

Ο ΠΛΗΡΟΦΟΡΙΚΟΣ ΑΝΑΛΦΑΒΗΤΙΣΜΟΣ ΚΑΙ Η ΑΝΑΔΙΑΤΑΞΗ ΤΗΣ ΣΧΕΣΗΣ ΚΑΘΗΓΗΤΗ – ΜΑΘΗΤΗ

Ντάβου Μπετίνα

Επίκουρη Καθηγήτρια Ψυχολογίας

Τμήμα Επικοινωνίας και ΜΜΕ, Πανεπιστημίου Αθηνών

Καράκιζα Τσαμπίκα

Ηλεκτρολόγος Μηχ/κός και Μηχ/κός Η/Υ, ΕΜΠ

Καθηγήτρια Πληρ/κής Β΄θμιας Εκπ/σης

Υποψήφια Διδάκτωρ Πανεπιστημίου Αθηνών

Λέξεις κλειδιά: Παιδαγωγική σχέση, Γνωστική συνιστώσα. Συγκινησιακή συνιστώσα, Κοινωνική συνιστώσα, Επικοινωνιακή συνιστώσα, Πληροφορικός (ή τεχνολογικός ή ηλεκτρονικός) αλφαριθμητισμός

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η παιδαγωγική σχέση, η σχέση δηλαδή δασκάλου-μαθητή, εμπεριέχει μια **γνωστική συνιστώσα** (παροχή γνώσεων και δεξιοτήτων), μια **συγκινησιακή συνιστώσα** (προσφορά φροντίδας και ενδιαφέρον για την προσωπική ανάπτυξη του μαθητή), μια **κοινωνική συνιστώσα** (ο ρόλος του κριτή και της εξουσίας) και μια **επικοινωνιακή συνιστώσα**, που σχετίζεται με το πώς αλληλεπιδρούν αυτοί οι ρόλοι, οι επιθυμίες και οι προσδοκίες την ώρα του μαθήματος μέσα στην τάξη. Η εισήγησή που ακολουθεί εξετάζει το πώς οι συνιστώσες αυτές διαταράσσονται στο σύγχρονο υπολογιστικό εκπαιδευτικό περιβάλλον, από την πλευρά του εκπαιδευτικού. Η προσοχή μας εστιάζεται στο φαινόμενο του **πληροφορικού αναλφαριθμητισμού**, στην έλλειψη δηλ. γνώσης και εξοικείωσης με τη χρήση του Η/Υ ως υπολογιστικού και επικοινωνιακού εργαλείου, το οποίο συναντάται στους εκπαιδευτικούς της Β΄θμιας εκπ/σης και το οποίο προκαλεί αμηχανία, φόβο, ανασφάλεια, άρνηση και επηρεάζει καθοριστικά την παιδαγωγική σχέση, θέτοντας άμεσα το αίτημα μιας δυναμικής τεχνολογικής και παιδαγωγικής επιμόρφωσης.

ABSTRACT

The pedagogical relationship, in other words, the relationship between the teacher and the student includes a **cognitive component** (rendering of skills and knowledge), an **emotional component** (concern and interest for the student's personal development), a **social component** (the role of the judge and the power) and a **communicative component** (concerning the interaction of these roles, desires and expectations during the lesson). The present paper examines how these components are affected in a computerized, educational environment, as far as the teacher is concerned. Our attention is focused on the **computer illiteracy**, that means the lack of knowledge and familiarization with the use of computer as a learning and communicative tool, a phenomenon that comes up among teachers of secondary schools. Embarrassment, fear, insecurity and refusal on the part of the teacher interfere with the traditional pedagogical relationship, bringing up directly the demand of a dynamic, technological and pedagogical further training of teachers.

Η εισήγηση αυτή βασίζεται στη θεώρηση της μάθησης ως συνολικής ανθρώπινης εμπειρίας, η οποία θεμελιώνεται στις σχέσεις και τις αλληλεπιδράσεις με σημαντικούς άλλους και καθορίζεται από τα συναισθήματα και τις σκέψεις που αναδύονται μέσα από την αλληλεπίδραση δασκάλου-μαθητή. Δεκάδες χρόνια τώρα η παιδαγωγική σχέση έχει ως κεντρικό της άξονα το γραπτό λόγο και την προφορική επικοινωνία, η οποία πλαισιώνεται και από μη λεκτικά σήματα. Η σχέση λοιπόν αυτή, η **σχέση δασκάλου-μαθητή**, βασίζεται σε ισορροπίες, οι οποίες κλυδωνίζονται όταν στο έδαφος που αναπτύσσεται εισάγονται νέα τεχνολογικά μέσα, των οποίων μάλιστα η χρήση είναι συχνά ανοικεία και για τις δύο(;) πλευρές. Ο ορισμός της, περιττός ίσως για ενεργούς εκπαιδευτικούς, οι οποίοι βιώνουν καθημερινά αυτή τη σχέση, είναι εδώ απαραίτητος:

Ο δάσκαλος επιθυμεί να μεταβιβάσει γνώσεις και δεξιότητες, να διευκολύνει τους μαθητές του να επιτύχουν και να συμβάλει στην προσωπική τους ανάπτυξη. Είναι ένας "σημαντικός άλλος" στη ζωή του μαθητή και ο ρόλος του είναι εν μέρει πατρικός/μητρικός. Για το μαθητή, ο δάσκαλος είναι μια πηγή γνώσης και σοφίας, ένα σημαντικό πρόσωπο που προσφέρει και φροντίζει, αλλά παράλληλα είναι κριτής και μορφή εξουσίας. (Wittenberg, Henry, Osborne, 1983).

Υπάρχει λοιπόν, σε αυτή τη σχέση μια **γνωστική συνιστώσα** (η παροχή γνώσεων και δεξιοτήτων), μια **συγκινησιακή συνιστώσα** (η προσφορά φροντίδας και το ενδιαφέρον για την προσωπική ανάπτυξη του μαθητή), μια **κοινωνική συνιστώσα** (ο ρόλος του κριτή και της εξουσίας) και, βεβαίως, μια **επικοινωνιακή συνιστώσα**, που σχετίζεται με το πώς αλληλεπιδρούν αυτοί οι ρόλοι, οι επιθυμίες και οι προσδοκίες και από τις δύο πλευρές, την ώρα του μαθήματος μέσα στην τάξη.

Θα προσπαθήσουμε εδώ να δούμε πώς μεταβάλλονται (διαταράσσονται) οι τέσσερις αυτές συνιστώσες της σχέσης δασκάλου-μαθητή, όταν στη σχολική τάξη εισάγεται ο ηλεκτρονικός υπολογιστής και μάλιστα ένας υπολογιστής-πολυμέσο, στοιχείο ενός απέραντου, παγκόσμιου δικτύου. Η είσοδος (ή κατ' άλλους εισβολή) των Η/Υ στα σχολεία ήταν αναπότρεπτη συνέπεια της επίδρασης της πολιτισμικής εξέλιξης σ' όλους τους τομείς της ανθρώπινης δραστηριότητας. Στον κλειστό θάλαμο της τάξης άνοιξε ξαφνικά ένα παράθυρο στον έξω κόσμο, δημιουργήθηκε μια γέφυρα επικοινωνίας με μακρινούς άλλους, "νομιμοποιήθηκε" η είσοδος γνώσης και πληροφορίας από πηγές μη παραδοσιακές. Ισορροπίες χρόνων ανατράπηκαν.

Τα στοιχεία που θα χρησιμοποιήσουμε αποτελούν μέρος του ερευνητικού υλικού μιας υπό εκπόνηση διδακτορικής διατριβής και προκύπτουν από τη συστηματική παρατήρηση: α) της προετοιμασίας των εκπαιδευτικών τριών Ενιαίων Λυκείων στα εργαστήρια του προγράμματος

"Μνηστήρες" (2000), β)της πιλοτικής διδασκαλίας μέσω υπολογιστή, του μαθήματος "Λογιστικές εφαρμογές" σε Γ' τάξη Τεχνικού Λυκείου (1998) και γ)της διδασκαλίας του μαθήματος της Πληροφορικής σε Α' Τάξη Ενιαίου Λυκείου (1999). Επί πλέον θα βασιστούμε στα συμπεράσματα έρευνας βάσει συνεντεύξεων του Ερευνητικού Πανεπιστημιακού Ινστιτούτου Εφαρμοσμένης Επικοινωνίας του Πανεπιστημίου Αθηνών με τίτλο «Αναπαραστάσεις και Στάσεις εκπαιδευτικών ως προς τη χρήση νέων τεχνολογικών μέσων στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση» (Ντάβου και συν.,1999).

Τα όρια αυτής της εισήγησης μας επιβάλλουν να δούμε τις αλλαγές στη σχέση δασκάλου-μαθητή, όχι σε όλο τους το φάσμα, αλλά εστιάζοντας σε ένα κυρίαρχο φαινόμενο που τις επηρεάζει: Αυτό του **πληροφορικού (ή πληροφοριακού ή ηλεκτρονικού ή τεχνολογικού) αναλφαβητισμού** των εκπ/κών.

Αλλά τι είναι ο **τεχνολογικός αλφαβητισμός**; Η έννοια του τεχνολογικού αλφαβητισμού περιλαμβάνει όλες εκείνες τις γνώσεις, τις δεξιότητες και τις στάσεις, οι οποίες εξασφαλίζουν την αποτελεσματική συμμετοχή στις καθημερινές δραστηριότητες μιας τεχνοκρατούμενης κοινωνίας (Μπίκος, 1989). Κι αν στα τέλη της προηγούμενης δεκαετίας ο κάτοχος αυτής της γνώσης και δεξιότητας ταυτιζόταν με αυτόν του ειδικού επιστήμονα, σήμερα συναντάται σχεδόν στα περισσότερα επαγγέλματα, όλο και περισσότερο στις νεαρότερες ηλικίες, όλο και λιγότερο ανεξάρτητα από το ειδικό πτυχίο. Η τεχνολογική εγγραματοσύνη ή έστω ενημέρωση εξακολουθεί να αποτελεί επαγγελματικό προσόν, ευρέως αποδεκτή κοινωνική αξία, αλλά όχι πιά αιτία εντυπωσιασμού. Γίνεται στοιχείο της καθημερινότητας των νεαρότερων γενιών.

Ετσι, το αντίθετο φαινόμενο, ο πληροφορικός (ή ηλεκτρονικός) αναλφαβητισμός, δηλ. η έλλειψη γνώσης και εξοικείωσης με τη χρήση του Η/Υ ως εργαλείο, σηματοδοτεί μία έλλειψη, αποτελεί μειονέκτημα, εκφράζει αδυναμία να ανταποκριθεί κάποιος στις σύγχρονες επαγγελματικές και άλλες απαιτήσεις. Φαντάζει σαν απειλή για το σύγχρονο άνθρωπο στη σημερινή κοινωνία της μαζικά παραγόμενης και ταχύτατα διακινούμενης πληροφορίας. Οδηγεί εν δυνάμει σε περιθωριοποίηση, σε επαγγελματική αναποτελεσματικότητα, σε κοινωνική απαξίωση και αποκλεισμό.

"Γιατί μας έχει πιάσει τέτοιος πανικός, σαν το χρηματιστήριο, να μπορούμε με το ζόρι σ' αυτόν τον αλγόριθμο;", αναρωτιέται ο Μ.Κ., μαθηματικός που συμμετέχει στο πρόγραμμα «Μνηστήρες». Απέναντι στο αίτημα του πληροφορικού αλφαβητισμού ο συγκεκριμένος εκπαιδευτικός εκφράζει

άρνηση. Ή κάποιος άλλος, διακόπτοντας τον υπεύθυνο επιμορφωτή, ο οποίος κάνει μία σύντομη ιστορική αναφορά στην εξέλιξη των υπολογιστικών συστημάτων: "Τι μας ενδιαφέρει τώρα ο Μπιλ Γκέιτς και το παρελθόν;", απαξιώνει την όλη διαδικασία, της προσδίδει απλά τα χαρακτηριστικά ενός "αναγκαίου φαρμάκου".

Η γνωστική συνιστώσα

Και τα δύο προηγούμενα περιστατικά είναι μικρά δείγματα αισθημάτων ανασφάλειας και άγχους που βιώνουν οι εκπαιδευτικοί, οι οποίοι καλούνται να μεταδώσουν γνώσεις που δεν κατέχουν. Αυτή είναι η **πρώτη** διαταραχή στη γνωστική συνιστώσα της σχέσης δασκάλου-μαθητή. Ο εκπαιδευτικός θα πρέπει "προς στιγμήν" – η οποία θα διαρκέσει πολύ περισσότερο από το διάστημα της επιμόρφωσης - να αποδυθεί το ρόλο του, να πάει στον άλλο πόλο της σχέσης, να επανέλθει στη θέση του μαθητή, που προ πολλού έχει εγκαταλείψει. Πολλοί εκπ/κοί των «Μνηστήρων» βεβαιώνουν κατηγορηματικά ότι "αποκλείεται εγώ τώρα να μάθω αυτά τα πράγματα". Η δυσκολία που επικαλούνται, εμπεριέχει ουσιαστικά και τη δυσκολία στην αλλαγή του μέχρι σήμερα παγιωμένου εκπαιδευτικού μοντέλου.

Ο πίνακας και η κιμωλία υπό τον πλήρη έλεγχο του εκπαιδευτικού περνούν σε δεύτερη μοίρα. Ένα μεγάλο ή μικρό μέρος της παροχής της γνώσης εκχωρείται τώρα σε "μια κρύα μηχανή". Η αυθεντία, η μία και μοναδική αλήθεια, το ένα και αλάνθαστο βιβλίο γίνονται παρελθόν. Ο εκπαιδευτικός αισθάνεται ότι ο βασικός του ρόλος σαν παροχέας γνώσης, αλλάζει χέρια.

Το ερώτημα που προκύπτει είναι: Αποδυναμώνεται η γνωστική συνιστώσα της σχέσης; Ή μήπως αποδυναμώνεται ως προς τη **μονοκατευθυντήρια φορά** της και αποκτά και ένα **δεύτερο σκέλος με φορά από το μαθητή στο δάσκαλο**; Μήπως μαθητής και δάσκαλος γίνονται ισότιμα μέρη μιας πιο ενεργητικής και αμφίδρομης διαδικασίας που λέγεται οικοδόμηση της γνώσης μέσα από την ανακάλυψη, τη συζήτηση, την ανταλλαγή, την κριτική στάση και τελικά την (εξατομικευμένη ή ομαδική) σύνθεση;

"Βασικός στόχος του αλφαριθμητισμού στα μέσα", (Renee Hobbs, 1998, σελ. 22-23), "είναι να κατανοήσει ο μαθητής ότι η γνώση είναι μια κοινωνική κατασκευή, να μάθει να αμφισβητεί την αυθεντία ενός κειμένου [έντυπου ή ηλεκτρονικού] και να χρησιμοποιεί τις γνώσεις και τη λογική του, για να οδηγείται σε αυτόνομες αποφάσεις".

Ένα **δεύτερο** ζήτημα "αποσταθεροποίησης" της γνωστικής διάστασης της παραδοσιακής, παιδαγωγικής σχέσης είναι το εξής: Σε ποιο βαθμό, στα σημερινά μαζικά, εντατικά και εξειδικευμένα περιβάλλοντα μάθησης, μπορεί ο δάσκαλος, και μάλιστα ένας μειονεκτών ως προς

την χρήση των μέσων δάσκαλος, να προσφέρει τέτοιου τύπου εκπαίδευση στους μαθητές του; Πώς διαμορφώνονται τα σχολικά περιβάλλοντα και πόσο αυτά βοηθούν την αναπροσαρμογή του διδασκαλικού ρόλου, μέσα από τις πρόσφατες μεταρρυθμίσεις;

Και ένα **τρίτο** ζήτημα: Ας υποθέσουμε ότι οι εκπ/κοί, οι οποίοι χρόνια τώρα υποχρεώνονται να ακολουθούν το αναλυτικό πρόγραμμα και να καλύπτουν συγκεκριμένη ύλη, καταφέρνουν μέσα από την συνολική αλλά και την προσωπική τους προσπάθεια όχι μόνο να μάθουν τη χρήση των νέων μέσων αλλά και να αυτοεκπαιδευτούν και να εκπαιδεύσουν τους μαθητές τους στην κριτική σκέψη και την αμφισβήτηση. Η αμφισβήτηση και η κριτική σκέψη που θα αναπτύξουν οι μαθητές, αν γενικευθεί, θέτει υπό αμφισβήτηση και τον ίδιο τον δάσκαλο, ως πηγή γνώσης και σοφίας (ως "αυθεντία"). Με ποια όπλα θα αντιμετωπισθεί αυτή η "αποσταθεροποίηση", μέσα σε ένα ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον, το οποίο ευνοεί κυρίως την αναπαραγωγή και λιγότερο την αμφισβήτηση της γνώσης;

Η κοινωνική συνιστώσα

Ήδη, ο προσανατολισμός των τελευταίων ερωτημάτων μας φέρνει στην "κοινωνική διάσταση" της παιδαγωγικής σχέσης στην οποία αναφερθήκαμε στην αρχή. Ο ρόλος που επιφυλάσσεται στο δάσκαλο, μέσα σε μια τάξη όπου καλλιεργείται η κριτική στάση, ο διάλογος και η αμφισβήτηση της αυθεντίας, τον τοποθετεί σε μια αντιφατική θέση (Buckingham, 1998). Από τη μία πρέπει να προσφέρει τη γνώση και τις πληροφορίες που θα καταστήσουν δυνατή μια κριτική αξιολόγηση των παρεχόμενων από τον υπολογιστή (διαθέτει δηλ. μια γνώση που δεν διαθέτει ο μαθητής), και από την άλλη πρέπει να λειτουργήσει σαν ισότιμος εταίρος, σ' έναν διάλογο με το μαθητή. Αλλά αν βασικός στόχος μιας τέτοιας εκπαίδευσης είναι να δημιουργήσει ανθρώπους με αυτόνομη, κριτική σκέψη, οι οποίοι αναλαμβάνουν τις ευθύνες και τις υποχρεώσεις της ίδιας τους της εκπαίδευσης, τότε το επιτυχές αποτέλεσμα είναι να οδηγηθούν αυτοί, από την εξάρτηση στην αυτονομία.

Πιθανόν τότε, το επόμενο βήμα να είναι η κριτική του ίδιου του δασκάλου και της εξουσίας του (Kubey, 1998). Έτσι λοιπόν, ο καθηγητής μέσα στο νέο εκπαιδευτικό περιβάλλον νοιώθει να απειλείται. Αντιλαμβάνεται ότι η τεχνολογική του επιμόρφωση είναι η αρχή ενός φαινομένου που θα επιφέρει ουσιαστικές αλλαγές στο «βασίλειό» του. Όταν εισάγεται η "μηχανή", ο δάσκαλος πρέπει να μοιραστεί την "εξουσία" του, συν-υπολογίζοντας έναν νέο "άλλο" (Bertrand, 1994).

Ο ρόλος του ως ενός και αποφασιστικού κριτή καταργείται. Τώρα είναι και αυτός κρινόμενος και μάλιστα χωρίς το άλλοθι του ανθρώπινου υποκειμενισμού του κριτή, που με επιτυχία

χρησιμοποιούν οι μαθητές όταν υφίστανται αρνητικές αξιολογικές κρίσεις. Εδώ υπάρχει η ψυχρή ουδετερότητα της μηχανής, επομένως δεν έχουμε περιθώρια αμφισβήτησης της κρίσης.

Την απειλή που νοιώθει, την εκφράζει καλύτερα, ένας καθηγητής μαθηματικών, που συμμετείχε στην έρευνα που προαναφέραμε για τις αναπαραστάσεις των εκπαιδευτικών ως προς τη χρήση των Νέων Τεχνολογιών στην εκπαίδευση. Στην πιθανότητα να διδάξει σε μια τάξη όπου οι μαθητές έχουν στη διάθεσή τους ανά μικρές ομάδες έναν υπολογιστή, αντιδρά ως εξής:

"Δεν ξέρω πώς θα ένιωθα... (αμήχανο γελάκι) ... Θα φανεί χαζό... Θα ανησυχούσα... Δεν θα έβλεπα τα μάτια τους... Ξέρω γω... Πώς θα μπορούσα να ξέρω ότι πραγματικά παρακολουθούν και ότι δεν έχουν "γυρίσει" τον υπολογιστή σε κανένα παιχνίδι και παίζουν κρυφά..."

Ξαφνικά αποκτά επίγνωση του λόγου του και σχολιάζει τον εαυτό του:

"Ναι, είναι χαζό... Δηλαδή, τώρα πώς ξέρω αν κάτω από το θρανίο τους δεν έχουν, ας πούμε, μια αθλητική εφημερίδα... Αλλά πώς να στο πω; Τώρα ξέρω τους κώδικές τους, τους καταλαβαίνω... Αν ήταν στη μέση ο υπολογιστής... θα μου πεις... ίσως θα καταλάβαινα ένα περίεργο, διαφορετικό κλικ στο ποντίκι τους..."

Αυτός ο καθηγητής ήταν, ωστόσο, θετικά προδιατεθειμένος ως προς την ενσωμάτωση των νέων μέσων στην εκπαίδευση. Αντίθετα η Α.Ζ., φιλόλογος στο πρόγραμμα «Μνηστήρες» αναρωτιέται κοιτώντας το ποντίκι: *"Τί να το κάνω τώρα αυτό; Φοβάμαι και να το πιάσω"*. Όταν λοιπόν ο δάσκαλος δεν είναι κάτοχος των γνώσεων και των δεξιοτήτων για την χρήση του υπολογιστή ως εκπαιδευτικού και επικοινωνιακού εργαλείου, τότε δεν μπορεί να τον αντιμετωπίσει, να τον διαχειριστεί. Και τον μυθοποιεί. Ανάγει τον υπολογιστή, τη μηχανή, σ' ένα σύμβολο. Σ' ένα σύμβολο παντοδύναμο (καθώς είναι νέο, ανατρεπτικό και πολλαπλά αποτελεσματικό) και επομένως απειλητικό για τον ίδιο, για το επάγγελμα, για το μέλλον του. Οδηγείται σε αποστροφή προς την τεχνολογία, σε αίσθημα μειονεξίας απέναντι στους πληροφορικά εγγράμματους (συνήθως τους μαθητές) και τελικά σε ανασφάλεια και άγχος που αφαιρούν κάθε δημιουργική δυνατότητα αξιοποίησης του μέσου. Αυτό μας φέρνει στις μετατροπές που υφίσταται η σχέση δασκάλου-μαθητή ως προς την επικοινωνιακή και συγκινησιακή τους συνιστώσα.

Η συγκινησιακή και επικοινωνιακή συνιστώσα

Δεν θα διαχωρίσουμε τις δύο συνιστώσες γιατί στον πυρήνα της επικοινωνίας βρίσκονται τα συναισθήματα. Η παρουσία μιας τέτοιας "μηχανής" με ενεργητικό ρόλο μέσα στην τάξη, ανατρέπει ολόκληρη την επικοινωνιακή δυναμική της τάξης. Σε έρευνα που έγινε στο τμήμα μας, σχετικά με την είσοδο των υπολογιστών στην τάξη (Καράκιζα, 1999), παρατηρήθηκαν τα εξής:

1. Καταργείται ο κοινός προσανατολισμός των μαθητών. Δεν κοιτάζουν πια όλοι τον δάσκαλο, αλλά ανά ομάδες την οθόνη τους. Ο δάσκαλος μιλάει στο "κενό".
2. Τα βλέμματα είναι κυρίως παράλληλα. Διασταυρώνονται λιγότερο μεταξύ των μαθητών, αλλά και μεταξύ μαθητών-δασκάλου, αφού όλοι κοιτάζουν κυρίως την οθόνη.
3. Οι μαθητές με χαμηλές επιδόσεις αναπτύσσουν πολύ μεγαλύτερη επικοινωνιακή δραστηριότητα με το δάσκαλο και τους συμμαθητές τους, βρίσκοντας έτσι διεξόδους για πιο ουσιαστική και ισότιμη παρουσία στην τάξη.
4. Αναπτύσσεται μια επικοινωνία "τοπικής" μορφής. Όχι της τάξης ως μια μεγάλη ομάδα με επίκεντρο το δάσκαλο, αλλά ανά μικρές ομάδες με επίκεντρο τον υπολογιστή.
5. Αποδυναμώνεται ο κεντρικός ρόλος του δασκάλου και αυξάνεται ο βοηθητικός του ρόλος.

Το γενικό συμπέρασμα, από αυτή την έρευνα, ήταν πως η παρουσία των "μηχανών" στην τάξη διαφοροποιεί την επικοινωνιακή δραστηριότητα, αλλά χωρίς κατεύθυνση. Δεν τη μειώνει ή την αυξάνει. Απλώς τη διαφοροποιεί και της προσδίδει ένα τοπικό χαρακτήρα.

Ο ηλεκτρονικά αναλφάβητος δάσκαλος, σε αναζήτηση της νέας του ταυτότητας, η οποία τον θέλει μαθητευόμενο και διδάσκοντα, όχι εξουσιαστή και κριτή, αλλά συν-εταίρο με τον μαθητή και ταυτόχρονα συντονιστή και εμπνευστή, εναλλάσσει διαρκώς ρόλους. Οι ισορροπίες είναι λεπτές και μόνο ο ηλεκτρονικά εγγράμματος, αυτός δηλαδή που έχει απομυθοποιήσει το εργαλείο που έχει στα χέρια του, μπορεί εν δυνάμει να τις επιτύχει. Άλλωστε ο δάσκαλος διδάσκει αυτό που ο ίδιος είναι. Επομένως το αίτημα του πληροφορικού αλφαριθμητισμού εμφανίζεται για μια ακόμα φορά επιτακτικό.

Επί πλέον ο εκπαιδευτικός για να ρισκοκινδυνεύσει τις διδακτικές και παιδαγωγικές αλλαγές που συνεπάγεται η τεχνολογική του επιμόρφωση, χρειάζεται υποστήριξη. Δεν αρκεί να είναι μόνο ο ίδιος ευαισθητοποιημένος και έτοιμος να τις αντιμετωπίσει. Χρειάζεται την **υποστήριξη της ευρύτερης κοινότητας**. Διαφορετικά, ό,τι επιτευχθεί μέσα στην τάξη, θα ακυρωθεί έξω από αυτή.

Ωστόσο σήμερα, ΚΑΙ στο ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον έντονη είναι η αίσθηση ενός **δυϊσμού**, μιας αμφιθυμίας, όπως ακριβώς ΚΑΙ στην εκπαίδευση, όπου συναντώνται **θετικές απόψεις** για τη χρήση των νέων μέσων και **αρνητικές στάσεις** για το ίδιο θέμα, **συνυπάρχουν σύγχρονα_συνεργατικά_κριτικά** και **απαρχαιωμένα_ανταγωνιστικά_απομνημονευτικά** εκπαιδευτικά μοντέλα, και συγκρούονται, **ειλικρινείς, εκσυγχρονιστικές προθέσεις με αμετακίνητες, γραφειοκρατικές αγκυλώσεις**.

Η κατάσταση αυτή αντανακλά ακριβώς τη διαπλοκή του εκσυγχρονισμού και της καθυστέρησης στη σύγχρονη ελληνική κοινωνία, τη ρευστότητα, την πολυπλοκότητα και την αντιφατικότητα της. Το διχασμένο βλέμμα της στην Ανατολή και τη Δύση, το διπλό πολιτιστικό της πρόσωπο. Την αμηχανία της μπροστά στις καταγιστικές τεχνολογικές εξελίξεις, που κυκλικά προκαλούν οικονομικές και κοινωνικές αλλαγές και ιδεολογικές ανατροπές, αλλά και τις αντίρροπές τους τάσεις.

Ταυτόχρονα, όλα αυτά είναι ακριβώς φυσική συνέπεια του ότι εξετάζουμε ένα φαινόμενο στην εξέλιξή του, από τα μέσα, την ώρα που το παλιό παραχωρεί τη θέση του στο νέο. Οι εκπαιδευτικοί, ζωντανό κομμάτι της διεργασίας αυτής είναι ταυτόχρονα φορείς των παραδοσιακών και των σύγχρονων ιδεών, προσκολλημένοι λόγω αδρανείας στο γνωστό, βολικό, οικείο παρελθόν και ταυτόχρονα ελκόμενοι από το νέο, το μελλοντικό, αυτό που ενστικτωδώς αντιλαμβάνονται ως αναπότρεπτο. Επομένως ο πληροφορικός ή τεχνολογικός ή ηλεκτρονικός αναλφαβητισμός, είναι φαινόμενο της μεταβατικής εποχής μας. Θα περάσει, θα φύγει μαζί με αυτήν. Τα σχολεία των επόμενων γενεών θα είναι ούτως ή άλλως διαφορετικά.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Bertrand, Y. (1994), *Σύγχρονες Εκπαιδευτικές Θεωρίες*, Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα, 1994.

Buckingham, D. (1998), "Media Education in the UK: Moving Beyond Protectionism", *Journal of Communication*, 48(1), 33-43.

Hobbs, R. (1998), "The Seven Great Debates in the Media Literacy Movement", *Journal of Communication*, 48(1), 16-32.

Καράκιζα, Τ. (1999), *Η Μη-Λεκτική Επικοινωνία στη Δικτυωμένη και Μη Σχολική Τάξη*, Διπλωματική Μεταπτυχιακή Ερευνητική Εργασία, Τμήμα Επικοινωνίας και ΜΜΕ, Πανεπιστημίου Αθηνών.

Kubey, R. (1998), "Obstacles to the Development of Media Education in the U.S.", *Journal of Communication*, 48(1), 58-69.

Μπίκος, Κ. (1989), "Τεχνολογία και Εκπαίδευση", *Πρακτικά Γ' Διεθνούς Παιδαγωγικού Συνεδρίου Ορθόδοξης Ακαδημίας Κρήτης*, σ. 313.

Ντάβου, Μ., Αγγελετοπούλου, Ξ., Διαμαντάκη, Κ., Μπελλογιάννη, Μ., Σόρογκας, Β., Πανούσης, Γ., (1999), *Αναπαραστάσεις και Στάσεις Εκπαιδευτικών ως προς τη χρήση Νέων Τεχνολογικών Μέσων στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση*, Ερευνητική Εκθεση, Ερευνητικό Πανεπιστημιακό Ινστιτούτο, Τμήμα Επικοινωνίας & ΜΜΕ Πανεπιστημίου Αθηνών.

Wittenberg, I., Henry, G. & Osborne, E. (1983), *The Emotional Experience of Learning and Teaching*, London, Routledge & Kegan Paul Ltd.