

Εφαρμογή και Αξιολόγηση ενός Προγράμματος Επιμόρφωσης Δασκάλων στον Αλφαριθμητισμό στα Μέσα Επικοινωνίας

Βασιλική Νίκα & Μπετίνα Ντάβου
Εργαστήριο Ψυχολογικών Εφαρμογών & Σχεδιασμού
Πανεπιστήμιο Αθηνών

Περίληψη

Το άρθρο ξεκινά με τη θεωρητική πλαισίωση της εκπαίδευσης (ή αλφαριθμητισμού) στα μέσα επικοινωνίας παρουσιάζοντας συνοπτικά προσεγγίσεις και ορισμούς καθώς και μια σύντομη αναφορά στην εφαρμογή σχετικών προγραμμάτων διεθνώς. Κατόπιν παρουσιάζεται η εφαρμογή ενός επιμορφωτικού προγράμματος για εκπαιδευτικούς της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, καθώς και η αξιολόγησή του. Περιγράφονται αναλυτικά οι άξονες που κατεύθυναν την εκπαιδευτική παρέμβαση και η μέθοδος της αξιολόγησής της. Μεταξύ των κυριότερων συμπερασμάτων ήταν η ανάδειξη των διαφορετικών κινήτρων, στάσεων και αναγκών των εκπαιδευτικών αναφορικά με την εκπαίδευση στα μ.μ.ε., καθώς και η επιβεβαίωση ότι η αποτελεσματικότητα τέτοιων προγραμμάτων απαιτεί τη διεξαγωγή τους σε μικρές ομάδες και τη δημιουργία πρωτότυπου κάθε φορά υλικού από τους ίδιους τους συμμετέχοντες.

Λέξεις κλειδιά:

εκπαίδευση στα μέσα επικοινωνίας, οπτικοακουστικός αλφαριθμητισμός, κριτική ανάγνωση των μεσοποιημένων μηνυμάτων

Ο αλφαριθμητισμός στα μέσα επικοινωνίας στην Ελλάδα σε σχέση με άλλες χώρες

Μολονότι ο αλφαριθμητισμός ή η εκπαίδευση στα μέσα επικοινωνίας (media literacy ή media literacy, αντιστοίχως) είναι ένα διεπιστημονικό πεδίο που σε άλλες χώρες διερευνάται από τη δεκαετία του '60, στη χώρα μας η επιστημονική συζήτηση για το θέμα αυτό ξεκίνησε στα μέσα της δεκαετίας του '90, προχωρά πολύ αργά, και (το κυριότερο) δεν έχει ακόμη φτάσει στην πιο άμεσα ενδιαφερόμενη μερίδα των πολιτών, τους εκπαιδευτικούς.

Το τι ακριβώς είναι ο αλφαριθμητισμός (ή εκπαίδευση) στα Μέσα είναι ένα ζήτημα ακόμη ανοικτό (Ντάβου, υπό δημοσίευση). Δεν υπάρχει ένας κοινώς αποδεκτός ορισμός, αλλά υπάρχει μια γενική έμφαση στην παροχή εξειδικευμένης γνώσης, στην

επίγνωση και στην ορθολογική επεξεργασία των ΜΜΕ, άλλοτε με επίκεντρο την κριτική αξιολόγηση και άλλοτε περιλαμβάνοντας και την επικοινωνία των μηνυμάτων.

Η έννοια έχει ορισθεί με πολλούς διαφορετικούς τρόπους, υπό την οπτική πολλών διαφορετικών προσεγγίσεων και επιστημών. Στο ειδικό τεύχος του εξειδικευμένου επιστημονικού περιοδικού *Journal of Communication*, το οποίο ήταν αφιερωμένο στο θέμα του αλφαριθμητισμού στα μέσα επικοινωνίας, περιλαμβάνονται, τουλάχιστον τέσσερις κατηγορίες ορισμών που είναι οι εξής:

Αλφαριθμητισμός στα ΜΜΕ (media literacy) είναι:

(1) Η ικανότητα πρόσβασης, ανάλυσης και να επικοινωνίας των μηνυμάτων που διακινούνται από τα ΜΜΕ (Rubin, 1998).

(2) Οι γνώσεις για την λειτουργία και την επίδραση των ΜΜΕ στην κοινωνία (Messaris, 1998).

(3) Η κατανόηση των πολιτισμικών, οικονομικών, πολιτικών και τεχνολογικών επιδράσεων στη δημιουργία, παραγωγή και μετάδοση των μηνυμάτων (Lewis & Jhally, 1998).

(4) Η γνώση των τυπικών χαρακτηριστικών των ΜΜΕ, η κριτική επεξεργασία του περιεχομένου τους και η σύγκρισή τους με την εξωτερική πραγματικότητα (Buckingham, 1998, Brown, 1998).

Στο ίδιο τεύχος, ο Rubin (1998, σελ. 3) συμπυκνώνει τους ορισμούς σε έναν, ως εξής: *“Αλφαριθμητισμός στα ΜΜΕ είναι η κατανόηση των πηγών και των τεχνολογιών της επικοινωνίας, των κωδίκων που χρησιμοποιούνται, των μηνυμάτων που παράγονται και της επιλογής, ερμηνείας και επίδρασης των μηνυμάτων αυτών”*.

Βασική τεχνική, για να επιτευχθούν όλα αυτά, είναι μια διαλεκτικού τύπου παιδαγωγική (pedagogy of inquiry) (Hobbs, 1998), η οποία βασίζεται στην κριτική αξιολόγηση και στην διατύπωση και ανάλυση ερωτημάτων που αφορούν τα κείμενα (σενάρια) που παράγονται από τα μέσα (όλων των ειδών, έντυπων και ηλεκτρονικών, συμπεριλαμβανομένου και του κινηματογράφου), και στην καλλιέργεια στο μαθητή μιας κριτικής στάσης απέναντι στα μηνύματα και τη λειτουργία των μέσων (Buckingham, 1998). Η κυρίως μέθοδος που αποδεικνύεται επιτυχημένη δεν είναι η παραδοσιακή “διδασκαλία” σχετικά με το τι είναι τα μέσα και ποιος είναι ο ρόλος τους στη ζωή μας ή ποια “κρυφά” μηνύματα “προσπαθούν” να διακινήσουν, αλλά η βοήθεια στο μαθητή ώστε να ανακαλύψει μόνος του τις απαντήσεις. Συνεπώς, για την επιτυχία ενός προγράμματος αλφαριθμητισμού, συστήνεται η εκπαίδευση των μαθητών στα εξής (Brown, 1998, Buckingham, υπό δημοσίευση):

(α) κριτική στάση απέναντι σε κάθε είδους παραγωγή, όλων των μέσων (κείμενα, άρθρα, βιβλία, οπτικό και ακουστικό υλικό),

(β) διύλιση των πληροφοριών, δηλαδή, επιλογή εκείνων που “αξίζουν” την επεξεργασία, από εκείνες που είναι άχρηστες ή περιττές,

(γ) εμπάθυνση στο νόημα και τη σημασία τους (συμπεριλαμβανομένης και της προσωπικής σημασίας, δηλαδή του πόσο πραγματικά σημαντική είναι η πληροφορία για το ίδιο το άτομο, για τις ανάγκες και τις επιθυμίες του),

(δ) συσχέτιση των πληροφοριών με τις γνώσεις που ήδη διαθέτει ο μαθητής και αξιολόγησή τους βάσει αυτών των γνώσεων,

(ε) διερεύνηση της εγκυρότητας και της αξιοπιστίας των πληροφοριών που διακινούνται από τα ΜΜΕ,

(στ) εμπιστοσύνη στην προσωπική κρίση και αποδοχή του πλουραλισμού των ιδεών.

Κατά τη Hobbs (1998, σελ. 22-23), *“Βασικός στόχος του αλφαριθμητισμού στα μέσα 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”*.

Είναι προφανές ότι οι μέθοδοι και οι τεχνικές που απαιτεί ο αλφαριθμητισμός στα μέσα επικοινωνίας διαφέρουν από τις παραδοσιακές μεθόδους διδασκαλίας που έχει μάθει και συνηθίσει να χρησιμοποιεί ο εκπαιδευτικός σήμερα, πράγμα που απαιτεί την ειδική επιμόρφωσή του, ώστε να μπορέσει να οδηγήσει τους μαθητές στην κριτική αξιοποίηση των ΜΜΕ.

Σε άλλες χώρες, από το 1970 κιόλας, η εκπαίδευση στα ΜΜΕ (media literacy) ήταν ένας από τους στόχους της δευτεροβάθμιας κυρίως εκπαίδευσης. Στη Λατινική Αμερική αλλά και στην Ευρώπη, η εκπαίδευση στα ΜΜΕ αποτελούσε μια στρατηγική «εκρίζωσης» των κοινωνικών ανισοτήτων που οφείλονταν στην άνιση πρόσβαση στην πληροφορία, ενώ στην Νότια Αφρική η εκπαίδευση στα ΜΜΕ χρησιμοποιήθηκε για να προωθήσει την εκπαιδευτική μεταρρύθμιση (Hobbs, 1998).

Στις αγγλόφωνες χώρες - Αγγλία, Σκωτία, Καναδάς και Αυστραλία-, η εκπαίδευση στα ΜΜΕ είναι ενσωματωμένη στο αναλυτικό πρόγραμμα που σχετίζεται με το μάθημα της γλώσσας (language arts). Το 1980, στην Αγγλία η κυβέρνηση Θάτσερ συμπεριέλαβε υποχρεωτικά στο επίσημο αναλυτικό πρόγραμμα της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης τα προγράμματα ανάλυσης των

Μέσων. Αποτέλεσμα αυτής της πολιτικής ήταν να αυξηθεί η ικανότητα «κριτικής τηλεθέασης» των βρετανών μαθητών (Buckingham, 1990).

Σημαντική ήταν και η συμβολή του Διεθνούς Οργανισμού της UNESCO από τη δεκαετία του '60. Το ενδιαφέρον της UNESCO σχετικά με την εκπαίδευση στα Μέσα προέκυψε από την προοπτική της χρησιμοποίησης αυτής της εκπαίδευσης ως όχημα εξομάλυνσης των ανισοτήτων μεταξύ των βιομηχανικά ανεπτυγμένων χωρών και των «υπανάπτυκτων» ή αναπτυσσομένων χωρών.

Στη Βιέννη, τον Απρίλιο του 1999, στη Διεθνή Διάσκεψη για την «*Εκπαίδευση στα Μέσα και την Ψηφιακή Εποχή*» τέθηκαν οι γενικές αρχές. Η Εκπαίδευση στα Μέσα πρέπει:

- να διαχειρίζεται όλα τα ΜΜΕ συμπεριλαμβανομένων του γραπτού λόγου και των γραφημάτων, του ήχου, των φωτογραφιών και των εικόνων, από οποιοδήποτε είδος τεχνολογίας κι αν προέρχονται
- να κάνει τους νέους ικανούς να αποκτήσουν την κατανόηση των ΜΜΕ τα οποία επικρατούν στην κοινωνία τους καθώς και τον τρόπο με τον οποίο αυτά λειτουργούν, και να αποκτήσουν δεξιότητες χειρισμού τους, ώστε να τα χρησιμοποιούν στην επικοινωνία τους με τους άλλους.
- να επιβεβαιώνει ότι οι άνθρωποι γνωρίζουν να:
 - αναλύουν κριτικά και να δημιουργούν «επικοινωνιακά κείμενα» (media texts)
 - αναγνωρίζουν τις πηγές των μηνυμάτων, το πολιτικό, κοινωνικό, εμπορικό και/ή πολιτισμικό συμφέρον και το περιβάλλον τους
 - ερμηνεύουν τα μηνύματα και τις αξίες που προσφέρουν τα Μέσα
 - επιλέγουν τα κατάλληλα Μέσα για να «μεταδίδουν» τα δικά τους μηνύματα ή ιστορίες και για να προσεγγίσουν το κοινό το οποίο στοχεύουν
 - κερδίσουν ή να απαιτήσουν πρόσβαση στα Μέσα τόσο για τη λήψη όσο και για την αναπαραγωγή των μηνυμάτων

Στις ΗΠΑ, το πεδίο της εκπαίδευσης στα Μέσα είναι τόσο πρόσφατο ώστε και οι όροι ακόμη «εκπαίδευση στα ΜΜΕ» ή «αλφαριθμητισμός στα ΜΜΕ» να αποτελούν σημείο τριβής και διαφωνίας και να χρησιμοποιούνται χωρίς διάκριση. Μόλις το 1990 ο όρος «αλφαριθμητισμός στα ΜΜΕ» ορίστηκε ως «*η ικανότητα πρόσβασης, ανάλυσης,*

αξιολόγησης και επικοινωνίας διαφόρων τύπων μηνυμάτων»¹ Τα τελευταία χρόνια πολλοί εκπαιδευτικοί σε περισσότερες από δεκαπέντε αμερικάνικες πολιτείες επιμορφώθηκαν και ενσωμάτωσαν τελικώς στο πρόγραμμα, δραστηριότητες αλφαριθμητισμού στα Μέσα.

Στην Ελλάδα μέχρι σήμερα, η μόνη συντονισμένη προσπάθεια προαιρετικής εφαρμογής ενός προγράμματος «αλφαριθμητισμού στα μέσα» έχει γίνει μέσα από την αγωγή του καταναλωτή ή στα πλαίσια της αγωγής υγείας όπως αυτή ορίζεται στα νέα Διαθεματικά Προγράμματα Σπουδών. Προσπαθώντας να βρούμε στοιχεία από σχολεία τα οποία είχαν εφαρμόσει έστω και αποσπασματικά κάποια προγράμματα εκπαίδευσης στα ΜΜΕ, προέκυψε ότι κάποιες τάξεις ασχολήθηκαν κυρίως με τη διαφήμιση, αναπτύσσοντας σχέδια εργασίας και παρουσιάζοντας τα αποτελέσματα συνήθως σε επίπεδο σχολείου. Όταν ολοκληρωνόταν το Σχέδιο Εργασίας δεν υπήρχε κανενός είδους συνέχεια της εκπαίδευσης, ενώ δεν υπάρχει κάποιος φορέας –παραδείγματος χάρη στο Παιδαγωγικό Ινστιτούτο ή στο ΥΠΕΠΘ- ο οποίος να ορίζει ποιες είναι οι βασικές δεξιότητες τις οποίες θα πρέπει να αναπτύξουν οι μαθητές και να συγκεντρώνει τις διάφορες εφαρμογές. Οι δραστηριότητες οι οποίες αναπτύσσονται οφείλονται περισσότερο στη ριζοσπαστικότητα κάποιων εκπαιδευτικών παρά σε έναν κεντρικό σχεδιασμό (Νίκα, υπό δημοσίευση) .

Η στάση των Ελλήνων εκπαιδευτικών

Τα τελευταία χρόνια υπάρχουν πολλοί λόγοι οι οποίοι μας ωθούν στη συζήτηση του ζητήματος της χρήσης των διαφόρων Μέσων (ιδιαίτερα της τηλεόρασης και του βίντεο) στο σχολείο. Το 94% των εκπαιδευτικών δηλώνει ότι τα ΜΜΕ πρέπει να ενταχθούν στην εκπαιδευτική διαδικασία ως εποπτικά μέσα, ενώ το 90% των μαθητών δηλώνει ότι θέλει να χρησιμοποιούνται στη διδασκαλία. (Μάραντος, 2001).

Αν εξαιρέσουμε αυτούς τους εκπαιδευτικούς οι οποίοι διαφωνούν εντελώς με τη χρήση των διαφόρων Μέσων στην εκπαίδευση είτε επειδή αισθάνονται ότι κινδυνεύει η θέση και ο ρόλος τους από την εισαγωγή της τεχνολογίας στο σχολείο είτε επειδή είναι οπαδοί της άποψης ότι η εισαγωγή τους στην τάξη θα οδηγούσε σε «αποχαύνωση και αλαλία» (Διαμαντάκη, Ντάβου, Πανούσης, 2001), οι υπόλοιποι θα μπορούσαν να χωριστούν σε τρεις ομάδες ανάλογα με το τι εννοούν και πώς αντιλαμβάνονται την ένταξη των ΜΜΕ στην εκπαιδευτική πράξη (Hobbs, 1998):

¹ *National Leadership Conference on Media Education*, 1990

Στην πρώτη ομάδα ανήκουν όσοι χρησιμοποιούν την εκπαιδευτική τηλεόραση ή τις εκπαιδευτικές ταινίες σε βιντεοκασέτες στο σχολείο περιστασιακά, όταν η διδακτική ενότητα ταιριάζει με κάποια από τις προγραμματισμένες προβολές προκειμένου να μπορέσουν οι μαθητές τους να πάρουν «επιστημονικές πληροφορίες» μέσα σε ένα «ασφαλές» επικοινωνιακό περιβάλλον. Χρησιμοποιούν δηλαδή τα ΜΜΕ, τα οποία διαθέτει συνήθως το Υπουργείο Παιδείας στα σχολεία (Μάραντος, 2001) , ως εποπτικά μέσα.

Στη δεύτερη ομάδα ανήκουν οι εκπαιδευτικοί (βλ. π.χ. Διαμαντάκη, Ντάβου και Πανούσης, 2001), οι οποίοι χρησιμοποιούν περιστασιακά τα ελεύθερα εμπορικά προγράμματα (π.χ. ελληνικές ταινίες) για να προβάλλουν στην τάξη τους κάποια αποσπάσματα, με σκοπό να ανεβάσουν το ενδιαφέρον των μαθητών τους και να υποστηρίξουν με αυτά κάποιο συγκεκριμένο μάθημα (π.χ. ταινία που γυρίστηκε στη Σαντορίνη χρησιμοποιείται για τις ανάγκες ενός μαθήματος Γεωγραφίας στην Ε' δημοτικού επιλέγοντας μόνο το απόσπασμα το οποίο δείχνει το ηφαίστειο).

Στην τρίτη ομάδα ανήκουν όσοι, εφαρμόζοντας διαθεματικά προγράμματα, χρησιμοποιούν τόσο την «εκπαιδευτική» όσο και την «εμπορική τηλεόραση» (ή τα άλλα ΜΜΕ), με συγκεκριμένες εκπαιδευτικές δραστηριότητες, οι οποίες στοχεύουν στο να ασκήσουν τους μαθητές σε μια πιο «κριτική» προσέγγιση των μηνυμάτων που εκπέμπονται από τα διάφορα Μέσα. Οι συγκεκριμένες αυτές δραστηριότητες επικεντρώνονται στην ανάγνωση και ανάλυση της εικόνας, στην αμφισβήτηση των μηνυμάτων («Το είπε η τηλεόραση! Ε, και λοιπόν!;») και σε κάποιες περιπτώσεις στην παραγωγή μηνυμάτων από τους ίδιους τους μαθητές.²

Εκείνοι που υποστηρίζουν την τρίτη ομάδα είναι ίσως εκείνοι οι οποίοι έχουν μια πιο «ριζοσπαστική», αλλά συγχρόνως «ολιστική» αντίληψη σχετικά με τον ρόλο των ΜΜΕ στο σχολείο. Θεωρούν πως η χρήση τους μέσα στην εκπαιδευτική διαδικασία είναι πια απαραίτητη, σεβόμενοι τις επιταγές της εκπαίδευσης του 21^{ου} αιώνα. Το «παραδοσιακό» σχολείο θα πρέπει να ανοίξει τις πύλες του στα λεγόμενα «παράλληλα σχολεία³» ή «παράλληλα περιβάλλοντα», και οι μαθητές όχι απλώς να εκπαιδευτούν για το πώς να δουν τηλεόραση ή κινηματογράφο, αλλά για το πώς θα «αναγνώσουν» τα μηνύματά τους, πώς δηλαδή να τα αναλύσουν και να αναπτύξουν κριτική στάση απέναντι σε αυτά. (Hobbs, 1998). Με άλλα λόγια οι μαθητές θα πρέπει

² Από όσο γνωρίζουμε, δεν υπάρχει δημοσιευμένη εργασία ή προϊόν τέτοιων προγραμμάτων για την ελληνική πραγματικότητα.

³ Ο όρος «παράλληλα σχολεία» χρησιμοποιείται σήμερα από πολλούς κοινωνιολόγους και συμπεριλαμβάνει όχι μόνο τα ΜΜΕ που εξακολουθούν έτσι κι αλλιώς να παίζουν σημαντικό ρόλο, αλλά και ένα πλήθος δραστηριοτήτων του ελεύθερου χρόνου που όλο και περισσότερο ανεξαρτητοποιούνται από την οργάνωση και το περιεχόμενο της σχολικής εργασίας. (Κορωναίου, 1992)

να γίνουν ικανοί να κατανοήσουν αυτό που είπε η Kahtleen Tyner το 1994, ότι δηλαδή «τα μηνύματα που προβάλλονται από τα ΜΜΕ δεν είναι ούτε παράθυρα στον κόσμο ούτε καθρέπτες της κοινωνίας, αλλά προσεκτικά κατασκευασμένα προϊόντα».

Οι εκπαιδευτικοί, και ιδιαίτερα της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, είναι οι βασικοί μοχλοί για μια τέτοια αλλαγή στον τρόπο που αντιμετωπίζει το ελληνικό σχολείο τα ΜΜΕ και η επιμόρφωσή τους στην κριτική ανάλυση των μηνυμάτων και την εφαρμογή προγραμμάτων *αλφαβητισμού στα μέσα* αποτελεί σημαντικό βήμα αφού δεν υπάρχει στη βασική πανεπιστημιακή τους εκπαίδευση αντίστοιχο μάθημα.

Οπτικοακουστικός αλφαβητισμός στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση

Ένα πρόγραμμα αλφαβητισμού στα ΜΜΕ είναι αποτελεσματικότερο όσο νωρίτερα αρχίσει κανείς να το εφαρμόζει. Αυτό υποστηρίζεται τόσο από τις διάφορες έρευνες (π.χ. Ashbach, 1994, Gunter & McAleer, 1997), όσο και από την εφαρμογή των θεωριών της μάθησης στο ζήτημα του αλφαβητισμού (π.χ. Van Evra, 1990).

Μιλώντας λοιπόν για παιδιά προσχολικής και σχολικής ηλικίας, παρατηρούμε ότι η ενστικτώδης αντίδρασή τους όταν πάρουν ένα παιχνίδι στα χέρια τους είναι να το παρατηρήσουν προσεκτικά, να το αποσυναρμολογήσουν (όχι για να το καταστρέψουν όπως νομίζουν μερικοί αλλά για να μάθουν πώς δουλεύει) και αφού *καταλάβουν τους μηχανισμούς να το συναρμολογήσουν* και πάλι.

Αν στη θέση του παιχνιδιού βάλουμε ένα οποιοδήποτε *μέσο* ή *μήνυμα* θα πρέπει να ακολουθήσουμε αυτή τη φυσιολογική διαδικασία: να το παρατηρήσουν, να το αποκωδικοποιήσουν, να κατανοήσουν πώς «δουλεύει» και μετά να το συναρμολογήσουν και πάλι εκμεταλλευόμενοι ίσως και με διαφορετικό τρόπο αυτή τους την εμπειρία.

Η φιλοσοφία ενός προγράμματος αλφαβητισμού στα μέσα δεν μπορεί παρά να είναι αντίστοιχη με αυτή. Σκοπός του δεν θα πρέπει να είναι μόνον το να προσφέρει στην αγορά εργασίας επαγγελματίες με κριτική σκέψη, αλλά και να εκπαιδεύσει τους καταναλωτές των μηνυμάτων στην κριτική ανάγνωσή τους.

Επίσης, ένα τέτοιο πρόγραμμα επιμόρφωσης εκπαιδευτικών θα είχε στόχο όχι να τους μάθει πώς να δημιουργούν εποπτικά πολυμέσα (που και κοστίζουν περισσότερο αλλά και η ποιότητά τους μπορεί να υστερεί σε σχέση με ό,τι κυκλοφορεί στο εμπόριο), αλλά πώς να εκμεταλλεύονται τα ήδη υπάρχοντα μέσα ή πολυ-μέσα στην εκπαιδευτική διαδικασία με στόχο την καλλιέργεια της κριτικής σκέψης των μαθητών τους.

Η παραγωγή ενός βίντεο από τα παιδιά για παράδειγμα, η οποία απαιτεί και τεχνικές γνώσεις (π.χ. χρήση προγράμματος μοντάζ) και υλικοτεχνική υποδομή (κάμερες, συσκευές αποθήκευσης και προβολής), είναι πολύ σημαντική αλλά θα έπρεπε να έπεται ενός προγράμματος αλφαριθμητισμού.

Το επιμορφωτικό πρόγραμμα που εφαρμόσαμε

Το πρόγραμμα που παρουσιάζουμε εδώ, απετέλεσε έρευνα-παρέμβαση. Βασικός στόχος ήταν η αξιολόγηση της αλλαγής στις γνώσεις και στις στάσεις των εκπαιδευτικών ύστερα από επιμορφωτική παρέμβαση που είχε σκοπό την πρακτική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών κατά τη διάρκεια της υπηρεσίας τους (in service training) στην εφαρμογή προγραμμάτων αλφαριθμητισμού στα ΜΜΕ, μέσα στη σχολική τάξη.

Επιμέρους στόχοι της έρευνας παρέμβασης ήταν:

- ✓ Να γνωρίσουν τις διάφορες θεωρίες της μάθησης και των ΜΜΕ
- ✓ Να γνωρίσουν τα διάφορα προϊόντα των ΜΜΕ και τις τεχνικές τις οποίες χρησιμοποιούν τα μέσα
- ✓ Να αποσυναρμολογήσουν και να επανασυναρμολογήσουν τους κώδικες και τα μηνύματα
- ✓ Να εξασκηθούν στην παραγωγή εκπαιδευτικού υλικού με βάση τις ιδιαίτερες ανάγκες ενός προγράμματος αλφαριθμητισμού στα ΜΜΕ.
- ✓ Να δημιουργήσουν μια «τράπεζα» πληροφοριακού και διδακτικού υλικού το οποίο θα μπορούν να το χρησιμοποιούν στην τάξη
- ✓ Να προωθήσουν τους σκοπούς ενός προγράμματος αλφαριθμητισμού στα ΜΜΕ στο σχολείο τους

Η αξιολόγηση της αλλαγής των γνώσεων και της στάσης των εκπαιδευτικών με αφορμή την παρέμβαση έγινε με ποιοτική διερεύνηση μέσω ομάδων εστίασης (focus group) πριν και μετά την παρέμβαση. Η μεθοδολογική τεχνική των ομάδων εστίασης είναι διερευνητική και ερμηνευτική και δεν προϋποθέτει την εκ των προτέρων διατύπωση ερευνητικών υποθέσεων (ενδεικτικά βλ. Morgan, 1997).

Μέθοδος

Στο πρόγραμμα που υλοποιήσαμε ο στόχος ήταν διπλός: (α) η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στην εφαρμογή προγράμματος οπτικοακουστικού αλφαριθμητισμού

στους μαθητές τους (παρέμβαση) και (β) η αξιολόγηση της αλλαγής της στάσης και των γνώσεων των εκπαιδευτικών πριν και μετά την παρέμβαση.

(α) Συμμετέχοντες

Το δείγμα αποτέλεσαν δέκα μόνιμοι εκπαιδευτικοί οι οποίοι υπηρετούσαν σε Δημοτικά Σχολεία του Νομού Αττικής και είχαν προϋπηρεσία τουλάχιστον τριών ετών. Ας σημειωθεί ότι η ποιοτική χροιά του προγράμματος υπαγόρευε έναν μικρό αριθμό συμμετεχόντων, τόσο για την αποτελεσματικότητα της παρέμβασης όσο και για την εις βάθος αξιολόγηση των μετατροπών στη στάση και τις γνώσεις που επήλθαν εξαιτίας της παρέμβασης (Morgan, 1997).

(β) Υλικό

Για τους στόχους της παρέμβασης δόθηκε εκπαιδευτικό υλικό (έντυπο και οπτικοακουστικό) το οποίο δημιουργήθηκε για τους στόχους του προγράμματος και με βάση τις πιο πρόσφατες διδακτικές προσεγγίσεις (ενδεικτικά βλ. Ματσαγγούρας, 2003), ενώ στα πλαίσια του προγράμματος έγινε παραγωγή και αξιολόγηση και νέου υλικού το οποίο δημιουργήθηκε από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς.

(γ) Διαδικασία

Το πρόγραμμα περιελάμβανε την αξιολόγηση των στάσεων των εκπαιδευτικών στην αρχή και στο τέλος της επιμορφωτικής παρέμβασης. Η αξιολόγηση των στάσεων έγινε με ποιοτική προσέγγιση και συγκεκριμένα με την τεχνική των ομάδων εστίασης (focus groups).

Οι ομάδες εστίασης αναφέρονται σε ομαδικές συνεντεύξεις κατά τις οποίες τα δεδομένα συλλέγονται μέσω της αλληλεπίδρασης της ομάδας αναφορικά με ένα θέμα (στη συγκεκριμένη περίπτωση τη σημασία των ΜΜΕ, τους τρόπους και τις δυνατότητες εκπαίδευσης των μαθητών στην κριτική αξιοποίησή τους). Όταν οι ομάδες εστίασης χρησιμοποιούνται ως μεθοδολογικό εργαλείο, ο ερευνητικός σκοπός είναι να εντοπιστούν τα κοινά νοήματα που δημιουργούν οι συμμετέχοντες, οι κοινωνικές αναπαραστάσεις και οι τάσεις και οι ροπές που αναδύονται από την κοινωνική αλληλεπίδραση (βλ. π.χ. Morgan, 1997). Βασικό ενδιαφέρον, στο παρόν ερευνητικό πρόγραμμα ήταν η αξιολόγηση της επιτυχίας του προγράμματος επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών, καθώς και οι στάσεις που αναπτύσσονται απέναντι στα μέσα και στο περιεχόμενό τους όταν οι εκπαιδευόμενοι, (τόσο οι εκπαιδευτικοί

όσο και οι μαθητές τους) αλληλεπιδρούν μεταξύ τους, κατά τη διάρκεια της εξέλιξης ενός προγράμματος οπτικοακουστικού αλφαριθμητισμού.

Διεξήχθη μια ομάδα εστίασης στην αρχή της παρέμβασης και μία στο τέλος, διάρκειας περίπου δύο ωρών η κάθε μία. Η παρέμβαση διήρκεσε συνολικά 42 ώρες, οι οποίες κατανεμήθηκαν ισόποσα σε δεκατέσσερις εβδομαδιαίες συναντήσεις κατά τη διάρκεια του χειμερινού εξαμήνου του 2004-2005 και πραγματοποιήθηκαν στους χώρους του Εργαστηρίου Ψυχολογικών Εφαρμογών και Σχεδιασμού, του Τμήματος Επικοινωνίας & ΜΜΕ του Πανεπιστημίου Αθηνών .

Αποτελέσματα

(α) Α' ομάδα εστίασης

Το εκπαιδευτικό προφίλ των δασκάλων που συμμετείχαν έδειξε ότι ενδιαφέρον για την παρακολούθηση ενός τέτοιου σεμιναρίου εξέφρασαν και δάσκαλοι με λίγα χρόνια υπηρεσίας (τρεις από τους συμμετέχοντες είχαν μέχρι 5 χρόνια) αλλά και άλλοι με πάνω από 16 χρόνια υπηρεσίας (επίσης τρεις από τους συμμετέχοντες).

Στην πρώτη ομάδα εστίασης, στην αρχή του προγράμματος, όπου συμμετείχαν όλοι οι εκπαιδευτικοί, ζητήθηκε να περιγράψουν τι κατά την άποψή τους είναι ένα «πρόγραμμα αλφαριθμητισμού στα Μέσα» και πώς αυτό θα μπορούσε να τους είναι χρήσιμο στη δουλειά τους στο σχολείο.

Τέσσερις από αυτούς συνέδεσαν ένα τέτοιο πρόγραμμα με τα προγράμματα των καινοτόμων δράσεων που εφαρμόζονται τα τελευταία χρόνια στο σχολείο (π.χ. προγράμματα περιβαλλοντικής αγωγής ή αγωγής υγείας), τέσσερις είπαν ότι περιμένουν να μάθουν να χρησιμοποιούν την τεχνολογία και δύο είπαν ότι η τηλεόραση έχει εισβάλει στη ζωή των μαθητών τους και δεν μπορούν να την ανταγωνιστούν (θέτοντας και ένα ζήτημα «υπεροχής του μέσου» και αδυναμίας τους να πείσουν τα παιδιά να την κλείσουν), οπότε περιμένουν να μάθουν πώς θα μπορούσαν να μειώσουν την επίδρασή της (εδώ θεώρησαν δεδομένη την «επίδραση» του μέσου και ειδικά της τηλεόρασης).

Κατόπιν ζητήθηκε από τους εκπαιδευτικούς να αναπαραστήσουν με ένα σχέδιο τις προσδοκίες τους από το σεμινάριο που θα παρακολουθούσαν. Στην πλειοψηφία τους τα σχέδια αποτελούνταν από αυτό που για κείνους σήμαινε ο όρος ΜΜΕ: τηλεόραση και εφημερίδες. Ακολούθησε συζήτηση από την οποία διαπιστώθηκε ότι όσον αφορά τις αναπαραστάσεις περί των μέσων, οι περισσότεροι

από τους συμμετέχοντες δεν αναφέρθηκαν καθόλου στα περιοδικά, το ραδιόφωνο, την αφίσα, το βιβλίο, τον κινηματογράφο. Τρεις από τους συμμετέχοντες είπαν ότι αισθάνονταν πολύ άβολα γιατί δεν ήταν αρκετά εξοικειωμένοι με την τεχνολογία και επομένως θα επιθυμούσαν κατά τη διάρκεια του προγράμματος να ασχοληθούν με ό,τι δεν θα απαιτούσε τεχνικές γνώσεις (ένας από τους συμμετέχοντες δήλωσε ότι τον τελευταίο χρόνο δεν είχε συσκευή τηλεόρασης στο σπίτι και φυσικά συσκευή βίντεο ή DVD καθώς και κινητό τηλέφωνο).

Όσοι από τους συμμετέχοντες (δύο από τους 10) ήταν αρκετά εξοικειωμένοι με την τεχνολογία (εργάζονταν σε υπολογιστή και είχαν επιμορφωθεί στα πλαίσια της «κοινωνίας της πληροφορίας») έβλεπαν το σεμινάριο ως μια εμπειρία η οποία θα τους βοηθούσε να κάνουν παραγωγή ταινιών μαζί με τους μαθητές τους στην τάξη ή να φτιάξουν οι ίδιοι υλικό το οποίο θα χρησιμοποιούσαν σαν εποπτικό (ταυτίζουν δηλαδή τον όρο ΜΜΕ με τις νέες τεχνολογίες).

Κανένας από τους συμμετέχοντες δεν είχε παρακολουθήσει στο παρελθόν σεμινάριο για τον Οπτικοακουστικό αλφαριθμητισμό ούτε έχει διδαχθεί αντίστοιχο μάθημα ή ενότητα στο Πανεπιστήμιο ή στην Μετεκπαίδευση.

Ένα πρώτο εύρημα που προκύπτει από τις στάσεις αυτές είναι η ποικιλομορφία των αναπαραστάσεων για τις δράσεις και τις «επιδράσεις» των μέσων, καθώς και η ποικιλομορφία των κινήτρων που παρακινούν τους εκπαιδευτικούς να συμμετάσχουν σε τέτοιας μορφής προγράμματα. Η ποικιλομορφία αυτή υπαγορεύει μια σφαιρική αντιμετώπιση του ζητήματος της δράσης των μέσων, ώστε όλοι οι συμμετέχοντες να αισθανθούν ότι το βασικό τους κίνητρο έχει απαντηθεί. Αυτές οι διερευνητικές συζητήσεις στην αρχή ενός προγράμματος δίνουν αφενός στους εκπαιδευόμενους τη δυνατότητα να μοιραστούν μεταξύ τους ιδέες και ανησυχίες περί της δράσης των μέσων και να αναπτύξουν κοινό στόχο και συνοχή, και αφετέρου στον εκπαιδευτή την ευκαιρία να ενημερωθεί για τις προσδοκίες των εκπαιδευομένων και να προσαρμόσει το πρόγραμμα και τις μεθόδους του, αναλόγως, ώστε όχι μόνον όλοι να ωφεληθούν, αλλά να ωφεληθεί και ο ένας εκπαιδευόμενος από τον άλλο.

(β) Η Παρέμβαση

Η παρέμβαση διήρκεσε 42 ώρες. Οι 9 από αυτές αφορούσαν θεωρητικά μαθήματα και οι υπόλοιπες 33, βιωματικά εργαστήρια.

- Τα θεωρητικά μαθήματα περιείχαν τις εξής ενότητες:

1. Εισαγωγή - Θεωρία και εφαρμογές των προγραμμάτων αλφαριθμητισμού στα ΜΜΕ
 2. Ειδικές διδακτικές μέθοδοι
 3. Τεχνικές της διαφήμισης και της αντι-διαφήμισης
- Τα εργαστήρια αποτελούνταν από τις εξής ενότητες:
 1. Λόγος: γραπτός, προφορικός, συμβολικός
 - Η ανάγνωση της εικόνας
 - Τα διάφορα είδη του λόγου και το σχολείο
 - Η κυριαρχία της εικόνας
 - Η εικόνα ως μέσο ελέγχου
 - Εικόνα και πραγματικότητα
 - Η κατασκευή της πραγματικότητας

Βασικός στόχος του εργαστηρίου αυτού ήταν η εις βάθος ενασχόληση με την παραγωγή και την αξιοποίηση του λόγου, τόσο του προφορικού όσο και της εικόνας, με στόχο να εξισορροπηθεί η επικέντρωση της παραδοσιακής διδασκαλίας στο λόγο του διδάσκοντα ως αδιαμφισβήτητου «διαμεσολαβητή» (δηλαδή «μέσου») της γνώσης. Με αυτό εννοούμε ότι το η διδασκαλία στη σχολική τάξη εξακολουθεί ακόμη και σήμερα να βασίζεται κυρίως στην μονόδρομη «προφορικότητα» του διδάσκοντος, αγνοώντας ότι τα παιδιά είναι πλέον εξοικειωμένα με άλλες μορφές επικοινωνίας, οι οποίες μάλιστα επειδή είναι εικονοποιημένες είναι και ιδιαίτερα ελκυστικές (Aguaded-Gomez, 2007). Το εργαστήριο αυτό, είχε ως στόχο την άσκηση των επιμορφούμενων στην αξιοποίηση των μορφών επικοινωνίας που χρησιμοποιούν τα μέσα. Οι δραστηριότητες που έγιναν κατά τη διάρκεια του εργαστηρίου επικεντρώθηκαν στον εντοπισμό των κυρίαρχων ειδών λόγου στο σχολείο και στα ΜΜΕ, τη σύγκρισή τους, την επεξεργασία τους και την ερμηνεία τους.

2. Η πληροφορία και το προϊόν
 - Τι είναι η πληροφορία και πώς κατασκευάζεται
 - Η πληροφορία ως θέαμα
 - Προϊόν και καταναλωτής
 - Η μάρκα και η επικοινωνία – Η επικοινωνία της μάρκας
3. Η διαφήμιση
 - Τι είναι και γιατί μας ενδιαφέρει;
 - Διαφήμιση και ΜΜΕ
 - Το είδος και το περιεχόμενο του διαφημιστικού μηνύματος
 - Τα προβαλλόμενα πρότυπα και ο τρόπος ζωής

Μια σημαντική παράμετρος της καθημερινότητάς μας είναι τα προϊόντα τα οποία καταναλώνουμε είτε αυτά αποτελούν είδη πρώτης ανάγκης είτε όχι. Τα παιδιά, από πολύ μικρά, έρχονται αντιμέτωπα με καταιγισμό διαφημίσεων για προϊόντα τα οποία καταναλώνουν άμεσα ή έμμεσα. Μέσα από τις διαφημίσεις αυτές όμως περνάει και ο τρόπος ζωής τον οποίο η εκάστοτε κοινωνία θέλει να επιβάλει. Οι δραστηριότητες που έγιναν στα εργαστήρια αυτής της ενότητας είχαν ως στόχο να δώσουν ιδέες στους εκπαιδευτικούς ώστε να μην αρκестούν στην απλή καταγραφή των προϊόντων που καταναλώνουν τα παιδιά και στις συνήθειες συμβουλές αλλά να τα βοηθήσουν να αμφισβητήσουν τα ίδια τις διαφημίσεις και να προσπαθήσουν να τις αποκωδικοποιήσουν.

4. Οι ειδήσεις

- Οι δημοσιογράφοι και η είδηση
- Η δύναμη της είδησης
- Η είδηση σαν θέαμα

Τα συστήματα πληροφόρησης, η εικόνα του δημοσιογράφου, ο τρόπος που παρουσιάζεται μια είδηση παρουσιάστηκαν και αναλύθηκαν οδηγώντας τους συμμετέχοντες στην παραγωγή δύο ολιγόλεπτων δελτίων ειδήσεων. Η παραγωγή των δελτίων έγινε από τους ίδιους και παρουσιάστηκε στις ομάδες.

5. Τα κινούμενα σχέδια

- Κινούμενα σχέδια και κόμικς
- Κινούμενα σχέδια και σχολείο
- Οι τεχνικές κατασκευής τους

Στην ενότητα αυτή μελετήθηκε η δομή των ταινιών κινουμένων σχεδίων. Οι συμμετέχοντες έκαναν μια μικρή έρευνα στο σχολείο τους σχετικά με τις προτιμήσεις των παιδιών. Δόθηκε έμφαση στην αξιοποίηση των ταινιών που βλέπουν συνήθως τα παιδιά για την ανάπτυξη της παρατηρητικότητας, της ανάλυσης χαρακτήρων και την αποκωδικοποίηση των μηνυμάτων που προβάλλονται.

Για κάθε ένα θέμα από τα πέντε που καλύφθηκαν στα εργαστήρια, αφιερώθηκαν έξι συνολικά ώρες: τρεις για την εφαρμογή δραστηριοτήτων και τρεις ώρες σχεδιασμού και παραγωγής εκπαιδευτικού υλικού από τους σπουδαστές. Το τελευταίο μάθημα αφιερώθηκε στη σύνοψη των κυριότερων ζητημάτων που καλύφθηκαν στο πρόγραμμα, καθώς και στην αποτίμησή του από τους εκπαιδευόμενους.

(γ) Β΄ ομάδα εστίασης

Στη ομάδα εστίασης που πραγματοποιήθηκε μετά από την παρέμβαση, το σεμινάριο αξιολογήθηκε ως προς:

- Το περιεχόμενό του (τα θέματα που μελετήθηκαν)
- Το βιωματικό του χαρακτήρα
- Την επιμορφωτική του χρησιμότητα για τους εκπαιδευτικούς που εργάζονται ήδη στο σχολείο
- Την αξιοποίηση του υλικού που δόθηκε και του υλικού που παράχθηκε, στην τάξη

Ως προς τα θέματα, όλοι οι συμμετέχοντες εξέφρασαν την επιθυμία για ένα σεμινάριο μεγαλύτερης διάρκειας προκειμένου να εμβαθύνουν περισσότερο στα επιμέρους θέματα.

Πολύ σημαντικό για το σύνολο των συμμετεχόντων ήταν το κλίμα συνεργασίας που αναπτύχθηκε και η δυναμική της ομάδας. Παραθέτουμε αποσπάσματα⁴ από τον ίδιο το λόγο τους, που αναδεικνύουν το ζήτημα αυτό:

«υπήρξε μια υπέροχη ατμόσφαιρα συνεργασίας»

«νιώθω ότι ανήκα σε μια δημιουργική ομάδα που ο καθένας συνέβαλε με τον τρόπο του και τις ιδέες του στα θέματα που συζητούσαμε»

«μοιράστηκα με τους συναδέλφους μου σκέψεις, εμπειρίες, αμφιβολίες, υποθέσεις, αντιρρήσεις, διαφωνίες με δημιουργικό τρόπο».

Ως προς το βιωματικό χαρακτήρα, το σύνολο των συμμετεχόντων δήλωσε ότι επιτέλους συμμετείχε σε ένα πραγματικά «ζωντανό και ενδιαφέρον σεμινάριο» από το οποίο απουσίαζε η «στείρα παράθεση θεωριών και γνώσεων» και εστίαζε στις «πραγματικές ανάγκες του δασκάλου αλλά και στην σημερινή πραγματικότητα του ελληνικού σχολείου». Η θεωρητική στήριξη ήταν «εύστοχη και εμπειριστατωμένη χωρίς να γίνεται κουραστική». Στα θετικά του σεμιναρίου αναφέρθηκε και ο μικρός αριθμός των συμμετεχόντων ο οποίος τελικώς «ευνόησε την επικοινωνία».

Ως προς τη χρησιμότητα του προγράμματος οπτικοακουστικού αλφαριθμητισμού, το σύνολο των συμμετεχόντων έδειξε μια εις βάθος μετατροπή στη στάση απέναντι στα μέσα που εκφράζεται αντιπροσωπευτικά στα λόγια μιας εκπαιδευτικού:

⁴ Όλα τα αποσπάσματα του λόγου των συμμετεχόντων, τόσο στο κυρίως κείμενο του άρθρου όσο και όπου παρουσιάζονται αυτούσια παρατίθενται σε εισαγωγικά και με πλάγια γράμματα.

«στην αρχή είχα τη βεβαιότητα ότι η απειλή των ΜΜΕ έρχεται από την τηλεόραση, και μόνον αν κλείσει θα ησυχάσουμε, τώρα γνώρισα τεχνικές και τρόπους για να την κάνω από αντίπαλο σύμμαχο και ανυπομονώ να εφαρμόσω όλα όσα έμαθα στην τάξη μου».

Οι περισσότεροι από τους εκπαιδευτικούς που συμμετείχαν στο πρόγραμμα ήταν και γονείς και κατά τη διάρκεια της συζήτησης ανέφεραν ότι από το σεμινάριο κέρδισαν και ως γονείς και σίγουρα ένα τέτοιο πρόγραμμα *«θα είχε ενδιαφέρον και για τους γονείς των μαθητών μας»*. Το εύρημα αυτό, πώς δηλαδή ένα επιτυχημένο πρόγραμμα αλφαριθμητισμού στα μέσα είναι χρήσιμο όχι μόνον για τους εκπαιδευτικούς και τους μαθητές τους, αλλά και για τους γονείς των μαθητών, συμπίπτει με ότι καταγράφεται στη διεθνή βιβλιογραφία (βλ. π.χ. Hobbs, 1998, Rubin, 1998).

Ως προς το τέταρτο κριτήριο, την αξιοποίηση του υλικού στην τάξη, το σύνολο των συμμετεχόντων εξέφρασε την άποψη ότι *«δόθηκαν δημιουργικές λύσεις και ιδέες εφαρμόσιμες στην τάξη»* και ότι έμαθαν να δημιουργούν υλικό προσαρμόσιμο και στις μικρές τάξεις αλλάζοντας την προϋπάρχουσα άποψη ότι τέτοια θέματα αποτελούν «ύλη» για καινοτόμα προγράμματα που αφορούν μεγαλύτερης ηλικίας παιδιά.

Πρόταση όλων των συμμετεχόντων ήταν *«να υπάρξει συνέχεια με επιμόρφωση και άλλων συναδέλφων αλλά και συνέχεια σε πιο προχωρημένο επίπεδο αυτών που τελείωσαν τον πρώτο κύκλο»* καθώς και *«υποστήριξη από το Εργαστήριο και τη βιβλιοθήκη του τμήματος»* στους εκπαιδευτικούς οι οποίοι θα ήθελαν να θέσουν σε άμεση εφαρμογή τα όσα έμαθαν στο σεμινάριο.

Συζήτηση

Τόσο η παρατήρηση των εκπαιδευτικών καθώς το πρόγραμμα επιμόρφωσης ήταν εν εξελίξει, δηλαδή η παρατήρηση του τρόπου που αλληλεπιδρούσαν και συμμετείχαν στις δραστηριότητες, το ενδιαφέρον και οι ζωντάνια με την οποία συμμετείχαν, όσο και το υλικό που προέκυψε από τις ομάδες εστίασης πριν και μετά την παρέμβαση, επισημαίνουν και επιβεβαιώνουν μια σειρά από ζητήματα σχετικά με τα προγράμματα οπτικοακουστικού αλφαριθμητισμού που αναφέρονται και στη διεθνή

βιβλιογραφία, όπως την παρουσιάσαμε στο πρώτο κεφάλαιο. Τα συμπεράσματα αυτά μπορούν να συνοψισθούν ως εξής:

1. Το να θεωρούμε ότι όλοι εκπαιδευτικοί έχουν μια ενιαία (και συνήθως αρνητική) στάση απέναντι στα μέσα είναι εσφαλμένο. Οι εκπαιδευτικοί (όπως όλοι οι πολίτες) παρουσιάζουν μια ποικιλομορφία στάσεων, που ακόμη και στην αρνητική της διάσταση περιλαμβάνει διαφορετικές αιτίες. Επίσης, εκδηλώνουν διαφορετικά κίνητρα ενασχόλησης με το θέμα αυτό. Αυτό σημαίνει, ότι ένα πρόγραμμα επιμόρφωσης εκπαιδευτικών θα πρέπει να λάβει υπόψη εξαρχής και να ενσωματώσει τις διαφορετικές στάσεις και κίνητρα που εκδηλώνονται. Οι διερευνητικές συζητήσεις, με τη μορφή ομάδων εστίασης, στην αρχή ενός προγράμματος δίνουν αφενός στους εκπαιδευόμενους τη δυνατότητα να μοιραστούν μεταξύ τους ιδέες και ανησυχίες περί της δράσης των μέσων και να αναπτύξουν κοινό στόχο και συνοχή, και αφετέρου στον εκπαιδευτή την ευκαιρία να ενημερωθεί για τις προσδοκίες των εκπαιδευομένων και να προσαρμόσει το πρόγραμμα και τις μεθόδους του, αναλόγως.

2. Όταν οι εκπαιδευόμενοι (είτε πρόκειται για εκπαιδευτικούς, είτε για μαθητές στις περιπτώσεις που το πρόγραμμα εφαρμόζεται στη σχολική τάξη) έχουν τη δυνατότητα να δημιουργήσουν το δικό τους υλικό με την καθοδήγηση του εκπαιδευτή, η εξοικείωση που αναπτύσσεται με το περιεχόμενο των μέσων και τις μεθόδους και τις τεχνικές κατασκευής των μεσοποιημένων μηνυμάτων, απομυθοποιεί τα μέσα ως «παντοδύναμα», απαλύνει τους φόβους απέναντι στην τεχνολογία και εντέλει καθιστά τα μέσα ένα ελεγχόμενο «εργαλείο» το οποίο τόσο οι εκπαιδευτικοί όσο και οι μαθητές μπορούν να ενσωματώσουν στη ζωή τους και να αξιοποιήσουν προς όφελός τους.

3. Η εργασία σε μικρές ομάδες (έως περίπου 10 ατόμων) αποδεικνύεται για άλλη μια φορά εξαιρετικά αποτελεσματική, πρώτον γιατί βοηθά την αλληλεπίδραση και την ανάπτυξη συνοχής της ομάδας, ώστε ο ένας να ωφελείται από τον άλλον, και δεύτερον γιατί δίνει τη δυνατότητα σε όλα τα μέλη της να συμμετάσχουν δημιουργικά. Στην προκειμένη περίπτωση, λόγω περιορισμένων πόρων, ολόκληρο το πρόγραμμα διεξήχθη με μια μικρή ομάδα. Ωστόσο, όταν πρόκειται για περισσότερους συμμετέχοντες ή για μια ολόκληρη σχολική τάξη, τα ευρήματα από τις διεθνείς έρευνες δείχνουν ότι τα προγράμματα αυτά είναι αποτελεσματικά όταν οι μαθητές χωρίζονται και δουλεύουν σε μικρές ομάδες. Αυτό επιβεβαιώθηκε και στο δικό μας πρόγραμμα τόσο κατά την εφαρμογή του όσο και μέσω της αξιολόγησής του από τους εκπαιδευτικούς που συμμετείχαν.

4. Από το υλικό των ομάδων εστίασης προκύπτει ότι η περιορισμένη ως προς τον αριθμό συμμετεχόντων έκταση αυτού του προγράμματος σχετίζεται με την αποτελεσματικότητά του. Οι εκπαιδευτικοί παρουσιάζουν υψηλό κίνητρο και διάθεση να επιμορφωθούν σε τρέχοντα ζητήματα, τα οποία αξιοποιούν στο ύψιστο όταν τους δίνεται η δυνατότητα να συμμετάσχουν σε προγράμματα, όχι μαζικά και γραφειοκρατικά, αλλά μικρότερης εμβέλειας και ευέλικτα ώστε να αναγνωρίζονται οι προσωπικές ανάγκες και δυνατότητες του καθενός. Όλοι οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στο πρόγραμμα ήταν ανελλιπώς παρόντες σε όλη τη διάρκεια του προγράμματος και μας αποχαιρέτισαν με δυσκολία, με την ευχή να τους «ξανακαλέσουμε» για να μας πουν τις εμπειρίες τους από την εφαρμογή του προγράμματος στη δική τους σχολική τάξη, και με την επιθυμία να οργανώσουμε ένα ακόμη σεμινάριο πιο εξελιγμένο που θα τους δώσει ακόμη περισσότερες ιδέες και γνώσεις.

Ανάμεσα στους μελλοντικούς στόχους του Εργαστηρίου Ψυχολογικών Εφαρμογών και Σχεδιασμού είναι η αξιολόγηση αυτού του προγράμματος (follow up) ένα χρόνο μετά την ολοκλήρωσή του, μέσω της πρόσκλησης των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν και της διεξαγωγής ομάδων εστίασης ώστε να διερευνηθούν και οι μακροπρόθεσμες επιδράσεις του, καθώς και η οργάνωση ενός εξειδικευμένου σεμιναρίου «ανώτερου επιπέδου» που θα παρέχει δυνατότητες ευρύτερης και βαθύτερης επιμόρφωσης στον οπτικοακουστικό αλφαριθμητισμό.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Aguaded-Gomez, J.-I. (2007) «Η Προκλήσεις της Εκπ-επικοινωνίας στην Οπτικοακουστική Κοινωνία», *Ζητήματα Επικοινωνίας, Αφιέρωμα: Αγωγή και Εκπαίδευση στα Μέσα Επικοινωνίας*, 6, 31-42.
- Ashbach, Ch. (1994) "Media Influences and Personality Development: The Inner Image and the Outer World", *Media, Children and the Family: Social Scientific, Psychodynamic and Clinical Perspectives*, London, Lawrence Erlbaum Associates.
- Brown, A. (1998), "Media Literacy Perspectives", *Journal of Communication*, 48(1), 44-57.
- Buckingham, D. (Επιμ.) (1990), *Watching Media Learning, Making Sense of Media Education*, Basingstoke, U.K., Falmer Press
- Buckingham, D. (υπό δημοσίευση) «Μορφές αλφαριθμητισμού στα ψηφιακά μέσα: Επανεξετάζοντας την εκπαίδευση στα μέσα επικοινωνίας στην εποχή του

- διαδικτύου», *Ζητήματα Επικοινωνίας, Ειδικό αφιέρωμα: Εκπαίδευση στα Μέσα Επικοινωνίας*, Άνοιξη 2007.
- Buerkel-Rothfuss, N.L. Greenberg, B.S., Atkin, C.K., and Neuendorf, K. (1982), "Learning about the family from television", *Journal of Communication*, 12(3)
- Διαμαντάκη, Κ., Ντάβου, Μπ., Πανούσης, Γ., *Νέες Τεχνολογίες και Παλαιοί Φόβοι στο Σχολικό Σύστημα*, Παπαζήσης, 2001.
- Desmond, Hirsch & Nicol, (1985), "Family mediation patterns and television viewing-young children's use and grasp of the medium", *Human Communication Research* 11(4)
- Desmond, Singer & Singer, (1990), *Family mediation: Parental communication patterns and the influences of television on children*. Στο J. Bryant (Επιμ.), *Television and the American family*. Hillsdale, NJ: Erlbaum Associates
- Gunter, B. & McAleer, J. (1997) *Children & Television*, 2nd Edition, London, Routledge.
- Hobbs, R. (1998), *The Seven Great Debates in the Media Literacy Movement*, *Journal of Communication*, 48(1)
- Κορωναίου, Αλ. (1992), *Νέοι και Μέσα Μαζικής Επικοινωνίας*, Οδυσσέας,
- Lewis, J. & Jhally, S. (1998), "The Struggle Over Media Literacy", *Journal of Communication*, 48(1), 109-120.
- Messarlis, P. (1998), Visual Aspects of Media Literacy, *Journal of Communication*, 48(1)
- Morgan, D.L., *Focus Groups as Qualitative Research*, London, Sage, 1997.
- Μάραντος, Π. (2001), *Εκπαίδευση και Μέσα Μαζικής Επικοινωνίας*, Πατάκης.
- Ματσαγγούρας, Η. (2003) *Η Διαθεματικότητα στη Σχολική Γνώση: Εννοιοκεντρική Αναπλαισίωση και Σχέδια Εργασίας*, Αθήνα, Εκδόσεις Γρηγόρη.
- Νίκα, Β. (2007) «Ο Αλφαριθμητισμός στα Μέσα Επικοινωνίας στην Ελλάδα και στο Εξωτερικό», *Ζητήματα Επικοινωνίας, Αφιέρωμα: Αγωγή και Εκπαίδευση στα Μέσα Επικοινωνίας*, 6, 43-58.
- Ντάβου, Μπ. (2001), «Ο Αλφαριθμητισμός στα ΜΜΕ και η Σχέση Δασκάλου-Μαθητή» στο Π. Χαραμής (Επιμ.) *Η αξιοποίηση των ΜΜΕ στο Σχολείο, Δυνατότητες-Όρια-Προοπτικές*, Εκδόσεις Ι.Μ. Παναγιωτόπουλος
- Ντάβου, Μπ. (2005) *Η Παιδική Ηλικία και τα ΜΜΕ: Μετατροπές της Παιδικής Κατάστασης*, Εκδ. Παπαζήση, Αθήνα.

- Ντάβου, Μπ. (2007) «Αγωγή και Εκπαίδευση στα Μέσα Επικοινωνίας: Πρόλογος της Επιμελήτριας του Αφιερώματος», *Ζητήματα Επικοινωνίας, Αφιέρωμα: Αγωγή και Εκπαίδευση στα Μέσα Επικοινωνίας*, 6, 5-12.
- Ντάβου, Μπ. & Καρακίτσα Τς., (2000) «Ο Πληροφοριακός Αναλφαβητισμός και η Αναδιάταξη της Σχέσης Καθηγητή-Μαθητή» στο Δ. Μείμαρίδου-Βουλγαρίδου (Επιμ.) *Πρακτικά Πανελληνίου Συνεδρίου «Πληροφορική και Εκπαίδευση*», Σύλλογος Εκπαιδευτικών Πληροφορικής Θεσσαλονίκης.
- Ντάβου, Μπ. & Καρακίτσα Τσ. (2003) «Το Νέο Ηλεκτρονικό Περιβάλλον Μάθησης και η Αναδιάταξη της Παιδαγωγικής Σχέσης, στο Ρ. Παναγιωτοπούλου (Επιμ.) *Η Ψηφιακή Πρόκληση: ΜΜΕ & Δημοκρατία*, Αθήνα, Τυπωθήτω-Δαρδανός.
- Ντάβου Μπ., & Νίκα Β., (2005), *Επιμόρφωση Εκπαιδευτικών στην Εφαρμογή Προγράμματος Οπτικοακουστικού Αλφαβητισμού στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση*, Τελική Έκθεση, ΕΜΜΕ, ΕΚΠΑ
- Rubin, A. (1998), "Media Literacy", *Journal of Communication*, 48(1), 3-4.
- Van Evra, J. (1990) *Television and Child Development*, London, Lawrence Erlbaum Associates.