# Το Νέο Ηλεκτρονικό Περιβάλλον Μάθησης και Η Αναδιάταξη της Παιδαγωγικής Σχέσης

Μπετίνα Ντάβου και Τσαμπίκα Καράκιζα
Πανεπιστήμιο Αθηνών

Η παιδαγωγική σχέση θεμελιώνεται στις αλληλεπιδράσεις δασκάλου-μαθητή σε ένα μαθησιακό περιβάλλον, εντός του οποίου επικρατούν συγκεκριμένοι στόχοι, ρόλοι κανόνες και διαδικασίες. Η έλευση των νέων τεχνολογιών στη σχολική τάξη κλυδωνίζει την παραδοσιακή παιδαγωγική σχέση και υπαγορεύει τον επαναπροσδιορισμό της.

Ενα πρώτο ζήτημα είναι να προσδιορίσουμε τι εννοούμε με τον όρο παιδαγωγική σχέση. Ενα δεύτερο, να προχωρήσουμε στην επισήμανση των σημείων που επαναπροσδιορίζονται μέσα στο νέο ηλεκτρονικό περιβάλλον μάθησης. Για το πρώτο υιοθετούμε τη γενική προσέγγιση των Wittenberg, Henry & Osborne (1983), κατά την οποία, στο πλαίσιο της παιδαγωγικής σχέσης:

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

Σε αυτή τη σχέση υπάρχουν μια *γνωστική διάσταση* (η παροχή από το δάσκαλο γνώσεων και δεξιοτήτων), μια *συγκινησιακή διάσταση* (η προσφορά φροντίδας και το ενδιαφέρον για την προσωπική ανάπτυξη του μαθητή), μια *κοινωνική διάσταση* (ο ρόλος του δασκάλου ως κριτή και φορέα εξουσίας) και, βεβαίως, μια *επικοινωνιακή διάσταση*, που σχετίζεται με το πώς αλληλεπιδρούν αυτοί οι ρόλοι, οι επιθυμίες και οι προσδοκίες και από τις δυο πλευρές, σε τρέχοντα χρόνο, δηλαδή, την ώρα του μαθήματος μέσα στην τάξη.

Για κάθε μια από αυτές τις διαστάσεις της παιδαγωγικής σχέσης, θα επιχειρήσουμε με ένα παράδειγμα να αναλύσουμε τις επιδράσεις που δέχονται από την παρουσία των «μηχανών» μέσα στην τάξη.

## *1. Ως προς την Γνωστική Διάσταση*

Κατά τις τρέχουσες αναλύσεις, οι οποιες προκύπτουν και από την εφαρμογή προγραμμάτων αλφαβητισμού στα μέσα, η χρήση των υπολογιστών προϋποθέτει μια διαλεκτικού τύπου παιδαγωγική (pedagogy of inquiry), η οποία βασίζεται στην ***κριτική αξιολόγηση*** και στη διατύπωση και ανάλυση ερωτημάτων που αφορούν τα *κείμενα* (σενάρια) τα οποία παράγονται από τα μέσα (όλων των ειδών, έντυπων και ηλεκτρονικών, συμπεριλαμβανομένου και του κινηματογράφου), καθώς και στην καλλιέργεια στο μαθητή μιας κριτικής στάσης απέναντι στη διαχείριση και την επεξεργασία των πληροφοριών και της γνώσης. Η κυρίως μέθοδος που αποδεικνύεται επιτυχημένη **δεν είναι η παραδοσιακή "διδασκαλία" μετάδοσης μιας «μοναδικής», «αδιαμφισβήτητης» γνώσης**, αλλά η καθοδήγηση του μαθητή ώστε να την ανακαλύψει μόνος του (Brown, 1998, Buckingham, 1998, Lewis & Jhally, 1998, Messaris, 1998, Rubin, 1998).

Στην πορεία μιάς τέτοιας διαδικασίας, οι μαθητές αναπτύσσουν μια σειρά από νέες ικανότητες βάσει των οποίων προσεγγίζουν τη μάθηση όπως π.χ.:

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

**(β)** να «διϋλίζουν» τις πληροφοριες, να επιλέγουν, δηλαδή, εκείνες που "αξίζουν" επεξεργασία, από εκείνες που είναι άχρηστες ή περιττές,

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

**(δ)** να τις συσχετίζουν με τις γνώσεις που ήδη διαθέτουν και να τις αξιολογούν βάσει των γνώσεων αυτών,

**(ε)** να διερευνούν την εγκυρότητα και την αξιοπιστία των πληροφοριών,

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

Δηλαδή, όπως σημειώνει και η Hobbs (1998), ο μαθητής καλείται τώρα να κατανοήσει ότι η γνώση είναι μια κοινωνική κατασκευή, ότι η αυθεντία ενός κειμένου

[έντυπου ή ηλεκτρονικού] μπορεί να αμφισβητείται και ότι χρειάζεται να χρησιμοποιεί τις γνώσεις και τη λογική του, για να οδηγείται σε αυτόνομες αποφάσεις.

Ένα πρώτο, συνεπώς, ζήτημα που απειλεί με *"αποσταθεροποίηση"* τη παραδοσιακή παιδαγωγική σχέση ως προς τη γνωστική της διάσταση, είναι η αντίφαση που προκύπτει από την προσπάθεια να ενταχθεί η προσέγγιση αυτή στα σημερινά μαζικά, εντατικά, «εξετασοκεντρικά» και εξειδικευμένα περιβάλλοντα μάθησης του ενός και μόνο "σωστού" διδακτικού βιβλίου και του διαρκούς ελέγχου της επίδοσης, σε περιβάλλοντα δηλαδή τα οποία υποστηρίζουν μεθόδους που κάνουν το αντίθετο ακριβώς: δυσχεραίνουν την ανάπτυξη της κριτικής σκέψης και την ελευθερία έκφρασης. Πώς μπορεί ο δάσκαλος, στα πλαίσια αυτών των παιδαγωγικών περιορισμών να αναπτύξει στους μαθητές του δεξιότητες όπως η "αμφισβήτηση της αυθεντίας ενός κειμένου", η εμπιστοσύνη στη δική του προσωπική λογική ή η λήψη αυτόνομων αποφάσεων;

Αλλά ακόμη και αν υποτεθεί ότι αυτό είναι θεωρητικώς εφικτό, η *γενίκευση* αυτών αυτών των ικανοτήτων, δηλαδή, η τάση προς αμφισβήτηση και η κριτική σκέψη που θα αναπτύξουν οι μαθητές, θέτει αμέσως υπό αμφισβήτηση και τους ίδιους δασκάλους ως "πηγές γνώσης και σοφίας" (ως "αυθεντίες"). Αυτό αποτελεί την πρώτη "απόσταθεροποίηση" της παιδαγωγικής σχέσης ιδιαίτερα όταν λαμβάνεται υπόψη το ευρύτερο κοινωνικό και εκπαιδευτικό περιβάλλον εντός του οποίου εκτυλίσσεται και το οποίο δεν αποδέχεται εύκολα, τουλάχιστον για την ώρα, *πλουραλιστικές απόψεις,* την συνύπαρξη των διαφορετικών ιδεών και την κριτική σκέψη, αλλά αντιθέτως, ευνοεί την αναπαραγωγή της γνώσης.

Ένας ακόμη κλυδωνισμός στη γνωστική παράμετρο της σχέσης δασκάλου-μαθητή, προκύπτει όταν ο εκπαιδευτικός καλείται να μεταδώσει γνώσεις που δεν κατέχει (φαινόμενο όχι σπάνιο για τα Ελληνικά πράγματα, προς το παρόν τουλάχιστον). Πρέπει λοιπόν «προς στιγμήν» – η οποία θα διαρκέσει πολύ περισσότερο από το διάστημα της όποιας «επιμόρφωσης» - να αποδυθεί το ρόλο του, να πάει στον άλλο πόλο της σχέσης, να επανέλθει στη θέση του μαθητή, που προ πολλού έχει εγκαταλείψει. "*Φοβάμαι και να το πιάσω*", λέει η Α.Ζ., φιλόλογος, κοιτώντας το ποντίκι και μία συνάδελφός της, της ίδιας ειδικότητας, βεβαιώνει κατηγορηματικά ότι "*αποκλείεται εγώ τώρα να μάθω αυτά τα πράγματα*" (Καράκιζα, 1999). Η δυσκολία που επικαλούνται, εμπεριέχει ουσιαστικά και τη δυσκολία στην αλλαγή του μέχρι σήμερα παγιωμένου εκπαιδευτικού μοντέλου.

Προκύπτει έτσι, από όλα αυτά, ένα ερώτημα: *Αποδυναμώνεται, άραγε, μέσα στο νέο τεχνολογικό περιβάλλον η γνωστική συνιστώσα της παιδαγικής σχέσης;*

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

## 2. *Ως προς την Κοινωνική Διάσταση*

Τα ερωτήματα αυτά μας οδηγούν στο ζήτημα της "κοινωνικής διάστασης" της παιδαγωγικής σχέσης. Καθώς η κριτική στάση απέναντι στη διαχείριση της γνώσης προϋποθέτει το διάλογο και την αμφισβήτηση της αυθεντίας, η σχέση δασκάλου – μαθητή αυτομάτως «δημοκρατικοποιείται» (βλ. π.χ. Kubey, 1998).

Αυτό, όπως σημειώνει ο Buckingham (1998), τοποθετεί τον δάσκαλο σε μια αντιφατική θέση. Από τη μια, όταν ο ίδιος κατακτήσει τη γνώση και τις πληροφορίες που θα καθοδογήσουν το μαθητή στην καλύτερη αξιοποίηση του νέου ηλεκτρονικού μαθησιακού περιβάλλοντος πρέπει να του τις μεταδώσει (διαθέτει δηλαδή μια γνώση, την οποία *δεν* διαθέτουν οι μαθητές), ενώ ταυτοχρόνως από την άλλη, πρέπει να λειτουργεί ως ισότιμος "σύντροφος", ο οποίος συμμετέχει σε διάλογο με τον μαθητή του.

Όταν οι μαθητές αναπτύξουν αυτόνομη, κριτική σκέψη και αναλάβουν τις ευθύνες και τις υποχρεώσεις της ίδιας τους της εκπαίδευσης, τότε το επιτυχές αποτέλεσμα θα είναι να οδηγηθούν από την εξάρτηση στην αυτονομία. Η συστηματική και ευρεία εφαρμογή αυτών των παιδαγωγικών αρχών, αναπόφευκτα θα επιφέρει ριζικές αλλαγές σε ολόκληρα εκπαιδευτικά συστήματα. Θετικές ίσως, αλλά δύσκολες, επειδή ανατρέπουν πρακτικές και συνήθειες δεκαετιών και απαιτούν την ευελιξία και την προσαρμογή ευρύτερων κοινωνικών ομάδων και θεσμών.

Η "*επικεντρωμένη στο μαθητή προσέγγιση*" (student-centred approach) που προτείνεται αντί της παραδοσιακής διδασκαλίας, ζητά από το μαθητή να ανακαλύψει μόνος του τη γνώση, με την απλή καθοδήγηση του δασκάλου. Αυτό έχει βρεθεί ότι

είναι εξαιρετικά *αντιφατικό* και *απειλητικό* για το δάσκαλο (βλ. π.χ. Διαμαντάκη, Ντάβου & Πανούσης, 2000). Αρκετοί αδυνατούν εντελώς να το υιοθετήσουν μπροστά στο φόβο μιας γενικευμένης κριτικής του ίδιου του δασκάλου και της εξουσίας του ή/και της συνολικής "αποδόμησης" του ρόλου του (Kubey, 1998).

Επίσης απειλείται ο ρόλος του δασκάλου ως «κριτή» (Brown, 1998, Buckingham, 1998, Christ & Potter, 1998). Ποιος κρίνει την επιτυχημένη επίδοση μέσα στο νέο ηλεκτρονικό περιβάλλον, ο δάσκαλος ή το υπολογιστικό πρόγραμμα; Ο ρόλος του λοιπόν ως ενός και αποφασιστικού κριτή καταργείται. Και επί πλέον, τώρα είναι και αυτός κρινόμενος και μάλιστα χωρίς το άλλοθι του *ανθρώπινου* υποκειμενισμού του κριτή, το οποίο με επιτυχία χρησιμοποιούν οι μαθητές οταν υφίστανται αρνητικές αξιολογικές κρίσεις. Εδώ υπάρχει η ψυχρή «αντικειμενικότητα» της μηχανής, επομένως δεν υπάρχουν περιθώρια αμφισβήτησης της κρίσης.

Τέλος, όσον αφορά την κοινωνική διάσταση της παιδαγωγικής σχέσης, μια ακόμη αποσταθεροποίηση παραμονεύει οταν εισάγονται οι ίδιες οι "*μηχανές*" στην τάξη. Ιδιαίτερα όταν πρόκειται για υπολογιστές, η "απειλή" για το δάσκαλο γίνεται ακόμη μεγαλύτερη. Την εκφράζει καλύτερα, ένας καθηγητής μαθηματικών, που συμμετείχε σε σχετική έρευνα (Ντάβου και συν., 1999). Στην πιθανότητα να διδάξει σε μια τάξη όπου οι μαθητές έχουν στη διάθεσή τους ανά μικρές ομάδες ένα υπολογιστή, αντιδρά ως εξής:

*"Δεν ξέρω πως θα ένιωθα …* (αμήχανο γέλιο) *… Θα φανεί χαζό … Θα ανησυχούσα … Δεν θα έβλεπα τα μάτια τους … Ξέρω γω … Πως θα μπορούσα να ξέρω ότι πραγματικά παρακολουθούν και ότι δεν έχουν "γυρίσει" τον υπολογιστή σε κανένα παιχνίδι και παίζουν κρυφά ….(*αλλάζει ύφος και σχολιάζει τον εαυτό του) *Είναι χαζό… Δηλαδή, τώρα πως ξέρω αν κάτω από το θρανίο τους δεν έχουν, ας πούμε, μια αθλητική εφημερίδα … Αλλά πώς να το πω; Τώρα ξέρω τους κώδικές τους, τους καταλαβαίνω … Αν ήταν στη μέση ο υπολογιστής … θα μου πεις … ίσως θα καταλάβαινα ένα περίεργο, διαφορετικό κλικ, στο ποντίκι τους …"*.

Αυτός ο καθηγητής ήταν, ωστόσο, θετικά προδιατεθειμένος ως προς την ενσωμάτωση των νέων τεχνολογιών στην εκπαίδευση. Τα λόγια του όμως εκφράζουν με τον καλύτερο τρόπο, ένα φόβο *απώλειας του ελέγχου*, δηλαδή απώλειας της εξουσίας του.

Η διάταξη της παραδοσιακής τάξης αναδεικνύει το δάσκαλο σε "ηγέτη" της και η επικοινωνία βασίζεται κυρίως στο μονόλογο. Όταν εισάγεται η "μηχανή", ο

δάσκαλος πρέπει να μοιραστεί την “εξουσία” του, συν-υπολογίζοντας έναν νέο “άλλο” (Bertrand, 1994). Κι αν αυτός ο άλλος δεν είναι διαχειρίσιμος κι επομένως αντιμετωπίσιμος από τον δάσκαλο, τότε μυθοποιείται. Η μηχανή γίνεται σύμβολο παντοδύναμο (καθώς είναι νέο, ανατρεπτικό και πολλαπλά αποτελεσματικό) και επομένως απειλητικό για το δάσκαλο, για το επάγγελμα, για το μέλλον του. Οδηγείται σε αποστροφή προς την τεχνολογία, σε αίσθημα μειονεξίας απέναντι στους πληροφορικά εγγράμματους (συνήθως τους μαθητές) και τελικά σε ανασφάλεια και άγχος που αφαιρούν κάθε δημιουργική δυνατότητα αξιοποίησης του μέσου.

Παράλληλα, όπως σημειώνει ο Postman (1997), η εισαγωγή του ηλεκτρονικού υπολογιστή στη σχολική αίθουσα, ακυρώνει την έμφυτη κοινωνικότητα και την ευρύτητα που καλλιεργούνται από τον προφορικό λόγο και από την ενδοσκόπηση. Ως αντάλλαγμα, καλλιεργεί την απομόνωση του έντυπου λόγου. Αυτά μας φέρνουν στις μετατροπές που υφίσταται η σχέση δασκάλου-μαθητή ως προς την επικοινωνιακή και συγκινησιακή της διάσταση.

### *3. Ως προς τη συγκινησιακή και επικοινωνιακή διάσταση*

Οι δύο αυτές διαστάσεις δεν μπορούν να διαχωριστούν αφού οι συγκινήσεις βρίσκονται στον πυρήνα της επικοινωνίας. Η παρουσία μιας “μηχανής” μέσα στη σχολική τάξη μετατρέπει ολόκληρη την *επικοινωνιακή δυναμική*. Αρκετές μελέτες που επικεντρώθηκαν στη συμβολική θέση της τηλεόρασης ή του υπολογιστή μέσα στην οικογένεια έδειξαν ότι τόσο η παρουσία όσο και η χρήση των μέσων επιδρούν σημαντικά στην επικοινωνία των μελών της, αλλά και στη συνολικότερη συναισθηματική τους κατάσταση (π.χ. Kraut et al., 1998). Συχνά το τεχνολογικό μέσο αντικαθιστά τις λειτουργίες των φυσικών μέσων, καθώς και την *άμεση διαπροσωπική επικοινωνία*. Οι αντίστοιχες μελέτες στο σχολικό περιβάλλον είναι λιγότερες, αλλά τα ευρήματά τους επισημαίνουν την αλλαγή της επικοινωνίας μεταξύ δασκάλου-μαθητή, καθώς και της επικοινωνίας των μαθητών μεταξύ τους. Με την είσοδο του υπολογιστή στη σχολική τάξη έχουν παρατηρηθεί, μεταξύ άλλων, τα εξής (Καράκιζα, 1999):

**(α)** Αλλάζει ο *κοινός προσανατολισμός* των μαθητών. Δεν κοιτάζουν πια όλοι τον δάσκαλο, αλλά ανα ομάδες την οθόνη τους. Ο δάσκαλος μιλάει στο “κενό”.

**(β)** Τα *βλέμματα* είναι κυρίως *παράλληλα*. Διασταυρώνονται λιγότερο μεταξύ των μαθητών, αλλά και μεταξύ μαθητών-δασκάλου, γιατί όλοι κοιτάζουν κυρίως την οθόνη.

**(γ)** Οι μαθητές με *χαμηλές επιδόσεις* αναπτύσσουν πολύ *μεγαλύτερη επικοινωνιακή δραστηριότητα* με το δάσκαλο και τους συμμαθητές τους, βρίσκοντας έτσι διεξόδους για πιο ουσιαστική και ισότιμη παρουσία στην τάξη.

**(δ)** Μειώνεται η *απτική επαφή* των μαθητών μεταξύ τους, από 50% μέσα σε ένα συγκεκριμένο χρονικό διάστημα, σε λιγότερο από 4%. Οι μαθητές αγγίζουν κυρίως τον υπολογιστή τους ή ασχολούνται με τον εαυτό τους (παίζουν με τα μαλλιά τους, "κρατούν" κλειστό το στόμα τους, στηρίζουν το κεφάλι τους ή διορθώνουν τα ρούχα τους).

**(ε)** Αναπτύσσεται μια *επικοινωνία "τοπικής" μορφής*. Όχι της τάξης ως μια μεγάλη ομάδα με επίκεντρο το δάσκαλο, αλλά ανά μικρές ομάδες με επίκεντρο τον υπολογιστή.

**(στ)** Αποδυναμώνεται ο κεντρικός ρόλος του δασκάλου και αυξάνεται ο *βοηθητικός* του ρόλος.

Ένα γενικό συμπέρασμα, που προκύπτει από τα παραπάνω είναι πως η παρουσία των "μηχανών" στην τάξη διαφοροποιεί την επικοινωνιακή δραστηριότητα, αλλά χωρίς κατεύθυνση. Δηλαδή, δεν την μειώνει ή την αυξάνει, αλλά απλώς την μετατρέπει, προσδίδοντάς της ένα ένα τοπικό χαρακτήρα.

***Συμπεράσματα***

Το νέο ηλεκτρονικό περιβάλλον μάθησης προϋποθέτει ότι ο δάσκαλος είναι έτοιμος όχι μόνον να αποδεχτεί, αλλά και να συμβάλει στις απαιτούμενες μετατροπές της παιδαγωγικής σχέσης, οι οποίες δεν θα είναι βεβαίως παροδικές, αλλά θα έχουν επηρεάσει καθοριστικά τη σχέση του με τους μαθητές του και τον ρόλο του. Για να ριψοκινδυνεύσει αυτές τις αλλαγές χρειάζεται προετοιμασία και στήριξη. Δεν αρκεί να είναι μόνο ο ίδιος ευαισθητοποιημένος και έτοιμος να τις αντιμετωπίσει, αλλά και η ευρύτερη κοινότητα μέσα και έξω από το σχολείο να είναι σε θέση να τις δεχτεί και να τις υποστηρίξει. Διαφορετικά, ό,τι επιτευχθεί στην τάξη κινδυνεύει να ακυρωθεί έξω από αυτή, αν το ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον δεν είναι έτοιμο να ενσωματώσει τις αλλαγές.

Να ενσωματώσει, δηλαδή, έναν δάσκαλο ο οποίος:

- δεν είναι πλέον “πηγή γνώσης και σοφίας”, αλλά μαθαίνει και ο ίδιος διδάσκοντας,
- δεν είναι φορέας εξουσίας και κριτής, αλλά λειτουργεί σε μια διαλεκτική και ισότιμη σχέση με το μαθητή του,
- δρα ως συντονιστής και εμψυχωτής και όχι πλέον ως “ηγέτης” και
- ανακαλύπτει νέους τρόπους ώστε να μπορεί επικοινωνήσει “αλλιώς” με τους μαθητές του.

Σύμφωνα με τα ερευνητικά δεδομένα, η επιτυχία των προγραμμάτων προετοιμασίας δασκάλων και μαθητών ώστε να λειτουργήσουν αποτελεσματικά μέσα στα νέα περιβάλλοντα, αυξάνεται σε συνάρτηση τριών γενικών παραγόντων:

**(α)** όταν η διάρκεια της προετοιμασίας είναι τουλάχιστον δύο χρόνια, ωστε να υπάρχει η δυνατότητα της εις βάθος κατανόησης από την πλευρά του δασκάλου του τρόπου με τον οποίο θα δουλέψει μέσα στη σχολική τάξη,

**(β)** όταν τα προγράμματα δεν περιορίζονται στην χρήση των νέων τεχνολογιών και τη διδακτική τεχνική, αλλά περιλαμβάνουν δράσεις που έχουν στόχο την προσωπική ανάπτυξη, ώστε ο δάσκαλος να βοηθηθεί να ενσωματώσει το νέο του ρόλο, και

**(γ)** όταν οι μετατροπές που θα επισυμβούν υποστηρίζονται από τις οικογένειες των μαθητών καθώς και από την ευρύτερη κοινότητα, πράγμα που προϋποθέτει μια συνολικότερη κοινωνική προετοιμασία (Hobbs, 1998).

Όπως κάθε ανθρώπινη σχέση, η παιδαγωγική, υπάρχει και λειτουργεί εντός ενός κοινωνικού πλαισίου, το οποίο στηρίζει αλλά και από το οποίο επηρεάζεται. Οι ευρύτερες επικοινωνιακές αλλαγές που επιφέρει η νέα ψηφιακή κοινωνία τόσο σε επίπεδο μαζικό όσο και σε επίπεδο άμεσο διαπροσωπικό, συμπαρασύρουν και κλυδωνίζουν τη σχέση δασκάλου-μαθητή, την μετατρέπουν και την επαναπροσδιορίζουν σε όλες τις διαστάσεις και τα επίπεδά της. Χρειάζεται, λοιπόν, να της δοθεί η απαιτούμενη προσοχή, καθώς και συστηματική στήριξη μέσω της κατάλληλης κοινωνικής πολιτικής, έως ότου οι κλυδωνισμοί καταλαγιάσουν και οι νέες τεχνολογίες μετατραπούν από παρείσακτοι και απρόσκλητοι επισκέπτες σε λειτουργικά συστατικά της παιδαγωγικής σχέσης.

**Βιβλιογραφία**

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

Brown, A. (1998), “Media Literacy Perspectives”, *Journal of Communication*, 48(1), 44-57.

Buckingham, D. (Ed.) (1990) *Watching Media Learning, Making Sense of Media Education*, Basingstoke, U.K., Falmer Press.

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

Christ, W. & Potter, W.J. (1998), “Media Literacy, Media Education, and the Academy”, *Journal of Communication*, 48(1), 5-15.

Διαμαντάκη, Κ., Ντάβου, Μπ. & Πανούσης, Γ. (2000), *Νέες Τεχνολογίες και Παλαιοί Φόβοι στο Σχολικό Σύστημα*, Αθήνα, Εκδ. Παπαζήση.

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

Καράκιζα, Τς. (1999) *Η Μη Λεκτική Επικοινωνία στη Δικτυωμένη Σχολική Τάξη*, Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία, Τμήμα Επικοινωνίας & ΜΜΕ, Πανεπιστήμιο Αθηνών.

Kraut R., Patterson, M., Lundmark, V., Kiesler, s., Mukopdhyay & Scherlis, W. (1998), “Internet Paradox: A Social Technology That Reduces Social Involvement and Psychological Well-Being?”, *American Psychologist*, (9), 1017-1031.

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

Lewis, J. & Jhally, S. (1998), “The Struggle Over Media Literacy”, *Journal of Communication*, 48(1), 109-120.

Ντάβου, Μ. (1999) “Ψυχραίνοντας τα Θερμά Μέσα: Μια Επαναξιολόγηση της Θέσης και της Χρήσης των Μέσων στη Ζωή της Σύγχρονης Οικογένειας”, *Το Βήμα τον Κοινωνικών Επιστημών*, Οκτώβριος, 1999.

Ντάβου, Μ., Αγγελετοπούλου, Ξ., Διαμαντάκη, Κ., Μπελλογιάννη, Μ., Σόρογκας, Β., Πανούσης, Γ. (1999) *Αναπαραστάσεις και Στάσεις Εκπαιδευτικών ως προς τη*

*Χρήση Νέων Τεχνολογικών Μέσων στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση*, Ερευνητική Έκθεση, Ερευνητικό Πανεπιστημιακό Ινστιτούτο, Τμήμα Επικοινωνίας & Μέσων Μαζικής Ενημέρωσης, Πανεπιστημίου Αθηνών.

Rubin, A. (1998), “Media Literacy”, *Journal of Communication*, 48(1), 3-4.

Messaris, P. (1998), “Visual Aspects of Media Literacy”, *Journal of Communication*, 48(1), 70-80.

Postman, N. (1997) *Τεχνοπώλιο. Η Υποταγή του Πολιτισμού στην Τεχνολογία*, Αθήνα, Καστανιώτης, 1997.

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