ePublishing

ΕΘΝΙΚΟ ΚΕΝΤΡΟ ΤΕΚΜΗΡΙΩΣΗΣ
EKT
NATIONAL DOCUMENTATION CENTRE

The Greek Review of Social Research

Vol 103 (2000)

103 Γ'

Σύγχρονες μορφές επικοινωνίας στην εκπαίδευση: Ιδεολογία και κοινωνικοί στόχοι

Αλέξανδρος Μπαλτζής, Ευάγγελος Κελεσίδης

doi: 10.12681/grsr.155

Copyright © 2015, Αλέξανδρος Μπαλτζής, Ευάγγελος Κελεσίδης

This work is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0.

To cite this article:

Μπαλτζής Α., & Κελεσίδης Ε. (2015). Σύγχρονες μορφές επικοινωνίας στην εκπαίδευση: Ιδεολογία και κοινωνικοί στόχοι. *The Greek Review of Social Research*, *103*, 83–105. https://doi.org/10.12681/grsr.155

https://epublishing.ekt.gr | **e-Publisher:** EKT | **Downloaded at:** 27/04/2024 21:42:43

Επιθ. Κοιν. Ερευνών, 103, 2000, 83-105

*Αλέξανδρος Μπαλτζής**
*Ευάγγελος Κελεσίδης***

ΣΥΓΧΡΟΝΕΣ ΜΟΡΦΕΣ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑΣ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ: ΙΔΕΟΛΟΓΙΑ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟΙ ΣΤΟΧΟΙ[1]

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Στο άρθρο αυτό παρουσιάζεται μια πρώτη ανάλυση των απόψεων που έχουν οι εκπαιδευτικοί για την εισαγωγή και την αξιοποίηση σύγχρονων μορφών επικοινωνίας στην εκπαίδευση. Πρόκειται για απόψεις οι οποίες προέκυψαν στο πλαίσιο ευρύτερης έρευνας. Διερευνάται επίσης κριτικά το κοινό μεθοδολογικό υπόβαθρο στο οποίο φαίνεται να στηρίζονται τόσο η εκπαιδευτική πολιτική όσο και τα μοντέλα που καταγράφει η θεωρία στον τομέα αυτόν. Η εναλλακτική προσέγγιση, η οποία σκιαγραφείται, ξεκινά μεθοδολογικά από την υπόθεση ότι τόσο το διαδίκτυο όσο και η κινούμενη εικόνα αποτελούν κατά βάση μη παραδοσιακές μορφές επικοινωνίας. Από την άποψη αυτή, δεν αρκεί οι σύγχρονες μορφές επικοινωνίας να αποτελούν απλώς επέκταση ή συμπλήρωμα των ήδη κατεστημένων προσεγγίσεων και μορφών εκπαίδευσης, οι οποίες προσανατολίζονται στη διαμόρφωση νέου τύπου χειρωνακτών. Απαιτείται ριζική και συνολική αναδιάρθρωση του θεσμού, η οποία συνδέεται άμεσα με το δημοκρατικό του χαρακτήρα.

1. ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η γενικευμένη χρήση του ηλεκτρονικού υπολογιστή και στον τομέα της εκπαίδευσης μάλλον αποτελεί ζήτημα χρόνου, καθώς το ενδιαφέρον από όλες τις εμπλεκόμενες πλευρές παρουσιάζεται διαρκώς αυξανόμενο. Ο ηλεκτρονικός υπολογιστής όμως δε φαίνεται να αποτελεί ένα κοινό

* Κοινωνιολόγος (Ph.D.).

** Εκπαιδευτικός. Υποψήφιος διδάκτορας ΠΤΔΕ-ΑΠΘ.

1. Το κείμενο αυτό αποτελεί συμπληρωμένη και διευρυμένη εκδοχή ανακοίνωσης που παρουσιάστηκε στο συνέδριο *Πληροφορική και Διαδίκτυο, Εφαρμογές και Προοπτικές για την Ανάπτυξη της Περιφέρειας*, που πραγματοποιήθηκε στο Αργοστόλι 11-12 Σεπτεμβρίου 1999.

εργαλείο, όπως συνέβη στο παρελθόν με πολλά άλλα μέσα –τα λεγόμενα εποπτικά– που σήμερα συμπληρώνουν και υποβοηθούν το εκπαιδευτικό έργο όταν και όποτε χρησιμοποιούνται. Η άποψη αυτή ενισχύεται από την πεποίθηση ότι αφενός ο ηλεκτρονικός υπολογιστής είναι ίσως η πρώτη καθολική μηχανή και ότι αφετέρου με τη διαδικτύωση των ηλεκτρονικών υπολογιστών αναδύονται νέες μορφές επικοινωνίας (Βρύζας, 1990, σ. 86· Γουδήρας, 1994-1995, σ. 64-65· Παπαθανασόπουλος, 1998· Κελεσίδης, 1999).

Στη μελέτη αυτή σκιαγραφούνται οι απόψεις για την εισαγωγή και αξιοποίηση των νέων μορφών επικοινωνίας στην εκπαίδευση, όπως αυτές εκφράζονται σε επίπεδο καθημερινότητας, σε επίπεδο εκπαιδευτικής πολιτικής και, τέλος, σε θεωρητικό επίπεδο. Διερευνάται το ιδεολογικό υπόβαθρο των απόψεων που αναλύονται και επιχειρείται η προσέγγιση των κοινωνικών στόχων οι οποίοι διαφαίνονται από την ανάλυση αυτή. Βασικός σκοπός του εγχειρήματος είναι να διαπιστωθεί κατά πόσο έχουν γίνει σαφείς αφενός οι βαθύτερες κοινωνικές και πολιτισμικές ανακατατάξεις, στις οποίες οδηγεί η εμφάνιση νέων μορφών επικοινωνίας, και αφετέρου οι παιδαγωγικές και κοινωνικές συνέπειες των επιλογών που διαμορφώνουν την εκπαιδευτική καθημερινότητα.

2. ΟΡΙΣΜΕΝΕΣ ΑΠΟΨΕΙΣ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ

Μια πρώτη εκτίμηση του τρόπου με τον οποίο αρκετοί συνάδελφοι εκπαιδευτικοί βλέπουν να εξελίσσεται ο θεσμός της εκπαίδευσης με την επίδραση αυτών των νέων μορφών επικοινωνίας μάς δίνει την ακόλουθη εικόνα.

Έναντι της άποψης ότι οι ηλεκτρονικοί υπολογιστές μπορούν να μεταβάλουν τελείως τον τρόπο διδασκαλίας (36% –βλ. Παράρτημα Β΄, Διάγραμμα 1) επικρατεί σαφώς η πεποίθηση ότι ο τρόπος διδασκαλίας δε θα μεταβληθεί ριζικά (64% –βλ. Παράρτημα Β΄, Διάγραμμα 1). Ταυτόχρονα, με τη βοήθεια του ηλεκτρονικού υπολογιστή το μάθημα μπορεί να εμπλουτιστεί με περισσότερες πληροφορίες (82% –βλ. Παράρτημα Β΄, Διάγραμμα 2) και να γίνει πιο ευχάριστο (51% –βλ. Παράρτημα Β΄, Διάγραμμα 3). Η χρήση του ηλεκτρονικού υπολογιστή θα πρέπει να διδάσκεται στο δημοτικό (99% –βλ. Παράρτημα Β΄, Διάγραμμα 4), κυρίως επειδή πρόκειται για γνώση η οποία θα φανεί χρήσιμη στο μέλλον, αλλά και διότι εμπλουτίζει το μάθημα με περισσότερες πληροφορίες και το κάνει περισσότερο ενδιαφέρον (97% –βλ. Παράρτημα Β΄, Διάγραμμα 5). Η έμφαση δίνεται στην εκμάθηση της χρήσης του μηχανήματος (60%

–βλ. Παράρτημα Β΄, Διάγραμμα 6) και όχι τόσο στον εμπλουτισμό του μαθήματος με περισσότερες πληροφορίες, στις νέες εμπειρίες που ενδεχομένως είναι σε θέση να προσφέρει ή στον ευχάριστο χαρακτήρα που μπορεί να αποκτήσει το μάθημα (38% –βλ. Παράρτημα Β΄, Διάγραμμα 6). Επιπλέον, η γενικευμένη χρήση των ηλεκτρονικών υπολογιστών στα δημοτικά σχολεία θα έχει θετικές συνέπειες για τις σχέσεις δασκάλου-μαθητή (68% –βλ. Παράρτημα Β΄, Διάγραμμα 7), για τις σχέσεις των μαθητών μεταξύ τους (65% –βλ. Παράρτημα Β΄, Διάγραμμα 8) και οπωσδήποτε θα έχει θετικές συνέπειες για τη σχέση των μαθητών με τη γνώση (94% –βλ. Παράρτημα Β΄, Διάγραμμα 9). Οι τυχόν επιπτώσεις στο επάγγελμα του εκπαιδευτικού θα είναι θετικές (54% –βλ. Παράρτημα Β΄, Διάγραμμα 10), αφού η εισαγωγή των ηλεκτρονικών υπολογιστών και η γενικευμένη χρήση τους συνδέεται με αναβάθμιση του επιπέδου κατάρτισης και του μορφωτικού επιπέδου. Υπάρχουν ωστόσο και οι συνάδελφοι οι οποίοι πιστεύουν ότι είναι πιθανό να μην επέλθει καμία μεταβολή (26% –βλ. Παράρτημα Β΄, Διάγραμμα 10) και ίσως να επέλθουν και αρνητικές επιπτώσεις (20% –βλ. Παράρτημα Β΄, Διάγραμμα 10). Από την άλλη πλευρά, ένα μικρό ποσοστό συναδέλφων (17% –βλ. Παράρτημα Β΄, Διάγραμμα 11) φαίνεται να πιστεύει ότι το είδος των επιπτώσεων εξαρτάται από τις προϋποθέσεις και το πλαίσιο εισαγωγής των ηλεκτρονικών υπολογιστών στην εκπαίδευση, ενώ η σύντριπτική πλειονότητα (83% –βλ. Παράρτημα Β΄, Διάγραμμα 11) φαίνεται να πιστεύει ότι η απάντηση που δίνει στο ερώτημα αυτό ισχύει χωρίς προϋποθέσεις.

Τα δεδομένα, τα οποία συνθέτουν την παραπάνω εικόνα, έχουν προκύψει από δειγματοληπτική έρευνα στον πληθυσμό των εκπαιδευτικών Α/βάθμιας εκπαίδευσης σε επτά νομούς της Κεντρικής Μακεδονίας (Ημαθίας, Θεσσαλονίκης, Κιλκίς, Πέλλας, Πιερίας, Σερρών και Χαλκιδικής). Δειγματοληπτικό πλαίσιο της έρευνας αποτέλεσαν τα παρουσιολόγια και οι βαθμολογικές καταστάσεις 1.795 συμμετεχόντων στο Ειδικό Επιμορφωτικό Πρόγραμμα για την Ακαδημαϊκή και την Επαγγελματική Αναβάθμιση των Εκπαιδευτικών της Α/βάθμιας Εκπαίδευσης, που πραγματοποιείται από το Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης του Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης (Επιχειρησιακό Πρόγραμμα Εκπαίδευσης και Αρχικής Επαγγελματικής Κατάρτισης, Υποπρόγραμμα 1, Μέτρο 1.3, Ενέργεια 1.3.α). Ακολουθήθηκε η μέθοδος της αναλογικής δειγματοληψίας κατά στρώματα (νομός, ηλικία, φύλο). Από κάθε στρώμα ελήφθη με κλήρωση τυχαίο δείγμα διαθέσιμων ερωτηματολογίων, ανάλογα με τον πληθυσμό του στρώματος. Από τα 1.795

άτομα είχαν συμπληρώσει ερωτηματολόγιο τα 813 (45,3%). Το συνολικό μέγεθος του δείγματος αποτελούν 351 φύλλα εργασίας (19,5%), τα οποία συμπληρώθηκαν στη διάρκεια εργαστηριακών μαθημάτων με αντικείμενο τους ηλεκτρονικούς υπολογιστές. Το σύνολο του συγκεκριμένου πληθυσμού αποτελείται από 2.800 άτομα και επομένως το μέγεθος του δείγματος σε σύγκριση με το συνολικό πληθυσμό ανέρχεται στο 12,5%.

Θα πρέπει να σημειώσουμε ότι τα δεδομένα που παρουσιάζονται δίνουν μια πρώτη εικόνα για ορισμένα από τα αποτελέσματα που αναμένεται να προκύψουν από μια πολύ ευρύτερη έρευνα η οποία διεξάγεται στο πλαίσιο του Ειδικού Επιμορφωτικού Προγράμματος. Υπεύθυνη της έρευνας είναι η κ. Θεοπούλα Ανθογαλίδου, αναπληρώτρια καθηγήτρια στο Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης του ΑΠΘ. Η διερεύνηση των απόψεών που εκφράζουν οι εκπαιδευτικοί της Α/βάθμιας εκπαίδευσης για τις σύγχρονες μορφές επικοινωνίας αποτελεί ένα μικρό μέρος της ευρύτερης έρευνας, η οποία αφορά τη στάση και την ιδεολογία τους και η οποία αναμένεται να ολοκληρωθεί μετά το τέλος του Ειδικού Επιμορφωτικού Προγράμματος.

Οι εκπαιδευτικοί που πήραν μέρος στην έρευνα κλήθηκαν να απαντήσουν –μεταξύ άλλων– στις ακόλουθες ερωτήσεις:[2]

1. Αν νομίζουν ότι η χρήση των νέων τεχνολογιών στην εκπαίδευση μπορεί
   α) να κάνει το μάθημα πιο ευχάριστο
   β) να το εμπλουτίσει με περισσότερες πληροφορίες
   γ) να αλλάξει τελείως τον τρόπο διδασκαλίας.
2. Αν νομίζουν ότι πρέπει να διδάσκεται στο σχολείο η χρήση του ηλεκτρονικού υπολογιστή ή όχι και γιατί.
3. Αν νομίζουν ότι η γενικευμένη χρήση των ηλεκτρονικών υπολογιστών στα δημοτικά σχολεία θα έχει συνέπειες στις σχέσεις
   α) δασκάλου-μαθητή
   β) των μαθητών μεταξύ τους
   γ) των μαθητών με τη γνώση.
   Κλήθηκαν επίσης να προσδιορίσουν το είδος των συνεπειών (θετικές, αρνητικές).
4. Αν νομίζουν ότι η εισαγωγή των ηλεκτρονικών υπολογιστών στο δημοτικό θα έχει επιπτώσεις στο επάγγελμα του δασκάλου και ποιες πιστεύουν ότι μπορεί να είναι αυτές.

---

2. Η ακριβής διατύπωση των ερωτήσεων βρίσκεται στο Παράρτημα Α΄.

Οι παράγοντες οι οποίοι μελετήθηκαν είναι η περιοχή (δηλαδή ο νομός), η ηλικία, το φύλο και το επίπεδο γνώσης στους ηλεκτρονικούς υπολογιστές. Είναι προφανές ότι οι μεταβλητές, οι οποίες αναλύθηκαν στο τμήμα των δεδομένων που μας ενδιαφέρει, είναι ποιοτικές, αφού το συγκεκριμένο τμήμα της έρευνας δεν αποσκοπεί στη μέτρηση στάσεων, αλλά στην καταγραφή και κωδικοποίηση απόψεων.

Συμπερασματικά, μπορούμε να πούμε ότι οι απόψεις των εκπαιδευτικών του δείγματος για την εισαγωγή και το ρόλο των ηλεκτρονικών υπολογιστών στην Α/βάθμια εκπαίδευση είναι ανεξάρτητες από το επίπεδο της γνώσης που έχουν γι' αυτούς. Σε ανάλογα συμπεράσματα καταλήγει κανείς για τους παράγοντες ηλικία, φύλο και περιοχή. Οι απαντήσεις που δόθηκαν στις διάφορες ερωτήσεις δεν παρουσίασαν στατιστικά σημαντικές διαφορές. Τα αποτελέσματα αυτά συμφωνούν και με άλλες έρευνες, από τις οποίες έχει προκύψει ότι οι απόψεις των εκπαιδευτικών στα ζητήματα αυτά δεν επηρεάζονται από το φύλο, την ηλικία, την περιοχή ή το επίπεδο γνώσης στους ηλεκτρονικούς υπολογιστές (Μπίκος, 1995, σ. 74-75· Μιχαηλίδου, 1997, σ. 109).

Εξαίρεση αποτέλεσε η ερώτηση για τις επιπτώσεις στο επάγγελμα του δασκάλου, όπου παρατηρήθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές ανάμεσα στις απαντήσεις των ανδρών και των γυναικών ($p<0,001$ –βλ. Παράρτημα Β΄, Διάγραμμα 12). Στο δείγμα που αναλύθηκε οι γυναίκες παρουσιάζονται περισσότερο επιφυλακτικές και προβληματισμένες, αφού αποτελούν το 47% όσων απάντησαν ότι οι επιπτώσεις θα είναι θετικές και το 72% όσων απάντησαν ότι οι ενδεχόμενες επιπτώσεις εξαρτώνται από διάφορες προϋποθέσεις, όπως το ευρύτερο πλαίσιο εισαγωγής των ηλεκτρονικών υπολογιστών στην εκπαίδευση.

3. Η ΛΟΓΙΚΗ ΤΗΣ ΚΑΤΑΡΤΙΣΗΣ ΚΑΙ ΤΟΥ ΜΕΣΟΥ: ΠΟΛΙΤΙΚΗ

Η θετική εικόνα, που φαίνεται να έχουν οι εκπαιδευτικοί για την εισαγωγή και το ρόλο των ηλεκτρονικών υπολογιστών στην εκπαίδευση, στηρίζεται στην άποψη ότι με τη βοήθειά τους η εκπαιδευτική διαδικασία γίνεται πιο ευχάριστη, διευκολύνεται η παροχή γνώσεων (αφού αυξάνεται η ποσότητα της διαθέσιμης πληροφορίας) και παράλληλα παρέχονται στους μαθητές εφόδια για τη μελλοντική τους ένταξη στην παραγωγική διαδικασία. Πέρα από το επίπεδο της καθημερινότητας του εκπαιδευτικού όμως, η ίδια άποψη φαίνεται να εκφράζεται και σε επίπεδο εκπαιδευτικής πολιτικής. Από το Προεδρικό Διάταγμα 446/1995 (ΦΕΚ 260/1995, τεύχος

Α΄), που αποτελεί την επίσημη έκφραση της εκπαιδευτικής πολιτικής, καθώς και από το Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών Πληροφορικής (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 1998, σ. 341-367), φαίνεται ότι γενικός στόχος της εισαγωγής των ηλεκτρονικών υπολογιστών στην εκπαίδευση είναι η ανάπτυξη της δυνατότητας για προσαρμογή στην κοινωνία της πληροφορίας. Παράλληλα, «στόχο αποτελεί η δημιουργία ενός σχολείου σύγχρονου και ελκυστικού για τους μαθητές» (Σχέδιο για την Κοινωνία της Πληροφορίας, παράγραφος 3.2). Οι στόχοι αυτοί επιδιώκονται με την προετοιμασία των μαθητών για τη μελλοντική τους ζωή, έτσι ώστε να είναι σε θέση να ικανοποιούν τις μορφωτικές, επαγγελματικές και προσωπικές τους ανάγκες, αξιοποιώντας τις δυνατότητες που προσφέρουν οι ηλεκτρονικοί υπολογιστές, και ταυτόχρονα να γνωρίσουν τις οικονομικές και κοινωνικές προεκτάσεις των νέων τεχνολογιών (ΠΔ 446/1995).

Η επίτευξη των γενικών στόχων που αναφέρθηκαν επιδιώκεται με την ανάπτυξη δεξιοτήτων για καλύτερη πρόσβαση στην πληροφορία, με τη βελτίωση της συνεργασίας των μαθητών μεταξύ τους, με την ανάπτυξη αναλυτικών και συνθετικών ικανοτήτων, ώστε να είναι σε θέση οι μαθητές να επιλύουν προβλήματα (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 1998, σ. 347-348). Απαραίτητη προϋπόθεση για όλα τα παραπάνω θεωρείται η εκμάθηση του χειρισμού ηλεκτρονικών υπολογιστών (ΠΔ 446/1995· Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 1998, σσ. 347, 352-353, 356, 358-359). Η διδακτέα ύλη που ορίζεται στο Προεδρικό Διάταγμα αφορά τη γνωριμία με το μηχάνημα, την εκμάθηση της χρήσης κάποιων προγραμμάτων και τις στοιχειώδεις αρχές προγραμματισμού.

Θα πρέπει να σημειώσουμε ότι έχει σημειωθεί κάποια εξέλιξη στις απόψεις για τον παιδαγωγικό και κοινωνικό ρόλο των ηλεκτρονικών υπολογιστών οι οποίες διαφαίνονται τόσο στους γενικούς στόχους της εκπαιδευτικής πολιτικής όσο και στους ειδικότερους στόχους της μαθησιακής διαδικασίας που αναφέρθηκαν. Στην περίοδο 1985-1993 ο προσανατολισμός αφορούσε αποκλειστικά την εκμάθηση του χειρισμού και των βασικών αρχών προγραμματισμού των ηλεκτρονικών υπολογιστών. Ο αρχικός προσανατολισμός αφορούσε την αντιμετώπιση του ηλεκτρονικού υπολογιστή ως τεχνικού μέσου, το οποίο θα έδινε κάποιες επιπλέον δυνατότητες εξειδίκευσης, και η εισαγωγή του αφορούσε τα Πολυκλαδικά και τα Τεχνικά Επαγγελματικά Λύκεια.

Από το 1993 (ΠΔ 451/1993, ΦΕΚ 187/1993, τεύχος Α΄) η διδασκαλία της πληροφορικής επεκτάθηκε σε όλες τις τάξεις του Γυμνασίου και προστέθηκε η κατάρτιση σε συγκεκριμένες εφαρμογές, όπως επεξεργασία κει-

μένου και εικόνας, χειρισμός λογιστικού φύλλου, διαχείριση βάσεων δεδομένων. Αργότερα, προστέθηκε η γνωριμία με τα δίκτυα (ΠΔ 446/1995, ΦΕΚ 260/1995, τεύχος Α΄). Στο Ενιαίο Λύκειο –πέρα από τον κύκλο Πληροφορικής και Υπηρεσιών– έχει εισαχθεί το μάθημα «Εφαρμογές Πληροφορικής», το οποίο μπορεί κανείς να επιλέξει σε οποιαδήποτε τάξη και από οποιαδήποτε κατεύθυνση (ΥΠΕΠΘ, 1997), ώστε να παρέχεται ως εγκύκλια γνώση σε όλους τους μαθητές του Λυκείου. Πάντως, δεν έχουν ακόμη λυθεί τα μεγάλα και σημαντικά πρακτικά προβλήματα που προέκυψαν από τις εξελίξεις του 1993 και τα οποία συνδέονται με την ποιότητα των βιβλίων, τον εξοπλισμό εργαστηρίων και την έλλειψη προσωπικού (Παπαδόπουλος, 1998, σ. 3).

Η εξέλιξη που μας ενδιαφέρει αφορά το γεγονός ότι στο ισχύον πρόγραμμα σπουδών –σε αντίθεση με τα προηγούμενα– διαφαίνεται κάποιος προσανατολισμός στην ενασχόληση με τις βαθύτερες κοινωνικές προεκτάσεις της σύγχρονης τεχνολογίας. Το βιβλίο για το μάθημα «Εφαρμογές Πληροφορικής» καλύπτει 440 περίπου σελίδες, από τις οποίες περίπου οι 35 είναι αφιερωμένες στα ζητήματα αυτά. Στο πρόγραμμα του Γυμνασίου και του Ενιαίου Λυκείου συνολικά κυριαρχεί σαφώς ο προσανατολισμός προς την εκμάθηση των βασικών στοιχείων χειρισμού και προγραμματισμού ή –στην καλύτερη περίπτωση– προς την επίδειξη των δυνατοτήτων που προσφέρουν οι ηλεκτρονικοί υπολογιστές. Μένει κανείς με την εντύπωση ότι αυτό είναι αρκετό για να επιτευχθεί η ανάπτυξη μεθοδολογικών ικανοτήτων και δεξιοτήτων, αναλυτικής και συνθετικής κριτικής σκέψης. Η εντύπωση αυτή ενισχύεται και από την ήσσονος αξίας θέση και την εξαιρετικά περιορισμένη έκταση που καταλαμβάνουν στη διδακτέα ύλη του Γυμνασίου και του Ενιαίου Λυκείου τα φαινόμενα που αναφύονται στη σύγχρονη εποχή με τη διαμόρφωση νέων μορφών επικοινωνίας. Οι επιδιώξεις για ανάπτυξη ικανοτήτων και δεξιοτήτων μεθοδολογικού χαρακτήρα, για ανάπτυξη κριτικής –αναλυτικής και συνθετικής– σκέψης συνδυάζονται με την εφαρμογή της λεγόμενης τεχνοκεντρικής προσέγγισης (αυτόνομο γνωστικό αντικείμενο), κάτι που αναγνωρίζεται άλλωστε ρητά (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 1998, σ. 346-347 κ.ε.). Αυτός είναι και ο λόγος για τον οποίο η προσέγγιση που έχει επιλεγεί βρίσκεται μεθοδολογικά πολύ κοντά στις απόψεις του τεχνολογικού ντετερμινισμού.

Ο τρόπος με τον οποίο έχει διατυπωθεί ο τεχνοκεντρικός προσανατολισμός στο Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών Πληροφορικής είναι χαρακτηριστικός. Ενώ αναγνωρίζεται ότι υπάρχει πρότυπο εισα-

γωγής το οποίο «συνδυάζει παιδαγωγικά πλεονεκτήματα και με τους όρους του εφικτού» (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 1998, σ. 346), στην πράξη σχεδιάζεται και εφαρμόζεται η λεγόμενη «τεχνοκεντρική» προσέγγιση, η οποία «έχει ως βασική επιδίωξη την απόκτηση γνώσεων πάνω στη λειτουργία των υπολογιστών και την εισαγωγή στον προγραμματισμό τους» (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 1998, σ. 347 κ.ε.).

Σύμφωνα με τα παραπάνω, η πολιτική που ακολουθείται μέχρι σήμερα για την εισαγωγή των σύγχρονων τεχνολογιών στην εκπαίδευση –και ειδικότερα των ηλεκτρονικών υπολογιστών– φαίνεται ότι εντάσσεται περισσότερο στη λογική της κατάρτισης και της εκμάθησης βασικών στοιχείων χειρισμού και προγραμματισμού και λιγότερο στη λογική της συστηματικής καλλιέργειας μιας κουλτούρας νέου τύπου, δηλαδή μιας κουλτούρας των σύγχρονων μορφών επικοινωνίας. Η διαπίστωση αυτή ενισχύεται από το γεγονός ότι σε κανένα από τα κείμενα, στα οποία διατυπώνεται η επίσημη εκπαιδευτική πολιτική, δε διαφαίνεται η πρόθεση έστω να συζητηθεί κάποιος διαφορετικός προσανατολισμός. Θα πρέπει εδώ να ληφθούν σοβαρά υπόψη δύο σημαντικά στοιχεία, τα οποία συνδέονται μεταξύ τους και με βάση τα οποία είναι δυνατό αφενός να ερμηνευθεί η συγκεκριμένη εκπαιδευτική πολιτική και αφετέρου να αξιολογηθούν οι προθέσεις, όσο και αν οι τελευταίες είναι από κοινωνιολογική άποψη αδιάφορες. Το πρώτο στοιχείο αφορά την επιδίωξη για βραχυπρόθεσμα αποτελέσματα η οποία εκφράζεται με έμμεσο τρόπο (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 1998, σ. 346). Πέρα από τις όποιες αντιρρήσεις μπορούν να προβληθούν σχετικά με την έννοια «βραχυπρόθεσμα αποτελέσματα», δεν είναι δύσκολο να διαπιστωθεί ότι οι επιλογές, οι οποίες έχουν γίνει με το συγκεκριμένο κριτήριο, αλλοιώνουν τους γενικούς σκοπούς, οι οποίοι είναι σαφώς διατυπωμένοι (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 1998, σ. 346).

Η αλλοίωση των διατυπωμένων γενικών σκοπών ευνοείται και από το δεύτερο στοιχείο, το οποίο αφορά το διαχωρισμό του «εφικτού» από το παιδαγωγικά και κοινωνικά αναγκαίο ή ωφέλιμο (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 1998, σσ. 343-344 και 346-347). Σε συνδυασμό με την επιδίωξη για βραχυπρόθεσμα αποτελέσματα, η αναζήτηση «εφικτών» επιλογών φαίνεται να εγκλωβίζεται στο τεχνοκεντρικό πρότυπο και να μην αφήνει περιθώρια για διερεύνηση εναλλακτικών προσεγγίσεων. Τα δύο αυτά στοιχεία είναι πολύ σημαντικά, διότι προσδιορίζουν το πλαίσιο μέσα στο οποίο κινούνται τα μέτρα χάραξης ή άσκησης εκπαιδευτικής πολιτικής και επομένως διαμορφώνουν την καθημερινότητα εκπαιδευτικών και εκπαιδευομένων.

Φαίνεται λοιπόν ότι προς το παρόν κυριαρχεί η λογική της καλλιέργειας ηλεκτρονικού αλφαβητισμού και όχι η λογική της ανάπτυξης οπτικοακουστικής και ηλεκτρονικής μόρφωσης και παιδείας. Αυτό δείχνει άλλωστε και η προσέγγιση των οπτικοακουστικών μέσων ως βοηθητικών και εποπτικών, ως μέσων, δηλαδή, τα οποία εντάσσονται στο ήδη υπάρχον μεθοδολογικό πλαίσιο της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Πρόκειται για την ίδια λογική με την οποία αντιμετωπίστηκε και συνεχίζει να αντιμετωπίζεται μια άλλη σύγχρονη μορφή επικοινωνίας: η κινούμενη εικόνα. Παρά τη μακρόχρονη παρουσία της στην καθημερινότητα και παρά τις τρεις και πλέον δεκαετίες στις οποίες διαμορφώνεται και αναδιαμορφώνεται ο πολιτισμός της εικόνας, δεν έγινε ποτέ και ούτε διακρίνεται στο ορατό μέλλον κάποια προσπάθεια να καλλιεργηθεί συστηματικά η αναγκαία οπτική μόρφωση και κουλτούρα.

Η κυρίαρχη λογική της κατάρτισης, με την οποία προσεγγίζεται η εφαρμογή και αξιοποίηση των σύγχρονων μορφών επικοινωνίας στην εκπαίδευση, δεν αποτελεί φυσικά φαινόμενο μόνο της ελληνικής πραγματικότητας. Η ίδια λογική εκφράζεται και σε ευρωπαϊκό επίπεδο, όπως φαίνεται στη *Λευκή Βίβλο για την Εκπαίδευση και την Κατάρτιση* (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 1995), όπου άλλωστε διατυπώνεται σαφώς η άποψη ότι «όλα τα κράτη-μέλη πιστεύουν ότι ο διαχωρισμός ανάμεσα στην εκπαίδευση και την επαγγελματική κατάρτιση γίνεται όλο και λιγότερο σαφής» (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 1995, σ. 25).

Αξίζει να σημειωθεί ότι οι απόψεις των εκπαιδευτικών του δείγματος, οι οποίες παρουσιάστηκαν, δεν απέχουν πολύ από τη λογική αυτή, αφού προκρίνουν την κατάρτιση στο χειρισμό του ηλεκτρονικού υπολογιστή ως απαραίτητο εφόδιο για τη μελλοντική ζωή των μαθητών, έναντι της γενικότερης αξιοποίησής του σε όλα τα γνωστικά αντικείμενα. Ταυτόχρονα, οι εκπαιδευτικοί δεν πιστεύουν ότι θα μεταβληθεί ριζικά ο τρόπος διδασκαλίας. Διαφορετική προσέγγιση των εκπαιδευτικών στα ζητήματα αυτά δεν προκύπτει ούτε από άλλες έρευνες που έχουν γίνει τα τελευταία χρόνια (Μπίκος, 1995· Μιχαηλίδου, 1997).

4. Η ΛΟΓΙΚΗ ΤΗΣ ΚΑΤΑΡΤΙΣΗΣ ΚΑΙ ΤΟΥ ΜΕΣΟΥ: ΘΕΩΡΙΑ

Το πρότυπο για την εισαγωγή και αξιοποίηση των ηλεκτρονικών υπολογιστών στην εκπαίδευση, το οποίο σκιαγραφείται από τη σύντομη παρουσίαση της εκπαιδευτικής πολιτικής και των απόψεων των εκπαιδευτικών, καταγράφεται στη βιβλιογραφία ως «απομονωμένη, τεχνική προσέγγιση» και φαίνεται ότι κυριάρχησε σε άλλες χώρες στη δεκαετία

του '70. Ένα δεύτερο πρότυπο, το οποίο κυριάρχησε στη δεκαετία του '80, είναι το πραγματολογικό. Το πρότυπο αυτό –θεωρητικά τουλάχιστον– δίνει έμφαση στις γνωστικές και κοινωνικές διαστάσεις της χρήσης των νέων τεχνολογιών και προϋποθέτει την εφαρμογή και την αξιοποίησή τους μέσα από όλα τα γνωστικά αντικείμενα. Τέλος, το λεγόμενο ολοκληρωμένο πρότυπο «προωθεί την αντίληψη ότι τα σχετικά με τις νέες τεχνολογίες και τους υπολογιστές θέματα διδάσκονται μέσα από όλα τα γνωστικά αντικείμενα του σχολείου και δεν εκφράζονται ως ανεξάρτητο γνωστικό αντικείμενο». Το ολοκληρωμένο πρότυπο δίνει επίσης έμφαση στις κοινωνικές προεκτάσεις που έχει η εφαρμογή και η αξιοποίηση των νέων τεχνολογιών (για τα πρότυπα αυτά βλ. Κοντογιαννοπούλου-Πολυδωρίδη, 1995, σ. 202-204).

Όπως δείχνουν τα πρότυπα που αναφέρθηκαν, στη θεωρία έχει παρατηρηθεί σημαντική εξέλιξη. Μπορούμε να πούμε ότι διαφαίνεται κάποιος προβληματισμός για τη συστηματική καλλιέργεια οπτικοακουστικής και ηλεκτρονικής παιδείας (Κανάκης, 1989, σ. 189· Ασλανίδου, 1994-1995, σ. 73· Κοσμίδου-Hardy, 1996, σ. 67-69· Ράπτης, Ράπτη, 1998, σ. 15, κ.ά.), χωρίς ωστόσο να αναπτύσσεται ακόμη σε βάθος. Η παραδοσιακή λογική με την οποία προσεγγίζεται η σχέση τεχνολογίας και εκπαίδευσης φαίνεται ότι θέτει την πρώτη στην υπηρεσία της δεύτερης, ξεχνώντας όμως διαρκώς ότι οι τεχνολογικές εξελίξεις μείζονος σημασίας ανέκαθεν οδηγούσαν σε βαθύτερες μεταβολές των μορφών επικοινωνίας, των διυποκειμενικών σχέσεων καθώς και του τρόπου με τον οποίο οι άνθρωποι αντιλαμβάνονται τον κόσμο, αλλάζοντας έτσι το πολιτισμικό προφίλ της εκάστοτε κοινωνίας.

Η περίπτωση της κινούμενης εικόνας που αναφέρθηκε είναι χαρακτηριστική. Όπως είναι γνωστό, υπάρχει πληθώρα θεωρητικών προσεγγίσεων για τον πολιτισμό της εικόνας (ενδεικτικά μόνο αναφέρουμε: Arnheim, 1969· Zimmer, 1976· Αγραφιώτης, 1990· Πλειός, 1994· Αντωνιάδης, 1995). Παρόλα αυτά, ο προβληματισμός για την αξιοποίηση αυτής της μορφής επικοινωνίας στην εκπαίδευση έχει παραμείνει στο επίπεδο του πραγματολογικού προτύπου. Βέβαια, στην περίπτωση των ηλεκτρονικών υπολογιστών η θεωρία ακόμα δεν έχει αναπτυχθεί σε ανάλογο επίπεδο· όμως θα μπορούσαμε να διδαχθούμε πολλά από τις προηγούμενες εξελίξεις που αφορούν άλλες μορφές επικοινωνίας.

Το παράδειγμα της κινούμενης εικόνας δείχνει ότι η αντιμετώπισή της ως ενός επιπλέον εποπτικού μέσου οδήγησε από τον αρχικό ενθουσιασμό στην απογοήτευση (Κορωναίου, 1992, σ. 53) και στην πρακτική απόρ-

ριψη. Η εξέλιξη αυτή θα έπρεπε να είναι αναμενόμενη, διότι η εισαγωγή και η αξιοποίηση της κινούμενης εικόνας στην εκπαίδευση δεν αποτέλεσε οργανικό συστατικό στοιχείο μιας διαδικασίας με στόχο την ανάπτυξη οπτικοακουστικής μόρφωσης και παιδείας. Επόμενο ήταν η κινούμενη εικόνα να αποτελέσει «ξένο σώμα» σε ένα εκπαιδευτικό σύστημα το οποίο στηρίζεται στο βερμπαλισμό και τη γραφή, αφού ο πολιτισμός της εικόνας έρχεται σε αντίθεση με αυτές τις παραδόσεις. Έτσι, σήμερα φαίνονται παράταιρες οι διαπιστώσεις που εκφράστηκαν στο τέλος της δεκαετίας του '70, σύμφωνα με τις οποίες η εκπαιδευτική τηλεόραση ξύπνησε «μια πρωτόγνωρη δίψα για μάθηση εξανθρωπίζοντας μιαν αυταρχική εκπαιδευτική αντίληψη, φέρνοντας ολόκληρο τον κόσμο στα χέρια του κάθε παιδιού, προσφέροντας κίνητρα για μιαν ανώτερη εκπαίδευση, τερματίζοντας μια μακραίωνη παράδοση κι εγκαινιάζοντας μια νέα» (Καρζής, 1979, σ. 126).

Τόσο η λογική της κατάρτισης όσο και η λογική του εποπτικού μέσου –όπως εφαρμόζονται στην πράξη– φαίνεται να έχουν τουλάχιστον δύο κοινούς μεθοδολογικούς και ιδεολογικούς παρονομαστές.

Ο πρώτος είναι ο τεχνολογικός ντετερμινισμός. Παλαιότερα κυριαρχούσε η άποψη ότι αρκεί τα σχολεία να εξοπλιστούν με τηλεοπτικές συσκευές και να εμπλουτιστεί το τηλεοπτικό πρόγραμμα με εκπαιδευτικά ντοκιμαντέρ ή και να παραχθούν ανάλογες βιντεοταινίες για να αναβαθμιστεί η ποιότητα της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Δε θεωρούσαν απαραίτητο να εντρυφήσουν οι εκπαιδευτικοί και στη συνέχεια οι μαθητές στον πολιτισμό της κινούμενης εικόνας, ούτε καν στον στοιχειώδη οπτικοακουστικό αλφαβητισμό. Μόνο τα τελευταία χρόνια παρατηρείται κάποια διαφοροποίηση στη στάση των εκπαιδευτικών, χωρίς όμως να υπερβαίνεται η λογική της κατάρτισης και του εποπτικού μέσου (Βάμβουκας, Κανάκης, 1997, σ. 70-71). Κάτι ανάλογο παρατηρούμε και σήμερα, με τη διαφορά ότι η ίδια η φύση του ηλεκτρονικού υπολογιστή επιβάλλει τουλάχιστον την καλλιέργεια κάποιας μορφής αλφαβητισμού. Δεν είναι δύσκολο να διαπιστώσει κανείς ότι αυτή ακριβώς η προσέγγιση διευκόλυνε τελικά –από παιδαγωγική άποψη– την εξάπλωση της μαζικής και απρόσωπης κουλτούρας, την καταναλωτική και παθητική στάση απέναντι στην εικόνα και τελικά την ευκολότερη χειραγώγηση. Χρειάστηκε να περάσει τουλάχιστον μια εικοσαετία και να επέλθουν ριζικές δομικές αλλαγές, τόσο σε γενικότερο επίπεδο όσο και στο επίπεδο της τηλεόρασης ως θεσμού, για να καλλιεργηθεί σε ευρεία κλίμακα η καχυποψία απέναντι σε αυτό που προβάλλεται καθημερινά. Όμως, η απλή

καχυποψία είναι μόνο το πρώτο βήμα. Μέχρι τη διαμόρφωση οπτικοακουστικής παιδείας και κουλτούρας η απόσταση είναι πολύ μεγάλη και είναι κοινά παραδεκτό ότι δεν έχει ακόμη διανυθεί.

Ο δεύτερος κοινός μεθοδολογικός και ιδεολογικός παρονομαστής, που διακρίνει τη λογική της κατάρτισης και του εποπτικού μέσου, είναι οι παραδόσεις της μπηχεβιοριστικής αντίληψης. Η μαθησιακή διαδικασία περιορίζεται σε παρατηρήσιμες μεταβολές στη συμπεριφορά του μαθητή υπό την επίδραση κατάλληλων ερεθισμάτων. Στην αντίληψη αυτή στηρίχθηκαν οι πρώτες μαθησιακές μηχανές του Skinner, εξέλιξη των οποίων αποτελούν πολλά από τα σύγχρονα ηλεκτρονικά διδακτικά προγράμματα. Η ιστορία του μπηχεβιορισμού, βέβαια, μας δείχνει ότι ο τρόπος με τον οποίο αξιοποιήθηκε σε διάφορους τομείς συνέβαλε τελικά στη διαμόρφωση αδιαφανών μηχανισμών ελέγχου και χειραγώγησης (Ντάβου, 1999). Σε συνδυασμό με τη σύγχρονη επιδίωξη για άμεση σύνδεση του θεσμού της εκπαίδευσης με την αγορά εργασίας, είναι ίσως σε θέση να εξασφαλίσει τη μέγιστη δυνατή αποδοτικότητα στον τομέα της κατάρτισης. Δυσκολεύεται όμως να εξασφαλίσει τη συστηματική καλλιέργεια μιας κριτικής οπτικοακουστικής και ηλεκτρονικής μόρφωσης και παιδείας, αφού υποκαθιστά την ποιότητα με την ποσότητα και δεν προσανατολίζεται στο περιεχόμενο της μαθησιακής διαδικασίας, αλλά στη μορφή με την οποία αυτή διεξάγεται.

Οι παραπάνω διαπιστώσεις υποβάλλουν την ιδέα ότι είναι πια καιρός να αξιοποιηθεί *μεθοδολογικά* η άποψη, σύμφωνα με την οποία κομβικό σημείο των εξελίξεων και των μεταβολών που παρατηρούνται δεν αποτελεί η χρήση νέων τεχνολογιών, αλλά το γεγονός ότι καθιερώνουν νέες μορφές επικοινωνίας και επομένως νέους τύπους κουλτούρας. Ακριβώς αυτό το γεγονός είναι που απουσιάζει από τις θεωρητικές προσεγγίσεις της σχέσης ανάμεσα στην τεχνολογία και την εκπαίδευση. Με την έννοια αυτή, μπορούμε να πούμε ότι σε τελική ανάλυση οι απόψεις που εκφράζονται στα επίπεδα της θεωρίας, της πολιτικής, αλλά και της καθημερινότητας, συγκλίνουν.

Η σημασία της σύγκλισης αυτής γίνεται εμφανέστερη, αν με βάση τη μέχρι τώρα ανάλυση συναχθούν οι κοινωνικοί στόχοι οι οποίοι διαγράφονται πίσω από τη λογική της κατάρτισης και του μέσου. Η επιλογή των κοινωνικών στόχων καθορίζει τη λογική με την οποία προσεγγίζονται η εισαγωγή και η αξιοποίηση των νέων μορφών επικοινωνίας στην εκπαίδευση. Σκοπός της ανάλυσης των στόχων είναι να φέρει

στην επιφάνεια τα αδιέξοδα στα οποία ενδεχομένως οδηγεί η λογική της κατάρτισης και του μέσου ως αποκλειστική προσέγγιση.

5. ΚΟΙΝΩΝΙΚΟΙ ΣΤΟΧΟΙ ΚΑΙ ΕΝΑΛΛΑΚΤΙΚΗ ΛΟΓΙΚΗ

Αν και ο ιδεολογικός ρόλος του σύγχρονου σχολείου φαίνεται να έχει μεταβληθεί σημαντικά από την εποχή της εμφάνισής του, ωστόσο ο βασικός του προσανατολισμός παρέμενε μέχρι σήμερα μακριά από την παραγωγική διαδικασία (Ανθογαλίδου, 1998α· Πλειός, 1996). Το ίδιο ισχύει ακόμη και για την τεχνική εκπαίδευση, αφενός επειδή η θέση της σε σχέση με τη γενική εκπαίδευση παραμένει υποδεέστερη και αφετέρου επειδή παρουσιάζει εγγενείς δυσκολίες έγκαιρης προσαρμογής στις εξελίξεις (Ανθογαλίδου, 1998β). Οι δομικές μεταβολές της μεταφορντικής εποχής, όμως, οδήγησαν στην κρίση του θεσμού της εκπαίδευσης που εκδηλώθηκε ήδη από τις αρχές τις δεκαετίας του '70 (Πλειός, 1996). Η μετάβαση από την απαίτηση να καλλιεργείται η παραγωγική πειθαρχία στην απαίτηση να καλλιεργείται η παραγωγική αφοσίωση έφερε στην επιφάνεια την αδυναμία του θεσμού της εκπαίδευσης να ανταποκριθεί στην εξέλιξη αυτή και καθόρισε τις απαιτήσεις για αναπροσανατολισμό του εκπαιδευτικού συστήματος (Πλειός, 1996, σ. 149).

Η παραγωγική αφοσίωση, σε αντίθεση με την παραγωγική πειθαρχία, δεν απαιτεί απλώς την υποταγή του εργαζομένου (όπως απαιτούσε ο τεϋλορισμός), ούτε αρκείται στην εσωτερικευμένη αίσθηση προσωπικής ευθύνης και συμμετοχής στη ρύθμιση γενικών κοινωνικών διεργασιών, στην οποία στηρίχθηκε ο φορντισμός (Πλειός, 1996, σσ. 158, 171). Η παραγωγική αφοσίωση προϋποθέτει την ανάπτυξη πρωτοβουλίας και σε τελική ανάλυση την υπέρβαση της παραγωγικής πειθαρχίας (Πλειός, 1996, σ. 171-172). Η ικανότητα για ανάληψη πρωτοβουλιών όμως προϋποθέτει με τη σειρά της την καλλιέργεια ικανοτήτων και δεξιοτήτων μεθοδολογικού χαρακτήρα. Προϋποθέτει επίσης τον προβληματισμό και την ανάπτυξη κριτικής σκέψης που θα είναι όμως προσανατολισμένη στη βελτίωση της αποτελεσματικότητας και της αποδοτικότητας και δεν θα είναι σε θέση να υπερβεί τη λογική των κατεστημένων κοινωνικών σχέσεων.

Φαίνεται, λοιπόν, ότι θα πρέπει πλέον να διακρίνει κανείς το είδος της κριτικής σκέψης και των δεξιοτήτων μεθοδολογικού χαρακτήρα που γίνεται προσπάθεια να αναπτυχθούν. Ένα νέο ίσως στοιχείο είναι ότι για πρώτη φορά καταβάλλεται προσπάθεια να ενταχθεί συστηματικά

στην εκπαιδευτική πρακτική η συνειδητή καλλιέργεια *συγκεκριμένου τύπου* κριτικής σκέψης και *συγκεκριμένου είδους* ικανότητας για επίλυση προβλημάτων. Η παραγωγική αφοσίωση δεν απαιτεί την καλλιέργεια της κριτικής σκέψης και της ικανότητας για επίλυση προβλημάτων γενικά, αλλά *εκείνης* της κριτικής σκέψης και της ικανότητας για επίλυση *εκείνων* των προβλημάτων που δεν οδηγούν σε σοβαρά κοινωνικά διακυβεύματα.

Η λογική της κατάρτισης στις σύγχρονες μορφές επικοινωνίας, ικανοποιώντας τη γενική απαίτηση για εκσυγχρονισμό της σχέσης ανάμεσα στο θεσμό της εκπαίδευσης και την παραγωγική διαδικασία, φαίνεται να ικανοποιεί πλήρως την ανάγκη για συστηματική καλλιέργεια της παραγωγικής αφοσίωσης. Για το λόγο αυτόν προσανατολίζεται μάλλον στη διαμόρφωση ενός νέου τύπου χειρωνακτικής εργασίας, αφού «ο μαθητής τελικά δε μαθαίνει τη χρήση του υπολογιστή για να εκφράσει και να διευρύνει τις ιδέες του σε ποικίλα γνωστικά αντικείμενα... αλλά εκπαιδεύεται κατάλληλα, ώστε να μπορεί να απορροφηθεί από την τρέχουσα αγορά εργασίας» (Ζαμάνης, 1997, σ. 76). Η λογική της κατάρτισης είναι επομένως σε θέση να ικανοποιήσει τις νέες ανάγκες στην αγορά εργασίας, συμβάλλοντας στην ανάπτυξη της ικανότητας για προσαρμογή σε μια διαρκώς μεταβαλλόμενη πραγματικότητα. Ταυτόχρονα, αποκλείει τη συστηματική καλλιέργεια οπτικοακουστικής και ηλεκτρονικής παιδείας –απαραίτητο στοιχείο για να αναπτυχθεί η ικανότητα προσανατολισμού σε μια πραγματικότητα στην οποία κυριαρχούν οι σύγχρονες μορφές επικοινωνίας.

Από την άλλη πλευρά, το είδος της κατάρτισης που προϋποθέτει η παραγωγική αφοσίωση εμπεριέχει την ανάπτυξη της συστημικής ευφυΐας, η οποία μπορεί «να λειτουργεί επίσης ως μια ισχυρή κριτική κοινωνική δύναμη» (Ανθογαλίδου, 1998α). Αυτή η λειτουργία της συστημικής ευφυΐας όμως δεν προκύπτει αυθόρμητα, πολύ περισσότερο δε, όταν γίνεται προσπάθεια να αναπτυχθεί με συγκεκριμένο προσανατολισμό, χωρίς να υπερβαίνεται ποτέ η λογική των κατεστημένων κοινωνικών σχέσεων. Μπορεί ωστόσο να ευνοηθεί στην περίπτωση που υπάρχει οπτικοακουστική και ηλεκτρονική *κριτική* παιδεία. Η κατεύθυνση αυτή προϋποθέτει με τη σειρά της ότι η εφαρμογή και η αξιοποίηση των σύγχρονων μορφών επικοινωνίας στην εκπαίδευση θα στηρίζονται σε μια εναλλακτική λογική και όχι στη λογική της κατάρτισης ή του εποπτικού μέσου.

Η εναλλακτική αυτή λογική ξεκινά μεθοδολογικά από την υπόθεση ότι τόσο το διαδίκτυο όσο και η κινούμενη εικόνα αποτελούν κατά βάση μη

παραδοσιακές μορφές επικοινωνίας. Ως μορφές επικοινωνίας, υποβάλλουν και επιβάλλουν ριζικές μεταβολές στις σχέσεις μεταξύ των ανθρώπων καθώς και στον τρόπο με τον οποίο αντιλαμβανόμαστε τον κόσμο. Οι προσεγγίσεις «κλασικού τύπου», στις οποίες αναφερθήκαμε, προσπαθώντας να εντάξουν αυτές τις σύγχρονες μορφές επικοινωνίας σε παλαιότερα πλαίσια, δυσκολεύονται να αναλύσουν σε βάθος τα νέα ποιοτικά χαρακτηριστικά τους και τη σημασία που έχουν για τη διαμόρφωση της σύγχρονης κοινωνικής πραγματικότητας. Αυτή είναι ίσως η σημαντικότερη μεθοδολογική τους ανεπάρκεια η οποία έχει παιδαγωγικές και κοινωνικές προεκτάσεις.

Οι σύγχρονες μορφές επικοινωνίας, ακριβώς επειδή αναδιαμορφώνουν τον τρόπο με τον οποίο αντιλαμβανόμαστε τον κόσμο, απαιτούν την καλλιέργεια ειδικότερων μορφών παιδείας, αν ο γενικός στόχος της εκπαίδευσης δεν είναι μόνο να καλλιεργηθεί η ικανότητα προσαρμογής αλλά και η ικανότητα κριτικού προσανατολισμού. Για το λόγο αυτόν τόσο η προσέγγισή τους όσο και η εκπαίδευση των νέων σ' αυτές δεν αρκεί να αποτελούν απλώς «επέκταση» ή συμπλήρωμα των «παραδοσιακών» προσεγγίσεων και των «παραδοσιακών» μορφών εκπαίδευσης. Δεν είναι, δηλαδή, επαρκής η λογική της κατάρτισης και του εποπτικού μέσου. Απαιτείται ριζική και συνολική αναδιάρθρωση του θεσμού της εκπαίδευσης, η οποία αρχίζει από το περιεχόμενο των σπουδών, την επανεκπαίδευση των ίδιων των εκπαιδευτικών, τον επαναπροσδιορισμό του ρόλου τους και φτάνει μέχρι την κατανομή του χρόνου, τους χώρους και τα διδακτικά μοντέλα που χρησιμοποιούνται στην καθημερινή εκπαιδευτική πρακτική (Κελεσίδης, 1998).

Ως προς το περιεχόμενο των σπουδών, είναι αναγκαίο να διαμορφωθεί ένα ανοικτό και εύκαμπτο πρόγραμμα σπουδών, το οποίο θα προσδιορίζει μόνο τους γενικούς στόχους και τις βασικές θεματικές κατευθύνσεις. Ανάλογο πρόγραμμα σπουδών θα δίνει τη δυνατότητα στον εκπαιδευτικό να προσαρμόζει το συγκεκριμένο περιεχόμενο των γνωστικών αντικειμένων και τις διδακτικές μεθόδους στις ιδιαίτερες συνθήκες όχι μόνο της γεωγραφικής περιοχής, αλλά και της συγκεκριμένης σχολικής τάξης, όταν αυτό απαιτείται. Επιπλέον, ο εκπαιδευτικός δεν θα είναι εκείνος που θα προσφέρει γνώσεις, αλλά ο άνθρωπος που θα προκαλεί τους μαθητές να θέτουν τα προβλήματα και θα δείχνει τις μεθόδους και τους τρόπους με τους οποίους αυτά μπορούν να επιλυθούν. Αυτού του είδους η εκπαίδευση όμως προϋποθέτει την κατάλληλη προετοιμασία των εκπαιδευτικών η οποία περιλαμβάνει και τη δημιουργία ειδικών παιδαγωγικών κατευθύνσεων σ' όλα τα πανεπιστημιακά τμήματα σπουδών. Απ' την άλλη

μεριά, είναι αναγκαίο να αναδιαμορφωθεί το υλικό περιβάλλον της αγωγής, και αυτό απαιτεί την ανάπτυξη ειδικών ερευνών και επομένως τη συνεργασία επιστημόνων διαφορετικών ειδικοτήτων.

Η εναλλακτική λογική με την οποία προσεγγίζονται οι σύγχρονες μορφές επικοινωνίας στην εκπαίδευση προϋποθέτει επίσης διαφορετική κατανομή τόσο του χρόνου που διαθέτουν οι εκπαιδευτικοί όσο και του χρόνου που διαθέτουν οι μαθητές. Στο πλαίσιο αυτό, η εκπαιδευτική διαδικασία δεν περιορίζεται στα όρια του σχολικού χρόνου, αλλά επεκτείνεται στο ευρύτερο φάσμα των δραστηριοτήτων που αναπτύσσουν οι μαθητές ως κοινωνικά υποκείμενα. Τελικά, η εναλλακτική λογική προϋποθέτει και την ανάδυση νέων διδακτικών μοντέλων, τα οποία αναγκαστικά θα υπερβαίνουν την παραδοσιακή μπηχεβιοριστική προσέγγιση. Αυτός είναι ακόμα ένας λόγος για τον οποίο η εναλλακτική προσέγγιση των σύγχρονων μορφών επικοινωνίας στην εκπαίδευση προϋποθέτει τη διεπιστημονική έρευνα.

Η αναγκαιότητα για μια ριζική αναδιάρθρωση του θεσμού της εκπαίδευσης, στην κατεύθυνση που σκιαγραφήθηκε, προκύπτει και από την πεποίθηση ότι υπάρχει ουσιαστική διαφορά ανάμεσα στην επιδίωξη για ανάπτυξη της ικανότητας προσαρμογής και στην επιδίωξη για καλλιέργεια της ικανότητας προσανατολισμού. Η διαφορά αυτή συνδέεται με το δημοκρατικό χαρακτήρα της εκπαίδευσης. Καλλιεργώντας την ικανότητα για προσανατολισμό με προϋπόθεση τη συστηματική καλλιέργεια οπτικοακουστικής και ηλεκτρονικής παιδείας, η προσαρμογή στην πραγματικότητα μπορεί να αποτελέσει μία από τις πιθανές επιλογές του υποκειμένου, όχι όμως και τη μοναδική. Η λογική της κατάρτισης, διατεινόμενη ότι βασικός της στόχος είναι να βοηθήσει στην προσπάθεια των νέων για προσαρμογή σε έναν διαρκώς μεταβαλλόμενο κόσμο και περιορίζοντας τη σχέση ανάμεσα στο θεσμό της εκπαίδευσης και την κοινωνική πραγματικότητα στην άμεση σύνδεση με την αγορά εργασίας, ουσιαστικά περιστέλλει το δημοκρατικό χαρακτήρα της εκπαίδευσης.

Στο πλαίσιο αυτό, η εναλλακτική λογική για την εφαρμογή και αξιοποίηση των σύγχρονων μορφών επικοινωνίας στην εκπαίδευση προσπαθεί να αποφύγει τις αυταπάτες που δημιουργεί η υπεραισιόδοξη και απλουστευτική προσέγγισή τους. Άλλωστε, μια νηφάλια προσέγγιση της πραγματικότητας που διαμορφώνουν αυτές οι μορφές επικοινωνίας δείχνει ότι υπάρχουν σοβαρές αμφιβολίες τόσο για τις δυνατότητές τους να υπηρετήσουν τη δημοκρατία όσο και για τις δυνατότητές τους να μετατρέψουν την ανισότητα της γνώσης σε γενική ισότητα (Sfez, 1999). Όπως πολύ εύστοχα παρατηρεί ο Lucien Sfez, «ο Ινδονήσιος ή ο Νιγη-

ριανός επιστήμονας, χωρίς βιβλιοθήκες, ειδικευμένους βοηθούς, τεχνικούς εξοπλισμούς, δεν θα γίνει, παρά την πρόσβασή του στο διαδίκτυο, ισότιμος με τους ερευνητές του MIT. Αυτό συμβαίνει, επειδή η πληροφορία δεν είναι η γνώση. Για να βρεθεί η κατάλληλη πληροφορία, πρέπει να διαθέτει κανείς την προαπαιτούμενη γνώση που επιτρέπει να τεθούν οι σωστές ερωτήσεις... για πληροφόρηση» (Sfez, 1999).

Η λογική της κατάρτισης και του εποπτικού μέσου οδηγεί στην ταύτιση της πληροφορίας με τη γνώση. Η ταύτιση αυτή παρατηρείται τα τελευταία χρόνια και εκφράζεται στις απόψεις των εκπαιδευτικών που παρουσιάσαμε, στην εκπαιδευτική πολιτική που εφαρμόζεται αλλά και στα κυρίαρχα πρότυπα εισαγωγής των σύγχρονων μορφών επικοινωνίας στην εκπαίδευση. Η απώλεια όμως της διάκρισης ανάμεσα στην πληροφορία και τη γνώση ευνοεί τη δημιουργία ενός νέου μηχανισμού χειραγώγησης: το υποκείμενο το οποίο βομβαρδίζεται με πληθώρα πληροφοριών είναι αδύνατο να τις αξιολογήσει και να προσανατολιστεί σ' αυτές, αφού δε διαθέτει την κατάλληλη γνώση, την κατάλληλη μόρφωση και παιδεία. Επιπλέον, αποκτά την ψευδαίσθηση της ελευθερίας, όπως ο μαζικός καταναλωτής πιστεύει ότι επιλέγει ελεύθερα αυτό που του έχει ήδη υποβάλει η διαφήμιση. Με την έννοια αυτή, δεν είναι δύσκολο να φανταστούμε μια κατάσταση, ανάλογη με εκείνη που περιγράφουν οι αναλύσεις για τη μαζική κουλτούρα (βλ., ενδεικτικά, Debord, 1986· Eco, 1987· Λιβιεράτος, Φραγκούλης, 1994· Achbar, 1997, και φυσικά τις σχετικές αναλύσεις που επεξεργάστηκε η Σχολή της Φρανκφούρτης).

Ήδη από τα τέλη της δεκαετίας του '70 διατυπώθηκε ο προβληματισμός σχετικά με τη διαμόρφωση νέων αδιαφανών μηχανισμών για τη διαχείριση της γνώσης και της πληροφορίας, καθώς άρχισαν να γίνονται εμφανείς οι μεταβολές στη φύση της γνώσης, οι οποίες συμβάλλουν στην ταύτισή της με την πληροφορία (Lyotard, 1988, σ. 32-35). Ένα εναλλακτικό πρότυπο για την εφαρμογή και αξιοποίηση των σύγχρονων μορφών επικοινωνίας στην εκπαίδευση, το οποίο λαμβάνει υπόψη τον προβληματισμό αυτό, δεν αρκείται στην προετοιμασία νέου τύπου χειρωνακτών. Στοχεύει, πέρα από την καλλιέργεια του απαραίτητου λειτουργικού αλφαβητισμού (για τον όρο αυτόν, βλ. Morgan, 1998, σ. 136-137), στη συστηματική καλλιέργεια κριτικής οπτικοακουστικής και ηλεκτρονικής μόρφωσης και παιδείας, ώστε να διευρύνονται πραγματικά οι επιλογές των νέων και να είναι σε θέση να προσανατολίζονται στην κοινωνική πραγματικότητα.

Τέλος, η ανάγκη για εναλλακτικές προσεγγίσεις και στον τομέα της εκπαίδευσης υπαγορεύεται σε τελική ανάλυση τόσο από τις μεταβολές στη

φύση του κοινωνικού δεσμού (Πλειός, 1996) όσο και από το νεο-συγκρητικό πολιτισμό, ο οποίος διαμορφώνεται αργά αλλά σταθερά με την εξάπλωση και την επικράτηση των σύγχρονων μορφών επικοινωνίας σε όλους σχεδόν τους τομείς της κοινωνικής ζωής (Μπαλτζής, 1992, σ. 161). Όπως προσπαθήσαμε να δείξουμε, υπάρχουν πολλοί λόγοι για τους οποίους οι μεταβολές αυτές θα πρέπει να ληφθούν σοβαρά υπόψη. Διαφορετικά, ό,τι θετικό φαίνεται να επαγγέλλεται η κοινωνία της πληροφορίας ενδέχεται να παραμείνει ημιτελές, όπως παρέμεινε και το πρόγραμμα του Διαφωτισμού (Habermas, 1988).

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Α΄

Οι ερωτήσεις της έρευνας[3]

Ερώτηση 1:

Νομίζετε ότι η χρήση των νέων τεχνολογιών στην εκπαίδευση:

- ❑ Μπορεί να κάνει πιο ευχάριστο το μάθημα.
- ❑ Μπορεί να εμπλουτίσει το μάθημα με περισσότερες πληροφορίες.
- ❑ Μπορεί να αλλάξει τελείως τον τρόπο διδασκαλίας.

Ερώτηση 2:

Νομίζετε ότι πρέπει να διδάσκεται στο δημοτικό σχολείο η χρήση του ηλεκτρονικού υπολογιστή;

Ναι, διότι _____

Όχι, διότι _____

Ερώτηση 3:

Εάν, είτε το θέλουμε είτε όχι, γενικευθεί η χρήση των ηλεκτρονικών υπολογιστών στα δημοτικά σχολεία, νομίζετε ότι θα υπάρξουν συνέπειες:

στις σχέσεις	θετικές	αρνητικές	καμιά επίδραση
Δασκάλου-μαθητή			
Των μαθητών μεταξύ τους			
Των μαθητών με τη γνώση			

Ερώτηση 4:

Νομίζετε ότι η εισαγωγή των ηλεκτρονικών υπολογιστών στο δημοτικό θα έχει επιπτώσεις στο επάγγελμα του δασκάλου και ποιες;

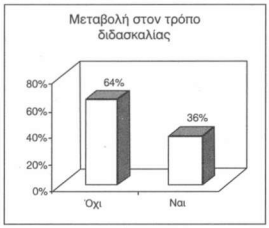
---

3. Τις ερωτήσεις διαμόρφωσε η κα. Θ. Ανθογαλίδου, αναπλ. καθηγήτρια στο ΠΤΔΕ-ΑΠΘ.

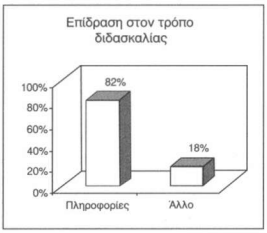
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Β΄

ΔΙΑΓΡΑΜΜΑΤΑ

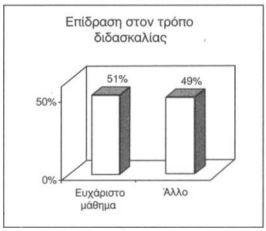
ΔΙΑΓΡΑΜΜΑ 1



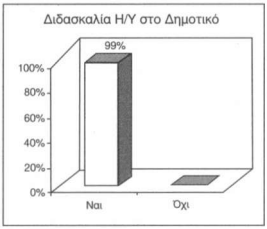
ΔΙΑΓΡΑΜΜΑ 2



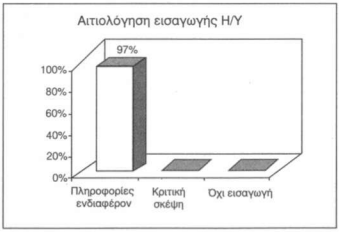
ΔΙΑΓΡΑΜΜΑ 3



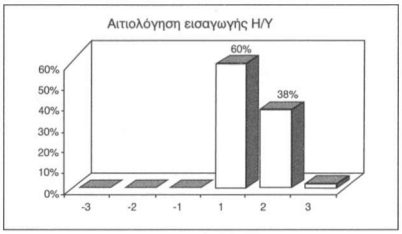
ΔΙΑΓΡΑΜΜΑ 4



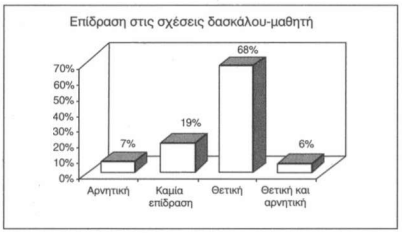
ΔΙΑΓΡΑΜΜΑ 5



ΔΙΑΓΡΑΜΜΑ 6[4]



ΔΙΑΓΡΑΜΜΑ 7



ΔΙΑΓΡΑΜΜΑ 8

4. Οι αριθμοί στον οριζόντιο άξονα δε συμβολίζουν κάποια κλίμακα, αλλά ομαδοποιούν τις απαντήσεις ως προς την αποδοχή ή την απόρριψη της εισαγωγής των ηλεκτρονικών υπολογιστών στο Δημοτικό Σχολείο. Αντιπροσωπεύουν επομένως διαφορετικά επιχειρήματα απόρριψης ή αποδοχής (αυτό το νόημα έχει το πρόσημο).

ΟΔΗΓΙΕΣ ΓΙΑ ΤΗΝ ΥΠΟΒΟΛΗ ΕΡΓΑΣΙΩΝ

Η *Επιθεώρηση Κοινωνικών Ερευνών* δημοσιεύει μόνον πρωτότυπες εργασίες που εντάσσονται στο σχετικό γνωστικό αντικείμενο, δεν έχουν δημοσιευτεί σε άλλο περιοδικό ή βιβλίο και ανταποκρίνονται σε διεθνώς καθιερωμένες απαιτήσεις επιστημονικότητας.

Η Συντακτική Επιτροπή φροντίζει για την αξιολόγηση, διατηρεί το δικαίωμα επιλογής και καθορίζει το χρόνο δημοσίευσης των εργασιών. Για την αξιολόγηση, τα άρθρα αποστέλλονται, ανώνυμα, σε δύο (2) κριτές από εκτενή κατάλογο ειδικών επιστημόνων, στον οποίο συμπεριλαμβάνονται και τα μέλη της Επιστημονικής Επιτροπής. Η αναδημοσίευση εργασιών που έχουν δημοσιευτεί στην παρούσα *Επιθεώρηση* απαιτεί άδεια της Συντακτικής Επιτροπής.

Οι εργασίες υποβάλλονται σε **τέσσερα αντίτυπα** και αποστέλλονται στη διεύθυνση:

Εθνικό Κέντρο Κοινωνικών Ερευνών
για την *Επιθεώρηση Κοινωνικών Ερευνών*
υπ' όψιν Γραμματείας Σύνταξης
Μεσογείων 14-18, 115 27 Αθήνα

Τηλ.: 74 89 131, Fax: 74 89 800

Οι εργασίες δεν πρέπει να ξεπερνούν τις 30 σελίδες (60.000 χαρακτήρες), ενώ θα πρέπει να είναι δακτυλογραφημένες σε διπλό διάστημα. Η αποστολή δισκέτας PC είναι απαραίτητη για την έκδοση. Τα κείμενα πρέπει να είναι γραμμένα σε πρόγραμμα επεξεργασίας κειμένου Windows ή σε μορφή Text (ASCII).

Οι **παραπομπές** σε βιβλία και άρθρα γίνονται μέσα στο κείμενο σε **παρένθεση**: όνομα συγγραφέα, έτος έκδοσης και σελίδα.

Οι **υποσημειώσεις** παρατίθενται υποσέλιδες. Οι δείκτες των υποσημειώσεων (αριθμοί) αναγράφονται με ευδιάκριτους αριθμούς (χωρίς παρένθεση) στη λέξη μετά τη στίξη (π.χ., Κοινωνιολογία,[7]).

Η **βιβλιογραφία** παρατίθεται στο τέλος της εργασίας κατά αλφαβητική σειρά.

Η **παράθεση βιβλίου** αναγράφεται με τη σειρά: Συγγραφέας, έτος, τίτλος βιβλίου σε italics (πλάγια γράμματα), τόπος, εκδοτικός οίκος. Για *άρθρο περιοδικού*: Συγγραφέας, έτος, τίτλος άρθρου σε εισαγωγικά (χωρίς παρένθεση), τίτλος περιοδικού σε italics (πλάγια γράμματα), αριθμός τεύχους, σελίδες.

Οι εργασίες συνοδεύονται από:

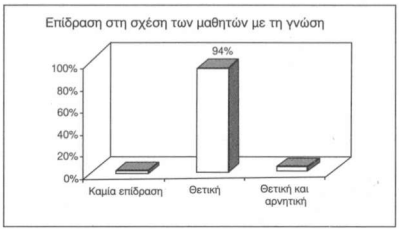
α) **περίληψη** (τύπου abstract) στα ελληνικά έως 10 γραμμές (650 χαρακτήρες περίπου),

β) **περίληψη στα αγγλικά,** 1 – 1 1/2 σελίδα, στην οποία θα παρουσιάζονται τα κύρια σημεία της εργασίας.

– Σε περίπτωση που η εργασία περιλαμβάνει διαγράμματα, να αποστέλλονται τα πρωτότυπα.

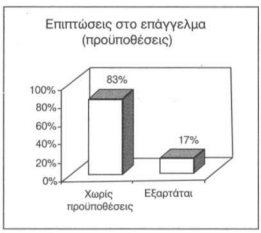
– Μεταφράσεις δημοσιεύονται μόνο ανέκδοτων κειμένων.

ΔΙΑΓΡΑΜΜΑ 9

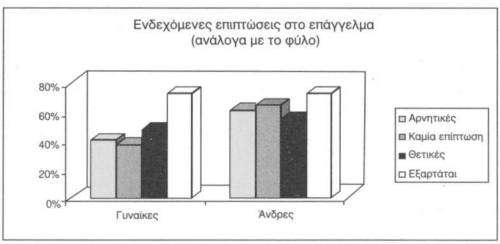


ΔΙΑΓΡΑΜΜΑ 10

ΔΙΑΓΡΑΜΜΑ 11



ΔΙΑΓΡΑΜΜΑ 12



ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Αγραφιώτης Δημοσθένης, 1990, *Η κινητή εικόνα*, Αιγόκερως.

Achbar Mark (επιμ.), 1997, *Κατασκευάζοντας συναίνεση. Ο Νόαμ Τσόμσκυ και τα Μέσα Μαζικής Επικοινωνίας*, Παρατηρητής.

Ανθογαλίδου Θεοπούλα, 1998α, «Μ.Μ.Ε. και Εκπαίδευση. Για μια γνωσιολογία της πολιτικής», περιοδικό *Virtual School, The Sciences of Education Online*, τόμος 1, τεύχος 1.

Ανθογαλίδου Θεοπούλα, 1998β, «Οι εκπαιδευτικές πρακτικές στη μακρά διάρκεια», περιοδικό *Virtual School, The Sciences of Education Online*, τόμος 1, τεύχος 2.

Αντωνιάδης Κωστής, 1995, *Λανθάνουσα εικόνα*, Μωρεσόπουλος/φωτογραφία.

Arnheim Rudolf, 1969, *Visual Thinking*, Berkeley, Los Angeles, London, University of California Press.

Ασλανίδου Σοφία, 1994-1995, «Από το βιβλίο στον υπολογιστή», περιοδικό *Τα Εκπαιδευτικά*, τ. 36, σ. 72-74.

Βάμβουκας Μιχάλης, Ιωάννης Κανάκης, 1997, «Στάσεις των εκπαιδευτικών στα οπτικοακουστικά μέσα», περιοδικό *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, τ. 25, σ. 61-85.

Βρύζας Κώστας, 1990, «Μέσα επικοινωνίας και εκπαίδευση», περιοδικό *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, τ. 51, σ. 77-89.

Γουδήρας Δημήτρης Β., 1994-1995, «Homo Electronicus», περιοδικό *Τα Εκπαιδευτικά*, τ. 36, σ. 64-71.

Debord Guy, 1986, *Η κοινωνία του θεάματος*, Εκδοτική Θεσσαλονίκης.

Eco Umberto, 1987, *Κήνσορες και θεράποντες*, Γνώση.

Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 1995, *Λευκή Βίβλος για την Εκπαίδευση και την Κατάρτιση*.

Ζαμάνης Ευάγγελος, 1997, «Η πληροφορική στα σχολεία», περιοδικό *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, τ. 94, σ. 75-79.

Zimmer Christian, 1976, *Κινηματογράφος και πολιτική*, Εξάντας.

Κανάκης Ιωάννης, 1989, *Διδασκαλία και μάθηση με σύγχρονα μέσα διδασκαλίας*, Γρηγόρη.

Καρζής Θ., 1979, *Τηλεόραση και παιδεία*, Αθήνα.

Κελεσίδης Ευάγγελος, 1998, «Η εκπαίδευση στην εποχή των δικτύων», περιοδικό *Virtual School, The Sciences of Education Online*, τόμος 1.

Κελεσίδης Ευάγγελος, 1999, «Νέες μορφές επικοινωνίας», περιοδικό *Virtual School, The Sciences of Education Online*.

Κοντογιαννοπούλου-Πολυδωρίδη Γεωργία, 1995, *Εκπαιδευτική πολιτική και πρακτική. Κοινωνιολογική ανάλυση*, Ελληνικά Γράμματα.

Κορωναίου Αλεξάνδρα, 1992, *Νέοι και Μέσα Μαζικής Επικοινωνίας*, Οδυσσέας.

Κοσμίδου-Hardy Χρυσούλα, 1996, «Αγωγή στα Μέσα Μαζικής Επικοινωνίας και Πληροφόρησης: Από την παθητική πληροφόρηση στην κριτική ανάγνωση της πληροφορίας», περιοδικό *Επιθεώρηση Συμβουλευτικής – Προσανατολισμού*, τ. 36-37, σ. 56-71.

Λιβιεράτος Κώστας, Τάκης Φραγκούλης (επιμ.), 1994, *Η κουλτούρα των μέσων. Μαζική κοινωνία και πολιτιστική βιομηχανία*, Αλεξάνδρεια.

Lyotard Jean-François, 1988, *Η μεταμοντέρνα κατάσταση*, Γνώση.

Μιχαηλίδου Αθηνά, 1997, «Οι απόψεις των εκπαιδευτικών για την τεχνολογική καινοτομία της εισαγωγής ηλεκτρονικών υπολογιστών στην κυπριακή δημοτική εκπαίδευση», περιοδικό *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, τ. 25, σ. 101-117.

Morgan Wendy, 1998, «Literacy and Technology Learning. Old Letteracy or New Literacy», στη συλλογή: Frances Christie, Ray Misson (eds), *Literacy and Schooling*, London and New York, Routledge, σ. 129-154.

Μπαλτζής Αλέξανδρος, 1992, *Η κοινωνική και ιστορική φύση της μουσικής συνείδησης ως είδους καλλιτεχνικής συνείδησης*, Διδακτορική διατριβή, Σόφια, Πανεπιστήμιο «Sv. Kliment Ohridski».

Μπίκος Κωνσταντίνος, 1995, *Εκπαιδευτικοί και ηλεκτρονικοί υπολογιστές*, Θεσσαλονίκη, Κυριακίδης.

Ντάβου Μπετίνα, 1999, «Στον πόλεμο οι ψυχολόγοι σιωπούν», εφημερίδα *Η Καθημερινή*, 2 Μαΐου.

Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 1998, *Ενιαίο Λύκειο. Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών*, ΟΕΔΒ.

Παπαδόπουλος Γεώργιος, 1998, *Η πληροφορική στο σχολείο: Ο σχεδιασμός και το έργο του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου*. Ηλεκτρονικό έγγραφο διαθέσιμο στη διεύθυνση: http://hdtc.pi-schools.gr/material/ict/informatics.zip.

Παπαθανασόπουλος Στέλιος, 1998, «Νέα μορφή επικοινωνίας γεννάται», εφημερίδα *Η Καθημερινή*, 1 Φεβρουαρίου.

Πλειός Γιώργος, 1994, «Η κινούμενη εικόνα ως πολιτισμικό σχήμα», περιοδικό *Νέα Κοινωνιολογία. Κοινωνιολογική Επιθεώρηση της Νέας Ελλάδας*, τ. 19, Παπαζήση, σ. 40-55.

Πλειός Γιώργος, 1996, «Η κρίση της εκπαίδευσης στον ώριμο καπιταλισμό», περιοδικό *Το Βήμα των Κοινωνικών Επιστημών*, τόμος Ε΄, τεύχος 19, σ. 143-185.

Ράπτης Αριστοτέλης, Αθανασία Ράπτη, 1998, *Πληροφορική και εκπαίδευση. Συνολική προσέγγιση*.

Sfez Lucien, 1999, «Ιδεολογία των νέων τεχνολογιών», περιοδικό *Le Monde Diplomatique* – εφημερίδα *Κυριακάτικη Ελευθεροτυπία*, 14-15 Αυγούστου.

Σχέδιο για την Κοινωνία της Πληροφορίας (2η έκδοση), Γραφείο Πρωθυπουργού, στην ηλεκτρονική διεύθυνση http://www.primeminister.gr/is2/is032g.htm.

ΥΠΕΠΘ, 1997, *Ωρολόγιο Πρόγραμμα Μαθημάτων Ενιαίου Λυκείου*, ΦΕΚ 1057/1-12-1997, τ. Β΄.

Habermas Jürgen, 1988, «Το μοντέρνο: Ένα ημιτελές έργο», περιοδικό *Λεβιάθαν*, τεύχος 1, σ. 83-98, Εταιρεία Έρευνας και Μελέτης του Πολιτισμού και της Κουλτούρας.