμματική. Σύμφωνα με τους Halliday και Hasan (1976) η λεξικολογική συνοχή βασίζεται στην επανάληψη ενός λεξικολογικού στοιχείου. Αυτή η επανάληψη μπορεί να αποτυπώνεται είτε με την απλή επανάληψη της λέξης, είτε με τη χρήση μιας συνώνυμης λέξης, είτε με υπερώνυμα ή υπώνυμα, είτε με αναφορά της κατηγορίας στην οποία ανήκει η εν λόγω λέξη. Φυσικά οι προαναφερθείσες επαναλήψεις λαμβάνουν χώρα σε διάφορους συνδυασμούς και με ποικίλη συχνότητα, με σκοπό να ενισχύσουν στον αναγνώστη το νόημα και την ενότητα του κειμένου (BaI, 1985).

Έκτος από την επανάληψη υπάρχει και ένα άλλο είδος λεξικολογικής συνοχής που αποτελεί φαινόμενο των γραπτών κειμένων. Η *λεξιλογική σύνναψη* (collocation) λαμβάνει χώρα, όταν λεκτικά ζεύγη πυροδοτούν μια αντιθετική, πλην όμως σχετιζόμενη ως προς το αναφερόμενο υποκείμενο έννοια. Στο παράδειγμα «Στην Ελένη άρεσαν πάντα οι κύκνοι. Οι πάπιες είναι πολύ λαίμαργες και προκαλούν ζημιές», το ζεύγος κύκνοι – πάπιες αποτελεί *λεξιλογική σύνναψη*. Δεν είναι συνώνυμα ούτε υπερώνυμα ούτε υπώνυμα. Ανήκουν ωστόσο στην ίδια κατηγορία (ζώα). Η λεξιλογική σύνναψη δημιουργεί συνοχή σε ένα κείμενο, ενώ ο αναγνώστης θα πρέπει αφενός να αντιληφθεί ότι το ζεύγος τίθεται σε αντιπαραβολή και αφετέρου να επεξεργαστεί το κάθε στοιχείο του ζεύγους μόνο σε σχέση με το άλλο. Εδώ η συνοχή δεν λαμβάνει χώρα σε επίπεδο σήματος αλλά σε επίπεδο πέρα από το σήμα. Αυτή ακριβώς η διάκριση είναι πολύ σημαντική για την κατανόηση της ανάγνωσης οπτικών αφηγημάτων. Το ερώτημα που παραμένει φυσικά είναι πώς αυτοί οι

γλωσσολογικοί τρόποι συνδέσμων σχετίζονται (αν σχετίζονται) με την ανάγνωση μια σειράς πάνελ σε μια οπτική ακολουθία (Booth, 1961).

1.4 Συνοχή στην Οπτική Γλώσσα

Όπως προαναφέρθηκε, ο αναγνώστης ενός οπτικού κειμένου θα πρέπει να συνδέσει τα πάνελ ενός κειμένου, συμπεριλαμβανομένου και του γραφικού τους περιεχομένου, με σκοπό να παραχθεί νόημα. φυσικά θεωρείται δεδομένο ότι ο αναγνώστης γνωρίζει ότι κάθε πάνελ συνδέεται με τα γειτονικά του πάνελ. Η σύνδεση των πάνελ, καθώς και του περιεχομένου τους, με μια ευρύτερη ιδέα επιτυγχάνεται μέσω της λειτουργίας κάποιας γνωστικής διαδικασίας.

Ο McCloud (1993) ονομάζει αυτή τη γνωστική διαδικασία «συρραφή». Ο ίδιος αναφέρει: «Στο περιθώριο των δύο πάνελ, η ανθρώπινη φαντασία λαμβάνει δύο διαφορετικές εικόνες και τις μετασχηματίζει σε μία ιδέα. Ουσιαστικά δεν υπάρχει τίποτα μεταξύ των δύο πάνελ, αλλά η εμπειρία του αναγνώστη λέει ότι κάτι πρέπει να βρίσκεται εκεί» (σσ. 66-67). Ο αναγνώστης θα πρέπει να συγκεράσει τις πληροφορίες των πάνελ μέσω της γνωστικής διαδικασίας της συρραφής, η οποία του επιτρέπει «να ενώσει αυτά τα στιγμιότυπα και νοητικά να κατασκευάσει μια συνεχή και ενιαία πραγματικότητα» (σ. 67). Ο McCloud προτείνει έξι κατηγορίες συρραφής, οι οποίες αντιστοιχούν σε διάφορες γνωστικές μεταβάσεις μεταξύ των πάνελ: «Από στιγμή σε στιγμή, από πράξη σε πράξη, από υποκείμενο σε υποκείμενο, από οπτική γωνία σε οπτική γωνία και ασυναρτησία» (σ. 67). Ωστόσο γεννάται το ερώτημα κατά πόσο τα πάνελ αποτελούν πραγματικές μονάδες νοήματος στην οπτική γλώσσα. Επιπρόσθετα, θα πρέπει να διερευνηθεί αν η ιδέα της συρραφής αφορά αποκλειστικά το πεδίο της

οπτικής γλώσσας, δεδομένου ότι ο αναγνώστης πολλές φορές προβαίνει σε «συρραφή» όχι μόνο πάνελ αλλά και πολλών λεκτικών εκφράσεων.

Η πρώτη εκ των μεταβάσεων που αναφέρει ο McCloud βασίζεται σε χρονική «συρραφή». Στην από στιγμή σε στιγμή μετάβαση ο αναγνώστης αντιλαμβάνεται το τελευταίο από δύο οποιαδήποτε διαδοχικά πάνελ ως αναπαράσταση περιεχομένου που έπεται χρονικά του πρώτου πάνελ. Με αυτή την ακολουθία ο McCloud θεωρεί ότι ο αναγνώστης καταφέρνει να αποκτήσει επίγνωση του χρόνου των εικόνων στα πάνελ. Θεωρεί ότι στο περιθώριο των πάνελ έχει λάβει χώρα μια διακοπή χρόνου, η οποία συνάγεται από τον αναγνώστη. Η ικανότητα του αναγνώστη να κατανοήσει αυτό τον «χαμένο χρόνο» μεταξύ των πάνελ και να «γεμίσει» νοητικά τον εν λόγω χρόνο τού επιτρέπει να επιτύχει τη «συρραφή» στην ακολουθία.

Η δεύτερη κατηγορία «συρραφής» (από πράξη σε πράξη) είναι πάλι ένα είδος χρονικής συρραφής, με τη διαφορά ότι εδώ προστίθεται ένα στοιχείο αιτιολόγησης. Εδώ ο αναγνώστης αντιλαμβάνεται ότι η δράση που λαμβάνει χώρα στο πρώτο πάνελ οδηγεί στη δράση που απεικονίζεται στο δεύτερο πάνελ. Προφανώς, το στοιχείο που λείπει μεταξύ των δύο πάνελ είναι και πάλι χρονικής φύσεως. Ωστόσο, σε αυτή τη μορφή συρραφής ο αναγνώστης θα πρέπει να χρησιμοποιήσει κάποια μορφή λογικής, ώστε να καταλήξει στο συμπέρασμα ότι η δράση η οποία υπονοείται στο πάνελ Α προκάλεσε τη δράση που υπονοείται στο πάνελ Β. Συνεπώς, η διάκριση μεταξύ των συρραφών από πράξη σε πράξη και από στιγμή σε στιγμή έχει να κάνει με την ικανότητα του αναγνώστη να αντιληφθεί το αιτιολογικό στοιχείο, το οποίο δεν αποτυπώνεται ποτέ (ή καλύτερα σχεδόν ποτέ) σε ένα οπτικό μέσο.

Στο τρίτο είδος συρραφής που μνημονεύει ο McCloud (από υποκείμενο σε υποκείμενο), το στοιχείο εκείνο που απουσιάζει μεταξύ των εικόνων μπορεί να είναι είτε χρονικό είτε χωρικό. Ωστόσο, ο McCloud θεωρεί ότι τα πάνελ που ενώνονται με

συρραφή από υποκείμενο σε υποκείμενο θα πρέπει να ενυπάρχουν εντός της ίδιας σκηνής ή ιδέας. Πρακτικά εδώ ο αναγνώστης θα πρέπει να θεωρήσει ότι υφίσταται ήδη μια κυρίαρχη υπερσύνδεση σε όλη την ακολουθία των πάνελ πριν προβεί στην ερμηνεία της συρραφής από υποκείμενο σε υποκείμενο. Ο McCloud μάλιστα αναφέρει ότι «απαιτείται ένας βαθμός εμπλοκής του αναγνώστη για να αποκτήσουν νόημα αυτές οι μεταβάσεις» (σ. 71). Ωστόσο, είναι γεγονός ότι δεν αναλύονται περαιτέρω το εύρος και η φύση της εμπλοκής αυτής, ούτε δίνεται έμφαση στη διαφορά της συγκεκριμένης συρραφής με τα υπόλοιπα είδη συρραφών.

Η συρραφή από υποκείμενο σε υποκείμενο καθίσταται εφικτή, εφόσον ο αναγνώστης καταφέρει να πλαισιώσει την ακολουθία εντός μια κοινής σκηνής, θεωρώντας ότι ο χώρος και ο χρόνος είναι κοινοί. Ωστόσο, αν το κοινό πλαίσιο αναφοράς της σκηνής αφαιρεθεί, τότε ο αναγνώστης μπορεί να συμπεράνει ότι οι εικόνες ανήκουν σε διαφορετικούς τόπους και χρόνους. Σε αυτή την περίπτωση ο αναγνώστης θα πρέπει να χρησιμοποιήσει τη συρραφή από σκηνή σε σκηνή, ώστε η ένωση των πάνελ να έχει κάποιο νόημα. Σε αυτό τον τύπο συρραφής ο αναγνώστης θα πρέπει να εφαρμόσει μια λογική πέρα από τις εικόνες καθαυτές, χρησιμοποιώντας ενδείξεις στα πάνελ, άλλες εικόνες ή κείμενο, με σκοπό να καθορίσει το είδος και τη φύση της αλλαγής σκηνής. Συχνά αυτό το είδος συρραφής παρουσιάζεται με έναν υπότιτλο κειμένου ο οποίος επεξηγεί τη μετάβαση, όπως για παράδειγμα: «Στο μεταξύ...» ή «Δεκαπέντε λεπτά αργότερα...» ή «Τρίπολη, Λιβύη». Όπως και στη συρραφή από υποκείμενο σε υποκείμενο, ο αναγνώστης θα πρέπει να θεωρήσει ένα κυρίαρχο σχήμα, με σκοπό να ερμηνεύσει κατάλληλα την αλλαγή σκηνής, καθώς και να θέσει πολλαπλές σκηνές εντός ενός πλαισίου ενιαίου συνεκτικού κειμένου (Fairclough, 1992).

Ο πέμπτος τύπος συρραφής του McCloud (από οπτική γωνία σε οπτική γωνία) αφορά την ερμηνεία των διαδοχικών πάνελ ως αναπαράσταση «διαφορετικών πτυχών ενός τόπου, μιας ιδέας ή μιας ψυχικής κατάστασης» (McCloud, 1993). Ένα παράδειγμα με το οποίο κατανοείται καλύτερα η συγκεκριμένη συρραφή είναι αυτό των τριών πάνελ, όπου το ένα πάνελ δείχνει ένα φύλλο στο τέλος ενός κλαδιού, το δεύτερο πάνελ δείχνει ένα δέντρο, ενώ σε ένα τρίτο πάνελ απεικονίζεται μια συστάδα δέντρων σε ένα πάρκο. Εδώ ο αναγνώστης για να ερμηνεύσει σωστά αυτά τα πάνελ ως αλληλουχία θα πρέπει να κατανοεί ότι το φύλλο συνδέεται με το δέντρο, το οποίο με τη σειρά του συνδέεται με την ομαδοποίηση των δέντρων στο πάρκο. Στην υπόψη αλληλουχία μπορεί να ενυπάρχει ένα χρονικό στοιχείο, όπως και στη συρραφή «από στιγμή σε στιγμή», όπου ο αναγνώστης ερμηνεύει την κίνηση μακριά από το φύλλο ως μια ευρύτερη θέα του πάρκου. Ωστόσο, η εν λόγω χρονική σύνδεση δεν θεωρείται αυστηρά απαραίτητη. Στο παράδειγμα που προαναφέρθηκε η σχέση των πάνελ είναι χωρικής φύσεως. Αν όμως θεωρήσουμε σωστή τη θεώρηση του McCloud σχετικά με τη σύνδεση πτυχών μιας ιδέας ή ψυχολογικής κατάστασης με τη χρήση της συρραφής από οπτική γωνία σε οπτική γωνία, τότε ο πυρήνας της σχέσης των πάνελ μπορεί να είναι εννοιολογικός ή λογικός και όχι αυστηρά χωρικός.

Ο τελευταίος τύπος συσχέτισης πάνελ που περιγράφει ο McCloud είναι ο τύπος *ασυναρτησίας* (non-sequitur). Πρακτικά σε αυτό τον τύπο συμπεριλαμβάνονται όλες εκείνες οι αλληλουχίες πάνελ στις οποίες δεν υπάρχει κάποια σύνδεση με νόημα. Τέτοιου είδους ασυνάρτητες εικόνες συναντά κανείς συνήθως σε πειραματικά έργα, των οποίων η σχεδίαση οδηγεί τον αναγνώστη να εγκαταλείψει τα όρια των τυπικών πρακτικών συνδέσεων.

Η κατηγοριοποίηση του McCloud είναι αρκετά χρήσιμη για τις περισσότερες πρακτικές περιπτώσεις. Πράγματι, κάθε σχέση από πάνελ σε πάνελ

είναι διακριτή ως προς τις άλλες και μεταξύ τους φαίνεται να καλύπτουν την πλειοψηφία των περιπτώσεων συρραφής αφηγημάτων. Ωστόσο, υπάρχουν και αρκετοί περιορισμοί σε αυτές τις κατηγορίες: Πρώτον, τα είδη συρραφής που μνημονεύονται στην παρούσα ενότητα βασίζονται σε μια θεώρηση της οπτικής γλώσσας με αυστηρά αφηγηματική μορφή. Η οπτική γλώσσα όμως δεν είναι αυστηρά αφηγηματική ούτε στη δομή της ούτε στην εξέλιξή της. Συνεπώς, κάθε κατηγοριοποίηση συρραφής μεταξύ πάνελ θα πρέπει να περιλαμβάνει και μία γκάμα αφηγηματικών σχέσεων. Δεύτερον, η κατηγοριοποίηση των σχέσεων μεταξύ των πάνελ του McCloud βασίζεται σε περιγραφές του οπτικού περιεχομένου του πάνελ και πιο συγκεκριμένα στην εξωτερική εμφάνιση της μεταξύ τους σχέσης. Αυτό που λείπει σίγουρα από τη συγκεκριμένη κατηγοριοποίηση είναι το να βασίζεται σε συγκεκριμένες αρχές. Ένας τελευταίος περιορισμός είναι η μη ανάλυση της «εμπλοκής του αναγνώστη», η οποία μάλιστα παρουσιάζεται ως θεμελιώδες στοιχείο της συρραφής. Οι εν λόγω περιορισμοί μάς απασχολούν, καθώς η κατασκευή μιας θεωρίας ανάγνωσης οπτικής γλώσσας θα ήταν προτιμότερο να αναγνωρίζει τα είδη των συνδέσεων που βασίζονται στο πώς σχετίζονται μεταξύ τους τα χαρακτηριστικά του κειμένου παρά το τι απεικονίζουν.

Επιχειρώντας να αντιπαραβάλλουμε τους διάφορους γλωσσολογικούς συνεκτικούς συνδέσμους με τις κατηγορίες συρραφής του McCloud, μπορούμε να πούμε ότι ο σύνδεσμος και η λεξιλογική συνοχή είναι τα αντίστοιχα είδη που μπορούν να εφαρμοστούν σε εικόνες. Ο σύνδεσμος υποδιαιρείται, σύμφωνα με τους Halliday και Hasan (1976), σε τέσσερις κύριες κατηγορίες: χρονικός, αιτιολογικός, εναντιωματικός και προσθετικός. Η λεξιλογική συνοχή μπορεί να κατηγοριοποιηθεί περαιτέρω στη λεξιλογική επανάληψη (διαφόρων επιπέδων) και στη λεξιλογική σύναψη.

Η συρραφή από στιγμή σε στιγμή αντιστοιχεί ξεκάθαρα με τους χρονικούς συνδέσμους στα αγγλικά. Η συρραφή από πράξη σε πράξη παρουσιάζει υψηλή συσχέτιση με τους αιτιολογικούς συνδέσμους στα αγγλικά. Η συρραφή από υποκείμενο σε υποκείμενο μπορεί να ληφθεί είτε ως εναντιωματικός είτε ως προσθετικός σύνδεσμος ανάλογα με τη σχέση που υπονοείται μεταξύ των σκηνών. Οι συρραφές από υποκείμενο σε υποκείμενο και από σκηνή σε σκηνή επικαλύπτονται με τους προσθετικούς και τους εναντιωματικούς συνδέσμους στα αγγλικά υπό το πρίσμα διαφορετικών αρχών κατηγοριοποίησης. Η κατηγοριοποίηση των συρραφών του McCloud βασίζεται στο περιεχόμενο των πάνελ, ενώ ο συνεκτικός σύνδεσμος βασίζεται στην ποιότητα και στη φύση της σύνδεσης. Τέλος, η συρραφή από οπτική γωνία σε οπτική γωνία σχετίζεται ξεκάθαρα με τη λεξιλογική συνοχή. Αν αντιμετωπίσουμε αυτές τις συγκρίσεις ως έχουν, τότε μπορούμε εύκολα να διευρύνουμε τις κατηγορίες του McCloud σε ένα ευρύτερο και πιο περιεκτικό σύνολο συνεκτικών δεσμών μεταξύ του γραπτού λόγου και της οπτικής γλώσσας. Έτσι, αυτή η νέα κατηγοριοποίηση θα μας οδηγήσει σε ένα νέο μοναδικό σύνολο αρχών, το οποίο θα εφαρμόζεται στην ανάγνωση τόσο λέξεων όσο και εικόνων σε οπτικά αφηγήματα.

Αυτή η προσπάθεια να συσχετιστούν οι κατηγορίες συρραφής του McCloud με τους γλωσσολογικούς συνδέσμους που αναφέρουν οι Halliday και Hasan παρουσιάζει και ορισμένα προβλήματα. Ένας από τους περιορισμούς των κατηγοριών του McCloud είναι ότι εξηγεί μόνο τους αφηγηματικούς τύπους συρραφών. Η μορφή των οπτικών κειμένων δεν είναι απαραίτητα αφηγηματική. Στην πραγματικότητα, τα πάνελ μπορούν να διαταχθούν σε σειρά σύμφωνα με ορισμένες λογικές αρχές, όπως η χωρική αλληλουχία, η αριθμητική αλληλουχία κ.λπ. Μια κατηγοριοποίηση συρραφής μεταξύ πάνελ θα πρέπει να λαμβάνει υπόψη της τους δεσμούς αυτούς που θα

συνένωναν εικόνες, όπως για παράδειγμα ένα οπτικό κείμενο σηματοφόρων σημείων (Zeek, 2001) ή ένα οπτικό κείμενο που αποτυπώνει τρόφιμα σε μια τροφική πυραμίδα. Μια σελίδα κόμικς είναι λιγότερο αυστηρά διαρθρωμένη σε σχέση με ένα κείμενο, καθώς μερικές φορές τα πάνελ διατάσσονται σε μια σειρά η οποία δεν συναντάται σε μια τυπική μορφή κειμένου. Για παράδειγμα η Moiseiwitsch (1991) στο κόμικς της *Priapic Alphabet* διατάσσει τα πάνελ της με έναν αλφαβητικό τρόπο, λαμβάνοντας ως πρώτο γράμμα οτιδήποτε απεικονίζεται ή υπονοείται στο εκάστοτε πάνελ. Έτσι, το πάνελ που απεικονίζει έναν φυλακισμένο (P - prisoner) ακολουθείται από ένα πάνελ που απεικονίζει έναν τετραπληγικό (Q - quadriplegic), το οποίο με τη σειρά του ακολουθείται από ένα πάνελ που απεικονίζει έναν πρόσφυγα (R - refugee) κ.ο.κ. Συνεπώς, η χρονική αλληλουχία αποτελεί μόνο ένα από τα είδη αλληλουχιών που θα πρέπει να επεξεργαστεί ο αναγνώστης. Η κατηγορία των χρονικών συνδέσμων των Halliday και Hasan είναι αρκετά στενή ώστε να καταφέρει να διαχειριστεί με ακρίβεια τους διαδοχικούς συνδέσμους της οπτικής γλώσσας.

Ένα άλλο πρόβλημα που έχει να κάνει με την αντιπαράβολή της γλωσσικής με την οπτική συνάφεια αφορά τον περιγραφικό όρο «λεξιλογική συνοχή» (Gage, 1993). Στα οπτικά κείμενα ο αναγνώστης διενεργεί συνδέσεις όχι μόνο μεταξύ λεξιλογικών τμημάτων αλλά και μεταξύ εικόνων και λεξιλογικών τμημάτων. Ένα λεξιλογικό στοιχείο και μια εικόνα δεν εννοούν πάντα το ίδιο πράγμα, ούτε το εννοούν με τον ίδιο τρόπο. Αν θεωρήσουμε για παράδειγμα (Gage, 1993) τη διαφορά μεταξύ του λεξιλογικού στοιχείου «σκύλος» και μια εικόνα ενός σκύλου, οι διαφορές είναι ήδη προφανείς. Η λέξη «σκύλος» αποτελεί πάντα μια αφηρημένη έννοια και η ερμηνεία της βασίζεται κυρίως στο περιεχόμενο. Από την άλλη πλευρά, μια εικόνα ενός σκύλου μπορεί να μας δώσει πληροφορίες για τη ράτσα του, τη στάση του, την έκφρασή του και γενικότερα την εξωτερική εμφάνιση ενός σκύλου, ενώ μπορεί

ακόμα να μας παρέχει ένα στιγμιότυπο της δράσης του. Επιπρόσθετα, η λέξη «σκύλος» μπορεί να λάβει διάφορους μετασχηματισμούς, ήτοι να γίνει πληθυντικός («σκύλοι») ή επίθετο («σκυλίσιος») ή ακόμα και ρήμα. Η εικόνα όμως δεν μπορεί να μετασχηματιστεί αντίστοιχα και να λάβει διαφορετικούς γραμματικούς ρόλους. Το πρόβλημα αυτό μπορεί να είναι απλά σημασιολογικό. Η φύση της λεξιλογικής συνοχής επιτρέπει όχι μόνο την απλή επανάληψη ενός λεξιλογικού σημείου αλλά επίσης και τη χρήση συνωνύμων, υπερωνύμων και υπωνύμων, χρήση λέξεων της ευρύτερης κατηγορίας αλλά και λεξιλογικές συνάψεις. Έτσι, η επανάληψη μετατρέπεται όχι σε επανάληψη γλωσσολογικών στοιχείων αλλά σε επανάληψη εννοιών και ιδεών που αυτά μεταφέρουν. Και αν αυτή είναι η βασικότερη αρχή ή κανόνας της λεξιλογικής συνάφειας, τότε σίγουρα μπορούμε να την εφαρμόσουμε στην επανάληψη εννοιών στην οπτική γλώσσα, συμπεριλαμβάνοντας τόσο λέξεις όσο και εικόνες. Ωστόσο, ο όρος «εννοιολογική επανάληψη» θα ήταν πιο ακριβής για τον υπόψη κανόνα τόσο σε ό,τι αφορά την οπτική γλώσσα όσο και τα τυπικά γραπτά κείμενα (Cohn, 2014).

1.5 Διαπερατότητα

Η έννοια της διαπερατότητας (permeability) συναντάται συχνά σε κοινές εκφράσεις που υφίστανται στα λεξιλόγια των λεκτικών, των νοηματικών καθώς και των οπτικών γλωσσών. Για παράδειγμα, υπάρχουν αρκετά «μορφήματα» στην αμερικάνικη οπτική γλώσσα, τα οποία ουσιαστικά αποτελούν δάνεια από εκφράσεις της αγγλικής γλώσσας. Για παράδειγμα, η απεικόνιση της ματιάς ενός ανθρώπου που κοιτάει επίμονα και θυμωμένα κάποιον άλλο με μαχαίρια μπροστά από τα μάτια συσχετίζεται με την έκφραση «staring daggers», η οποία αυτολεξεί σημαίνει «κοιτάω μαχαίρια».

Επίσης, συμβατικά βλέπουμε να αναπαρίσταται κάποιος που είναι ζαλισμένος με αστέρια να περιστρέφονται πάνω από το κεφάλι του, εκ της έκφρασης «seeing stars», που σημαίνει ζαλίζομαι. Αντίστοιχα, η έκφραση «stars in their eyes», που λέγεται για κάποιον που επιθυμεί τη φήμη, συναντάται σε εικόνα στην οποία τα μάτια του εικονιζόμενου έχουν αντικατασταθεί με αστέρια (βλ. Εικόνα 1α) (Cohn, 2013).

Φυσικά υπάρχει και η περίπτωση στην οποία η οπτική γλώσσα επηρεάζει τη νοηματική. Έτσι, στη Γιαπωνέζικη Οπτική Γλώσσα, που χρησιμοποιείται στα γιαπωνέζικα κόμικς manga, κάποιες συμβάσεις έχουν απορροφηθεί από τη γιαπωνέζικη νοηματική γλώσσα (Takeuchi, 2012). Για παράδειγμα, η έκπληξη απεικονίζεται με μεγάλους οφθαλμούς ή η αγωνία με κάθετες γραμμές στο μέτωπο (βλ. Εικόνα 1β).

Παρόλο που οι προαναφερθείσες περιπτώσεις δεν αποτελούν αναγκαία «βασικά» φαινόμενα διαπερατότητας, ωστόσο αποτελούν απόδειξη της επιρροής του ενός πεδίου στο άλλο. Έτσι, ένα πεδίο αντιγράφει το νόημα που βρίσκει σε ένα άλλο πεδίο μετασηματίζοντας επίσης τη μορφή του (Fiske & Hartley, 1979). Το να εικονίζονται αστέρια στα μάτια κάποιου, για παράδειγμα, αντί της έκφρασης «stars in his eyes», αποτελεί μια άμεση γραφική απεικόνιση μιας γλωσσικής έκφρασης. Φυσικά, τα οπτικά μορφήματα δεν απαιτείται να έχουν μια ένα προς ένα σύνδεση με κάποια γλωσσική έκφραση. Δύναται να υπάρχουν από μόνα τους ως καθαρά οπτικές συβάσεις. Σε αυτό τον τύπο διαπερατότητας δεν φαίνεται επαρκώς η αναδόμηση ή οι κοινές εννοιολογικές δομές, παρόλα αυτά αποτυπώνεται ότι ο «δανεισμός» λαμβάνει χώρα όχι μόνο μεταξύ των λεκτικών γλωσσών αλλά και μεταξύ τροπικότητων (Cohn, 2013).

α)



Βλέπει αστέρια
(seeing stars) =
πόνος, ζάλη



Έχει αστέρια στα μάτια
του (stars in his eyes) =
επιθυμία για φήμη

β)



Κάθετες γραμμές =
τρόμος ή αγωνία



Τρόμος ή αγωνία στη
γιαπωνέζικη νοηματική
γλώσσα (προσαρμοσμένο από
Takeuchi, 2012)

γ)



Έμπνευση

Εικόνα 1: Η διαπερατότητα στην Οπτική Γλώσσα [26]

Επιπρόσθετα, ένα είδος οπτικής μορφολογίας μπορεί να συνδέεται με σχετικιστικά φαινόμενα. Σε μια μελέτη εξετάστηκε πώς η απεικόνιση της τοποθέτησης μιας αιωρούμενης λάμπας πάνω από το κεφάλι κάποιου ανθρώπου – εικόνα που κοινώς συνδέεται με την «έμπνευση» (βλ. Εικόνα 1γ) – μπορεί να μεταφράζεται σε πραγματική «επιφοίτηση». Οι συμμετέχοντες στην έρευνα βρέθηκε να έχουν

μεγαλύτερη έμπνευση στην επίλυση λογικών πάζλ όταν δούλευαν σε ένα δωμάτιο με μια σκέτη λάμπα (γλόμπο), σε σχέση με τους συμμετέχοντες οι οποίοι δούλευαν σε ένα δωμάτιο που φωτιζόταν από λάμπες φθορισμού (Slerian, Weisbuch, Rutchick, Newman & Ambady, 2010). Τα αποτελέσματα αυτά υποδεικνύουν ότι η τοποθέτηση μιας λάμπας πάνω από το κεφάλι μπορεί να έχει ως αποτέλεσμα σχετικιστικά φαινόμενα στη γενική νοημοσύνη και στην επίλυση προβλημάτων. Παρόλα αυτά, η κριτική που ασκήθηκε στα υπόψη αποτελέσματα αναφέρει ότι τα ευρήματα μπορεί να εξηγηθούν και με άλλους τρόπους, όπως για παράδειγμα ότι τα διάφορα επίπεδα φωτισμού μπορεί να οδηγήσουν σε πιο δημιουργική έμπνευση κ.λπ. (Steidle & Werth, 2013). Ανεξάρτητα πάντως από τα αποτελέσματα, αυτή η έρευνα υποδεικνύει ότι βασικές μορφές της οπτικής μορφολογίας δύναται να τεθούν σε έλεγχο αναφορικά με τις συνδέσεις με σχετικιστικές και ενσωματωμένες πτυχές της νόησης.

1.6. Πλαισίωση της προσοχής

Ένα αρκετά ενδιαφέρον πεδίο έρευνας της γλωσσολογικής σχετικότητας αποτελεί η μελέτη της τροχιάς και των χαρακτηριστικών της πορείας των δράσεων (path actions). Ο γλωσσολόγος Len Talmy (1985) παρατήρησε ότι οι γλώσσες διαφέρουν τυπολογικά στον τρόπο με τον οποίο κωδικοποιούν την πληροφορία που σχετίζεται με την πορεία μιας δράσης, και πιο συγκεκριμένα στην κίνηση από την πηγή στον στόχο και στον τρόπο που λαμβάνει χώρα η εκάστοτε δράση. Οι προτάσεις δημιουργούν συχνά ένα «παράθυρο προσοχής» αναφορικά με τις πληροφορίες που επισημαίνουν σε μια σκηνή (Talmy, 2000). Οι διάφορες γλώσσες ουσιαστικά «πλαισιώνουν» γεγονότα που εμπεριέχουν κίνηση με διάφορους τρόπους, χωρίς ωστόσο αυτό να σημαίνει ότι δεν υφίστανται και άλλοι τύποι πλαισίωσης (framing)

λιγότερο προσανατολισμένοι προς την κίνηση. Ας θεωρήσουμε τις παρακάτω προτάσεις:

- α. Το ποδήλατο στηριζόταν στη μεριά του σπιτιού που βρίσκεται απέναντι από το μανάβικο.
- β. Το ποδήλατο στηριζόταν σε μια μεριά του σπιτιού.
- γ. Το ποδήλατο βρισκόταν απέναντι από το μαγαζί.
- δ. Το ποδήλατο βρισκόταν στο σπίτι απέναντι από το μανάβικο.
- ε. Το ποδήλατο βρισκόταν στο σπίτι απέναντι από το μαγαζί.

Στην πρόταση α έχουμε μια πλήρη περιγραφή της γενικότερης σκηνής, ενώ στις υπόλοιπες προτάσεις (β έως και ε) έχουμε παράλειψη κάποιων συγκεκριμένων πληροφοριών της όλης σκηνής. Το αποτέλεσμα είναι ότι το «παράθυρο προσοχής» με το οποίο περιγράφεται η σκηνή δίνει έμφαση σε διαφορετικές πληροφορίες κάθε φορά ή δεν δίνει καθόλου.

Μια παρόμοια λειτουργία πλαισίωσης οπτικής πληροφορίας μιας γραφικής σκηνής συναντάμε στα πάνελ. Εδώ τα πάνελ λειτουργούν ως «παράθυρο» για τον αναγνώστη σχετικά με οτιδήποτε συμβαίνει σε ένα πλήρες φανταστικό περιβάλλον ενός οπτικού αφηγήματος (Cohn, 2007, 2013). Ως εκ τούτου, μπορούμε να κατηγοριοποιήσουμε την «πλαισίωση προσοχής» των πάνελ βασιζόμενοι στην ποσότητα πληροφορίας που περιέχουν. Ένα macro πάνελ εμπεριέχει πολλαπλές οντότητες οι οποίες αλληλεπιδρούν, ενώ συχνά παρουσιάζεται η συνολική εικόνα της σκηνής (Εικόνα 2). Ένα mono πάνελ (Εικόνα 3) εμπεριέχει μόνο μία οντότητα, ανεξάρτητα από το είδος της πλαισίωσης (μόνο το σώμα, μόνο το κεφάλι κ.λπ.). Ένα micro πάνελ (Εικόνα 4α) δείχνει πληροφορίες οι οποίες αφορούν κάτι λιγότερο από μια μοναδική πλήρη οντότητα. Σε αυτή την περίπτωση απεικονίζεται συνήθως κάποιο κοντινό πλάνο (ζουμ) που πλαισιώνει ένα τμήμα μόνο του όλου προσώπου ή

αντικειμένου. Τέλος, ένα αμορφικό πάνελ (Εικόνα 4β) δεν περιλαμβάνει καμία απολύτως οντότητα, καθώς απεικονίζει στοιχεία του φόντου ή του περιβάλλοντος τα οποία δεν διαδραματίζουν ενεργό ρόλο στην ευρύτερη οπτική αλληλουχία.



Εικόνα 2: Macro πάνελ ([1])



Εικόνα 3: Μονο πάνελ ([1])

(α)



(β)

Εικόνα 4: Μίκο πάνελ (α) και αμορφικό πάνελ (β) ([1])

Με αυτή την κατηγοριοποίηση μπορούμε να διακρίνουμε διαφορές στον τρόπο πλαισίωσης οντοτήτων ανά πολιτισμό. Σε μια έρευνα (Cohn, 2011) κωδικοποιήθηκαν αυτές οι διαστάσεις σε πάνελ αμερικάνικων κόμικς και γιαπωνέζικων manga για την περίοδο από το 1985 έως το 2000. Τα αμερικάνικα κόμικς περιείχαν αρκετά περισσότερα macro από ό,τι mono, ενώ υπήρχαν πολύ λιγότερα micro. Αντίθετα, τα γιαπωνέζικα manga είχαν περίπου ίδιο αριθμό macro και mono, ενώ υπήρχε πολύ μεγάλος αριθμός micro πάνελ. Συνεπώς, ενώ τα αμερικάνικα πάνελ έδιναν έμφαση στη γενικότερη σκηνή, τα γιαπωνέζικα manga απεικόνιζαν κάτι λιγότερο από τη συνολική σκηνή πάνω από τις μισές περίπου φορές.

Σε μια άλλη έρευνα (Cohn, Taylor-Weiner & Grossman, 2012) εξετάστηκε αν τα ανωτέρω ευρήματα τροποποιούνταν ανάλογα με την κατηγορία των κόμικς. Έτσι, κωδικοποιήθηκαν κόμικς από δημοφιλείς αμερικάνικες πηγές, από ανεξάρτητες αμερικάνικες πηγές και γιαπωνέζικα manga για την περίοδο από το 1991 έως το 2008.

Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι τα δημοφιλή και τα ανεξάρτητα αμερικάνικα κόμικς δεν διέφεραν μεταξύ τους, καθώς βρέθηκε να χρησιμοποιούν συγκρίσιμο αριθμό macro και mono πάνελ, με πολύ λίγα micro και αμορφικά πάνελ. Αντίθετα, στα πάνελ των γιαπωνέζικων manga βρέθηκε ότι χρησιμοποιήθηκαν διπλάσια mono σε σχέση με τα macro και πολύ μεγαλύτερος αριθμός micro και αμορφικών πάνελ ως προς τα αντίστοιχα αμερικάνικα. Συνεπώς, σε αυτή την περίπτωση μπορούμε να πούμε ότι όντως υφίστανται ενδείξεις μιας διάκρισης σε διαπολιτισμικό επίπεδο μεταξύ των πάνελ των κόμικς από την Αμερική και την Ιαπωνία.

Αυτά τα ευρήματα, τα οποία αφορούν την πλαισίωση πληροφοριών μέσω πάνελ, μπορούν να συγκριθούν με τις διαφορές που υφίστανται μεταξύ των δυτικών και των ασιατικών πολιτισμών αναφορικά με την αντιληπτική προσοχή. Όπως έχει ήδη αναλυθεί σε ευρήματα της διαπολιτισμικής ψυχολογίας (Nisbett, 2003· Nisbett & Masuda, 2003· Nisbett & Miyamoto, 2005), οι άνθρωποι του αμερικάνικου πολιτισμού τείνουν κατά μέσο όρο να παρακολουθούν περισσότερο τους κυρίαρχους χαρακτήρες που εμπλέκονται σε μια σκηνή, ενώ παράλληλα τείνουν να αγνοούν διάφορες πτυχές του περιβάλλοντος ή του υποβάθρου της σκηνής. Αντίθετα, άτομα προερχόμενα από ασιατικούς πολιτισμούς τείνουν να εστιάζουν εξίσου στο περιβάλλον και στους κυρίαρχους χαρακτήρες. Τα εν λόγω ευρήματα συνάδουν με διάφορες μελέτες στον τομέα της Τέχνης και της Φωτογραφίας. Για παράδειγμα, σύμφωνα με μια μελέτη (Masuda, Gonzalez, Kwan & Nisbett, 2008· Nisbett & Masuda, 2003) οι εικόνες στους δυτικούς πολιτισμούς τείνουν να δίνουν έμφαση στα κεντρικά αντικείμενα και χαρακτήρες, ενώ οι εικόνες από την Ανατολική Ασία εστιάζουν περισσότερο στο ευρύτερο περιβάλλον.

1.7 Χωρικός προσανατολισμός

Ίσως η καλύτερη απόδειξη τόσο για τη διαπερατότητα όσο και για τη σχετικότητα σε σχέση και με τις τρεις τροπικότητες που αναφέρθηκαν στην υποενότητα 1.1 αποτελεί το σύστημα σχεδίασης των Αβορίγινων της κεντρικής Αυστραλίας (Brenner, 2007) . Οι Αβορίγινες χρησιμοποιούν ένα σύστημα σχεδίασης στην άμμο το οποίο συνοδεύει την ομιλία καθώς και τις χειρονομίες. Παρόλο που τα πιο περίπλοκα σχέδια φαίνεται να αποτελούν αφηγήματα γυναικών, τμήματα του υπόψη συστήματος χρησιμοποιούνται στην καθομιλουμένη και από τα δύο φύλα παρόμοια με τις χειρονομίες που συνοδεύουν τον λόγο (Green, 2014· Munn, 1986). Η δυνατότητα της εκτεταμένης χρήσης σχεδίων στην επικοινωνία διευκολύνεται από την αφθονία άμμου στο περιβάλλον αυτών των κοινωνιών, πάνω στην οποία οι ομιλητές κάθονται και αλληλεπιδρούν στην καθημερινότητά τους.

Πολλές από τις γλώσσες που χρησιμοποιούν οι Αβορίγινες στην Αυστραλία εμπεριέχουν συστήματα απόλυτης χωρικής αναφοράς, ήτοι εντοπισμού χώρου με τη χρήση λέξεων που συνδέονται με σημεία του ορίζοντα. Τα προαναφερθέντα συστήματα διαφέρουν αρκετά από τα συστήματα σχετικού χώρου, τα οποία επικεντρώνονται σε λέξεις σχετικές με το σώμα του ομιλητή, όπως δεξιά, αριστερά, πίσω και μπροστά. Μελέτες έχουν δείξει ότι οι Αβορίγινες κωδικοποιούν στις χειρονομίες τους και αυτούς τους απόλυτους χωρικούς προσανατολισμούς (Haviland, 1993· Majid et al., 2004). Όταν χρησιμοποιούν χειρονομίες σχετικές με γεγονότα τα οποία έλαβαν χώρα κατά μήκος της διεύθυνσης Βορρά - Νότου, αυτές θα γίνονται επίσης στον άξονα Βορρά - Νότου, ανεξάρτητα από την κατεύθυνση που στρέφεται το σώμα τους. Αυτό αποτελεί ένα φαινόμενο διαπερατότητας, καθώς οι χειρονομίες

που εκτελούνται κατά τη διάρκεια της συνομιλίας αντικατοπτρίζουν τις απόλυτες κατευθύνσεις, οι οποίες κωδικοποιούνται στις ομιλούμενες γλώσσες.

Αυτή η ενσωμάτωση του προσανατολισμού σε χειρονομίες έχει χρησιμοποιηθεί ως μια απόδειξη σε έναν μεγάλο αριθμό σχετικιστικών φαινομένων των αντίστοιχων γλωσσών αναφορικά με τον χωρικό προσανατολισμό. Διάφορες μελέτες έχουν δείξει ότι ομιλητές γλωσσών που χρησιμοποιούν απόλυτα συστήματα είναι πιο ακριβείς στον εντοπισμό μη ορατών σημείων του χώρου σε σχέση με ομιλητές γλωσσών που χρησιμοποιούν συστήματα σχετικού χώρου (Levinson, 1997). Σε άλλες μελέτες, οι συμμετέχοντες στα αντίστοιχα πειράματα κάθονται αρχικά σε ένα τραπέζι με διάφορα αντικείμενα πάνω σε αυτό (π.χ. ένα βέλος με φορά προς τα αριστερά των συμμετεχόντων, δείχνοντας τον Νότο). Στη συνέχεια μεταφέρονται σε ένα άλλο τραπέζι και κάθονται σε θέση που διαφέρει 180° ως προς το αρχικό. Έπειτα καλούνται να επιλέξουν αντικείμενα στο δεύτερο τραπέζι τα οποία ταιριάζουν με αντικείμενα του πρώτου τραπεζιού (Levinson, 1996, 1997· Majid et al., 2004). Οι συμμετέχοντες που προέρχονται από σχετικά συστήματα επιλέγουν αντικείμενα τα οποία διατηρούν τον ίδιο προσανατολισμό αναφορικά με το σώμα τους (π.χ. βέλη που δείχνουν επίσης προς τα αριστερά, αλλά με κατεύθυνση τον Βορρά), ενώ οι συμμετέχοντες οι οποίοι προέρχονται από απόλυτα συστήματα επιλέγουν αντικείμενα που διατηρούν τον προσανατολισμό ως προς τον περιβάλλοντα χώρο (π.χ. βέλη που δείχνουν δεξιά, αλλά διατηρούν τη νότια κατεύθυνση). Ως εκ τούτου, τα σχετικιστικά φαινόμενα που έχουν να κάνουν με την αντίληψη και τη συμπεριφορά ως προς την κατανόηση του χώρου εκτείνονται πέρα από τα φαινόμενα διαπερατότητας των χειρονομιών.

Αν ο απόλυτος χώρος είναι πλήρως διαπερατός σε όλα του τα πεδία, τότε θα έπρεπε να αναμένουμε την παρουσία του στα σχέδια άμμου των Αβορίγινων, κάτι

που όπως είδαμε επιβεβαιώνεται. Επειδή τα σχέδια άμμου εκτυλίσσονται στον χρόνο σε μια αλληλεπιδρούσα επικοινωνία, το πραγματικό σημασιολογικό περιεχόμενο είναι αρκετά μεστό ώστε να μεταδοθεί με ταχύτητα. Χρησιμοποιούνται απλές γραμμές και σχήματα για να αναπαρασταθούν αρκετά πολύσημες εκφράσεις. Για παράδειγμα, μια απλή γραμμή μπορεί να είναι ένα ακόντιο, ένας άνθρωπος ξαπλωμένος στο έδαφος, η πορεία κάποιου που κινείται σε μια περιοχή ή η τροχιά ενός ακοντίου που βλήθηκε από κάποιον άνθρωπο (Green, 2014). Φυσικά, όλα αυτά τα νοήματα θα πρέπει να αποσαφηνιστούν με βάση τα συμφραζόμενα.

Αντίθετα, με τις οπτικές γλώσσες, τα αφηγήματα που σχεδιάζονται στην άμμο δεν διαμοιράζονται σε διακριτά χωρικά σημεία με έναν αντίστοιχο χρόνο μεταξύ τους, αλλά εκτυλίσσονται σε έναν ενιαίο χώρο σε πραγματικό χρόνο. Αυτός ο ενιαίος χώρος τοποθετείται σε μια πανοραμική προοπτική και περισσότερο από σχέδια θεωρείται ότι αναπαριστούν «ίχνη» ή αποτυπώματα πάνω στην άμμο. Για παράδειγμα, ένας άνθρωπος σχηματίζεται περίπου σαν το λατινικό γράμμα U, επειδή ακριβώς αποτελεί το αποτύπωμα που σχηματίζει ένας άνθρωπος όταν κάθεται στην άμμο (Green, 2014). Τα ίχνη είναι επίσης σημαντικά καθώς χρησιμοποιούνται για να αναπαραστήσουν κάποια κίνηση.

Αυτή η σταθερή εναέρια οπτική γωνία υποδηλώνει επίσης ότι όλες οι αναπαραστάσεις είναι περιορισμένες εντός του απόλυτου χώρου. Εάν σε μια ιστορία σχεδιασμένη στην άμμο ένας χαρακτήρας κινείται από τον Βορρά προς τον Νότο, αναπαρίσταται σαν να κινείται επάνω στον πραγματικό άξονα Βορρά - Νότου. Αυτή η ερμηνεία του απόλυτου χώρου φαίνεται να είναι αρκετά ισχυρά καθοριζόμενη. Ο Green (2014) περιγράφει διάφορα πειράματα, όπου κάποιοι Αβορίγινες κάθονταν σε ένα δωμάτιο και έβλεπαν σε ηλεκτρονικό υπολογιστή ταινίες με αφηγήματα στην άμμο. Σε αυτά τα πειράματα ο χωρικός προσανατολισμός του πραγματικού

αφηγήματος του σχεδίου στην άμμο (το παρουσιαζόμενο στην οθόνη) ήταν άλλοτε ο ίδιος και άλλοτε διαφορετικός από αυτόν που οι συμμετέχοντες έβλεπαν στην οθόνη, δηλαδή με την οθόνη «πεπλατυσμένη» ως προς τον απόλυτο χώρο. Σε πολλές περιπτώσεις οι συμμετέχοντες απέδιδαν λανθασμένα τις κατευθύνσεις των βιντεοσκοπημένων αφηγημάτων, καθώς έτειναν να χρησιμοποιούν τον προσανατολισμό του δωματίου στο οποίο κάθονταν, δηλαδή τον προσανατολισμό της πραγματικής συνθήκης και όχι της βιντεοσκοπημένης. Μάλιστα, συνέχισαν να δίνουν τις ίδιες απαντήσεις ακόμα και όταν αυτές οδηγούσαν σε περίεργες ερμηνείες των κινήσεων της ιστορίας (για παράδειγμα αντικείμενα που υπό κανονικές συνθήκες βρίσκονται στην Ανατολή τώρα τοποθετούνταν στον Βορρά). Ως εκ τούτου, οι συμμετέχοντες ερμήνευαν τις ιστορίες στην άμμο περισσότερο με όρους φυσικού προσανατολισμού παρά με όρους που συνεπάγονταν από τα σχέδια καθεαυτά (Brown & Yule, 1983).

Είναι σημαντικό να επισημανθεί ότι η εναέρια οπτική γωνία είναι ο μοναδικός τρόπος μέσω του οποίου ο απόλυτος χώρος δύναται να διατηρηθεί σε ένα σχεδιαστικό σύστημα. Η εγκάρσια οπτική γωνία των αντικειμένων, η οποία χρησιμοποιείται στις οπτικές γλώσσες, είναι αδύνατο να βοηθήσει στον προσανατολισμό ως προς τα σημεία του ορίζοντα. Κατά συνέπεια, η δομή της σχεδίασης στην άμμο είναι προσαρμοσμένη στην υποστήριξη του συστήματος των απόλυτων χωρικών κατευθύνσεων, με τον ίδιο τρόπο που λειτουργούν οι εγκάρσιες κατευθύνσεις για τους ομιλητές σχετικών συστημάτων (Abbott & Forceville, 2011).

Συμπερασματικά, μπορούμε να αναφέρουμε ότι, επειδή οι πολιτισμοί των Αβορίγινων διατηρούν τους απόλυτους χωρικούς προσανατολισμούς στην ομιλία, στις χειρονομίες και στη σχεδίασή τους, έχουμε ίσως μια αρκετά ισχυρή απόδειξη της ύπαρξης φαινομένων διαπερατότητας σε όλα τα πεδία έκφρασης. Εν τω μεταξύ, τα

διάφορα γλωσσολογικά πειράματα τα οποία αφορούν δεδομένα πέρα από τις εκφραστικές τροπικότητες δίνουν ακόμα περισσότερες αποδείξεις σχετικιστικών φαινομένων για την υπόψη θεώρηση σε διάφορες εκφάνσεις της γνώσης και της συμπεριφοράς (Sinclair, 1993).

1.8. Οπτική Γλώσσα και Γραπτός Λόγος

Από τα πρώτα κιόλας χρόνια στο σχολείο τα παιδιά παράγουν εικόνες, οι οποίες πολλές φορές συνοδεύουν τις γραπτές τους εργασίες. Οι δάσκαλοι από την πλευρά τους σχολιάζουν τις εικόνες που παράγουν οι μαθητές, όπως και το γραπτό μέρος της εργασίας, αλλά εδώ υπάρχει μία διαφορά: Οι εικόνες δεν διορθώνονται ούτε υπόκεινται σε λεπτομερή κριτική (Eerden, 2009· Fodor, 1975). Έτσι, απουσιάζουν σχόλια του τύπου: «ορθογραφικό λάθος», «λανθασμένη έκφραση», «χρειάζεται περισσότερη δουλειά» κ.λπ. Οι εικόνες των μαθητών αντιμετωπίζονται περισσότερο ως ένα είδος προσωπικής έκφρασης παρά ως ένα είδος επικοινωνίας, ενώ παράλληλα θεωρούνται κάτι που οι μαθητές γνωρίζουν ήδη και όχι κάτι που θα πρέπει να διδαχθούν (Campana & Tallon-Baudry, 2013).

Μετά από μερικά χρόνια στο σχολείο παρατηρείται ότι η παραγωγή εικόνων από τους μαθητές έχει σχεδόν εξαφανιστεί. Από εκείνο το σημείο και έπειτα φαίνεται ότι αυξάνεται η σπουδαιότητα του γραπτού λόγου, ενώ οι εικόνες τίθενται σε ένα πιο εξειδικευμένο πλαίσιο. Στα σχολικά βιβλία δύο με τρεις δεκαετίες παλαιότερα, για παράδειγμα, παρατηρούμε ότι τα κείμενα στις πρώτες τάξεις του δημοτικού ήταν εμπλουτισμένα με πολλές εικόνες, ενώ προς τις τελευταίες τάξεις του δημοτικού το γραπτό κείμενο είχε σχεδόν εξοβελίσει τις εικόνες. Μάλιστα, καθώς προχωρούσε κανείς από τις μικρότερες προς τις μεγαλύτερες τάξεις συναντούσε εικόνες οι οποίες

αναπαριστούσαν περιεχόμενο που γινόταν ολοένα και πιο «τεχνοκρατικό» (Efland, 1976). Έτσι, σε ένα βιβλίο γεωγραφίας, για παράδειγμα, μπορούσαμε να δούμε χάρτες, διαγράμματα, ανάγλυφα εδάφους, εκβολές ποταμών, οικισμούς κ.λπ. Κατά συνέπεια, η παραγωγή εικόνων από την πλευρά των μαθητών φαίνεται να άγεται πιο κοντά σε τεχνικά θέματα παρά σε προσωπική έκφραση. Με άλλα λόγια, οι εικόνες δεν εξαφανίστηκαν, αλλά έγιναν πιο εξειδικευμένες ως προς τη λειτουργία τους (Liddell, 1996).

Σήμερα, η προαναφερθείσα κατάσταση δεν φαίνεται να έχει παρουσιάσει κάποια αλλαγή. Έτσι, από τη μια πλευρά στα διάφορα μαθήματα χρησιμοποιούνται πολύ περισσότερες εικόνες, ειδικά στο γυμνάσιο και στο λύκειο. Σε πολλά από αυτά τα μαθήματα και κυρίως στα σχετιζόμενα με την τεχνολογία, όπως στη Φυσική, στην Πληροφορική και στη Γεωγραφία, οι εικόνες αποτελούν το κύριο μέσο παρουσίασης της ύλης. Στα μαθήματα που σχετίζονται περισσότερο με τις ανθρωπιστικές επιστήμες, όπως είναι για παράδειγμα η Ιστορία, η Γλώσσα και τα Θρησκευτικά, η λειτουργία των εικόνων ποικίλλει και μπορεί να εξυπηρετεί διάφορους σκοπούς, όπως αναπαράσταση, διακόσμηση ή πληροφόρηση (Mori, 1995). Αυτό το μοτίβο παρατηρείται τόσο στα κύρια βιβλία των μαθημάτων όσο και στα φύλλα εργασιών και στους οπτικούς δίσκους (CD). Από την άλλη πλευρά, δεν υφίσταται κάποια εξειδικευμένη διδασκαλία ή οδηγίες αναφορικά με τον ρόλο των εικόνων, ενώ η πιο σημαντική παρατήρηση είναι ότι η αξιολόγηση συνεχίζει να βασίζεται στον γραπτό λόγο ως κυρίαρχο στοιχείο. Οι μαθητές καλούνται μεν να παράγουν εικόνες σε μαθήματα όπως η Ιστορία, η Φυσική και η Γεωγραφία, ωστόσο αυτές οι εικόνες δεν έλκουν την προσοχή των δασκάλων, κρίνοντας κυρίως από τα σχόλια που κάνουν γι' αυτές. Με άλλα λόγια, ενώ στο υλικό που προορίζεται για τα παιδιά γίνεται

εκτεταμένη χρήση εικόνων, η αξιολόγηση των μαθητών στηρίζεται κυρίως στο γραπτό κείμενο (Lefevre, 2012).

Ωστόσο, έξω από το σχολικό περιβάλλον οι εικόνες διαδραματίζουν έναν ολοένα και πιο ενεργό ρόλο, και όχι μόνο στους διάφορους τομείς που προορίζονται αποκλειστικά για παιδιά (Muramoto, 1993). Έτσι, είτε πρόκειται για έντυπα ή ηλεκτρονικά μέσα, είτε για εφημερίδες, περιοδικά, οπτικούς δίσκους ή ιστότοπους, είτε πρόκειται για υλικό σχετιζόμενο με τις δημόσιες σχέσεις, τις διαφημίσεις ή ενημερωτικό υλικό κάθε είδους, τα περισσότερα κείμενα σήμερα περιλαμβάνουν έναν πολύπλοκο συνδυασμό γραπτού κειμένου, εικόνων και άλλων γραφικών και ηχητικών στοιχείων που σχεδιάζονται ως συνεκτικές (κυρίως οπτικές παρά λεκτικές) οντότητες μέσω μιας διάταξης. Παρόλο που η δεξιότητα παραγωγής τέτοιου είδους πολυμορφικών κειμένων είναι μεγάλης σημασίας για τη σύγχρονη κοινωνία, εντούτοις δεν διδάσκεται στα σχολεία. Με άλλα λόγια, το εκπαιδευτικό σύστημα σε ό,τι αφορά την πολύ βασική αυτή νέα δυνατότητα επικοινωνίας, την οποία θα μπορούσαμε να ονομάσουμε «οπτικό αλφαριθμητισμό», παράγει αναλφάβητους μαθητές, υπό την πίεση πάντα των απαιτήσεων των εκάστοτε πολιτικών που εφαρμόζονται στην εκπαίδευση (Lefevre, 2011).

Φυσικά, ο γραπτός λόγος καθ'αυτόν είναι μια μορφή οπτικής επικοινωνίας (Fussell & Haaland, 1978). Ουσιαστικά, αν και κατά έναν παράδοξο τρόπο, η ένδειξη ενός πλήρως εγγράμματος ανθρώπου είναι η ικανότητά του να χειρίζεται τον γραπτό λόγο ως ένα οπτικό μέσο. Για παράδειγμα, όταν διαβάζει δεν κινεί τα χείλη του και δεν προφέρει ούτε καν ψιθυριστά αυτά που διαβάζει. Οι αναγνώστες που κινούν τα χείλη τους ή προφέρουν το κείμενο που διαβάζουν θεωρούνται πολιτισμικά και διανοητικά «στιγματισμένοι», καθώς κατά την ανάγνωση αναγκάζονται να προσφύγουν σε έναν χαμηλότερης εκτίμησης τύπο ομιλούμενης γλώσσας. Η γραφή

αποτελεί για αιώνες τώρα ένα από τα βασικότερα επιτεύγματα της δυτικής κουλτούρας, έναν βασικό στόχο των εκπαιδευτικών συστημάτων, σε σημείο μάλιστα να αποτελεί βασική διάκριση μεταξύ μιας ανεπτυγμένης και μιας πρωτόγονης κουλτούρας. Συνεπώς, δεν αποτελεί έκπληξη το γεγονός ότι η εισαγωγή ενός νέου είδους αλφαριθμητισμού, που βασίζεται σε εικόνες και οπτική σχεδίαση, διαφαίνεται ως απειλή ή ως ένδειξη παρακμής της υπάρχουσας κουλτούρας. Ως εκ τούτου, αποτελεί «εχθρικό» σημείο και κάλεσμα συσπείρωσης των συντηρητικών κύκλων καθώς και διαφόρων αντιδραστικών κοινωνικών συνόλων (Habermas, 1984).

Συνεπώς, η σταδιακή απόσυρση των εικόνων από τα σχολικά κείμενα σε μεγαλύτερες τάξεις, όπως αναφέρθηκε πιο πάνω, δεν εκλαμβάνεται ευδιάκριτα ως υποτίμηση της οπτικής επικοινωνίας αλλά ως εκτίμηση ότι ένα συγκεκριμένο είδος επικοινωνίας, η γραφή, αποτελεί κυρίαρχο είδος αλφαριθμητισμού στα σχολικά βιβλία. Η επικράτηση αυτού του «παλιού» οπτικού αλφαριθμητισμού έχει ως αποτέλεσμα άλλα είδη οπτικής επικοινωνίας είτε να παραγκωνίζονται ως «παιδιάστικο» στάδιο ανάπτυξης είτε να αποτελούν πεδίο έρευνας μια μικρής ελίτ ειδικών (Hall, 1964). Συμπερασματικά, η αντίδραση στην εμφάνιση του οπτικού ως ένα πλήρες μέσο αναπαράστασης δεν βασίζεται στην αντιπαράθεση απέναντι στο γραπτό καθεαυτό. Αντίθετα, βασίζεται στο γεγονός ότι αποτελεί εναλλακτική της γραφής και κατά συνέπεια εκλαμβάνεται ως απειλή στην υφιστάμενη κυριαρχία του λεκτικού αλφαριθμητισμού ανάμεσα στις ομάδες ελίτ (Lefevre, 2011).

Κατόπιν τούτου, και με σκοπό να νοήσουμε την οπτική επικοινωνία ως αυθύπαρκτη, θα πρέπει να κινηθούμε πέρα από τα διαλαμβανόμενα στο δοκίμιο του Roland Barthes «Rhetoric of the Image – Ρητορική της εικόνας» (1964). Σε αυτό το δοκίμιο, καθώς και σε άλλα κείμενα όπως το «Introduction to Elements of Semiology» (Barthes, 1967), υποστηρίζεται ότι το νόημα των εικόνων (καθώς και

άλλων σημειολογικών κωδικών, όπως η ενδυμασία, η τροφή κ.λπ.) σχετίζεται πάντα και είναι κατά κάποιο τρόπο εξαρτώμενη από το λεκτικό κείμενο. Ο Barthes θεωρούσε ότι οι εικόνες από μόνες τους είναι αρκετά πολύσημες και ανοιχτές σε ένα μεγάλο εύρος πιθανών νοημάτων. Ως εκ τούτου, με σκοπό να αποδοθεί ένα οριστικό νόημα θα πρέπει να χρησιμοποιηθεί η γλώσσα ως «διασώστης». Όπως αναφέρει, το οπτικό μήνυμα είναι αρκετά αόριστο, «μια αιωρούμενη αλυσίδα σημαινομένων». Συνεπώς, κατά τον Barthes «σε κάθε κοινωνία αναπτύσσονται διάφορες τεχνικές οι οποίες αποσκοπούν στη σταθεροποίηση της αιωρούμενης αλυσίδας σημαινομένων με τέτοιο τρόπο ώστε να αντιμετωπιστεί ο τρόμος των αβέβαιων σημάτων· το γλωσσολογικό μήνυμα είναι μία από αυτές τις τεχνικές» (1977: 39).

Επιπρόσθετα, ο Barthes (1967) έκανε μια βασική διάκριση ως προς τη σχέση εικόνας - κειμένου: Στην πρώτη περίπτωση το λεκτικό κείμενο επεκτείνει το νόημα της εικόνας και αντίστροφα, όπως για παράδειγμα στα συννεφάκια κειμένου των κόμικς. Στη δεύτερη περίπτωση το λεκτικό κείμενο δίνει περισσότερες πληροφορίες για την εικόνα και αντίστροφα. Στην πρώτη περίπτωση, την οποία ονόμασε μετάδοση (relay), νέα νοήματα προστίθενται ώστε να δοθεί ένα ολοκληρωμένο νόημα. Στη δεύτερη περίπτωση, τα ίδια νοήματα επαναδιατυπώνονται με διαφορετικό τρόπο (π.χ. πιο συγκεκριμένα και ακριβή), όπως όταν ένας υπότιτλος ερμηνεύει μια φωτογραφία. Θεώρησε μάλιστα ότι η δεύτερη περίπτωση είναι η κυρίαρχη, καθώς η μετάδοση, όπως αναφέρει, είναι «πιο σπάνια». Τέλος, διέκρινε δύο ακόμα υποκατηγορίες στη δεύτερη περίπτωση. Στην πρώτη υποκατηγορία το λεκτικό κείμενο προηγείται της εικόνας, έτσι ώστε η εικόνα να αποτελεί αναπαράσταση αυτού, και στη δεύτερη υποκατηγορία η εικόνα προηγείται του λεκτικού κειμένου, έτσι ώστε το λεκτικό κείμενο να αποτελεί μια ακριβέστερη επαναδιατύπωση ή «σταθεροποίηση» της εικόνας (ονόμασε μάλιστα την εν λόγω σχέση «αγκύρωση»).

Ο Barthes (Barthes, 1967) θεωρούσε ότι πριν περίπου από το 1600 η «απεικόνιση» ήταν κυρίαρχη. Οι εικόνες έδιναν περισσότερες πληροφορίες για τα κείμενα, γεγονός που συνέβαινε σε θεμελιώδη κείμενα της κουλτούρας, όπως η μυθολογία και η Βίβλος, με τα οποία οι περισσότεροι αναγνώστες είχαν αρκετή εξοικείωση. Αυτή η σχέση, που μετέτρεπε τα λεκτικά κείμενα σε κύρια επικοινωνιακή οδό της εξουσίας στην εκάστοτε κοινωνία και μέσω της οποίας οι εικόνες διέδιδαν τα κυρίαρχα κείμενα με έναν συγκεκριμένο τρόπο προς μια συγκεκριμένη κοινωνική ομάδα, άρχισε σταδιακά να αλλάζει. Στην εποχή της επιστήμης, οι εικόνες, όντας ρεαλιστικές όσο ποτέ άλλοτε, άρχισαν να λειτουργούν ως «το βιβλίο της φύσης» και το λεκτικό κείμενο πλέον αποσκοπεί στην ερμηνεία και στη «φόρτιση» της εικόνας με φαντασία και ηθικά διδάγματα.

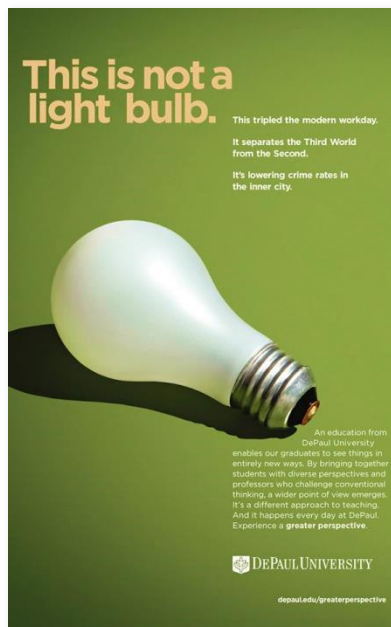
Ωστόσο, πέραν των ανωτέρω, ο Barthes αγνοεί μια βασική παράμετρο: το οπτικό στοιχείο ενός κειμένου αποτελεί ένα ανεξάρτητο οργανωμένο και δομημένο μήνυμα το οποίο συνδέεται με το λεκτικό κείμενο αλλά με κανέναν τρόπο δεν εξαρτάται από αυτό και αντίστροφα. Είναι προφανές ότι κάθε είδους μήνυμα που μεταφέρει ένα λεκτικό κείμενο δεν μπορεί να μεταδοθεί ως έχει και από μια εικόνα και αντίστροφα (Goodman, 1969). Σε μια γλώσσα όπως τα αγγλικά απαιτείται να χρησιμοποιηθεί ένα ρήμα (πιστεύω, είμαι), ώστε να υπάρξει μια πλήρης διατύπωση. Επίσης θα πρέπει να γίνει χρήση ονομάτων (εμείς, αυτοί, το βιβλίο κ.λπ.) για να καταδειχθεί αυτός ο οποίος θέλουμε να παρουσιαστεί. Οι γλώσσες όμως, σε αντίθεση με τις εικόνες, δεν απαιτείται να έχουν οπτική γωνία ώστε να επιτευχθεί η προοπτική ή χωρική διάταξη για να επιτευχθεί η συντακτική συσχέτιση. Οι δυναμικές που έχουν και οι δύο τρόποι ως προς την απόδοση νοήματος δεν είναι ούτε πλήρως επικαλυπτόμενες ούτε πλήρως αποκλειόμενες.

Σε κάθε περίπτωση, δεν θα πρέπει να αγνοήσουμε την κοινωνική διάσταση της επικοινωνίας. Τα νοήματα που εκφράζουν οι ομιλητές, οι φωτογράφοι, οι συγγραφείς, οι σχεδιαστές, οι ζωγράφοι και οι γλύπτες είναι κυρίως κοινωνικά νοήματα, παρόλο που αναγνωρίζουμε τη σχετική επίδραση και τη σημασία των ατομικών διαφορών (Gregory, 1970). Δεδομένου ότι οι κοινωνίες δεν είναι ομοιογενείς οντότητες αλλά αποτελούνται από ομάδες με ποικίλα και συχνά αντικρουόμενα συμφέροντα, τα μηνύματα που παράγουν τα άτομα αντικατοπτρίζουν τις διαφορές, τις συγκρούσεις και τις ασυμφωνίες, οι οποίες χαρακτηρίζουν την κοινωνική ζωή. Μάλιστα αρκετές φορές αυτές οι κοινωνικές διαφορές αναδεικνύονται από τους τύπους επικοινωνίας που χρησιμοποιούνται για τη μετάδοση του νοήματος (Jakobson, 1971). Έτσι, σε ένα μικτού τύπου μήνυμα στο οποίο χρησιμοποιούνται λέξεις και εικόνες, το κείμενο μπορεί να μεταφέρει μια ομάδα νοημάτων ενώ οι εικόνες μια άλλη. Για παράδειγμα, στη διαφήμιση της εικόνας 5, το κείμενο «ψηλή, ξανθιά και υπέροχη» μεταφέρει άλλο νόημα σε σχέση με την εικόνα, που παρουσιάζει τηγανητές πατάτες. Ομοίως στην Εικόνα 6 παρατηρούμε τον συνδυασμό εικόνας και κειμένου με αντίθετα νοήματα, που χρησιμοποιείται για να μεταδώσει το διαφημιστικό μήνυμα.

Φυσικά, η οπτική επικοινωνία θα πρέπει να καλύπτει ορισμένες απαιτήσεις αναπαράστασης. Για την επίτευξη αυτού του σκοπού είναι χρήσιμο να υιοθετήσουμε την έννοια της «μετασυνάρτησης», που εισήγαγε ο Michael Halliday. Οι τρεις μετασυναρτήσεις του Halliday είναι η εννοιολογική, η διαπροσωπική και η κειμενική. Πιο κάτω αναλύονται οι τρεις αυτές μετασυναρτήσεις.



Εικόνα 5: Διαφημιστικό εστιατορίων McDonalds ([22])



Εικόνα 6: Αντίθεση νοημάτων κειμένου – εικόνας ([23])

1.8.1 Η Εννοιολογική Μετασυνάρτηση

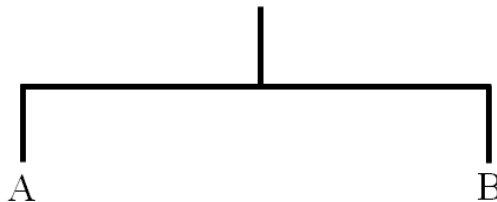
Κάθε σημειολογικός τύπος θα πρέπει να είναι σε θέση να αναπαριστά τις διάφορες διαστάσεις του κόσμου όπως αυτός βιώνεται από τους ανθρώπους. Με άλλα λόγια, θα πρέπει να μπορεί να αναπαριστά αντικείμενα και τις μεταξύ τους σχέσεις σε έναν κόσμο ο οποίος βρίσκεται εκτός του συστήματος αναπαράστασης. Αυτός ο κόσμος φυσικά μπορεί να αναπαρίσταται ήδη σημειολογικά (Hjelmslev, 1961).

Οι διάφοροι σημειολογικοί τύποι παρέχουν πολλές επιλογές διαφόρων τρόπων με τους οποίους δύναται να αναπαρίστανται τα αντικείμενα και οι μεταξύ τους σχέσεις καθώς και η σχέση τους με διαδικασίες. Δύο αντικείμενα μπορούν αναπαρίστανται ως συμμετέχοντα σε μια σχέση αλληλεπίδρασης, η οποία οπτικά δύναται να αναπαρασταθεί με τη βοήθεια διανυσμάτων, όπως φαίνεται στην Εικόνα 7.



Εικόνα 7: Διάνυσμα

Τα αντικείμενα μπορούν επίσης να συσχετίζονται και με άλλους τρόπους, όπως για παράδειγμα ως προς την κατηγοριοποίησή τους. Σε αυτή την περίπτωση η σύνδεσή τους επιτυγχάνεται όχι με ένα διάνυσμα αλλά με μια δομή «δένδρου», όπως φαίνεται στην Εικόνα 8.



Εικόνα 8: Δομή Δένδρου

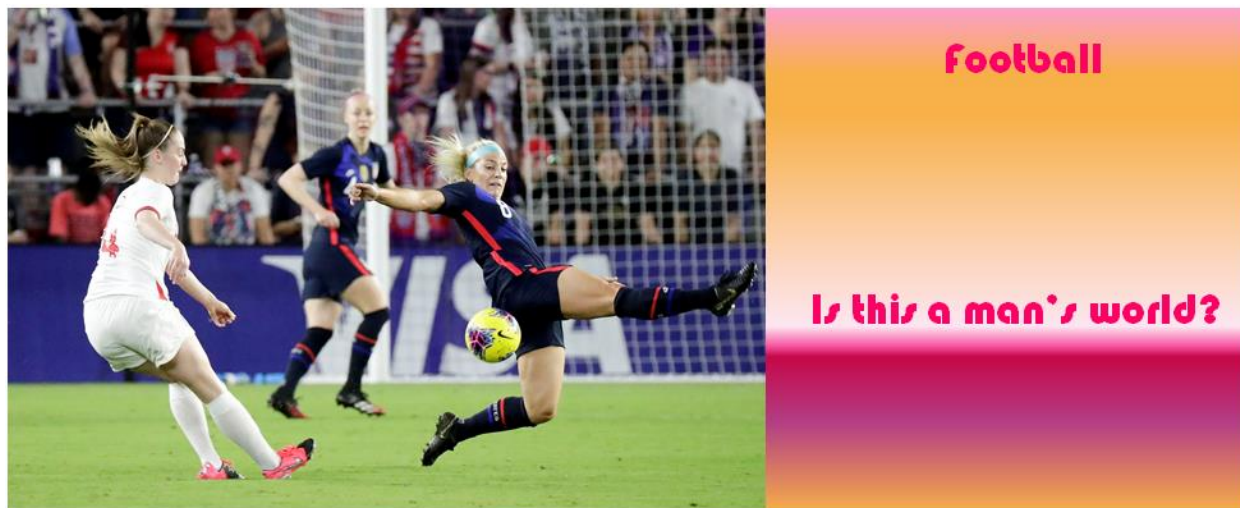
1.8.2 Η Διαπροσωπική Μετασυνάρτηση

Κάθε σημειολογικός τύπος θα πρέπει να μπορεί να προβάλλει τις σχέσεις μεταξύ του παραγωγού ενός (πολύπλοκου) σήματος και του αντίστοιχου δέκτη. Δηλαδή, κάθε τύπος θα πρέπει να δύναται να αναπαραστήσει μια συγκεκριμένη κοινωνική σχέση μεταξύ του παραγωγού, του θεατή και του αντικειμένου που αναπαρίσταται. Όπως και στην περίπτωση της εννοιολογικής μετασυνάρτησης, υφίστανται πολλές επιλογές

αναπαράστασης των διαφόρων διαπροσωπικών σχέσεων. Κάποιες από αυτές τις επιλογές προτιμώνται σε συγκεκριμένες μορφές οπτικής αναπαράστασης (π.χ. νατουραλιστικές εικόνες), ενώ κάποιες άλλες επιλογές προτιμώνται σε διαφορετικά πλαίσια (π.χ. διαγράμματα). Για παράδειγμα, ένας άνθρωπος μπορεί να απεικονίζεται να μιλάει στους θεατές κοιτώντας απευθείας την κάμερα. Σε αυτή την περίπτωση, το εικονιζόμενο πρόσωπο φαίνεται να αλληλεπιδρά με τον θεατή (Brunsden & Morley, 1978). Αντίθετα, όταν ένας άνθρωπος απεικονίζεται στραμμένος σε διαφορετική κατεύθυνση ως προς τον θεατή, τότε απουσιάζει η αλληλεπίδραση. Έτσι, επιτρέπεται στον θεατή να περιεργάζεται τους χαρακτήρες που αναπαρίστανται σαν να ήταν εκθέματα σε μια βιτρίνα.

1.8.3 Η Κειμενική Μετασυνάρτηση

Κάθε σημειολογικός τύπος θα πρέπει να δύναται να σχηματίζει κείμενα, ήτοι πολύπλοκα σήματα τα οποία έχουν τόσο εσωτερική συνοχή όσο και εξωτερική συνοχή ως προς το εννοιολογικό πλαίσιο για το οποίο παράγονται. Εδώ παρατηρούμε ότι η οπτική «γραμματική» μάς δίνει πολλές επιλογές, καθώς οι διάφορες διατάξεις που συντίθενται οδηγούν σε διαφορετικά κειμενικά νοήματα (Toku, 2001). Για παράδειγμα, στην Εικόνα 9 το κείμενο βρίσκεται δεξιά της εικόνας. Αν αλλάζαμε τη δομή, θα άλλαζε τελείως η σχέση μεταξύ του γραπτού κειμένου και της εικόνας καθώς και το συνολικό νόημα. Σε αυτή την περίπτωση το γραπτό κείμενο και όχι η εικόνα θα θεωρούνταν ως αφετηρία ή ως «άγκυρα» για το μεταδιδόμενο μήνυμα.



Εικόνα 9: Παράδειγμα κειμενικής μετασυνάρτησης ως προς τη δομή ([2])

1.9 Διαδικασίες Ταξινόμησης

Οι οπτικές δομές αναπαράστασης μπορεί να είναι είτε αφηγηματικού χαρακτήρα, παρουσιάζοντας μια πορεία δράσεων και γεγονότων ή μια διαδικασία αλλαγής, είτε εννοιολογικές, όπου η αναπαράσταση λαμβάνει χώρα με βάση την κατηγορία, το νόημα ή τη δομή. Σε αυτή την ενότητα θα ασχοληθούμε με τις εννοιολογικές οπτικές δομές αναπαράστασης, παρουσιάζοντας μια συνοπτική περιγραφή αυτών.

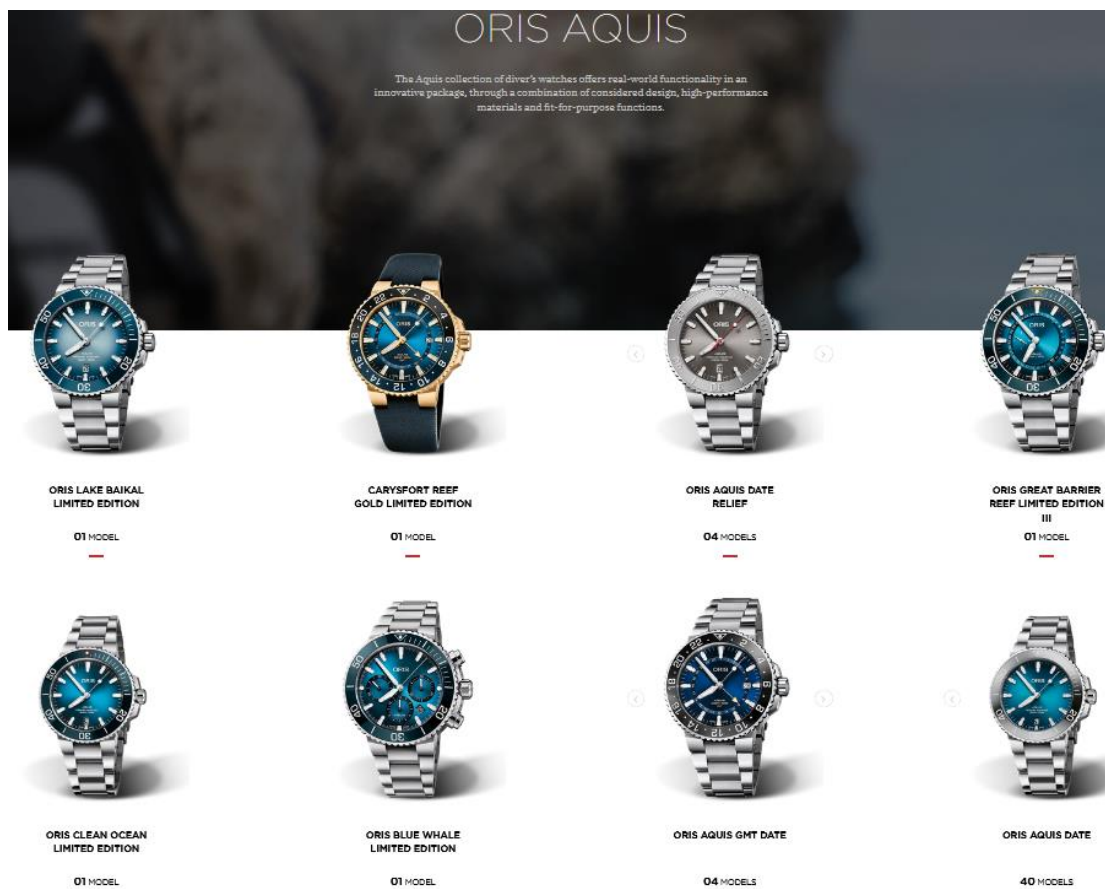
Οι διαδικασίες κατηγοριοποίησης συσχετίζουν τους συμμετέχοντες σε μια εικόνα μεταξύ τους ως προς ένα είδος σχέσης. Τουλάχιστον ένα σύνολο συμμετεχόντων έχει τον ρόλο του κατώτερου (ως προς την κατηγορία) ως προς τουλάχιστον έναν συμμετέχοντα, ο οποίος λαμβάνει τον ρόλο του ανώτερου. Οι εννοιολογικές δομές αναπαράστασης μπορούν να ταξινομηθούν σε δύο κύριες κατηγορίες: την ανοικτή και τη συγκαλυμμένη. Επιπρόσθετα η ανοικτή κατηγορία μπορεί να κατηγοριοποιηθεί περαιτέρω σε μονοεπίπεδη και σε πολυεπίπεδη. Στον Πίνακα 2 αναλύονται τα χαρακτηριστικά της κάθε κατηγορίας (Tomasello, 2008).

Πίνακας 2: Ταξινόμηση εννοιολογικών δομών αναπαράστασης

ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ	ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ
<i>Μονοεπίπεδη Ανοικτή</i>	Ο συμμετέχων (ανώτερος) συνδέεται με δύο ή περισσότερους συμμετέχοντες (κατώτερους) μέσω μιας δομής δένδρου, η οποία αποτελείται από δύο επίπεδα μόνο.
<i>Πολυεπίπεδη Ανοικτή</i>	Ο συμμετέχων (Ανώτερος) συνδέεται με άλλους συμμετέχοντες μέσω μιας δομής δένδρου, που αποτελείται από περισσότερα των δύο επίπεδα. Οι συμμετέχοντες που ανήκουν στα διάμεσα επίπεδα είναι οι Ενδιάμεσοι, ενώ όσοι βρίσκονται στο χαμηλότερο επίπεδο (εφόσον στο υψηλότερο βρίσκονται οι Ανώτεροι) ή στο υψηλότερο (εφόσον στο χαμηλότερο βρίσκονται οι Ανώτεροι) αποτελούν τους Κατώτερους.
<i>Συγκαλυμμένη</i>	Ένα σύνολο συμμετεχόντων (οι Κατώτεροι) διανέμεται συμμετρικά ως προς τον χώρο μιας εικόνας, σε ίσες αποστάσεις ο ένας από τον άλλο, με ίσο μέγεθος και προσανατολισμένοι ως προς τον κάθετο και οριζόντιο άξονα κατά τον ίδιο τρόπο

Το σημαντικότερο χαρακτηριστικό της συγκαλυμμένης κατηγορίας, όπως φαίνεται και στον Πίνακα 2, είναι το γεγονός ότι η ισοδυναμία μεταξύ των Κατώτερων υλοποιείται οπτικά με συμμετρική σύνθεση. Το υπόβαθρο που συνήθως χρησιμοποιείται είναι ουδέτερο ή μονόχρωμο, ενώ το βάθος συχνά απουσιάζει. Η οπτική γωνία είναι εμπρόσθια και αντικειμενική, ενώ συχνά χρησιμοποιούνται λέξεις μέσα στον χώρο. Οι συμμετέχοντες παρουσιάζονται με ένα αντικειμενικό και άνευ περιεχομένου τρόπο, ενώ τοποθετούνται σε ίσες αποστάσεις μεταξύ τους,

λαμβάνοντας το ίδιο μέγεθος καθώς και τον ίδιο προσανατολισμό ως προς τους κάθετους και οριζόντιους άξονες. Ένα παράδειγμα της υπόψη κατηγορίας μπορεί να θεωρηθεί αυτό της διαφήμισης ανδρικών ρολογιών, το οποίο φαίνεται στην Εικόνα 10. Στο συγκεκριμένο παράδειγμα οι Κατώτεροι είναι τα ρολόγια και ο Ανώτερος είναι ο κατασκευαστής ρολογιών.



Εικόνα 10: Συγκαλυμμένη κατηγορία εννοιολογικής δομής αναπαράστασης ([3])

1.10 Αναπαράσταση και Διάδραση

Η Οπτική Επικοινωνία ενσωματώνει τη δυνατότητα αλληλεπίδρασης μεταξύ του παραγωγού και του θεατή μιας εικόνας. Με άλλα λόγια, οι εικόνες συμπεριλαμβάνουν δύο είδη συμμετεχόντων: τους *αναπαριστώμενους συμμετέχοντες* (τους ανθρώπους, τους χώρους και τα πράγματα που απεικονίζονται στις εικόνες) και τους *αλληλεπιδρώντες συμμετέχοντες* (οι άνθρωποι οι οποίοι επικοινωνούν μεταξύ τους μέσω των εικόνων, ήτοι οι παραγωγοί και οι θεατές των εικόνων). Επίσης οι εικόνες συμπεριλαμβάνουν τρία είδη σχέσεων: πρώτον, τη σχέση μεταξύ των αναπαριστώμενων συμμετεχόντων, δεύτερον, τη σχέση μεταξύ των αλληλεπιδρώντων και των αναπαριστώμενων συμμετεχόντων (ουσιαστικά πρόκειται για τις στάσεις των αλληλεπιδρώντων συμμετεχόντων προς τους αναπαριστώμενους συμμετέχοντες) και τρίτον οι σχέσεις μεταξύ των αλληλεπιδρώντων συμμετεχόντων (οι εκατέρωθεν ενέργειες των συμμετεχόντων διαμέσου των εικόνων) (Wilson & Sperber, 2012).

Κατά συνέπεια, οι αλληλεπιδρώντες συμμετέχοντες είναι πραγματικοί άνθρωποι που παράγουν και ερμηνεύουν εικόνες εντός του κοινωνικού τους πλαισίου, το οποίο με διαφορετικούς τρόπους και με διαφορετικό βαθμό ρυθμίζει τι μπορεί να «λέγεται» με τις εικόνες, πώς θα έπρεπε να λέγεται και πώς θα έπρεπε να ερμηνευθεί. Ο παραγωγός και ο θεατής γνωρίζουν ο ένας τον άλλο και εμπλέκονται σε μία πρόσωπο με πρόσωπο αλληλεπίδραση, όπως όταν φωτογραφιζόμαστε ή όταν σχεδιάζουμε χάρτες για να δώσουμε μεταξύ μας οδηγίες ή ακόμα όταν σχεδιάζουμε διαγράμματα για να επεξηγήσουμε μια έννοια ή μια ιδέα. Ωστόσο, σε πολλές περιπτώσεις δεν υπάρχει άμεση επαφή του παραγωγού εικόνας με τον θεατή (Plantinga, 2009).

Ας πάρουμε το παράδειγμα των φωτογραφιών ενός περιοδικού. Οι παραγωγοί των εικόνων είναι μια ομάδα ανθρώπων: ο φωτογράφος, ο τεχνικός επεξεργασίας εικόνας, ο εκδότης, ο διευθυντής του περιοδικού και ο τεχνικός που αναλαμβάνει την εκτύπωση. Οι περισσότεροι θεατές δεν θα συναντήσουν πιθανόν ποτέ πρόσωπο με πρόσωπο το σύνολο αυτής της ομάδας, και θα έχουν μια θολή και διαστρεβλωμένη ιδέα αναφορικά με τη διαδικασία παραγωγής των εικόνων. Αντίστοιχα, οι παραγωγοί των εικόνων δεν θα γνωρίσουν πιθανόν ποτέ το τεράστιο κοινό τους, ενώ θα πρέπει να δημιουργήσουν στο μυαλό τους μια νοητική άποψη για τους θεατές και τον τρόπο που ερμηνεύουν τις εικόνες (Madden, 2006).

Στην καθημερινή πρόσωπο με πρόσωπο επικοινωνία είναι εύκολο να διακρίνει κανείς τους αλληλεπιδρώντες με τους αναπαριστώμενους συμμετέχοντες. Σε κάθε περίπτωση υπάρχει ένας παραγωγός εικόνας, ένας θεατής (οι οποίοι μάλιστα δύναται να εναλλάσσουν ρόλους στην περίπτωση, για παράδειγμα, που συμπαράγουν ένα σχεδιάγραμμα) και οι αναπαριστώμενοι συμμετέχοντες (για παράδειγμα οι συμμετέχοντες στη διάταξη ενός τραπέζιού σε επίσημο γεύμα). Ο παραγωγός της εικόνας και ο θεατής έχουν πάντα φυσική παρουσία. Αλλά όταν διαχωρίζεται το περιεχόμενο της παραγωγής και το περιεχόμενο της λήψης, ο παραγωγός δεν έχει φυσική παρουσία, ο θεατής είναι μόνος με την εικόνα και δεν μπορεί να ανταποκριθεί (Jewitt, 2013).

Αντίστοιχα με την οπτική επικοινωνία, στον γραπτό λόγο βγαίνουν παρόμοια συμπεράσματα. Οι συγγραφείς δεν είναι συνήθως παρόντες όταν κάποιος διαβάζει το κείμενό τους και θα πρέπει να απευθύνονται στους αναγνώστες τους υπό τον μανδύα των αναπαριστώμενων συμμετεχόντων, ακόμα και όταν γράφουν σε πρώτο πρόσωπο. Οι αναγνώστες είναι επίσης μόνοι με το γραπτό κείμενο και δεν μπορούν να μετατραπούν με τη σειρά τους σε συγγραφείς. Οι θεωρητικοί της λογοτεχνίας (π.χ.

Booth, 1961· Chatman, 1978) αντιμετώπισαν αυτό το πρόβλημα διακρίνοντας μεταξύ «πραγματικών» και «υπονοούμενων» συγγραφέων και μεταξύ «πραγματικών» και «υπονοούμενων» αναγνωστών. Ο «υπονοούμενος» συγγραφέας είναι μια άυλη φωνή ή ακόμα «ένα σύνολο σιωπηρών νορμών παρά ένας ομιλητής ή μια φωνή» (Rimmon-Kennan, 1983:87). «Αυτός, ή καλύτερα αυτό, δεν έχει φωνή, κανένα άμεσο μέσο επικοινωνίας, αλλά μας δίνει οδηγίες σιωπηλά, μέσω της σχεδίασης του συνόλου, με όλες τις φωνές, με κάθε μέσο που έχει επιλέξει να μας επιτρέψει να μάθουμε» (Chatman, 1978:148). Παρόμοια, ο «υπονοούμενος» συγγραφέας, η «προτεινόμενη θέση ανάγνωσης» κ.λπ. αποτελούν «μια εικόνα μιας συγκεκριμένης ικανότητας που διαφαίνεται στο κείμενο και η δόμηση αυτής της ικανότητας εντός του κειμένου» (Rimmon-Kenan, 1983:118). Το κείμενο επιλέγει ένα «μοντέλο αναγνώστη» μέσω της «επιλογής ενός συγκεκριμένου γλωσσολογικού κώδικα, ενός συγκεκριμένου λογοτεχνικού ύφους» και προϋποθέτοντας μια «συγκεκριμένη εγκυκλοπαιδική ικανότητα» από την πλευρά του αναγνώστη (Eco, 1979:7).

Αυτή η απαγκίστρωση των πραγματικών συγγραφέων καθώς και των πραγματικών αναγνωστών ενέχει το ρίσκο να ξεχάσουμε ότι τα κείμενα, είτε είναι λογοτεχνικά είτε από το πεδίο των Μέσων Μαζικής Ενημέρωσης (ΜΜΕ), παράγονται εντός ενός πλαισίου πραγματικών κοινωνικών θεσμών, ώστε να διαδραματίσουν έναν πραγματικό ρόλο στην κοινωνική ζωή. Τα εν λόγω κείμενα ενεργούν προς τους αναγνώστες, επικοινωνώντας στάσεις απέναντι σε πτυχές της κοινωνικής ζωής και απέναντι στους ανθρώπους που συμμετέχουν σε αυτές, ενώ παράλληλα τόσο οι συγγραφείς όσο και οι αναγνώστες μπορεί να μην συνειδητοποιούν αυτή τη διεργασία.

Οι παραγωγοί, με σκοπό να παράγουν κείμενα που θα απευθύνονται σε μια μεγάλη αγορά αναγνωστών, θα πρέπει να εργαστούν εντός ενός πλαισίου αυστηρά

καθορισμένων συμβάσεων και να συμμορφώνονται στους αυστηρά καθορισμένους κανόνες και πεποιθήσεις των κοινωνικών θεσμών εντός των οποίων θα διακινηθεί το προϊόν τους. Οι αναγνώστες από την πλευρά τους θα αναγνωρίσουν αυτές τις επικοινωνιακές προθέσεις καθώς και αυτές τις αξίες και τις στάσεις, παρόλο που οι ίδιοι μπορεί να μην τις αποδέχονται. Έτσι, μπορούν «να αναγνωρίσουν την ουσία αυτού που εννοείται, αρνούμενοι παράλληλα την ερμηνεία και την εκτίμηση του ομιλητή» (Scannell, 1994:11).

Ωστόσο, όσο σημαντικός και πραγματικός και να είναι ο διαχωρισμός αυτός μεταξύ του περιεχομένου της παραγωγής και του περιεχομένου της λήψης, δεν θα πρέπει να αγνοήσουμε τα κοινά τους στοιχεία. Συχνά αναφέρεται ότι η γνώση του παραγωγού και η γνώση του θεατή διαφέρουν σε ένα θεμελιώδες χαρακτηριστικό. Η πρώτη είναι ενεργητική και επιτρέπει την αποστολή καθώς και τη λήψη μηνυμάτων, ενώ η δεύτερη είναι παθητική και επιτρέπει μόνο τη λήψη μηνυμάτων. Οι παραγωγοί μπορούν να «γράψουν» όπως επίσης και να «διαβάσουν», ενώ οι θεατές μπορούν μόνο να «διαβάσουν». Η άρθρωση και η κατανόηση των κοινωνικών μηνυμάτων των εικόνων απορρέει από την οπτική άρθρωση των κοινωνικών στην πρόσωπο με πρόσωπο αλληλεπίδραση. Υπό αυτή την έννοια, η διαδραστική διάσταση των εικόνων είναι η «γραφή» αυτού που συνήθως ονομάζεται «μη λεκτική επικοινωνία», μια «γλώσσα» που μοιράζονται εξίσου τόσο οι παραγωγοί όσο και οι θεατές (Hampe, 2005).

1.10.1 Δράση της Εικόνας και Προσήλωση

Υπάρχει θεμελιώδης διαφορά μεταξύ των εικόνων στις οποίες οι αναπαριστώμενοι συμμετέχοντες έχουν το βλέμμα τους στραμμένο απευθείας στα μάτια των θεατών και

στις εικόνες στις οποίες κάτι τέτοιο δεν συμβαίνει. Όταν οι αναπαριστώμενοι συμμετέχοντες κοιτούν κατευθείαν στα μάτια του θεατή, τα διανύσματα που σχηματίζονται από το ύψος των ματιών των συμμετεχόντων συνδέουν του συμμετέχοντες με τον θεατή. Η επαφή αυτή εμφανίζεται ακόμα και όταν παραμένει μόνο σε φανταστικό επίπεδο (Forceville, 2014) . Επιπρόσθετα, δύναται να υπάρχει και ένα επιπλέον διάνυσμα το οποίο σχηματίζεται από μια χειρονομία προς την ίδια κατεύθυνση, όπως φαίνεται στην Εικόνα 11.

Η οπτική διαμόρφωση έχει δύο σχετικές συναρτήσεις: Πρώτον, δημιουργεί μια οπτική μορφή άμεσης προσφώνησης. Αναγνωρίζει ρητώς τους θεατές απευθυνόμενη προς αυτούς με την οπτική έκφραση «Εσύ» («You»). Δεύτερον, αποτελεί μια «πράξη εικόνας». Ο παραγωγός χρησιμοποιεί την εικόνα για να κάνει κάτι στον θεατή. Γι' αυτόν ακριβώς τον λόγο θα αναφερόμαστε σε αυτού του είδους τις εικόνες με τον όρο «απαίτηση» («demand»), δανειζόμενοι τον όρο από τον Halliday (1985). Το βλέμμα του συμμετέχοντα (και η χειρονομία, εφόσον υφίσταται) απαιτεί κάτι από τον θεατή· απαιτεί ο θεατής να αποκτήσει μια φαντασιακή σχέση μαζί του/της. Το είδος ακριβώς της σχέσης σηματοδοτείται από άλλα μέσα, όπως για παράδειγμα από την έκφραση του προσώπου των αναπαριστώμενων συμμετεχόντων.



Εικόνα 11: Πόστερ πρόσκλησης κατάταξης στον στρατό των ΗΠΑ κατά τον Α΄

Παγκόσμιο Πόλεμο [49]

Έτσι, μπορεί για παράδειγμα να γελάνε, ζητώντας στην περίπτωση αυτήν από τους θεατές μια σχέση κοινωνικής συμπάθειας. Μπορεί να προσηλώνουν το βλέμμα τους προς τους θεατές με περιφρονητικό και απαξιωτικό τρόπο, ζητώντας να αποκτήσουν σχέση παρόμοια με αυτήν του ανώτερου προς τον κατώτερο. Μπορεί επίσης να κάνουν σαηγευτικούς μορφασμούς αποζητώντας την έλξη του θεατή. Το ίδιο συμβαίνει και με τις χειρονομίες. Ένα χέρι μπορεί να δείχνει τον θεατή με μια οπτικής μορφής προσφώνηση του τύπου «Εσύ εκεί, εσένα εννοώ» ή να προσκαλεί τον θεατή να έρθει πιο κοντά ή να τον κρατάει μακριά με αμυντικού τύπου χειρονομία σαν να του λέει «μείνε μακριά μου». Σε κάθε περίπτωση, η εικόνα θέλει κάτι από τους θεατές, θέλει να κάνουν κάτι (να έρθουν πιο κοντά, να μείνουν μακριά)

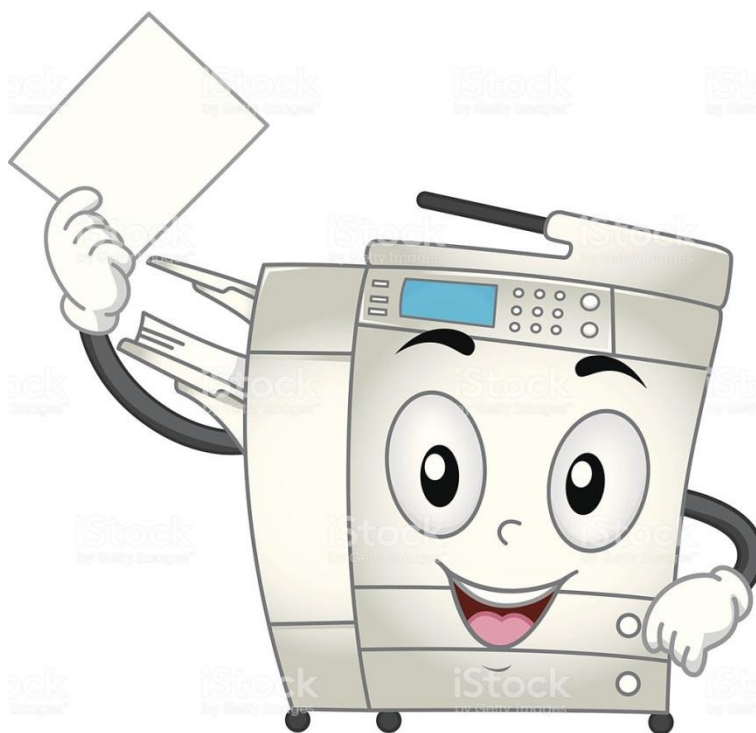
ή να δημιουργήσει έναν συγκεκριμένου είδους ψευδοκοινωνικό δεσμό με τον αναπαριστώμενο συμμετέχοντα.

Στην ιστορία της τέχνης, αυτό το είδος του βλέμματος ήταν μια αρκετά σημαντική εφεύρεση. Παρόλο που στην ιταλική ζωγραφική του 14ου αιώνα παρατηρούμε ότι μικρές φιγούρες οι οποίες απεικονίζονται μεταξύ των παρευρισκομένων στη Σταύρωση κοιτούν τον θεατή, μόλις τον 15ο αιώνα οι εικόνες τύπου «απαίτησης» έρχονται στο προσκήνιο. Σύμφωνα με τον Panofsky (1953), ο Jan van Eyck ήταν ο πρώτος που παρουσίασε τέτοιου είδους εικόνες, με πιο χαρακτηριστική τον *Άνθρωπο με το τουρμπάνι*, η οποία θεωρείται από πολλούς ιστορικούς της Τέχνης ως αυτοπροσωπογραφία. Σύμφωνα με άλλους, όπως ο Belting (1993:57) «η υπόνοια της αμοιβαιότητας μεταξύ του θεατή και του εικονιζόμενου προσώπου» εξυπηρετούσε έναν θρησκευτικό σκοπό. Κατά τον 13ο αιώνα οι μοναχοί στα κελιά τους «είχαν μπροστά τους στο ύψος των ματιών τους τις εικόνες της Παρθένου και του Εσταυρωμένου, έτσι ώστε καθώς διάβαζαν ή προσεύχονταν να μπορούν να τους κοιτάζουν και ακολούθως να δεχθούν το βλέμμα της ευσπλαχνίας».

Οι αναπαριστώμενοι συμμετέχοντες οι οποίοι κοιτάζουν τον θεατή είναι συνήθως άνθρωποι (ή ζώα), αλλά όχι πάντα. Τα φώτα ενός αυτοκινήτου μπορεί να σχεδιαστούν ως μάτια τα οποία ρίχνουν το βλέμμα τους στον θεατή. Σε άλλη περίπτωση μπορεί να έχουν σχεδιαστεί μάτια και στόμα σε ένα μηχάνημα, χαμογελώντας προς τον θεατή, «απαιτώντας» μια φιλική σχέση μεταξύ του μηχανήματος και του χρήστη (Εικόνα 12). Σε κάθε περίπτωση, είτε πρόκειται για άνθρωπο ή όχι, το θέμα είναι ότι, καθώς αναπαρίστανται σαν να κοιτάζουν τον θεατή, ουσιαστικά αναπαρίστανται σαν άνθρωποι, έχουν ανθρωπόμορφη εικόνα.

Άλλες εικόνες απευθύνονται έμμεσα στον θεατή. Σε αυτή την περίπτωση ο θεατής δεν είναι το αντικείμενο αλλά το υποκείμενο του βλέμματος και ο

αναπαριστώμενος συμμετέχοντας αποτελεί το αντικείμενο της αμερόληπτης εξέτασης του θεατή. Σε αυτή την περίπτωση, δανειζόμενοι και πάλι τον όρο από τον Halliday, θα αναφερόμαστε σε «προσφορά». Εδώ ο εικονιζόμενος συμμετέχοντας έχει έναν ρόλο αντίστοιχο με αυτόν εκθέματος βιτρίνας και ο θεατής διαδραματίζει τον ρόλο του παρευρισκομένου ή του περαστικού.



Εικόνα 12: Ανθρωπόμορφη απεικόνιση της «απαίτησης» ([4])

1.10.2 Μέγεθος του πλαισίου και κοινωνική απόσταση

Υπάρχει μια δεύτερη διάσταση αναφορικά με τα διαδραστικά μηνύματα των εικόνων, που σχετίζεται με το μέγεθος του πλαισίου, αν πρόκειται δηλαδή για κοντινή, μεσαία ή μακρινή λήψη κ.λπ. Ακριβώς όπως οι παραγωγοί εικόνων κατά τη φάση της δημιουργίας της απεικόνισης των ανθρώπων ή των ανθρωποειδών συμμετεχόντων θα πρέπει να επιλέξουν αν αυτοί θα κοιτούν ή όχι τον θεατή, θα

πρέπει παράλληλα να επιλέξουν και αν οι αναπαριστώμενοι συμμετέχοντες θα βρίσκονται κοντά ή μακριά από τον θεατή. Το ίδιο ισχύει φυσικά και για την αναπαράσταση αντικειμένων.

Όπως και στην περίπτωση της προσφοράς και της απαίτησης, η επιλογή της απόστασης μπορεί να υποδηλώνει και διαφορετικές σχέσεις μεταξύ των αναπαριστώμενων συμμετεχόντων και των θεατών. Στα βιβλία που σχετίζονται με ταινίες ή τηλεοπτικές παραγωγές, το μέγεθος του πλαισίου ορίζεται πάντα σε σχέση με το ανθρώπινο σώμα. Παρόλο που η απόσταση, με την αυστηρή έννοια του όρου, είναι ένα συνεχές, η «γλώσσα των ταινιών και της τηλεόρασης» εμπεριέχει διακριτά σημεία αποκοπής αυτού του συνεχούς, με τον ίδιο τρόπο που οι γλώσσες ενέχουν σημεία αποκοπής του συνεχούς των φωνηέντων που παράγουμε.

Συνεπώς, η κοντινή λήψη συμπεριλαμβάνει το κεφάλι και τους ώμους του συμμετέχοντα, ενώ η πολύ κοντινή λήψη οτιδήποτε λιγότερο από αυτό. Η μεσαία - κοντινή λήψη αποκόπτει τον απεικονιζόμενο περίπου στο ύψος της μέσης, ενώ η μεσαία λήψη περίπου στα γόνατα. Η μεσαία - μακρινή λήψη παρουσιάζει όλο το σώμα του απεικονιζομένου, ενώ στη μακρινή λήψη ο απεικονιζόμενος καταλαμβάνει περίπου το μισό ύψος του πλαισίου. Τέλος, η πολύ μακρινή λήψη μπορεί να θεωρηθεί οτιδήποτε ευρύτερο από τη μακρινή λήψη. Φυσικά μπορεί να υπάρχουν παραλλαγές αυτής της θεώρησης, αλλά στη βάση τους παραμένουν ως αναφέρθηκε ανωτέρω. Στις Εικόνες 13 έως 18 φαίνονται παραδείγματα των υπόψη λήψεων.



Εικόνα 13: Πολύ κοντινή λήψη ([5])



Εικόνα 14: Μεσαία - κοντινή λήψη ([6])



Εικόνα 15: Μεσαία λήψη ([7])



Εικόνα 16: Μεσαία-μακρινή λήψη [8]



Εικόνα 17: Μακρινή λήψη [9]



Εικόνα 18: Πολύ μακρινή μήψη [10]

Στην καθημερινότητά μας οι κοινωνικές σχέσεις καθορίζουν την απόσταση (κυριολεκτικά και μεταφορικά) που τηρούμε μεταξύ μας. Ο E. Hall (1966, 110-20) έδειξε ότι τηρούμε ένα σύνολο αόρατων συνόρων εντός των οποίων επιτρέπουμε μόνο σε ορισμένους ανθρώπους να διέλθουν. Η θέση αυτών των αόρατων συνόρων καθορίζεται από ένα είδος αισθητηριακής διαμόρφωσης. Για παράδειγμα, η απόσταση που τηρούμε από έναν άνθρωπο μπορεί να καθορίζεται από το αν μας επιτρέπει να τον αγγίζουμε ή να τον μυρίσουμε, ή από το πόσο καλά μπορούμε να τον δούμε χρησιμοποιώντας την περιφερειακή μας όραση (υπό γωνία 60 μοιρών). Η «κοντινή κοινωνική απόσταση» θεωρείται η απόσταση στην οποία κάποιος μπορεί να κρατήσει ή να πιάσει το άλλο άτομο και ως εκ τούτου θεωρείται ως η απόσταση μεταξύ ανθρώπων που έχουν μια στενή σχέση ο ένας με τον άλλο. Οι άνθρωποι που δεν έχουν τόσο στενή σχέση δεν μπορούν να τηρήσουν τόσο κοντινή απόσταση ή αν το κάνουν μπορεί αυτό να θεωρηθεί επιθετική πράξη (Johnson, 2003).

Αντίστοιχα, η «μακρινή κοινωνική απόσταση» είναι η απόσταση που εκτείνεται από το σημείο πέρα από το οποίο δεν είναι εφικτή ή εύκολη η φυσική

επαφή έως το σημείο που τα δύο άτομα μπορούν να αγγίξουν τα δάκτυλά τους εάν εκτείνουν τα χέρια τους. Η «κοντινή κοινωνική απόσταση» ξεκινά αμέσως μετά από αυτό το πεδίο και εντός αυτής «λαμβάνουν χώρα απρόσωπες διεργασίες». Η «μακρινή κοινωνική απόσταση» είναι «η απόσταση που τους ζητά κάποιος να τηρήσουν ώστε να μπορεί να τους δει». Επίσης, «οι διεργασίες και η κοινωνική αλληλεπίδραση που λαμβάνουν χώρα σε αυτή την απόσταση διαθέτει έναν πιο επίσημο και απρόσωπο χαρακτήρα σε σχέση με την εγγύτερη περίπτωση (Johnson 2003:53)».

Τέλος, η «δημόσια απόσταση» αφορά όλες εκείνες τις περιπτώσεις που η απόσταση είναι μακρύτερη από την «κοντινή κοινωνική απόσταση» και τη «μακρινή κοινωνική απόσταση», ήτοι αποστάσεις στις οποίες «οι άνθρωποι είναι και παραμένουν ξένοι». Φυσικά, η θεώρηση αυτή των τριών διαφορετικών ειδών κοινωνικών αποστάσεων αφορά μια συγκεκριμένη κουλτούρα. Μάλιστα ο ίδιος ο Hall μνημονεύει αρκετά παραδείγματα παρανοήσεων που προκύπτουν εξαιτίας διαπολιτισμικών διαφορών κατά την ερμηνεία της κοινωνικής απόστασης.

Οι διαφορές ως προς την κοινωνική απόσταση αντιστοιχούν σε διαφορές ως προς το οπτικό πεδίο. Έτσι, σύμφωνα με τον Hall (1964), στην κοντινή απόσταση βλέπουμε μόνο το πρόσωπο και το κεφάλι του ατόμου. Στη μακρινή προσωπική απόσταση βλέπουμε το άλλο άτομο από τη μέση και πάνω, ενώ στη μακρινή κοινωνική απόσταση βλέπουμε όλο τον άνθρωπο «μαζί με τον περιβάλλοντα χώρο» (Hall 1964:32). Στη δημόσια απόσταση μπορούμε να διακρίνουμε τους κορμούς τουλάχιστον τεσσάρων με πέντε ανθρώπων. Καθίσταται λοιπόν σαφές ότι αυτά τα οπτικά πεδία προσεγγίζουν τις αντίστοιχες παραδοσιακές ερμηνείες του πλαισίου και του μεγέθους των ταινιών και της τηλεόρασης. Με άλλα λόγια, το οπτικό σύστημα

του μεγέθους του πλαισίου απορρέει από τον «προσωπικό χώρο», όπως τον αποκαλεί ο Hall, της καθημερινής πρόσωπο με πρόσωπο αλληλεπίδρασης.

Ο Hall αναγνωρίζει ότι οι ιδέες του επηρεάζονται από τον Grosser, έναν ζωγράφο πορτρέτων. Σύμφωνα με τον Grosser (αναφέρεται σε Hall, 1966, σελ. 71-72), σε μια απόσταση μεγαλύτερη των τεσσάρων μέτρων από εμάς οι άνθρωποι φαίνεται «να συνδέονται λιγότερο μαζί μας» και ως εκ τούτου «ο ζωγράφος μπορεί να βλέπει το μοντέλο του σαν να ήταν ο ίδιος ένα δάσος σε ένα τοπίο ή ένα μήλο σε μια νεκρή φύση». Η απόσταση των 1,25 - 2,5 μέτρων από την άλλη πλευρά είναι η λεγόμενη «απόσταση του πορτρέτου».

Οι αποστάσεις που τηρούν οι άνθρωποι μεταξύ τους εξαρτώνται από την κοινωνική σχέση που έχουν, είτε πρόκειται για ενός είδους πιο μόνιμη σχέση (στην οποία επικεντρώνεται κυρίως ο Hall), είτε πρόκειται για μια κοινωνική σχέση η οποία διαρκεί όσο και η κοινωνική αλληλεπίδραση και καθορίζεται από το πλαίσιο. Για παράδειγμα, κάποιος φίλος ή συγγενής που ανήκει στο κοινό ενός ομιλητή θα παραμείνει στην απόσταση του κοινού, ήτοι στην απόσταση του «ξένου». Επιπρόσθετα, αυτές οι αποστάσεις καθορίζουν το μέγεθος των διαστάσεων του άλλου ανθρώπου που θα βρίσκεται εντός του οπτικού μας πεδίου, ακριβώς όπως συμβαίνει και με την πλαισίωση ενός ανθρώπου σε ένα πορτρέτο ή σε μία ταινία.

Η κοντινή λήψη, όπως και στην περίπτωση της εικόνας με περιεχόμενο «απαίτησης», εμφανίστηκε κατά την Αναγέννηση. Ο Ringbom (1965) θεωρεί ότι η προέλευσή της εντοπίζεται σε αφιερωματικές εικόνες, όπου λειτουργούσε «ως μια αίσθηση εγγύτητας με τον Θεό των θεοσεβούμενων ανθρώπων». Σε διάφορους ιταλικούς και ολλανδικούς πίνακες των αρχών του 16ου αιώνα επιτελούσε μια «δραματική» λειτουργία, επιτρέποντας «τις πιο διακριτικές συναισθηματικές σχέσεις με ένα ελάχιστο δραματικό σκηνικό».

Οι άνθρωποι που συνήθως βλέπουμε στις εικόνες είναι κυρίως άγνωστοι. Φυσικά, σε κάποιες περιπτώσεις συναντάμε αρκετούς γνωστούς και οικείους (βλ. πολιτικούς, διάσημοι της τηλεόρασης και του κινηματογράφου, αθλητικά ινδάλματα κ.λπ.), αλλά αυτού του είδους η οικειότητα δεν καθορίζει το αν θα αναπαρίστανται σε κοντινή, μεσαία - κοντινή ή μακρινή λήψη. Η σχέση μεταξύ των ανθρώπων που αναπαρίστανται σε μια εικόνα και των θεατών είναι μια φανταστική σχέση. Οι άνθρωποι αναπαρίστανται είτε σαν να είναι φίλοι είτε σαν να είναι άγνωστοι. Οι εικόνες μάς επιτρέπουν, σε φαντασιακό επίπεδο, τόσο να έρθουμε κοντά σε δημόσια πρόσωπα σαν να ήταν φίλοι και γείτονές μας όσο και να δούμε ανθρώπους σαν και εμάς σαν ξένους (Grodal, 2009).

Σε αντίθεση με το σύστημα της «προσφοράς» και της «απαίτησης», το σύστημα της κοινωνικής απόστασης λειτουργεί επίσης και στην περίπτωση της αναπαράστασης αντικειμένων και του περιβάλλοντος. Μπορούμε μάλιστα να ξεχωρίσουμε τρεις διακριτές αποστάσεις με τις αντιστοιχίες τους ως προς την καθημερινή εμπειρία αντικειμένων και περιβάλλοντος. Με άλλα λόγια, το μέγεθος του πλαισίου υποδηλώνει επίσης κοινωνικές σχέσεις μεταξύ του θεατή και των αντικειμένων, των κτιρίων και των τοπίων (Horn, 1998).

Στην κοντινή απόσταση, το αντικείμενο φαίνεται να αλληλεπιδρά άμεσα με τον θεατή. Για παράδειγμα, μπορεί να φαίνεται σαν ο θεατής να χρησιμοποιεί μια μηχανή, να διαβάζει ένα βιβλίο ή έναν χάρτη, να ετοιμάζει ή να τρώει φαγητό. Συνήθως φαίνεται μόνο μέρος του αντικειμένου (εκτός και αν είναι πολύ μικρό), και συνήθως η εικόνα περιλαμβάνει το χέρι του χρήστη ή ένα εργαλείο, όπως για παράδειγμα ένα μαχαίρι να κόβει μαργαρίνη σε μια διαφήμιση (Horn, 1998).

Στη μεσαία απόσταση, φαίνεται το συνολικό σώμα του αντικειμένου, χωρίς όμως αυτό να περιβάλλεται από αρκετό χώρο. Παρουσιάζεται πλησίον του θεατή,

αλλά δεν χρησιμοποιείται από αυτόν. Αυτό το είδος των εικόνων συναντάται κυρίως στη διαφήμιση. Το διαφημιζόμενο προϊόν φαίνεται πλήρως αλλά βρίσκεται σε αρκετά κοντινή ακτίνα και υπό μια απότομη γωνία, σαν ο θεατής να βρίσκεται ακριβώς μπροστά στο τραπέζι επίδειξης. Τέλος, στη μεγάλη απόσταση, υπάρχει ένα αόρατο εμπόδιο μεταξύ του θεατή και του αντικείμενου. Το αντικείμενο υφίσταται σε έναν χώρο απροσπέλαστο, μόνο για λόγους περισυλλογής, σαν να αποτελούσε έκθεμα μουσείου ή αντικείμενο βιτρίνας (Smith, 1995).

1.10.3 Προοπτική

Μια άλλη οδός μέσω της οποίας αναδεικνύονται οι σχέσεις των αναπαριστώμενων συμμετεχόντων και του θεατή είναι η προοπτική (Potsch & Williams, 2012). Η παραγωγή μιας εικόνας περιλαμβάνει, πέρα από την επιλογή μεταξύ «προσφοράς» ή «ζήτησης» και συγκεκριμένου μεγέθους πλαισίου, την επιλογή γωνίας ή «άποψης», με την οποία υποδηλώνεται η πιθανότητα έκφρασης υποκειμενικών στάσεων απέναντι στους αναπαριστώμενους συμμετέχοντες, ανθρώπους και μη. Μια επισήμανση που πρέπει να γίνει είναι ότι ο όρος «υποκειμενικές στάσεις» δεν σημαίνει ότι οι εν λόγω στάσεις είναι ατομικές και μοναδικές. Το σύστημα της προοπτικής που υλοποιεί τη «στάση» αναπτύχθηκε κατά την Αναγέννηση, μια περίοδο κατά την οποία η υποκειμενικότητα και η ατομικότητα αποτέλεσαν σημαντικές κοινωνικές αξίες. Το σύστημα αυτό αναπτύχθηκε ακριβώς για να επιτρέψει τη θέαση των εικόνων από διάφορες υποκειμενικές οπτικές γωνίες.

Παραδόξως, ενώ τα μηνύματα που κωδικοποιούσε η προοπτική ήταν υποκειμενικά, η ίδια στηρίζεται σε μια απρόσωπη γεωμετρική έννοια, σε μια δομή που ουσιαστικά αποτελεί έναν οιονεί μηχανικό τρόπο «καταγραφής» εικόνων του

πραγματικού κόσμου. Έτσι, κοινωνικά καθοριζόμενες απόψεις μπορούσαν να αναπαρασταθούν ως «μελέτες της φύσης», πιστά αντίγραφα της εμπειρικής πραγματικότητας. Πολύ πρόσφατα κατέστη εφικτή η θεώρηση της προοπτικής ως μιας «τολμηρής αφηρημένης έννοιας» (Hauser, 1962), καθώς και η μελέτη των σημειολογικών της επιδράσεων, όπως για παράδειγμα στη θεωρία του κινηματογράφου (Comolli, 1971).

Στο προαναγεννησιακό στάδιο, τα μωσαϊκά στους τρούλους των εκκλησιών δεν είχαν προοπτική ως προς τη θέση του θεατή. Οι θεατές, σε αυτή την περίπτωση, λάμβαναν θέση για να δουν το έργο, όχι με βάση την εσωτερική δομή του έργου αλλά με βάση τη δομή του άμεσου περιβάλλοντος της εκκλησίας καθώς και του κοινωνικού περιβάλλοντος. Με άλλα λόγια, η πληρότητα της συντακτικής δομής του αντικειμένου βρισκόταν σε εξάρτηση από μια συγκεκριμένη σχέση με τον περιβάλλοντα χώρο αυτού (και όχι από μια συγκεκριμένη σχέση με τον θεατή). Μάλιστα, η οπτική γωνία ήταν πάντα η θέση που λάμβανε ο θεατής σε σχέση με την εικόνα. Σύμφωνα με τον Arnheim (1974). «ο κόσμος στην εικόνα γινόταν αντιληπτός σαν μια άμεση συνέχεια του χώρου του ίδιου του παρατηρητή». Ως εκ τούτου, ο θεατής είχε μια συγκεκριμένη ελευθερία ως προς τη θέαση του αντικειμένου, κάτι που ως έναν βαθμό σήμερα θα αποκαλούσαμε «διαδραστική χρήση» του κειμένου, αλλά υπό ένα πλαίσιο αρκετά περιοριστικής κοινωνικής τάξης.

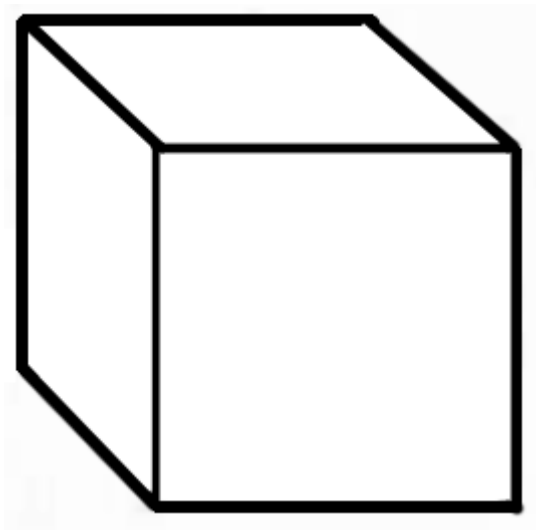
Μετά την Αναγέννηση, η οπτική σύνθεση άρχισε να κατακλύζεται από το σύστημα της προοπτικής. Τα έργα ήταν αυτόνομα αντικείμενα αποσυνδεδεμένα από τον περιβάλλοντα χώρο τους και παράγονταν για μια απρόσωπη αγορά και όχι για συγκεκριμένες τοποθεσίες. Το πλαίσιο άρχισε να διαχωρίζει τον φυσικό χώρο από τον αναπαριστώμενο κόσμο, ενώ, καθώς άρχιζε να αναπτύσσεται η προοπτική, οι οπτικές παραστάσεις άρχισαν να πλαισιώνονται δημιουργώντας μια διαίρεση που διαχώριζε

την εικόνα από το περιβάλλον σχηματίζοντας ένα «παράθυρο στον κόσμο». Παράλληλα, η ολοκλήρωση των εικόνων άρχισε να εξαρτάται ολοένα και περισσότερο από τον θεατή. Οι θεατές άρχισαν να αποστασιοποιούνται από την ακλόνητη κοινωνική τάξη στη βάση της οποίας είχε θεμελιωθεί ο κόσμος μέχρι τότε.

Συνεπώς, από την Αναγέννηση ως σήμερα, μπορούμε να θεωρήσουμε ότι υφίστανται δύο είδη εικόνων στις δυτικές κουλτούρες: οι *υποκειμενικές* και οι *αντικειμενικές* εικόνες ή με άλλα λόγια οι εικόνες με (κεντρική) προοπτική (και συνεπώς με «ενσωματωμένη» οπτική γωνία) και εικόνες χωρίς (κεντρική) προοπτική (και συνεπώς χωρίς «ενσωματωμένη» οπτική γωνία). Στις υποκειμενικές εικόνες ο θεατής μπορεί να δει ό,τι υπάρχει για να δει μόνο από μία συγκεκριμένη οπτική γωνία. Στις αντικειμενικές εικόνες η εικόνα αποκαλύπτει οτιδήποτε θα πρέπει να γνωρίζει κανείς για τους αναπαριστώμενους συμμετέχοντες, ακόμα και αν προς επίτευξη αυτού του σκοπού θα πρέπει να παραβιαστούν οι νόμοι της ρεαλιστικής απεικόνισης ή ουσιαστικά οι νόμοι της φύσης (Cameron, 2009).

Στην ιστορία της τέχνης συναντούμε αρκετά χαρακτηριστικά παραδείγματα αυτής της θεώρησης. Έτσι, στα γλυπτά των φτερωτών ταύρων και λεόντων που κοσμούν τις θύρες των ασσυριακών ναών παρατηρούμε ότι από την πλάγια οπτική γωνία έχουν τέσσερα πόδια, τα οποία φαίνεται να κινούνται, ενώ από την εμπρόσθια οπτική γωνία φαίνεται να έχουν δύο στατικά πόδια. Ο σκοπός είναι σε κάθε περίπτωση να μην λείπουν βασικά τμήματα του γλυπτού. Τα σύγχρονα τεχνικά σχεδιαγράμματα δείχνουν πράγματα τα οποία γνωρίζουμε σχετικά με τους αναπαριστώμενους συμμετέχοντες (οτιδήποτε υφίσταται αντικειμενικά στην εικόνα), παρά ό,τι θα παρατηρούσαμε σε αυτά αν τα βλέπαμε υποκειμενικά στην πραγματικότητα (Cameron, 2009)

Για παράδειγμα, αν βλέπαμε με καθαρά αντικειμενικό τρόπο την εμπρόσθια πλευρά του κύβου της Εικόνας 19, τότε θα λέγαμε ότι έχουμε ένα τετράγωνο και δεν θα μπορούσαμε να αντιληφθούμε την πλάγια και την πάνω όψη. Ωστόσο σε αρκετές περιπτώσεις (για παράδειγμα σε οδηγίες συναρμολόγησης επίπλων) μια «αντικειμενική» εικόνα σαν αυτή είναι πλήρως αποδεκτή. Ουσιαστικά δηλαδή οι αντικειμενικές εικόνες αγνοούν υπό μια έννοια την ύπαρξη του θεατή στον χώρο και στον χρόνο (Cameron, 2009).



Εικόνα 19: Ισομετρική απεικόνιση του κύβου

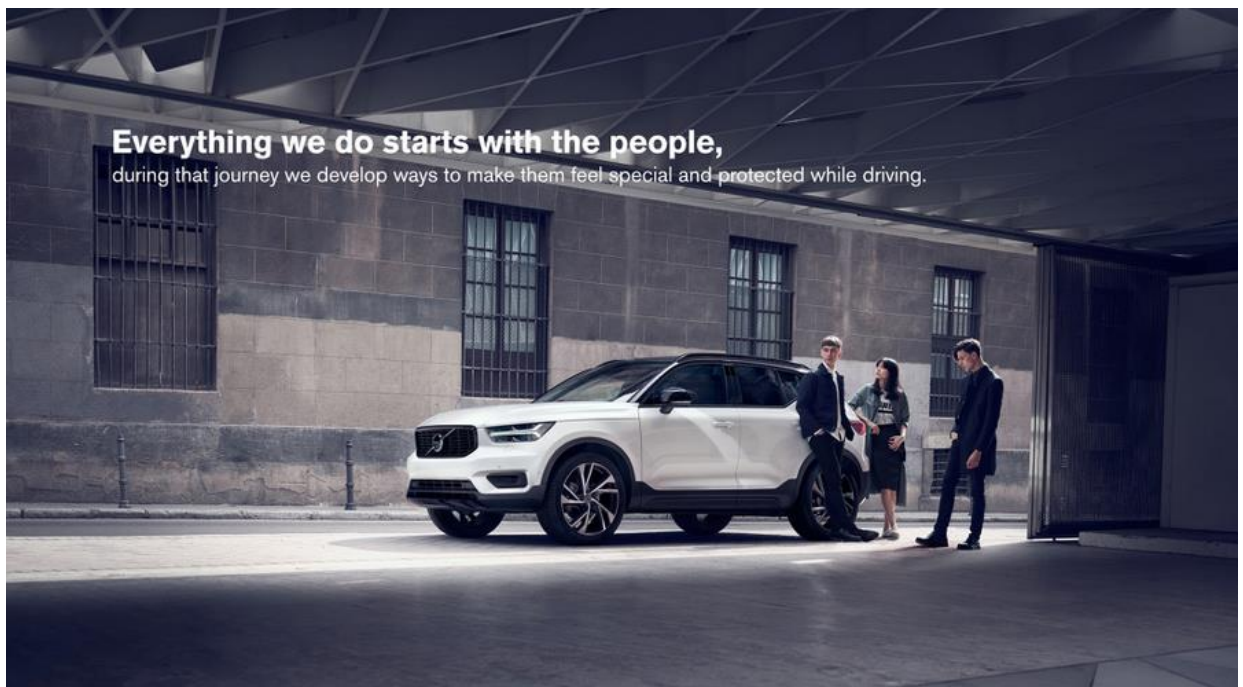
Αντίθετα, η οπτική γωνία της υποκειμενικής εικόνας με προοπτική επιλέγεται για τον θεατή. Ως εκ τούτου υφίσταται ένα είδος συμμετρίας μεταξύ του τρόπου που ο παραγωγός συνδέεται με τους αναπαριστώμενους συμμετέχοντες και του τρόπου με τον οποίο ο θεατής θα πρέπει θέλοντας και μη να συνδεθεί μαζί τους. Η οπτική γωνία επιβάλλεται όχι μόνο στους αναπαριστώμενους συμμετέχοντες αλλά επίσης και στον θεατή. Συνεπώς, η «υποκειμενικότητα» του θεατή λαμβάνει την κυριολεκτική έννοια του όρου, ήτοι «υπόκειμαι σε κάτι ή κάποιον» (Rafaie, 2003).

Το σύστημα της προοπτικής είναι ουσιαστικά νατουραλιστικό. Αναπτύχθηκε σε μια περίοδο κατά την οποία ο φυσικός κόσμος δεν θεωρούνταν πλέον ως μια έκφραση της θεϊκής τάξης αλλά ως μια αυτόνομη και άνευ νοήματος τάξη, της οποίας μάλιστα οι νόμοι καθόριζαν και τη συμπεριφορά των ανθρώπων. Βασιζόταν ξεκάθαρα στο επιστημονικό πνεύμα και νομιμοποιούνταν από την εξουσία της επιστημονικής παρατήρησης και των νόμων της φύσης. Αντίστοιχα, θα πρέπει να σημειωθεί ότι και η μουσική της εποχής δομούνταν όχι στη βάση της θεϊκής τάξης αλλά με βάση τους φυσικούς νόμους του ήχου (Rafaie, 2003).

Στις σύγχρονες ταινίες του κινηματογράφου χρησιμοποιούνται ακόμα εικόνες και σκηνές με προοπτική, οι οποίες είναι αρκετά κοντά στο μοντέλο του κυβισμού και στις οποίες παρατηρούμε να λαμβάνει χώρα μια διαρκής αλλαγή της οπτικής γωνίας (Talmy, 2000). Στη σύγχρονη τηλεόραση, σε νέα προγράμματα (στα οποία δεν ακολουθείται το μοντέλο των ταινιών του κινηματογράφου), παρατηρούμε ότι έχει πραγματοποιηθεί ένα βήμα παραπάνω, καθώς η έννοια της προοπτικής εντός της εικόνας τίθεται σε αμφισβήτηση. Μια άλλη κατηγορία οπτικών έργων, η οποία δεν βασίζεται αποκλειστικά στους κανόνες σύνθεσης της προοπτικής, αποτελούν τα σύγχρονα περιοδικά και οι ιστότοποι. Φυσικά, στην εν λόγω κατηγορία ακόμα συναντάμε εικόνες με προοπτική, με τη διαφορά ότι πλέον υπάγονται σε μία δομή η οποία δεν μπορεί να θεωρηθεί ότι λαμβάνει προοπτικό χαρακτήρα. Τα δύο ακόλουθα παραδείγματα επεξηγούν αυτή τη νέα θεώρηση (Forcefile, 2013).

Η Εικόνα 20 είναι μια διαφήμιση της Volvo με νατουραλιστικό χαρακτήρα στην οποία παρατηρούμε ότι θα μπορούσαμε να παρατηρήσουμε στην πραγματικότητα σε ένα στιγμιότυπο της καθημερινότητας, δηλαδή τρεις ανθρώπους να περιμένουν μπροστά από το συγκεκριμένο αυτοκίνητο και το συγκεκριμένο κτίριο. Ως απόρροια της οπτικής γωνίας και της κοινωνικής απόστασης («μακρινή λήψη»,

από κάτω προς τα πάνω με το αμάξι στο φόντο), οι θεατές αναγκάζονται να σχετιστούν με τους αναπαριστώμενους συμμετέχοντες με έναν συγκεκριμένο τρόπο. Πιο συγκεκριμένα, αναγκάζονται να παρατηρήσουν με θαυμασμό τους ανθρώπους, σαν να κάθονταν στην απέναντι πλευρά του δρόμου κοιτώντας με ζήλια τους συμμετέχοντες και το διαφημιζόμενο αυτοκίνητο (Forceville, 2013).



Εικόνα 20: Διαφήμιση Volvo [11]



Εικόνα 21: Διαφήμιση Toyota [12]

Από την άλλη πλευρά, στη διαφήμιση της Toyota της Εικόνας 21 ο θεατής δεν έχει μπροστά του μια νατουραλιστική εικόνα, αλλά βρίσκεται απέναντι σε έναν κόσμο που παρουσιάζεται ανοιχτά ως σημειολογική κατασκευή η οποία αναμειγνύει στοιχεία που διαθέτουν προοπτική με στοιχεία χωρίς προοπτική, με τέτοιο τρόπο που να δίνεται η εντύπωση μιας συνέχειας μορφών από το πεδίο της αναπαράστασης στο σημασιολογικό πεδίο. Η έννοια του «μπροστά» και του «πίσω» χάνουν την ιδεαλιστική τους διάσταση, ενώ παρατηρούμε μια μεταστροφή από την επικράτηση του φυσικού μοντέλου στην επικράτηση του σημασιολογικού μοντέλου και από την επικράτηση του αντιληπτικού πεδίου στην επικράτηση του εννοιολογικού πεδίου (Grodal, 2009).

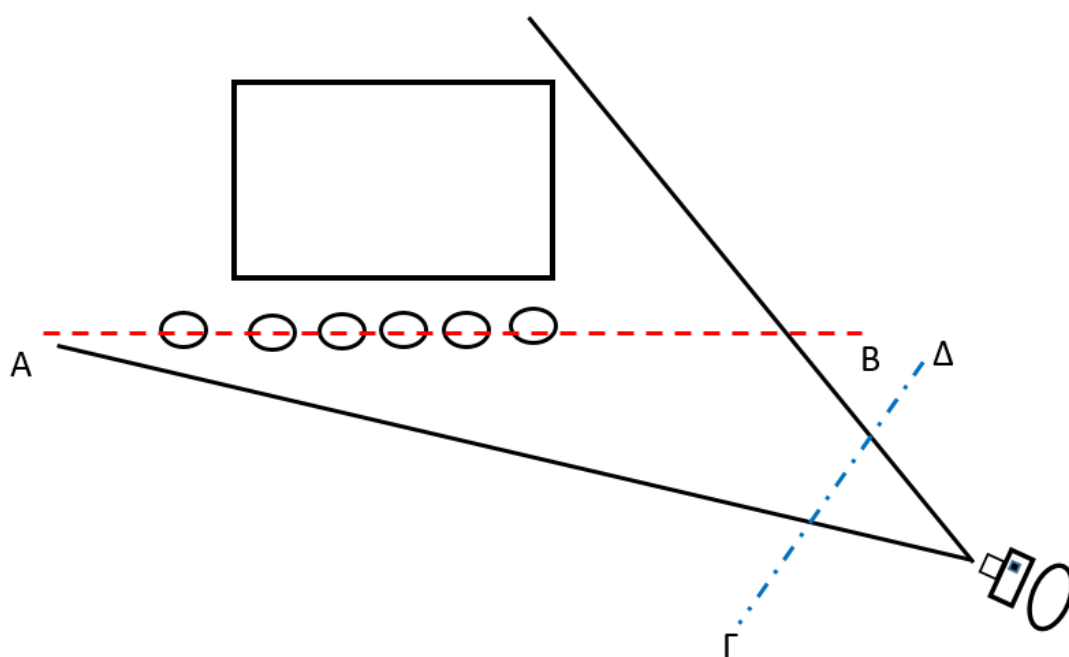
1.10.4 Ανάλυση του Οριζόντιου Άξονα της Εικόνας

Η Εικόνα 22 είναι ουσιαστικά μια φωτογραφία η οποία έχει ληφθεί από πλάγια γωνία. Ο φωτογράφος δεν έλαβε θέση μπροστά από τα εικονιζόμενα άτομα αλλά στο πλάι. Η Εικόνα 23 αποτελεί μια σχηματική κάτοψη της Εικόνας 22. Η γραμμή AB αποτελεί το εμπρόσθιο επίπεδο των εικονιζόμενων στη φωτογραφία. Μάλιστα, η εν λόγω γραμμή σχηματίζεται νοητά από την εμπρόσθια πλευρά της εικονιζόμενης καλύβας. Η γραμμή ΓΔ αναπαριστά το εμπρόσθιο επίπεδο του φωτογράφου και κατ' επέκταση και του θεατή. Αν οι γραμμές AB και ΓΔ ήταν παράλληλες μεταξύ τους, τότε η οριζόντια γωνία λήψης θα ήταν εμπρόσθια, δηλαδή ο φωτογράφος θα είχε λάβει θέση μπροστά από τους εικονιζόμενους έχοντας το πρόσωπό του στραμμένο προς αυτούς. Ωστόσο ο φωτογράφος δεν έχει ευθυγραμμίσει τον εαυτό του με τους εικονιζόμενους, αλλά τους βλέπει «από τα περιθώρια» (Potch, 2012).

Κατά συνέπεια, η οριζόντια γωνία λήψης είναι μια συνάρτηση της σχέσης μεταξύ του εμπρόσθιου επιπέδου του παραγωγού της εικόνας και του εμπρόσθιου επιπέδου των αναπαριστώμενων συμμετεχόντων. Τα δύο αυτά επίπεδα μπορεί είτε να είναι παράλληλα είτε να συμπίπτουν είτε να σχηματίζουν μεταξύ τους γωνία. Η αντίστοιχη εικόνα μπορεί να έχει εμπρόσθια ή πλάγια οπτική γωνία. Φυσικά θα πρέπει να σημειωθεί ότι αυτή η διάκριση δεν είναι αυστηρά διαζευκτική, καθώς για διάφορους βαθμούς πλαγιότητας μπορούμε να θεωρήσουμε ότι η λήψη είναι εμπρόσθια. (Potch, 2012).



Εικόνα 22: Καλύβα στο Πουέρτο Ρίκο [13])



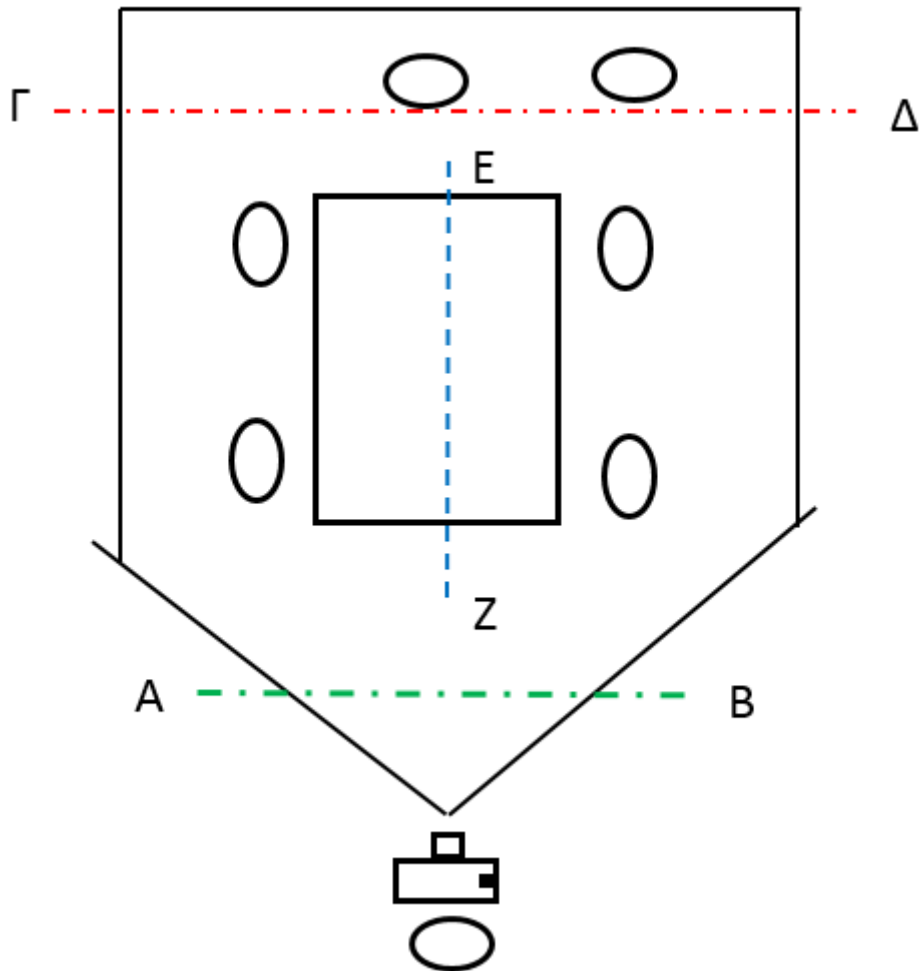
Εικόνα 23: Σχηματική κάτοψη εικόνας 22

Η Εικόνα 24 έχει εμπρόσθια γωνία λήψης και η Εικόνα 25 αποτελεί τη σχηματική κάτοψή της. Σε αυτή την περίπτωση το εμπρόσθιο επίπεδο του φωτογράφου (ΑΒ) και το εμπρόσθιο επίπεδο των εικονιζόμενων δασκάλων (ΓΔ) είναι παράλληλα. Εδώ είναι σημαντικό να παρατηρήσουμε ότι η παραλληλία των επιπέδων αφορά μόνο ένα σύνολο εικονιζόμενων προσώπων. Το εμπρόσθιο επίπεδο των μαθητών (γραμμή ΕΖ) είναι κάθετο ως προς το εμπρόσθιο επίπεδο του παραγωγού τη εικόνας (Marin-Arrese, 2008).

Η διαφορά μεταξύ της εμπρόσθιας και της πλάγιας γωνίας λήψης είναι ουσιαστικά μια διαφορά αποσύνδεσης και εμπλοκής. Με την οριζόντια γωνία κωδικοποιείται ο βαθμός «εμπλοκής» του παραγωγού της εικόνας (και συνεπώς και του θεατή) με τους αναπαριστώμενους συμμετέχοντες. Η εμπρόσθια γωνία λήψης είναι σαν να μας λέει ότι: «Αυτό που βλέπετε εδώ είναι κομμάτι του κόσμου μας· ενός κόσμου στον οποίο εμπλεκόμαστε και εμείς». Η πλάγια γωνία λήψης είναι σαν να μας λέει ότι: «Αυτό που βλέπετε εδώ δεν είναι κομμάτι του κόσμου μας, αλλά ένα κομμάτι του κόσμου τους (των αναπαριστώμενων συμμετεχόντων), στον οποίο εμείς δεν εμπλεκόμαστε». Στην Εικόνα 24 η εμπρόσθια λήψη περιλαμβάνει μόνο τους δασκάλους. Συνεπώς ο παραγωγός της εικόνας (και ως εκ τούτου και ο θεατής) θεωρούν ότι οι δάσκαλοι είναι κομμάτι του δικού μας κόσμου, ενός κόσμου στον οποίο εμείς εμπλεκόμαστε. Αντίθετα, οι μαθητές δεν είναι ευθυγραμμισμένοι με τη γωνία λήψης της φωτογραφίας και ως εκ τούτου δεν θεωρούνται κομμάτι του κόσμου με τον οποίο εμπλέκεται ο παραγωγός της εικόνας (McLuhan, 1964).



Εικόνα 24: Μαθητική τάξη [14]



Εικόνα 25: Σχηματική κάτοψη της Εικόνας 24

1.10.5 Ανάλυση του Κάθετου Άξονα της Εικόνας

Το ύψος από το οποίο γίνεται η λήψη αποτελεί ένα πολύ σημαντικό μέσο έκφρασης σύμφωνα με έναν πολύ μεγάλο όγκο βιβλιογραφίας που σχετίζεται με τη μελέτη του κινηματογράφου. Η λήψη από ψηλά κάνει τους συμμετέχοντες να φαίνονται μικροί και ασήμαντοι, ενώ η λήψη από χαμηλά τούς κάνει να φαίνονται επιβλητικοί και αγέρωχοι. Σύμφωνα με τον Martin (1968) «οι λήψεις από χαμηλά δίνουν μια εντύπωση ανωτερότητας, θριάμβου και αποθέωσης [...] οι λήψεις από ψηλά τείνουν να μειώνουν το άτομο, να το ισοπεδώνουν ηθικά φέρνοντάς το στο

επίπεδο του εδάφους, παρουσιάζοντάς το σαν παγιδευμένο σε έναν ανυπέρβλητο ντετερμινισμό».

Με άλλα λόγια, αν οι αναπαριστώμενοι συμμετέχοντες παρατηρούνται από ψηλά, τότε η σχέση μεταξύ των αλληλεπιδρώντων συμμετεχόντων (του παραγωγού της εικόνας καθώς και του θεατή) και των αναπαριστώμενων συμμετεχόντων αποτυπώνεται ως μια σχέση κατά την οποία οι αλληλεπιδρώντες συμμετέχοντες έχουν εξουσία επάνω στους αναπαριστώμενους συμμετέχοντες. Ο αναπαριστώμενος συμμετέχων παρατηρείται από την οπτική γωνία του έχοντα εξουσία. Αντίθετα, αν ο αναπαριστώμενος συμμετέχων παρατηρείται από κάτω προς τα πάνω (δηλαδή η θέση της κάμερας είναι σε χαμηλότερο ύψος), τότε η σχέση μεταξύ των αλληλεπιδρώντων και των αναπαριστώμενων συμμετεχόντων αποτυπώνεται ως μια σχέση κατά την οποία ο αναπαριστώμενος συμμετέχων βρίσκεται σε θέση ισχύος ως προς τους αλληλεπιδρώντες συμμετέχοντες. Τέλος, αν η εικόνα είναι στο ύψος του ματιού, τότε η σχέση των δύο είναι ισότιμη και δεν υπάρχει διαφορά ισχύος (Bateman, 2012).

Σε αρκετά σχολικά βιβλία βλέπουμε εικόνες στις οποίες, εξαιτίας του ύψους της λήψης, ο αναγνώστης οδηγείται σε υποτιμητική θεώρηση ανθρώπων όπως εργάτες στη γραμμή παραγωγής ή παιδιά στον προαύλιο χώρο του σχολείου. Αντίθετα, σε γενικές γραμμές, τα μοντέλα των διαφημίσεων των περιοδικών καθώς και άνθρωποι από τον χώρο του θεάματος κοιτάζουν υποτιμητικά τον θεατή. Σε αυτή την περίπτωση, οι άνθρωποι απεικονίζονται σαν να ασκούν συμβολική εξουσία πάνω μας (Gibbs & Steen, 1999). Στην Εικόνα 26 απεικονίζεται ένας αστυνομικός με τον σκύλο του. Η λήψη της εικόνας έχει πραγματοποιηθεί από χαμηλότερο επίπεδο ως προς τους συμμετέχοντες και αυτό τους κάνει να φαίνονται ισχυροί. Ωστόσο, αυτό που ξεχωρίζει στη συγκεκριμένη εικόνα είναι το γεγονός ότι ο σκύλος είναι πιο κοντά

στον θεατή, και δεν είναι ο αστυνομικός αλλά ο σκύλος (του οποίου κάθε κίνηση ελέγχεται από τον αστυνομικό) που κοιτάζει τον θεατή.



Εικόνα 26: Αστυνομικός με τον σκύλο του (χαμηλή λήψη) [15]

Εδώ είναι σκόπιμο να δούμε πώς η γλώσσα αναδεικνύει τον παράγοντα της εξουσίας. Μέσα σε μια τάξη, για παράδειγμα, η εξουσία παρουσιάζεται στη σχέση μεταξύ δασκάλου και μαθητή. Σύμφωνα με τον Roynton (1985), αυτή η σχέση εξουσίας υφίσταται εξαιτίας της διαφοράς μεταξύ των γλωσσολογικών μορφών που μπορεί να χρησιμοποιήσει ο δάσκαλος και των γλωσσολογικών μορφών τις οποίες μπορεί να χρησιμοποιήσουν οι μαθητές. Με άλλα λόγια, η σχέση αυτή εδραιώνεται εξαιτίας της έλλειψης αμοιβαιότητας ως προς τις επιλογές οι οποίες είναι διαθέσιμες σε κάθε πλευρά στη φάση της αλληλεπίδρασης. Για παράδειγμα, οι δάσκαλοι μπορούν να καλέσουν τους μαθητές χρησιμοποιώντας το όνομά τους χωρίς κάποια προσφώνηση (κύριε, κυρία), ενώ αντίθετα οι μαθητές δεν επιτρέπεται να πράξουν

κάτι τέτοιο. Οι δάσκαλοι μπορούν να χρησιμοποιήσουν ενικό και προστακτική, ενώ οι μαθητές θα πρέπει να χρησιμοποιήσουν πληθυντικό ευγένειας και να ζητήσουν κάτι ευγενικά με τη μορφή ερώτησης (και όχι προσταγής). Αυτή η έλλειψη αμοιβαιότητας έχει επιπτώσεις σε κάθε επίπεδο της γλώσσας (φωνολογικό, γραμματικό, λεξιλόγιο) καθώς και στις διαπροσωπικές και στις έννοιες ενός κειμένου.

Ως έναν βαθμό το ίδιο συμβαίνει και στη γραφή, όχι μόνο εξαιτίας του γεγονότος ότι η απουσία του συγγραφέα προκαλεί εξαρχής μια θεμελιώδη έλλειψη αμοιβαιότητας (ο αναγνώστης δεν μπορεί να μιλήσει στον συγγραφέα), αλλά και εξαιτίας του γεγονότος ότι με διάφορους τρόπους η σχέση συγγραφέα - αναγνώστη είναι μια σχέση ανισότητας (Teng & Sun, 2002). Ο αναγνώστης μπορεί να κληθεί άμεσα από τον συγγραφέα με τη χρήση β' ενικού προσώπου, ενώ ο συγγραφέας κρύβεται πίσω από απρόσωπες εκφράσεις. Στον αναγνώστη μπορεί να αποδοθούν διάφορες διανοητικές διεργασίες, ενώ αντίθετα στον συγγραφέα δεν υπάρχει καμία αντίστοιχη αναφορά. Μπορεί επίσης να χρησιμοποιηθεί προστακτική προς τον αναγνώστη ή αντίστοιχες εκφράσεις υποχρέωσης (θα πρέπει, απαιτείται, θα έπρεπε κ.λπ.), ενώ τέτοιου είδους εκφράσεις δεν χρησιμοποιούνται για τον συγγραφέα.

1.10.6 Δραματοποίηση της Υποκειμενικής Εικόνας

Σε αρκετές περιπτώσεις δεν υπάρχει άμεσα προφανές κίνητρο για την επιλογή οπτικής γωνίας ή μεγέθους του πλαισίου (Forceville & Clark, 2014). Η γωνία λήψης μπορεί να είναι υψηλότερη και εμπρόσθια, δίνοντας έτσι την εντύπωση εξουσίας πάνω στους συμμετέχοντες και ταυτόχρονα εμπλοκή με το αντικείμενό τους, αλλά η ακριβής σχέση της φύσης της εξουσίας και του είδους της εμπλοκής να μην είναι δεδομένα. Έτσι, μια εικόνα εργατών εργοστασίου με λήψη από ψηλά θα μπορούσε να

έχει ληφθεί από την οπτική γωνία του επιστάτη, ο οποίος κάθεται σε ένα υπερυψωμένο γραφείο και επιτηρεί το εργοστάσιο από το παράθυρό του, αλλά αυτή η υπόθεση έχει μεταφορικό χαρακτήρα, καθώς δεν μπορούμε στην εικόνα να δούμε το γραφείο. Σε άλλες περιπτώσεις ο θεατής «εισβάλλει» στην εικόνα σε έναν μικρότερο ή μεγαλύτερο βαθμό. Ένα χαρακτηριστικό παράδειγμα αυτής της «εισβολής» φαίνεται στην Εικόνα 27, όπου έχει δημιουργηθεί η οπτική γωνία του υποψήφιου αγοραστή απεικονίζοντας τα χέρια του να δοκιμάζουν το διαφημιζόμενο προϊόν.



Εικόνα 27: Διαφήμιση Samsung ([16])

Στις κινηματογραφικές ταινίες, αυτού του είδους η λειτουργία επιτυγχάνεται από την ακολουθία των εικόνων. Η λήψη του εργοστασίου που δείχνει τους εργάτες από ψηλά μπορεί να έπεται μιας λήψης από χαμηλά, στην οποία να φαίνεται το γραφείο, με τον επιστάτη να επιτηρεί τους εργάτες πίσω από το παράθυρο. Σε αυτή την περίπτωση το κείμενο του σεναρίου οδηγεί την οπτική γωνία, επιβάλλοντας έναν

φανταστικό θεατή ανάμεσα στους αναπαριστώμενους και τους αλληλεπιδρώντες συμμετέχοντες (Cohn, 2012)

1.10.7 Υποκειμενικές Εικόνες

Οι εικόνες με επιστημονικό και τεχνικό περιεχόμενο, όπως τα διαγράμματα, οι χάρτες και τα γραφήματα, συνήθως κωδικοποιούν μια αντικειμενική άποψη των πραγμάτων. Αυτό μπορεί να συμβεί με δύο τρόπους: α) με την άμεση εμπρόσθια οπτική γωνία και β) με την κάθετη από πάνω προς τα κάτω οπτική γωνία. Αυτού του είδους οι οπτικές γωνίες υποδηλώνουν τη θέση του θεατή, η οποία είναι ουσιαστικά προνομιακή, καθώς εξαλείφουν τις παραμορφώσεις που προκύπτουν από την προοπτική (El Refaie, 2003).

Για παράδειγμα, όταν ένας κύβος σχεδιάζεται με προοπτική, δεν έχουν όλες οι πλευρές του το ίδιο μήκος και ο βαθμός της παραμόρφωσης εξαρτάται από τη θέση του θεατή. Ο κύβος δεν μοιάζει όπως ξέρουμε ότι πραγματικά είναι, με όλες τις πλευρές του ίσες, αλλά όπως τον βλέπουμε από μια συγκεκριμένη θέση. Αλλά από την εμπρόσθια όψη η τρίτη διάσταση εξαφανίζεται και ο κύβος φαίνεται επίπεδος, με όλες τις πλευρές του ίσες, ενώ το ίδιο συμβαίνει και με την πάνω όψη (Εικόνα 28).



Εικόνα 28: Ο κύβος όπως φαίνεται από την εμπρόσθια και την πάνω όψη

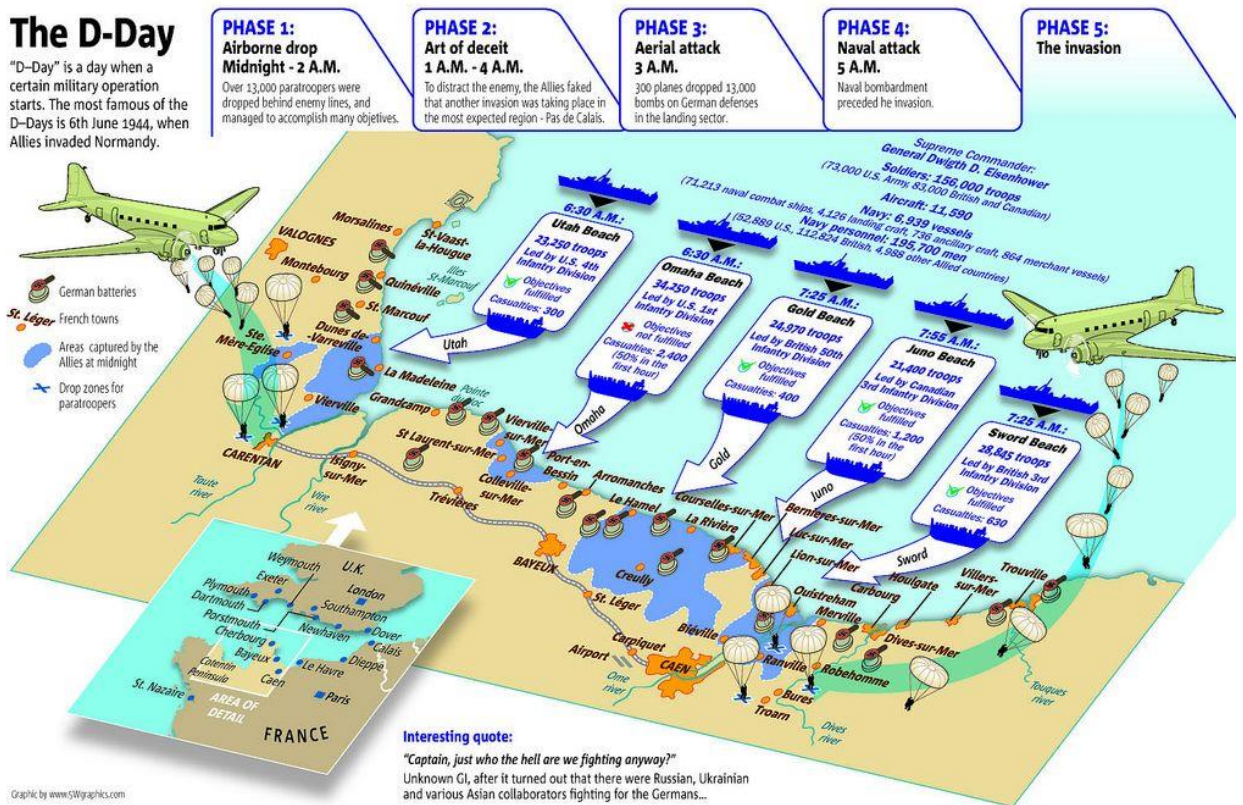
Ωστόσο, η εμπρόσθια και η από πάνω προς τα κάτω οπτική γωνία δεν είναι με τον ίδιο τρόπο αντικειμενικές. Η εμπρόσθια οπτική γωνία είναι η οπτική γωνία του «αυτός είναι ο τρόπος που λειτουργεί» ή του «έτσι το χρησιμοποιούμε» ή του «αυτός είναι ο τρόπος που γίνεται». Από την άλλη πλευρά, η από πάνω προς τα κάτω οπτική γωνία είναι η γωνία της μέγιστης ισχύος, καθώς προσανατολίζεται προς τη «θεωρητική», αντικειμενική γνώση. Αντιμετωπίζει τον κόσμο από την οπτική γωνία του Θεού και τον φέρνει στα πόδια του θεατή, σε ένα σημείο δηλαδή που δεν είναι άμεσα προσιτό με τα χέρια (Cohn, 2012)

Μερικές φορές, τα αφηρημένα διαγράμματα μπορεί να έχουν διπλή ανάγνωση. Έτσι, ένα δομικό διάγραμμα που απεικονίζει τα στοιχεία ενός τηλεπικοινωνιακού συστήματος μπορεί να αναγνωσθεί ως χάρτης (από πάνω προς τα κάτω, μια «θεωρία τηλεπικοινωνιών», «έτσι είναι ένα τηλεπικοινωνιακό σύστημα» μέσα από τα μάτια ενός αδιάφορου παρατηρητή) ή ως εμπρόσθια όψη, ως ένα «πρακτικό εγχειρίδιο τηλεπικοινωνιών» («αυτό κάνεις όταν θέλεις να επικοινωνήσεις με κάποιον από απόσταση») (Cohn, 2012)

Μια τρίτη αντικειμενική οπτική γωνία η οποία θα πρέπει να αναφερθεί είναι η όψη τύπου «ακτινών X» και η όψη της εγκάρσιας τομής. Η αντικειμενικότητα αυτών των όψεων απορρέει από το γεγονός ότι δεν σταματούν μόνο στην επιφανειακή εμφάνιση, αλλά πηγαίνουν βαθύτερα σε κρυμμένα επίπεδα. Οι συγκεκριμένες όψεις χρησιμοποιούνται στη δυτική κουλτούρα κυρίως σε σχεδιαγράμματα, παρόλο που σε ορισμένες περιπτώσεις μπορούμε να συναντήσουμε πειραματισμούς με αυτές σε παιδικές ζωγραφιές (Forceville, 1996).

Φυσικά, δεν είναι όλα τα σχεδιαγράμματα, οι χάρτες και τα γραφήματα αντικειμενικά (Forceville, 1996). Η κάθετη οπτική γωνία της Εικόνας 29 είναι υψηλή και δεν είναι απόλυτα ευθυγραμμισμένη με την από πάνω προς τα κάτω θεώρηση,

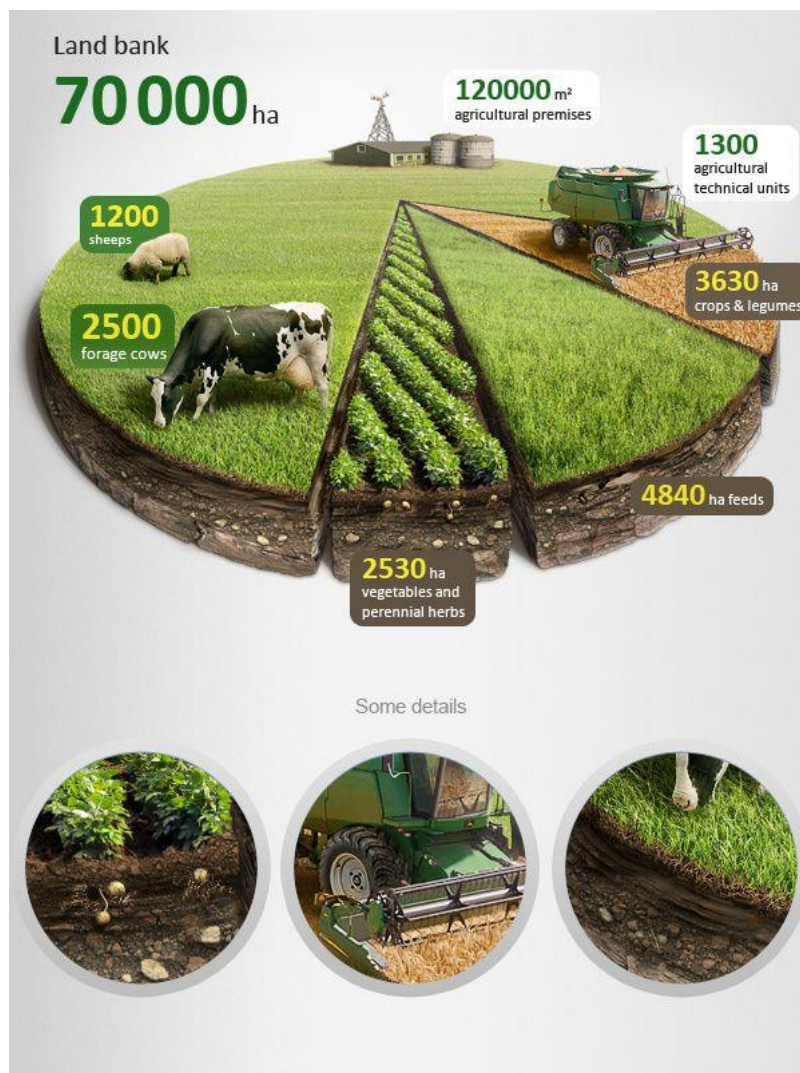
ενώ η οριζόντια γωνία είναι ελαφρώς πλάγια. Κατά συνέπεια, οδηγούμαστε στο να παρατηρήσουμε το θέατρο των επιχειρήσεων από τα περιθώρια με έναν σχετικά ουδέτερο τρόπο. Σε επιστημονικά βιβλία που είναι γραμμένα για παιδιά συναντάμε αντίστοιχες οπτικές γωνίες, των οποίων η πλαγιότητα υποδηλώνει ότι οι αντίστοιχες εικόνες δεν παρουσιάζουν τον ρεαλιστικό τρόπο υλοποίησης.



Εικόνα 29: Χάρτης της απόβασης στη Νορμανδία [17])

Διάφορα στοιχεία προοπτικής μπορούν επίσης να προστεθούν σε γραφήματα ή εγκάρσιες τομές με σκοπό να δώσουν ένα ρεαλιστικότερο αποτέλεσμα, εξαλείφοντας τη δισδιάστατη δομή τους. Έτσι, ενώ η προοπτική αρχικά αφαιρέθηκε από τον συμπαγή τρισδιάστατο κόσμο των ανθρώπων, των πραγμάτων και των τοπιών, τώρα επανέρχεται σε αυτόν με έναν νέο μετασχηματισμένο τρόπο (Davies, 1995). Συνεπώς, σήμερα μπορούμε να δούμε σε εταιρικά διαγράμματα επιδόσεων να

εμφανίζονται τρισδιάστατα γραφήματα τύπου μπάρας, τα οποία μοιάζουν με ουρανοξύστες μπροστά από γυμνούς λόφους σε ενιαίο φόντο. Στην Εικόνα 30 συναντάμε άλλο ένα τέτοιο παράδειγμα: εδώ έχουμε ένα γράφημα με προοπτική, το οποίο παρουσιάζει τα νούμερα μέσα σε ένα φυσικό περιβάλλον, δίνοντας μια αίσθηση ρεαλισμού και φέρνοντας τον θεατή πλησιέστερα στο αναπαριστώμενο αντικείμενο.



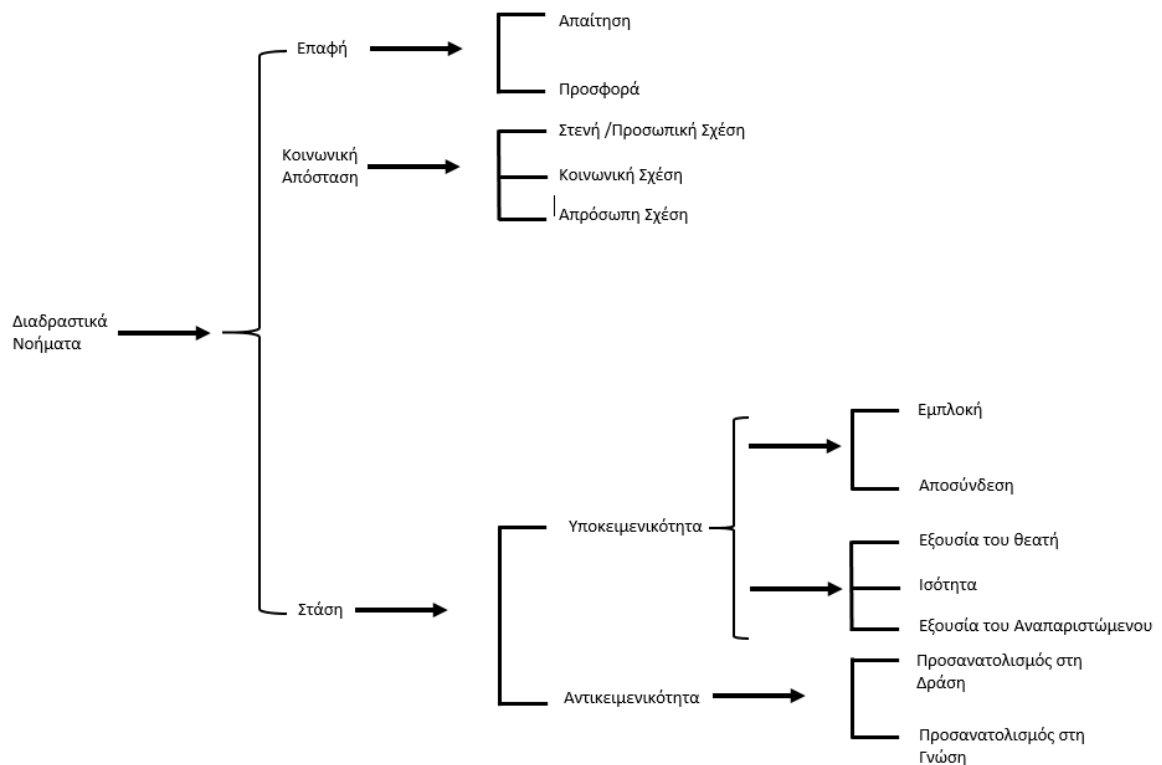
Εικόνα 30: Infographic. Χρήση προοπτικής σε γράφημα [18]

Σε κάθε περίπτωση όμως, η προσθήκη της προοπτικής δεν προσθέτει τίποτα στο ίδιο το νόημα της αναπαράστασης των διαγραμμάτων, των χαρτών ή των γραφημάτων. Αντίθετα, αυτό που αλλάζει είναι τη στάση του θεατή. Στα παραδείγματα των Εικόνων 29 και 30 η γωνία λήψης είναι υψηλή, δίνοντας μια ανοιχτά αντικειμενική στάση τύπου από πάνω προς τα κάτω όψης, δίνοντας συχνά την αίσθηση ότι οι εικόνες ελήφθησαν από δορυφόρο, ο οποίος αφενός αποτελεί σύμβολο της ισχύος της πληροφορίας και αφετέρου αποτελεί ένα σύγχρονο εργαλείο παραγωγής οπτικής γνώσης. Από την άλλη πλευρά, η οριζόντια γωνία έχει διάφορες ερμηνείες (Bateman 2014). Στην Εικόνα 29 παρατηρούμε την εξέλιξη του πολέμου «από τα περιθώρια», ως απλοί παρευρισκόμενοι. Αυτή η διαδικασία της δημιουργίας στάσεων λαμβάνει χώρα στο πλαίσιο εντός του οποίου μεταδίδεται σε εκλαϊκευμένη μορφή και όχι τόσο εντός του πλαισίου στο οποίο παράγεται. Με άλλα λόγια, οι εννοιολογικές και σχηματικές εικόνες ενδύονται τον μανδύα της εικονικής πραγματικότητας και κυριολεκτικά και μεταφορικά «ζωντανεύουν».

Συνοπτικά στον Πίνακα 3 και στην Εικόνα 31 αποτυπώνονται τα διάφορα είδη διαδραστικών μηνυμάτων τα οποία αναφέρθηκαν σε αυτή την ενότητα (Forceville, 1996).

Πίνακας 3: Υλοποιήσεις διαδραστικών μηνυμάτων

Απαίτηση	Προσήλωση του βλέμματος στον θεατή
Προσφορά	Απουσία προσήλωση του βλέμματος στον θεατή
Στενή/Προσωπική Σχέση	Κοντινή λήψη
Κοινωνική Σχέση	Μεσαία λήψη
Απρόσωπη Σχέση	Μακρινή λήψη
Εμπλοκή	Εμπρόσθια οπτική γωνία
Αποσύνδεση	Πλάγια οπτική γωνία
Εξουσία του θεατή	Υψηλή οπτική γωνία
Ισότητα	Οπτική γωνία στο ύψος του ματιού
Εξουσία του αναπαριστώμενου συμμετέχοντα	Χαμηλή οπτική γωνία

**Εικόνα 31:** Διαδραστικά Νοήματα

1.11 Το Νόημα της Σύνθεσης

Πέρα από τα διαδραστικά νοήματα υπάρχει και ένα άλλο στοιχείο αναφορικά με τις σχέσεις που αναδεικνύονται σε μια εικόνα. Το στοιχείο αυτό είναι η σύνθεση της εικόνας ως σύνολο, δηλαδή ο τρόπος με τον οποίο τόσο τα στοιχεία της αναπαράστασης όσο και τα στοιχεία της διάδρασης σχετίζονται μεταξύ τους, ώστε να μορφοποιήσουν ένα ολοκληρωμένο σύνολο με νόημα. Πιο συγκεκριμένα, η σύνθεση συσχετίζει μεταξύ τους τα στοιχεία της αναπαράστασης με τα στοιχεία της διάδρασης μέσω τριών συστημάτων (Forceville, 2013):

(Α) *Πληροφοριακή αξία*: Η θέση των στοιχείων (συμμετέχοντες και συντάγματα που τους συσχετίζουν τόσο μεταξύ τους όσο και με τον θεατή) τους προσδίδει συγκεκριμένες πληροφοριακές αξίες, οι οποίες συνδέονται με διάφορες «ζώνες» της εικόνας (δεξιά ή αριστερά, κάτω ή πάνω, κέντρο ή περιθώριο).

(Β) *Προεξοχή*: Τα στοιχεία (οι συμμετέχοντες και τα διαδραστικά συντάγματα) παράγονται έτσι ώστε να προσελκύουν την προσοχή του θεατή σε διάφορες γωνίες. Παραδείγματα αυτής της υλοποίησης είναι η τοποθέτηση στο προσκήνιο ή στο παρασκήνιο, το σχετικό μέγεθος των στοιχείων, η αντίθεση στο χρώμα, η διαφορά στην ευκρίνεια κ.λπ.

(Γ) *Πλαισίωση*: Η παρουσία ή η απουσία μηχανισμών πλαισίωσης (η οποία υλοποιείται μέσω στοιχείων που δημιουργούν διαχωριστικές γραμμές ή μέσω πραγματικών γραμμών πλαισίου) συνδέει ή αποσυνδέει στοιχεία της εικόνας, σηματοδοτώντας την ένταξή τους ή μη σε ένα ενιαίο σύνολο υπό μία έννοια.

Αυτές οι τρεις αρχές της σύνθεσης εφαρμόζονται όχι μόνο σε απλές εικόνες αλλά και σε σύνθετες οπτικές αναπαραστάσεις στις οποίες συνδυάζεται κείμενο,

εικόνα και ίσως και γραφικά στοιχεία, είτε πρόκειται για σελίδα βιβλίου, είτε για εικόνα τηλεόρασης είτε για εικόνα ηλεκτρονικού υπολογιστή.

1.11.1 Το Δεδομένο και το Νέο

Η διάταξη ως προς τον οριζόντιο άξονα σε διάφορες εικόνες διαδραματίζει πολύ σημαντικό ρόλο (Forceville, 2013). Έτσι, η τοποθέτηση ορισμένων στοιχείων στα αριστερά οδηγεί στην παρουσίασή τους ως δεδομένα, ενώ η τοποθέτηση άλλων στοιχείων στα δεξιά οδηγεί στην παρουσίασή τους ως κάτι Νέο. Ως Δεδομένα νοούνται τα στοιχεία εκείνα για το οποία ο θεατής ήδη γνωρίζει πως υφίστανται και θεωρούνται κοινή αφετηρία και κοινός τόπος για το μήνυμα της εικόνας. Ως νέα νοούνται εκείνα τα στοιχεία που παρουσιάζονται ως άγνωστα ή ως κάτι στο οποίο ο θεατής δεν έχει συμφωνήσει και κατά συνέπεια θα πρέπει να προσέξει ιδιαίτερα.

Σε γενικές γραμμές το Νέο θεωρείται «προβληματικό», αμφισβητήσιμο, «η επίμαχη πληροφορία», ενώ αντίθετα το Δεδομένο θεωρείται αυταπόδεικτο. Η δομή αυτή έχει ιδεολογικό χαρακτήρα, υπό την έννοια ότι μπορεί να μην ανταποκρίνεται στο αποτέλεσμα που επιφέρει είτε στον παραγωγό, είτε στον καταναλωτή της εικόνας. Το σημαντικό είναι ότι η πληροφορία παρουσιάζεται σαν να είχε την προαναφερθείσα αξία για τον θεατή και οι θεατές θα πρέπει να διαβάσουν την εικόνα εντός αυτής της δομής, ακόμα και αν κάποιος συγκεκριμένος θεατής την απέρριπτε (Johnson, 2014).

Ένα παράδειγμα αυτής της θεώρησης φαίνεται στην Εικόνα 32. Στην εν λόγω εικόνα το αριστερό στοιχείο (παραδοσιακή αρχιτεκτονική και σχεδίαση οικίας) είναι το Δεδομένο, το αυταπόδεικτο για το ευρύ κοινό. Το δεξιό στοιχείο είναι το Νέο, καθώς θα πρέπει να πείσει τον θεατή-καταναλωτή ότι η νέα αυτή αρχιτεκτονική

καλύπτει τουλάχιστον τις ίδιες απαιτήσεις που καλύπτει και η παραδοσιακή αρχιτεκτονική (Δεδομένο), ενώ είναι βέβαιο ότι αρκετοί θεατές θα αμφισβητήσουν την πρακτικότητα και τη σκοπιμότητα της νέας αρχιτεκτονικής (Νέο) (Munn, 1986).



Εικόνα 32: Το Δεδομένο (αριστερά) απέναντι στο Νέο στοιχείο [19]

1.11.2 Το Ιδεατό και το Πραγματικό

Η πληροφοριακή αξία των στοιχείων που βρίσκονται στην άνω πλευρά της εικόνας είναι συνήθως διαφορετική από αυτή των στοιχείων της κάτω πλευράς. Σε μια οπτική σύνθεση τα στοιχεία τα οποία βρίσκονται στο άνω τμήμα της εικόνας συνθέτουν το ιδεατό, ενώ τα στοιχεία που βρίσκονται στο κάτω τμήμα συνθέτουν το Πραγματικό. Ως Ιδεατό νοείται το εξιδανικευμένο ή γενικευμένο περιεχόμενο της πληροφορίας, και ως εκ τούτου θεωρείται το τμήμα που ξεχωρίζει (Horn, 1998). Το Πραγματικό, αντίθετα με το Ιδεατό, παρουσιάζει πιο συγκεκριμένες πληροφορίες (π.χ. λεπτομέρειες), πιο χειροπιαστά δεδομένα (π.χ. φωτογραφίες, χάρτες ή

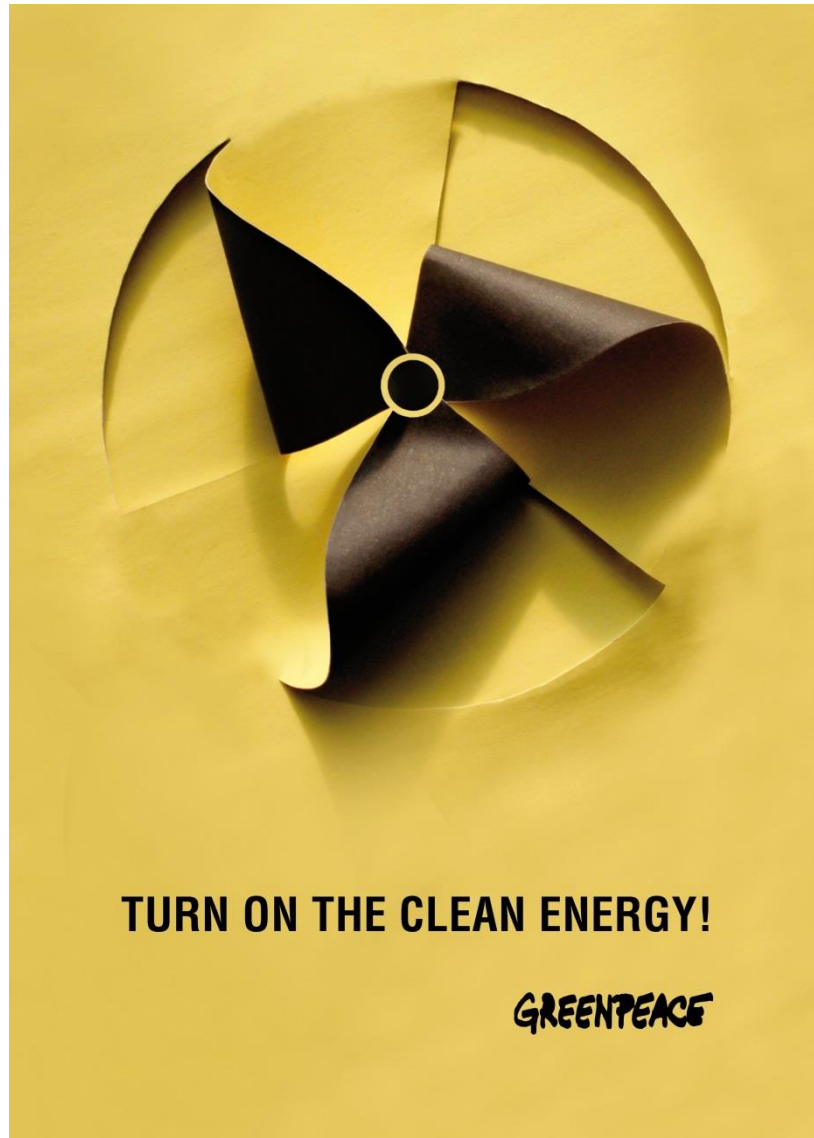
διαγράμματα) ή πιο πρακτικές πληροφορίες (πρακτικές συνέπειες, κατευθυντήριες οδηγίες κ.λπ.) (Munn, 1986).

Επιπρόσθετα, η αντίθεση μεταξύ Ιδεατού και Πραγματικού μπορεί να δομήσει σχέσεις κειμένου - εικόνας, οπότε διακρίνουμε δύο περιπτώσεις: Στην πρώτη περίπτωση το κείμενο καταλαμβάνει το άνω τμήμα της εικόνας, ενώ στο κάτω τμήμα βρίσκονται μία ή περισσότερες εικόνες (ή χάρτες ή διαγράμματα ή γραφήματα). Σε αυτή την περίπτωση το κείμενο διαδραματίζει τον κυρίαρχο ρόλο, ενώ οι εικόνες έχουν υποδεέστερη αξία, η οποία παρόλα ταύτα είναι σημαντική είτε πρόκειται για πρακτικές πληροφορίες είτε για προδιαγραφές κ.ο.κ. Στη δεύτερη περίπτωση οι εικόνες καταλαμβάνουν το άνω τμήμα της εικόνας και αποτελούν το ιδεολογικό προσκήνιο του μηνύματος, ενώ το κείμενο βρίσκεται στο κάτω τμήμα, έχοντας επεξηγηματικό χαρακτήρα. Ένα παράδειγμα που αφορά τη δεύτερη περίπτωση φαίνεται στην Εικόνα 33 (Munn, 1986).

1.11.3 Το Κέντρο και το Περιθώριο

Η οπτική σύνθεση μπορεί επίσης να δομηθεί γύρω από τις διαστάσεις του κέντρου και των περιθωρίων (Winter, 1994). Αυτή η θεώρηση είναι πολύ συχνή σε παιδικά σχέδια καθώς και στη βυζαντινή τέχνη. Μάλιστα, στην ασιατική κουλτούρα είναι αρκετά σύνηθες το στοιχείο που ξεχωρίζει να παρουσιάζεται στο κέντρο, ενώ γύρω από αυτό υπάρχουν δευτερεύοντα στοιχεία που σχηματίζουν έναν νοητό κύκλο. Για παράδειγμα, στην Εικόνα 34 βλέπουμε το κυρίαρχο πρόσωπο (Βούδας) να περιβάλλεται (κυκλικά) από δευτερεύοντα πρόσωπα. Αντίθετα, στη δυτική κουλτούρα σπάνια παρατηρούμε αυτού του είδους την κεντρική σύνθεση. Στις περισσότερες

περιπτώσεις έχουμε πόλωση των στοιχείων με τη δομή Ιδεατού - Πραγματικού και Δεδομένου - Νέου.



Εικόνα 33: Η Εικόνα κατέχει τη θέση του Ιδεατού και το κείμενο τη θέση του Πραγματικού [20]



Εικόνα 34: Κεντρική οπτική σύνθεση [21]

Σε γενικές γραμμές, όταν μια σύνθεση χρησιμοποιεί αρκετά το κέντρο, τοποθετώντας ένα στοιχείο στη μέση και τα υπόλοιπα στοιχεία γύρω του, τότε αναφερόμαστε στο κεντρικό στοιχείο ως Κέντρο και στα υπόλοιπα στοιχεία ως Περιθώριο. Ως Κέντρο νοείται ο πυρήνας της πληροφορίας ενώ ως Περιθώριο νοούνται τα βοηθητικά, δευτερεύοντα και εξαρτώμενα στοιχεία γύρω από αυτό τον πυρήνα. Σε αρκετές περιπτώσεις τα Περιθώρια είναι ταυτόσημα ή σχεδόν ταυτόσημα, με τέτοιο τρόπο που δεν έχει νόημα η διάκριση ανάμεσα σε Δεδομένο και Νέο καθώς και σε Ιδεατό και Πραγματικό. Σε άλλες περιπτώσεις το Κέντρο και τα Περιθώρια

συνδυάζουν το Δεδομένο και το Νέο καθώς και το Ιδεατό και το Πραγματικό, σχηματίζοντας τις διαστάσεις του οπτικού χώρου όπως φαίνονται στην Εικόνα 35.



Εικόνα 35: Οι διαστάσεις του οπτικού χώρου

Ένας κοινός τύπος συνδυασμού του Δεδομένου και του Νέου καθώς και του Ιδεατού και του Πραγματικού είναι το τρίπτυχο. Σε αρκετά μεσαιωνικά τρίπτυχα δεν υπάρχει η αίσθηση του Δεδομένου και του Νέου. Στο κέντρο υπάρχει ένα βασικό θρησκευτικό θέμα, όπως η Σταύρωση ή η Παρθένος με τον Υιό, και στα πλευρικά πάνελ φαίνονται άγιοι να γονατίζουν με ευλάβεια. Η σύνθεση είναι περισσότερο συμμετρική παρά πολωμένη, παρόλο που η θέση στα αριστερά θεωρείται λιγότερο τιμητική (Omori, 2005).

Σε μοντέρνα περιοδικά η σύνθεση είναι πιο πολωμένη, με ένα Δεδομένο αριστερά και ένα Νέο δεξιά καθώς και έναν «Μεσολαβητή» στο κέντρο, που λειτουργεί ως γέφυρα μεταξύ των δύο. Η παρουσίαση του τρίπτυχου μπορεί να είναι κάθετη ή οριζόντια, ενώ η δομή του μπορεί να είναι απλή συμμετρική (Περιθώριο - Κέντρο - Περιθώριο) ή πολωμένη στην οποία το κέντρο λειτουργεί ως μεσολαβητής μεταξύ του Δεδομένου και του Νέου καθώς και του Ιδεατού και του Πραγματικού (Omori, 2005).

1.11.4 Προεξοχή

Η προεξοχή (saliency) των στοιχείων εμπεριέχει μια ιεραρχία ως προς τη σημαντικότητά τους, ανεξάρτητα από τη θέση που καταλαμβάνουν στην εικόνα (Dance, 1967). Έτσι, σε μια εικόνα το Δεδομένο μπορεί να είναι το προεξέχον στοιχείο ως προς το Νέο ή να έχουν την ίδια βαρύτητα, ενώ το ίδιο ισχύει και για το Ιδεατό, το Πραγματικό, το Κέντρο και το Περιθώριο. Οι θεατές μιας εικόνας μπορούν διαισθητικά να κρίνουν τη βαρύτητα των στοιχείων σε μια σύνθεση και συνεπώς μπορούν να διακρίνουν ποια από αυτά θεωρούνται ως προεξέχοντα. Φυσικά, δεν υφίσταται αντικειμενικά μετρήσιμος τρόπος μέτρησης της προεξοχής καθώς αποτελεί το αποτέλεσμα μιας πολύπλοκης αλληλεπίδρασης, της σύνθετης σχέσης μιας σειράς παραγόντων.

Έτσι, το μέγεθος, η οξύτητα της εστίασης, η υψηλή τονική αντίθεση (περιοχές με έντονη αντίθεση, π.χ. το σύνορο μια μαύρης με μια άσπρη περιοχή προεξέχουν σημαντικά), η αντίθεση των χρωμάτων (για παράδειγμα η αντίθεση χρωμάτων με υψηλό κορεσμό με τα παστέλ χρώματα ή η αντίθεση μεταξύ του μπλε και του κόκκινου), η θέση ως προς οπτικό πεδίο (όσο κινούμαστε προς στο άνω μέρος της

εικόνας τα στοιχεία τείνουν να γίνονται «βαρύτερα», ενώ φαίνονται ακόμα «βαρύτερα» όσο πηγαίνουν προς τα αριστερά, εξαιτίας της ασυμμετρίας στο οπτικό πεδίο), η προοπτική (τα στοιχεία που βρίσκονται στο προσκήνιο προεξέχουν σε σχέση με τα στοιχεία που βρίσκονται στο παρασκήνιο, τα στοιχεία που επικαλύπτουν άλλα στοιχεία προεξέχουν έναντι των στοιχείων που επικαλύπτουν) καθώς επίσης και διάφοροι πολιτισμικοί παράγοντες όπως η εμφάνιση της ανθρώπινης υπόστασης κ.λπ. (Cohn, 2012).

1.11.5 Πλαισίωση

Η τελευταία σημαντική παράμετρος της σύνθεσης μιας εικόνας είναι η πλαισίωση (Benjamin, 1973). Όσο πιο ισχυρή είναι η πλαισίωση (framing) ενός στοιχείου τόσο αυτό το στοιχείο παρουσιάζεται ως ξεχωριστή πληροφορία. Για παράδειγμα, τα μέλη μιας ομάδας μπορούν να φαίνονται σε ένα ομαδικό πορτρέτο (όπως οι ομαδικές φωτογραφίες των σχολικών τάξεων ή των εργαζομένων μιας εταιρίας) ή σε ένα κολάζ ανεξάρτητων φωτογραφιών διαχωρισμένο με γραμμές πλαισίου και κενό χώρο ανάμεσά τους (όπως στις φωτογραφίες των μάνατζερ μιας εταιρίας σε μια εταιρική μπροσούρα). Η απουσία της πλαισίωσης τονίζει την ταυτότητα της ομάδας, ενώ αντίθετα η παρουσία της δίνει έμφαση στην ατομικότητα και στη διαφοροποίηση (Cohn, 2012).

Επιπρόσθετα, η σύνδεση των στοιχείων μιας σύνθεσης μπορεί να επιτευχθεί και με άλλους τρόπους πέρα από τις γραμμές των πλαισίων. Έτσι, μπορεί να χρησιμοποιηθούν διανύσματα (βέλη), απεικονιζόμενα στοιχεία (π.χ. δομικά στοιχεία ενός κτιρίου ή δρόμοι σχεδιασμένοι με προοπτική που οδηγούν το μάτι του θεατή στο παρασκήνιο κ.λπ.) ή με αφηρημένα γραφικά στοιχεία που οδηγούν το μάτι από το ένα

στοιχείο στο άλλο ξεκινώντας από το στοιχείο που προεξέχει, ήτοι από το στοιχείο που ελκύει τη μεγαλύτερη προσοχή (Cohn, 2012).

Το σύνολο των υλοποιήσεων της σύνθεσης της εικόνας που αναλύθηκαν σε αυτή την υποενότητα περιγράφονται περιληπτικά στον Πίνακα 4.

Πίνακας 4: Υλοποιήσεις της σύνθεσης της εικόνας

Κεντρική	Ένα στοιχείο (το Κέντρο) τοποθετείται στο κέντρο της σύνθεσης.
Πολωμένη	Δεν υπάρχει κανένα στοιχείο στο κέντρο της σύνθεσης.
Τρίπτυχη	Τα μη κεντρικά στοιχεία μιας κεντρικής σύνθεσης τοποθετούνται είτε αριστερά είτε δεξιά είτε πάνω είτε κάτω από το Κέντρο.
Κυκλική	Τα μη κεντρικά στοιχεία μιας κεντρικής σύνθεσης τοποθετούνται τόσο πάνω και κάτω όσο και στις πλευρές του Κέντρου, ενώ περαιτέρω στοιχεία δύναται να τοποθετηθούν μεταξύ αυτών των πολωμένων θέσεων.
Περιθώριο	Τα μη κεντρικά στοιχεία μιας κεντρικής σύνθεσης είναι ταυτόσημα ή σχεδόν ταυτόσημα, δημιουργώντας έτσι μια συμμετρία στη σύνθεση.
Μεσολαβητής	Το κέντρο μιας πολωμένης κεντρικής σύνθεσης σχηματίζει μια γέφυρα μεταξύ του Δεδομένου και του Νέου και του Ιδεατού και/ή του Ιδεατού και του Πραγματικού, εναρμονίζοντας κατά κάποιο τρόπο τα πολωμένα στοιχεία μεταξύ τους.
Δεδομένο	Το αριστερό στοιχείο σε μια πολωμένη σύνθεση ή το αριστερό πολωμένο στοιχείο σε μια κεντρική σύνθεση. Αυτό το στοιχείο δεν είναι ταυτόσημο ή σχεδόν ταυτόσημο με το αντίστοιχο δεξιό στοιχείο.

Νέο	Το δεξιό στοιχείο σε μια πολωμένη σύνθεση ή το δεξιό πολωμένο στοιχείο σε μια κεντρική σύνθεση. Αυτό το στοιχείο δεν είναι ταυτόσημο ή σχεδόν ταυτόσημο με το αντίστοιχο αριστερό στοιχείο.
Ιδεατό	Το άνω στοιχείο σε μια πολωμένη σύνθεση ή το άνω πολωμένο στοιχείο σε μια κεντρική σύνθεση. Αυτό το στοιχείο δεν είναι ταυτόσημο ή σχεδόν ταυτόσημο με το αντίστοιχο κάτω στοιχείο.
Πραγματικό	Το κάτω στοιχείο σε μια πολωμένη σύνθεση ή το κάτω πολωμένο στοιχείο σε μια κεντρική σύνθεση. Αυτό το στοιχείο δεν είναι ταυτόσημο ή σχεδόν ταυτόσημο με το αντίστοιχο άνω στοιχείο.
Προεξοχή	Ο βαθμός κατά τον οποίο ένα στοιχείο ελκύει πάνω του την προσοχή εξαιτίας του μεγέθους του, της θέσης του στο προσκήνιο, του χρώματός του, της ευκρίνειάς του, της οξύτητάς του, της επικάλυψης επί άλλων στοιχείων ή άλλων ιδιαίτερων χαρακτηριστικών του
Αποσύνδεση	Ο βαθμός κατά τον οποίο ένα στοιχείο διαχωρίζεται οπτικά από τα υπόλοιπα στοιχεία μέσω των γραμμών του πλαισίου, των μηχανισμών πλαισίου, του κενού χώρου μεταξύ των στοιχείων, των ασυνεχειών στο χρώμα ή στο σχήμα ή άλλων χαρακτηριστικών.
Σύνδεση	Ο βαθμός κατά τον οποίο ένα στοιχείο συνδέεται οπτικά με ένα άλλο στοιχείο, μέσω της απουσίας μηχανισμών πλαισίωσης, μέσω διανυσμάτων και μέσω συνεχειών η ομοιοτήτων στο σχήμα, το χρώμα κ.λπ.

1.12 Σχολικός Χώρος

Ο χώρος του σχολείου αποτελεί το κύριο αντικείμενο της έρευνας μας καθώς η κύρια ερευνητική μας προσπάθεια εστιάζεται στο ελληνικό Γυμνάσιο. Το σχολείο θα πρέπει

να αναπτύσσει τον αυτοέλεγχο του ατόμου καθώς και την υγιή αλληλεπίδραση αυτού με τα υπόλοιπα μέλη μιας κοινωνικής ομάδας. Ο σχολικός χώρος πολλές φορές είτε βοηθά είτε όχι προς επίτευξη αυτού του σκοπού. Σύμφωνα με τον Born (Born, 2000), χρειαζόμαστε μια «οικολογία» σχολείου η οποία θα παρέχει ένα ασφαλές περιβάλλον για ανάπτυξη συλλογικών δραστηριοτήτων, για την ανάπτυξη της ταυτότητας του ατόμου καθώς και τη σφυρηλάτηση κοινωνικών δεσμών οι οποίοι αποτελούν την αποτελεσματικότερη θεραπεία κατά της βίας.

Επιπλέον, η σημασία του σχολικού χώρου καθώς και οι επιπτώσεις τους στην εκπαιδευτική διαδικασία έχει αναδειχθεί από αρκετές μελέτες στην διεθνή βιβλιογραφία. Οι Cuyvers et al (Cuyvers, de Weerd, Dupont, Mols & Nuytten, 2011) μελέτησαν την επίδραση στο ευ ζην (well being) των μαθητών και κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι ποιοτικότερες σχολικές εγκαταστάσεις επηρεάζουν θετικά την ποιότητα ζωής των μαθητών εντός του σχολείου. Ανάλογα συμπράσματα που συγκλίνουν προς αυτή την κατεύθυνση, συναντάμε και στην έρευνα του Engels (Engels, 2004).

Τέλος, ιδιαίτερα σημαντική είναι και η πολιτική που ακολουθείται αναφορικά με την δυνατότητα επέμβασης και τροποποίησης του σχολικού περιβάλλοντος σε ότι αφορά τις εικόνες που υφίστανται σε αυτό, από τους μαθητές του σχολείου. Οι Alonso-Sanz, Rueda & Jardon (Alonso-Sanz, Rueda & Jardon, 2021) μελέτησαν το οικοσύστημα των εικόνων διάφορων σχολικών μονάδων και παρατήρησαν ότι η δυνατότητα παραγωγής και ανάρτησης εικόνων από τους μαθητές σχολείων συνέβαλλε σε ποιοτικότερα εκπαιδευτικά αποτελέσματα και σε περιβάλλοντα τα οποία αναδεικνύουν τόσο την ελευθερία της έκφρασης όσο και την πολιτισμική ποικιλομορφία.

Στη βάση των ανωτέρω ερευνητικών κατευθύνσεων, εκτιμάται ότι η επιλογή της μελέτης των εικονικών αναπαραστάσεων του σχολικού περιβάλλοντος εντός του πλαισίου του ελληνικού σχολείου θα αναδείξει αφενός τις ιδιαίτερες κοινωνιολογικές πτυχές για το συγκεκριμένο πολιτισμικό πλαίσιο και αφετέρου, θα επιτρέψει την συσχέτιση με αντίστοιχα αποτελέσματα στο ίδιο ερευνητικό πεδίο. Επιπρόσθετα, με δεδομένη την απουσία αντίστοιχων ερευνών στο ελληνικό εκπαιδευτικό περιβάλλον, εκτιμάται ότι η παρούσα έρευνα δύναται να αποτελέσει πιλοτική μελέτη για ανάλογες μελλοντικές προσπάθειες.

Κεφάλαιο 2

2.1 Πληθυσμός

Ο πληθυσμός από τον οποίο αντλήθηκε το δείγμα της παρούσας έρευνας αποτελείται από το σύνολο των ημερήσιων δημόσιων Γυμνασίων του Νομού Αττικής. Σύμφωνα με τα επίσημα στοιχεία του Υπουργείου Εσωτερικών και Διοικητικής Ανασυγκρότησης (Απρ. 2019), στον Νομό Αττικής κατά τη χρονική περίοδο της έρευνας εντοπίστηκαν 406 σχολικές μονάδες στο επίπεδο του Γυμνασίου. Σύμφωνα με την ίδια πηγή, στο σύνολο της ελληνικής επικράτειας υφίστανται (κατά το χρόνο δημοσίευσης των στοιχείων) 1.661 Γυμνάσια. Ως εκ τούτου, ο προς μελέτη πληθυσμός σε επίπεδο αριθμού σχολικών μονάδων ξεπερνά το 24% του αντίστοιχου συνόλου της ελληνικής επικράτειας. Σε ό,τι αφορά το σύνολο των μαθητών, στα 406 Γυμνάσια του Νομού Αττικής φοιτούν 96.626 μαθητές έναντι 296.776 μαθητών του συνόλου της επικράτειας.

Ο εν λόγω πληθυσμός επελέγη για διάφορους λόγους. Πρώτον, περίπου το 1/3 των μαθητών Γυμνασίων της ελληνικής επικράτειας βρίσκεται σε ένα εκ των Γυμνασίων του Νομού Αττικής, και ως εκ τούτου η γενικευσιμότητα των αποτελεσμάτων είναι ευκολότερη. Επιπρόσθετα, ελήφθησαν υπόψη οι χρονικοί

περιορισμοί πραγματοποίησης της έρευνας καθώς και διαθέσιμοι οικονομικοί πόροι ολοκλήρωσής της, δεδομένου ότι η ενσωμάτωση στην έρευνα σχολείων της ελληνικής επαρχίας είναι αρκετά δαπανηρή και χρονοβόρα. Επίσης, η απαραίτητη άδεια διεξαγωγής έρευνας στις σχολικές μονάδες χορηγείται συνήθως για περιορισμένο αριθμό σχολείων.

2.2 Δείγμα

Το δείγμα που επελέγη αφορά εννέα (9) Γυμνάσια (N=9), ήτοι περίπου το 2,22% του συνόλου των Γυμνασίων του Νομού Αττικής. Τα υπόψη Γυμνάσια επιλέχθηκαν έτσι ώστε η πλειοψηφία των μαθητών (σε ποσοστό άνω του 85%) να διαθέτει ελληνική ιθαγένεια, με σκοπό να αποφευχθεί η επίδραση της εθνικότητας – διαπολιτισμικότητας στο σύνολο των αποτελεσμάτων. Συνεπώς, αν και δεν υπάρχουν ή δεν διατίθενται στοιχεία κατανομής των μαθητών μη ελληνικής ιθαγένειας για τα Γυμνάσια του νομού Αττικής, λαμβάνοντας υπόψη τις έντονες μεταναστευτικές ροές προς τη χώρα μας τα τελευταία τριάντα χρόνια, εκτιμάται ότι σε μη αμελητέο αριθμό Γυμνασίων του πληθυσμού αναφοράς (νομός Αττικής), οι μαθητές με ελληνική ιθαγένεια δεν θα αποτελούν πλειοψηφία στα αντίστοιχα σχολεία φοίτησης. Με αυτή τη θεώρηση, ένας αριθμός εκ των 406 Γυμνασίων του πληθυσμού αναφοράς δεν πληροί τα κριτήρια συμμετοχής στην παρούσα έρευνα, καθώς απαιτείται η συμμετοχή κατά πλειοψηφία μαθητών με ελληνική ιθαγένεια. Ως εκ τούτου, με βάση αυτή την προσαρμογή στον πληθυσμό αναφοράς, το δείγμα αποτελεί ποσοστό μεγαλύτερο του 2,22% που προαναφέρθηκε.

2.3 Μέθοδος δειγματοληψίας

Η βασική μεθοδολογία δειγματοληψία που ακολουθήσαμε είναι η δειγματοληψία κατά ομάδες (Stratified random sampling). Σύμφωνα με τους Lomax & Hahs-Vaughn (Lomax & Hahs-Vaughn, 2012), σε ορισμένους πληθυσμούς τα άτομα σχηματίζουν λειτουργικές μονάδες, με χαρακτηριστικό παράδειγμα αυτό των μαθητών μιας πόλης, οι οποίοι μπορούν να ταξινομηθούν κατά εκπαιδευτική περιφέρεια, σχολείο, τάξη και τμήμα. Η τυχαία επιλογή θα πρέπει να γίνεται σε κάθε επίπεδο. Μάλιστα η υπόψη δειγματοληψία είναι αρκετά χρήσιμη στην περίπτωση που οι ερευνητές διαθέτουν τον κατάλογο των ατόμων του πληθυσμού αλλά όχι και των ατόμων που τον αποτελούν. Επιπρόσθετα, με τη δειγματοληψία κατά στρώματα αποφεύγεται η μειωμένη ή υπερβολική αντιπροσώπευση κάποιων εκ των στρωμάτων από τα οποία λαμβάνονται τα δείγματα, ενισχύοντας έτσι την αποτελεσματικότητα της έρευνας, καθώς περιορίζεται το περιθώριο του σφάλματος για το ίδιο μέγεθος δείγματος.

Στην παρούσα έρευνα ο πληθυσμός αναφοράς ταξινομήθηκε σε τρεις κατηγορίες (στρώματα) με βάση την οικονομική κατάσταση των μαθητών της περιοχής. Ως κριτήριο της οικονομικής κατάστασης επιλέχθηκε η τιμή ζώνης ανά τετραγωνικό μέτρο της περιοχής που ανήκει το εκάστοτε σχολείο. Τα σχολεία που ανήκουν σε περιοχές με τιμή ζώνης ανά τετραγωνικό μέτρο μικρότερο ή ίσο με 1.000€ ($z \leq 1.000\text{€} / \text{τ.μ.}$) εντάχθηκαν στην πρώτη κατηγορία, η οποία και θα ονομάζεται στο εξής για λόγους τυποποίησης χαμηλή ζώνη. Αντίστοιχα για 1.000€ / $\text{τ.μ.} < z < 2000\text{€} / \text{τ.μ.}$ τα σχολεία εντάχθηκαν στη μεσαία ζώνη και για $z \geq 2.000\text{€} / \text{τ.μ.}$ εντάχθηκαν στην υψηλή ζώνη. Η επιλογή της τιμής ζώνης θεωρήθηκε αξιόπιστος δείκτης της οικονομικής κατάστασης των μαθητών, δεδομένου ότι:

α. Η πολιτική που παραδοσιακά ακολουθείται από το Υπουργείο Παιδείας είναι οι μαθητές να φοιτούν υποχρεωτικά σε σχολεία της περιοχής τους και ως εκ τούτου οι μαθητές των οικονομικά ασθενέστερων περιοχών δεν μπορούν να φοιτήσουν σε σχολεία των οικονομικώς εύρωστων περιοχών. Μάλιστα από το δείγμα απορρίφθηκαν τα πρότυπα ή/και πειραματικά σχολεία, διότι ή επειδή δεν πληρούν το υπόψη κριτήριο, καθώς η φοίτηση στα υπόψη σχολεία δεν λαμβάνει ως προϋπόθεση για τον εν λόγω περιορισμό έδρας.

β. Η τιμή ζώνης αποτελεί δείκτη του κόστους διαβίωσης μιας οικογένειας καθώς επηρεάζει το κόστος της κατοικίας σε περίπτωση ιδιοκατοίκησης, το κόστος ενοικίου σε περίπτωση αδυναμίας ιδιοκατοίκησης καθώς και διάφορους φόρους που επιβάλλονται από την ελληνική πολιτεία. Ενδεικτικά, σε μια περιοχή που η τιμή ζώνης ανέρχεται σε 2.700€ / τ.μ., το κόστος μιας κατοικίας 100 τ.μ. ανέρχεται περίπου σε 270.000€, ενώ σε μια περιοχή με 900€ / τ.μ. η ίδια κατοικία θα κόστιζε 90.000€. Με την εν λόγω επιλογή επιτυγχάνεται η αντιπροσωπευτικότητα του δείγματος ως προς τον πληθυσμό αναφοράς.

Το δείγμα ελήφθη από μια τυχαία επιλογή τριών (3) σχολείων από τις τρεις προαναφερθείσες κατηγορίες. Με την εν λόγω μέθοδο επιτυγχάνεται, κατά το δυνατόν, η αντιπροσωπευτικότητα του δείγματος ως προς τον πληθυσμό αναφοράς καθώς τόσο το ποσοστό που προέκυψε (>2,22%) ως προς τον γενικό πληθυσμό όσο και η τυχαία επιλογή αποτελούν τα βασικά επιχειρήματα προς αυτή την κατεύθυνση. Μάλιστα, εκτός της προσαρμογής στον πληθυσμό αναφοράς που έγινε εξαιτίας της απόρριψης σχολείων στα οποία δεν υπάρχει εθνοτική - πολιτισμική ομοιογένεια, θα πρέπει να προσθέσουμε και την προσαρμογή εξαιτίας της απόρριψης των πρότυπων ή/και πειραματικών σχολείων, καθώς δεν πληρούν τα κριτήρια συμμετοχής στην

έρευνα. Συνεπώς το ποσοστό του δείγματος ως προς τον πληθυσμό αναφοράς εκτιμάται ότι είναι ακόμα μεγαλύτερο του 2,22%.

2.4 Μεθοδολογία Λήψης Εικόνων

Κατόπιν μορφοποίησης του μεγέθους του δείγματος, πρέπει να επιλεγεί ο τρόπος που θα πραγματοποιηθεί η αποτύπωση των εικονικών αναπαραστάσεων από τους χώρους των σχολείων. Οι διάφορες επιλογές οι οποίες εξετάστηκαν για τη λήψη των εικόνων είναι οι εξής:

α. Φωτογράφιση από τον ερευνητή κατά την επίσκεψη στην εκάστοτε σχολική μονάδα.

β. Φωτογράφιση από εκπαιδευτικό ή/και γονέα μαθητή

γ. Εικονογράφιση με τη βοήθεια σκίτσων, σκαριφημάτων κ.λπ.

Από τις τρεις μεθόδους επιλέχθηκε η μέθοδος της φωτογράφισης από τον ερευνητή κατά την επίσκεψη στην εκάστοτε σχολική μονάδα, καθώς με αυτόν τον τρόπο διασφαλίζεται η επιδιωκόμενη τυποποίηση μεταξύ των σχολείων, περιορίζεται η πιθανότητα να μη συμπεριληφθούν εικονικές αναπαραστάσεις, οι οποίες ενδεχομένως να χαρακτηρίζονται ως «μη πρόπουσες», ενώ είναι εφικτή η βέλτιστη αποτύπωση τόσο του προσκηνίου όσο και του παρασκηίου των εικόνων, κάτι που είναι αρκετά κρίσιμο για συγκεκριμένες μεταβλητές, όπως θα αναλυθεί σε επόμενη ενότητα.

Για λόγους τυποποίησης των φωτογραφιών ως μορφότυπο (format) του συνόλου αυτών επελέγη το «.jpg» (JPEG - Joint Photographic Experts Group). Το εν λόγω μορφότυπο αποτελεί έναν αρκετά ικανοποιητικό τύπο αρχείων, καθώς επιτρέπει την αποθήκευση μεγάλου όγκου φωτογραφιών σε συμπιεσμένη μορφή, διατηρώντας την ποιότητα σε ικανοποιητικά επίπεδα.

Επιπρόσθετα, ως χρόνος φωτογράφισης επιλέχθηκε η χρονική περίοδος μεταξύ των 09:00 και 14:00, ήτοι το χρονικό διάστημα λειτουργίας του ημερήσιου ωρολόγιου σχολικού προγράμματος. Με την επιλογή αυτή εξασφαλίζεται περίπου ομοιόμορφος φωτισμός για το σύνολο των σχολείων σε ό,τι αφορά τη φωτογράφιση εξωτερικών χώρων (προαυλίων, χώρων γυμναστικής, κήπων κ.λπ.). Επίσης, λαμβάνονται φωτογραφίες εντός του χρονικού πλαισίου στο οποίο οι μαθητές εκτίθενται στις εικονικές αναπαραστάσεις. Μάλιστα, το σύνολο των φωτογραφιών ελήφθη εντός της περιόδου μιας σχολικής χρονιάς και σε διάστημα που δεν υπερέβη τους έξι (6) μήνες, ήτοι από τον Οκτώβριο του 2018 έως τον Απρίλιο του 2019. Ως εκ τούτου, περιορίζονται πιθανά σφάλματα που ενδεχομένως να υπεισέρχονταν στα αποτελέσματα της μελέτης τα οποία εκπηγάζουν από τη λήψη εικόνων σε διαφορετικά χρονικά ή/και χρονολογικά πλαίσια.

Σε ό,τι αφορά στον αριθμό των φωτογραφιών, η μεθοδολογία που ακολουθήθηκε ήταν οι εξής: Σε κάθε σχολείο ελήφθη το σύνολο των εικονικών αναπαραστάσεων των εξωτερικών χώρων, το σύνολο των εικονικών αναπαραστάσεων των εσωτερικών χώρων πλην των τάξεων καθώς και το σύνολο των εικονικών αναπαραστάσεων τριών τυχαία επιλεγθέντων τάξεων (μία από κάθε έτος). Η εν λόγω επιλογή πραγματοποιήθηκε αφενός με γνώμονα τα ενδεχόμενα τεχνικά προβλήματα (χωρητικότητα φωτογραφιών) που θα προέκυπταν από τη λύση της διεξοδικής φωτογράφισης και αφετέρου με βάση τον χρόνο που διαθέτει η εκάστοτε σχολική μονάδα στον ερευνητή, υπό τους περιορισμούς της σχετικής άδειας που λαμβάνεται από το Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων.

2.5 Ερευνητικό Πλαίσιο

2.5.1 Παράμετροι Εικονικών Αναπαραστάσεων

Ο κύριος αντικειμενικός στόχος της παρούσας έρευνας είναι η ανάλυση μεταβλητών που σχετίζονται με τις ίδιες τις εικονικές αναπαραστάσεις. Συνεπώς, λαμβάνοντας υπόψη το θεωρητικό πλαίσιο, το περίγραμμα του οποίου αναλύθηκε στο Κεφάλαιο 1, είναι σημαντικό να εντοπιστούν ορισμένες βασικές παράμετροι οι οποίες συνθέτουν τη «γραμματική» μιας εικονικής αναπαράστασης και ταυτόχρονα αποκαλύπτουν ιδιαιτερότητες που αφορούν τόσο στον παραγωγό της εικόνας όσο και στους θεατές στους οποίους απευθύνεται.

Αρχικά, θα πρέπει να εντοπιστούν διάφορα στατιστικά στοιχεία που σχετίζονται με την πυκνότητα των εικονικών αναπαραστάσεων ανά σχολική μονάδα, δηλαδή θα πρέπει να εντοπιστεί:

α) Ο αριθμός των εικονικών αναπαραστάσεων ανά σχολείο καθώς και για το σύνολο του δείγματος.

β) Ο συνολικός αριθμός εικονικών αναπαραστάσεων ανά οικονομική κατηγορία (status) σχολικών μονάδων καθώς και για το σύνολο του δείγματος.

γ) Ο μέσος αριθμός εικονικών αναπαραστάσεων ανά οικονομική κατηγορία (status) σχολικών μονάδων καθώς και για το σύνολο του δείγματος.

δ) Τα εύρη (R) και οι τυπικές αποκλίσεις (σ) του συνολικού αριθμού εικονικών αναπαραστάσεων ανά οικονομική κατηγορία (status) σχολικών μονάδων καθώς και για το σύνολο του δείγματος.

Ως εύρος (R) νοείται η διαφορά ελάχιστου και μέγιστου αριθμού εικονικών αναπαραστάσεων, ενώ η τυπική απόκλιση (σ) αφορά στον γνωστό στατιστικό δείκτη,

ο οποίος στη συγκεκριμένη περίπτωση υπολογίζεται με τη βοήθεια του SPSS ή άλλου κατάλληλου στατιστικού εργαλείου.

Στη συνέχεια θα πρέπει να διερευνηθεί η συμμετοχή του κειμένου στις διάφορες εικονικές αναπαραστάσεις που θα εντοπιστούν ανά οικονομική κατηγορία σχολικών μονάδων. Όπως αναφέρθηκε και στη βιβλιογραφική ανάλυση που παρατέθηκε στο Κεφάλαιο 1, οι εικόνες ουσιαστικά εξοβελίζονται από τα σχολικά βιβλία όσο μετακινούμαστε προς τις ανώτερες τάξεις και δίνουν σταδιακά τη θέση τους στο κείμενο. Συνεπώς, παρουσιάζει ιδιαίτερο ερευνητικό ενδιαφέρον να παρακολουθήσουμε αν αυτή η εκπαιδευτική πρακτική επηρεάζει και την ελεύθερη έκφραση της μαθητικής κοινότητας στην εκπαιδευτική βαθμίδα του Γυμνασίου και μάλιστα θα πρέπει να εντοπιστεί αν υφίστανται διαφορές μεταξύ των σχολικών μονάδων που διαθέτουν διαφορετικό σχολικό status.

Προς αυτή την κατεύθυνση διακρίνουμε τρεις κατηγορίες, ανάλογα με την ύπαρξη ή όχι κειμένου εντός της εκάστοτε εικονικής αναπαράστασης:

- A) Εικονικές αναπαραστάσεις που περιέχουν αμιγώς εικόνες.
- B) Εικονικές αναπαραστάσεις με εικόνα και κείμενο.
- Γ) Εικονικές αναπαραστάσεις στις οποίες αποτυπώνεται μόνο κείμενο.

Παράλληλα, μια επιπρόσθετη σημαντική παράμετρος η οποία θα πρέπει να διερευνηθεί είναι αυτή του περιεχομένου των εικονικών αναπαραστάσεων. Το περιεχόμενο των εικονικών αναπαραστάσεων μάς παρέχει πολύτιμα στοιχεία, τα οποία αποτελούν χρήσιμη από κοινωνιογνωστικής άποψης σφυγμομέτρηση του εσωτερικού κοινωνικού οικοσυστήματος της συγκεκριμένης ηλικιακής ομάδας. Για τον σκοπό αυτό θα πρέπει να ταξινομηθεί το περιεχόμενο των εικονικών αναπαραστάσεων που εντοπίζονται στις διάφορες σχολικές μονάδες σε συγκεκριμένες κατηγορίες. Οι εν λόγω κατηγορίες θα πρέπει να ενσωματώνουν την πλειοψηφία των

θεματικών ενοτήτων και να είναι εννοιολογικά διακριτές, ώστε κατά το δυνατόν να αποφεύγεται η μεταξύ τους επικάλυψη.

Επιπρόσθετα, σε περίπτωση που εντός της ίδιας εικονικής αναπαράστασης εντοπίζονται περισσότερες από μία κατηγορίες περιεχομένου, τότε θα λαμβάνεται υπόψη μόνο η κυρίαρχη κατηγορία, δηλαδή η κατηγορία η οποία ποιοτικά κρίνεται ως πιο πιθανό να μεταδοθεί ως μήνυμα στον θεατή. Για παράδειγμα, μια κατηγορία μπορεί να θεωρηθεί κυρίαρχη έναντι των υπολοίπων εντός της ίδιας εικονικής αναπαράστασης, αν καταλαμβάνει αρκετά μεγαλύτερη επιφάνεια σε σχέση με τις άλλες ή/και αποτυπώνεται με πολύ εντονότερα χρώματα. Η συγκεκριμένη θεώρηση, παρόλο που ενδεχομένως να εισάγει κάποιο σφάλμα στις μετρήσεις, εντούτοις, εκ των εικονικών αναπαραστάσεων που ελήφθησαν, φαίνεται ότι αποτελεί εξαιρετικά μικρή υποπερίπτωση, η οποία μάλιστα δεν φαίνεται να παρουσιάζει συχνότητα εμφάνισης μεγαλύτερη του 0,5%. Ως εκ τούτου η ανωτέρω πρακτική απόρριψης των δευτερευουσών κατηγοριών περιεχομένου μπορεί να θεωρηθεί αποδεκτή.

Όπως και στις περιπτώσεις της ανάλυσης ως προς την ύπαρξη κειμένου καθώς και των δεδομένων της περιγραφικής στατιστικής (αριθμός εικονικών αναπαραστάσεων, εύρος, τυπική απόκλιση), έτσι και σε αυτή την περίπτωση εξετάζονται τυχόν διαφορές ως προς το περιεχόμενο ανά οικονομικό status σχολικής μονάδας, με σκοπό τη μεταξύ τους σύγκριση και ακολούθως την αποκάλυψη τυχόν διαφορών.

2.5.2 Μεταβλητές Διαδραστικών Νοημάτων και Νοημάτων της

Σύνθεσης

Λαμβάνοντας υπόψη τα αποτελέσματα της Φάσης Α' (ανασκόπηση βιβλιογραφίας) του τρέχοντος ερευνητικού project και ειδικότερα των αναφερομένων στις ενότητες 1.11 και 1.12, κρίθηκε αναγκαίο η διερεύνηση των εικονικών

αναπαραστάσεων των διαφόρων σχολικών μονάδων να μελετηθεί ως προς συγκεκριμένες μεταβλητές. Η μεθοδολογική αυτή θεώρηση επιλέχθηκε με σκοπό να συμπεριληφθούν ποσοτικά δεδομένα, τα οποία, όπως θα δούμε στη συνέχεια, δύναται να αναλυθούν με τη χρήση διαφόρων στατιστικών εργαλείων με σκοπό την εξαγωγή χρήσιμων συμπερασμάτων.

Ειδικότερα, δεδομένου ότι δεν υφίστανται στη βιβλιογραφία ανάλογες σταθμισμένες κλίμακες με σκοπό τη σύγκριση των αποτελεσμάτων, αποφασίστηκε το σύνολο των υπόψη μεταβλητών να μετρηθεί σε κατηγορική κλίμακα. Η κατηγορική κλίμακα (nominal scale) θεωρείται ως η πιο απλή από τις κλίμακες μέτρησης. Στην κατηγορική κλίμακα τα χαρακτηριστικά που μετράμε δεν τοποθετούνται κατά μήκος μιας διάστασης, όπως στις λοιπές κλίμακες μέτρησης, αλλά ταξινομούνται σε κατηγορίες και ενδεχομένως υποκατηγορίες. Για παράδειγμα, το φύλο ή η φυλή ενός ατόμου μπορούν να θεωρηθούν ως χαρακτηριστικά που μετρείται με την κατηγορική κλίμακα (Howell, 2013). Επισημαίνεται ότι για το σύνολο των προς μελέτη μεταβλητών δεν υφίσταται καμία ιεραρχική δομή, δηλαδή δεν υπάρχει κατάταξη των τιμών των μετρήσεων από το μεγαλύτερο προς το μικρότερο.

Συνεπώς, αποφασίστηκε η αξιοποίηση των δεδομένων των Πινάκων 3 και 4 με σκοπό τη δημιουργία ομάδας μεταβλητών, οι οποίες, όπως θα αναφερθεί στη συνέχεια, μπορούν να αναλυθούν τόσο ανεξάρτητα όσο και συνδυαστικά. Ο Πίνακας 5 συνοψίζει το σύνολο των εν λόγω μεταβλητών που επιλέχθηκαν, μνημονεύοντας παράλληλα και τις διάφορες τιμές που μπορεί να λάβει η κάθε μεταβλητή. Συνολικά, όπως φαίνεται και στον Πίνακα 5, επιλέχθηκε ένα πλήθος 9 μεταβλητών, οι οποίες καλύπτουν την πλειοψηφία των θεματικών που περιέχουν οι Πίνακες 3 και 4. Για λόγους απλοποίησης δεν συμπεριλήφθηκε, από τα διαδραστικά νοήματα, ο

προσανατολισμός (προς τη δράση ή τη γνώση) και, από τα νοήματα της σύνθεσης, η έννοια του μεσολαβητή.

Όπως φαίνεται στον Πίνακα 5, οι μεταβλητές V1 έως V4 σχετίζονται με τα διαδραστικά νοήματα, δηλαδή με την αλληλεπίδραση του/των παραγωγού/παραγωγών της εικονικής αναπαράστασης με τον/τους θεατή/θεατές του μηνύματος της εικονικής αναπαράστασης. Αντίστοιχα οι μεταβλητές V5 έως V9 σχετίζονται με το νόημα της σύνθεσης, δηλαδή με τον τρόπο με τον οποίο τόσο τα στοιχεία της αναπαράστασης όσο και τα στοιχεία της διάδρασης σχετίζονται μεταξύ τους, ώστε να μορφοποιήσουν ένα ολοκληρωμένο σύνολο με νόημα.

Ειδικότερα, σε ό,τι αφορά τα διαδραστικά νοήματα η μεταβλητή V1 σχετίζεται με την επαφή του θεατή με τον παραγωγό της εικονικής αναπαράστασης όπως αυτή περιγράφηκε στην ενότητα 1.10.1. Οι τιμές που μπορεί να λάβει είναι τρεις (απαίτηση, προσφορά, απουσία απαίτησης - προσφοράς). Η μεταβλητή V2 σχετίζεται με την έννοια της κοινωνικής απόστασης όπως αυτή αναλύθηκε στην ενότητα 1.10.2 με ορισμένες προσαρμογές. Οι τιμές που μπορεί να λάβει είναι: κοντινή λήψη, μεσαία λήψη και μακρινή λήψη. Η μεταβλητή V3 ενσωματώνει την έννοια της συμμετοχής του θεατή όπως αυτή μνημονεύεται στην ενότητα 1.10.4. Οι τιμές που μπορεί να λάβει είναι δύο: εμπρόσθια οπτική γωνία και πλάγια οπτική γωνία. Η μεταβλητή V4 εμπεριέχει το στοιχείο της σχέσης εξουσίας που αναλύθηκε στην ενότητα 1.10.5 και μπορεί να λάβει τρεις διακριτές τιμές: Εξουσία του Αναπαριστώμενου, Εξουσία του Θεατή και Ισότητα (κανείς εκ των δύο δεν φαίνεται να λαμβάνει θέση εξουσίας).

Πίνακας 5: Μεταβλητές Διαδραστικών Νοημάτων και Νοημάτων της Σύνθεσης

ΜΕΤΑΒΛΗΤΗ	ΚΩΔΙΚΟΣ	ΤΙΜΕΣ - ΚΑΤΗΓΟΡΙΕΣ
Επαφή	V1	Απαίτηση
		Προσφορά
		Απουσία
Κοινωνική Απόσταση	V2	Κονινή Λήψη
		Μεσαία Λήψη
		Μακρινή Λήψη
Συμμετοχή	V3	Εμπρόσθια Οπτική Γωνία
		Πλάγια Οπτική Γωνία
Σχέση Εξουσίας	V4	Εξουσία του Θεατή
		Ισότητα
		Εξουσία του Αναπαριστώμενου Προσώπου
Οριζόντια Δομή	V5	Απουσία Ζεύγους Δεδομένο - Νέο
		Παρουσία Ζεύγους Δεδομένο - Νέο
Κάθετη Δομή	V6	Απουσία Ζεύγους Ιδεατό-Πραγματικό
		Παρουσία Ζεύγους Ιδεατό-Πραγματικό
Πόλωση	V7	Κεντρική
		Πολωμένη
		Τρίπτυχη
		Κυκλική
Προεξοχή	V8	Απουσία Προεξοχής
		Παρουσία Προεξοχής
Πλαισίωση	V9	Απουσία Πλαισίωσης
		Παρουσία Πλαισίωσης

Αντίστοιχα, για το νόημα της σύνθεσης η μεταβλητή V5 σχετίζεται με την οριζόντια δομή της εικονικής αναπαράστασης η οποία περιγράφεται στην ενότητα 1.11.1 και μπορεί να λάβει δύο τιμές οι οποίες σχετίζονται με την παρουσία ή την απουσία του ζεύγους Δεδομένο - Νέο. Επίσης η μεταβλητή V6 αφορά στην κάθετη δομή της εικονικής αναπαράστασης που μνημονεύεται στην ενότητα 1.11.2 και έχει και αυτή, όπως και η V5, διχοτομικό χαρακτήρα, ήτοι παρουσία ή απουσία του ζεύγους Ιδεατό - Πραγματικό. Η μεταβλητή V7 ενσωματώνει την έννοια της πόλωσης, όπως αυτή περιγράφεται στην ενότητα 1.11.3, και λαμβάνει τέσσερις διακριτές τιμές που αντιστοιχούν σε ισάριθμες κατηγορίες: κεντρική, πολωμένη,

τρίπτυχη και κυκλική. Η μεταβλητή V8 περιλαμβάνει την έννοια της προεξοχής όπως αυτή ορίζεται στην ενότητα 1.11.4 και έχει δύο τιμές: Παρουσία/Απουσία προεξοχής. Τέλος, η μεταβλητή V9 εμπεριέχει την έννοια της πλαισίωσης, όπως αυτή περιγράφεται στην ενότητα 1.11.5 και σε ό,τι αφορά στο πεδίο τιμών της έχει διχοτομικό χαρακτήρα (παρουσία/απουσία πλαισίωσης).

Λαμβάνοντας υπόψη ότι αναμένεται ένας σημαντικός αριθμός των εικονικών αναπαραστάσεων να περιέχει μόνο κειμενικά μηνύματα, εκ των πραγμάτων το σύνολο των μεταβλητών V1, V2,... V9 δεν θα εξεταστεί στην υπόψη κατηγορία εικονικών αναπαραστάσεων. Η συγκεκριμένη ερευνητική επιλογή, πέρα από το γεγονός ότι προφανώς επιβάλλεται από τη φύση των κειμενικών εικονικών αναπαραστάσεων, εκτιμάται ότι δεν προσθέτει σφάλμα στις μετρήσεις, καθώς οι όποιες συγκρίσεις λάβουν χώρα μεταξύ των δειγμάτων θα αφορούν μόνο τις μη κειμενικές εικονικές αναπαραστάσεις (Μόνο Εικόνα ή συνδυασμός Εικόνας - Κειμένου).

Επιπρόσθετα, οι μεταβλητές V1,V2,... V9 θα εξεταστούν μόνο σε εκείνες τις εικονικές αναπαραστάσεις για τις οποίες διαπιστώνονται διαδραστικά νοήματα (νοήματα με αλληλεπίδραση θεατή – παραγωγού), δηλαδή σε όλες όσες διαθέτουν διαδραστικά νοήματα (φόρτιση των μεταβλητών V1,V2,V3 και V4). Η επιλογή αυτή μας διευκολύνει να πραγματοποιήσουμε συγκρίσεις μεταξύ των σχολικών μονάδων με διαφορετικό οικονομικό status αναφορικά με εικονικές αναπαραστάσεις που ενσωματώνουν ένα ευρύ φάσμα μεταβλητών. Συνεπώς, το σύνολο εκείνο των εικονικών αναπαραστάσεων του οποίου τα επιμέρους στοιχεία φορτίζονται στις περισσότερες εκ των μεταβλητών V1,V2,... V9 και ταυτόχρονα πληρούν τα κριτήρια της ανωτέρω παραγράφου (εικονικές αναπαραστάσεις που δεν εμπεριέχουν

αποκλειστικά κειμενικά μηνύματα) αποτελεί και το ερευνητικό δείγμα για τη μελέτη των διαδραστικών νοημάτων και των νοημάτων της σύνθεσης.

Δεδομένου ότι απαιτείται να γίνουν συγκρίσεις μεταξύ των διαφόρων οικονομικών κατηγοριών, εξυπακούεται ότι θα πρέπει να σχηματιστούν τέσσερα τέτοια ερευνητικά δείγματα (ένα για κάθε οικονομικό status και ένα για το σύνολο του δείγματος). Σε αυτή την περίπτωση, τα ερευνητικά δείγματα θα είναι μικρότερα από τα αρχικά, καθώς αναμένεται ότι ένας σημαντικός αριθμός εικονικών αναπαραστάσεων θα εξαιρεθεί από τη μελέτη. Ωστόσο, παρόλο που το μέγεθος των δειγμάτων ελαττώνεται, τα βασικά μεθοδολογικά κριτήρια παραμένουν ίδια (τυχαιότητα του δείγματος κ.ο.κ.). Συνεπώς, η μικρή ελάττωση στον τομέα της αντιπροσωπευτικότητας του δείγματος, λόγω της μείωσης του μεγέθους του δείγματος, αντισταθμίζεται από το γεγονός ότι τα νέα δείγματα αποτελούν υποσύνολα μεγαλύτερων δειγμάτων που είναι αντιπροσωπευτικά του πληθυσμού.

Από τα ανωτέρω γίνεται αντιληπτό ότι για κάθε μία εικονική αναπαράσταση που πληροί τα κριτήρια έρευνας των μεταβλητών V_1, V_2, \dots, V_9 θα πρέπει να ληφθεί και η αντίστοιχη μέτρηση. Στην παρούσα έρευνα η φόρτιση της κάθε εικονικής αναπαράστασης με τις αντίστοιχες τιμές των μεταβλητών V_1, V_2, \dots, V_9 πραγματοποιείται κατόπιν ποιοτικής εκτίμησης. Δηλαδή, ο ερευνητής θα πρέπει κατόπιν προσεκτικής επισκόπησης της κάθε εικονικής αναπαράστασης να εντάξει τα διαδραστικά της νοήματα καθώς και τα αντίστοιχα νοήματα της σύνθεσης σε μια εκ των υποκατηγοριών του Πίνακα 5. Με αυτόν τον τρόπο δημιουργείται ένα μοναδικό για κάθε εικονική αναπαράσταση σύνολο τιμών που αντιπροσωπεύει τη φόρτισή της στο σετ των μεταβλητών V_1, V_2, \dots, V_9 .

Η ποιοτική εκτίμηση κατόπιν επισκόπησης από τον ερευνητή είναι μια επίπονη διαδικασία η οποία απαιτεί αρκετούς πόρους, καθώς θα πρέπει αφενός να

αφιερωθεί αρκετό χρονικό διάστημα για την κάθε εικονική αναπαράσταση ξεχωριστά και αφετέρου απαιτείται να εκτελεστεί σε έναν μεγάλο αριθμό εικονικών αναπαραστάσεων. Επιπρόσθετα, απαιτείται ερευνητική εμπειρία και γνώσεις από πλευράς του ερευνητή, καθώς η εσφαλμένη ή άστοχη ποιοτική εκτίμηση είναι βέβαιο ότι θα εισάγει μη αμελητέα σφάλματα στις μετρήσεις και εν τέλει θα πλήξει την αξιοπιστία των αποτελεσμάτων. Ιδανικά, η όλη διαδικασία θα πρέπει να γίνει ανεξάρτητα από δύο διαφορετικούς βαθμολογητές και στη συνέχεια θα πρέπει να συγκριθούν τα αποτελέσματά τους (βλ. Σίμος & Κομίλη, 2003) με σκοπό την ενίσχυση της αξιοπιστίας (inter-observer reliability). Ωστόσο, στην παρούσα έρευνα, λόγω περιορισμένο πόρων η ποιοτική εκτίμηση πραγματοποιήθηκε από έναν ερευνητή. Σε αυτό το σημείο θα πρέπει να τονιστεί ότι η μέθοδος της ποιοτικής εκτίμησης αποτελεί ουσιαστικά μονόδρομο σε αυτού του είδους τις έρευνες, καθώς μέχρι σήμερα δεν έχει χρησιμοποιηθεί κάποια διαφορετική τεχνική ούτε υφίσταται αντίστοιχο λογισμικό (π.χ. λογισμικό τεχνητής νοημοσύνης με δυνατότητα επεξεργασίας εικόνας).

2.5.3 Επεξεργασία των αποτελεσμάτων

Η στατιστική επεξεργασία των αποτελεσμάτων θα πρέπει να γίνει λαμβάνοντας υπόψη τη φύση των δεδομένων. Το σύνολο των προς μελέτη μεταβλητών, όπως έχει ήδη αναφερθεί, βαθμολογείται σε κατηγορική κλίμακα. Επιπρόσθετα, δεδομένου ότι δεν έχουν πραγματοποιηθεί στο παρελθόν αντίστοιχες έρευνες, δεν υπάρχει διαθέσιμη δεξαμενή (pool) δεδομένων προς πραγματοποίηση ανάλογων συσχετίσεων. Ως εκ τούτου τα στατιστικά εργαλεία θα πρέπει να προσαρμοστούν σε αυτό το πλαίσιο. Πιο συγκεκριμένα, αφού εξετάστηκαν οι διαθέσιμες επιλογές αποφασίστηκε να χρησιμοποιηθούν ως καταλληλότερα εργαλεία

η σχετική συχνότητα, η δεσπόζουσα τιμή και η πολυωνυμική λογιστική παλινδρόμηση (multinomial logistics regression – MLR).

Η έννοια της σχετικής συχνότητας (relative frequency – rf) αναφέρεται σε πλειάδα εγχειριδίων στατιστικής (ενδεικτικά και μη περιοριστικά στους Howell, 2013, και Lomax & Hahs-Vaughn, 2012) και μπορεί να οριστεί ως η ποσοστιαία (%) αναλογία μιας κατηγορίας στο σύνολο των συχνοτήτων. Για να καταστεί εφικτός ο υπολογισμός της σχετικής συχνότητας των τιμών μιας ομάδας (ή υποομάδας) δεδομένων, πρέπει πρώτα να μας είναι γνωστός ο συνολικός αριθμός των μελών της ομάδας (N) ή όπως συνήθως λέγεται το μέγεθος της ομάδας. Στη συνέχεια εφαρμόζουμε τον ακόλουθο τύπο:

$$rf = \frac{f \times 100}{N}$$

Όπου, rf = η σχετική συχνότητα της τιμής,

f = η απόλυτη συχνότητα της τιμής,

N = το πλήθος των τιμών.

Στην προκειμένη περίπτωση οι σχετικές συχνότητες εμφάνισης των μεταβλητών V1, V2, ... V9 μπορούν να χρησιμοποιηθούν για τη διερεύνηση της φόρτισης της κάθε μίας μεταβλητής ανεξάρτητα, ώστε στη συνέχεια να καταστεί εφικτή η εκτέλεση συγκρίσεων μεταξύ των σχολικών μονάδων με διαφορετικό οικονομικό status. Αυτό σημαίνει ότι η σχετική συχνότητα δύναται να αποκαλύψει τη συχνότερη εμφάνιση κάποιων μεταβλητών μεμονωμένα μεταξύ των τριών οικονομικών κατηγοριών. Παρόλο που δεν παρέχει πληροφορίες για τη συνδυαστική εμφάνιση του συνόλου των μεταβλητών, η σχετική συχνότητα κρίθηκε ως αρκετά χρήσιμο στατιστικό εργαλείο για τη συγκεκριμένη έρευνα, καθώς καθίσταται εφικτή η εξαγωγή συμπερασμάτων σχετικά με τα κυρίαρχα επιμέρους στοιχεία των εικονικών αναπαραστάσεων ανά οικονομική κατηγορία σχολικής μονάδας.

Η έννοια της δεσπόζουσας τιμής (mode) αφορά στην τιμή που συναντάται τις περισσότερες φορές σε μια κατανομή, δηλαδή την τιμή με τη μεγαλύτερη συχνότητα (frequency). Πρόκειται για τον πιο απλό δείκτη κεντρικής τάσης και συνήθως χρησιμοποιείται για την περιγραφή ποιοτικών (κατηγορικών) μεταβλητών. Από όλα τα είδη των δεικτών κεντρικής τάσης, η δεσπόζουσα τιμή είναι η πιο εύκολα προσδιοριζόμενη, καθώς για τον υπολογισμό της δεν απαιτούνται αλγεβρικοί υπολογισμοί αλλά μια απλή καταμέτρηση δεδομένων. Στη γραφική αναπαράσταση μιας κατανομής (π.χ. ιστόγραμμα συχνοτήτων) η δεσπόζουσα τιμή, επειδή ακριβώς αντιπροσωπεύει την πιο συχνά παρουσιαζόμενη τιμή, αντιστοιχεί στην κορυφή της κατανομής.

Στην προκειμένη περίπτωση, στο παρόν ερευνητικό έργο, η δεσπόζουσα τιμή αναφέρεται στο σετ εκείνο των μεταβλητών V_1, V_2, \dots, V_9 το οποίο παρουσιάζεται συχνότερα. Ακριβώς επειδή αναφερόμαστε σε σετ μεταβλητών και όχι ανεξάρτητα σε κάθε μία μεταβλητή, η δεσπόζουσα τιμή μάς παρέχει μια ένδειξη σχετικά με το συχνότερα εμφανιζόμενο αποτέλεσμα του συνδυασμού των μεταβλητών. Καταδεικνύονται έτσι οι συχνότερα εμφανιζόμενες τάσεις (όπως αυτές αποτυπώνονται από τις υπόψη μεταβλητές) των εικονικών αναπαραστάσεων ως ενιαία σύνολα. Φυσικά, είναι εφικτή η λήψη της δεσπόζουσας τιμής ανά μεταβλητή για την κάθε οικονομική κατηγορία σχολικής μονάδας, αλλά αυτή η προσέγγιση εκτιμάται ότι δεν προσθέτει ερευνητική αξία καθώς η ανεξάρτητη θεώρηση καλύπτεται επαρκώς από τις αντίστοιχες σχετικές συχνότητες.

Τόσο η ανεξάρτητη μελέτη των μεταβλητών που επιτυγχάνεται με τη χρήση των σχετικών συχνοτήτων όσο και η συνδυαστική θεώρηση που προσφέρουν οι δεσπόζουσες τιμές αποτελούν μερικές μόνο οπτικές γωνίες του θέματος. Ειδικότερα, η μελέτη των επιμέρους μεταβλητών ανεξάρτητα από την εικονική αναπαράσταση

στην οποία ανήκουν μπορεί μεν να αποκαλύπτει τις κυρίαρχες κατηγορίες – τιμές μεταβλητών, ωστόσο σε καμία περίπτωση δεν μπορεί να αποκαλύψει τις συνδυαστικές επιδράσεις του συνόλου των μεταβλητών. Εξάλλου, οι δεσπόζουσες τιμές παρέχουν μεν μια εικόνα της συνδυαστικής εμφάνισης του συνόλου των μεταβλητών ανά οικονομική κατηγορία, εντούτοις καλύπτουν μόνο στην ομάδα εκείνη των μεταβλητών με τη μέγιστη συχνότητα και ταυτόχρονα δεν παρέχουν ουσιαστικά τη δυνατότητα για εκτέλεση συγκρίσεων. Από την άλλη πλευρά, η θεώρηση των εικονικών αναπαραστάσεων ως ενιαίο σύνολο επιτρέπει την ανάλυση των διαφορών της συνδυαστικής επίδρασης των επιμέρους μεταβλητών μεταξύ των τριών οικονομικών κατηγοριών.

Το κύριο στατιστικό εργαλείο που επιλέχθηκε για την εκτέλεση συγκρίσεων των συνδυαστικών επιδράσεων του συνόλου των μεταβλητών για τις τρεις οικονομικές κατηγορίες είναι η πολυωνυμική λογιστική παλινδρόμηση (multinomial logistics regression – MLR), η οποία εισήχθη από τον Cox το 1958 (Cox, 1958). Παρόλο που η MLR αναφέρεται σε πληθώρα επιστημονικών βιβλίων και άρθρων (ενδεικτικά βλ. Hosmer & Lemeshow, 2000, Tabachnick & Fidell, 2013, Pituch & Stevens, 2016, Smith & McKenna, 2013, Osborne, 2015), είναι σημαντικό να παρατεθούν ορισμένα χρήσιμα δεδομένα για λόγους πληρότητας. Η MLR είναι ένας εκ των τριών τύπων της λογιστικής παλινδρόμησης (οι άλλοι δύο είναι η διχοτομική παλινδρόμηση και η διατακτική παλινδρόμηση) στην οποία η εξαρτημένη μεταβλητή είναι κατηγορική και οι ανεξάρτητες μεταβλητές μπορεί να είναι είτε συνεχείς είτε κατηγορικές.

Στην πολυωνυμική λογιστική παλινδρόμηση η ανεξάρτητη μεταβλητή λαμβάνει τρεις ή περισσότερες κατηγορίες οι οποίες δεν έχουν κάποια διαβάθμιση. Για παράδειγμα η εξαρτημένη μεταβλητή μπορεί να είναι η φυλή μιας ομάδας

ανθρώπων που μπορεί να λάβει τις τιμές «λευκός», «μαύρος» κ.λπ. Τα μοντέλα της MLR αποτελούν ουσιαστικά μια προέκταση της διχοτομικής παλινδρόμησης και περιγράφονται από την εξίσωση:

$$\log_e \left(\frac{p_{ij}}{p_{il}} \right) = x_i \beta_j$$

Όπου $j = 2, 3, \dots, J$ και $i = 1, 2, \dots, N$ και η πιθανότητα $p_{ij} = P(Y=j/x)$ προκύπτει από:

$$p_{ij} = \frac{e^{x_i \beta_j}}{\sum_{j=1}^J e^{x_i \beta_j}}$$

Όπου x_i είναι το διάνυσμα των ανεξάρτητων μεταβλητών και οι άγνωστες παράμετροι β_j υπολογίζονται με τη βοήθεια της μέγιστης πιθανοφάνειας.

Οι υποθέσεις της λογιστικής παλινδρόμησης είναι οι εξής (Tabachnick & Fidell, 2013):

Υπόθεση 1: Δεν πρέπει να υπάρχουν ακραίες τιμές στα δεδομένα.

Υπόθεση 2: Δεν πρέπει να υπάρχει υψηλή συσχέτιση μεταξύ των ανεξάρτητων μεταβλητών (συγγραμμικότητα).

Υπόθεση 3: Πρέπει να υπάρχει γραμμική σχέση μεταξύ του λογαρίθμου των σχετικών πιθανοτήτων επιτυχίας (odds) και των ανεξάρτητων μεταβλητών.

Το τελευταίο στατιστικό εργαλείο που εξετάστηκε για την ανάλυση των δεδομένων είναι η παραγοντική ανάλυση (Factor Analysis – FA). Η κλασική παραγοντική ανάλυση, όπως αυτή εισήχθη από τον Thurstone το 1947, αφορούσε αποκλειστικά συνεχείς μεταβλητές και ως εκ τούτου οι κατηγορικές μεταβλητές δεν ήταν εφικτό να ενσωματωθούν. Έχουν καταβληθεί διάφορες προσπάθειες για να ξεπεραστεί το υπόψη πρόβλημα, όπως αναφέρεται και από τον Mislav (1986).

Σύμφωνα με την IBM, ([25]), το SPSS, καθώς εκτελεί τους υπολογισμούς της παραγοντικής ανάλυσης, αγνοεί την κλίμακα μέτρησης των μεταβλητών όπως αυτές έχουν δηλωθεί στο αντίστοιχο πεδίο και αντιμετωπίζει το σύνολό τους ως μεταβλητές σε κλίμακα διαστημάτων.

Η συγκεκριμένη πρακτική, παρόλο που χρησιμοποιείται συχνά από τους ερευνητές, ωστόσο μπορεί να οδηγήσει σε προβλήματα όπως για παράδειγμα στην εμφάνιση παραγόντων «δυσκολίας», δηλαδή σε παράγοντες που βασίζονται σε στοιχεία με παρόμοια κατανομή και όχι σε παρόμοιο περιεχόμενο. Σύμφωνα με την IBM, το SPSS διαθέτει μια ξεχωριστή εφαρμογή που λέγεται CATPCA, εντός του SPSS Categories Module, και η οποία ουσιαστικά εκτελεί Ανάλυση Κυρίων Συνιστωσών (Principal Component Analysis – PCA). Ωστόσο, δεδομένου ότι αφενός η PCA δεν ταυτίζεται με την παραγοντική ανάλυση ως στατιστικό εργαλείο και αφετέρου λόγω των πολλών προβλημάτων και των περιορισμών που αναλύονται σε μεγάλο φάσμα της σχετικής επιστημονικής βιβλιογραφίας σχετικά με τη χρήση της παραγοντικής ανάλυσης για κατηγορικές μεταβλητές, αποφασίστηκε η μη αξιοποίηση του εν λόγω στατιστικού εργαλείου.

Αντίθετα, προτείνεται ως συνολική λύση η επεξεργασία των αποτελεσμάτων με πολλούς διαφορετικούς δείκτες (rf, modes, MLR), με σκοπό τη σφαιρικότερη και πολύπλευρη αποτύπωση των περισσότερων δυνατών οπτικών του θέματος. Έτσι, αφενός μπορούμε να δούμε τις τάσεις των μεταβλητών με τη βοήθεια των σχετικών συχνοτήτων και αφετέρου να προβλέψουμε το είδος των εικονικών αναπαραστάσεων ως προς τις μεταβλητές ενδιαφέροντος (V1, V2, ... V9) ανά οικονομική κατηγορία. Τέλος, πέραν των προαναφερθέντων, με τη βοήθεια των δεσποζουσών τιμών μπορούμε να λάβουμε μια εικόνα για την κυρίαρχη τάση που συνδυαστικά

εμφανίζεται στις εικονικές αναπαραστάσεις ανά οικονομική κατηγορία σχολικής μονάδας.

2.6 Δευτερεύουσες Παράμετροι

Παράλληλα με την ανάλυση των εικονικών αναπαραστάσεων θα πρέπει να ερευνηθούν διάφορες δευτερεύουσες παράμετροι με σκοπό να επεκταθεί το πεδίο των ερευνητικών αποτελεσμάτων και σε διάφορα χρήσιμα κοινωνιολογικά δεδομένα των συμμετεχόντων. Επισημαίνεται ότι οι εν λόγω παράμετροι δεν αποτελούν τμήμα του πυρήνα της έρευνάς μας αλλά στοιχεία που δυνητικά θα μπορούν να αποκαλύψουν διάφορες ενδιαφέρουσες από ερευνητικής άποψης πτυχές.

Ειδικότερα, αποφασίσθηκε η χορήγηση τριών διαφορετικών ερωτηματολογίων στο σύνολο των συμμετεχόντων στην εκπαιδευτική διαδικασία ενός σχολείου, ήτοι στους διευθυντές, στους μαθητές και στους καθηγητές. Για την κατασκευή του οργάνου μέτρησης ποσοτικών δεδομένων που απευθύνεται σε μαθητές χρησιμοποιείται κυρίως η πενταβάθμια κλίμακα Likert. Η κλίμακα Likert αποτελεί υποκατηγορία της τακτικής κλίμακας και χρησιμοποιείται ευρέως από την επιστημονική κοινότητα για την εκτίμηση συμπεριφοράς ή απόψεων. Οι συμμετέχοντες στην έρευνα καλούνται να δηλώσουν το βαθμό συμφωνίας ή ικανοποίησης σε κάθε ερώτημα που παρουσιάζει ο ερευνητής. Πιο συγκεκριμένα, καλούνται να δηλώσουν αν δεν συμφωνούν καθόλου, αν συμφωνούν λίγο, αν ούτε συμφωνούν ούτε διαφωνούν, αν συμφωνούν αρκετά ή αν συμφωνούν πολύ με κάθε ερώτηση-στοιχείο του ερωτηματολογίου. Ο εν λόγω βαθμός συμμόρφωσης αντιστοιχεί σε κλίμακα από το 1 (διαφωνώ) έως το 5 (συμφωνώ πολύ).

Πέρα από την ευρεία αποδοχή της υπόψη κλίμακας από την επιστημονική κοινότητα, εκτιμάται ότι η χρήση της στην παρούσα έρευνα καθίσταται αναγκαία

με σκοπό την διεξαγωγή της απαραίτητης στατιστικής ανάλυσης και επεξεργασίας των αποτελεσμάτων. Το όργανο μέτρησης, το οποίο παρατίθεται στο Παράρτημα «Γ», αποτελείται από δύο κύριες κατηγορίες.

A. Μέτρηση ταυτοτικών στοιχείων. Τα ταυτοτικά στοιχεία που μετρώνται είναι:

- i) το μορφωτικό επίπεδο γονέων
- ii) η εθνικότητα
- iii) η οικονομική κατάσταση

B. Μέτρηση μεταβλητών ενδιαφέροντος. Μεταβλητές ενδιαφέροντος είναι:

- i) η ικανοποίηση από το οπτικό μήνυμα
- ii) η κατανόηση του οπτικού μηνύματος
- iii) η δυνατότητα ελέγχου του οπτικού μηνύματος
- iv) η συμμετοχή στις διαδικασίες λήψης αποφάσεων
- v) η συμμετοχή σε ομάδες (teamwork)
- vi) η οικειότητα με τον χώρο (spatial familiarization)
- vii) η σχολική επίδοση

Αντίστοιχα, στο ερωτηματολόγιο των διευθυντών, το οποίο παρατίθεται στο Παράρτημα «Α», οι διευθυντές ερωτώνται με τη μορφή δομημένης συνέντευξης διάφορα στατιστικά δεδομένα του σχολείου (αριθμός καθηγητών, έτη υπηρεσίας, αναλογία ανδρών - γυναικών, μορφωτικό επίπεδο κ.λπ.) και παράλληλα ζητείται να αναφερθεί ο τρόπος λήψεως των αποφάσεων (π.χ. συμμετοχή Συλλόγου Γονέων και Κηδεμόνων κ.λπ.). Επιπρόσθετα, ζητούνται δεδομένα σχετικά με την ικανοποίηση καθώς και τη συμφωνία ή μη με την εικονογράφηση του σχολείου. Τέλος, ζητούνται δεδομένα παραβατικής συμπεριφοράς των μαθητών του σχολείου καθώς και ο μέσος αριθμός ζημιών που λαμβάνουν χώρα στις εγκαταστάσεις των σχολείων. Τέλος,

ζητούνται διάφορα στατιστικά στοιχεία που σχετίζονται με το άμεσο περιβάλλον των συμμετεχόντων (οικονομική κατάσταση, μορφωτικό επίπεδο γονέων κ.λπ.).

Σε ό,τι αφορά στο ερωτηματολόγιο των καθηγητών, το οποίο παρατίθεται στο Παράρτημα «Γ», ζητούνται διάφορα δεδομένα που σχετίζονται με τα εξής:

- A) την ικανοποίηση από τα οπτικά μηνύματα
- B) τη συμμετοχή στην παραγωγή και ανάρτηση οπτικών μηνυμάτων
- Γ) τη συμφωνία ή διαφωνία σχετικά με το είδος των εικονικών αναπαραστάσεων
- Δ) την παραβατικότητα των μαθητών
- E) την οικειότητα με τον χώρο
- ΣΤ) το γενικό ενδιαφέρον των μαθητών απέναντι στη μάθηση.

2.7 Ζητήματα Δεοντολογίας

Η παρούσα έρευνα έλαβε την έγκριση από την Επιτροπή Δεοντολογίας και Ηθικής της Έρευνας (ΕΔΗΕ) του Εθνικού Μετσόβιου Πολυτεχνείου (ΕΜΠ) σχετικά με την τήρηση των κανόνων δεοντολογίας, κατόπιν της από 21/03/2018 σχετικής εισήγησης. Επίσης, δεδομένου ότι για την παρούσα έρευνα απαιτήθηκε η συλλογή δεδομένων από σχολεία της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, ελήφθη η απαραίτητη άδεια από την αρμόδια διεύθυνση του Υπουργείου Παιδείας και Θρησκευμάτων. Η εν λόγω άδεια παρατίθεται στο Παράρτημα Δ.

Όλες οι φωτογραφίες που ελήφθησαν κατά τη διάρκεια της έρευνας και στις οποίες γίνεται αναφορά σε συγκεκριμένη Σχολική Μονάδα (π.χ. φωτογραφίες των πινακίδων), έχουν υποστεί κατάλληλη ηλεκτρονική επεξεργασία για λόγους διατήρησης της ανωνυμίας. Επίσης, ζητήθηκε ξεχωριστή άδεια από τους διευθυντές

των σχολείων που συμμετείχαν στην έρευνα τόσο για τη φωτογράφιση των σχολείων όσο και για τη χορήγηση ερωτηματολογίων.

Παράλληλα ζητήθηκε και η έγγραφη συγκατάθεση των γονέων των μαθητών σχετικά με τη συμμετοχή τους στην παρούσα έρευνα. Σε όλους τους συμμετέχοντες (διευθυντές, μαθητές και καθηγητές) επισημάνθηκε ότι η συμμετοχή στην έρευνα είναι προαιρετική και εθελοντική και δεν ασκήθηκε πίεση με οποιονδήποτε τρόπο, άμεσο ή έμμεσο, σε αυτούς ούτε κατεβλήθη προσπάθεια εκμείευσης αποτελεσμάτων ή άλλου είδους εξαναγκασμού από την πλευρά του ερευνητή. Η ανωνυμία των μαθητών διασφαλίζεται εφόσον σε κανένα σημείο του ερωτηματολογίου δεν ζητούνται ταυτοτικά ή άλλα προσωπικά στοιχεία των συμμετεχόντων μαθητών. Τέλος, οι συμμετέχοντες μαθητές δεν απασχολήθηκαν περισσότερο από μία διδακτική ώρα (περίπου 30 λεπτά).

Κεφάλαιο 3

3.1 Γενικά Αποτελέσματα

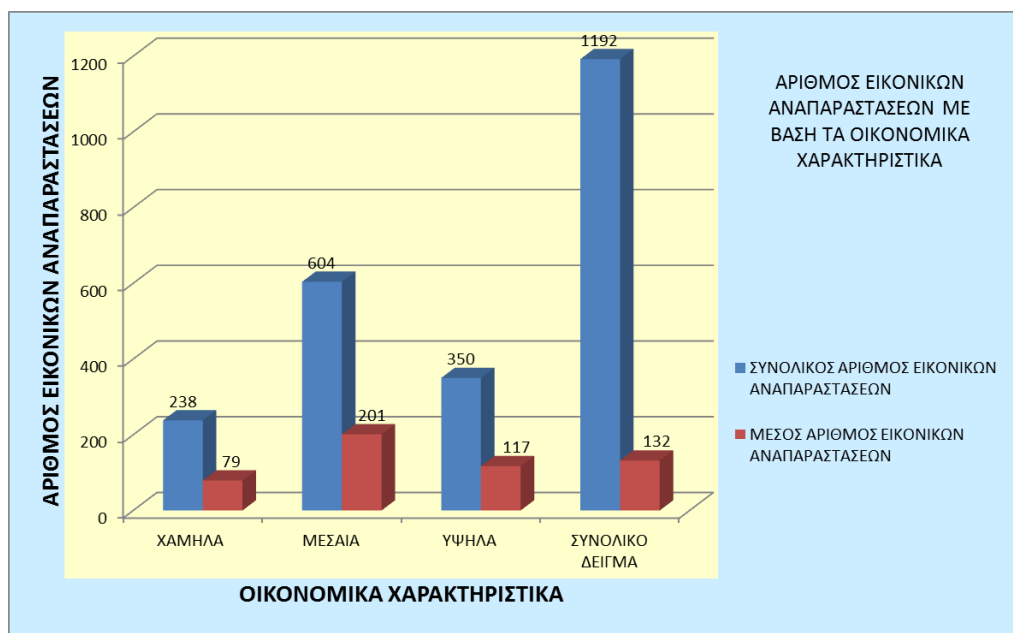
Η γενική εικόνα των αποτελεσμάτων αναφορικά με τον αριθμό των εικονικών αναπαραστάσεων τόσο με βάση τα οικονομικά χαρακτηριστικά όσο και με το σύνολο του δείγματος φαίνεται στον Πίνακα 6, ενώ γραφικά αναπαρίσταται στην Εικόνα 36. Στον Πίνακα 6 φαίνεται επίσης τόσο η μέση τιμή όσο και το εύρος και η τυπική απόκλιση του αριθμού των εικονικών αναπαραστάσεων ανά κατηγορία. Από τα εν λόγω αποτελέσματα προκύπτει ότι εντοπίστηκε ένας σημαντικά υψηλότερος αριθμός εικονικών αναπαραστάσεων στα σχολεία με μεσαία οικονομικά χαρακτηριστικά με ποσοστό επί του συνόλου 50,67% και μέση τιμή 201 σε σχέση με τα σχολεία με χαμηλά οικονομικά χαρακτηριστικά, που εμφάνισε ποσοστό 19,97% και μέση τιμή 79, και τα σχολεία με υψηλά οικονομικά χαρακτηριστικά, που παρουσίασε ποσοστό 29,36% και μέση τιμή 117.

Πίνακας 6: Στατιστικά Αποτελέσματα με βάση τον αριθμό των εικονικών αναπαραστάσεων

A/A	ΟΙΚΟΝΟΜΙΚΑ ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ	ΣΥΝΟΛΙΚΟΣ ΑΡΙΘΜΟΣ ΕΙΚΟΝΙΚΩΝ ΑΝΑΠΑΡΑΣΤΑΣΕΩΝ	ΜΕΣΟΣ ΑΡΙΘΜΟΣ ΕΙΚΟΝΙΚΩΝ ΑΝΑΠΑΡΑΣΤΑΣΕΩΝ	ΕΥΡΟΣ	ΤΥΠΙΚΗ ΑΠΟΚΛΙΣΗ
1	ΧΑΜΗΛΑ	238	79	88	47,1
2	ΜΕΣΑΙΑ	604	201	163	81,56
3	ΥΨΗΛΑ	350	117	40	22,8
4	ΣΥΝΟΛΙΚΟ ΔΕΙΓΜΑ	1192	132	236	72,65

Σε ό,τι αφορά στη διασπορά των τιμών, τα σχολεία με μεσαία οικονομικά χαρακτηριστικά παρουσίασαν τη μεγαλύτερη διασπορά με εύρος 163 και τυπική απόκλιση 81,56. Ωστόσο, η υπόψη διασπορά δεν φαίνεται στατιστικά να επηρεάζει το

αποτέλεσμα, σύμφωνα με το οποίο ο αριθμός των εικονικών αναπαραστάσεων των σχολείων με μεσαία οικονομικά χαρακτηριστικά φαίνεται να είναι μεγαλύτερος σε σχέση με τις υπόλοιπες κατηγορίες, ειδικά αν συγκρίνουμε τη μέση τιμή των εικόνων των εν λόγω σχολείων (201) με τον γενικό μέσο όρο (132,44).



Εικόνα 36: Στατιστικά αποτελέσματα με βάση τον αριθμό των εικονικών αναπαραστάσεων.

3.2 Αποτελέσματα με βάση τη διάκριση: Μόνο Κείμενο / Μόνο

Εικόνα / Κείμενο & Εικόνα

Στον Πίνακα 7 φαίνονται τα αποτελέσματα με βάση τη διάκριση «Μόνο Κείμενο / Μόνο Εικόνα / Κείμενο & Εικόνα». Επισημαίνεται ότι στην κατηγορία Μόνο Εικόνα έχει ενσωματωθεί και το σύνολο των φωτογραφιών στα οποία απεικονίζεται κάποια αναπαράσταση τύπου γκράφιτι η οποία αποτελείται αμιγώς από αλφαριθμητικούς χαρακτήρες. Επιπρόσθετα στην κατηγορία Μόνο Εικόνα εντάσσονται όλες εκείνες οι εικονικές αναπαραστάσεις από τις οποίες απουσιάζει

παντελώς οποιοσδήποτε αλφαριθμητικός χαρακτήρας. Τόσο στην κατηγορία Μόνο Εικόνα όσο και στην κατηγορία Μόνο Κείμενο δεν ελήφθη υπόψη ο χρόνος παραγωγής της εικονικής αναπαράστασης.

Για παράδειγμα, αν σε μια εικόνα προστέθηκε αργότερα από άλλο παραγωγό ένα κείμενο, τότε αυτομάτως εντάσσεται στην κατηγορία Εικόνα και Κείμενο. Ο λόγος αυτής της επιλογής είναι ότι μια εικονική αναπαράσταση συνδιαμορφώνεται από πολλούς παραγωγούς και το τελικό αποτέλεσμα είναι το αντικείμενο ενδιαφέροντος και όχι οι ενδιάμεσες φάσεις, οι οποίες ούτως ή άλλως δεν είναι εφικτό να συμπεριληφθούν στην ανάλυση. Τούτο συμβαίνει διότι είναι άγνωστο σε ποιες περιπτώσεις προϋπήρχε το κείμενο και σε ποιες η εικόνα. Παραδείγματα των κατηγοριών Μόνο Εικόνα, Εικόνα και Κείμενο και Μόνο Κείμενο φαίνονται στις Εικόνες 37, 38, και 39 αντίστοιχα.



Εικόνα 37: Κατηγορία Μόνο Εικόνα



Εικόνα 38: Κατηγορία Κείμενο και Εικόνα

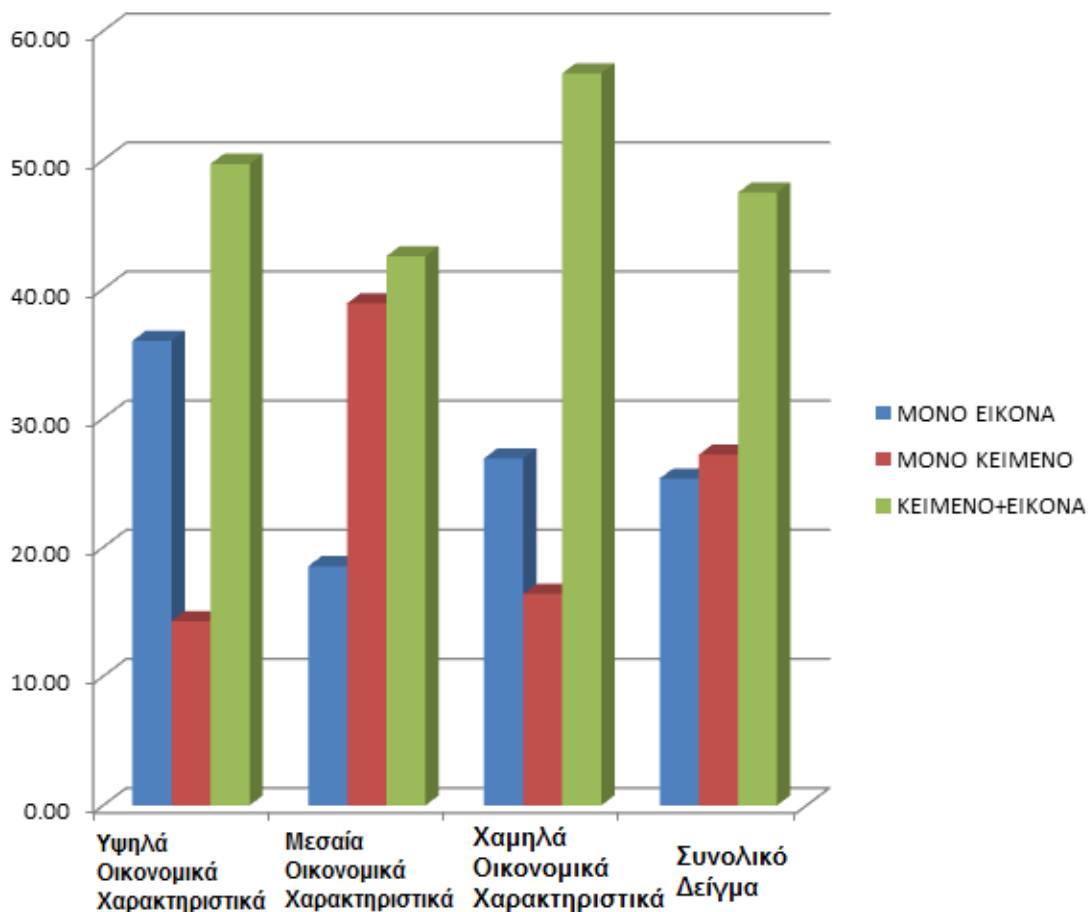


Εικόνα 39: Κατηγορία Μόνο Κείμενο

Πίνακας 7: Αποτελέσματα με βάση τη διάκριση Μόνο Κείμενο / Μόνο Εικόνα / Κείμενο & Εικόνα

Υψηλά Οικονομικά Χαρακτηριστικά			
A/A	ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ	ΑΡΙΘΜΟΣ ΦΩΤΟΓΡΑΦΙΩΝ	ΠΟΣΟΣΤΟ
1	ΜΟΝΟ ΕΙΚΟΝΑ	126	36,00
2	ΜΟΝΟ ΚΕΙΜΕΝΟ	50	14,29
3	ΚΕΙΜΕΝΟ+ΕΙΚΟΝΑ	174	49,71
Μεσαία Οικονομικά Χαρακτηριστικά			
A/A	ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ	ΑΡΙΘΜΟΣ ΦΩΤΟΓΡΑΦΙΩΝ	ΠΟΣΟΣΤΟ
1	ΜΟΝΟ ΕΙΚΟΝΑ	112	18,54
2	ΜΟΝΟ ΚΕΙΜΕΝΟ	235	38,91
3	ΚΕΙΜΕΝΟ+ΕΙΚΟΝΑ	257	42,55
Χαμηλά Οικονομικά Χαρακτηριστικά			
A/A	ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ	ΑΡΙΘΜΟΣ ΦΩΤΟΓΡΑΦΙΩΝ	ΠΟΣΟΣΤΟ
1	ΜΟΝΟ ΕΙΚΟΝΑ	64	26,89
2	ΜΟΝΟ ΚΕΙΜΕΝΟ	39	16,39
3	ΚΕΙΜΕΝΟ+ΕΙΚΟΝΑ	135	56,72
Συνολικό Δείγμα			
A/A	ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ	ΑΡΙΘΜΟΣ ΦΩΤΟΓΡΑΦΙΩΝ	ΠΟΣΟΣΤΟ
1	ΜΟΝΟ ΕΙΚΟΝΑ	302	25,34
2	ΜΟΝΟ ΚΕΙΜΕΝΟ	324	27,18
3	ΚΕΙΜΕΝΟ+ΕΙΚΟΝΑ	566	47,48

Γραφικά τα αποτελέσματα του Πίνακα 7 παρουσιάζονται στην Εικόνα 40. Παρατηρούμε, τόσο από τον Πίνακα 7 όσο και από την εικόνα 40, ότι στο σύνολο των σχολείων, ανεξάρτητα από τα οικονομικά χαρακτηριστικά, υπερέχει σαφώς η κατηγορία Κείμενο και Εικόνα. Στο σύνολο των σχολείων η εν λόγω κατηγορία ενσωματώνει το 47,48% των αποτελεσμάτων. Αξιοσημείωτο αποτέλεσμα είναι ότι στα σχολεία με υψηλά οικονομικά χαρακτηριστικά παρουσιάζεται σημαντικά υψηλότερο ποσοστό στην κατηγορία Μόνο Εικόνα (36% έναντι 26,89% για το χαμηλό και 18,54% για το μεσαίο) σε σχέση με τα υπόλοιπα σχολεία και αρκετά υψηλότερο ποσοστό σε σχέση με τον γενικό μέσο όρο (36% έναντι 25,34%).



Εικόνα 40: Γράφημα Αποτελεσμάτων με βάση τη διάκριση Μόνο Κείμενο / Μόνο Εικόνα / Κείμενο & Εικόνα

Επιπρόσθετα παρατηρούμε ότι στα σχολεία με μεσαία οικονομικά χαρακτηριστικά το ποσοστό της κατηγορίας «Μόνο Κείμενο» είναι ιδιαίτερα υψηλό σε σχέση με τα σχολεία με χαμηλά και υψηλά οικονομικά χαρακτηριστικά (38,91% έναντι 16,39% για το χαμηλό και 14,29% για το υψηλό) και παράλληλα το εν λόγω ποσοστό είναι υψηλότερο του μέσου όρου κατά 11,73%. Αν συμπεριλάβουμε σε αυτό το αποτέλεσμα τα αποτελέσματα της ενότητας 3.1, τότε μπορούμε να συμπεράνουμε ότι στα σχολεία με μεσαία οικονομικά χαρακτηριστικά έχουμε τις περισσότερες εικονικές αναπαραστάσεις, με μεγάλο ποσοστό αυτών να εντάσσονται στην κατηγορία μόνο κείμενο. Τέλος, σε ό,τι αφορά το χαμηλά οικονομικά χαρακτηριστικά παρατηρούμε ότι δεσπόζει η κατηγορία Κείμενο και Εικόνα με ποσοστό 56,72%, το οποίο είναι αρκετά μεγαλύτερο από αυτό των σχολείων με μεσαία οικονομικά χαρακτηριστικά (42,55%) και παράλληλα είναι μεγαλύτερο από τον γενικό μέσο όρο κατά 9,24%.

3.3 Κατηγοριοποίηση Περιεχομένου Εικονικών Αναπαραστάσεων

Το σύνολο των εικονικών αναπαραστάσεων της παρούσας έρευνας ταξινομήθηκε σε 16 διακριτές κατηγορίες με σκοπό να αναδειχθούν πιθανές κυρίαρχες τάσεις τόσο στο συνολικό δείγμα όσο και ανά ομάδα οικονομικών χαρακτηριστικών. Η ταξινόμηση πραγματοποιήθηκε αφού είχε ολοκληρωθεί η συλλογή του συνόλου των δεδομένων. Παράλληλα, η κάθε κατηγορία αντιπροσωπεύει κατά το δυνατό μια διακριτή θεματική ενότητα. Δεδομένου ότι μεγάλος αριθμός των εικονικών αναπαραστάσεων συνδέεται άμεσα με τους αντικειμενικούς στόχους του σχολείου, δημιουργήθηκε μόνο μία μεγάλη κατηγορία η οποία περιλαμβάνει όλες εκείνες τις εικονικές αναπαραστάσεις οι οποίες συνδέονται άμεσα με το υλικό της ύλης των μαθημάτων. Το σύνολο των εν λόγω κατηγοριών φαίνεται συγκεντρωτικά στον Πίνακα 8.

Διαπιστώθηκε ότι σημαντικός αριθμός εικονικών αναπαραστάσεων δεν μπορεί να ενταχθεί σε κάποια από τις διακριτές θεματικές ενότητες, καθώς το περιεχόμενό τους είναι ασαφές ή απροσδιόριστο. Επίσης, δύναται να δημιουργηθεί πρόσθετος αριθμός κατηγοριών, πλέον των 16 που αναφέρονται στην ανωτέρω παράγραφο. Ωστόσο, σε αυτή την περίπτωση, δεδομένου ότι το πλήθος των στοιχείων ανά κατηγορία θα ήταν εξαιρετικά μικρό, κρίθηκε ότι δεν υπάρχει ερευνητικό

ενδιαφέρον για περαιτέρω μελέτη. Σε κάθε περίπτωση, και οι δύο προαναφερθείσες περιπτώσεις συμπεριλαμβάνονται στην κατηγορία Διάφορα (Miscellaneous).

Τέλος, το σύνολο των εικονικών αναπαραστάσεων στο οποίο δεν απεικονίζεται καμία συγκεκριμένη θεματική ενότητα, πλην όμως αποτελούν μεγάλο μέρος του εικονικού οικοσυστήματος των σχολείων, εντάσσονται στην κατηγορία Μη Ειδικό Περιεχόμενο. Σε αυτή την κατηγορία, για παράδειγμα, μπορεί να ανήκει μια φωτογραφία διαδρόμου, στον οποίο όλοι οι τοίχοι είναι κενοί εικόνων και ταυτόχρονα μπορεί να είναι μερικώς ορατή η μόνωση των τοίχων λόγω κακοτεχνιών. Διάφορα αντιπροσωπευτικά παραδείγματα εικονικών αναπαραστάσεων για ορισμένες από τις κατηγορίες του Πίνακα 8 φαίνονται στις Εικόνες 42, 43, 44, 45, 46, και 47.

Πίνακας 8: Κατηγορίες Εικονικών Αναπαραστάσεων ως προς το περιεχόμενο

α/α	ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ
1	Μαθήματα
2	Αθλήματα
3	Πολιτική
4	Τέχνη
5	Μουσική
6	Θρησκεία
7	Ρομαντισμός
8	Μη Ειδικό Περιεχόμενο
9	Φυλετικές Προσβολές
10	Γενικές Προσβολές
11	Σεξουαλικές Προσβολές
12	Έπαθλα - Βραβεία
13	Χιούμορ
14	Ανακοινώσεις - Ταμπέλες
15	Ονόματα
16	Διάφορα

Τα συγκεντρωτικά αποτελέσματα στα οποία αναλύεται η συχνότητα εμφάνισης κάθε κατηγορίας φαίνονται στον Πίνακα 10 για τα σχολεία με χαμηλά οικονομικά χαρακτηριστικά, στον Πίνακα 11 για τα σχολεία με μεσαία οικονομικά χαρακτηριστικά, στον Πίνακα 12 για τα σχολεία με υψηλά οικονομικά χαρακτηριστικά και στον Πίνακα 9 για το σύνολο του δείγματος. Στον Πίνακα 9 έχουν επιπλέον συμπεριληφθεί και δεδομένα εύρους (R) καθώς και τυπικής

απόκλισης, με σκοπό να αποτυπωθεί η διασπορά των τιμών ανά ομάδα οικονομικών χαρακτηριστικών.

Παρατηρώντας τον Πίνακα 9, διαπιστώνουμε ότι οι κυρίαρχες κατηγορίες στο σύνολο του δείγματος είναι η «Τέχνη», οι «Ανακοινώσεις - Ταμπέλες» καθώς και το «Μη Ειδικό Περιεχόμενο». Οι τρεις αυτές κατηγορίες αποτελούν το 51,8% των εικονικών αναπαραστάσεων ενός σχολείου. Επίσης στο σύνολο του δείγματος παρατηρούμε ότι οι Κατηγορίες «Μαθήματα», «Αθλήματα», «Πολιτική», «Προσβολές» (γενικές και σεξουαλικού περιεχομένου) και «Όνόματα» λαμβάνουν επίσης σημαντικά ποσοστά επί του συνόλου (>5%). Οι κατηγορίες «Μουσική», «Φυλετικές Προσβολές» και «Χιούμορ» παρουσίασαν τις χαμηλότερες συχνότητες του δείγματος, καθώς συνολικά και οι τρεις αντιπροσωπεύουν μόλις το 2,8% του συνολικού δείγματος. Παράλληλα αξίζει να σημειωθεί ότι από τις κυρίαρχες κατηγορίες, οι κατηγορίες «Ανακοινώσεις - Ταμπέλες» και «Μη Ειδικό Περιεχόμενο» παρουσίασαν χαμηλή διασπορά ως προς τα οικονομικά χαρακτηριστικά, ενώ η κατηγορία «Τέχνη» παρουσίασε μέτρια διασπορά.

Παρατηρώντας τον Πίνακα 10, διαπιστώνουμε ότι οι κυρίαρχες κατηγορίες για τα σχολεία με χαμηλά οικονομικά χαρακτηριστικά είναι οι ίδιες ακριβώς με αυτές του συνολικού δείγματος. Αξίζει να σημειωθεί βέβαια ότι η κατηγορία «Τέχνη» παρουσιάζει εξαιρετικά υψηλή συχνότητα σε σχέση με όλες τις υπόλοιπες κατηγορίες. Επίσης αξιοσημείωτες συχνότητες σε αυτή την οικονομική ομάδα εμφανίζουν και οι κατηγορίες «Ρομαντισμός» και «Έπαθλα - Βραβεία», καθώς και οι δυο μαζί αντιπροσωπεύουν το 12,2% επί του συνόλου της ομάδας.

Πίνακας 9: Συχνότητα και Διασπορά Εικονικών Αναπαραστάσεων για το Συνολικό Δείγμα

ΣΥΝΟΛΟ ΔΕΙΓΜΑΤΟΣ					
α/α	ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ	ΣΥΝΟΛΟ ΕΙΚΟΝΙΚΩΝ ΑΝΑΠΑΡΑΣΤΑΣΕΩΝ	ΠΟΣΟΣΤΟ %	ΕΥΡΟΣ R	ΤΥΠΙΚΗ ΑΠΟΚΛΙΣΗ σ
1	Μαθήματα	85	7.1	37	16.6
2	Αθλήματα	78	6.5	55	25.5
3	Πολιτική	64	5.4	56	25.9
4	Τέχνη	330	27.7	53	21.6
5	Μουσική	9	0.8	4	1.6
6	Θρησκεία	31	2.6	11	4.6
7	Ρομαντισμός	55	4.6	19	7.9
8	Μη Ειδικό Περιεχόμενο	153	12.8	19	8.0
9	Φυλετικές Προσβολές	8	0.7	6	2.5
10	Γενικές Προσβολές	33	2.8	27	11.6
11	Σεξουαλικές Προσβολές	47	3.9	29	13.7
12	Έπαθλα - Βραβεία	21	1.8	11	4.5
13	Χιούμορ	16	1.3	5	2.4
14	Ανακοινώσεις - Ταμπέλες	135	11.3	26	10.7
15	Ονόματα	73	6.1	57	26.6
16	Διάφορα	54	4.5	16	7.1

Πίνακας 10: Συχνότητα Εικονικών Αναπαραστάσεων ανά Κατηγορία (σχολεία με χαμηλά οικονομικά χαρακτηριστικά)

ΧΑΜΗΛΑ ΟΙΚΟΝΟΜΙΚΑ ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ			
α/α	ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ	ΣΥΝΟΛΟ ΕΙΚΟΝΙΚΩΝ ΑΝΑΠΑΡΑΣΤΑΣΕΩΝ	ΠΟΣΟΣΤΟ %
1	Μαθήματα	5	2.1
2	Αθλήματα	7	2.9
3	Πολιτική	2	0.8
4	Τέχνη	84	35.3
5	Μουσική	1	0.4
6	Θρησκεία	4	1.7
7	Ρομαντισμός	16	6.7
8	Μη Ειδικό Περιεχόμενο	48	20.2
9	Φυλετικές Προσβολές	0	0.0
10	Γενικές Προσβολές	0	0.0
11	Σεξουαλικές Προσβολές	6	2.5
12	Έπαθλα - Βραβεία	13	5.5
13	Χιούμορ	2	0.8
14	Ανακοινώσεις - Ταμπέλες	31	13.0
15	Ονόματα	5	2.1
16	Διάφορα	14	5.9

Σε ό,τι αφορά στα σχολεία με μεσαία οικονομικά χαρακτηριστικά (Πίνακας 11), παρατηρούμε ότι υπάρχει μόλις μία κυρίαρχη κατηγορία, αυτή της «Τέχνης», ενώ η κατανομή των συχνοτήτων είναι σχετικά ομοιόμορφη στο σύνολο των θεματικών κατηγοριών. Σε κάθε περίπτωση και σε αυτή την οικονομική ομάδα συναντάμε υψηλά ποσοστά στις κατηγορίες «Ανακοινώσεις - Ταμπέλες» και «Μη Ειδικό Περιεχόμενο» και ταυτόχρονα διαπιστώνουμε ότι υφίστανται αξιοσημείωτες συχνότητες στις κατηγορίες «Μαθήματα», «Αθλήματα», «Πολιτική», «Ρομαντισμός», «Προσβολές» (φυλετικές, γενικές, σεξουαλικές) και «Όνόματα».

Στην ομάδα των σχολείων που έχουν προφίλ υψηλών οικονομικών χαρακτηριστικών (βλ. Πίνακα 12), παρατηρούμε ότι οι κυρίαρχες κατηγορίες ταυτίζονται και εδώ με αυτές του συνόλου του δείγματος («Τέχνη», «Ανακοινώσεις - Ταμπέλες» και «Μη Ειδικό Περιεχόμενο»). Παράλληλα, σχετικά υψηλή συχνότητα παρουσιάζει η κατηγορία «Μαθήματα», ενώ οι κατηγορίες «Πολιτική», «Όνόματα» και «Φυλετικές Προσβολές» παρουσιάζουν εξαιρετικά μικρά ποσοστά.

Πίνακας 11: Συχνότητα Εικονικών Αναπαραστάσεων ανά Κατηγορία (σχολεία με μεσαία οικονομικά χαρακτηριστικά)

ΜΕΣΑΙΑ ΟΙΚΟΝΟΜΙΚΑ ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ			
α/α	ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ	ΣΥΝΟΛΟ ΕΙΚΟΝΙΚΩΝ ΑΝΑΠΑΡΑΣΤΑΣΕΩΝ	ΠΟΣΟΣΤΟ %
1	Μαθήματα	42	7.0
2	Αθλήματα	62	10.3
3	Πολιτική	58	9.6
4	Τέχνη	109	18.0
5	Μουσική	3	0.5
6	Θρησκεία	15	2.5
7	Ρομαντισμός	29	4.8
8	Μη Ειδικό Περιεχόμενο	62	10.3
9	Φυλετικές Προσβολές	6	1.0
10	Γενικές Προσβολές	27	4.5
11	Σεξουαλικές Προσβολές	35	5.8
12	Έπαθλα - Βραβεία	2	0.3
13	Χιούμορ	7	1.2
14	Ανακοινώσεις - Ταμπέλες	57	9.4
15	Όνόματα	62	10.3
16	Διάφορα	28	4.6

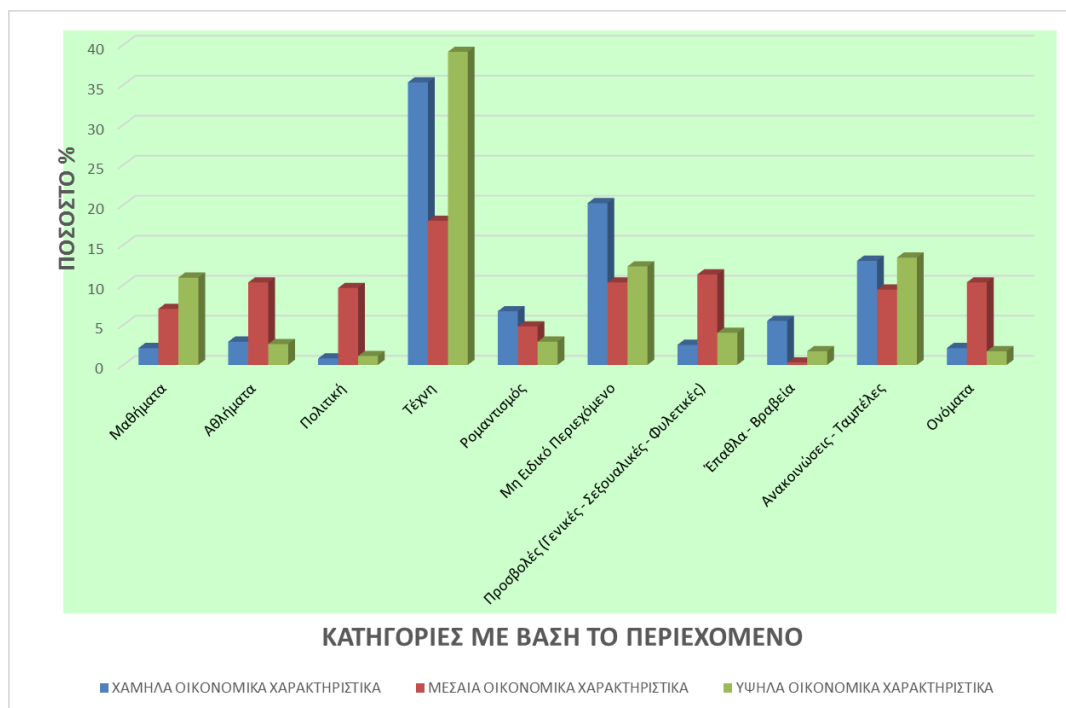
Επιχειρώντας μια συγκριτική ανάλυση μεταξύ των τριών οικονομικών ομάδων, μπορούμε να συμπεράνουμε, σε ό,τι αφορά τις ομοιότητες, ότι η κατηγορία «Τέχνη» είναι αυτή που λαμβάνει το υψηλότερο ποσοστό, ενώ σημαντικό ποσοστό έχουν τόσο η κατηγορία «Ανακοινώσεις - Ταμπέλες» όσο και η κατηγορία «Μη Ειδικό Περιεχόμενο». Σε ό,τι αφορά τις διαφορές των τριών οικονομικών ομάδων, η κατηγορία «Τέχνη» φαίνεται να παρουσιάζει εξαιρετικά υψηλά ποσοστά στα σχολεία με υψηλό και ακολούθως τα σχολεία με χαμηλά οικονομικά χαρακτηριστικά σε σχέση με τα σχολεία με μεσαία οικονομικά χαρακτηριστικά.

Επίσης, οι κατηγορίες «Αθλήματα», «Ονόματα» και «Πολιτική» φαίνεται να παρουσιάζουν υψηλότερα ποσοστά στα σχολεία με μεσαία οικονομικά χαρακτηριστικά σε σχέση με τα υπόλοιπα σχολεία. Το ίδιο φαίνεται να ισχύει και για τις τρεις κατηγορίες των «Προσβολών» (φυλετικές, γενικές, σεξουαλικές), καθώς το ποσοστό για τα σχολεία με μεσαία οικονομικά χαρακτηριστικά υπερβαίνει το 11% σε σχέση με το 2,5% των σχολείων με χαμηλά οικονομικά χαρακτηριστικά και του 4% των σχολείων με υψηλά οικονομικά χαρακτηριστικά. Τέλος, είναι αξιοσημείωτο το υψηλό ποσοστό που λαμβάνει η κατηγορία «Μη Ειδικό Περιεχόμενο» στα σχολεία με χαμηλά οικονομικά χαρακτηριστικά (20,2%) σε σχέση με τα υπόλοιπα σχολεία.

Υπενθυμίζεται ότι υψηλές τιμές σε αυτή την κατηγορία συνεπάγεται απουσία εικονικών αναπαραστάσεων που έχουν παραχθεί είτε από τους μαθητές είτε από τους καθηγητές, ενώ κυριαρχεί η παρουσία των «κενών τοίχων» και η απουσία εξειδικευμένων ερεθισμάτων. Με άλλα λόγια, η κάλυψη των χώρων του σχολείου με εικονικές αναπαραστάσεις φαίνεται να είναι μικρότερη. Συγκεντρωτικά τα συγκριτικά στατιστικά αποτελέσματα για τις κατηγορίες που παρουσιάζουν ερευνητικό ενδιαφέρον παρουσιάζονται στο γράφημα της Εικόνας 41.

Πίνακας 12: Συχνότητα Εικονικών Αναπαραστάσεων ανά Κατηγορία (σχολεία με υψηλά οικονομικά χαρακτηριστικά)

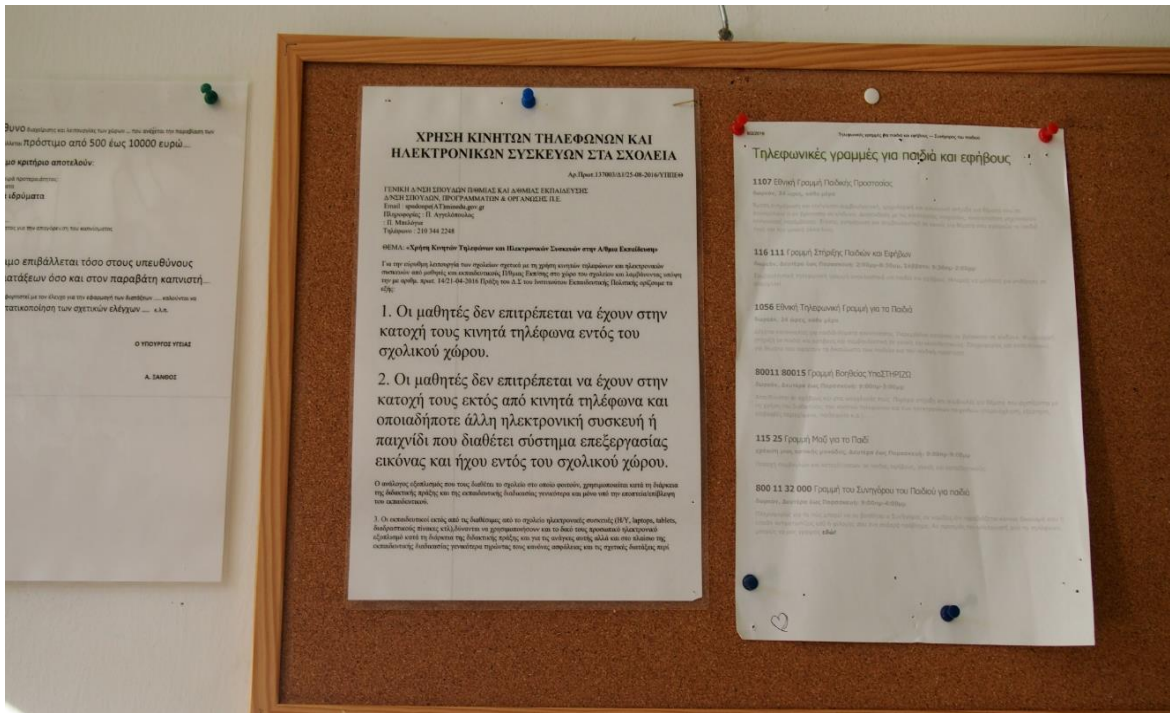
ΥΨΗΛΑ ΟΙΚΟΝΟΜΙΚΑ ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ			
α/α	ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ	ΣΥΝΟΛΟ ΕΙΚΟΝΙΚΩΝ ΑΝΑΠΑΡΑΣΤΑΣΕΩΝ	ΠΟΣΟΣΤΟ %
1	Μαθήματα	38	10.9
2	Αθλήματα	9	2.6
3	Πολιτική	4	1.1
4	Τέχνη	137	39.1
5	Μουσική	5	1.4
6	Θρησκεία	12	3.4
7	Ρομαντισμός	10	2.9
8	Μη Ειδικό Περιεχόμενο	43	12.3
9	Φυλετικές Προσβολές	2	0.6
10	Γενικές Προσβολές	6	1.7
11	Σεξουαλικές Προσβολές	6	1.7
12	Έπαθλα - Βραβεία	6	1.7
13	Χιούμορ	7	2.0
14	Ανακοινώσεις - Ταμπέλες	47	13.4
15	Ονόματα	6	1.7
16	Διάφορα	12	3.4



Εικόνα 41: Συγκριτικό Γράφημα ως προς τη Συχνότητα των Κατηγοριών με Βάση τα Οικονομικά Χαρακτηριστικά



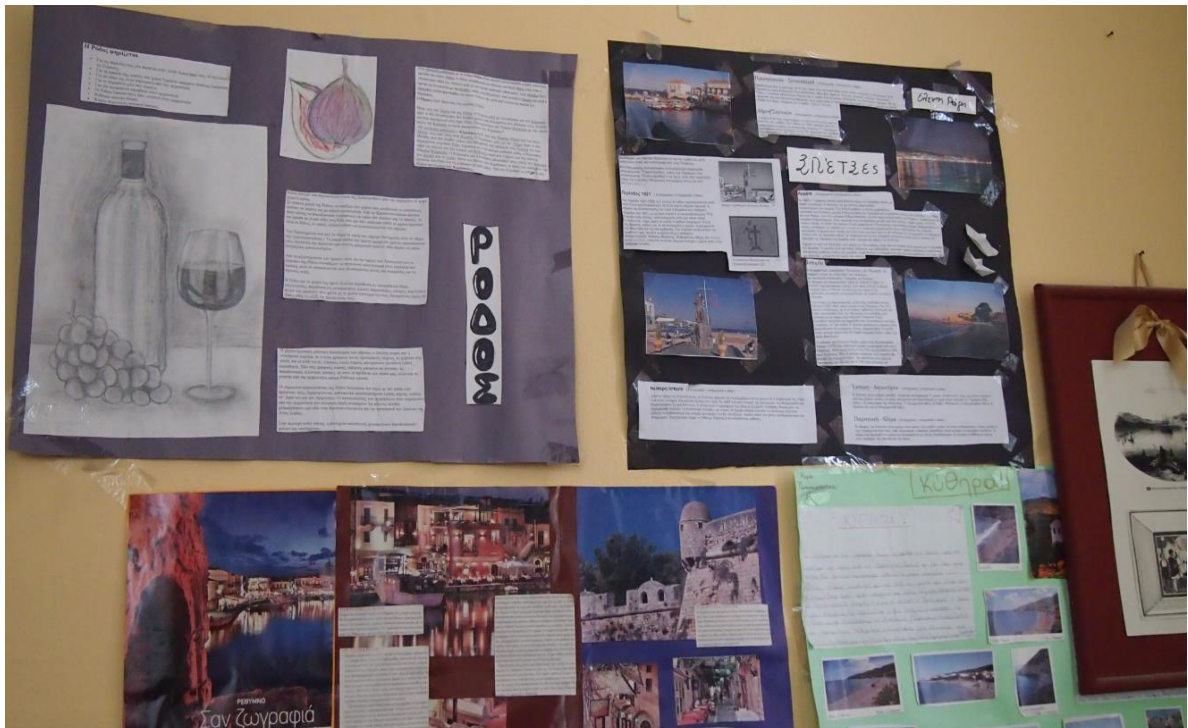
Εικόνα 42: Κατηγορία Τέχνη



Εικόνα 43: Κατηγορία Ανακοινώσεις - Ταμπέλες



Εικόνα 44: Κατηγορία Αθλήματα



Εικόνα 45: Κατηγορία Μαθήματα



Εικόνα 46: Κατηγορία Πολιτική



Εικόνα 47: Κατηγορία Έπαθλα - Βραβεία

3.4 Αποτελέσματα ως προς τα Διαδραστικά Νοήματα και το Νόημα της Σύνθεσης

Από το σύνολο των 1.192 εικονικών αναπαραστάσεων έγινε επιλογή εκείνων στις οποίες υφίστανται διαδραστικά νοήματα, ώστε να καταστεί εφικτή η περαιτέρω ανάλυση ως προς τις μεταβλητές V1, V2, V3 και V4. Ειδικότερα, κατόπιν ποιοτικής επιλογής αποφασίστηκε να χρησιμοποιηθούν συνολικά 137 εικονικές αναπαραστάσεις. Επιπρόσθετα, σύμφωνα με τη μεθοδολογική προσέγγιση που αναλύθηκε στο Κεφάλαιο 2 και με σκοπό να εδραιωθεί κοινή βάση των αποτελεσμάτων τόσο για τις μεταβλητές των διαδραστικών νοημάτων όσο και για τις μεταβλητές των νοημάτων της σύνθεσης, οι εν λόγω εικονικές αναπαραστάσεις ερευνώνται ταυτόχρονα και ως προς τις μεταβλητές V5, V6, V7, V8 και V9.

3.4.1 Αποτελέσματα Ανεξάρτητης Θεώρησης

Τα αποτελέσματα που ελήφθησαν για το σύνολο των μεταβλητών που αναφέρθηκαν στην ενότητα 2.5.2 (V1 έως V9) με βάση την ανεξάρτητη θεώρηση φαίνονται στους Πίνακες 13, 14, 15 για το χαμηλά, μεσαία, υψηλά οικονομικά χαρακτηριστικά, ενώ στον Πίνακα 16 φαίνονται τα αντίστοιχα αποτελέσματα για το σύνολο του δείγματος. Υπενθυμίζεται ότι ως ανεξάρτητη θεώρηση εννοείται ότι κάθε τιμή των μεταβλητών V1 έως V9 αντιμετωπίζεται ξεχωριστά και όχι ως ενιαίο σύνολο μιας εικονικής αναπαράστασης. Ο στόχος σε αυτή την περίπτωση είναι να αποκαλυφθεί η φόρτιση μόνο μίας συγκεκριμένης μεταβλητής στο σύνολο του δείγματος.

Στους Πίνακες 13, 14, 15 και 16 φαίνονται οι σχετικές συχνότητες (relative frequencies – rf) των τιμών που έλαβαν τα διάφορα επίπεδα των μεταβλητών. Η σχετική συχνότητα εδώ λαμβάνει ως σύνολο (100%) το σύνολο των απόλυτων συχνοτήτων της κάθε μεταβλητής (V1, V2, V3, V4, V5, V6, V7, V8 και V9) ξεχωριστά. Υπενθυμίζεται ότι η σχετική συχνότητα είναι η ποσοστιαία (%) αναλογία της κατηγορίας στο σύνολο των συχνοτήτων.

Πίνακας 13: Αποτελέσματα Μεταβλητών Διαδραστικών Νοημάτων και Νοημάτων της Σύνθεσης (σχολεία με χαμηλά οικονομικά χαρακτηριστικά)

ΧΑΜΗΛΑ ΟΙΚΟΝΟΜΙΚΑ ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ			
ΜΕΤΑΒΛΗΤΗ	ΚΩΔΙΚΟΣ	ΥΠΟΚΑΤΗΓΟΡΙΕΣ	ΣΧΕΤΙΚΗ ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ (rf)
Επαφή	V1	Απαίτηση	31,82
		Προσφορά	22,73
		Απουσία	45,45
Κοινωνική Απόσταση	V2	Κοντινή Λήψη	31,82
		Μεσαία Λήψη	63,64
		Μακρινή Λήψη	4,54
Συμμετοχή	V3	Εμπρόσθια Οπτική Γωνία	77,27
		Πλάγια Οπτική Γωνία	22,73
Σχέση Εξουσίας	V4	Εξουσία του Θεατή	25
		Ισότητα	27,27
		Εξουσία του Αναπαριστώμενου Προσώπου	47,73
Οριζόντια Δομή	V5	Απουσία Ζεύγους Δεδομένο - Νέο	90,9
		Παρουσία Ζεύγους Δεδομένο - Νέο	9,1
Κάθετη Δομή	V6	Απουσία Ζεύγους Ιδεατό-Πραγματικό	93,18
		Παρουσία Ζεύγους Ιδεατό-Πραγματικό	6,82
Πόλωση	V7	Κεντρική	31,82
		Πολωμένη	56,81
		Τρίπτυχη	9,1
		Κυκλική	2,27
Προεξοχή	V8	Απουσία Προεξοχής	15,91
		Παρουσία Προεξοχής	84,09
Πλαισίωση	V9	Απουσία Πλαισίωσης	13,64
		Παρουσία Πλαισίωσης	86,36

Πίνακας 14: Αποτελέσματα Μεταβλητών Διαδραστικών Νοημάτων και Νοημάτων της Σύνθεσης (σχολεία με μεσαία οικονομικά χαρακτηριστικά)

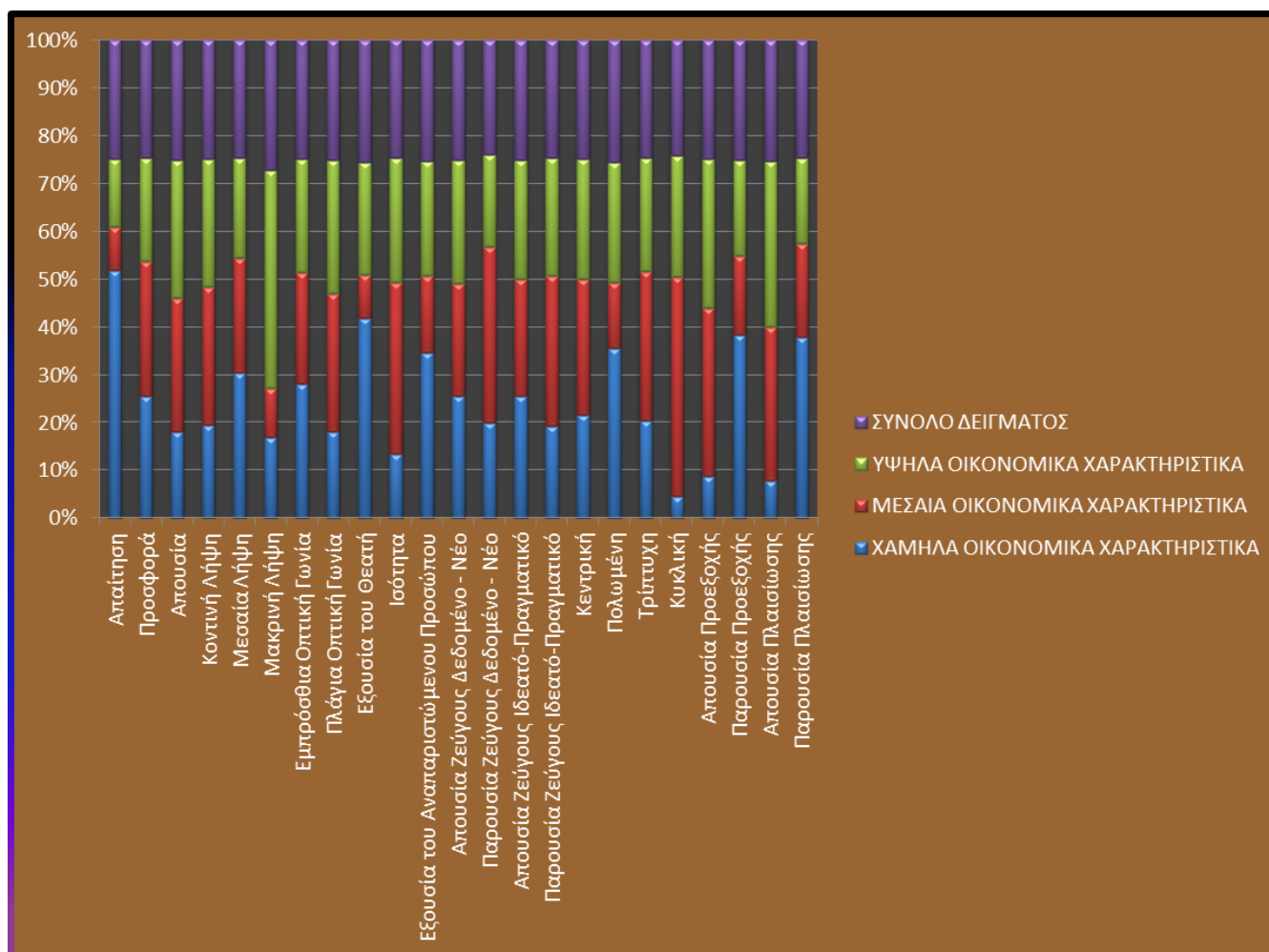
ΜΕΣΑΙΑ ΟΙΚΟΝΟΜΙΚΑ ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ			
ΜΕΤΑΒΛΗΤΗ	ΚΩΔΙΚΟΣ	ΥΠΟΚΑΤΗΓΟΡΙΕΣ	ΣΧΕΤΙΚΗ ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ (rf)
Επαφή	V1	Απαίτηση	5,56
		Προσφορά	25
		Απουσία	69,44
Κοινωνική Απόσταση	V2	Κοντινή Λήψη	47,22
		Μεσαία Λήψη	50
		Μακρινή Λήψη	2,78
Συμμετοχή	V3	Εμπρόσθια Οπτική Γωνία	63,88
		Πλάγια Οπτική Γωνία	36,12
Σχέση Εξουσίας	V4	Εξουσία του Θεατή	5,56
		Ισότητα	72,22
		Εξουσία του Αναπαριστώμενου Προσώπου	22,22
Οριζόντια Δομή	V5	Απουσία Ζεύγους Δεδομένο - Νέο	83,3
		Παρουσία Ζεύγους Δεδομένο - Νέο	16,7
Κάθετη Δομή	V6	Απουσία Ζεύγους Ιδεατό-Πραγματικό	88,88
		Παρουσία Ζεύγους Ιδεατό-Πραγματικό	11,12
Πόλωση	V7	Κεντρική	41,67
		Πολωμένη	22,22
		Τρίπτυχη	13,89
		Κυκλική	22,22
Προεξοχή	V8	Απουσία Προεξοχής	63,88
		Παρουσία Προεξοχής	36,12
Πλαισίωση	V9	Απουσία Πλαισίωσης	55,55
		Παρουσία Πλαισίωσης	44,45

Πίνακας 15: Αποτελέσματα Μεταβλητών Διαδραστικών Νοημάτων και Νοημάτων της Σύνθεσης (σχολεία με υψηλά οικονομικά χαρακτηριστικά)

ΥΨΗΛΑ ΟΙΚΟΝΟΜΙΚΑ ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ			
ΜΕΤΑΒΛΗΤΗ	ΚΩΔΙΚΟΣ	ΥΠΟΚΑΤΗΓΟΡΙΕΣ	ΣΧΕΤΙΚΗ ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ (rf)
Επαφή	V1	Απαίτηση	8,77
		Προσφορά	19,3
		Απουσία	71,93
Κοινωνική Απόσταση	V2	Κοντινή Λήψη	43,86
		Μεσαία Λήψη	43,86
		Μακρινή Λήψη	12,28
Συμμετοχή	V3	Εμπρόσθια Οπτική Γωνία	64,91
		Πλάγια Οπτική Γωνία	35,09
Σχέση Εξουσίας	V4	Εξουσία του Θεατή	14,04
		Ισότητα	52,63
		Εξουσία του Αναπαριστώμενου Προσώπου	33,33
Οριζόντια Δομή	V5	Απουσία Ζεύγους Δεδομένο - Νέο	91,22
		Παρουσία Ζεύγους Δεδομένο - Νέο	8,78
Κάθετη Δομή	V6	Απουσία Ζεύγους Ιδεατό-Πραγματικό	91,22
		Παρουσία Ζεύγους Ιδεατό-Πραγματικό	8,78
Πόλωση	V7	Κεντρική	36,84
		Πολωμένη	40,35
		Τρίπτυχη	10,53
		Κυκλική	12,28
Προεξοχή	V8	Απουσία Προεξοχής	56,14
		Παρουσία Προεξοχής	43,86
Πλαισίωση	V9	Απουσία Πλαισίωσης	59,65
		Παρουσία Πλαισίωσης	40,35

Πίνακας 16: Αποτελέσματα Μεταβλητών Διαδραστικών Νοημάτων και Νοημάτων της Σύνθεσης (Σύνολο Δείγματος)

ΣΥΝΟΛΟ ΔΕΙΓΜΑΤΟΣ			
ΜΕΤΑΒΛΗΤΗ	ΚΩΔΙΚΟΣ	ΥΠΟΚΑΤΗΓΟΡΙΕΣ	ΣΧΕΤΙΚΗ ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ (rf)
Επαφή	V1	Απαίτηση	15.33
		Προσφορά	21.9
		Απουσία	62.77
Κοινωνική Απόσταση	V2	Κονινή Λήψη	40.88
		Μεσαία Λήψη	51.82
		Μακρινή Λήψη	7.3
Συμμετοχή	V3	Εμπρόσθια Οπτική Γωνία	68.61
		Πλάγια Οπτική Γωνία	31.39
Σχέση Εξουσίας	V4	Εξουσία του Θεατή	15.33
		Ισότητα	49.64
		Εξουσία του Αναπαριστώμενου Προσώπου	35.04
Οριζόντια Δομή	V5	Απουσία Ζεύγους Δεδομένο - Νέο	89.05
		Παρουσία Ζεύγους Δεδομένο - Νέο	10.95
Κάθετη Δομή	V6	Απουσία Ζεύγους Ιδεατό-Πραγματικό	91.24
		Παρουσία Ζεύγους Ιδεατό-Πραγματικό	8.76
Πόλωση	V7	Κεντρική	36.5
		Πολωμένη	40.88
		Τρίπτυχη	10.95
		Κυκλική	11.68
Προεξοχή	V8	Απουσία Προεξοχής	45.26
		Παρουσία Προεξοχής	54.74
Πλαισίωση	V9	Απουσία Πλαισίωσης	43.8
		Παρουσία Πλαισίωσης	56.2

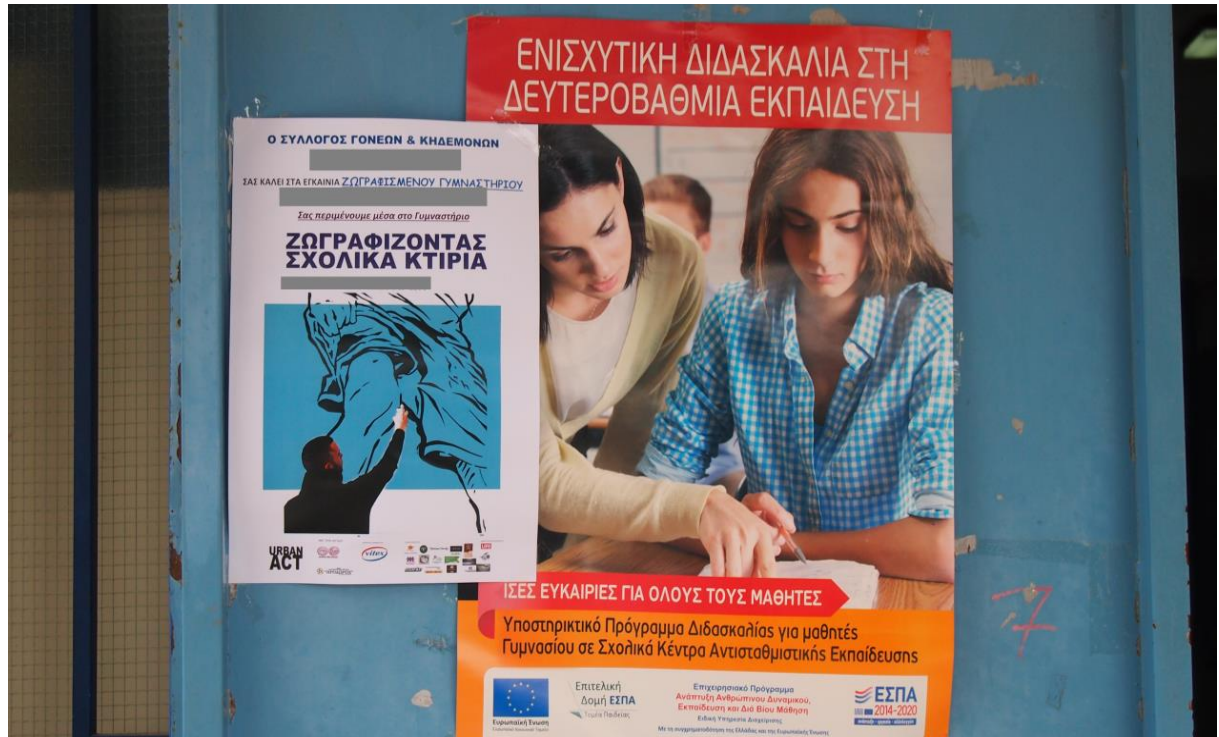


Εικόνα 48: Συγκεντρωτικό Γράφημα Ανάλυσης των Πινάκων 13, 14, 15 και 16.

Επιπρόσθετα, στην Εικόνα 48 παρουσιάζονται συγκεντρωτικά σε μορφή γραφήματος τα αποτελέσματα των Πινάκων 13, 14, 15 και 16. Παραδείγματα των εικονικών αναπαραστάσεων που εντοπίστηκαν ανά επίπεδο των μεταβλητών V1 έως V9 φαίνονται στις Εικόνες 49-65.



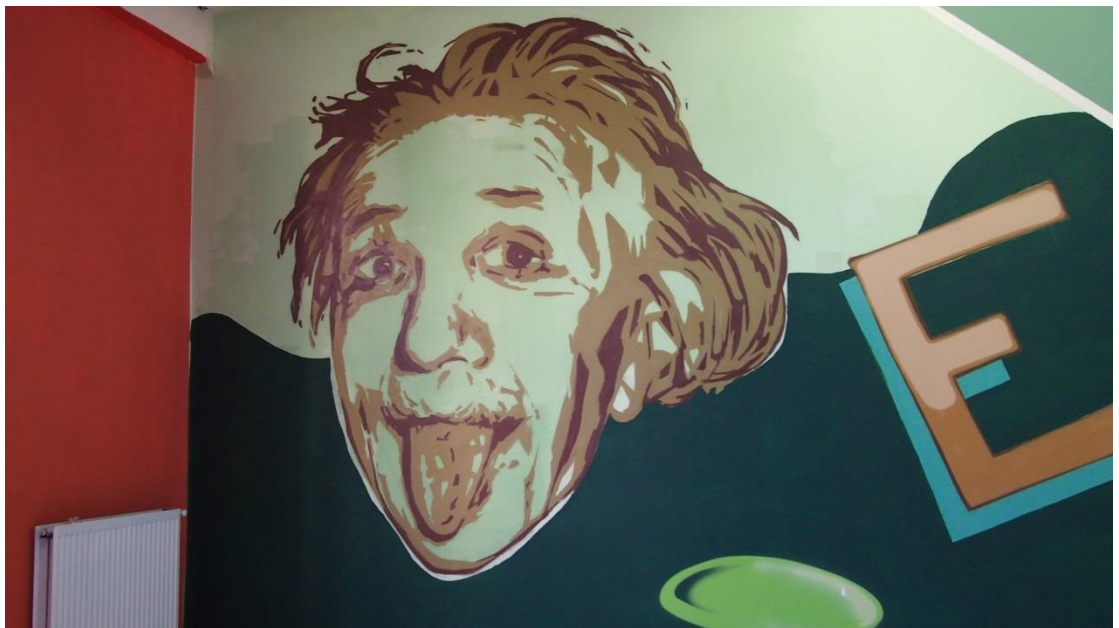
Εικόνα 49: Παράδειγμα Επιπέδου «Απαίτηση» Μεταβλητής V1



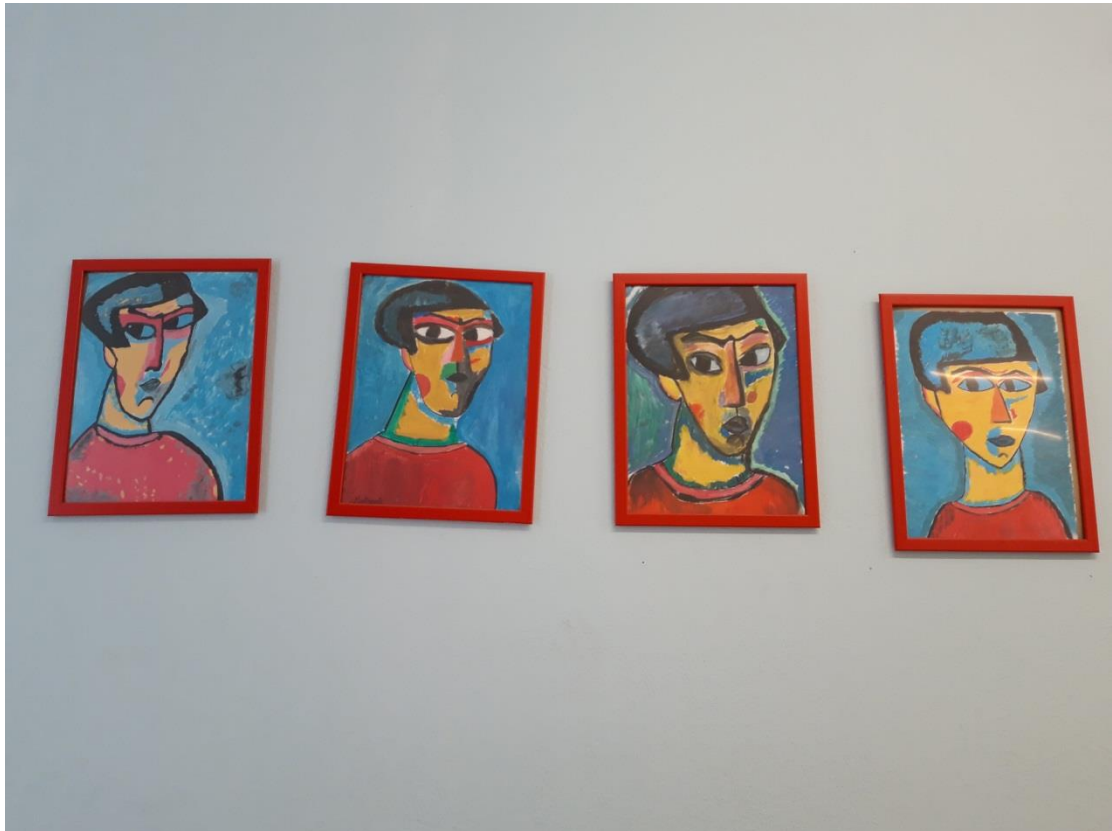
Εικόνα 50: Παράδειγμα Επιπέδου «Προσφορά» Μεταβλητής V1



Εικόνα 51: Παράδειγμα Επιπέδου «Μεσαία Λήψη» Μεταβλητής V2



Εικόνα 52: Παράδειγμα Επιπέδου «Κοντινή Λήψη» Μεταβλητής V2



Εικόνα 53: Παράδειγμα Επιπέδου «Εμπρόσθια Οπτική Γωνία» Μεταβλητής V3



Εικόνα 54: Παράδειγμα Επιπέδου «Πλάγια Οπτική Γωνία» Μεταβλητής V3



Εικόνα 55: Παράδειγμα Επιπέδου «Εξουσία του Αναπαριστώμενου» Μεταβλητής V4



Εικόνα 56: Παράδειγμα Επιπέδου «Ισότητα» Μεταβλητής V4



Εικόνα 57: Παράδειγμα Επιπέδου «Εξουσία του Θεατή» Μεταβλητής V4



Εικόνα 58: Παράδειγμα Επιπέδου «Παρουσία Ζεύγους Δεδομένο - Νέο»
Μεταβλητής V4



Εικόνα 59: Παράδειγμα Επιπέδου «Ζεύγος Ιδεατό - Πραγματικό»
Μεταβλητής V6



Εικόνα 60: Παράδειγμα Επιπέδου «Κυκλική Πόλωση» Μεταβλητής V7



Εικόνα 61: Παράδειγμα Επιπέδου «Πολωμένη» Μεταβλητής V7



Εικόνα 62: Παράδειγμα Επιπέδου «Τρίπτυχη» Μεταβλητής V7



Εικόνα 63: Παράδειγμα Επιπέδου «Κεντρική» Μεταβλητής V7



Εικόνα 64: Παράδειγμα Επιπέδου «Παρουσία Προεξοχής» Μεταβλητής V8



Εικόνα 65: Παράδειγμα Επιπέδου «Παρουσία Πλαισίωσης» Μεταβλητής V9

3.4.2 Σύγκριση Συνδυαστικών Επιδράσεων

Στην ενότητα 3.4.1 παρατηρήσαμε τις διαφορές των σχολείων με βάση τα οικονομικά τους χαρακτηριστικά ως προς τα αποτελέσματα στις εννέα βασικές μεταβλητές. Ωστόσο, όπως αναφέρθηκε και στο Κεφάλαιο 2, είναι σκόπιμο να καταγραφούν οι αντίστοιχες συγκρίσεις των συνδυαστικών επιδράσεων, δηλαδή να

ληφθεί υπόψη η κάθε εικονική αναπαράσταση ως σύνολο επιμέρους μεταβλητών και να αναλυθούν οι διαφορές της συνδυαστικής επίδρασης των επιμέρους μεταβλητών μεταξύ των τριών κατηγοριών. Με δεδομένο ότι το σύνολο των μεταβλητών V1, V2,... V9 είναι σε κατηγορική κλίμακα, χρησιμοποιήθηκε η πολυωνυμική λογιστική παλινδρόμηση (multinomial logistics regression – MLR) για την εκτέλεση των εν λόγω συγκρίσεων στο SPSS.

Σε πρώτη φάση εξήχθη ο Πίνακας 17, στον οποίο φαίνεται το επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας των αποτελεσμάτων για το σύνολο των μεταβλητών V1, V2,... V9. Ως επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας θεωρήθηκε το $\alpha < 0.05$. Όπως φαίνεται και από τον υπόψη Πίνακα, στατιστικά σημαντικά αποτελέσματα προέκυψαν για 7 από τις 9 μεταβλητές. Πιο συγκεκριμένα, για τις μεταβλητές V1 («επαφή»), V2 («κοινωνική απόσταση»), V5 («οριζόντια δομή»), V8 («προεξοχή») και V9 («πλαisiώση») προέκυψαν στατιστικά σημαντικά αποτελέσματα, για τις μεταβλητές V4 («σχέση εξουσίας») και V7 («πόλωση») προέκυψαν οριακά στατιστικά σημαντικά αποτελέσματα, ενώ για τις μεταβλητές V3 («συμμετοχή») και V6 («κάθετη δομή») δεν προέκυψαν στατιστικά σημαντικά αποτελέσματα.

Πίνακας 17: Στατιστικά σημαντικά αποτελέσματα σύγκρισης με MLR

A/A	Μεταβλητή	Κωδικός	Επίπεδο στατιστικά σημαντικών αποτελεσμάτων
1	Επαφή	V1	0.003
2	Κοινωνική Απόσταση	V2	0.013
3	Συμμετοχή	V3	0.331
4	Σχέση Εξουσίας	V4	0.062
5	Οριζόντια Δομή	V5	0.039
6	Κάθετη Δομή	V6	0.203
7	Πόλωση	V7	0.066
8	Προεξοχή	V8	0.000
9	Πλαisiώση	V9	0.003

Επιπρόσθετα, η MLR χρησιμοποιήθηκε για εκτέλεση συγκρίσεων χρησιμοποιώντας ως βάση κάθε φορά και ένα εκ των τριών οικονομικών επιπέδων (Χαμηλό, Μεσαίο, Υψηλό). Στους Πίνακες 18 και 19 φαίνονται τα αποτελέσματα της

σύγκρισης του μεσαίου με τα υπόλοιπα επίπεδα και του υψηλού με το χαμηλό οικονομικό επίπεδο αντίστοιχα. Παρόλο που από την οπτική της στατιστικής σημασίας θεωρούμε το $\alpha < 0.05$, εκτιμήθηκε ότι τιμές πολύ κοντά σε αυτό το δεδομένο ($\alpha < 0.075$) μπορούν να θεωρηθούν ως οριακά στατιστικά σημαντικές και ως εκ τούτου να συμπεριληφθούν στην ανάλυση που θα ακολουθήσει.

Όπως φαίνεται στον Πίνακα 18, κατά τη σύγκριση των σχολείων με χαμηλά οικονομικά χαρακτηριστικά με αυτά των αντίστοιχων υψηλών οικονομικών χαρακτηριστικών, παρατηρούμε στατιστικά σημαντικές διαφορές σε τρεις μεταβλητές (V1, V8 και V9). Πιο συγκεκριμένα, στη μεταβλητή V1 στο επίπεδο της απαίτησης παρατηρούμε υψηλότερες τιμές στα σχολεία με υψηλά οικονομικά χαρακτηριστικά σε σχέση με τα χαμηλά, ενώ αντίθετα, στα επίπεδα «Απουσία Προεξοχής» και «Απουσία Πλαισίωσης» των μεταβλητή V8 και V9 αντίστοιχα παρατηρούμε υψηλότερες τιμές στα σχολεία με χαμηλά οικονομικά χαρακτηριστικά σε σχέση με τα πιο «εύπορα» σχολεία. Επειδή με την MLR λαμβάνουμε αποτελέσματα που αφορούν τη συνδυαστική επίδραση των διαφόρων επιπέδων των μεταβλητών, συμπεραίνουμε ότι η χαμηλή και η υψηλή οικονομική κατηγορία τείνουν να διαφέρουν συνδυαστικά στα τρία προαναφερθέντα επίπεδα των μεταβλητών V1, V8 και V9.

Πίνακας 18: Αποτελέσματα MLR - Σύγκριση Σχολείων Υψηλών Οικονομικών Χαρακτηριστικών με Σχολεία Χαμηλών Οικονομικών Χαρακτηριστικών (Βάση Αναφοράς: Σχολεία με Χαμηλά Οικονομικά Χαρακτηριστικά)

Μεταβλητή	Κωδικός	Επίπεδο	B	α	Οικονομικό Status
Επαφή	V1	Απαίτηση	-2.113	0.024	ΥΨΗΛΟ
Προεξοχή	V8	Απουσία Προεξοχής	2.751	0.01	ΥΨΗΛΟ
Πλαισίωση	V9	Απουσία Πλαισίωσης	2.115	0.02	ΥΨΗΛΟ

Πίνακας 19: Αποτελέσματα MLR - Σύγκριση Σχολείων Μεσαίων Οικονομικών Χαρακτηριστικών με τα Αντίστοιχα των Υψηλών και των Χαμηλών

Μεταβλητή	Κωδικός	Επίπεδο	B	α	Οικονομικά Χαρακτηριστικά
Επαφή	V1	Απουσία Απαίτησης ή Προσφοράς	1.919	0.039	ΧΑΜΗΛΑ
			1.443	0.064	ΥΨΗΛΑ
		Απαίτηση	4.558	0.01	ΧΑΜΗΛΑ
			2.445	0.047	ΥΨΗΛΑ
Κοινωνική Απόσταση	V2	Κοντινή Λήψη	-3.5	0.069	ΧΑΜΗΛΑ
			-2.94	0.055	ΥΨΗΛΑ
Συμμετοχή	V3	Στατιστικά Μη Σημαντικά Αποτελέσματα			
Σχέση Εξουσίας	V4	Ισότητα	-1.825	0.019	ΥΨΗΛΑ
Οριζόντια Δομή	V5	Απουσία Ζεύγους Δεδομένο - Νέο	2.2439	0.022	ΧΑΜΗΛΑ
			1.856	0.048	ΥΨΗΛΑ
Κάθετη Δομή	V6	Στατιστικά Μη Σημαντικά Αποτελέσματα			
Πόλωση	V7	Πολωμένη	2.4	0.074	ΧΑΜΗΛΑ
			1.416	0.065	ΥΨΗΛΑ
Προεξοχή	V8	Απουσία Προεξοχής	-3.256	0.000	ΧΑΜΗΛΑ
Πλαισίωση	V9	Απουσία Πλαισίωσης	-1.387	0.075	ΧΑΜΗΛΑ

Επίσης, όπως φαίνεται από τον Πίνακα 19, προκύπτει ότι τα σχολεία με μεσαία οικονομικά χαρακτηριστικά διαφέρουν από τα αντίστοιχα με χαμηλό στις μεταβλητές V1, V2, V5, V7, V8 και V9. Πιο συγκεκριμένα, τα σχολεία με μεσαία οικονομικά χαρακτηριστικά φαίνεται να παρουσιάζουν συνδυαστικά υψηλότερες συχνότητες στα επίπεδα «Απουσία Απαίτησης - Προσφοράς» και «Απαίτηση» της μεταβλητής V1, στο επίπεδο «Απουσία Ζεύγους Δεδομένο - Νέο» της μεταβλητής V5, στο επίπεδο πολωμένη της μεταβλητής V7, ενώ συνδυαστικά χαμηλότερες συχνότητες παρατηρούνται στο επίπεδο «Κοντινή Λήψη» της μεταβλητής V2 και στα επίπεδα «Απουσία Προεξοχής» και «Απουσία Πλαισίωσης» των μεταβλητή V8 και V9 αντίστοιχα.

Τέλος, σε ό,τι αφορά στη σύγκριση των σχολείων με μεσαία οικονομικά χαρακτηριστικά με τα αντίστοιχα με υψηλά οικονομικά χαρακτηριστικά, όπως φαίνεται από τον Πίνακα 19, παρατηρούνται διαφορές στις μεταβλητές V1, V2, V4, V5 και V7. Πιο συγκεκριμένα, τα σχολεία με μεσαία οικονομικά χαρακτηριστικά φαίνεται να παρουσιάζουν συνδυαστικά υψηλότερες συχνότητες στα επίπεδα «Απουσία Απαίτησης - Προσφοράς» και «Απαίτηση» της μεταβλητής V1, στο επίπεδο «Απουσία Ζεύγους Δεδομένο - Νέο» της μεταβλητής V5, στο επίπεδο πολωμένη της μεταβλητής V7, ενώ συνδυαστικά χαμηλότερες συχνότητες παρατηρούνται στο επίπεδο «Κοντινή Λήψη» της μεταβλητής V2 και στο επίπεδο «Ισότητα» της μεταβλητής V4.

3.4.3 Δεσπόζουσες Τιμές (Modes)

Πέρα από την ανάλυση με τη βοήθεια της MLR, εξήχθησαν οι δεσπόζουσες τιμές για συνδυαστική εμφάνιση των μεταβλητών V1, V2,... V9. Με άλλα λόγια αναζητήθηκε ο συνδυασμός αυτών των μεταβλητών που εμφάνισε τη μέγιστη συχνότητα στο σύνολο των υπό μελέτη εικονικών αναπαραστάσεων (Υποσύνολο 1) για όλες τις κατηγορίες (χαμηλά οικονομικά χαρακτηριστικά, μεσαίο, υψηλό και σύνολο του δείγματος). Για τον σκοπό αυτό κρίθηκε ότι το υπάρχον στατιστικό εργαλείο της δεσπόζουσας τιμής που προσφέρει από το περιβάλλον GUI (Graphics User Interface) δεν είναι επαρκές, καθώς δεν είναι εφικτή η καταμέτρηση της δεσπόζουσας τιμής για συνδυαστική εμφάνιση κατηγορικών μεταβλητών. Κατά συνέπεια, απαιτήθηκε η χρήση εξειδικευμένου κώδικα στη γλώσσα του SPSS, μέσω

των ειδικών αρχείων syntax (Syntax File μορφότυπου “.sps”). Το υπόψη τμήμα κώδικα παρατίθεται ακολούθως:

```
string tmp(a1000)

compute tmp = concat(
  "V1= ",string(V1,n3)," (" ,rtrim(valuelabels(V1)),") " ,
  "V2 = ",string(V2,n3)," (" ,rtrim(valuelabels(V2)),") " ,
  "V3 = ",string(V3,n3)," (" ,rtrim(valuelabels(V3)),") " ,
  "V4 = ",string(V4,n3)," (" ,rtrim(valuelabels(V4)),") " ,
  "V5 = ",string(V5,n3)," (" ,rtrim(valuelabels(V5)),") " ,
  "V6 = ",string(V6,n3)," (" ,rtrim(valuelabels(V6)),") " ,
  "V7 = ",string(V7,n3)," (" ,rtrim(valuelabels(V7)),") " ,
  "V8 = ",string(V8,n3)," (" ,rtrim(valuelabels(V8)),") " ,
  "V9 = ",string(V9,n3)," (" ,rtrim(valuelabels(V9)),") "
).

autorecode tmp
/into modes_total.
delete variables tmp.
```

Κατόπιν εκτέλεσης του ανωτέρω κώδικα προέκυψαν τα αποτελέσματα τα οποία συνοψίζονται στον Πίνακα 20. Όπως προκύπτει από τον Πίνακα 20, οι δεσπόζουσες τιμές των τριών οικονομικών κατηγοριών φαίνεται να έχουν ομοιότητες στις τιμές των μεταβλητών V3, V5, V6 και V8 με τις εξής τιμές: V3: εμπρόσθια οπτική γωνία, V5: απουσία ζεύγους δεδομένου - νέου, V6: απουσία ζεύγους Ιδεατού - Πραγματικού και V8: παρουσία προεξοχής.

Αντίθετα, οι διαφορές των εν λόγω κατηγοριών εστιάζονται στις μεταβλητές V1, V2, V4, V7 και V9. Έτσι, παρατηρούμε ότι στη V1 στα σχολεία με υψηλά οικονομικά χαρακτηριστικά λαμβάνουμε την τιμή «προσφορά» σε αντίθεση με τις υπόλοιπες κατηγορίες όπου λαμβάνουμε την τιμή «απουσία απαίτησης ή προσφοράς». Επίσης, στη μεταβλητή V2 για το χαμηλά οικονομικά χαρακτηριστικά λαμβάνουμε την τιμή «μεσαία λήψη», ενώ για τις υπόλοιπες κατηγορίες λαμβάνουμε την τιμή «κοντινή λήψη».

Πίνακας 20: Συγκεντρωτικός Πίνακας Δεσποζουσών Τιμών για Συνδυαστική Εμφάνιση των V1, V2, ... V9

ΜΕΤΑΒΛΗΤΗ	ΚΩΔΙΚΟΣ	ΧΑΜΗΛΑ ΟΙΚΟΝΟΜΙΚΑ ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ	ΜΕΣΑΙΑ ΟΙΚΟΝΟΜΙΚΑ ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ	ΥΨΗΛΑ ΟΙΚΟΝΟΜΙΚΑ ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ	ΣΥΝΟΛΟ ΔΕΙΓΜΑΤΟΣ
Επαφή	V1	Απουσία Απαίτησης ή Προσφοράς	Απουσία Απαίτησης ή Προσφοράς	Προσφορά	Προσφορά
Κοινωνική Απόσταση	V2	Μεσαία Λήψη	Κοντινή Λήψη	Κοντινή Λήψη	Κοντινή Λήψη
Συμμετοχή	V3	Εμπρόσθια Οπτική Γωνία	Εμπρόσθια Οπτική Γωνία	Εμπρόσθια Οπτική Γωνία	Εμπρόσθια Οπτική Γωνία
Σχέση Εξουσίας	V4	Εξουσία του Αναπαριστώμενου	Ισότητα	Εξουσία του Αναπαριστώμενου	Εξουσία του Αναπαριστώμενου
Οριζόντια Δομή	V5	Απουσία Ζεύγους Δεδομένου - Νέου	Απουσία Ζεύγους Δεδομένου - Νέου	Απουσία Ζεύγους Δεδομένου - Νέου	Απουσία Ζεύγους Δεδομένου - Νέου
Κάθετη Δομή	V6	Απουσία Ζεύγους Ιδεατού - Πραγματικού	Απουσία Ζεύγους Ιδεατού - Πραγματικού	Απουσία Ζεύγους Ιδεατού - Πραγματικού	Απουσία Ζεύγους Ιδεατού - Πραγματικού
Πόλωση	V7	Πολωμένη	Κεντρική	Πολωμένη	Πολωμένη
Προεξοχή	V8	Παρουσία Προεξοχής	Παρουσία Προεξοχής	Παρουσία Προεξοχής	Παρουσία Προεξοχής
Πλαισίωση	V9	Παρουσία Πλαισίωσης	Απουσία Πλαισίωσης	Παρουσία Πλαισίωσης	Παρουσία Πλαισίωσης

Σε ό,τι αφορά τη μεταβλητή V4 για τα σχολεία με μεσαία οικονομικά χαρακτηριστικά λαμβάνουμε την τιμή «ισότητα» ενώ για τις υπόλοιπες κατηγορίες λαμβάνουμε την τιμή «εξουσία του αναπαριστώμενου». Επιπρόσθετα, στη μεταβλητή V7 στα σχολεία με μεσαία οικονομικά χαρακτηριστικά λαμβάνουμε την τιμή «κεντρική», ενώ στις υπόλοιπες κατηγορίες λαμβάνουμε την τιμή «πολωμένη». Τέλος, σε ό,τι αφορά στη μεταβλητή V9, στα σχολεία με μεσαία οικονομικά χαρακτηριστικά λαμβάνουμε την τιμή «απουσία πλαισίωσης», ενώ στις υπόλοιπες κατηγορίες λαμβάνουμε την τιμή «παρουσία πλαισίωσης».

3.4.4 Σύγκριση Αποτελεσμάτων MLR – Modes – Ανεξάρτητες rf

Δεδομένου ότι οι ερευνητικές μεταβλητές αναλύθηκαν με τη βοήθεια τριών διαφορετικών οδών, ήτοι μέσω των ανεξάρτητων σχετικών συχνοτήτων (μέγιστων τιμών), της πολυωνυμικής λογιστικής παλινδρόμησης και των δεσποζουσών τιμών, εκτιμάται πως είναι χρήσιμος ο συγκερασμός αυτών των τριών στατιστικών μεθόδων προς την κατεύθυνση της περαιτέρω διερεύνησης της σύγκρισης των τριών οικονομικών κατηγοριών. Ειδικότερα, και με τα τρία υπόψη στατιστικά εργαλεία είναι άμεσα εφικτή η εκτέλεση συγκρίσεων. Ωστόσο, δευτερογενώς θα πρέπει να αναδειχθούν οι ομοιότητες ή τα κοινά μοτίβα (trends) των τριών εργαλείων, με σκοπό αφενός να ληφθεί μια σφαιρικότερη άποψη και αφετέρου να ενισχυθεί η αξιοπιστία των ερευνητικών αποτελεσμάτων.

Για τον σκοπό αυτό στον Πίνακα 21 παρατίθενται συγκεντρωτικά τα αποτελέσματα των συγκρίσεων ανά στατιστικό εργαλείο για το σύνολο των μεταβλητών V1, V2, ... V9. Επιπρόσθετα, στον Πίνακα 21 μνημονεύεται η ύπαρξη ή μη διαφοροποίησης σε οποιοδήποτε επίπεδο των μεταβλητών V1, V2,... V9 μεταξύ των σχολείων με διαφορετικό οικονομικά χαρακτηριστικά. Σημειώνεται ότι, σε αυτή την περίπτωση, η διαφοροποίηση σε ένα και μόνο στατιστικό εργαλείο (rf, MLR ή δεσπόζουσα τιμή) θεωρήθηκε ως επαρκής για την τεκμηρίωση ύπαρξης της εν λόγω διαφοροποίησης.

Πίνακας 21: Συνολικά Αποτελέσματα Συγκρίσεων με Βάση τα Οικονομικά Χαρακτηριστικά

ΜΕΤΑΒΛΗΤΗ	rf	modes	MLR	ΔΙΑΦΟΡΟΠΟΙΗΣΗ ΜΕ ΒΑΣΗ ΤΑ ΟΙΚ. ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ
V1	Κοινή τιμή σε όλες τις οικονομικές κατηγορίες (Απουσία Απαίτησης ή Προσφοράς)	Διαφοροποίηση στα σχολεία με υψηλά οικ. χαρακτηριστικά (Προσφορά)	Διαφοροποίηση σε όλες τις κατηγορίες στα επίπεδο Απαίτηση και Απουσία Απαίτησης ή Προσφοράς	ΝΑΙ
V2	Κοινή τιμή σε όλες τις οικονομικές κατηγορίες (Μεσαία Λήψη)	Διαφοροποίηση στα σχολεία με χαμηλά οικ. χαρακτηριστικά (Μεσαία λήψη)	Διαφοροποίηση σε όλες τις κατηγορίες στο επίπεδο Κοντινή Λήψη	ΝΑΙ
V3	Κοινή τιμή σε όλες τις οικονομικές κατηγορίες (Εμπρόσθια Οπτική Γωνία)	Κοινή τιμή σε όλες τις οικονομικές κατηγορίες (Εμπρόσθια Οπτική Γωνία)	Στατιστικά Μη Σημαντικά Αποτελέσματα	ΟΧΙ
V4	Διαφοροποίηση στα σχολεία με χαμηλά οικ. χαρακτηριστικά (Εξουσία του Αναπαριστώμενου)	Διαφοροποίηση στα σχολεία με μεσαία οικ. χαρακτηριστικά (Ισότητα)	Διαφοροποίηση σχολείων μεσαίων οικ. χαρακτηριστικών με και υψηλών στο επίπεδο Ισότητα	ΝΑΙ
V5	Κοινή τιμή σε όλες τις οικονομικές κατηγορίες (Απουσία Ζεύγους Δεδομένο - Νέο)	Κοινή τιμή σε όλες τις οικονομικές κατηγορίες (Απουσία Ζεύγους Δεδομένο - Νέο)	Διαφοροποίηση σε όλες τις κατηγορίες στο επίπεδο Απουσία Ζεύγους Δεδομένο - Νέο	ΝΑΙ
V6	Κοινή τιμή σε όλες τις οικονομικές κατηγορίες (Απουσία Ζεύγους Ιδεατό-Πραγματικό)	Κοινή τιμή σε όλες τις οικονομικές κατηγορίες (Απουσία Ζεύγους Ιδεατό-Πραγματικό)	Στατιστικά Μη Σημαντικά Αποτελέσματα	ΟΧΙ
V7	Διαφοροποίηση στα σχολεία με μεσαία οικ. χαρακτηριστικά (Κεντρική)	Διαφοροποίηση στα σχολεία με μεσαία οικ. χαρακτηριστικά (Κεντρική)	Διαφοροποίηση σε όλες τις κατηγορίες στο επίπεδο Πολωμένη	ΝΑΙ
V8	Διαφοροποίηση στα σχολεία με χαμηλά οικ. χαρακτηριστικά (Παρουσία Προεξοχής)	Κοινή τιμή σε όλες τις οικονομικές κατηγορίες (Παρουσία Προεξοχής)	Διαφοροποίηση σχολείων μεσαίων και χαμηλών οικ. χαρακτηριστικών στο επίπεδο Απουσία Προεξοχής	ΝΑΙ
V9	Διαφοροποίηση στα σχολεία με χαμηλά οικ. χαρακτηριστικά (Παρουσία Πλαισίωσης)	Διαφοροποίηση στα σχολεία με μεσαία οικ. χαρακτηριστικά (Απουσία Πλαισίωσης)	Διαφοροποίηση σχολείων μεσαίων και χαμηλών οικ. χαρακτηριστικών στο επίπεδο Απουσία Πλαισίωσης	ΝΑΙ

Παρατηρώντας τον Πίνακα 21, συνάγεται ότι προέκυψαν διαφοροποιήσεις σε κάποιον από τα επίπεδα των μεταβλητών V1, V2, V4, V5, V7, V8 και V9 μεταξύ των σχολείων με διαφορετικά οικονομικά χαρακτηριστικά. Η μεταβλητή V4 φαίνεται να διαφοροποιείται μεταξύ των μεσαίων και των υψηλών οικονομικών χαρακτηριστικών στο επίπεδο «Ισότητα», καθώς παρατηρούμε σύγκλιση της MLR με τις αντίστοιχες δεσπόζουσες τιμές. Επιπλέον, στις μεταβλητές V5, V7 και V8 παρατηρούμε κοινές διαφοροποιήσεις αναφορικά με τις δεσπόζουσες τιμές και τις ανεξάρτητες σχετικές συχνότητες. Επίσης, σε ό,τι αφορά στη μεταβλητή V8, τόσο οι ανεξάρτητες σχετικές συχνότητες όσο και η MLR καταδεικνύουν παρόμοιες διαφοροποιήσεις μεταξύ σχολείων με χαμηλά και μεσαία οικονομικά χαρακτηριστικά. Τέλος, αναφορικά με τη μεταβλητή V9, το σύνολο των στατιστικών εργαλείων αποκαλύπτει παρόμοιες διαφοροποιήσεις μεταξύ των σχολείων με διαφορετικά οικονομικά χαρακτηριστικά.

Φυσικά, θα πρέπει να επισημανθεί ότι και τα τρία στατιστικά εργαλεία διαθέτουν πλεονεκτήματα και μειονεκτήματα αναφορικά με την αξιοπιστία των συγκρίσεων. Έτσι, η δεσπόζουσα τιμή συνήθως αποτελεί ένα σχετικά μικρό δείγμα του συνόλου των εικονικών αναπαραστάσεων, ενώ επισκιάζονται τυχόν δευτερεύουσες δεσπόζουσες τιμές με εξίσου σημαντική συνεισφορά στην κατανόηση των αποτελεσμάτων. Οι σχετικές συχνότητες μας δίνουν μια εικόνα για την ανεξάρτητη εμφάνιση μιας μεταβλητής στο σύνολο των εκάστοτε δειγμάτων, αγνοώντας τον συνδυασμό των μεταβλητών που ουσιαστικά συναντάται σε μια εικονική αναπαράσταση. Τέλος, η MLR, παρόλο που παρέχει ακριβή αποτελέσματα συγκρίσεων για τη συνδυαστική εμφάνιση του συνόλου των μεταβλητών, παρέχοντας μάλιστα και ένα μέτρο του μεγέθους της συσχέτισης, εντούτοις απαιτεί σχετικά μεγάλα δείγματα για να παράσχει στατιστικώς σημαντικά αποτελέσματα.

Σε κάθε περίπτωση, αν τοποθετούσαμε σε μια ιεραρχική κατάταξη τα τρία υπόψη στατιστικά εργαλεία, θα λέγαμε ότι η MLR αποτελεί το κατ' εξοχήν αξιόπιστο εργαλείο σύγκρισης ενώ οι ανεξάρτητες συχνότητες και οι δεσπόζουσες τιμές θα μπορούσαν να χρησιμοποιηθούν επικουρικά.

3.5 Ανάλυση Δευτερευουσών Παραμέτρων

Κατόπιν ολοκλήρωσης της χορήγησης των ερωτηματολογίων, για οποία έγινε μνεία στην ενότητα 2.6, δεν κατέστη εφικτό να συγκεντρωθεί ικανοποιητικός αριθμός απαντήσεων και κατά

συνέπεια είναι επισφαλής η εξαγωγή αξιόπιστων ερευνητικών αποτελεσμάτων με στατιστικά σημαντικά αποτελέσματα. Η αντίσταση των συμμετεχόντων, κυρίως των διευθυντών, για συμμετοχή στο συγκεκριμένο τμήμα της έρευνας προήλθε από μεγάλο κομμάτι του δείγματος, ανεξάρτητα από τα οικονομικά χαρακτηριστικά του σχολείου. Παρότι δόθηκαν όλες οι διαβεβαιώσεις που σχετίζονται με την ανωνυμία της έρευνας καθώς και τη γενικότερη τήρηση των απαραίτητων κανόνων δεοντολογίας, οι περισσότεροι διευθυντές των σχολείων της έρευνας αρνήθηκαν να δεχτούν τη χορήγηση ερωτηματολογίων.

Εκτιμάται ότι η ευθεία αναφορά των εμπλεκόμενων σχολείων στο εγκριτικό έγγραφο του Υπουργείου Παιδείας ενδεχομένως να αποτελεί αποτρεπτικό παράγοντα για τους διευθυντές των εμπλεκόμενων στην έρευνα σχολείων, καθώς μπορεί μεν να εξασφαλίζεται η ανωνυμία για τον γενικό πληθυσμό, αλλά από την άλλη καθιστά εφικτή εμμέσως τη διασταύρωση στοιχείων από προϊστάμενες Διευθύνσεις του υπουργείου. Συνεπώς, εκτιμάται ότι η απόδοση ειδικών προστατευμένων κωδικών των σχολείων που θα συμμετέχουν στην έρευνα από την αρμόδια υπηρεσία του Υπουργείου Παιδείας θα διασφαλίζει ακόμη περισσότερο την ανωνυμία της έρευνας και θα περιορίσει σημαντικά το προαναφερθέν πρόβλημα.

Ως εναλλακτική λύση για την αντιμετώπιση της εν λόγω αντίστασης προτείνεται η χορήγηση χρηματικού ποσού ως ανταμοιβή για τη συμμετοχή στην έρευνα. Το υπόψη ποσό θα δύναται να χρησιμοποιηθεί από τη διεύθυνση του σχολείου με σκοπό τη βελτίωση των εγκαταστάσεων και των υποδομών. Ενδεικτικά προτείνεται η χορήγηση του ποσού των 2.500€ για κάθε σχολείο. Κατά συνέπεια, ο συνολικός προϋπολογισμός της έρευνας για 9 σχολεία θα πρέπει να επιβαρυνθεί συνολικά κατά 22.500€.

3.6 Σύνοψη των Αποτελεσμάτων

Συνοπτικά για το σύνολο των αποτελεσμάτων που μνημονεύονται στο παρόν κεφάλαιο αναφέρονται τα εξής:

Σύνολο του Δείγματος

Στο σύνολο των 9 σχολείων της έρευνας εντοπίστηκαν 1.192 εικονικές αναπαραστάσεις εκ των οποίων το 25,34% περιείχε μόνο εικόνα (χωρίς κείμενο), το 27,18% περιείχε μόνο κείμενο και το 47,48% περιείχε συνδυασμό κειμένου-εικόνας. Αναφορικά με το περιεχόμενο των εικονικών αναπαραστάσεων, οι πέντε κύριες κατηγορίες που εντοπίστηκαν και οι οποίες

αντιπροσωπεύουν ποσοστό μεγαλύτερο του 65% του δείγματος είναι η «Τέχνη» σε ποσοστό 27,7%, το «Μη Ειδικό Περιεχόμενο» σε ποσοστό 12,8%, οι «Ανακοινώσεις - Ταμπέλες» με ποσοστό 11,3%, τα «Μαθήματα» σε ποσοστό 7,1% και τα «Αθλήματα» σε ποσοστό 6,5%.

Αναφορικά με τη μελέτη των μεταβλητών V1, V2,... V9, οι σχετικές συχνότητες έδειξαν ότι σε μια εικονική αναπαράσταση δεν εντοπίζεται συχνά Προσφορά ή Απαίτηση, οι λήψεις είναι κυρίως μεσαίες και δευτερευόντως κοντινές και παράλληλα κυριαρχεί η εμπρόσθια οπτική γωνία. Σε ό,τι αφορά τη σχέση εξουσίας θεατή και αναπαριστώμενου, φαίνεται να υφίσταται ισότητα στις σχέσεις τους. Δεν φαίνεται να εμφανίζεται συχνά οριζόντια ή κάθετη δομή (ζεύγη Δεδομένου - Νέου και Ιδεατού - Πραγματικού αντίστοιχα). Ως προς την πόλωση των εικονικών αναπαραστάσεων μπορούμε να πούμε ότι φαίνεται να κυριαρχεί η πολωμένη δομή και δευτερευόντως η κεντρικού τύπου πόλωση. Επίσης, φαίνεται ότι υφίσταται μια ήπια υπεροχή των εικονικών αναπαραστάσεων με προεξοχή και πλαισίωση. Τέλος, η δεσπόζουσα τιμή αφορά σε εικονικές αναπαραστάσεις στις οποίες κυριαρχούν η προσφορά, η κοντινή λήψη, η εμπρόσθια οπτική γωνία, η εξουσία του αναπαριστώμενου, η απουσία οριζόντιας και κάθετης δομής, η πολωμένη δομή και η παρουσία προεξοχής και πλαισίωσης.

Σχολεία με Χαμηλά Οικονομικά Χαρακτηριστικά

Σε ό,τι αφορά στα σχολεία με χαμηλά οικονομικά χαρακτηριστικά, συνολικά εντοπίστηκαν 238 εικονικές αναπαραστάσεις, εκ των οποίων 26,89% περιείχαν μόνο εικόνα, 16,39% περιείχαν μόνο κείμενο και 56,72% περιείχαν συνδυασμό εικόνας - κειμένου. Σε ό,τι αφορά στο περιεχόμενο των εικονικών αναπαραστάσεων, οι πέντε κύριες κατηγορίες που εντοπίστηκαν και οι οποίες αντιπροσωπεύουν ποσοστό μεγαλύτερο του 80% του δείγματος, είναι η «Τέχνη» σε ποσοστό 35,3%, το «Μη Ειδικό Περιεχόμενο» σε ποσοστό 20,2%, οι «Ανακοινώσεις - Ταμπέλες» σε ποσοστό 13%, «Ρομαντισμός» σε ποσοστό 6,7% και τα «Έπαθλα - Βραβεία» σε ποσοστό 5,5%.

Αναφορικά με τη μελέτη των μεταβλητών V1, V2,... V9, οι σχετικές συχνότητες έδειξαν ότι σε μια εικονική αναπαράσταση δεν εντοπίζεται συχνά Προσφορά ή Απαίτηση, οι λήψεις είναι κυρίως μεσαίες και παράλληλα κυριαρχεί η εμπρόσθια οπτική γωνία. Αναφορικά με τη σχέση εξουσίας θεατή και αναπαριστώμενου φαίνεται να υπερέχει η εξουσία του αναπαριστώμενου. Δεν φαίνεται να εμφανίζεται συχνά οριζόντια ή κάθετη δομή (ζεύγη Δεδομένου - Νέου και Ιδεατού - Πραγματικού αντίστοιχα). Ως προς την πόλωση των εικονικών αναπαραστάσεων, φαίνεται να κυριαρχεί η πολωμένη δομή και δευτερευόντως η κεντρικού

τύπου πόλωση. Επίσης, φαίνεται ότι υφίσταται μια σαφής υπεροχή των εικονικών αναπαραστάσεων με προεξοχή και πλαισίωση. Τέλος, η δεσπόζουσα τιμή αφορά σε εικονικές αναπαραστάσεις στις οποίες κυριαρχούν η απουσία απαίτησης ή προσφοράς, η μεσαία λήψη, η εμπρόσθια οπτική γωνία, η εξουσία του αναπαριστώμενου, η απουσία οριζόντιας και κάθετης δομής, η πολωμένη δομή και η παρουσία προεξοχής και πλαισίωσης.

Σχολεία με Μεσαία Οικονομικά Χαρακτηριστικά

Στα σχολεία με μεσαία οικονομικά χαρακτηριστικά εντοπίστηκαν συνολικά 604 εικονικές αναπαραστάσεις, εκ των οποίων το 18,54% περιείχε μόνο εικόνα (χωρίς κείμενο), το 38,91% περιείχε μόνο κείμενο και το 42,55% περιείχε συνδυασμό κειμένου - εικόνας. Αναφορικά με το περιεχόμενο των εικονικών αναπαραστάσεων, οι πέντε κύριες κατηγορίες που εντοπίστηκαν και οι οποίες αντιπροσωπεύουν ποσοστό μεγαλύτερο του 58% του δείγματος είναι η «Τέχνη» σε ποσοστό 18%, τα «Αθλήματα» σε ποσοστό 10,3%, τα «Όνόματα» σε ποσοστό 10,3%, το «Μη Ειδικό Περιεχόμενο» σε ποσοστό 10,3% και η «Πολιτική» σε ποσοστό 9,6%.

Αναφορικά με τη μελέτη των μεταβλητών V1, V2,... V9, οι σχετικές συχνότητες έδειξαν ότι σε μια εικονική αναπαράσταση δεν εντοπίζεται συχνά Προσφορά ή Απαίτηση, οι λήψεις είναι κυρίως μεσαίες και κοντινές και παράλληλα κυριαρχεί η εμπρόσθια οπτική γωνία. Σε ό,τι αφορά τη σχέση εξουσίας θεατή και αναπαριστώμενου φαίνεται να υφίσταται ισότητα στις σχέσεις τους. Δεν φαίνεται να εμφανίζεται συχνά οριζόντια ή κάθετη δομή (ζεύγη Δεδομένου - Νέου και Ιδεατού -Πραγματικού αντίστοιχα). Ως προς την πόλωση των εικονικών αναπαραστάσεων μπορούμε να πούμε ότι φαίνεται να κυριαρχεί η κεντρική δομή και δευτερευόντως η πολωμένη και η κυκλική δομή. Επίσης, φαίνεται ότι απουσιάζει η προεξοχή και η πλαισίωση. Τέλος, η δεσπόζουσα τιμή αφορά σε εικονικές αναπαραστάσεις στις οποίες κυριαρχούν η απουσία απαίτησης ή προσφοράς, η κοντινή λήψη, η εμπρόσθια οπτική γωνία, η ισότητα θεατή - αναπαριστώμενου, η απουσία οριζόντιας και κάθετης δομής, η κεντρική πόλωση και η παρουσία προεξοχής και η απουσία πλαισίωσης.

Σχολεία με Υψηλά Οικονομικά Χαρακτηριστικά

Τέλος, στα σχολεία με υψηλά οικονομικά χαρακτηριστικά εντοπίστηκαν συνολικά 350 εικονικές αναπαραστάσεις εκ των οποίων το 36% περιείχε μόνο εικόνα (χωρίς κείμενο), το 14,29% περιείχε μόνο κείμενο και το 49,71% περιείχε συνδυασμό κειμένου - εικόνας. Αναφορικά με το περιεχόμενο των εικονικών αναπαραστάσεων, οι πέντε κύριες κατηγορίες που εντοπίστηκαν και οι οποίες αντιπροσωπεύουν ποσοστό μεγαλύτερο του 79% του δείγματος είναι

η «Τέχνη» σε ποσοστό 39,1%, οι «Ανακοινώσεις - Ταμπέλες» σε ποσοστό 13,4%, το «Μη Ειδικό Περιεχόμενο» σε ποσοστό 12,3%, τα «Μαθήματα» σε ποσοστό 10,9% και η «Θρησκεία» σε ποσοστό 3,4%.

Αναφορικά με τη μελέτη των μεταβλητών V1, V2,... V9, οι σχετικές συχνότητες έδειξαν ότι σε μια εικονική αναπαράσταση δεν εντοπίζεται συχνά Προσφορά ή Απαίτηση, οι λήψεις είναι κυρίως μεσαίες και κοντινές και παράλληλα κυριαρχεί η εμπρόσθια οπτική γωνία. Σε ό,τι αφορά τη σχέση εξουσίας θεατή και αναπαριστώμενου φαίνεται να υπερέχουν οι εικονικές αναπαραστάσεις στις οποίες υφίσταται ισότητα στις σχέσεις τους. Δεν φαίνεται να εμφανίζεται συχνά οριζόντια ή κάθετη δομή (ζεύγη Δεδομένου - Νέου και Ιδεατού - Πραγματικού αντίστοιχα). Ως προς την πόλωση των εικονικών αναπαραστάσεων, φαίνεται να παρουσιάζεται τόσο η πολωμένη δομή όσο και η κεντρικού τύπου πόλωση. Επίσης, φαίνεται ότι υφίσταται μια ήπια υπεροχή των εικονικών αναπαραστάσεων στις οποίες απουσιάζει η προεξοχή και πλαισίωση. Τέλος, η δεσπόζουσα τιμή αφορά σε εικονικές αναπαραστάσεις στις οποίες κυριαρχούν η προσφορά, η κοντινή λήψη, η εμπρόσθια οπτική γωνία, η εξουσία του αναπαριστώμενου, η απουσία οριζόντιας και κάθετης δομής, η πολωμένη δομή και η παρουσία προεξοχής και πλαισίωσης.

Κεφάλαιο 4

4.1 Ανάλυση των Αποτελεσμάτων

4.1.1 Τυπικές Εικονικές Αναπαραστάσεις

Η ανάδειξη ορισμένων ενδεικτικών περιπτώσεων εικονικών αναπαραστάσεων για τις σχολικές μονάδες με βάση τα οικονομικά τους χαρακτηριστικά αλλά και για το συνολικό δείγμα θεωρείται απαραίτητη, με σκοπό να αποτυπωθούν οι χαρακτηριστικότερες τάσεις που πρόέκυψαν με βάση τα στοιχεία της έρευνας. Άλλωστε, μελέτη ενδεικτικών εικονικών αναπαραστάσεων φαίνεται ότι συναντάται συχνά στη σχετική βιβλιογραφία· ενδεικτικά και μη περιοριστικά αναφέρονται οι έρευνες των Tunnacliffe (2016), στην οποία χρησιμοποιούνται ενδεικτικές εικονικές αναπαραστάσεις του αστικού περιβάλλοντος και των MacGillivray & Curwin (2007), μελετώνται ενδεικτικές εικονικές αναπαραστάσεις τύπου graffiti από εφήβους ως είδος κοινωνικής έκφρασης.

Ως βάση για την παρουσίαση τυπικών εικονικών αναπαραστάσεων επελέγη η ανεξάρτητη θεώρηση, ήτοι η εμφάνιση των μεμονωμένων στοιχείων σε κάθε εικονική αναπαράσταση με βάση τις σχετικές συχνότητες που εντοπίστηκαν σε κάθε κατηγορία σχολικής μονάδας. Επιπλέον, από τις μεταβλητές V1, V2,... V9 έγινε επιλογή μόνο των V3 (συμμετοχή θεατή - εικονιζόμενου), V4 (σχέση εξουσίας θεατή εικονιζόμενου), V7 (πόλωση των στοιχείων της εικονικής αναπαράστασης), V8 (προεξοχή) και V9 (πλαισίωση), καθώς στις μεταβλητές V5 (οριζόντια δομή της εικονικής αναπαράστασης) και V6 (κάθετη δομή της εικονικής αναπαράστασης) δεν προέκυψαν στατιστικά σημαντικά αποτελέσματα, ενώ στις μεταβλητές V1

(επαφή θεατή και εικονιζόμενου) και V2 (κοινωνική απόσταση εικονιζόμενου) δεν παρατηρούνται διαφοροποιήσεις μεταξύ των οικονομικών κατηγοριών.

Επίσης, σε κάθε τυπική εικονική αναπαράσταση συμπεριλαμβάνεται η παράμετρος της παρουσίας/απουσίας εικόνας ή/και κειμένου σε κάθε εικονική αναπαράσταση και παράλληλα ενσωματώνονται και οι κυρίαρχες κατηγορίες ως προς το περιεχόμενο. Από τις εν λόγω κατηγορίες έχει εξαιρεθεί σε όλες τις περιπτώσεις η κατηγορία «Μη Ειδικό Περιεχόμενο» καθώς, παρόλο που παρουσιάζει αρκετά υψηλή φόρτιση στις σχετικές συχνότητες όλων στις σχολικές μονάδες όλων των οικονομικών χαρακτηριστικών, εντούτοις δεν συνδυάζεται με καμία εκ των μεταβλητών V1, V2,...V9 καθώς δεν περιέχονται μηνύματα αλληλεπίδρασης θεατή – εικονιζόμενου και κατά συνέπεια δεν είναι εφικτή η μελέτη τους στο σύνολο των μεταβλητών.

Παράλληλα, σε κάθε τυπική εικονική αναπαράσταση έχουν προστεθεί βοηθητικές γραμμές τύπου σταυρονήματος, με σκοπό να καταστεί σαφέστερη η δομή ως προς το είδος της πόλωσης και ταυτόχρονα να αποτυπωθεί η σχέση εξουσίας του εικονιζόμενου με τον θεατή (μεταβλητή V4). Η κυριότερη διαφοροποίηση που προκύπτει άμεσα από τις τυπικές εικονικές αναπαραστάσεις αφορά στην κεντρική πόλωση που συναντάται κυρίως στο μεσαία οικονομικά χαρακτηριστικά, ενώ η κυριότερη ομοιότητα του συνόλου των κατηγοριών σχετίζεται με την κυριαρχία της κατηγορίας «Εικόνα και Κείμενο». Μάλιστα οι εικονικές αναπαραστάσεις που περιέχουν κείμενο, με ή χωρίς εικόνα, αποτελούν ποσοστό μεγαλύτερο του 80% για το συνολικό δείγμα.

Το εύρημα αυτό φαίνεται να αντικατοπτρίζεται στις μελέτες των Bazerman (1988), Messaris (1994), Trumbo (1999), Myers (1995), Jacobi & Schiele (1989) και La Follette (1990) αναφορικά με την εκτεταμένη χρήση κειμένου σε πονήματα διαφόρων γνωστικών πεδίων αλλά και παράλληλα με τη σταδιακά αυξανόμενη χρήση των εικόνων και του συναφώς

αναπτυσσόμενου οπτικού αλφαριθμητισμού ή εγγραμματοσιμίου (visual literacy). Η μετάβαση αυτή από τη χρήση αποκλειστικά κειμένου σε διάφορα βιβλία, συμπεριλαμβανομένων των σχολικών βιβλίων, στη χρήση εικόνων πλέον των κειμένων φαίνεται ότι αντανακλάται στις εικονικές αναπαραστάσεις που συναντώνται στις σχολικές μονάδες που μελετήθηκαν.

Επιπρόσθετα, θα πρέπει να σημειωθεί ότι η μικτή χρήση κειμένου – εικόνας σύμφωνα με τον Royce (1998) παράγει ένα αποτέλεσμα το οποίο είναι μεγαλύτερο από το άθροισμα των συνεισφορών του κειμένου και της εικόνας ξεχωριστά. Επίσης σύμφωνα με τον Unsworth (2006) η εικόνα και το κείμενο συνδυάζονται με σκοπό να παράγουν νοήματα με νέους τρόπους και παράλληλα αναδύεται μια νέα λειτουργική σημειολογία η οποία είναι ιδιαίτερα χρήσιμη για την πολυτροπική εκπαίδευση, δηλαδή την χρήση διαφορετικής φύσεως ερεθισμάτων προς επίτευξη του ίδιου μαθησιακού στόχου. Μάλιστα ο Unsworth συμπεραίνει ότι οι έρευνες πάνω στη συνδιαμόρφωση κειμένου – εικόνας είναι ακόμη σε πρώιμο στάδιο και σημειώνει ότι υφίσταται μόνο ένας μικρός αριθμός μελετών σχετικών με το υπόψη επιστημονικό πεδίο.

Στις Εικόνες 66, 67, 68 και 69 παρουσιάζονται συγκεντρωτικά διάφορες τυπικές εικονικές αναπαραστάσεις που αφορούν στο συνολικό δείγμα, τα υψηλά, μεσαία και χαμηλά οικονομικά χαρακτηριστικά αντίστοιχα.



Κείμενο και εικόνα

Τέχνη – Ανακοινώσεις-
Μαθήματα - Αθλήματα

Ισότητα παραγωγού-θεατή

Εμπρόσθια οπτική γωνία

Πολωμένη Δομή

Προεξοχή

Πλαισίωση

Εικόνα 66: Ενδεικτικά Στοιχεία Εικονικής Αναπαράστασης για το Συνολικό Δείγμα
(ανεξάρτητη θεώρηση)



Κείμενο και εικόνα

Τέχνη – Ανακοινώσεις-
Μαθήματα

Ισότητα παραγωγού-θεατή

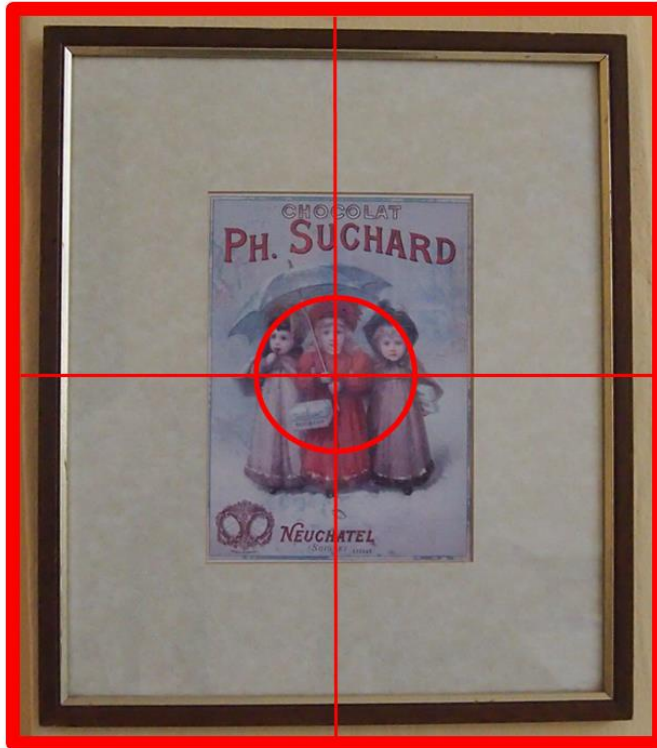
Εμπρόσθια οπτική γωνία

Πολωμένη Δομή

Απουσία Προεξοχής

Απουσία Πλαισίωσης

Εικόνα 67: Ενδεικτικά Στοιχεία Εικονικής Αναπαράστασης για τα Σχολεία με Υψηλά
Οικονομικά Χαρακτηριστικά (ανεξάρτητη θεώρηση)



Κείμενο και εικόνα

Τέχνη - Αθλήματα - Ονόματα

Ισότητα παραγωγού | θεατή

Εμπρόσθια οπτική γωνία

Κεντρική Πόλωση

Απουσία Προεξοχής

Απουσία Πλαισίωσης

Εικόνα 68: Ενδεικτικά Στοιχεία Εικονικής Αναπαράστασης για τα Σχολεία με Μεσαία Οικονομικά Χαρακτηριστικά (ανεξάρτητη θεώρηση)



Κείμενο και εικόνα
Τέχνη – Ανακοινώσεις
Εξουσία του Αναπαριστώμενου
Εμπρόσθια οπτική γωνία
Πολωμένη Δομή
Προεξοχή
Πλαισίωση

Εικόνα 69: Ενδεικτικά Στοιχεία Εικονικής Αναπαράστασης για τα Σχολεία με Χαμηλά Οικονομικά Χαρακτηριστικά (ανεξάρτητη θεώρηση)

4.1.2 Χαρτογράφηση του Οικοσυστήματος των Εικονικών Αναπαραστάσεων

Το περιεχόμενο των εικονικών αναπαραστάσεων στο σύνολο των σχολικών μονάδων φαίνεται ότι κυριαρχείται από την κατηγορία της Τέχνης. Αν και στα σχολεία με μεσαία οικονομικά χαρακτηριστικά η Τέχνη φαίνεται να καταλαμβάνει σαφώς χαμηλότερα ποσοστά έναντι των δύο άλλων οικονομικών κατηγοριών, εντούτοις παραμένει η κυρίαρχη κατηγορία, αντιπροσωπεύοντας το 28% του συνολικού δείγματος. Μάλιστα, στην υπόψη κατηγορία

εντοπίζονται εικονικές αναπαραστάσεις τόσο στους εξωτερικούς όσο και στους εσωτερικούς χώρους του σχολείου, ενώ οι αντίστοιχοι παραγωγοί εικόνων είναι είτε οι μαθητές του σχολείου είτε οι εκπαιδευτικοί.

Στον αντίποδα, παρατηρείται στο σύνολο των σχολικών μονάδων μια πολύ μικρή (σε σχέση με τις υπόλοιπες κατηγορίες περιεχομένου) αντιπροσώπευση της κατηγορίας που σχετίζεται με τα μαθήματα καθαυτά, δηλαδή με το υλικό της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Ειδικότερα, ένα ποσοστό μόλις 7,1% του συνολικού δείγματος αντιστοιχεί σε εικονικές αναπαραστάσεις αυτής της κατηγορίας, με αξιοσημείωτη την ποσοστιαία διαφορά των σχολικών μονάδων με υψηλά οικονομικά χαρακτηριστικά (10%) έναντι εκείνων της χαμηλής οικονομικής κατηγορίας (2%). Μάλιστα, είναι αξιοσημείωτη η υστέρηση της εν λόγω κατηγορίας σε σχέση με την κατηγορία που σχετίζεται με τις ανακοινώσεις (9,4% επί του συνολικού δείγματος).

Σε γενικές γραμμές, το οικοσύστημα των εικονικών αναπαραστάσεων των σχολικών μονάδων με μεσαία οικονομικά χαρακτηριστικά είναι αυτό με τα πιο αξιοσημείωτα ευρήματα σε σχέση με τις άλλες δύο οικονομικές κατηγορίες. Έτσι, εδώ παρατηρούμε τη μεγαλύτερη διασπορά περιεχομένου, καθώς σε 9 από τις 16 κατηγορίες σημειώνονται μη αμελητέα ποσοστά (>4%). Επίσης, σε αυτή την κατηγορία εντοπίζονται τα υψηλότερα ποσοστά αναφορικά με θεματικές όπως η «Πολιτική», τα «Αθλήματα», οι «Προσβολές» και τα «Όνόματα».

Ειδικότερα, στα σχολεία μεσαίων οικονομικών χαρακτηριστικών παρατηρούμε μεγάλο αριθμό graffiti που συνδέονται με την πολιτική, τα ονόματα και τα αθλήματα. Η κουλτούρα του graffiti έχει αναλυθεί για την κατανόηση της προσωπικότητας των εφήβων (Peretti, Carter & McClinton, 1977), σε αρχαίους πολιτισμούς (Reisner, 1971), για τις σεξουαλικές απόψεις και το καλλιτεχνικό στιλ (Romotsky & Romotsky, 1975, Feiner & Klein 1982), σε διαφορές ως προς το

φύλο (Stocker, Dutcher, Hargrove & Cook, 1972), συμπεριφορά, επικοινωνία και καταπίεση των γυναικών (Bruner & Kelso, 1980) και διεκδίκηση περιοχών (Ley & Cybriwsky, 1974).

Ένα σημαντικό ποσοστό των εικονικών αναπαραστάσεων των εν λόγω σχολείων αντιστοιχεί σε πολιτικό graffiti, δηλαδή σε εκείνη την κατηγορία που στοχεύει σε μεγάλη μάζα πληθυσμού, καθώς τα μηνύματά του γίνονται πολύ εύκολα κατανοητά από τη συντριπτική πλειοψηφία των θεατών. Σύμφωνα με τον Raento (1997), διάφορες πολιτικές ομάδες εκμεταλλεύονται το graffiti ως μέσο επικοινωνίας, καθώς είναι ο ασφαλέστερος, ο πιο οικονομικός και πιο αποτελεσματικός τρόπος να αποκτήσουν πρόσβαση στο κοινό – στόχο τους. Σύμφωνα με τον McGlynn (1972), τα μηνύματα του πολιτικού graffiti αποτελούν θραύσματα αλήθειας με θεματικές όπως οι συνθήκες εργασίας, η ελευθερία, η πολιτική εξουσία, η ανεργία και τα ανθρώπινα δικαιώματα.

Επίσης σημαντικό ποσοστό εικονικών αναπαραστάσεων των προαναφερθέντων σχολείων συνδέεται με την τεχνική του tagging («σημάδεμα»), η οποία έχει συμπεριληφθεί στην παρούσα έρευνα στην κατηγορία «Ονόματα». Το tagging είναι ο πιο διαδεδομένος τύπος graffiti που συναντάται σχεδόν σε κάθε περιοχή του αστικού περιβάλλοντος και ουσιαστικά πρόκειται για μια καλλιτεχνική υπογραφή ενός ψευδωνύμου του παραγωγού. Μάλιστα αυτό το είδος graffiti φαίνεται να απασχολεί ιδιαίτερα και τα MME, αφενός λόγω της δημοφιλίας στις ομάδες των νέων και αφετέρου λόγω του υψηλού κόστους που συνεπάγεται η αφαίρεσή του. Σύμφωνα με τους Gonos, Mulkern, & Poushinsky (1976), το tagging γεννήθηκε στην Ανατολική Ακτή των ΗΠΑ ως συστατικό στοιχείο της κουλτούρας του hip hop και εν συνεχεία επεκτάθηκε σε όλο τον κόσμο κατά την έκρηξη της διάδοσης αυτού του μουσικού είδους στις αρχές τις δεκαετίας του 1980.

Σύμφωνα με τον Brewer (1992), ο σκοπός του tagging είναι η «κατάληψη» όσο δυνατόν περισσότερων περιοχών. Η αναγνώριση ως παραγωγικού συγγραφέα αποτελεί σημαντικό στόχο για τον δημιουργό αυτής της τεχνικής, ο οποίος μάλιστα νιώθει μια αίσθηση εξουσίας μέσω της συμμετοχής του σε μια κουλτούρα τόσο ενεργή και με τόσο ορατό αποτέλεσμα στο αστικό τοπίο. Ο Cresswell (1992) αναφέρει ότι η κυρίαρχη άποψη για το tagging είναι ότι είναι «άρρωστο, βρώμικο και αισχρό». Συχνά αναφέρεται ως επιδημία ή πανούκλα, αλλά στην πραγματικότητα είναι ένα τμήμα της σύνθετης υποκουλτούρας του hip hop, η οποία έχει τους δικούς της κώδικες ένδυσης, μουσικής και τέχνης. Ο Jackson (1989) εκτιμά ότι όπως οποιαδήποτε άλλη κουλτούρα «ως μέσο διά του οποίου εκφράζονται μηνύματα», το tagging είναι μια εξωτερικευμένη εκδήλωση της εν λόγω κουλτούρας. Στην εικόνα 70 φαίνεται ένα ενδεικτικό παράδειγμα tagging που εντοπίστηκε σε σχολική μονάδα μεσαιών οικονομικών χαρακτηριστικών.

Επιχειρώντας μια προσπάθεια σύγκρισης των ανωτέρω αποτελεσμάτων με παρόμοιες έρευνες σε διαφορετικές χώρες και πολιτισμικά πλαίσια θα αναφέρουμε τρία χαρακτηριστικά παραδείγματα από τη διεθνή βιβλιογραφία:

Ειδικότερα, οι Alhafeez & Ta'amneh (2021) μελέτησαν το περιεχόμενο των graffiti σε διάφορα γυμνάσια της Ιορδανίας. Μεταξύ των αποτελεσμάτων αυτής της έρευνας αναφέρεται ότι 50% των graffiti είχε περιεχόμενο σχετικό με το συναίσθημα (σε αυτή την κατηγορία εντάσσονται μηνύματα σχετικά με την αγάπη, τον σεβασμό και την αλληλεγγύη), 19% των μηνυμάτων είχε θρησκευτικό περιεχόμενο, ενώ το 31% σχετιζόταν με την πολιτική. Μάλιστα, η πλειοψηφία των συνδεδεμένων με την πολιτική μηνυμάτων ήταν σε αγγλική γλώσσα, επιβεβαιώνοντας τα όσα προαναφέρθηκαν σχετικά με την προσπάθεια μέγιστης διάχυσης του

μηνύματος αυτής της κατηγορίας graffiti. Στα αντίστοιχα μηνύματα των ελληνικών σχολείων παρατηρούμε συνήθως μικτή χρήση αγγλικής και ελληνικής γλώσσας.



Εικόνα 70: Tagging σε προαύλιο χώρο σχολικής μονάδας

Σε μια δεύτερη έρευνα που πραγματοποιήθηκε από τους Kariuki, Yieke & Ndoro (2016) σε graffiti σχολείων στην Κένυα, η ποσοτική ανάλυση των κοινωνικών μηνυμάτων έδειξε ότι το 28,5% αφορούσε τη θεματική έρωτας/σεξ, το 28% τη σχολική εξουσία, ενώ οι κατηγορίες θρησκεία και πολιτική έλαβαν ποσοστά μόλις 7% και 1% αντίστοιχα.

Η τρίτη περίπτωση αφορά διάφορες έρευνες που πραγματοποιήθηκαν στις ΗΠΑ, όπου παρατηρείται έντονα το graffiti που συνδέεται με συμμορίες, κάθε είδους μίσος (φυλετικό, ταξικό κ.λπ.) και γενικά με παραβατική συμπεριφορά. Οι DeVoe κ.α. (2009) ανέφεραν ότι το 36% των μαθητών των ΗΠΑ είχε γίνει θεατής κάποιου graffiti με θεματική μίσους. Σύμφωνα με τους Adams & Winter (1997), το graffiti αποτελεί είδος αντίστασης των νέων, με πιο κοινή έκφραση την αναγραφή των μελών της συμμορίας σε διάφορα μέρη μιας πόλης. Σύμφωνα με

τους Sharkey, Shekhtmeyster, Chavez-Lopez, Norris & Sass (2011), οι παραγωγοί graffiti είχαν χαμηλότερη συμμετοχή στην τάξη, έκαναν συχνότερα χρήση ναρκωτικών ουσιών και εγκατέλειπαν το σχολείο (drop-outs) με μεγαλύτερη συχνότητα σε σχέση με τον γενικό πληθυσμό. Τέλος ο Dombrowski (2011), σε μια έρευνα σχετικά με τις θεματικές των graffiti σε πανεπιστήμια διαφόρων πόλεων των ΗΠΑ, εντόπισε 22 διακριτές κατηγορίες, αρκετές εκ των οποίων είναι κοινές με αυτές που μνημονεύονται στην παρούσα έρευνα.

Από τα ανωτέρω παρατηρούμε ότι οι εικονικές αναπαραστάσεις στο σχολικό περιβάλλον αποτελούν πεδίο ελεύθερης έκφρασης και ταυτόχρονα σφυγμομέτρηση των τάσεων και των ενδιαφερόντων των παραγωγών τους. Μάλιστα, παρατηρώντας τις διαφορές στο περιεχόμενο των εικονικών αναπαραστάσεων σε 4 διαφορετικές χώρες – πολιτισμούς (Ελλάδα, Κένυα, Ιορδανία και ΗΠΑ), μπορούμε να συμπεράνουμε ότι η Τέχνη αποτελεί την κύρια θεματική στο ελληνικό σχολείο, ενώ η πολιτική φαίνεται να είναι ο κοινός τόπος των περισσότερων χωρών. Φυσικά, θα πρέπει να αναφερθεί ως περιορισμός ότι στις υπόλοιπες έρευνες εξετάστηκε μόνο μία υποκατηγορία εικονικών αναπαραστάσεων – το graffiti – και παράλληλα δεν ελήφθησαν υπόψη τα οικονομικά χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων.

Ειδικότερα για το ελληνικό οικοσύστημα θα πρέπει να σημειωθεί ότι η απουσία εικονικών αναπαραστάσεων, που συνδέονται άμεσα ή έμμεσα με το εκπαιδευτικό υλικό σε συνδυασμό με την επικράτηση της κατηγορίας της Τέχνης και άλλων κατηγοριών, μας οδηγεί στο συμπέρασμα ότι ο προσανατολισμός του ελληνικού σχολείου συγκλίνει περισσότερο προς την ελεύθερη έκφραση των εικόνων που έχουν δημιουργηθεί. Αντίστοιχα, οι θεατές των εικονικών αναπαραστάσεων δεν «βομβαρδίζονται» με μαθησιακό υλικό σε όλη τη διάρκεια που παραμένουν στους χώρους του σχολείου. Αντίθετα, οι εικονικές αναπαραστάσεις που συναντά κανείς παραπέμπουν άλλοτε σε χώρο έκθεσης Καλών Τεχνών και άλλοτε σε χώρο «κατάθεσης»

προσωπικών απόψεων ακόμα και όταν πρόκειται για σεξουαλικά ή προσβλητικά σχόλια. Μάλιστα, φαίνεται ότι αυτό το μοτίβο διαφέρει αρκετά σε σχέση με το αντίστοιχο αμερικάνικο, όπου κυριαρχούν εικονικές αναπαραστάσεις βίας και μίσους και παράλληλα η ανάρτηση εικονικών αναπαραστάσεων χωρίς άδεια αντιμετωπίζεται καθολικά ως εγκληματική συμπεριφορά.

Τέλος, αξιοσημείωτη είναι η ευρεία χρήση του tagging στα σχολεία μεσαίων οικονομικών χαρακτηριστικών, γεγονός το οποίο έρχεται σε αντίθεση με τα δεδομένα σε σχολεία των ΗΠΑ, όπου τα περισσότερα είδη graffiti εμφανίζονται κυρίως σε περιοχές με χαμηλότερα εισοδήματα. Επίσης αρκετά σημαντική θεωρείται και η εμφάνιση σημαντικών ποσοστών στην κατηγορία Πολιτική σε Ελλάδα, ΗΠΑ και Ιορδανία καθώς και η διαφορά των ελληνικών σχολείων με αυτά της Κένυας σε ό,τι αφορά τα ποσοστά των κατηγοριών Ρομαντισμός και Σεξουαλικές Προσβολές. Φυσικά, σε κάθε περίπτωση θα πρέπει να σημειωθούν οι πολιτισμικές, οικονομικές, κοινωνικές και πολιτειακές διαφορές των χωρών – πολιτισμών που συγκρίθηκαν και οι οποίες είναι ιδιαίτερα κρίσιμες για την έρευνα. Έτσι, επισημαίνεται ότι η σύγκριση που πραγματοποιήθηκε δεν αποσκοπεί στην ανάδειξη σχέσεων αιτίου – αποτελέσματος συγκεκριμένων μεταβλητών (πχ φύλο, μορφωτικό επίπεδο, θρησκευτικές πεποιθήσεις, εγκληματικότητα κλπ), αλλά στη χαρτογράφηση και ανάδειξη τυχόν διαπολιτισμικών διαφορών ως προς τις εικονικές αναπαραστάσεις στις σχολικές μονάδες.

4.1.3 Νοήματα της Σύνθεσης και Διάδραση των Εικονικών Αναπαραστάσεων

Όπως αναφέρθηκε και στα κεφάλαια 2 και 3, τα νοήματα της σύνθεσης καθώς και τα διαδραστικά νοήματα των εικονικών αναπαραστάσεων των σχολικών μονάδων που αποτέλεσαν το ερευνητικό δείγμα μελετήθηκαν με τη βοήθεια των μεταβλητών V1, V2,... V9. Μάλιστα,

κατά τη στατιστική ανάλυση των αποτελεσμάτων χρησιμοποιήθηκαν τρεις διαφορετικοί στατιστικοί δείκτες (οι σχετικές συχνότητες, οι δεσπόζουσες τιμές και η πολυωνυμική λογιστική παλινδρόμηση), με σκοπό αφενός να εξαχθούν χρήσιμα συμπεράσματα για την κάθε οικονομική κατηγορία και αφετέρου να πραγματοποιηθούν συγκρίσεις μεταξύ των σχολείων με διαφορετικά οικονομικά χαρακτηριστικά.

Αρχικά, σε ό,τι αφορά τη μεταβλητή που συνδέεται με την επαφή εικονιζόμενων με τους θεατές (V1), επικρατεί η απουσία Απαίτησης ή Προσφοράς σε όλες τις οικονομικές κατηγορίες, γεγονός που επιβεβαιώνεται από τις επιμέρους σχετικές συχνότητες. Επίσης οι δεσπόζουσες τιμές επιβεβαιώνουν μερικώς τον ανωτέρω ισχυρισμό για σχολεία μεσαίων και χαμηλών οικονομικών χαρακτηριστικών. Παράλληλα, με τη βοήθεια της πολυωνυμικής λογιστικής παλινδρόμησης (MLR), επιβεβαιώνεται η διαφοροποίηση του συνόλου των κατηγοριών στο επίπεδο της Απαίτησης. Η διαφοροποίηση αυτή είναι ευδιάκριτη τόσο μέσω των σχετικών συχνοτήτων, όπου βλέπουμε κυριαρχία της Απαίτησης στα σχολεία με χαμηλά οικονομικά χαρακτηριστικά και ταυτόχρονα κυριαρχία της Προσφοράς στα σχολεία με υψηλά οικονομικά χαρακτηριστικά, όσο και με τη βοήθεια των δεσποζουσών τιμών, όπως προαναφέρθηκε.

Συνεπώς, από τα ανωτέρω παρατηρούμε ότι σε όσες εικονικές αναπαραστάσεις υφίσταται επαφή των εικονιζόμενων με τον θεατή, στα μεν σχολεία με χαμηλά οικονομικά χαρακτηριστικά φαίνεται να επικρατεί η απαίτηση, ενώ στα σχολεία της υψηλής οικονομικής κατηγορίας φαίνεται να κυριαρχεί η προσφορά. Μάλιστα, , όταν στις εικονικές αναπαραστάσεις έχουμε προσφορά, τότε παρατηρούμε ότι πρόκειται για προσφορά πληροφοριών. Αντίθετα, στις εικονικές αναπαραστάσεις, όπου διατυπώνεται με απαίτηση παρατηρούμε ότι πρόκειται για απαίτηση αγαθών ή υπηρεσιών στο πλαίσιο μιας συγκεκριμένης κοινωνικής σχέσης. Ωστόσο, στον γραπτό λόγο, όπως μνημονεύει ο Halliday (1985), οι τέσσερις βασικές «λειτουργίες του

λόγου» – έναντι των δύο που προαναφέρθηκαν στις εικόνες – περιλαμβάνουν προσφορά πληροφοριών, προσφορά αγαθών και υπηρεσιών, απαίτηση παροχής πληροφοριών και απαίτηση παροχής υπηρεσιών και αγαθών.

Επίσης, σε ό,τι αφορά στη μεταβλητή που είναι σχετική με την κοινωνική απόσταση των εικονιζόμενων (V2), στο σύνολο του δείγματος καθώς και στις επιμέρους οικονομικές κατηγορίες των σχολικών μονάδων φαίνεται μια ήπια επικράτηση των εικονικών αναπαραστάσεων με μεσαία λήψη έναντι αυτών με κοντινή λήψη. Η εν λόγω διαφορά είναι πιο έντονη στα σχολεία με χαμηλά οικονομικά χαρακτηριστικά. Από την ανάλυση των δεσποζουσών τιμών η κοντινή λήψη φαίνεται να υπερτερεί σε όλες τις κατηγορίες πλην των σχολείων με χαμηλά οικονομικά χαρακτηριστικά. Η MLR έδειξε διαφορές στο επίπεδο της κοντινής λήψης των σχολείων της μεσαίας κατηγορίας με τα υπόλοιπα σχολεία, γεγονός που επιβεβαιώνεται και από τις σχετικές συχνότητες, όπως ήδη αναφέρθηκε.

Στη βάση αυτών των αποτελεσμάτων, συνάγεται το συμπέρασμα ότι στα περισσότερα σχολεία της έρευνας οι εικονικές αναπαραστάσεις κατανέμονται σχεδόν εξίσου σε κοντινές και μεσαίες λήψεις, ενώ οι μακρινές λήψεις φαίνεται να μην λαμβάνουν αξιοσημείωτο μερίδιο συμμετοχής. Σύμφωνα με τη θεωρία του Hall (1966), που είδαμε στο Κεφάλαιο 1, οι κοντινές λήψεις συνδέονται περισσότερο με την οικειότητα εικονιζόμενου-θεατή και οι μεσαίες λήψεις δείχνουν επίσης ένα αντίστοιχο επίπεδο φιλικής σχέσης. Αντίθετα, σύμφωνα πάντα με τον Hall, οι μακρινές λήψεις είναι περισσότερο απρόσωπες και συνδέονται περισσότερο με τυπικές και ψυχρές σχέσεις και συνήθως αποδίδονται σε στοιχεία που σχετίζονται με την εξουσία. Συνεπώς, η επικράτηση κοντινών και μεσαίων λήψεων στις εικονικές αναπαραστάσεις των σχολείων που μελετήθηκαν επιβεβαιώνει την υπόθεση ότι το αντίστοιχο οικοσύστημα των εικόνων αποτελεί περισσότερο έναν χώρο ελεύθερης έκφρασης. Ως θεατές νιώθουν οικειότητα και ταυτόχρονα ως

παραγωγοί θεωρούν ότι τους επιτρέπεται να αναδιαμορφώσουν τον χώρο μέσω των προσωπικών τους παρεμβάσεων-ιδεών.

Επιπρόσθετα, σε ό,τι αφορά στη μεταβλητή V3 που σχετίζεται με την οπτική γωνία των εικονιζόμενων, οι σχετικές συχνότητες έδειξαν ότι στο σύνολο του δείγματος αλλά και στις επιμέρους οικονομικές κατηγορίες των σχολικών μονάδων κυριαρχεί η εμπρόσθια οπτική γωνία. Μάλιστα, στα σχολεία με χαμηλά οικονομικά χαρακτηριστικά η εμπρόσθια οπτική γωνία παρουσιάζει ελαφρώς αυξημένη συχνότητα σε σχέση με τα σχολεία των υπόλοιπων οικονομικών κατηγοριών. Η τάση αυτή επιβεβαιώνεται και από τα αντίστοιχα αποτελέσματα των δεσποζουσών τιμών αλλά και από την MLR, όπου δεν παρατηρείται ουσιαστική διαφοροποίηση μεταξύ των κατηγοριών σε όλα τα επίπεδα της V3, καθώς δεν προέκυψαν στατιστικά σημαντικά αποτελέσματα.

Κατά συνέπεια, στις εικονικές αναπαραστάσεις στις οποίες υφίσταται αλληλεπίδραση θεατή – εικονιζόμενου φαίνεται να κυριαρχεί η εμπρόσθια οπτική γωνία. Όπως αναφέρθηκε και στο Κεφάλαιο 1, με την εμπρόσθια οπτική γωνία ο παραγωγός της εικονικής αναπαράστασης επιθυμεί την εμπλοκή του θεατή και παράλληλα θεωρεί ότι ο εικονιζόμενος είναι μέρος τους κόσμου του θεατή. Το αποτέλεσμα αυτό φαίνεται να συμφωνεί και με τα αποτελέσματα στη μεταβλητή V2 και με τα όσα προαναφέρθηκαν σχετικά με την ελευθερία που νιώθει ο παραγωγός να διαμορφώνει το περιβάλλον του ώστε να νιώθει οικειότητα σε αυτό. Η συσχέτιση αυτή των μεταβλητών V2 και V3 φαίνεται να αφορά το σύνολο των οικονομικών κατηγοριών.

Παράλληλα, αναφορικά με τη μεταβλητή V4 (σχέση εξουσίας εικονιζόμενου – θεατή), που αφορά στη σχέση εξουσίας θεατών και εικονιζόμενων, φαίνεται ότι για το συνολικό δείγμα επικρατεί η ισότητα, γεγονός που ισχύει και για τις επιμέρους οικονομικές κατηγορίες, εκτός από τα σχολεία με χαμηλά οικονομικά χαρακτηριστικά. Με τη βοήθεια της MLR παρατηρούμε ότι

υφίσταται διαφοροποίηση στο επίπεδο της ισότητας μεταξύ των σχολείων με υψηλά και μεσαία οικονομικά χαρακτηριστικά, γεγονός που επιβεβαιώνεται και από τις σχετικές συχνότητες. Από την άλλη πλευρά, οι δεσπόζουσες τιμές επιβεβαιώνουν μόνο μερικώς το ανωτέρω, κυρίως σε ό,τι αφορά τα μεσαία και το χαμηλά οικονομικά χαρακτηριστικά.

Ως εκ τούτου, φαίνεται ότι θεατής και εικονιζόμενος διατηρούν σχέση ισότητας στα περισσότερα σχολεία, γεγονός που επίσης συσχετίζεται με τα ευρήματα των μεταβλητών V2 και V3 καθώς και με τα αντίστοιχα συμπεράσματα που προαναφέρθηκαν. Ο βαθμός εμπλοκής θεατή–εικονιζόμενου, η κοινωνική τους απόσταση και η σχέση εξουσίας που έχουν μεταξύ τους διαφαίνεται ότι συγκλίνουν προς μια κοινή κατεύθυνση: την ελευθερία του παραγωγού και την αίσθηση οικειότητας του θεατή. Σε ό,τι αφορά τα σχολεία με χαμηλά οικονομικά χαρακτηριστικά, τα αποτελέσματα της V4 φαίνεται να σχετίζονται με τα αποτελέσματα της μεταβλητής V1. Ειδικότερα, σε αυτή την κατηγορία σχολικών μονάδων φαίνεται να υπάρχουν περισσότερες εικονικές αναπαραστάσεις όπου οι εικονιζόμενοι απαιτούν κάτι από τον θεατή και απεικονίζονται με μια σχέση εξουσίας πάνω σε αυτόν.

Σε κάθε περίπτωση, θα πρέπει να σημειωθεί ότι σύμφωνα με νεότερα επιστημονικά δεδομένα, όπως για παράδειγμα οι έρευνες των Bateman και Schmidt (2012) και των Bateman και Wildfeuer (2014), η άποψη ότι οι κάθετες γωνίες απεικόνισης σχετίζονται με το είδος της εξουσίας δεν είναι απόλυτα γενικεύσιμη. Όπως αναφέρουν, σε ορισμένες περιπτώσεις η ερμηνεία που δίνει ο θεατής στην εικονική αναπαράσταση δύναται να τροποποιεί τη σχέση εξουσίας εικονιζόμενου–θεατή. Η εν λόγω θεώρηση μπορεί υπό συνθήκες να αποτελέσει πηγή σφάλματος κατά τη βαθμολόγηση της μεταβλητής V4, σε περίπτωση που δεν συνεκτιμηθεί ανάλογα από τον βαθμολογητή.

Σε ό,τι αφορά στις μεταβλητές V5 και V6, που αφορούν στην οριζόντια και κάθετη δομή αντίστοιχα της εικονικής αναπαράστασης και συνδέονται με τα ζεύγη Δεδομένο–Νέο και Ιδεατό–Πραγματικό, σημειώνεται ότι στο συνολικό δείγμα εντοπίστηκε μικρή συχνότητα εμφάνισης σε σχέση με τις υπόλοιπες μεταβλητές. Το συγκεκριμένο εύρημα ενισχύεται και από τις αντίστοιχες τιμές των επιμέρους οικονομικών κατηγοριών, με εξαίρεση ίσως τα σχολεία με μεσαία οικονομικά χαρακτηριστικά στα οποία εντοπίστηκε ελαφρώς μεγαλύτερη φόρτιση στη μεταβλητή V5 στο επίπεδο Παρουσία Ζεύγους Δεδομένο – Νέο. Επιπρόσθετα, οι δεσπόζουσες τιμές φαίνεται να παρουσιάζουν αντίστοιχη εικόνα με απουσία φόρτισης των μεταβλητών V5 και V6. Σε ό,τι αφορά στη συγκριτική ανάλυση μεταξύ των οικονομικών κατηγοριών με τη βοήθεια της MLR, δεν προέκυψαν στατιστικά σημαντικά αποτελέσματα.

Για τη μεταβλητή V7, με τη βοήθεια της οποίας μετράται το είδος της πόλωσης της εκάστοτε εικονικής αναπαράστασης, με τη βοήθεια των σχετικών συχνοτήτων εντοπίστηκε η διαφοροποίηση των σχολείων με μεσαία οικονομικά χαρακτηριστικά ως προς το είδος της πόλωσης (κεντρική). Τα εν λόγω αποτελέσματα φαίνεται να επιβεβαιώνονται και από την ανάλυση με τη βοήθεια της MLR, αν και τα αποτελέσματα που προέκυψαν είχαν οριακή στατιστική σημαντικότητα. Όπως σημειώνεται και στο Κεφάλαιο 1, αυτό το είδος πόλωσης συναντάται κυρίως σε ανατολικούς πολιτισμούς. Σύμφωνα με τον Arnheim (1982), το Κέντρο έχει μια θέση μονιμότητας και αποτελεί το κρίσιμο στοιχείο της θεωρίας της σύνθεσης. Ο Arnheim αντιλαμβάνεται μια σύνθεση από οπτικά αντικείμενα ως «πολλά κοσμικά σώματα τα οποία απωθούν και έλκουν το ένα το άλλο στον χώρο». Επίσης, η κεντρικότητα ενός στοιχείου τού προσδίδει μια αίσθηση ιεραρχίας, ασφάλειας και σταθερότητας, όπως για παράδειγμα κατά την απεικόνιση μιας θεότητας, ενός βασιλέα ή γενικά ενός εξέχοντος προσώπου.

Παράλληλα, με τη βοήθεια των σχετικών συχνοτήτων παρατηρούμε σημαντικά υψηλότερη φόρτιση του επιπέδου κυκλική πόλωση για τη μεσαία κατηγορία. Εδώ παρατηρούμε μια κυρίαρχη οντότητα γύρω από την οποία δομούνται περιφερειακά – δευτερεύοντα στοιχεία. Σε κάθε περίπτωση και σε αυτό το επίπεδο υφίσταται ένα κεντρικό στοιχείο αναφοράς, όπως και στην κεντρική πόλωση. Συνεπώς, υπό το πρίσμα αυτό μπορούμε να πούμε ότι στα σχολεία της μεσαίας οικονομικής κατηγορίας παρατηρούμε εικονικές αναπαραστάσεις, οι οποίες αφενός δεν είναι τυπικές του δυτικού πολιτισμού και αφετέρου εστιάζουν στη μονιμότητα, στην ιεραρχία και στην αρμονία, τις οποίες παρατηρούμε κυρίως σε εικονικές αναπαραστάσεις ανατολικών χωρών.

Επίσης, η *προεξοχή* των εικονικών αναπαραστάσεων, που αντιστοιχεί στη μεταβλητή V8, φαίνεται ότι παρουσιάζεται συνήθως στα σχολεία με χαμηλά οικονομικά χαρακτηριστικά. Το εύρημα αυτό επιβεβαιώνεται αφενός από τις σχετικές συχνότητες και αφετέρου από την ανάλυση της MLR, όπου παρατηρούνται στατιστικά σημαντικές διαφορές στο επίπεδο απουσία πλαισίωσης μεταξύ των σχολείων της χαμηλής κατηγορίας και των υπόλοιπων σχολικών μονάδων. Στα σχολεία με μεσαία οικονομικά χαρακτηριστικά, η απουσία *προεξοχής* φαίνεται να είναι πιο έντονη συγκριτικά με τα σχολεία με υψηλά οικονομικά χαρακτηριστικά. Σημειώνεται ότι οι δεσπόζουσες τιμές επιβεβαιώνουν μερικώς τα ανωτέρω, κυρίως σε ό,τι αφορά στα σχολεία με χαμηλά οικονομικά χαρακτηριστικά.

Συνεπώς, από τα ανωτέρω διαφαίνεται ότι η ύπαρξη *προεξοχής* είναι εντονότερη στα σχολεία με χαμηλά οικονομικά χαρακτηριστικά. Όπως αναφέρθηκε και στο κεφάλαιο 1, η παρουσία *προεξοχής* των στοιχείων στις διάφορες εικονικές αναπαραστάσεις εμπεριέχει ένα είδος ιεραρχίας ως προς τη σημαντικότητά τους. Το εύρημα αυτό συσχετίζεται με τα αποτελέσματα των μεταβλητών V1, V3 και V4 για τα υπόψη σχολεία. Η απαίτηση των

εικονιζόμενων, η εμπρόσθια οπτική γωνία, η υψηλή γωνία θέασης του κάθετου άξονα που υποδηλώνει την εξουσία του εικονιζόμενου και η ιεραρχία του σημαντικότερου στοιχείου που αναδεικνύεται με την προεξοχή συνθέτουν ένα κοινό μοτίβο εικονικής αναπαράστασης για τα σχολεία με χαμηλά οικονομικά χαρακτηριστικά. Επίσης, παρόλο που στα σχολεία με μεσαία οικονομικά χαρακτηριστικά διαπιστώνουμε κεντρική πόλωση, εντούτοις δεν παρατηρούμε κάποιο στοιχείο προεξοχής, που θα ενίσχυε την εσωτερική ιεραρχική δομή.

Τέλος, όσον αφορά τη μεταβλητή που σχετίζεται με την παρουσία ή απουσία πλαισίωσης των εικονικών αναπαραστάσεων (V9), οι σχετικές συχνότητες έδειξαν ότι μόνο στα σχολεία με χαμηλά οικονομικά χαρακτηριστικά κυριαρχεί η πλαισίωση. Αντίθετα, στις υπόλοιπες σχολικές μονάδες η πλαισίωση αποτελεί μειοψηφία, η οποία ωστόσο συγκεντρώνει υψηλά ποσοστά. Η διαφοροποίηση αυτή επιβεβαιώνεται και με τη βοήθεια της ανάλυσης MLR, καθώς στο επίπεδο απουσία πλαισίωσης υφίστανται στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των σχολικών μονάδων με χαμηλά οικονομικά χαρακτηριστικά και των λοιπών κατηγοριών. Οι δεσπόζουσες τιμές επιβεβαιώνουν τα ανωτέρω, πλην των σχολείων με υψηλά οικονομικά χαρακτηριστικά.

Κατόπιν τούτου, συνάγεται το συμπέρασμα ότι η ύπαρξη πλαισίωσης υπερτερεί στις σχολικές μονάδες με χαμηλά οικονομικά χαρακτηριστικά. Όπως αναφέρθηκε και στο Κεφάλαιο 1, η απουσία της πλαισίωσης τονίζει την ταυτότητα της ομάδας, ενώ αντίθετα η παρουσία της δίνει έμφαση στην ατομικότητα και στη διαφοροποίηση. Συνεπώς, η μεταβλητή V9 δεν φαίνεται να συσχετίζεται με τα αντίστοιχα αποτελέσματα στις μεταβλητές V1, V3, V4 και V8. Ειδικότερα, η προβολή της ατομικότητας δεν φαίνεται να συμβαδίζει με τα υψηλότερα ποσοστά απαίτησης των εικονιζόμενων, τη συχνότερη εμφάνιση εμπρόσθιας γωνίας λήψης και το μεγαλύτερο αριθμό εικονικών αναπαραστάσεων στις οποίες ο εικονιζόμενος παρουσιάζεται να έχει θέση εξουσίας ως προς το θεατή. Τέλος, η ύπαρξη πλαισίωσης δεν φαίνεται να συσχετίζεται

με την ύπαρξη προεξοχής, η οποία, όπως προαναφέρθηκε, εμπεριέχει ένα είδος ιεραρχίας. Κατά συνέπεια, παρατηρούμε μια ενδιαφέρουσα αντίθεση αναφορικά με την μεταβλητή της πλαισίωσης στα σχολεία με χαμηλά οικονομικά χαρακτηριστικά, καθώς ενώ η μη ύπαρξη πλαισίωσης ήταν το αναμενόμενο επίπεδο με βάση το προφίλ που αναδείχτηκε από τις υπόλοιπες μεταβλητές, εντούτοις παρατηρούμε υψηλή φόρτιση στην εν λόγω μεταβλητή.

Φυσικά, με δεδομένο ότι η μεταβλητή της πλαισίωσης είναι περισσότερο ασαφής σε σύγκριση με τις υπόλοιπες μεταβλητές, θα πρέπει να επισημανθεί η ανάγκη περαιτέρω διερεύνησης των ορίων μεταξύ της παρουσίας ή απουσίας αυτής, με σκοπό την αποφυγή σφαλμάτων βαθμολόγησης που θα επηρεάσουν δυσμενώς την αξιοπιστία των μετρήσεων. Οι Rodriguez & Dimitrova (2011) προτείνουν ένα μοντέλο τεσσάρων επιπέδων αναφορικά με την αναγνώριση και την ανάλυση της πλαισίωσης των εικονικών αναπαραστάσεων, με σκοπό αφενός την αρτιότερη από μεθοδολογικής άποψης προσέγγιση και αφετέρου την περαιτέρω εννοιολογική διασαφήνιση της εν λόγω τεχνικής.

4.2 Συμπεράσματα

Συμπερασματικά θα μπορούσαμε να διαπιστώσουμε ότι στις σχολικές μονάδες της έρευνάς μας εντοπίστηκε ένα *πολυτροπικό γλωσσολογικό οικοσύστημα*, με συνύπαρξη κειμένου – εικόνας που αποτελεί την πλειοψηφία των εικονικών αναπαραστάσεων. Το γλωσσολογικό αυτό οικοσύστημα είναι πολυτροπικό, καθώς παρατηρείται μια πληθώρα εκφάνσεων επικοινωνίας, εκούσιας ή ακούσιας, όπως διάφορα είδη κειμένου (ανακοινώσεις, ταμπέλες, υλικό σχετιζόμενο με τα μαθήματα, προσβολές, tagging κλπ) καθώς και διάφορα είδη εικόνας (graffiti, διαφημίσεις, θρησκευτικές εικόνες, αφίσες κλπ). Συνεπώς, επιβεβαιώνονται οι θέσεις των Royce (1998) και Unsworth (2006) σχετικά με τα νέα και «ισχυρότερα» επικοινωνιακά μηνύματα που παράγει η

μικτή χρήση εικόνας–κειμένου. Ειδικότερα, στο μαθητικό περιβάλλον, η συνδυαστική έκθεση σε διαφορετικής φύσεως ερεθίσματα, τα οποία εξυπηρετούν τον ίδιο σκοπό, οδηγεί σε ευκολότερη κατανόηση από τους αποδέκτες όταν πρόκειται για μαθητικά βιβλία και σε αποδοτικότερα ως προς επικοινωνιακό περιεχόμενο μηνύματα όταν πρόκειται για εικονικές αναπαραστάσεις. Παράλληλα, η σταδιακή επικράτηση του κειμένου που παρατηρείται στα σχολικά βιβλία αυξανόμενης της εκπαιδευτικής βαθμίδας φαίνεται ότι αντικατοπτρίζεται και στις εικονικές αναπαραστάσεις του σχολικού τοπίου, κυρίως στα σχολεία μεσαίων οικονομικών χαρακτηριστικών.

Ως προς το περιεχόμενο των εικονικών αναπαραστάσεων, φαίνεται ότι η κατηγορία Τέχνη είναι η επικρατέστερη στο σύνολο του δείγματος της έρευνας αλλά και στις επιμέρους οικονομικές κατηγορίες. Σε σχολικές μονάδες με μεσαία οικονομικά χαρακτηριστικά παρατηρούμε τη μεγαλύτερη διασπορά τιμών, καθώς οι εικονικές αναπαραστάσεις κατανέμονται περισσότερο ομοιόμορφα στις κατηγορίες περιεχομένου που επελέγησαν. Στην κατηγορία Μαθήματα, που σχετίζεται με το εκπαιδευτικό υλικό, βρέθηκε σημαντικά υψηλότερη συχνότητα μεταξύ των σχολικών μονάδων με υψηλά οικονομικά χαρακτηριστικά και αυτών με χαμηλό. Επίσης, στα σχολεία με μεσαία οικονομικά χαρακτηριστικά βρέθηκαν υψηλότερες συχνότητες στις κατηγορίες «Αθλήματα», «Πολιτική» και «Όνόματα», με την τελευταία μάλιστα να εκδηλώνεται εντονότερα με την τεχνική του tagging.

Η ανάλυση περιεχομένου των εικονικών αναπαραστάσεων συγκρίθηκε με αντίστοιχες αναλύσεις άλλων χωρών – πολιτισμών που έλαβαν χώρα κατά τα τελευταία χρόνια.. Έτσι, στην Ιορδανία φαίνεται να επικρατεί η θεματική που σχετίζεται με το συναίσθημα, στις ΗΠΑ διάφορες έρευνες κυρίως πάνω σε graffiti δείχνουν ότι υπερτερούν θεματικές όπως το μίσος κάθε είδους (φυλετικό, ταξικό κ.λπ.) και γενικά η παραβατική συμπεριφορά, και στην Κένυα οι

κύριες κατηγορίες πραγματεύονται θέματα όπως η αγάπη ή/και το σεξ και η σχολική εξουσία. Φυσικά, ελήφθησαν υπόψη οι οικονομικές, πολιτισμικές, πολιτειακές και κοινωνικές διαφορές μεταξύ των χωρών που συγκρίθηκαν και οι οποίες είναι κρίσιμες για την έρευνα.

Σε κάθε περίπτωση, στο ελληνικό οικοσύστημα των Γυμνασίων παρατηρείται έντονα η απουσία εικονικών αναπαραστάσεων που συνδέονται άμεσα ή έμμεσα με το εκπαιδευτικό υλικό, γεγονός το οποίο, σε συνδυασμό με την επικράτηση της κατηγορίας της Τέχνης και άλλων κατηγοριών, οδηγεί στο συμπέρασμα ότι ο προσανατολισμός του ελληνικού σχολείου συγκλίνει περισσότερο προς την ελεύθερη έκφραση σε ότι αφορά την δημιουργία εικόνων.

Το εν λόγω συμπέρασμα επιβεβαιώνεται και από την ανάλυση των διαδραστικών νοημάτων και των νοημάτων της σύνθεσης. Πλην των σχολείων με χαμηλά οικονομικά χαρακτηριστικά, οι εικονικές αναπαραστάσεις που μελετήθηκαν είχαν κοντινές ή μεσαίες λήψεις και *εμπρόσθια γωνία λήψης*, χαρακτηριστικό που συνδέεται με την οικειότητα θεατών – εικονιζόμενων και εμπλοκή – αλληλεπίδραση αυτών αντίστοιχα. Επίσης, εικονιζόμενοι και θεατές παρουσιάζουν ισότητα στην αλληλεπίδρασή τους και δεν υφίστανται στοιχεία υπεροχής που φανερώνουν ιεραρχική σχέση ή θέση εξουσίας. Συνεπώς, οι θεατές νιώθουν αφενός οικειότητα και αφετέρου «μέρος του κόσμου» της εικονικής αναπαράστασης.

Αντίθετα, στις σχολικές μονάδες με χαμηλά οικονομικά χαρακτηριστικά παρατηρούμε συχνότερη την παρουσία απαίτησης των εικονιζόμενων (σε αντίθεση με τα σχολεία υψηλών οικονομικών χαρακτηριστικών όπου παρατηρείται η προσφορά), υφίστανται λιγότερες κοντινές λήψεις, η γωνία θέασης είναι συνήθως εμπρόσθια και οι εικονιζόμενοι απεικονίζονται σε θέση εξουσίας σε σχέση με τους θεατές. Επίσης, παρατηρείται εντονότερα η ύπαρξη στοιχείων προεξοχής που συνδέεται με ιεραρχική δομή των επιμέρους στοιχείων. Ως εκ τούτου, σε αυτή την κατηγορία σχολείων η παρουσία των στοιχείων της εξουσίας – ιεραρχίας και της απαίτησης

φαίνεται να είναι αρκετά συχνότερη σε σχέση με τις υπόλοιπες οικονομικές κατηγορίες σχολικών μονάδων.

4.3 Ερευνητικοί Περιορισμοί

Η παρούσα έρευνα πραγματοποιήθηκε στη βάση διαφόρων περιορισμών, οι οποίοι υπαισέρχονται αναπόφευκτα ιδιαίτερα στις αρχικές φάσεις του ερευνητικού έργου. Ως εκ τούτου, η ερμηνεία των αποτελεσμάτων καθώς και η δυνατότητα γενίκευσης αυτών πρέπει να επιτελείται με ιδιαίτερη προσοχή. Ειδικότερα, επισημαίνεται ότι, όπως και σε κάθε έρευνα, μεγαλύτερο μέγεθος δείγματος μπορεί να οδηγήσει σε πιο αντιπροσωπευτικά συμπεράσματα για τον γενικό πληθυσμό. Στην προκειμένη περίπτωση, τριπλάσιο δείγμα σχολείων εκτιμάται ότι παράγει αρτιότερα αποτελέσματα σε ό,τι αφορά στην ποσοτική – στατιστική ανάλυση. Ωστόσο, οι δύο κύριοι παράγοντες οι οποίοι οριοθετούν και ουσιαστικά καθορίζουν την οροφή του δείγματος είναι αφενός οι περιορισμοί που θέτει το Υπουργείο Παιδείας αναφορικά με τον μέγιστο αριθμό σχολείων, με σκοπό να ελαχιστοποιηθεί η απώλεια διδακτικών ωρών και να περιοριστεί η εμπλοκή των μαθητών, και αφετέρου η ενδεχόμενη άρνηση ορισμένων σχολείων να συμμετέχουν στην έρευνα.

Επιπρόσθετα, στην παρούσα έρευνα ο αριθμός των εικονικών αναπαραστάσεων που εντοπίστηκαν και σχετίζονται αποκλειστικά με τη μελέτη των μεταβλητών V1, V2,.. V9 δεν είναι ιδιαίτερα υψηλός. Συνεπώς, τα αποτελέσματα της στατιστικής ανάλυσης που πραγματοποιήθηκε στο εν λόγω υποσύνολο του συνολικού δείγματος εικονικών αναπαραστάσεων θα πρέπει να επικυρωθούν μέσα από τη διεξαγωγή αντίστοιχων ερευνών σε Γυμνάσια της χώρας. Παράλληλα, η ποιοτική κατάταξη αυτών των εικονικών αναπαραστάσεων στις διάφορες τιμές των μεταβλητών V1, V2,... V9 πραγματοποιήθηκε από έναν ερευνητή.

Εκτιμάται ότι η εμπλοκή δύο ερευνητών στη συγκεκριμένη διαδικασία επιτρέπει τη μέτρηση της αξιοπιστίας μεταξύ βαθμολογητών (inter scorer reliability – ISR) και συνεπώς συμπεριλαμβάνεται ως μέτρο επίδοσης της έρευνας (Κομίλη & Σίμος, 2003) η αξιοπιστία της μεθόδου φόρτισης των προαναφερθεισών μεταβλητών.

Σε ό,τι αφορά στα πρωτογενή δεδομένα (raw data), τα οποία στη συγκεκριμένη περίπτωση είναι οι φωτογραφίες των εικονικών αναπαραστάσεων, που ελήφθησαν στις διάφορες σχολικές μονάδες, θα πρέπει να επισημανθεί ότι δεν συνεκτιμήθηκε ο ρόλος τυχόν εικόνων που προστέθηκαν από εξωσχολικά άτομα. Παρόλο που η παραγωγή και διαμόρφωση εικόνων εντός του χώρου της σχολικής μονάδας από άτομα που δεν ανήκουν στο οικοσύστημα του σχολείου είναι εν μέρει αποδεκτή για τους σκοπούς της έρευνάς μας, καθώς μπορούμε να θεωρήσουμε ότι τα εξωσχολικά άτομα ανήκουν στο ευρύτερο κοινωνικοοικονομικό περιβάλλον του εκάστοτε σχολείου, εντούτοις τα υπόψη άτομα δεν πληρούν ενδεχομένως το κριτήριο της ηλικίας. Συνεπώς, η γενίκευση των αποτελεσμάτων για το οικοσύστημα των γυμνασίων αναπόφευκτα θα τείνει να επηρεάζεται από το προαναφερθέν σφάλμα μέτρησης.

Τέλος, με δεδομένο ότι η δυναμική του σχολικού περιβάλλοντος δεν είναι εφικτό να προβλεφθεί με ακρίβεια και συνεπώς σε διάφορες χρονικές στιγμές ενδεχομένως να υφίστανται σημαντικές διαφορές στον συνολικό «χάρτη» των εικονικών αναπαραστάσεων, θα ήταν επιθυμητή η εκτέλεση επανελέγχου στα ίδια σχολεία, με σκοπό να αποκαλυφθούν τυχόν σημαντικές αλλαγές. Επίσης, η έλλειψη αντίστοιχων ερευνών από την επιστημονική κοινότητα δυσχεραίνει τη δυνατότητα πραγματοποίησης συγκρίσεων προς επικύρωση των αποτελεσμάτων. Παράλληλα, η γενίκευση των αποτελεσμάτων στο σύνολο των γυμνασίων της ελληνικής επικράτειας θα ενισχυθεί από τη διεξαγωγή αντίστοιχων ερευνών και σε σχολεία της επαρχίας.

4.4 Κατευθύνσεις Μελλοντικής Έρευνας

Η μελέτη των εικονικών αναπαραστάσεων στο σχολικό περιβάλλον αποτελεί, όπως προαναφέρθηκε, σχετικά νέο πεδίο γνώσης. Ως εκ τούτου, καθίσταται επιτακτική η ανάγκη εκπόνησης περαιτέρω ερευνών με σκοπό αφενός τη χαρτογράφηση των μεταβλητών ενδιαφέροντος και αφετέρου τον εντοπισμό τυχόν συσχετίσεων αυτών με διάφορες κοινωνικοοικονομικές παραμέτρους του σχολικού οικοσυστήματος. Προς την κατεύθυνση αυτή εκτιμάται ότι η συμμετοχή κατά το δυνατόν μεγαλύτερου αριθμού σχολείων σε μελλοντικές έρευνες αποτελεί την εγγύηση/προϋπόθεση που αφενός θα συμβάλει στην αποκάλυψη συγκλινόντων ευρημάτων και αφετέρου θα συνεισφέρει στη δημιουργία δεξαμενής πρωτογενών δεδομένων.

Παράλληλα, με τη βοήθεια της μεθόδου της μεταανάλυσης (Card, Soyeon, Bushman & Worley, 2012), δύναται να εξαχθούν στατιστικές αναλύσεις από το σύνολο των δειγμάτων ξεχωριστών ερευνών, το μέγεθος των οποίων είναι εκ των πραγμάτων μικρότερο για τους λόγους που αναλύθηκαν στην ενότητα 4.3. Σε κάθε περίπτωση, εκτιμάται πως είναι σημαντικό από μεθοδολογικής άποψης να ληφθεί υπόψη η τυποποίηση σε ότι αφορά την επιλογή των δειγμάτων ως προς τις εξαρτημένες και ανεξάρτητες μεταβλητές, με σκοπό την διευκόλυνση της διενέργειας συγκρίσεων. Ειδικότερα, σε ό,τι αφορά τα οικονομικά χαρακτηριστικά των σχολείων που θα συμμετέχουν, θα πρέπει να ακολουθείται παρόμοια προσέγγιση με αυτή των τιμών ζώνης που χρησιμοποιήθηκε στην παρούσα έρευνα.

Επίσης, ο τρόπος συλλογής των πρωτογενών δεδομένων (πρωτόκολλο φωτογράφισης των εικονικών αναπαραστάσεων) καθώς και οι μεταβλητές προς μελέτη θα πρέπει να είναι τα ίδια, καθώς σε διαφορετική περίπτωση δεν θα καθίσταται εφικτή η εκτέλεση στατιστικών αναλύσεων με σκοπό τη συγκριτική ανάλυση των ερευνών. Μάλιστα, οι μεταβλητές που

σχετίζονται με την οριζόντια και την κάθετη πόλωση ενδεχομένως να πρέπει να παραλειφθούν, καθώς δεν προέκυψαν ιδιαίτερος αξιοποιήσιμα ερευνητικά αποτελέσματα που να σχετίζονται με αυτές. Ιδιαίτερα σημαντική κρίνεται και η μεθοδολογία που θα ακολουθηθεί με σκοπό να αποφευχθούν τυχόν σφάλματα που προκύπτουν από ανθρωπογεωγραφικές παραμέτρους, όπως, λόγω χάρη, η πολυπολιτισμικότητα, οι οποίες εκτιμάται ότι θα επηρεάσουν αρνητικά την αξιοπιστία των μετρήσεων. Η μελέτη δευτερογενών παραγόντων με τη χρήση ερωτηματολογίου αναμένεται να επιτρέψει την εξαγωγή ενδιαφερόντων ερευνητικών στοιχείων, τα οποία δύναται αξιοποιηθούν με σκοπό την απόκτηση σφαιρικότερης αντίληψης αναφορικά με την διαμόρφωση των εικονικών αναπαραστάσεων σε διαφορετικά κοινωνικοοικονομικά περιβάλλοντα.

Από την άλλη πλευρά, θεωρείται σκόπιμη η ταυτόχρονη εξέταση και ανάλυση συγκεκριμένων κατηγοριών εικονικών αναπαραστάσεων, όπως τα graffiti, καθώς ενδεχομένως να υφίστανται τόσο ποσοτικές διαφορές όσο και διαφορές ως προς το περιεχόμενο μεταξύ των σχολικών μονάδων με διαφορετικά οικονομικά χαρακτηριστικά. Επίσης, είναι αρκετά σημαντική η διερεύνηση αναφορικά με την ταυτότητα των παραγωγών των εικόνων, καθώς η συχνή συμμετοχή εξωσχολικών ατόμων στη δημιουργία ενδοσχολικών εικονικών αναπαραστάσεων επιφέρει δυσχέρειες αναφορικά με τη γενίκευση των αποτελεσμάτων σε συγκεκριμένη ηλικιακή κατηγορία. Μάλιστα, προς αυτή την κατεύθυνση ενδεχομένως να πρέπει να διαχωριστεί και να μελετηθεί ξεχωριστά το σύνολο των εικονικών αναπαραστάσεων που παρήχθησαν με μη «νόμιμο» τρόπο. Τέλος, ενδεικτικά ως σχέδιο ενός ευρύτερου μελλοντικού ερευνητικού project αναφέρεται η διεξαγωγή μιας δεύτερης έρευνας 9 σχολικών μονάδων της Αττικής, ακολουθούμενη από δύο ακόμα έρευνες με παρόμοια δείγματα στην ελληνική επαρχία. Εν συνεχεία, δύναται να χρησιμοποιηθεί το σύνολο των δειγμάτων όλων αυτών των ερευνών, με σκοπό τη μελέτη με τη μέθοδο της μετα-ανάλυσης.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Abbott, M. & Forceville, C. (2011). Visual Representation of Emotion in Manga: Loss of Control is Loss of Hands. In: *Azumanga Daioh*, Vol. 4, Language and Literature, 20(2): 91-112
- Adams, K. L. & Winter, A. (1997). *Gang graffiti as a discourse genre*. Journal of Sociolinguistics, 1(3): 337–360.
- Alhafeez, M. A. & Ta'amneh A. (2021). *A Discourse Analysis Study of Graffiti at Secondary School in Jordan*. Theory and Practice in Language Studies 11(5):539-548.
- Alosnso-Sanz, A., Rueda, P. & Jardon, P. (2021). *Who Designs the Classroom Images? Study of Visual Culture Diversity at Three Valencian Schools*. South African Journal of Education, 41:1
- Arnheim, R. (1974) *Art and Visual Perception*. Berkeley & Los Angeles, University of California Press.
- Arnheim, R. (1982). *The Power of the Center*. Berkeley and Los Angeles, University of California Press.
- Bakhtin, M, (1981). *The Dialogic Imagination*. Austin, University of Texas Press.
- Bal, M. (1985). *Narratology: Introduction to the Theory of Narrative*. Toronto, Toronto University Press.
- Barthes, R. (1967). *Elements of Semiology*. Transl.? London, Cape.

- Bateman, J. (2011). The Decomposability of Semiotic Modes. In: K.L. O'Halloran and B.A. Smith (eds), *Multimodal Studies: Multiple Approaches and Domains*, Routledge Studies in Multimodality (pp. 17-38), London, Routledge.
- Bateman, J. A. & Schmidt, K. H. (2012). *Multimodal Film Analysis: How Films Mean*. New York, Routledge.
- Bateman, J. (2014). *Text and Image: A Critical Introduction to the Visual/Verbal Divide*. London, Routledge.
- Bateman, J. A. & Wildfeuer, J. (2014). *A Multimodal Discourse Theory of Visual Narrative*. *Journal of Pragmatics*. 74: 180-208.
- Bazerman, C. (1988). *Shaping Written Knowledge: The Genre and Activity of the Experimental Article in Science*. Madison, WI: University of Wisconsin Press.
- Belting, H. (1993). *The Image and its Public in the Middle Ages*. New Rochelle, NY, Aristide D. Caratzay.
- Benjamin, W. (1973). *Illuminations*. London, Fontana.
- Berger, J. (1972). *Ways of Seeing*. Harmondsworth, Penguin.
- Black, M. (1979). More About Metaphor. In: A. Ortony (ed.), *Metaphor and Thought* (pp.19-43). Cambridge, MA: Cambridge University Press.
- Booth, W.C. (1961). *The Rhetoric of Fiction*. Chicago, Chicago University Press.
- Born, M. (2000). *School Premises and Violence*. PEB Exchange, Programme on Educational Building, #2000/10, OECD Publishing, Paris.
- Brenner, R.E. (2007). *Understanding Manga and Anime*. Westport, CT: Libraries Unlimited.
- Brewer, D. D. (1992). *Hip Hop Writers' Evaluations of Strategies to Control Illegal Graffiti*. *Human Organization* 51: 188-196.

- Brown, G. & Yule, G. (1983). *Discourse Analysis*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bruner, E. M. & Kelso, J. P. (1980). *Gender Differences in Graffiti: A Semiotic Perspective*.
 Women's Studies International Quarterly 3.2(3): 239-252.
- Brunsdon, C. & Morley, D. (1978). *Everyday Television: Nationwide*. London, BFI.
- Bryson, N. (1990). *Visual Theory*, Cambridge, Polity Press.
- Cameron, L., et al (2009) *The Discourse Dynamics Approach to Metaphor and Metaphor-led
 Discourse Analysis*. *Metaphor and Symbol*, 24: 63-89.
- Campana, F. & Tallon-Baudry, C. (2013). Anchoring Visual Subjective Experience in A Neural
 Model: The Course Vividness Hypothesis. *Neuropsychologia*, 51: 1050-1060.
- Card, N. A., Soyeon, A., Bushman, B. & Worley, J. (2012). *Applied Meta-Analysis for Social
 Science Research*. Routledge.
- Chatman, S. (1978). *Story and Discourse*. Ithaca, NY, Cornell University Press.
- Cohn, N. (2007). *A Visual Lexicon*. *Public Journal of Semiotics*, 1(1):53-84.
- Cohn, N. (2011). A Different Kind of Cultural Frame: An Analysis of Panels in American Comics
 and Japanese Manga. *Image & Narrative*, 12(1): 120-134.
- Cohn, N. (2013). *The Visual Language of Comics: Introduction to the Structure and Cognition of
 Sequential Images*. London, Bloomsbury.
- Cohn, N. (2014). *Framing. 'I can't draw'. The Influence of Cultural Frames on the Development
 of Drawing*. *Culture and Psychology*, 20(1): 102-117.
- Cohn, N., Taylor-Weiner, A., & Grossman, S. (2012). Framing Attention in Japanese and
 American Comics: Cross-cultural Differences in Attentional Structure. *Frontiers in
 Psychology, Cultural Psychology*, 3: 1-12.

- Comolli, J. L. (1971). *Technique et Idéologie : Camera, Perspective Profondeur du Champ. Cahiers du Cinema*, 229: 4-23.
- Cope, B. & Kalantzis, M. (2000). *Multiliteracies: Literacy Learning and The Design of Social Futures*. London, Routledge.
- Cox, D.R. (1958). *The Regression Analysis of Binary Sequences*. *Journal of the Royal Statistical Society*, 20(2): 215-242.
- Cresswell, T. (1992). *The Crucial 'Where' of Graffiti: A Geographical Analysis of Reactions to Graffiti in New York*. *Environment and Planning D: Society and Space* 10:329-344.
- Cuyvers, K. et al (2011). *Well-Being at Schools: Does Infrastructure Matter?*, CELE Exchange Centre for Effective Learning Environments, #2011/10, OECD Publishing, Paris.
- Dance, F.E.X. (1967). A helical model of Communication. In: F.E.X. Dance (ed.) *Human Communication Theory*. New York, Holt, Rinehart & Winston
- Davies, L.J. (1995). *The Multidimensional Language of the Cartoon: A Study in Aesthetics, Popular Culture, and Symbolic Interaction*. *Semiotica*, 104: 165-211.
- DeVoe, J. F., Peter, K., Kaufman, P., Ruddy, S.A., Miller, A. K., Planty, M., Snyder, T. D., Dinkes, R., Kemp, J. & Baum, K. (2009). *Indicators of School Crime and Safety:2008*. Washington, DC: National Center for Education Statistics, Institute of Education Sciences, U.S. Department of Education, and Bureau of Justice Statistics, Office of Justice Programs, U.S. Department of Justice.
- Dombrowski, Q. (2011). *Walls that Talk: Thematic Variation in University Library Graffiti*. *Journal of the Chicago Colloquium on Digital Humanities and Computer Science*.
- Dondis, D.A. (1973). *A Primer of Visual Literacy*. Cambridge, MIT Press.
- Eco, U. (1979). *Lector in Fabula*. Milan, Bompiani.

- Eerden, B. (2009). Anger in Asterix: The Metaphorical Representation of Anger in Comics and Animated Films. In: C. Forceville and E. Urios-Aparisi (eds), *Multimodal Metaphor* (pp.243-264). New York: M. Gruyter.
- Efland, A. (1976). The school Art Style: A Functional Analysis. *Studies in Art Education*, 7(2): 37-44.
- El Rafaie, E. (2003). *Understanding Visual Metaphors: The Example of Newspaper Cartoons*. *Visual Communication*, 2: 75-95.
- Engels, N. et al (2004). *Factors which Influence the Well-Being of Pupils in Flemish Secondary Schools*, *Educational Studies*, Vol. 30, Issue 2.
- Fairclough, N. (1992). *Discourse and Social Change*. Cambridge, Polity Press.
- Fauconnier, G. & Turner, M. (2002). *The We Think: Conceptual Blending and the Mind's Hidden Complexities*. New York, Basic Books.
- Feiner, J. & Klein, S. M. (1982). *Graffiti Talks*. *Social Policy* 12: 47-53.
- Finnegan, R. (2002). *Communication*. London Routledge.
- Fiske, J. & Hartley, J. (1979). *Reading Television*. London Methuen.
- Fodor, J. (1975). *The Language of Thought*. Vol 5. Cambridge MA, Harvard University Press.
- Forceville, C. (1996). *Pictorial Metaphor in Advertizing*. London, Routledge.
- Forceville, C. (2004). *Review of Fauconnier and Turner 2002*. *Metaphor and Symbol*, 19: 83-89.
- Forceville, C. (2013). *Concluding Observations and Further Research (A Course in Pictorial and Multimodal Metaphor)*. Lecture 8/8.
- Forceville, C. & Clark, B. (2014). *Can Pictures Have Explicatures?* *Linguagem em (Dis) curso*, 14(3), Special issue on Relevance Theory edited by F. Yus.

- Fussell, D. & Haaland, A. (1978). *Communication with Pictures in Nepal: Results of Practical Study Used in Visual Education*. Educational Broadcasting International, 11: 25-31.
- Gage, J. (1993). *Colour and Culture – Practice and Meaning from Antiquity to Abstraction*. London, Thames and Hudson.
- Gibbs, R.W. & Steen, G.J. (1999). *Metaphor in Cognitive Linguistics*. Amsterdam: Benjamins.
- Gonos, G., Mulkern, V. & Poushinsky, N. (1976). *Anonymous Expression*. Journal of American Folklore 89:40-48.
- Goodman, N. (1969). *The Language of Art*. London, Oxford University Press.
- Green, J. (2014). *Drawn from the Ground: Sound, Sign and Inscription in Central Australian Sand Stories*. Cambridge University Press.
- Gregory, R.L. (1970). *The Intelligent Eye*. New York, McGraw-Hill.
- Grodal, T. (2009). *Embodied Visions: Evolution, Emotion, Culture and Film*. Oxford, Oxford University Press.
- Habermas, J. (1984). *The Theory of Communication Action*. Vol. 1, Cambridge Polity Press.
- Hall, E. (1964). *Silent Assumptions in Social Communication*. Disorders of Communication 42: 41-55.
- Hall, E. (1966). *The Hidden Dimension*. New York, Doubleday.
- Halliday, M.A.K. (1978). *Language as Social Semiotic*. London, Edward Amoid.
- Halliday, M.A.K. (1985). *An Introduction to Functional Grammar*. London, Edward Amoid.
- Halliday, M.A.K. & Hasan, R. (1976). *Cohesion in English*. London, Longman.
- Hampe, B. (2005). *Image Schemas in Cognitive Linguistics: Introduction*. B. Hampe (ed.) From Perception to Meaning: Image Schemas in Cognitive Linguistics (pp. 1-12). Berlin, Mouton de Gruyter.

- Hauser, A. (1962), *The Social History of Art*. Vol 2 London, Routledge.
- Haviland, J. (1993). *Anchoring, Iconicity, and Orientation in Guugu Yimithirr pointing Gestures*.
Journal of Linguistic Anthropology, 3(1): 3-45.
- Hjelmslev, L. (1961). *Prolegomena to a Theory of Language*. Madison, University of Wisconsin Press.
- Horn, R. (1998). *Visual Language: Global Communication for the 21st Century*. Bainbridge Island, WA: MacroVU.
- Hosmer, D.W. & Lemeshow, S. (2000). *Applied Logistic Regression*. Wiley.
- Howell, D.C. (2013). *Fundamental Statistics for Behavioral Sciences*. Wadsworth. Cengage Learning.
- Jackson, P. (1989). *Maps of Meaning: An Introduction to Cultural Geography*. London: Winchester.
- Jacobi, D. & Schiele, B. (1989). *Scientific Imagery and Popularized Imagery: Differences and Similarities in the Photographic Portraits of Scientists*. Social Studies of Science, 19(4): 731-753.
- Jakobson, R. (1971). *Studies in Verbal Art*. Ann Arbor, Michigan University Press.
- Jewitt, C. (2013). *The Routledge Handbook of Multimodal Analysis*. London, Routledge.
- Johnson, M. (1987). *The Body in the Mind*. Chicago, University of Chicago Press.
- Johnson, M. (2003). *Moral Imagination: Implications of Cognitive Science for Ethics*. Chicago: University of Chicago Press.
- Johnson, M. (2014). *Morality for Humans: Ethical Understanding from the Perspective of Cognitive Science*. Chicago, University of Chicago Press.

- Kariuki, G. N., Yieke, F.A. & Ndoro, P. N. (2016). *Graffiti on the Walls: High School Students in Kenya Communicating their Social Issues*. *Journal of Applied Linguistics and Language Research* 3(6):160-174.
- Kress, G. (1977). *Tense as modality*. *UEA Papers in Linguistics* 5: 40 – 50.
- La Follette, M.C. (1990). *Making Science our Own: Public Images of Science, 1910-1955*. Chicago, IL. University of Chicago Press.
- Lakeoff, G. & Johnson, M. (1980). *Metaphors we Live By*. Chicago, University of Chicago Press.
- Lakeoff, G. & Turner, M. (1989). *More than Cool Reason*. Chicago, University of Chicago Press.
- Lefevre, P. (2011). Medium Specific Qualities of Graphic Narratives. *SubStance*, 40(1): 14-33.
- Lefevre, P. (2012). Mise en scene and Framing: Virtual Storytelling in Lone Wolf and Cub. In: M. Smith and R. Duncan (eds), *Critical Approaches to Comics: Theories and Methods*, (pp. 71-83). New York, Routledge.
- Levinson, S. (1996). *Language and Space*. *Annual Review of Anthropology*, 25: 353-382.
- Levinson, S. (1997). *Language and Cognition: The Cognitive Consequences of Spatial Description in Guguu Yimithirr*. *Journal of Linguistic Anthropology*, 7(1): 98-131.
- Ley, D. & Cybriwsky, R. (1974). *Urban Graffiti as Territorial Markers*. *Annals of the Association of American Geographer* 64:491-505.
- Liddell, C. (1996). *Every Picture Tells A Story: Southafrican and British Children interpreting Pictures*. *British Journal of Developmental Psychology*, 14: 355-363.
- Lomax, R.G & Hahs-Vaughn (2012). *An Introduction to Statistical Concepts* (3rd ed). New York: Routledge.
- Lyons, J. (1981). *Language, Meaning and Context*. London: Fontana.

- MacGillivray, L. & Curwin, M. S. (2007). *Tagging as a Social Literacy Practice*. Journal of Adolescent & Adult Literacy, 50(5): 354-369, Wiley.
- Madden, M. (2006). *Ninety-Nine Ways to Tell a Story: Exercises in Style*. London, Penguin.
- Majid, A. et al (2004). *Can Language Restructure Cognition? The Case for Space*. Trends in Cognitive Science, 8(3): 108-114.
- Marin-Arrese, J. I. (2008). *Cognition and Culture in Political Cartoons*. Intercultural Pragmatics, 5: 1-18.
- Martin, M. (1968). *Le Langage Cinematographique*. Paris, Editions du Cerf.
- Masuda, T., Gonzalez, R., Kwan, L. & Nisbett, R. (2008). *Culture and Aesthetic Preference: Comparing the Attention to Context of East Asians and Americans*. Personality and Social Psychology Buletin, 34(9): 1260-1275.
- McCloud, S. (1993). *Understanding Comics: The Invisible Art*. New York, Harper Collins.
- McGlynn, P. (1972). *Graffiti & Slogans: Flushing the Id*. Journal of Popular Culture 6:351-356.
- McLuhan, M. (1964). *Understanding Media: The Extensions of Man*. New York, McGraw-Hill.
- McNeill, D. (1992). *Hand and Mind: What Gestures Reveal about Thought*. Chicago, IL University of Chicago Press.
- Messaris, P. (1994). *Visual 'Literacy': Image, Mind and Reality*. Oxford, UK: Westview Press.
- Mislevy, R.J. (1986). Recent Developments in Factor Analysis of Categorical Variables. *Journal of Educational Statistics*, 11(1):3-31.
- Moiseiwitsch, C. (1991). *Priapic Alphabet*. In D. Noomin (ed.), *Twister Sisters: A Collection of Bad Girl Art* (pp. 198-199). New York, Penguin Books.

- Mori, K. (1995). *The Influence of Action Lines on Pictorial Movement Perception in Pre-school Children*. Japanese Psychological Research, 37: 183-187.
- Munn, N.D. (1986). *Walbiri Iconography: Graphic Representation and Cultural Symbolism in a Central Australian Society*. University of Chicago Press.
- Muramoto, T. (1993). *Understanding and Memory of Manga Story*. Proceedings of Annual Conference of 35th Japanese Association of Educational Psychology, 392.
- Myers, G. (1995). *Words and Pictures in a Biology Textbook*. In T. Miller (Ed.) *Functional Approaches to Written Text: Classroom Applications*. 113-126. Paris: TESOL.
- Nisbett, R. (2003). *The Geography of Thought: How Asians and Westerners Think Differently...and Why*. New York, Nicholas Brealy Publishing.
- Nisbett, R. & Masuda, T. (2003). *Culture and Point of View*. Proceedings of the National Academy of Sciences, 100(19): 11163-11170.
- Nisbett, R. & Miyamoto, Y. (2005). *The Influence of Culture: Holistic versus Analytic Perception*. Trends in Cognitive Sciences, 9(10): 467-473.
- Omori, T., Ikaki, T. Ishii, T. Kurata, K. & Masuda, N. (2005). *Eye Catchers in Comics: Controlling Eye Movements in Reading Pictorial and Textual Media. Construction of Integrated Methodology for Clarification of Mind*. Report of 2004 of Center for the Integrated Research on the Mind, Keio University, pp. 211-219.
- Osborne J.W. (2015). *Best Practices in Logistics Regression*. Los Angeles: Sage.
- Paivio, A. (1971). *Imagery and Verbal Processes*. New York: Holt, Rinehart and Winston
- Panofsky, E. (1953). *Early Netherlandish Painting*. New York, Harper and Row.
- Peretti, P. O., Carter, R. & McClinton, B. (1977). *Graffiti and adolescent Personality*. Adolescence 12:31-42.

- Pituch, K.A. & Stevens, J.A. (2016). *Applied Multivariate Statistics for the Social Sciences* (6th ed). New York: Routledge.
- Plantinga, C. (2009). *Moving Viewers: American Film and the Spectator's Experience*. Berkeley, University of California Press.
- Potsch, E. & Williams, R.F. (2012). *Image Schemas and Conceptual Metaphor in Action Comics*. In: F. Bramlett (ed.) *Linguistics and the Study of Comics* (pp. 13-36). New York: Palgrave Macmillan.
- Poynton, C. (1985). *Language and Gender, Making the Difference*. Geelong, Deakin University Press.
- Raento, P. (1997). *Political Mobilisation and Place-specificity: Radical Nationalist Street Campaigning in the Spanish Basque Country*. *Space & Polity* 1:191-204.
- Reisner, R. G. (1971). *Two Thousand Years of Wall Writing*. New York, NY: Cowles Book Co.
- Rimmon-Kenan, S. (1983) *Narrative Fiction: Contemporary Poetics*. London, Methuen.
- Ringbom, S. (1965). *Icon to Narrative: The Rise of the Dramatic Close Up in 15th Century Painting*. Abo, Abo Akademie.
- Rodriguez, L. & Dimitrova, D. V. (2011). *The levels of visual framing*, *Journal of Visual Literacy*, 30:1, 48-65.
- Romotsky, S. & Romotsky, J. (1975). *Plaques on the Wall*. *Human Behavior* 4:65-69.
- Royce, T. (1998). *Synergy on the Page: Exploring Intersemiotic Complementarity in Page – Based Modal Text*. *Japan Association Systemic Functional Linguistics Occasional Papers*, 1(1): 25-50.
- Scanell, P. (1994). *Communicative Intentionality in Broadcasting*. Unpublished paper.

- Sharkey, J. D., Shekhtmeyster, Z., Chavez-Lopez, L., Norris, E. & Sass, L. (2011). *The protective influence of gangs: Can schools compensate?* Aggression and Violent Behavior, 16: 45–54. doi:10.1016/j.avb.2010.11.001.
- Σίμος Π., & Κομίλη Α. (2003). *Μέθοδοι Έρευνας στην Ψυχολογία και τη Γνωστική Νευροεπιστήμη*. Εκδόσεις Παπαζήσης.
- Sinclair, J. (1993). *Written Text Structure*. In: J. Sinclair, M. Hoey and G. Fox (eds), *Techniques of Description: Spoken and Written Discourse* (pp. 6-31). London, Routledge.
- Slepian, M.L., Weisbuch M., Rutchick, A.M., Newman, L.S. & Ambady, N. (2010). *Shedding Light on Insight: Priming Bright Ideas*. Journal of Experimental Social Psychology, 46: 696-700.
- Smith, M. (1995). *Engaging Characters: Fiction, Emotion and the Cinema*. Oxford, Clarendon Press.
- Smith, T.J. & McKenna, C.M. (2013). *A comparison of Logistic Regression pseudo R². Multiple Linear Regression Viewpoints*. 39: 17-26. Retrieved from http://www.glmj.org/archives/articles/Smith_v39n2.pdf on May 2019.
- Steidle, A. & Werth, L. (2013). *Freedom from Constraints: Darkness and Dim Illumination Promote Creativity*. Journal of Environmental Psychology, 35 (0): 67-80.
- Stocker, T., Dutcher, L., Hargrove, S. & Cook, E. (1972). *Social Analysis of Graffiti*. Journal of American Folklore 85:356-366.
- Tabachnick, B.G., & Fidell, L.S. (2013). *Using Multivariate Statistics* (6th ed). New York:Pearson.
- Takeuchi, K. (2012). *ASL manga: Visual Representation in Storytelling*. Dead studies Digital Journal, 3.

- Talmy, L. (1985). *Lexicalization Patterns: Semantic Structure in Lexical Forms*. In: T. Shopen (ed.), *Language Typology and Syntactic Description: Vol. 3. Grammmatical Categories and the Lexicon* (pp.36-149), Cambridge, MA: Cambridge University Press.
- Talmy, L. (2000). *Toward a Cognitive Semantics. Vol 1*, Cambridge MA: MIT Press.
- Teng, N.Y. & Sun, S. (2002). *Grouping, Simile and Oxymoron in Pictures: A Designed Based Cognitive Approach*. *Metaphor and Symbol*, 17: 295-316.
- Toku, M. (2001). *Cross-cultural analysis of Artistic Development: Drawing by Japanese and US Children*. *Visual Arts Research*, 27: 46-59.
- Tomasello, M. (2008). *Origins of Human Communication*. Cambridge, MIT Press.
- Trumbo, J. (1999). *Visual Literacy and Science Communication*. *Science Communication*, 20(4):409-425.
- Tunnacliffe, C. M. (2016). *The Power of Urban Street Art in Re-naturing Urban Imagination and Experiences*. DPU Working Paper 182, UCL.
- Unsworth, L. (2006). *Image/Text Relations and Intersemiosis: Towards Multimodal Text Description for Multiliteracies Education*. Proceedings of the 33rd International Systemic Functional Congress.
- Winter, E. (1994). *Clause Relations as Information Structure: Two Basic Text Structures in English*. In: Coulthard (ed.), *Advances in Written Text Analysis* (pp.46-48), London, Routledge.
- Wilson, D. & Sperber, D. (2012) *Meaning and Relevance*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Zeek. (2001). *The Art of Shen-ku: The Ultimate Traveler's Guide of this Planet: The First Intergalactic Artform of the Entire Universe*. New York: Perigree.

ΠΑΡΑΠΟΜΠΕΣ

- [1] <https://sportsaspire.com/sword-fighting-techniques>
- [2] <https://www.inquirer.com/soccer/julie-ertz-uswnt-vlatko-andonovski-phil-neville-shebelieves-cup-20200308.html>
- [3] <https://www.oris.ch/en/collection/oris-aquis-30-4-2020>
- [4] <https://www.istockphoto.com/vector/copier-machine-mascot-gm183696939-27297490>
- [5] <https://www.glamour.com/story/how-to-get-rid-of-blackheads-correctly>
- [6] <https://www.npr.org/2015/07/23/425296296/close-up-baltimore-tells-stories-of-the-city-one-portrait-at-a-time?t=1593805778547>
- [7] <http://moviemezzanine.com/percy-jackson-sea-of-monsters-is-earnest-good-natured-fun/>
- [8] <https://woutervanlaere.wordpress.com/category/allerlei/filmtechnik/>
- [9] https://www.freepik.com/free-photo/long-shot-cute-girl-running-grass_5263647.htm
- [10] <https://woutervanlaere.wordpress.com/category/allerlei/filmtechnik/>
- [11] <https://cargocollective.com/santiagovanegas/VOLVO-XC40>
- [12] https://www.adsoftheworld.com/media/print/toyota_rav4
- [13] <https://fineartamerica.com/featured/puerto-ricans-in-front-of-a-primitive-everett.html>
- [14] <https://www.understood.org/en/learning-thinking-differences/treatments-approaches/educational-strategies/collaborative-team-teaching-what-you-need-to-know>
- [15] <https://aberdeenmag.com/2015/09/neko-drug-dog/>
- [16] https://consent.yahoo.com/collectConsent?sessionId=3_cc-session_a0499508-c9c0-42bf-a60f-3c5b6ee4f43b&lang=en-US&inline=false
- [17] <https://www.pinterest.com/79hairdresser/project/>

- [18] <https://in.pinterest.com/pin/18929260906091124/>
- [19] <https://dornob.com/modern-twist-to-traditional-house/>
- [20] <https://gr.pinterest.com/pin/501799583455884805/>
- [21] <https://buddhaweekly.com/15-miracles-15-days-chotrul-duchen-day-buddhas-great-miracles-buddha-reluctant-use-miraculous-powers-displayed-15-miracles-help-correct-errors-six-prideful-teachers/>
- [22] https://www.reddit.com/r/k_on/comments/9rvrxh/daily_dose_of_mugi_139_tall_blonde_and_gorgeous/
- [23] <https://sk.pinterest.com/pin/215821007127870325/>
- [24] <https://illustrationchronicles.com/i-want-you-the-story-of-james-montgomery-flagg-s-iconic-poster>
- [25] <https://www.ibm.com/support/pages/exploratory-factor-analysis-categorical-variables>
- [26] <https://anime.stackexchange.com/questions/28726/what-are-the-blue-downward-lines-in-used-to-symbolize-depression-or-sadness-call>

Παράρτημα «Α»

Ερωτηματολόγιο Διευθυντών

Αξιότιμοι/ες κύριοι/ες διευθυντές/διευθύντριες

Το ερωτηματολόγιο που έχετε ανά χείρας αποτελεί ένα πολύτιμο εργαλείο έρευνας που διεξάγεται από το Εθνικό Μετσόβειο Πολυτεχνείο με θέμα τις εικονικές αναπαραστάσεις του σχολικού χώρου ως έκφραση της σχολικής κουλτούρας. Θα πρέπει να τονιστεί αρχικά ότι η συμμετοχή σας στην έρευνα είναι **προαιρετική**. Επισημαίνεται επίσης ότι η συμπλήρωση του ερωτηματολογίου είναι **ανώνυμη**, ενώ σε καμία φάση της έρευνας δε θα γίνει καμία άμεση ή έμμεση, ονομαστική ή περιγραφική γραπτή αναφορά από την ερευνήτρια που να σχετίζεται με τα προσωπικά δεδομένα των συμμετεχόντων στην έρευνα.

Η συμπλήρωση του υπόψη ερωτηματολογίου έχει ως κύριο στόχο τη συλλογή ορισμένων χρήσιμων στοιχείων, για τα οποία η συσχέτισή τους με το κυρίως θέμα της έρευνας τελεί υπό μελέτη. Γι' αυτό, με σκοπό να διατηρηθεί η αξιοπιστία της έρευνας θα σας παρακαλούσαμε να απαντήσετε στο ερωτηματολόγιο με τη μεγαλύτερη δυνατή ειλικρίνεια. Σε κάθε περίπτωση σας ευχαριστούμε θερμά που μας παραχωρείτε ένα κομμάτι από τον πολύτιμο χρόνο σας, με σκοπό την προαγωγή της έρευνας.

Ερωτηματολόγιο 1: Το ερωτηματολόγιο αυτό αποτελείται από 22 ερωτήσεις. Παρακαλούμε όπως απαντήσετε σε όλες τις ερωτήσεις.

1. Πόσα χρόνια, κατά μέσο όρο, παραμένει στο σχολείο που βρισκόμαστε το εκπαιδευτικό προσωπικό του σχολείου σας; Παρακαλώ σημειώστε: _____χρόνια.
2. Πόσο είναι το μόνιμο και πόσο το προσωρινό (αναπληρωτές, ωρομίσθιοι) εκπαιδευτικό προσωπικό; Παρακαλώ συμπληρώστε τα νούμερα στα κενά: Μόνιμοι:_____ Αναπληρωτές/Ωρομίσθιοι:_____
3. Ποια είναι (σε έτη) κατά μέσο όρο η εργασιακή εμπειρία του προσωπικού του σχολείου σας; Παρακαλώ σημειώστε: _____χρόνια.
4. Πόσοι είναι οι άνδρες και πόσες οι γυναίκες εκπαιδευτικοί του σχολείου; Παρακαλώ συμπληρώστε τα νούμερα στα κενά: Άνδρες_____, Γυναίκες_____.
5. Παρακαλούμε σημειώστε στα κενά τον αριθμό των εκπαιδευτικών του σχολείου σας ανάλογα με τη βαθμίδα ακαδημαϊκής μόρφωσης που βρίσκονται: Πτυχίο ΑΕΙ/ΤΕΙ:_____, Master:_____, Διδακτορικό: _____, Άλλο: _____.
6. Υπάρχουν εκπαιδευτικά προγράμματα που λαμβάνουν χώρα μετά το πέρας των σχολικών μαθημάτων; Παρακαλώ σημειώστε: ΝΑΙ: _____, ΟΧΙ: _____.
7. Αν υπάρχουν τέτοια εκπαιδευτικά προγράμματα, πόσοι καθηγητές και πόσοι μαθητές συμμετέχουν; Καθηγητές: _____, Μαθητές: _____.
8. Ο Σύλλογος Γονέων και Κηδεμόνων συμμετέχει στη λήψη αποφάσεων για το σχολείο; Παρακαλώ σημειώστε: ΝΑΙ: _____, ΟΧΙ: _____.
9. Πόσο ελεύθεροι νιώθετε να αναρτήσετε γραπτά μηνύματα ή εικόνες στον χώρο του σχολείου. Παρακαλώ σημειώστε μια από τις παρακάτω επιλογές: ΚΑΘΟΛΟΥ: _____, ΛΙΓΟ: _____, ΜΕΤΡΙΑ:_____, ΠΟΛΥ:_____, ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ:_____.
10. Είστε ικανοποιημένος από την εικονογράφηση σχολείου; Παρακαλώ σημειώστε μια από τις παρακάτω επιλογές: ΚΑΘΟΛΟΥ: _____, ΛΙΓΟ: _____, ΜΕΤΡΙΑ:_____, ΠΟΛΥ:_____, ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ:_____.
11. Συμφωνείτε με το περιεχόμενο των επίσημων μηνυμάτων που υπάρχουν στον χώρο του σχολείου Παρακαλώ σημειώστε μια από τις παρακάτω επιλογές:

ΚΑΘΟΛΟΥ: _____, ΛΙΓΟ: _____, ΜΕΤΡΙΑ: _____, ΠΟΛΥ: _____, ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ: _____.

12. Συμφωνείτε με το περιεχόμενο των ανεπίσημων (επιγραφές, χαράξεις γκράφιτι) μηνυμάτων που υπάρχουν στον χώρο του σχολείου Παρακαλώ σημειώστε μια από τις παρακάτω επιλογές: ΚΑΘΟΛΟΥ: _____, ΛΙΓΟ: _____, ΜΕΤΡΙΑ: _____, ΠΟΛΥ: _____, ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ: _____.

13. Πόσες ζημιές συμβαίνουν στο σχολείο κατά μέσο όρο; Παρακαλώ σημειώστε: _____ ζημιές/έτος.

14. Συμφωνείτε με την ανάρτηση μηνυμάτων από εξωσχολικούς οργανισμούς (π.χ. αθλητικές ομάδες, εκδηλώσεις συλλόγων κλπ). Παρακαλώ σημειώστε μια από τις παρακάτω επιλογές: ΚΑΘΟΛΟΥ: _____, ΛΙΓΟ: _____, ΜΕΤΡΙΑ: _____, ΠΟΛΥ: _____, ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ: _____.

15. Πόσες αποβολές μαθητών συμβαίνουν κάθε χρόνο; Παρακαλώ σημειώστε: _____ αποβολές.

16. Πως θα περιγράφατε (κατά μέσο όρο) την οικονομική κατάσταση των γονέων των μαθητών; Παρακαλώ σημειώστε: ΚΑΚΗ: _____, ΜΕΤΡΙΑ: _____, ΜΕΣΗ: _____, ΚΑΛΗ: _____, ΠΟΛΥ ΚΑΛΗ: _____.

17. Πως θα περιγράφατε (κατά μέσο όρο) το μορφωτικό επίπεδο των γονέων των μαθητών; Παρακαλώ σημειώστε: ΧΑΜΗΛΟ: _____, ΜΕΤΡΙΟ: _____, ΜΕΣΟ: _____, ΥΨΗΛΟ: _____, ΠΟΛΥ ΥΨΗΛΟ: _____.

18. Πόσους μαθητές έχει το σχολείο; Παρακαλώ σημειώστε: _____ μαθητές.

19. Ποια είναι η κύρια εθνικότητα των μαθητών; Παρακαλώ σημειώστε: _____

20. Πως κατανέμονται περίπου οι εθνοτικές ομάδες των μαθητών του σχολείου σε ποσοστιαία κλίμακα; Παρακαλώ σημειώστε: Έλληνες: _____%, Αλβανοί: _____%, Πακιστανοί/Αφγανοί/Ιρακινοί/Αραβες: _____%, Γεωργιανοί/Ρώσοι/καταγόμενοι από χώρες της πρώην ΕΣΣΔ: _____%, Κινέζοι: _____%, Βορειο-ευρωπαίοι: _____%, προερχόμενοι από την αμερικάνικη ήπειρο: _____%, προερχόμενοι από την αφρικάνικη

ήπειρο: _____%, προερχόμενοι από άλλες μεσογειακές χώρες: _____%.

21. Ποιος είναι ο μέσος όρος μαθητών ανά έτος που παραμένουν στην ίδια τάξη εξαιτίας μεγάλου αριθμού απουσιών; Παρακαλώ σημειώστε: _____ μαθητές / έτος.

22. Πόσες συνεδριάσεις καθηγητών συμβαίνουν κάθε χρόνο κατά μέσο όρο; Παρακαλώ σημειώστε: _____ συνεδριάσεις.

23. Παρακαλώ σημειώστε πολύ περιληπτικά 3 από τα πιο συνηθισμένα θέματα των συνεδριάσεων των καθηγητών:

α. _____,

β. _____,

γ. _____,

Ευχαριστούμε πολύ για τον χρόνο μας διαθέσατε!!!

Παράρτημα «Β»

Ερωτηματολόγιο Καθηγητών

Αξιότιμοι/ες κύριοι/ες καθηγητές/καθηγήτριες

Το ερωτηματολόγιο που έχετε ανά χείρας αποτελεί ένα πολύτιμο εργαλείο στο πλαίσιο διδακτορικής έρευνας που διεξάγεται από το Εθνικό Μετσόβειο Πολυτεχνείο στον Τομέα ΑΚΕΔ της σχολής Εφαρμοσμένων Μαθηματικών και Φυσικών Επιστημών με θέμα τις εικονικές αναπαραστάσεις του σχολικού χώρου ως έκφραση της σχολικής κουλτούρας. Θα πρέπει να τονιστεί αρχικά ότι η συμμετοχή σας στην έρευνα είναι **προαιρετική**. Σε καμία φάση της έρευνας δε θα γίνει καμία άμεση ή έμμεση, ονομαστική ή περιγραφική γραπτή αναφορά από την ερευνήτρια που να σχετίζεται με τα προσωπικά δεδομένα των συμμετεχόντων στην έρευνα.

Η συμπλήρωση του υπόψη ερωτηματολογίου έχει ως κύριο στόχο τη συλλογή ορισμένων χρήσιμων στοιχείων, των οποίων η συσχέτισή με το κυρίως θέμα της έρευνας τελεί υπό μελέτη. Γι' αυτό, με σκοπό να διατηρηθεί η αξιοπιστία της έρευνας θα σας παρακαλούσαμε να απαντήσετε στο ερωτηματολόγιο. Σε κάθε περίπτωση σας ευχαριστούμε θερμά που μας παραχωρείτε τον πολύτιμο χρόνο σας, για την προαγωγή της έρευνας.

Ερωτηματολόγιο 2: Το ερωτηματολόγιο αυτό αποτελείται από 16 ερωτήσεις. Για όλες τις ερωτήσεις παρακαλούμε κυκλώστε την επιλογή που πιστεύετε ότι αντιπροσωπεύει περισσότερο την δική σας άποψη. Υπάρχουν 5 δυνατές απαντήσεις ως εξής: **0 (καθόλου), 1 (λίγο), 2 (μέτρια), 3 (πολύ), 4 (πάρα πολύ)**. Παρακαλούμε όπως απαντήσετε σε όλες τις ερωτήσεις.

1. Πόσο ελεύθερα αισθάνεστε να τοποθετήσετε διάφορες εικόνες (φωτογραφίες, διαγράμματα, χάρτες και γενικά πάσης φύσεως εικονικές αναπαραστάσεις) στην τάξη;

0 1 2 3 4

2. Πόσο συχνά τοποθετείτε μια εικόνα στους τοίχους της τάξης;

0 1 2 3 4

3. Πόσο συχνά συμμετέχετε σε εκπαιδευτικά σεμινάρια;

0 1 2 3 4

4. Πόσο πολύ πιστεύετε ότι πρέπει να αλλάξει το περιεχόμενο των εικονικών αναπαραστάσεων που υπάρχουν στο σχολείο σας;

0 1 2 3 4

5. Πόσο πιστεύετε ότι οι πάσης φύσεως εικόνες που υπάρχουν στο σχολείο σας εμπνέουν τους μαθητές του σχολείου;

0 1 2 3 4

6. Πόσο πιστεύετε ότι οι πάσης φύσεως εικόνες που υπάρχουν στο σχολείο σας εμπνέουν τους καθηγητές του σχολείου;

0 1 2 3 4

7. Πόσο πιστεύετε ότι πρέπει να αλλάξει η θέση που είναι τοποθετημένες οι διάφορες εικόνες που υπάρχουν στο σχολείο σας;

0 1 2 3 4

8. Πόσο ικανοποιημένοι είστε από τις σχέσεις σας με τους υπόλοιπους συναδέλφους στο σχολείο;

0 1 2 3 4

9. Πόσο πιστεύετε ότι το σχολείο σας είναι ένα αυστηρό σχολείο;

0 1 2 3 4

10. Πόσο έντονο πιστεύετε ότι είναι το γενικό ενδιαφέρον των μαθητών του σχολείου σας για μάθηση;

0 1 2 3 4

11. Πόσο συχνά, κατά μέσο όρο, οι μαθητές σας απουσιάζουν από το μάθημα που διδάσκετε;

0 1 2 3 4

12. Πόσο ικανοποιημένοι είστε, σε γενικές γραμμές από την συνολική εξωτερική εικόνα του σχολείου που εργάζεστε;

0 1 2 3 4

13. Πόσο ήρεμος/ήρεμη νιώθετε κατά τη διάρκεια της εργασίας σας στο σχολείο;

0 1 2 3 4

14. Πόσο συχνά αποβάλλετε μαθητές από την τάξη;

0 1 2 3 4

15. Πόσο πιστεύετε ότι οι μαθητές του σχολείου σας καταλαβαίνουν το περιεχόμενο των διάφορων εικόνων που υπάρχουν στο σχολείο σας;

0 1 2 3 4

16. Πόσο ευχάριστες πιστεύετε ότι είναι οι διάφορες επίσημα αναρτημένες εικόνες/ μηνύματα που συναντά κανείς στο σχολείο σας;

0 1 2 3 4

17. Πόσο συμφωνείτε με τις διάφορες ανεπίσημα αναρτημένες εικόνες/ μηνύματα/χαράξεις που συναντά κανείς στο σχολείο σας;

0 1 2 3 4

Ευχαριστούμε πολύ για τον χρόνο μας διαθέσατε!!!

Παράρτημα «Γ»

Ερωτηματολόγιο Μαθητών

Αγαπητοί μαθητές/τριες

Το ερωτηματολόγιο που έχετε ανά χείρας αποτελεί ένα πολύτιμο εργαλείο στο πλαίσιο διδακτορικής έρευνας που διεξάγεται από το Εθνικό Μετσόβειο Πολυτεχνείο στον Τομέα ΑΚΕΔ της σχολής Εφαρμοσμένων Μαθηματικών και Φυσικών Επιστημών με θέμα τις εικονικές αναπαραστάσεις του σχολικού χώρου ως έκφραση της σχολικής κουλτούρας. Θα πρέπει να τονιστεί αρχικά ότι η συμμετοχή σας στην έρευνα είναι **προαιρετική**. Σε καμία φάση της έρευνας δε θα γίνει καμία άμεση ή έμμεση, ονομαστική ή περιγραφική γραπτή αναφορά από την ερευνήτρια που να σχετίζεται με τα προσωπικά δεδομένα των συμμετεχόντων στην έρευνα.

Η συμπλήρωση του υπόψη ερωτηματολογίου έχει ως κύριο στόχο τη συλλογή ορισμένων χρήσιμων στοιχείων, των οποίων η συσχέτισή με το κυρίως θέμα της έρευνας τελεί υπό μελέτη. Γι' αυτό, με σκοπό να διατηρηθεί η αξιοπιστία της έρευνας θα σας παρακαλούσαμε να απαντήσετε στο ερωτηματολόγιο. Σε κάθε περίπτωση σας ευχαριστούμε θερμά που μας παραχωρείτε τον πολύτιμο χρόνο σας, για την προαγωγή της έρευνας.

Ερωτηματολόγιο 3: Το ερωτηματολόγιο αυτό αποτελείται από 16 ερωτήσεις. Για όλες τις ερωτήσεις παρακαλούμε κυκλώσετε την επιλογή που πιστεύετε ότι αντιπροσωπεύει περισσότερο την δική σας άποψη. Υπάρχουν 5 δυνατές απαντήσεις ως εξής: **0 (καθόλου), 1 (λίγο), 2 (μέτρια), 3 (πολύ), 4 (πάρα πολύ)**. Παρακαλούμε απαντήστε σε όλες τις ερωτήσεις.

18. Πόσο ελεύθερα αισθάνεσαι να τοποθετήσεις διάφορες εικόνες (φωτογραφίες, διαγράμματα, χάρτες και γενικά πάσης φύσεως εικονικές αναπαραστάσεις) στην τάξη;

0 1 2 3 4

19. Πόσο συχνά συμμετέχεις στην λήψη αποφάσεων για θέματα που αφορούν το σχολείο;

0 1 2 3 4

20. Πόσο καλή πιστεύεις ότι είναι η εξωτερική εμφάνιση του σχολείου σου;

0 1 2 3 4

21. Πόσο πιστεύεις ότι το σχολείο σου σε εμπνέει στη μάθηση;

0 1 2 3 4

22. Πόσο ευχάριστη πιστεύεις ότι είναι η διακόσμηση που έχει η τάξη σου;

0 1 2 3 4

23. Πόσο πιστεύεις ότι επηρεάζεσαι από τις διάφορες εικόνες (ζωγραφιές, φωτογραφίες, χάρτες, πίνακες, θρησκευτικές εικόνες, κολάζ κλπ) που υπάρχουν στο σχολείο σου;

0 1 2 3 4

24. Πόσο πιστεύεις ότι οι διάφορες εικόνες (ζωγραφιές, φωτογραφίες, χάρτες, πίνακες, θρησκευτικές εικόνες, κολάζ κλπ) που υπάρχουν στο σχολείο σου είναι απόμακρες;

0 1 2 3 4

25. Πόσο καλά καταλαβαίνεις τα μηνύματα που περιέχουν οι εικόνες αυτές;

0 1 2 3 4

26. Πόσο αυστηρό πιστεύεις ότι είναι το σχολείο σου;

0 1 2 3 4

27. Πόσο σου αρέσει ο τρόπος που γίνεται το μάθημα στην τάξη σου;

0 1 2 3 4

28. Πόσο ήρεμος νιώθεις όταν βρίσκεσαι στο σχολείο σου;

0 1 2 3 4

29. Πόσο συχνά συμμετέχεις στην διάρκεια του μαθήματος;

0 1 2 3 4

30. Πόσο ικανοποιημένος νιώθεις από την σχέση σου με τους άλλους συμμαθητές σου;

0 1 2 3 4

31. Πόσο ικανοποιημένοι νιώθουν οι γονείς σου από τους βαθμούς που παίρνεις στο σχολείο;

0 1 2 3 4

32. Ποιο είναι το μορφωτικό επίπεδο των γονιών σας

α) απόφοιτος δημοτικού β) απόφοιτος λυκείου γ) πτυχιούχος πανεπιστημίου/
ΤΕΙ δ) κάτοχος μεταπτυχιακού τίτλου

16. Πως θα χαρακτηρίζατε την οικονομική κατάσταση σας.

Α) κακή β) καλή γ) αρκετά καλή δ) άριστη

Ευχαριστούμε πολύ για τον χρόνο σου!!!

Παράρτημα «Δ»

Έγκριση Διεξαγωγής Έρευνας



ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΔΗΜΟΚΡΑΤΙΑ
ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ
ΠΑΙΔΕΙΑΣ, ΕΡΕΥΝΑΣ ΚΑΙ ΘΡΗΣΚΕΥΜΑΤΩΝ

ΓΕΝΙΚΗ ΔΙΕΥΘΥΝΣΗ ΣΠΟΥΔΩΝ
Π/ΘΜΙΑΣ ΚΑΙ Δ/ΘΜΙΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ
ΔΙΕΥΘΥΝΣΗ ΣΠΟΥΔΩΝ, ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΩΝ ΚΑΙ
ΟΡΓΑΝΩΣΗΣ ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ
ΤΜΗΜΑ Α'

Ταχ. Δ/ση: Ανδρέα Παπανδρέου 37
Τ.Κ. – Πόλη: 15180 Μαρούσι
Ιστοσελίδα: www.minedu.gov.gr
Πληροφορίες: Αν. Πασχαλίδου
Α. Τσιρώνη
Τηλέφωνο: 210-3443422
210-3442240

Ψηφιακά υπογεγραμμένο από ANASTASIA PASCHALIDOU
Ημερομηνία: 2018.07.16 10:49:03 EEST

Βαθμός Ασφαλείας:
Να διατηρηθεί μέχρι:
Βαθμ. Προτεραιότητας:

Αθήνα, 13-07-2018
Αρ. Πρωτ. 119160/Δ2

ΠΡΟΣ:

- κ. Σοφία Τσαγδή
stsagdi@gmail.com
- Διευθύνσεις Διθμιας Εκπ/σης
Α', Β', Γ', Δ' Αθήνας, Ανατ.
Αττικής, Δυτ. Αττικής και
Πειραιά

ΘΕΜΑ: Έγκριση διεξαγωγής έρευνας

Απαντώντας στο με αρ. πρωτ. εισ. ΥΠΠΕΘ 105871/26-06-2018 και 108745/29-06-2018 αίτημά σας και λαμβάνοντας υπόψη την από 21/03/2018 εισήγηση της Συμβουλευτικής Επιτροπής Ηθικής και Δεοντολογίας του Ε.Μ.Π., σας γνωρίζουμε ότι **επιτίρουμε** τη διεξαγωγή έρευνας από την κ. Σοφία Τσαγδή κατά τη διάρκεια του σχολικού έτους 2018-2019 με τις εξής προϋποθέσεις:

α) Πριν από την έναρξη της έρευνας να γίνει ενημέρωση του Διευθυντή και του συλλόγου Διδασκόντων των σχολικών μονάδων Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, οι οποίες θα συμμετάσχουν στην έρευνα, σχετικά με τη διαδικασία διεξαγωγής της.

β) Η έρευνα να γίνει με τη σύμφωνη γνώμη τους.

γ) Η έρευνα να γίνει με την έγγραφη συγκατάθεση των γονέων - κηδεμόνων των μαθητών (για κάθε μαθητή χωριστά). Ο Διευθυντής του σχολείου, αφού αποστείλει στους γονείς-κηδεμόνες προς συμπλήρωση το έντυπο γονικής συναίνεσης που θα του κατατεθεί από την ερευνήτρια και στο οποίο θα περιγράφεται η μεθοδολογία της έρευνας και συγκεντρώσει τα ενυπόγραφα σημειώματα με τη συγκατάθεση των γονέων-κηδεμόνων, μπορεί να συνεχίσει στη διεξαγωγή της έρευνας.

δ) Οι εκπαιδευτικοί και οι μαθητές να συμπληρώσουν τα ερωτηματολόγια ανώνυμα και εφόσον το επιθυμούν.

ε) Οι Διευθυντές να συμμετάσχουν στις συνεντεύξεις ανώνυμα και εφόσον το επιθυμούν.

στ) Οι μαθητές να απασχοληθούν μέχρι μία (01) διδακτική ώρα.

ζ) Η φωτογράφιση των εικονικών αναπαραστάσεων του σχολικού χώρου θα γίνει χωρίς να εμφανίζονται πρόσωπα και προσωπικά στοιχεία μαθητών.

η) Στοιχεία που αφορούν στην ταυτότητα των σχολείων θα δοθούν από τους Διευθυντές των σχολικών μονάδων, εφόσον είναι δυνατό να αναζητηθούν από το αρχείο των σχολείων.

θ) Η συγκέντρωση και μελέτη των στοιχείων να γίνουν σύμφωνα με την αρχή προστασίας των δεδομένων προσωπικού χαρακτήρα και δεν θα δημοσιοποιηθούν ευαίσθητα προσωπικά δεδομένα.

Επισημαίνεται ότι η συμμετοχή στην έρευνα δεν είναι υποχρεωτική.

Η έρευνα έχει θέμα: **«Ιδεολογικές προτιμήσεις, αξιακά προτάγματα και συμπεριφορικά μοτίβα, όπως αποτυπώνονται στις εγχαράξεις, στα tags, στα συνθήματα και σε κάθε λογής οπτικά σήματα ή εγχαράξεις και επιγραφές στον σχολικό χώρο»**

και απευθύνεται στους διευθυντές, εκπαιδευτικούς και μαθητές του

Για την πραγματοποίηση της έρευνας θα πρέπει:

1. Οι επισκέψεις στα σχολεία να γίνουν μετά από συνεννόηση με τον Διευθυντή και σε συνεργασία με τον σύλλογο καθηγητών των σχολικών μονάδων, ώστε να μην παρεμποδίζεται η ομαλή διεξαγωγή των μαθημάτων.

2. Οι Διευθυντές των Διευθύνσεων Δ/θμιας Εκπ/σης Α, Β', Γ', Δ' Αθήνας, Ανατ. Αττικής, Δυτ. Αττικής και Πειραιά να ενημερώσουν σχετικά τους Διευθυντές των σχολικών μονάδων αρμοδιότητάς τους, ώστε να διευκολύνουν την ενδιαφερόμενη στην πραγματοποίηση της έρευνας αυτής σύμφωνα με τα παραπάνω.

Ο ΥΠΟΥΡΓΟΣ
ΠΑΙΔΕΙΑΣ, ΕΡΕΥΝΑΣ ΚΑΙ ΘΡΗΣΚΕΥΜΑΤΩΝ

ΚΩΝΣΤΑΝΤΙΝΟΣ ΓΑΒΡΟΓΛΟΥ

Εσωτ. Διανομή

- Γρ. Υπουργού
- Γρ. Γενικού Γραμματέα
- Δ/ση Σπουδών, Προγρ/των & Οργάνωσης Δ.Ε. Τμ. Α'