Σοφός, Α. (2014). Ψηφιακός γραμματισμός ως κατηγορία του μιντιακού γραμματισμού και ικανότητας. Αναλυτική προσέγγιση θεωρητικών προσεγγίσεων για την ένταξη της εκπαίδευσης στα Μέσα στην εκπαίδευση. Σοφός, Α, Βρατσάλης Κ. (Επιμ.). Παιδαγωγική Αξιοποίηση Νέων Μέσων στην εκπαιδευτική διαδικασία (σελ. 61-82). Αθήνα: ΙΩΝ

Ψηφιακός γραμματισμός ως κατηγορία του μιντιακού γραμματισμού και ικανότητας. Αναλυτική προσέγγιση θεωρητικών προσεγγίσεων για την ένταξη της εκπαίδευσης στα Μέσα στην εκπαίδευση

Digital Literacy as a Category of Media competence and Literacy – an Analytical Approach of Concepts and Presuppositions for Supporting Media Competence at School

Σοφός Αλιβίζος
Αναπληρωτής Καθηγητής Π.Τ.Δ.Ε. Πανεπιστήμιο Αιγαίου
lsofos@aegean.gr

Εισαγωγή

Ο διάλογος που διεξάγεται σε διεθνές επίπεδο στον παιδαγωγικό χώρο γύρω από τις γνώσεις, ικανότητες, δεξιότητες, στάσεις των μαθητών στη σημερινή εποχή εμπεριέχει έννοιες που είναι συνώνυμες, υπερώνυμες, εν μέρει αντίθετες και χρησιμοποιούνται ως βασικές κατηγορίες, π.χ. «Literacy», «reading literacy», «mathematics literacy», «scientific literacy», «Information Literacy», «Media-literate», «Competence», «Media Literacy», », «ICT Literacy», «digital Literacy», «Media Literacy training», «Audiovisual Literacy», «Visual Literacy», «Photography Literacy», «Computer Literacy», «funktional Literacy», «ICT Alphabetisierung», «Media competence», « ICT Competencies ».

Στο πλαίσιο της καθημερινής πρόσληψης οι παραπάνω έννοιες σηματοδοτούν ένα κοινό σύνολο ικανοτήτων που πρέπει να έχουν οι μαθητές, αλλά και γενικότερα οι σημερινοί πολίτες της κοινωνίας της γνώσης και της πληροφορίας. Από την άλλη μεριά, μέσα από μια αναλυτική εξέταση των εννοιών διαπιστώνονται διαφοροποιήσεις ως προς το θεωρητικό υπόβαθρο, το είδος της προσέγγισης, το μορφωτικό περιεχόμενο, τα συγκεκριμένα Μέσα στα οποία εστιάζουν, τις επιμέρους διαστάσεις που περιέχουν, την αιτιολόγησή τους.

Ενδιαφέρον παρουσιάζει η διαπίστωση ότι η επιλογή των εννοιών συναρτάται με τις επιστημονικές προσεγγίσεις και παραδόσεις. Έτσι λοιπόν, σε αγγλοσαξονικές χώρες χρησιμοποιείται ο όρος «Media Literacy», στις γερμανόφωνες χώρες, ο όρος «Medienkompetenz» και στις σκανδιναβικές χώρες σε σχέση με τα ψηφιακά Μέσα χρησιμοποιείται συχνότερα ο όρος “Digital competence” (Krumsvik, 2008). Σε κάθε περίπτωση, χρησιμοποιούνται δύο βασικές έννοιες “Competence” και “Literacy” για να υποδηλωθεί ένα σύστημα γνώσεων, ικανοτήτων, δεξιοτήτων και στάσεων για την αξιοποίηση των Μέσων. Αυτό το σύστημα ικανοτήτων και δεξιοτήτων αποτελεί πολιτισμικό κεφάλαιο (Buckingham 2005, Σοφός 2008), είναι για κάθε άνθρωπο διαφορετικό, γιατί αυτό συνδιαμορφώνεται μέσα στο κοινωνικοπολιτικό και οικονομικό πλαίσιο στο οποίο ο καθένας ζει. Το εν λόγω κοινωνικό περιβάλλον επηρεάζει συνεπώς διαφορετικές δυνατότητες και ευκαιρίες χρήσης των Μέσων, κατανόησης του κόσμου και συμμετοχής στα πεδία της καθημερινής ζωής.

Σε αυτό το σημείο επισημαίνεται το γεγονός ότι η έννοια “Literacy” έχει αποτελέσει σημείο διαμάχης ως προς την καταλληλότητά της. Οι διαφωνίες που έχουν διατυπωθεί σχετίζονται με το γεγονός ότι ως έννοια είναι γενική και ανακριβής. Συγκεκριμένα, ο Schäffer (2006) σημειώνει ότι η σύνδεση της “Literacy”, που ιστορικά σχετίζεται με ικανότητες και δεξιότητες σε ένα συγκεκριμένο επικοινωνιακό μέσο, δηλαδή τον γραπτό λόγο, με άλλους επιστημονικούς τομείς, π.χ. Μαθηματικά, Φυσική, αλλά και με ειδικά μέσα και μορφές παρουσίασης, π.χ. εικόνα, κινηματογράφος,

κομπιούτερ, διαδίκτυο είναι προβληματική, γιατί βασίζεται σε μια μεταφορά, η οποία δυσχεραίνει τον ακριβή διαχωρισμό και την οριοθέτηση μεταξύ των διαφορετικών Μέσων, των μορφών επικοινωνίας και των συγκεκριμένων ικανοτήτων και δεξιοτήτων που θα πρέπει να αναπτυχθούν από τη μεριά των χρηστών. Σε ορισμένες περιπτώσεις η έννοια της "Literacy" προσεγγίζεται ως λειτουργικός αλφαβητισμός που γίνεται αντιληπτός από μετρήσιμες δεξιότητες χρήσης (skills). Παρόμοια παρατηρεί ο Sting (2005, 30) ότι η έννοια της "Literacy" με σημείο εκκίνησης μια «ουδέτερη και αδιαφοροποίητη» σύλληψη μένει αστήρικτη, προπάντων, αν συλλογιστεί κανείς την πολυπλοκότητα του γραπτού λόγου και τη δύσκολη διασύνδεσή του με μιντιακά πολιτισμικά και κοινωνικά πεδία δράσης. Επιπλέον, συνυπολογίζοντας τις εδικές πρακτικές και ιδιαιτερότητες (οπτικές, ηχητικές, οπτικοακουστικές) σε ηλεκτρονικά και ψηφιακά περιβάλλοντα, οι οποίες μελλοντικά θα διευρυνθούν (απτικές, οσφρητικές) γίνεται φανερό ότι η σύλληψη της "Literacy" που παραδοσιακά προσανατολίζεται στον γραπτό λόγο αποτελεί έννοια άνευ αντικειμένου (Sting 2005). Ειδικοί γραμματισμοί, όπως ο «αισθητικός» (Dunker 2005), που περιέχει ως επιμέρους κατηγορίες μεταξύ άλλων τον «χρωματισμό», την «οπτικοποίηση», την «manipulation of image» ή η «κινηματογραφική γλώσσα» με τις συγκεκριμένες λήψεις της κάμερας, το μοντάζ κ.α. καθώς επίσης και συγκεκριμένες εμπειρίες (μεταξύ άλλων παρενοχλήσεων σε κοινωνικά δίκτυα), γνώσεις και ρόλους, δεν μπορούν να γίνουν αντικείμενο εργασίας ενός γραμματισμού του γραπτού λόγου. Τα Νέα Μέσα δημιουργούν νέες λειτουργίες, π.χ. ψηφιακή υποκατάσταση φυσικών αντικειμένων, π.χ. digital Board, και έχουν την τάση να «εξαφανίζονται» από την αντίληψη του χρήστη, π.χ. επεξεργαστές σε οικιακές συσκευές (Sofos 2005). Όλα αυτά αποτελούν νέα φαινόμενα, τα οποία η κλασική έννοια της "Literacy" αδυνατεί να τα προσεγγίσει.

1. Εννοιολογική προσέγγιση

Παρακάτω παρουσιάζονται συνοπτικά οι δύο βασικές έννοιες Ικανότητα "Competence" και Γραμματισμός "Literacy" και ο όρος Ψηφιακός Γραμματισμός "Digital Literacy". Η πρώτη έννοια παρουσιάζει μεγάλο βάθος, γιατί περιέχει ουσιώδη γνωρίσματά που είναι κοινά για όλα τα ομοειδή πράγματα στα οποία αναφέρεται. Η ικανότητα "Competence" νοείται ως φυλογενετικό και οντογενετικό μέγεθος που χαρακτηρίζει τον άνθρωπο, βάσει του οποίου είναι ικανός να διαφοροποιείται, να παράγει νέες ιδέες και λύσεις και να αναστοχάζεται σε ό,τι έχει εκπονήσει. Η δεύτερη έννοια παρουσιάζει μεγάλο πλάτος, γιατί περιέχει πλήθος υπάλληλων εννοιών, π.χ. «Photography Literacy», «Visual Literacy», «Audiovisual Literacy», «Computer Literacy», «ICT Literacy», «digital Literacy». Η "Literacy" σχετίζεται με βασικές δεξιότητες και επιδεξιότητες όπως η ανάγνωση, η κατανόηση και η γραφή, που έχουν αποκτηθεί σε εκπαιδευτικές διαδικασίες και αποτελούν βασική προϋπόθεση για την αναγνώριση γλωσσικών σημείων και την κατανόηση των πληροφοριών. Παρά τις διαφορετικές προσεγγίσεις εννοιών, που θα σκιαγραφηθούν παρακάτω, και οι δύο σχετίζονται γενικότερα με την ερμηνευτική ικανότητα του ατόμου που νοείται ως ανθρωπολογική διάσταση (Bollnow 1959). Σε σχέση με την αξιοποίηση των Μέσων σε διάφορα κοινωνικά πεδία συνεισφέρουν και οι δύο έννοιες-προσεγγίσεις στην οριοθέτηση ενός συστήματος γνώσεων, ικανοτήτων, δεξιοτήτων, επιδεξιοτήτων και στάσεων.

1.1. Από την ικανότητα στη μιντιακή ικανότητα

Η έννοια της ικανότητας σχετίζεται με την «επικοινωνιακή ικανότητα», που αποτελεί βασική προϋπόθεση και «εξοπλισμό» (Gehlen 1993) του ανθρώπου, στην οποία

στηρίζονται και αναπτύσσονται οι κοινωνικές διαδράσεις. Πάνω σε συμβολικές διαδράσεις «χτίζονται» δυνητικές πραγματικότητες, που παίρνουν τη μορφή επικοινωνιακών επεισοδίων ή δράσεων. Ο Habermas (1981) συνδέει την ικανότητα "competence" με τη θεωρία της Universalpragmatik και επισημαίνει ότι η ανθρώπινη επικοινωνία στηρίζεται a priori στη διαπραγμάτευση των στόχων και μπορεί να νοηθεί ως επικοινωνιακή δράση. Στον παιδαγωγικό χώρο ο Baacke (1980) βασίζεται στην προσέγγιση του Habermas και οριοθετεί τη «μιντιακή ικανότητα» ως υποκατηγορία της «επικοινωνιακής ικανότητας». Υπό αυτό το πρίσμα η επικοινωνιακή ικανότητα, η μιντιακή ικανότητα και η ικανότητα στην κοινωνική δράση αποτελούν διαστάσεις μιας ανθρωπολογικής εικόνας: του ανθρώπου ως ικανού όντος (Baacke 1999, 32).

Η ιστορική δομή της επικοινωνιακής ικανότητας διαμορφώνεται ενεργητικά πριν από την απαρχή της εκμάθησης της μητρικής γλώσσας, διαμέσου ποικίλων εκφραστικών μορφών και εξαπλώνεται σε τεχνολογικές μορφές έκφρασης, π.χ. χρήση και διαμόρφωση πολυμεσικών δυνητικών περιβαλλόντων. Αν και ανθρωπογενές χαρακτηριστικό πρέπει να τονιστεί ότι η επικοινωνιακή δεξιότητα αποτελεί παράλληλα αντικείμενο ενεργητικής μάθησης και ενασχόλησης, ότι δηλαδή αναπτύσσεται παραπέρα. Γόνιμα πεδία γι΄ αυτή την ανάπτυξη αποτελούν εδώ η οικογένεια (*οικογενειακή αγωγή*), το νηπιαγωγείο, το σχολείο (*σχολική και τυπική εκπαίδευση*) καθώς και το σύνολο των εμπειριών από τα καθημερινά βιώματα (*δια βίου, ατυπική και μη τυπική εκπαίδευση*). Η επικοινωνιακή δεξιότητα υποδηλώνει επομένως ότι ο άνθρωπος «αποκτά» διαμέσου του λόγου και άλλων μορφών έκφρασης «υποκειμενική πραγματικότητα» και ότι μπορεί να διαφοροποιήσει την αρχική δεξιότητα μέσα από την κοινωνική δράση. Σύμφωνα με τον Oevermann (1979), ο άνθρωπος ως κοινωνικό υποκείμενο «αυτοδιαμορφώνεται», δηλαδή διαμορφώνει τη δική του πραγματικότητα και βάσει αυτής τις γνωστικές τους δομές. Αυτή η προσέγγιση του «διαδραστικού κονστρουκτιβισμού» που τεκμηριώνεται επίσης από τα αποτελέσματα της νευροβιολογίας (Spitzer 2002), υποδηλώνει ότι οι προϋποθέσεις για την παραγωγή διαδράσεων και δεξιοτήτων από τη μία προϋπάρχουν εκτός του υποκειμένου, από την άλλη όμως αυτές ενεργοποιούν και ερεθίζουν τις επιδόσεις κατασκευής του υποκειμένου καθώς επίσης και των δεξιοτήτων του. Η βασική επίδοση του υποκειμένου εντοπίζεται ακριβώς στη διαδικασία της εσωτερικής επεξεργασίας, δηλαδή στην ερμηνεία και τη διαπραγμάτευση των ερεθισμάτων από το περιβάλλον του. Αυτό προϋποθέτει από τη μεριά του ότι το υποκείμενο θα πρέπει να κατέχει ποικίλους επικοινωνιακούς κώδικες (καθώς επίσης και αυτούς που αναφέρονται σε Νέες Τεχνολογίες), να είναι σε θέση να αναγνωρίζει ότι σε ερμηνείες υπάρχει «χώρος» διαφοροποίησης και εναλλακτικών προτάσεων.

Συνεπώς η «μιντιακή ικανότητα» αποτελεί μέρος συνόλου, δηλαδή της γενικότερης «επικοινωνιακής ικανότητας», εστιάζοντας σε μορφές εκφράσεων που βασίζονται σε τεχνολογικά μέσα κάθε είδους (αναλυτική διάσταση της μιντιακής ικανότητας). Αυτό σημαίνει ότι ο όρος αναφέρεται σε πρωτογενή μέσα (συμβολική επικοινωνία), σε δευτερογενή μέσα (βιβλίο, εφημερίδα), σε τριτογενή μέσα (ραδιόφωνο, τηλέφωνο, τηλεόραση), και τέλος σε τεταρτογενή και διαδρασιακά μέσα, π.χ. ηλεκτρονικός υπολογιστής, διαδίκτυο) (Σοφός, Kron 2010).

Η μιντιακή ικανότητα, ως έννοια, χρησιμοποιείται ευρέως στον γερμανόφωνο επιστημονικό χώρο. Θεωρείται ως ένα βασικό εφόδιο/προσόν για όλους όσοι διαδραματίζουν έναν ενεργό ρόλο στις διαδικασίες διδασκαλίας και μάθησης. Η χρήση της εν λόγω έννοιας σε ένα μεγάλο αριθμό πλαισίων και οι συνακόλουθες απόπειρες ορισμού της καθιστούν πρόδηλο το γεγονός ότι ο επιστημονικός διάλογος αναγνωρίζει στον όρο της μιντιακής ικανότητας κεντρική σημασία και λειτουργία. Ο όρος καταλαμβάνει επίσης στην έρευνα και στη διδασκαλία, στη διαμόρφωση θεωριών και

στην ανάλυση της πρακτικής εμπειρίας, καθώς επίσης και στην επεξεργασία των μοντέλων και του σχεδιασμού παιδαγωγικών και / ή διδακτικών δραστηριοτήτων με τα μέσα μια εξέχουσα θέση, η οποία μπορεί να χαρακτηριστεί ως κατηγορία.

Ο όρος μιντιακή ικανότητα χρησιμοποιείται κατά αναλογία του όρου κριτική ικανότητα, αναστοχαστική ικανότητα κλπ. Ωστόσο, σημείο αναφοράς δεν αποτελούν τα Μέσα αλλά η ενέργεια της ικανότητας του υποκειμένου που αναφέρεται στα μέσα (Kron, Σοφός 2007). Ως "media competence" νοείται η ικανότητα ενός ατόμου σε σχέση με ένα συγκεκριμένο κοινωνικοπολιτισμικό πλαίσιο και με ένα σύστημα διαφορετικών γνώσεων, ικανοτήτων, δεξιοτήτων, επιδεξιοτήτων και στάσεων, να αξιοποιήσει τα Μέσα (πρωτογενή, δευτερογενή, τριτογενή και ταταρτογενή), προκειμένου να επιτύχει στόχους, να εκπληρώσει επιθυμίες και ενδιαφέροντα σε διάφορα κοινωνικά πεδία της καθημερινής ζωής.

Οι ίδιες οι ικανότητες αποτελούν κατά βάση απόρροια της πολιτισμικής και κοινωνικής ανθρώπινης δραστηριότητας. Για αυτόν ακριβώς τον λόγο βρίσκονται σε άμεση συνάρτηση με την επικοινωνία και με το βιόκοσμο του ανθρώπου (Baacke 1999, σ. 32). Κατ΄ επέκταση, ο όρος της μιντιακής ικανότητας σχετίζεται με δύο διαστάσεις: 1. με αυτή του προϊόντος, ήτοι του αποτελέσματος μιας ενέργειας π.χ. η διαμορφωτική ή η καλλιτεχνική ικανότητα που αναφέρεται στην ορατή πλευρά της ικανότητας μιας δράσης και 2. με αυτή της διαδικασίας μιας ενέργειας ή δράσης, π.χ. ερευνητική ή η κριτική ικανότητα που αναφέρεται στην αόρατη πλευρά της ικανότητας του υποκειμένου να συλλαμβάνει εν δυνάμει δράσεις με τα μέσα. Σε μια πραγματιστική προσέγγιση της μιντιακής ικανότητας στην εκπαίδευση οι δύο αυτές διαστάσεις θεωρούνται διακριτές καταστάσεις, η πρώτη ως παρατηρήσιμη επίδοση (Performanz), η δεύτερη ως μη παρατηρήσιμη ικανότητα, π.χ. σύλληψη ή εσωτερική ενέργεια (Kompetenz), που όμως αλληλοσυμπληρώνονται συχνά στην εκπαιδευτική πράξη συνθέτοντας τις δύο όψεις ενός νομίσματος (Kron, Σοφός 2007: 91). Οι συγκεκριμένες ικανότητες που σχετίζονται με εξειδικεύσεις, που είναι συνήθως μετρήσιμες και συνοδεύονται από συγκεκριμένα κριτήρια, αποτελούν τη λειτουργική διάσταση της μιντιακής ικανότητας.

Στον νεότερο παιδαγωγικό διάλογο γίνεται όλο και συχνότερα λόγος για μέτρηση συγκεκριμένων ικανοτήτων που παίρνουν τη μορφή δεξιοτήτων χρήσης (skills). Το ενδιαφέρον περιορίζεται συνήθως σε γνώσεις και δεξιότητες λειτουργικού και χρηστικού χαρακτήρα, όπως δημιουργία πινάκων και διαγραμμάτων, παραγωγή κειμένων και μορφοποίηση σελίδων. Σε τέτοιες περιπτώσεις η μιντιακή ικανότητα εστιάζει σε μια εργαλειακή χρήση, ενώ η σύγκριση μεταξύ διαφορετικών μέσων, η κριτική προσέγγιση των μέσων και των δυνατοτήτων τους παραμελούνται. Η προσέγγιση των μέσων ως γνωστικού αντικείμενου αποθαρρύνει τους μαθητές, ενώ αυτά «χάνουν» το ενδιαφέρον των μαθητών. Για αυτόν τον λόγο τα μέσα πρέπει να ενσωματώνονται στη φυσική ροή της διδασκαλίας και να σχετίζονται τόσο με το κοινωνικο-πολιτισμικό περιβάλλον της μάθησης όσο και με τα ενδιαφέροντα των μαθητών.

Η μιντιακή ικανότητα πρέπει να θεωρηθεί ως συνεχής διαδικασία, στο πλαίσιο της οποίας συγκροτείται η προσωπικότητα του ατόμου, γιατί μέσα από αυτήν μαθαίνει:

- να χρησιμοποιεί τα Μέσα ως εργαλείο για τη δική του κοινωνική δράση,
- να αναγνωρίζει τα Μέσα ως εργαλείο δράσης άλλων ατόμων,
- να συγκρίνει τα Μέσα ως εργαλείο της ατομικής και κοινωνικής δράσης
- να παρατηρεί κριτικά τα Μέσα ως εργαλείο της δράσης,
- να αποκαλύπτει τα Μέσα ως εργαλείο χειραγώγησης.

Υπό αυτό το πρίσμα, η μιντιακή ικανότητα νοείται ως εκπαιδευτικός στόχος που προσανατολίζεται στη χειραφέτηση του ατόμου, ενώ σε επίπεδο εφαρμογής μπορεί να υλοποιηθεί οριζόντια, μέσα από τη διδασκαλία των γνωστικών αντικειμένων και κάθετα, σε όλες τις τάξεις και τις βαθμίδες της σχολικής εκπαίδευσης.

1.2. Από τη «Literacy» στην «Media Literacy»

Ιστορικά, η έννοια του γραμματισμού "Literacy" στα αγγλικά σημαίνει να είναι κανείς εξοικειωμένος με τη λογοτεχνία, δηλαδή αναφέρεται σε έναν άνθρωπο που ασχολείται με τη λογοτεχνία και είναι μορφωμένος. Από τον 19^{ο} αιώνα και μετά σχετίζεται η έννοια με ικανότητες και δεξιότητες στην ανάγνωση και τη γραφή κειμένων, ενώ, όπως φανερώνει η ακόλουθη αναφορά, το εύρος της ερμηνείας του όρου διευρύνεται και διαφοροποιείται σε εξειδικευμένα πεδία και σε διαφορετικές γλώσσες.

> "For example, in French, alphabétisme and analphabétisme are the terms generally used to designate 'literacy' and 'illiteracy', while alphabétisation refers to 'literacy learning' and is used in France to denote the process of literacy acquisition. Until the early 1980s, the term analphabétisme (illiteracy) and alphabetisation (literacy learning) were used to refer to what was perceived to be a literacy problem of immigrants." (OECD 2008: 10).

Η έννοια του γραμματισμού χρησιμοποιείται συνήθως σε θεσμικό επίπεδο και σε κείμενα εκπαιδευτικής πολιτικής στο πλαίσιο της κοινωνίας και της πληροφορίας. Παρόλα αυτά, αυτή χρησιμοποιείται μάλλον για στρατηγικούς λόγους ως "lingua franca" για την επικοινωνία μεταξύ επιστημόνων, παρουσιάζει διαφορετικές αποχρώσεις και συνδέεται με συγκεκριμένα κριτήρια και εκθέσεις μέτρησης του γραμματισμού στα Μέσα, π.χ. η έρευνα με τίτλο «Current trends and approaches to media literacy in Europe» που εκπονήθηκε από την ομάδα ειδικών (Media Literacy Expert Group) για την ΕΕ το 2007.

Η International Adult Literacy Survey (IALS) της OECD οριοθετεί «Literacy» ως "the ability to understand and employ printed information in daily activities, at home, at work and in the community (OECD 2000, OECD 2008). Αυτή η προοπτική υποδηλώνει μια πραγματιστική (pragmatic) προσέγγιση. Με σημείο αναφοράς τα έντυπα κείμενα (printed texts) τονίζεται η ερμηνευτική (hermeneutic) ικανότητα, καθώς επίσης και η εφαρμογή του κατανοηθέντος σε καθημερινές, εργασιακές και ιδιωτικές καταστάσεις.

Με παρόμοιο τρόπο προσεγγίζεται η έννοια "Literacy" από την UNESCO ως "Literacy is the ability to identify, understand, interpret, create, communicate and compute using printed and written materials associated with varying contexts. Literacy involves a continuum of learning in enabling individuals to achieve his or her goals, develop his or her knowledge and potentials, and participate fully in the community and wider society." (UNESCO 2008, 25).

Εδώ φαίνεται ότι ο γραμματισμός δεν περιορίζεται μόνο στην ανάγνωση και στη γραφή. Κάτι τέτοιο θα μπορούσε να προσεγγιστεί ως λειτουργικός γραμματισμός "functional literacy" "alphabetism", που δηλώνει την ικανότητα εφαρμογής δεξιοτήτων που έχουν αποκτηθεί στο πλαίσιο των διαδικασιών της κοινωνικοποίησης και της εκπαίδευσης. Έτσι λοιπόν ο γραμματισμός συνεπάγεται την ερμηνεία, τη νοηματοδότηση

και τη διαπραγμάτευση των νοημάτων των μηνυμάτων σε συγκεκριμένο κοινωνικό πλαίσιο.

Ενώ η έννοια του γραμματισμού σχετιζόταν παραδοσιακά με έναν γλωσσικό κώδικα, δηλαδή με την δεξιότητα ανάγνωσης, γραφής και κατανόησης σε σχέση με τα έντυπα μέσα, παρατηρείται σήμερα η προσπάθεια να επεκταθεί το εύρος της έννοιας σε όλες τις μορφές διαμεσολαβούμενης επικοινωνίας με ηλεκτρονικά και ψηφιακά μέσα. Πιο συγκεκριμένα η προσέγγιση της "Media Literacy Expert Group" που έχει συμβουλευτικό ρόλο στην Ευρωπαϊκή Ένωση σε θέματα που σχετίζονται με την „Media Literacy" και την εκπόνηση προτάσεων για αντίστοιχες δράσεις οριοθετεί τον όρο ως εξής:

> "Media Literacy may be defined as the ability to access, analyse and evaluate the power of images, sounds and messages which we are now being confronted with on a daily basis and which are an important part of our contemporary culture; as well as to communicate competently using media available, on a personal basis. Media literacy relates to all media, including television and film, radio and recorded music, print media, the Internet and other new digital communication technologies" (Media Literacy Expert Group 2007,13).

Ο παραπάνω ορισμός διευρύνει την προσέγγιση του γραμματισμού ως προς τα εξής:

1. Ο γραμματισμός θεωρείται ως πολιτισμικό κατασκεύασμα που οριοθετεί ικανότητες και δεξιότητες σε σχέση με τη γραφή, ανάγνωση και κατανόηση, ενώ ιστορικά σχετίζεται με το γραπτό λόγο και τα έντυπα μέσα. Με την ανάπτυξη των ηλεκτρικών μέσων διαμορφώθηκαν διαφοροποιήσεις και παρουσιάζονται εξειδικεύσεις του γραμματισμού, π.χ. σε "audiovisual Literacy", που σχετίζονται με την «ανάγνωση», «κατανόηση» και σπανιότερα, λόγω του υψηλού κόστους παραγωγής, με τη «γραφή» κινηματογραφικών κειμένων.
2. Ως υπερκείμενος όρος, η έννοια του γραμματισμού περιλαμβάνει προηγμένες και εξειδικευμένες κατηγορίες ικανοτήτων και δεξιοτήτων που σχετίζονται με την κατανόηση, την ανάγνωση και τη γραφή (from understanding to creative skills), διαφορετικών μορφών μιντιακών παρουσιάσεων (text, visual, audiovisual) σε ένα πλαίσιο τεχνολογικής σύγκλισης. Με αυτόν τον τρόπο λειτουργεί ως μια ομπρέλα που περιλαμβάνει δεξιότητες και κατηγορίες, όπως reading and writing literacy, audiovisual literacy (often referred to as image or visual literacy) and digital or information literacy.
3. Με σημείο αναφοράς το δεύτερο στοιχείο, δηλαδή τα Μέσα, επισημαίνεται εδώ ότι αυτά νοούνται ως πολιτισμική αντικειμενοποίηση επικοινωνιακών διαδικασιών. Η αντικειμενοποίηση αυτή περιλαμβάνει τέσσερεις βασικές διαστάσεις: 1. τα *εργαλεία της επικοινωνίας*, π.χ. γλωσσικός κώδικας, εικόνα, 2. την *υλική υποδομή*, π.χ. χαρτί, μελάνι, δικτύωση, hard- and software, 3. *κοινωνικές δομές και* τους *οργανισμούς*, π.χ. εκδοτικούς οίκους, Provider, και 4. τα *μιντιακά περιεχόμενα*, που απορρέουν από τον συσχετισμό των τριών παραπάνω διαστάσεων (Schmidt 2003; Sofos 2005). Ο γραμματισμός στα Μέσα ή μιντιακός γραμματισμός "Media Literacy" αναφέρεται και στις τέσσερεις διαστάσεις.
4. Επίσης, αν συμπεριληφθεί και η λειτουργική αρχιτεκτονική των Μέσων, τότε μπορούμε να παρατηρήσουμε ότι ο όρος "Media Literacy" αναφέρεται στο πλαίσιο μιας ολιστικής προσέγγισης, σε όλα τα μέσα: *Πρωτογενή* μέσα (που δεν χρειάζονται τεχνολογική υποδομή, δηλαδή αυτά που σχετίζονται με την „face to

face communication", *Δευτερογενή* μέσα (που προϋποθέτουν τεχνολογική υποδομή, μόνο από τη μεριά του δημιουργού των μιντιακών περιεχομένων, π.χ. εφημερίδα, βιβλία, περιοδικά), *Τριτογενή* μέσα (που προωθούν την μονογραμμική επικοινωνία 1:n και προϋποθέτουν επιπλέον και τεχνολογική υποδομή και από τη πλευρά του αποδέκτη των μιντιακών περιεχομένων) και *Τεταρτογενή* μέσα (που λειτουργούν στη βάσh αποκεντρωμένων δικτύων, επιτρέπουν την αμφίδρομη και διαδρασική επικοινωνία και προϋποθέτουν επίσης και από τις δύο πλευρές, δηλαδή του δημιουργού και του παραλήπτη μιντιακών περιεχομένων, τεχνολογική υποδομή) (Faulstich 1995, Sofos 2005).

5. Σε σχέση με το πεδίο εφαρμογής και αξιοποίησης του γραμματισμού στα Μέσα "Media Literacy", διαπιστώνεται ότι αυτή αναφέρεται σε όλες τις δραστηριότητες της καθημερινές ζωής (εκπαίδευση, εργασία, πληροφόρηση) και ενσωματώνει τοn σύγχρονο πολιτισμό, ανεξάρτητα από τη συγκεκριμένη φύση του (εικόνα, ήχος, γραφή, βίντεο κ.α.). Υπό αυτό το πρίσμα, οι ικανότητες και δεξιότητες γύρω από τη "Media Literacy" σχετίζονται με την *εξοικείωση* με όλα τα υφιστάμενα Μέσα (από εφημερίδες ως εικονικές πραγματικότητες), την *πρόσβαση* και την *ενεργή χρήση* (ψηφιακή, διαδραστική τηλεόραση, χρήση μηχανής αναζήτησης, συμμετοχή σε κοινωνικά δίκτυα, αξιοποίηση των Μέσων για την ψυχαγωγία, πληροφόρηση, μάθηση), με την *κατανόηση* και την *ανάλυση*, με την *αξιολόγηση* και την *κριτική προσέγγιση* (κατανόηση της οικονομίας και ιδιοκτησίας των Μέσων, επίγνωση προβλημάτων πνευματικής ιδιοκτησίας και ασφαλούς πλοήγησης) και με την *εφαρμογή* και τη *δημιουργική παραγωγή* ή τον *πειραματισμό* (για την έκφραση, την προώθηση ιδεών και τη συνεργασία με όλα τα Μέσα).

Σε αυτό το πλαίσιο προσέγγισης του μιντιακού γραμματισμού "Media Literacy" γίνεται κατανοητός ο διάλογος για τον όρο του πολυγραμματισμού "Multliteracy". Αυτός ο όρος εστιάζει τόσο στις διαφορετικές μορφές παρουσίασης κειμενικών ειδών, π.χ. τηλεοπτικό, διαδικτυακό κείμενο, όσο και στο γεγονός ότι δεν υπάρχει ένας στατικός «γραμματισμός», αλλά διαφορετικές πρακτικές και περιστατικά γραμματισμού (Cope, Kalantzis 2000). Κατά συνέπεια, η διευρυμένη προσέγγιση του μιντιακού γραμματισμού νοείται ως κοινωνική θεώρηση των ερμηνευτικών ικανοτήτων και των δεξιοτήτων εφαρμογής των χρηστών και αντιλαμβάνεται την "literacy" ως ικανότητα κοινωνικής δράσης και συμμετοχής σε κοινωνικές διαδικασίες.

Κατ' αναλογία με τους όρους μαθηματικός γραμματισμός «mathematics literacy», επιστημονικός γραμματισμός «scientific literacy», ο γραμματισμός στα Μέσα "Media Literacy" μπορεί να θεωρηθεί ως ένα σύνολο γνώσεων, ικανοτήτων, δεξιοτήτων, στάσεων σε σχέση με τα Μέσα. Αυτή η προσέγγιση σχετίζεται με τους όρους παιδεία και μόρφωση (Ξωχέλης 1986, Kössler 1989). Με τον πρώτο όρο τονίζεται η πνευματική και ψυχική καλλιέργεια του ατόμου σε σχέση με τα Μέσα και υποδηλώνεται ένας κύκλος σπουδών ή ένα πρόγραμμα που προσφέρει βασικές γνώσεις στα Μέσα (Kron, Σοφός 2007). Με τον όρο μιντιακή μόρφωση νοείται η απόκτηση ενός συστήματος κοινωνικών και ηθικών στάσεων μέσα από την εκπαίδευση και την απόκτηση γνώσεων, το οποίο χρησιμοποιούν οι άνθρωποι ως σημείο αναφοράς στην ιστορική και κοινωνική πραγματικότητα που ζουν, για να αξιολογήσουν, να πάρουν θέση και να δράσουν με τα Μέσα και μέσα από τα Μέσα. Υπό αυτήν την έννοια, η μιντιακή μόρφωση σχετίζεται με την μιντιακή βιογραφία και τη μιντιακή ταυτότητα του ατόμου.

1.3. Digital Literacy ως ειδική κατηγορία της Media Litracy and Media competence

Ο όρος ψηφιακός γραμματισμός "Digital Literacy" αποτελεί συγκεκριμενοποίηση που συνάδει με τις τεχνολογικές και κοινωνικές εξελίξεις και σχετίζεται με όλα τα Μέσα που μπορούν να χρησιμοποιηθούν σε ψηφιακή μορφή. Ως νέος όρος θεμελιώνεται στο φαινόμενο του πολλαπλασιασμού, της σύγκλισης της μηχανικής και ηλεκτρονικής τεχνολογίας, της παγκοσμιοποίησης και της ψηφιοποίησης των δεδομένων, γεγονός που είναι ιδιαίτερα έντονο σε προηγμένες κοινωνίες. Με σημείο αναφοράς τις προφητικές προσεγγίσεις του Mc Luhan (2001), ο οποίος προσέγγιζε τα Μέσα με αφετηρία τη σχέση μεταξύ της μορφής και του περιεχομένου και τις διαφορετικές λειτουργίες που αναλαμβάνουν τα Μέσα μέσα από τις διαφορετικές αποχρώσεις, εκτιμάται εδώ ότι τα ψηφιακά Μέσα αποτελούν ένα νέο είδος Μέσων, που μάλλον δεν μπορούν να προσεγγιστούν ως ΜΜΕ (Maletzke 1998). Σύμφωνα με τους Maletzke (1998) και Manovich (2001), ενώ τα ΜΜΕ προωθούν τη δημόσια, τεχνολογικά διαμεσολαβούμενη, έμμεση και μονογραμμική επικοινωνία, τα Νέα Μέσα αντίστοιχα επιτρέπουν τη διαπροσωπική, διαδραστική, άμεση και αμφίδρομη επικοινωνία, αμφισβητώντας με αυτές τις λειτουργίες την ισχύ του ορισμού ΜΜΕ για τα Νέα Μέσα, αφού μάλιστα τα Νέα Μέσα δεν μεταφέρουν πληροφορίες (πρωτογενή ύλη), όπως π.χ. η εφημερίδα, το ραδιόφωνο ή η τηλεόραση, αλλά συχνά χρησιμοποιούν τα κλασικά Μέσα ως πρωτογενή ύλη και επιτρέπουν στου χρήστες πρόσβαση, αλλά και διαφοροποιημένες μορφές αξιοποίησης τους, που δεν ήταν εφικτή με τα κλασικά Μέσα. Αυτή η εξέλιξη επιβάλλει από τη μεριά των χρηστών διαφοροποιημένες ικανότητες και δεξιότητες, π.χ. την «μη γραμμική ανάγνωση», τη διττή ενεργοποίηση του χρήστη ως «αναγνώστη-συγγραφέα» μηνυμάτων, π.χ. στο Web 2.0 (Kron, Sofos 2003), την ικανότητα πλοήγησης σε τρισδιάστατες κειμενικές και πολυμεσικές δομές.

Υπό το πρίσμα της παραπάνω προσέγγισης, ό όρος "Digital Literacy" αναφέρεται σε διαφοροποιημένες μορφές εργασίας και λειτουργίες των Μέσων. Κοινό στοιχείο παραμένει η ερμηνευτική στάση του ατόμου, η αναστοχαστική παρατήρηση της χρήσης και η κριτική ανάλυση των πληροφοριών, δηλαδή γνωστικές, συναισθηματικές και δρασιακές διεργασίες, που αποτελούν ένα γενικότερο ανθρωπολογικό υπόβαθρο. Ως εκ τούτου, μπορεί να διατυπωθεί ως εξής:

> "Digital Literacy is the awareness, attitude and ability of individuals to appropriately use digital tools and facilities to identify, access, manage, integrate, evaluate, analyse and synthesize digital resources, construct new knowledge, create media expressions, and communicate with others, in the context of specific life situations, in order to enable constructive social action; and to reflect upon this process" (Martin 2006).

Σύμφωνα με τον ορισμό αυτό, ο ψηφιακός γραμματισμός προσεγγίζεται πραγματιστικά ως ένα σύστημα συγκεκριμένων ικανοτήτων και δεξιοτήτων του ανθρώπου σε μια δεδομένη κοινωνία που χαρακτηρίζεται από τη διαμεσολαβούμενη επικοινωνία και την τεχνολογική εξέλιξη και αναφέρεται σε διαφορετικά πεδία της κοινωνικής ζωής (τυπική εκπαίδευση, άτυπη και δια βίου εκπαίδευση, εργασία, ελεύθερος χρόνος, πτυχές της καθημερινής ζωής). Ο τονισμός της συνθήκης «in the context of specific life situations» επισημαίνει ότι η ποιότητα του ψηφιακού γραμματισμού μπορεί να ποικίλλει σύμφωνα με την ιδιαίτερη κατάσταση ζωής ενός ανθρώπου και ότι αποτελεί μια τρέχουσα δια βίου διαδικασία, που αναπτύσσεται καθώς οι συνθήκες ζωής του ατόμου διαφοροποιούνται. Κατά συνέπεια, η έννοια του ψηφιακού γραμματισμού είναι ευρύτερη από τη βασική και τυπική εκπαίδευση ICT και περιλαμβάνει βασικά στοιχεία που προέρχονται από διαφορετικές μορφές γραμματισμού,

όπως visual Literacy, information literacy, media literacy. Οι συγκεκριμένες γνώσεις, ικανότητες και δεξιότητες που αναφέρονται στον ορισμό έχουν πραγματιστικό χαρακτήρα, γιατί αξιοποιούνται σε συγκεκριμένα πλαίσια για την οργάνωση και την υλοποίηση προσωπικών εργασιών, την επίτευξη ατομικών στόχων και την ανάπτυξη της προσωπικότητας γενικότερα. Σύμφωνα με τους Rafferty, Steyaert (2007) αυτές μπορούν να συγκεκριμενοποιηθούν σε τρεις κατηγορίες δεξιοτήτων: τις λειτουργικές-τεχνολογικές, 2. τις δομικές και 3. τις στρατηγικές.

1. Οι λειτουργικές-τεχνολογικές ικανότητες και δεξιότητες είναι απαραίτητες προκειμένου να χειριστεί κανείς τα Νέα Μέσα. Αυτές δεν περιορίζονται σε απλές δεξιότητες ψυχοκινητικού τύπου, π.χ. κίνηση του ποντικιού, αλλά απλώνονται σε πιο σύνθετες διαδικασίες που απαιτούν γνωστικές διεργασίες, προκειμένου να αξιοποιήσουν συγκεκριμένες υπηρεσίες ή να αναζητήσουν πληροφορίες.
2. Οι δομικές σχετίζονται με τον τρόπο οργάνωσης και παρουσίασης των πληροφοριών. Αποτελούν απαραίτητο εφόδιο προκειμένου να προσανατολιστεί κανείς σε ένα πολυτροπικό (multimodal) περιβάλλον, να εντοπίσει, να αναγνωρίσει, να ερμηνεύσει, και να συντάξει ο ίδιο πληροφορίες. Όπως δηλαδή για την αποδοτική αξιοποίηση ενός βιβλίου ή μιας εγκυκλοπαίδειας θα πρέπει ο χρήστης να αξιοποιήσει το περιεχόμενο, το ευρετήριο λέξεων, έτσι στα ψηφιακά Μέσα θα πρέπει να μπορεί να αναγνωρίζει τις δομές, π.χ. υπερκείμενο, τρόπο πλοήγησης, RSS, και να τα αξιοποιεί κατάλληλα.
3. Οι στρατηγικές αναφέρονται ακριβώς στην ποιότητα και την αποδοτική χρήση τόσο των περιεχομένων όσο και του τρόπου χρήσης των ψηφιακών Μέσων. Δηλαδή συνδέονται με την αναστοχαστική και την κριτική στάση του ατόμου πάνω στις στρατηγικές εφαρμογής με κριτήριο τον βαθμό εκπλήρωσης των στόχων που είχαν τεθεί. Είναι αυτονόητο ότι ικανότητες και δεξιότητες αυτού του τύπου αναφέρονται και στα κλασικά Μέσα.

Οι παραπάνω κατηγορίες ικανοτήτων και δεξιοτήτων θεωρούνται σε θεσμικό και πολιτικό επίπεδο σημαντικές, γιατί συνθέτουν το ατομικό πολιτισμικό και μορφωτικό κεφάλαιο του κάθε σύγχρονου πολίτη στον 210 αιώνα, αφού τα ψηφιακά Μέσα της επικοινωνίας και της πληροφορίας αποτελούν βασικούς παράγοντες στην εκπαίδευση, στην παραγωγή, στην ανάπτυξη και στην εργασία. Υπό αυτό το πρίσμα νοείται η τοποθέτηση ότι η δυνατότητα συμμετοχής και ενεργής χρήσης των ψηφιακών Μέσων αποτελεί κριτήριο του σύγχρονού κοινωνικού αποκλεισμού (Σοφός 2008).

2. Διαστάσεις γραμματισμού στα *ψηφιακά* Μέσα

Από τις προτάσεις που παρουσιάστηκαν συνοπτικά πιο πάνω συμπεραίνεται ότι ο γραμματισμός αναφέρεται σε όλα τα Μέσα, ενώ διαφαίνεται η εξέχουσα σημασία των Νέων Μέσων και οι ειδικευμένες ικανότητες που απαιτούνται για τη χρήση τους και χρησιμοποιούνται διαφορετικοί όροι προκειμένου να συγκεκριμενοποιηθούν οι ικανότητες, δεξιότητες και στάσεις σε σχέση με την αξιοποίηση των Μέσων. Γίνεται προφανές ότι οι όροι αυτοί καθιερώνονται μέσα από έναν παιδαγωγικό και διεπιστημονικό διάλογο, ενώ παράλληλα χρησιμοποιούνται αντιπροσωπευτικά, για να περιγράψουν τα «νέα χαρακτηριστικά του σύγχρονου ανθρώπου». Ο πλουραλισμός των όρων σχετίζεται με το σημείο αναφοράς των συγγραφέων, με την επιστημονική τους προσέγγιση, την αντίληψή τους για τα Μέσα και με τις μιντιοπαιδαγωγικές προσεγγίσεις (προστατευτική, ιδεολογοκριτική, δρασιακή). Επίσης, η διατύπωση γενικών και ειδικών

κατηγοριών ικανοτήτων και δεξιοτήτων καταδεικνύει ότι οι προαναφερόμενοι όροι καθιερώνονται στον χώρο της Διδακτικής των Μέσων ως συγκεκριμένη κατηγορία εκπαιδευτικών στόχων σε συνάρτηση με τις κοινωνικο-τεχνολογικές και οικονομικές εξελίξεις. Παράλληλα, ανάλογα με τη θεωρητική προσέγγιση, οι όροι ”Media competence”, “Media literacy” και “Digital Literacy” γίνονται αντιληπτοί ως 1. γενική ανθρωπολογική ικανότητα, 2. μορφωτική ιδέα, 3. γενικός εκπαιδευτικός σκοπός, 4. μετρήσιμη κατηγορία (indicator) σε εμπειρική έρευνα.

Εδώ επισημαίνεται ότι εκπαιδευτικοί οργανισμοί και επιτροπές που αναλαμβάνουν τον εκπαιδευτικό σχεδιασμό ή δρουν συμβουλευτικά διατυπώνουν πιο έντονα συγκεκριμένες δεξιότητες με πραγματιστική κατεύθυνση και προσανατολίζονται σε *λειτουργικές ικανότητες* σε συνδυασμό με τις απαιτήσεις του σχολείου, της εργασίας και της σύγχρονης κοινωνίας, οι οποίες όμως δεν είναι μηχανιστικού χαρακτήρα, όπως π.χ. οι δεξιότητες χρήσης (skills) του ECDL (Weinert 2001). Από την άλλη μεριά οι προσεγγίσεις θεωρητικών εστιάζουν σε *αναλυτικές ικανότητες,* γνώσεις, δεξιότητες, στάσεις και προσανατολίζονται στη χειραφέτηση, στην αυτονομία και την αυτοδιάθεση του ατόμου, τα οποία διαμορφώνουν στην παιδαγωγική βιβλιογραφία εκπαιδευτικούς στόχους. Έτσι διαφαίνεται ότι οι όροι αυτοί αποτελούν ένα κατασκεύασμα, το οποίο προσπαθεί να εξηγήσει και να καταγράψει φαινόμενα και διαδικασίες που δεν μπορούν να προσεγγιστούν άμεσα. Ως εκ τούτου οι όροι ”Media competence” και “Media literacy” δεν μπορούν να οριοθετηθούν επαρκώς. Παρ΄ όλες τις διαφοροποιήσεις στις προσεγγίσεις των όρων διακρίνονται βασικοί προσανατολισμοί και βασικές διαστάσεις:

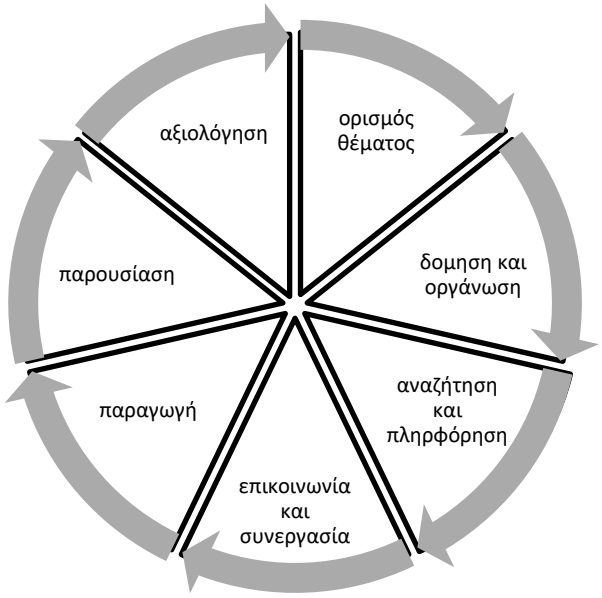
- *τεχνολογικές*: περιλαμβάνουν βασικές γνώσεις πάνω σε διάφορα Μέσα και σε υπηρεσίες (βίντεο, Κινηματογράφος, Η/Υ, διαδίκτυο, Software) και ικανότητα χειρισμού,
- *λειτουργικές*: σχετίζονται με την πρόσβαση σε υπηρεσίες και πληροφορίες, την απόκτηση δεδομένων, την αποθήκευση, την επεξεργασία, την πλοήγηση,
- *αναλυτικές*: αναφέρονται στην αναγνώριση δεδομένων, στην κατανόηση των δομικών στοιχείων σε σχέση με το συγκεκριμένο Μέσο ή υπηρεσία, στην ερμηνεία της πληροφορίας, στην αξιολόγηση της ποιότητας των πληροφοριών,
- *κριτικές*: έχων ως σημείο αναφοράς την κριτική θεώρηση του παραγωγού, του περιεχομένου, του στόχου των μιντιακών περιεχομένων, των δομών των Μέσων (οργάνωση, παραγωγή), των κοινωνικών αξιών και αναπαραστάσεων που αντανακλούν τα Μέσα,
- *παραγωγικές*: εστιάζουν στην ενεργή διαμόρφωση περιεχομένων για την αυτοέκφραση, στον διαμοιρασμό ιδεών, στη συνεργασία και στο πειραματισμό,
- *κοινωνικές-πολιτικές*: επικεντρώνουν στην αναγνώριση του ρόλου των Μέσων στην κοινωνία, στην αξιοποίησή τους για μια αποδοτική συμμετοχή στην πολιτική, στους κινδύνους που δημιουργούνται από το ψηφιακό χάσμα και τον κοινωνικό αποκλεισμό,
- *προσωπικές*: σχετίζονται με την αξιοποίηση των μέσων για πληροφόρηση, την προσωπική ανάπτυξη, τη μάθηση, τη δια βίου και εξ αποστάσεως εκπαίδευση, την κατασκευή γνώσης, την επικοινωνία και τη συνεργασία και την εξασφάλιση των δημοκρατικών δικαιωμάτων,
- *αισθητικές*: εστιάζουν στην ευαισθητοποίηση αναφορικά με τη χρήση των Μέσων, στην απόλαυση, στη χαρά, στην αίσθηση,
- *ηθικές*: έχουν ως σημείο αναφοράς την υπεύθυνη χρήση σε σχέση με τις κοινωνικές αξίες, τον στοχασμό πάνω στις προσωπικές στάσεις και στις επιρροές

από τα μιντιακά περιεχόμενα, τις οικολογικές συνέπειες π.χ. απόσυρση Η/Υ στον τρίτο κόσμο.

3. Διδακτικές αρχές για τον μετασχηματισμό του μιντιακού γραμματισμού στην εκπαίδευση

Υπό το πρίσμα του ερμηνευτικού παραδείγματος (Sofos 2001), μπορεί να διατυπωθεί το συμπέρασμα ότι οι διατυπωμένες διαστάσεις γραμματισμού στα Μέσα δεν έχουν κανονιστικό χαρακτήρα. Σημειώνουν τις βασικές ικανότητες, αλλά παράλληλα επισημαίνουν τις προϋποθέσεις για την ανάπτυξη και τη στήριξη των ικανοτήτων στα Μέσα. Επειδή κανένα άτομο δεν κατέχει όλο το φάσμα των αναγκαίων ικανοτήτων, πέρα από αυτές που έχει αποκτήσει βιωματικά, γίνεται κατανοητό ότι η ανάπτυξη των ικανοτήτων μπορεί να πραγματοποιηθεί μέσα από διαδικασίες γνωστικού μετασχηματισμού στο ίδιο το υποκείμενο.

Η διδακτική προσέγγιση που σχετίζεται με την παραπάνω θέση δεν προσανατολίζεται στην παραδοσιακή διδασκαλία, η οποία εστιάζει στη διδασκαλία λογισμικών και εργαλειακών εφαρμογών, όπως λειτουργία του email, βάσεων δεδομένων κ.α. Αντίθετα προσπαθεί να ενσωματώσει τα Μέσα και να προωθήσει τη μιντιακή ικανότητα των μαθητών μέσα από επτά βασικές δραστηριότητες και λειτουργίες που διέπουν οριζόντια τις σχολικές εργασίας αξιοποιώντας τα μέσα σε όλα τα γνωστικά αντικείμενα:



Διάγραμμα 1: Δραστηριότητες και λειτουργίες που διέπουν οριζόντια τις σχολικές εργασίας

Αν θέλουμε να απαντήσουμε στο ερώτημα, πώς μπορούν να διαμορφωθούν οι συνθήκες εκείνες, που θα επιτρέψουν τη διαμόρφωση διαφορετικών ατομικών ικανοτήτων στα μέσα, θα πρέπει να λάβουμε υπόψη ανθρωπολογικές, πολιτισμικές, κοινωνικές και πολιτικές προϋποθέσεις που επηρεάζουν τις διαδικασίες του μετασχηματισμού. Επίσης, η διαδικασία του μετασχηματισμού, π.χ. Piaget, (Assimilation, Accommodation, Equilibration), σχετίζεται με το νοητικό και ηθικό επίπεδο ανάπτυξης του ατόμου. Για αυτόν το λόγο είναι σκόπιμο να μιλάμε για μιντιακές ικανότητες και μιντιακό γραμματισμό σε σχέση με ηλικιακές ομάδες και με το επίπεδο ανάπτυξης. Με σημείο αναφοράς εποικοδομητικές και κοινωνικο-εποικοδομικτικές προσεγγίσεις πρέπει να επισημάνουμε επίσης τη σημασία συμμετοχής σε κοινωνικές

διαδράσεις για τη γνωστική και κοινωνική ανάπτυξη του ατόμου σε συνδυασμό με την απόκτηση ικανοτήτων στα Μέσα.

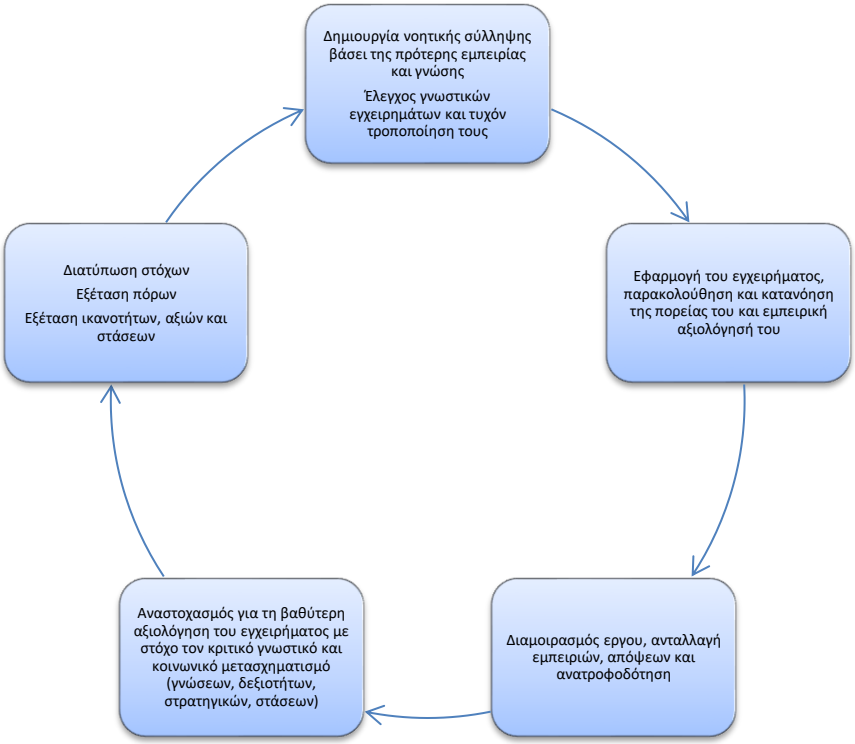
Επίσης, σύμφωνα με τις προσεγγίσεις των Πιαζέτ (1972) και Vygotsky (2002), το ενδιαφέρον των μαθητών ενεργοποιείται μέσα από αυθεντικές καταστάσεις που εμπεριέχουν διλήμματα ή περιπτώσεις μελέτης. Υπό τέτοιες συνθήκες οι μαθητές οργανώνουν τους συλλογισμούς τους και εκφράζουν τα γνωστικά εγχειρήματα μέσα από διάφορα στην ομάδα, π.χ. εννοιολογικούς χάρτες, αναζητούν πληροφορίες στο διαδίκτυο και σε βάσεις δεδομένων, τις οποίες αξιολογούν, αξιοποιούν συγγραφικά εργαλεία για να καταγράψουν και να διαμορφώσουν την παραγωγή τους, χρησιμοποιούν εργαλεία για την οπτικοποίηση των αποτελεσμάτων της εργασίας τους, π.χ. PowerPoint, internet και κάνουν χρήση εργαλείων, για να αξιολογήσουν τις εργασίες τους.

Με βάση τους συλλογισμούς αυτούς η προώθηση του μιντιακού γραμματισμού μπορεί να επιτευχθεί μέσα από τη διδασκαλία που προσανατολίζεται στη δράση (Kaiser&Kaiser 2001). Σε αυτό το πλαίσιο η μάθηση προσεγγίζεται ως δράση η οποία πραγματοποιείται δύο φορές: πρώτον νοητικά, μέσα από τη συγκεκριμένη σύλληψη που συνθέτει ένα σχέδιο δράσης και δεύτερον στην πραγματικότητα. Με αυτόν τον τρόπο οι πιθανότητες αποτυχίας μειώνονται και το άτομα αποδεσμεύονται από αποσπασματικές κινήσεις που πραγματοποιούνται στη βάση του μοντέλου δοκιμής και πλάνης. Παράλληλα το άτομο μπορεί να αποφασίσει μέσα από τις γνωστικές διεργασίες να μην υλοποιήσει μια συγκεκριμένη δράση, γεγονός που το αποδεσμεύει από τον καταναγκασμό της άμεσης συμπεριφοράς. Τέλος είναι σε θέση να αναστοχαστεί πάνω στην εφαρμοσμένη λύση, στη μεθοδολογία και στο ρόλο του.

Η παραπάνω προσέγγιση σχετίζεται άμεσα με τη διαδικασία της σκέψη και της μάθησης που προτείνει ο Dewey (1951) και εκτείνεται στις εξής φάσεις: 1.συνάντηση ή εντοπισμός μιας δυσκολίας ή αντίστασης, 2. εντοπισμός και συγκεκριμενοποίηση του προβλήματος, 3. σύλληψη δυνατών λύσεων και δημιουργία μια θεώρησης, 4. νοητική εφαρμογής τη λύσης βάσει της θεωρίας και προσεκτική εξέτασή της, 5. εφαρμογή της λύσης του προβλήματος και λήψη συμπερασμάτων για όλη τη διαδικασία.

Επίσης, η διδασκαλία με προσανατολισμό τη δράση, σχετίζεται με τον κύκλο μάθησης που έχει προτείνει ο Race (1993). Σύμφωνα με αυτήν την προσέγγιση η σκέψη σχετίζεται με τη δράση, με την έννοια ότι η διαδικασία της μάθησης περιλαμβάνει τέσσερεις αλληλοσχετιζόμενες φάσεις: 1. του ενεργού πειραματισμού, όπου κυρίαρχο ρόλο έχει η θέληση και ο επιλεγμένος στόχος, 2. της συγκεκριμένης εμπειρίας, την οποία βιώνει αυτός που δρα, , 3. της επεξεργασίας και της παρατήρησης των επιπτώσεων της δράσης και η οποία σχετίζεται με την ανατροφοδότηση και 4. της αφηρημένης θεωρητικοποίησης, που αναφέρεται στην αφομοίωση των νέων δεδομένων στις προϋπάρχουσες γνωστικές δομές, γεγονός που δρομολογεί, σύμφωνα με τον Πιαζέτ (1972), τον μετασχηματισμό των ίδιων των δομών.

Καταληκτικά, η προσέγγιση της δράσης ως ολιστικής διαδικασίας μάθησης, ολοκληρώνεται μέσα από περισσότερες φάσεις ενεργής συμμετοχής σε πολλαπλά επίπεδα και μπορεί να οπτικοποιηθεί αναλυτικά σε τέσσερεις επιμέρους φάσεις:



Διάγραμμα 1: Φάσεις και ενέργειες στο πλαίσιο της δράσης ως ολιστικής διαδικασίας μάθησης

Η προσέγγιση της διδασκαλίας με προσανατολισμό τη δράση, ως διδακτική αρχή, έχει ως στόχο την άσκηση των μαθητών στην ικανότητα της δράσης, αξιοποιώντας όλες τις φάσεις του κύκλου με σημείο αναφοράς τις έξι βασικές λειτουργίες της σχολικής εργασίας. Οι μαθητές πρέπει να είναι ικανοί να πραγματοποιούν νοητικές συλλήψεις και να εκπονούν ένα σχέδιο δράσης, τον οποίο θα το ελέγχουν σε πρώτη φάση μέσα από γνωστικές διεργασίες.

Το πλεονέκτημα της διασύνδεσης των μιντιακών στόχων με τις βασικές λειτουργίες της σχολικής εργασίας έγκειται στο γεγονός ότι δόμηση και οργάνωση, αναζήτηση και πληροφόρηση, επικοινωνία, συνεργασία, παραγωγή, παρουσίαση, αξιολόγηση αποτελούν βασικά χαρακτηριστικά τόσο κάθε ενός γνωστικού αντικειμένου, όσο και διαθεματικών εργασιών. Έτσι τα μέσα καθιερώνονται ως καθημερινά εργαλεία για διάφορες εκπαιδευτικές χρήσεις, ενώ η αιτιολόγησή του υπερβαίνει την εκμάθησή τους ως αυτοσκοπό. Η παραπάνω θέση δεν προσεγγίζει τις νέες τεχνολογίες ως τεχνολογικό ή κάποιο ουδέτερο μέσο, αλλά ως παιδαγωγικό μέσο, το οποίο πρέπει να αξιοποιηθεί μέσα σε ένα γενικότερο εκπαιδευτικό πλαίσιο και με παιδαγωγικές ενοιολογικές κατηγορίες, όπως αγωγή, μόρφωση, χειραφέτηση. Ως εκ τούτου η ένταξη των νέων τεχνολογιών νοείται ως διαδικασία δημιουργικής ένταξης στο γενικότερο κοινωνικοπολιτισμικό πλαίσιο της σχολικής μονάδας και ειδικότερα στο κοινωνικό και βιωματικό πλαίσιο των μαθητών με στόχο τη στήριξη της κριτικής σκέψης τους και του κριτικού μετασχηματισμού των γνώσεων, των ικανοτήτων και των στάσεών τους και της κοινωνικής χειραφέτησης.

Τέλος, θα πρέπει να επισημανθεί η σημασία της παιδαγωγικής και της διδακτικής ικανότητας των εκπαιδευτικών στα Μέσα ως τμήμα της γενικότερης επαγγελματικής ικανότητας, π.χ. 1. ικανότητα και επάρκεια στο γνωστικό αντικείμενο, 2. ικανότητα διδακτικού μετασχηματισμού, 3. ικανότητα αναστοχασμού και αξιολόγηση των διδακτικών δράσεων, 4. κοινωνική ικανότητα, μετα-επικοινωνιακή ικανότητα.

Αναφορές

Aufenanger, S. (1999). Medienpädagogische Projekte – Zielsetzungen und Aufgaben. In: Baacke et al. (Eds.), Handbuch Medien: Medienkompetenz. Modelle und Projekte (pp. 94-98). Bonn: bpb.

Baacke, D. (1999). Kommunikation und Kompetenz. Grundlegung einer Didaktik der Kommunikation und ihrer Medien. München: Juventa.

Baacke, D. (1999). Medienkompetenz als zentrales Operationsfeld von Projekten. In: Baacke et al. (Eds.), Handbuch Medien: Medienkompetenz. Modelle und Projekte (pp.137-149). Bonn: bpb.

Bollnow, O. F. (1959). Existenzphilosophie und Pädagogik. Versuch über unstetige Formen der Erziehung. 3 Aufl. Stuttgart: Kohlhammer.

Buckingham, D. (2005). Media Literacy of Children and Young People. Retrieved on 19-01-2009 from http://www.ofcom.org.uk/advice/media_literacy/medlitpub/medlitpubrss/ml_children.pdf

Cope, B., Kalantzis, M.(Eds.) (2000). Multiliteracies: Literacy Learning and the Design of Social Futures. London: Routledge.

Divina, M. (2006) (ed.). Media Education. Paris: UNESCO. Retrieved on 19-01-2009 from http://portal.unesco.org/ci/en/ev.php-URL_ID=23714&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html

Dunker, L.(2005). Das didaktische Konzept der ästhetischen Alphabetisierung. In: EU-Projekt PeriSCop Comenius 2.1 (Ed.). Jugend in Europa (pp. 10-17). PeriSCop: Frankfurt. a.M.

Faulstich, W. (Hrsg.) (1995). Grundwissen Medien. 2. Aufl. München: UTB.

Gehlen, A. (1993): Anthropologische und sozialpsychologische Untersuchungen. Hamburg: Rowohlt

Habermas, J. (1981). Theorie des kommunikativen Handelns, 2 Bände, Frankfurt/M.: Suhrkamp

I Curriculum Partnership (2004). Guidelines for emergent e-competences at schools. Project: I Curriculum: The knowledge and information skills needed for living in the digital age. http://promitheas.iacm.forth.gr/i-curriculum/Assets/Docs/Outputs/Guidelines%20Teachers.pdf

ISTE (2007), The ISTE National Educational Technology Standards (NETS•S) and Performance Indicators for Students. Retrieved on 19-01-2009 from http://www.iste.org

Kaiser, A., Kaiser, R. (2001). Studienbuch Pädagogik. Berlin: Cornelsen.

Kössler, H. (1989). Bildung und Identität. In: Henning Kössler (Ed.): Identität. Fünf Vorträge (pp. 51–65). Erlangen: Univerität Erlangen.

Kron, F. Sofos A. (2003). Mediendidaktik. Neue Medien in Lehr- und Lernprozessen. München: Reinhardt.

Kron, F., Σοφός, Α. (2007). Διδακτική των Μέσων. Νέα Μέσα στο πλαίσιο Διδακτικών και Μαθησιακών Διαδικασιών. Αθήνα: Gutenberg.

Krumsvik, R. J., (2008). Situated learning and techer's digital competence. Education and Information Technologies, 13, 279-290.

Maletzke, G. (1998). Kommunikationswissenschaft im Überblick: Grundlagen, Probleme, Perspektiven. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.

Manovich, Lev. (2001). The Language of New Media. Cambridge: MIT Press

Martin, A. (2006). Digital literacy needed in an "e-permeated" world - progress report of DigEuLit project. Available on http://www.elearningeuropa.info/

Mead, G. H. (1998): Geist, Identität und Gesellschaft. Aus der Sicht des Sozialbehaviorismus. 11. Aufl. Frankfurt/M. : Suhrkamp.

McLuhan, M. (2001).Understanding Media: The Extension of Man. New York: Taylor & Francis.

Media Literacy Expert Group (2007). Current trends and approaches to media literacy in Europe. Barcelona: Universidad Autonoma de Barcelona. Retrieved on 19-01-2009 from http://ec.europa.eu/avpolicy/media_literacy/docs/studies/study.pdf

Ξωχέλης, Π.Δ. (1997). Εισαγωγή στην Παιδαγωγική (6η έκδοση) Θεσσαλονίκη: Αδελφοί Κυριακίδη.

OECD (2000). Literacy in the information age: final report of the international adult literacy

survey. Ottawa: Statistics Canada.

OECD (2008). Adult Literacy. Retrieved on 19-01-2009 from http://www.oecd.org

Oevermann, U. (1979). Sozialisationstheorie. Ansätze zu einer soziologischen Sozialisationstheorie und ihre Konsequenzen für eine allgemeine soziologische Analyse. In: Lüschen, G. (Ed.). Deutsche Soziologie seit 1945 Entwicklungsrichtungen und Praxisbezug (pp. 143-168) Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie.

Parsons, T. (1986). Gesellschaften. Evolutionäre und komparative Perspektiven. 2. Aufl. Frankfurt/M.: Suhrkamp.

Pöttinger, I. (1997): Lernziel Medienkompetenz. Theoretische Grundlagen und praktische Evaluation anhand eines Hörspielprojekts, München: KoPäd Verlag

Rafferty, J., & Steyaert, J. (2007). Social work in a digital society. In: M. Lymbery & K. Postle (Eds.), Social work: a companion to learning, (pp. 165-175). Los Angeles: SAGE.

Schäffer, B. (2006). Die Bildung Älterer mit neuen Medien: Zwischen Medienkompetenz, ICT-Literacy und generationsspezifischen Medienpraxiskulturen. In: Bildungsforschung 3(2006). Available on http://www.bildungsforschung.org/bildungsforschung/Archiv/2006-02/medien

Schmidt, J. S. (2003). Geschichten & Diskurse. Abschied vom Konstruktivismus. Hamburg

Schratz, M., Steiner-Löffler, U. (1998): Die lernende Schule. Arbeitsbuch pädagogische Schulentwicklung. Weinheim/Basel: Beltz

Sofos, A. (2005). Theoretische Perspektiven zur Begründung des Medienbegriffs. in: Pädagogische Rundschau 59(2005), 719-726

Spanhel, D. (1999). Integrative Medienerziehung in der Hauptschule. Ein Entwicklungsprojekt auf der Grundlage responsiver Evaluation. München: kopaed. Available on http://www.mediaculture-online.de/fileadmin/bibliothek/spanhel_integra/spanhel_integra.pdf

Spitzer, M. (2002). Lernen Gehirnforschung und die Schule des Lebens. Berlin: Spektrum Akademischer Verlag.

Sting, St. (2005). Literacy versus Schriftlichkeit. In: Ecarius, J., Friebertshäuser, B. (Eds.), Literalität, Bildung und Biographie:Perspektiven der erziehungswissenschaftlichen Biographieforschung. (pp. 18-38). Opladen: Verlag Barbara Budrich.

Sofos, A. (2001). Die Jugendmedienschutzdebatte unter pädagogischer Betrachtung. In: Beck, Ch./Sofos, A. (Hrsg.): Neue Medien in der pädagogischen Kontroverse. Mainz. 2001, S. 224-252

Sofos, A (2005): Theoretische Perspektiven zur Begründung des Medienbegriffs. Στο: Pädagogische Rundschau 59(2005), 719-726.

Σοφός, Α. (2005): Quid est hoc? Οι Έννοιες της Ικανότητας και της Δεξιότητας που σχετίζεται με τα Μέσα στην Εκπαίδευση. Στο: Χατζηδήμου Δ., Βιτσιλάκη Β. (Επιμ.): Το σχολείο στην κοινωνία της πληροφορίας και της πολυπολιτισμικότητας. ΙΑ΄ Πρακτικά Διεθνούς Συνεδρίου, (σελ. 248-254). Ρόδος: Αδελφοί Κυριακίδη.

Σοφός, Α. (2009). Ζητήματα κοινωνικής ανισότητας, ψηφιακού χάσματος, ταυτότητας και παιδαγωγικού προσανατολισμού στην κοινωνία της γνώσης και στο σχολείο, Στο: Πρέπη – Κουφάκη (Επιμ.), «Κοινωνικές Ανισότητες και Εκπαίδευση» Πρακτικά Συνεδρίου. Αλεξανδρούπολη: Πανεπιστήμιο Θράκης.

Σοφός, Α. Kron, F. (2010). Αποδοτική Διδασκαλία με τη Χρήση Μέσων. Από τα προσωπικά και πρωτογενή στα τεταρτογενή και ψηφιακά Μέσα. Αθήνα: Γρηγόρης

Tulodziecki, G. (1997). Medien in Erziehung und Bildung. Grundlagen und Beispiele einer handlungs- und entwicklungsorientierten Medienpädagogik. 3. Aufl. Bad Heilbrunn: Klinkhardt

UNESCO (2008). International Literacy Statistics: A Review of Concepts, Methodology and Current Data. Montreal: Unesco.

Vygotskij, L. S. (2002): Denken und Sprechen. Psychologische Untersuchungen. Weinheim, Basel: Beltz Verlag.

Weinert, F. E. (2001). Concept of Competence: A Conceptual Clarification. In: D. S. Rychen & L. H. Salganik (Eds.), Defining and Selecting Key Competencies (pp. 45–66). Göttingen, Germany: Hogrefe & Huber.