

Pedagogical Practices of Critical Media Literacy

Παιδαγωγικές Πρακτικές Κριτικού Γραμματισμού στα Μέσα

Elisavet Chlapoutaki & Kostas D. Dinas

Abstract

Literacy practices are changing rapidly in daily life because of media. Consequently, there is an urgency for educational changes, in order the requirements for the new communication skills to be fulfilled and a critical awareness of media to be developed. This means that not only is media literacy a necessity in educational settings, but also it has to be critical. However, any update of the curriculum on the basis of critical literacy pedagogy has effect on the teaching practices. The aim of this paper was, after mentioning and analyzing the applied teaching practices of critical media literacy in different educational settings of developed countries, to provide suggestions of implementing critical media literacy in the Greek educational system.

Key words: Critical Media Literacy, Teaching Practices

1. Εισαγωγή

Η συνεχής εξέλιξη των μέσων επικοινωνίας και των γλωσσών τους φαίνεται ότι καθιστά αναχρονιστικές τις παραδοσιακές προσεγγίσεις της παιδαγωγικής, των προγραμμάτων σπουδών και των διδακτικών μεθόδων (Kellner & Share, 2007; Daniels, 2012), ακόμα και τον ορισμό της εγγραμματοσύνης σε μια κοινωνία πολυμέσων (Miller, 2007). Σε κάθε οραματισμό για τα μελλοντικά προγράμματα σπουδών θα πρέπει να ληφθεί υπόψη η σημαντική στροφή στον τρόπο επικοινωνίας των ανθρώπων –ειδικότερα των νέων– μέσω εικονικών αλληλεπιδραστικών εργαλείων (Doering, Beach, & O' Brien, 2007). Οι δυνατότητες και οι απαιτήσεις των νέων κειμένων επιβάλλουν την ανάγκη παιδαγωγικής αλλαγής, ώστε ο γραμματισμός στα μέσα και τα νέα κείμενα να «νομιμοποιηθούν» παιδαγωγικά και να τύχουν της ίδιας προσοχής στο σχολικό περιβάλλον όπως τα παραδοσιακά έντυπα (Hansford & Adlington, 2008; Flores-Koulish, Deal, Losinger, McCarthy, & Rosebrugh, 2011). Επιπλέον, ο γραμματισμός στα μέσα θα πρέπει να θεωρηθεί όχι ως μια σειρά από αποπλαισιωμένες επιμέρους δεξιότητες αλλά ως απολύτως πλαισιωμένη «αναδυόμενη πράξη συνειδητοποίησης και αντίστασης»

(Giroux, 1993, σ. 367). Έτσι, έχει σημασία όχι μόνο η εξοικείωση των διδασκομένων με τον κειμενικό λόγο από ένα ευρύ φάσμα μέσων αλλά και η κριτική ερμηνεία των διαφόρων σημειωτικών συστημάτων (Kalantzis & Cope, 2001). Βέβαια, μία αναδιαμόρφωση των προγραμμάτων με γνώμονα την παιδαγωγική του κριτικού γραμματισμού σηματοδοτεί διαφοροποιήσεις στις ισχύουσες διδακτικές πρακτικές. Οι πρακτικές αφορούν στο «πώς» της διδασκαλίας, το οποίο δημιουργεί τα περισσότερα ερωτήματα και δυσκολίες, προκειμένου να υλοποιηθεί το «τι» της διδασκαλίας, οι αρχές δηλαδή του κριτικού γραμματισμού στα μέσα.

Στην παρούσα μελέτη εστιάζουμε ακριβώς στην παιδαγωγική υλοποίηση του κριτικού γραμματισμού στα μέσα (critical media literacy), κάνοντας ανασκόπηση στη διεθνή βιβλιογραφία για τις παιδαγωγικές πρακτικές που εφαρμόζονται στο πλαίσιο ποικίλων εκπαιδευτικών περιβαλλόντων δυτικών κοινωνιών. Στο πρώτο μέρος της μελέτης προσδιορίζουμε τις βασικές έννοιες. Στη συνέχεια, καταγράφουμε εφαρμοσμένες παιδαγωγικές πρακτικές σε εκπαιδευτικά περιβάλλοντα κριτικού γραμματισμού στα μέσα, όπως αυτές παρουσιάζονται στη διεθνή βιβλιογραφία. Τέλος, επιχειρούμε μέσα από ανάλυση των δεδομένων μας να κωδικοποιήσουμε τα χαρακτηριστικά των εφαρμογών συνηγορώντας υπέρ της ενσωμάτωσης του κριτικού γραμματισμού στα μέσα στην ελληνική εκπαίδευση, όπου αν και έγινε το πρώτο βήμα στο πρόγραμμα σπουδών της Α' Λυκείου (Κουτσογιάννης, Ντίνας, & Χατζησαββίδης, 2011), δεν έχει βρει συνέχεια.

2. Ορισμοί

Σύμφωνα με τον Buckingham (2003), ο όρος «μέσα» περιλαμβάνει το σύνολο των σύγχρονων μορφών επικοινωνίας: τηλεόραση, κινηματογράφος, βίντεο, ραδιόφωνο, διαφήμιση, φωτογραφία, εφημερίδα, περιοδικό, μουσική, ηλεκτρονικό παιχνίδι, διαδίκτυο. Τα κείμενα των μέσων είναι τα προγράμματα, οι ταινίες, οι εικόνες, οι ιστοσελίδες κ.λπ., που μεταφέρονται στους τελικούς αποδέκτες μέσω των ποικίλων μορφών επικοινωνίας. Σε κάθε περίπτωση τα μέσα χρησιμοποιούνται για να γίνει η επικοινωνία έμμεσα και όχι απευθείας, όπως θα γινόταν σε μία διαπροσωπική επαφή. Τα μέσα *«παρέχουν κανάλια, για να μεταφερθούν οι αναπαραστάσεις και οι εικόνες του κόσμου έμμεσα. Αποτελούν δηλαδή διαμεσολαβητές επιλεγμένων εκδοχών του κόσμου»* (Buckingham, 2003, σ. 3).

Ο γραμματισμός στα μέσα είναι το αποτέλεσμα –η γνώση και οι δεξιότητες που αποκτούν οι μαθητές– της διαδικασίας διδασκαλίας και μάθησης για τα μέσα και δεν πρέπει να συγχέεται με τη διδασκαλία με τα μέσα –για παράδειγμα, η χρήση της τηλεόρασης ή του ηλεκτρονικού υπολογιστή ως μέσα για τη διδασκαλία της ιστορίας. Περιλαμβάνει την «ανάγνωση» και τη «γραφή» των μέσων και γίνεται κριτικός, όταν στοχεύει στην ανάπτυξη της κριτικής κατανόησης κατά την πρόσληψη και της ενεργής συμμετοχής στην παραγωγή μέσων (Buckingham, 2003). Ένας από τους πιο γνωστούς ορισμούς είναι αυτός που δόθηκε από την Aufderheide: *«Ένα άτομο εγγράμματο στα μέσα –και οποιοσδήποτε θα έπρεπε να έχει αυτή την ευκαιρία– μπορεί να αποκωδικοποιήσει, να αξιολογήσει, να αναλύσει και να παράξει έντυπα και ηλεκτρονικά μέσα. Ο βασικός σκοπός του γραμματισμού στα μέσα είναι η σχέση κριτικής αυτονομίας προς όλα τα μέσα.»* (Aufderheide, 1992).

Ο κριτικός γραμματισμός στα μέσα, λοιπόν, ορίζεται καταρχάς μέσα από την εξοικείωση με την πρόσληψη και παραγωγή του λόγου των πολυμέσων αλλά και μέσα από την αποκωδικοποίηση των

επιφανειακών και των βαθύτερων μηνυμάτων τους, την επίγνωση και τη δράση. Για την επίτευξη των στόχων σημαντικός είναι ο ρόλος της εκπαίδευσης με μία παιδαγωγική προσέγγιση που διευρύνει την έννοια του γραμματισμού περιλαμβάνοντας τις έννοιες της ιδεολογίας, της ισχύος και της κυριαρχίας, προκειμένου να οδηγηθούν δάσκαλοι και μαθητές στη διερεύνηση των πάντα υπαρκτών σχέσεων ανάμεσα στην πληροφορία και στη δύναμη. Εστιάζει δηλαδή στην ανάλυση της πολιτικής φύσης των αναπαραστάσεων του κοινωνικού φύλου, της φυλής, της κοινωνικής τάξης και του σεξουαλικού προσανατολισμού στα μέσα, λαμβάνοντας υπόψη το κοινωνικό πλαίσιο, την εξουσία και την αντίσταση. Συγχρόνως, προωθεί τη δημιουργία εναλλακτικών μέσων αντίστασης απέναντι στα ηγεμονικά μέσα από ανθρώπους περιθωριοποιημένους και ελάχιστα εκπροσωπούμενους στα ηγεμονικά μέσα, οι οποίοι αποκτούν τη δυνατότητα να χρησιμοποιήσουν τα εργαλεία της τεχνολογίας, για να εκφράσουν τη δική τους ιστορία και ανησυχία (Kellner & Share, 2007).

Με ποιον τρόπο όμως μπορεί να ενσωματωθεί ο κριτικός γραμματισμός στα μέσα σε διάφορα επίπεδα εκπαίδευσης; Αν θεωρήσουμε ένα εκπαιδευτικό σύστημα ως λόγο, είναι απαραίτητο αυτός να αποδομηθεί και να επανεγγραφεί με νέα συστατικά στοιχεία και με διαφορετικούς τρόπους, προκειμένου να υπάρξει αλλαγή. Ο κριτικός γραμματισμός στα μέσα μάλιστα θα πρέπει να αποτελεί φυσικό και απαραίτητο συστατικό του επανεγγεγραμμένου σχολικού λόγου σε καθημερινή βάση και όχι απλώς μία διδακτική ενότητα περιορισμένης χρονικής διάρκειας (Alvermann & Hagood, 2000). Το πώς αυτό έχει υλοποιηθεί σε διάφορα εκπαιδευτικά περιβάλλοντα αποτελεί αντικείμενο έρευνας της παρούσας μελέτης με στόχο η διεθνής εμπειρία να γονιμοποιήσει την ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα.

3. Μεθοδολογία

Η παρούσα έρευνα ανήκει στο είδος της *ερευνητικής σύνθεσης (research synthesis)*, της συγκέντρωσης δηλαδή για περαιτέρω συζήτηση των αποτελεσμάτων, ευρημάτων και συμπερασμάτων προηγούμενων ερευνών (Weed, 2005). Για την αναζήτηση των εφαρμοσμένων πρακτικών κριτικού γραμματισμού στα μέσα χρησιμοποιήθηκαν ηλεκτρονικές βάσεις δεδομένων μέσω του Συνδέσμου των Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών (<http://www.heal-link.gr/>), όπου καταχωρήθηκαν λέξεις-κλειδιά. Συγκεκριμένα, έγινε αναζήτηση στους εκδοτικούς οίκους Wilson και Sage με λέξεις-κλειδιά: “teaching methods”, “teaching practices”, “critical media literacy”. Η επιλογή της βιβλιογραφίας έγινε βάσει των περιλήψεων. Στις περιπτώσεις που δεν υπήρχε περίληψη ή δεν ήταν επαρκής για την κατανόηση της έρευνας, η επιλογή έγινε μετά από μελέτη του συνόλου της δημοσίευσης. Επιλέγησαν 16 βιβλιογραφικές αναφορές. Κριτήριο της επιλογής ήταν να έχουν οι αναφορές ως στόχο, κύριο ή επιμέρους, την κριτική διάσταση της τεχνολογίας. Μελετήθηκαν επίσης εκείνες οι περιπτώσεις όπου οι διδάσκοντες χρησιμοποιούν τα κείμενα λαϊκής κουλτούρας (τηλεόραση, κινηματογράφος, μουσική, κόμικς κ.λπ.), για να βοηθήσουν τους εκπαιδευόμενους να καταλάβουν αφενός τις κοινωνικές, πολιτικές και οικονομικές δυνάμεις, αφετέρου τον ρόλο των μέσων στη διαμόρφωση και τον έλεγχο αυτών των δυνάμεων. Στη συνέχεια, οι πρακτικές κατηγοριοποιήθηκαν ανάλογα με το ηλικιακό επίπεδο των αποδεκτών τους. Η ποιοτικού τύπου ανάλυση των πρακτικών έγινε με κριτήρια τα βασικά χαρακτηριστικά της δομής τους, τα θέματα και τα είδη των μέσων που αξιοποιήθηκαν.

4. Πρακτικές διδασκαλίας κριτικού γραμματισμού στα μέσα

4.1 Προσχολική αγωγή-Πρωτοβάθμια εκπαίδευση

α. Τρεις εκπαιδευτικοί-ερευνητές, που παρακολούθησαν ένα μάθημα κριτικού γραμματισμού στα μέσα κατά τη διάρκεια του μεταπτυχιακού κύκλου σπουδών του Loyola University Maryland για εξειδίκευση στον τομέα της ανάγνωσης (reading specialist), κλήθηκαν να ενσωματώσουν τις αρχές του στη διδασκαλία τους (Flores-Koulish et al., 2011). Στην πρώτη περίπτωση η εκπαιδευτικός εισάγει στην τάξη της προσχολικής αγωγής την κριτική ανάγνωση μέσα από την οπτική της ταυτότητας του φύλου. Επιλέγει κείμενα γνωστών παραμυθιών με χαρακτήρες ζώων, των οποίων δεν προσδιορίζεται το φύλο, και υλοποιεί μαζί με τους μικρούς μαθητές δραστηριότητες, όπως η ανάθεση του φύλου στους χαρακτήρες-ζώα, η δημιουργία ενός παραμυθιού με αντιστροφή των τυπικών ρόλων και η βιντεοσκόπηση της δραματοποίησης ενός παραμυθιού με αντεστραμμένους ρόλους (π.χ. Το παραμύθι της Σταχτοπούτας με κεντρικό χαρακτήρα ένα αγόρι-Σταχτοπούτα που έχει κακούς θετούς αδελφούς και τον ερωτεύεται μία πριγκίπισσα που αναζητά σύζυγο). Προηγουμένως, οι μαθητές συζητούν για τους ρόλους της μητέρας και του πατέρα, προκειμένου να δημιουργήσουν μία λίστα με χαρακτηριστικά (επαγγέλματα, χόμπι, οικογενειακές συνήθειες και δράσεις). Αυτά τα χαρακτηριστικά, με τα οποία προσδιορίζουν τα στερεοτυπικά κοινωνικά φύλα, τους βοηθούν να αιτιολογήσουν την ανάθεση του φύλου στους χαρακτήρες-ζώα και να δημιουργήσουν τους αντίθετους ρόλους στα παραμύθια που τους διαβάζει η δασκάλα. Η δεύτερη εκπαιδευτικός συμπεριλαμβάνει την κριτική ανάλυση και παραγωγή μέσων σε μία διδακτική ενότητα σχετικά με το περιβάλλον. Συγκεκριμένα, οι μαθητές της πρώτης τάξης, προκειμένου να μάθουν για τη διαδικασία παραγωγής και τη διαδρομή ενός προϊόντος μέχρι τον καταναλωτή, παρακολουθούν δύο ιστοσελίδες για την παραγωγή γάλακτος (η μία κατασκευασμένη για λογαριασμό μίας βιομηχανίας και η άλλη από μία οργάνωση για την απάνθρωπη μεταχείριση των ζώων στις φάρμες), αναλύουν τα μηνύματά τους και επιχειρηματολογούν γιατί τα μηνύματα της μίας ιστοσελίδας είναι πιο πειστικά και πώς θα μπορούσαν να επηρεάσουν τις μελλοντικές αποφάσεις τους. Σε άλλη δραστηριότητα οι μαθητές, χωρισμένοι σε τριμελείς ομάδες (ρεπόρτερ, κάμεραμαν και σκηνοθέτης), βιντεοσκοπούν τις συνεντεύξεις που παίρνουν από δασκάλους και μαθητές του σχολείου τους με θέμα την ανακύκλωση, τις συνθέτουν σ' ένα βίντεο και το παρουσιάζουν στον διευθυντή, για να τους επιτρέψει να ξεκινήσουν ένα πρόγραμμα ανακύκλωσης στο σχολείο. Η τρίτη εκπαιδευτικός αναπτύσσει τη διδακτική ενότητα του λόγου της πειθούς στους μαθητές της δεύτερης τάξης, οι οποίοι, χωρισμένοι σε ολιγομελείς ομάδες, ερμηνεύουν τους σκοπούς και τα μηνύματα διαφόρων πομπών και δημιουργούν τα δικά τους μηνύματα. Αφού οι μαθητές ενημερωθούν για τους τρεις σκοπούς της επικοινωνίας (ενημέρωση, ψυχαγωγία και πειθώ), δημιουργούν λεξιλόγιο πειθούς από την προσωπική εμπειρία, κατηγοριοποιώντας το σε λέξεις που απευθύνονται στη λογική, στο συναίσθημα και στο ήθος. Έπειτα, αφού αναλύσουν με τη βοήθεια της δασκάλας μία διαφήμιση κινηματογραφικής ταινίας, εφαρμόζουν μόνοι τους τον ίδιο τρόπο ανάλυσης σε διαφορετικές διαφημίσεις με εστίαση στον σκοπό του πομπού, το λεξιλόγιο και το κοινό-αποδέκτη. Η δασκάλα αξιοποιεί το σχήμα ανάλυσης της Hobbs (1997) με τις πέντε ερωτήσεις: (α) ποιος στέλνει το μήνυμα και γιατί; (β) ποιες τεχνικές προσέλκυσης της προσοχής χρησιμοποιούνται; (γ) πώς θα μπορούσαν διαφορετικά άτομα να προσλάβουν το μήνυμα; (δ) ποιες οπτικές ή αξίες εκπροσωπούνται; (ε) τι λείπει από το μήνυμα; Στο τέλος, γίνονται οι

μαθητές δημιουργοί μηνύματος σχεδιάζοντας το δικό τους κουτί δημητριακών και δημιουργώντας το διαφημιστικό βίντεο.

β. Ένα από αυτά τα χρηματοδοτούμενα από την κυβέρνηση προγράμματα με σκοπό την ενσωμάτωση στο γλωσσικό μάθημα του γραμματισμού στα μέσα, είναι το Project SMARTArt (Students using Media, Art, Reading, and Technology)¹ στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση του Los Angeles. Συμμετείχαν 850 μαθητές, 25 δάσκαλοι και 10 καλλιτέχνες/εκπαιδευτές, οι οποίοι εργάστηκαν για τρία έτη σε τέσσερις περιοχές: πρόσβαση στην πληροφορία (ικανότητα συλλογής και κατανόησης της χρήσιμης πληροφορίας), ανάλυση πληροφορίας (ικανότητα εξέτασης της μορφής του μηνύματος, της δομής, της ακολουθίας), αξιολόγηση πληροφορίας (ικανότητα συσχέτισης του μηνύματος με την προσωπική εμπειρία και διαπίστωσης αν το μήνυμα είναι ακριβές και ολοκληρωμένο) και δημιουργία πληροφορίας (ικανότητα χρήσης λόγου, ήχων και εικόνων για να επικοινωνήσεις τις ιδέες και χρήσεις της τεχνολογίας, για να μοιραστείς τις ιδέες σου με άλλους). Για την πρώτη περιοχή, οι συζητήσεις γύρω από προσωπικές εμπειρίες των μαθητών, η δημιουργία «χαρτών σκέψης» και η συγγραφή παραγράφων σχετικά με την ποικιλομορφία των μέσων αποτελούν τα πρώτα βήματα πρόσβασης στην πληροφορία. Τα επόμενα βήματα εμπλέκουν τους μαθητές στην ανάλυση των μηνυμάτων και στην αξιολόγηση της μορφής και του νοήματος. Σ' αυτή τη φάση παίζει σημαντικό ρόλο ένα πλαίσιο από πέντε ερωτήσεις-κλειδιά,² οι οποίες υποστηρίζουν την κριτική σκέψη στη διαδικασία αποκωδικοποίησης των μηνυμάτων. Το πρόγραμμα ολοκληρωνόταν κάθε έτος με την παραγωγή από τους μαθητές ενός σύντομου κινούμενου γραφικού (animated public service announcement), με το οποίο επικοινωνούσαν το δικό τους μήνυμα για το θέμα που είχαν επεξεργαστεί, π.χ. η βία και η πρόληψή της (Kellner & Share, 2007).

4.2 Έφηβοι

α. Στο Open Youth Networks, ένα καινοτόμο πρόγραμμα γραμματισμού των μέσων με αποδέκτες νέους στο Columbia College του Chicago, η δημιουργία του YouthLab³ αποτελεί ένα τέτοιο δείγμα παιδαγωγικού πλαισίου, όπου νέοι άνθρωποι διαφορετικής εθνικής και κοινωνικής προέλευσης μπορούν να χρησιμοποιήσουν τα εργαλεία των «συμμετοχικών μέσων» (ιστολόγια, wikis, κοινωνική δικτύωση κλπ.), για να συνδεθούν και να δραστηριοποιηθούν σε κοινωνικό και πολιτικό επίπεδο. Έτσι, είκοσι συνολικά έφηβοι (16-18 ετών) από το Chicago και τα νησιά Barbados ενεπλάκησαν σε έναν διαδικτυακό διάλογο για τον ρατσισμό, τις διακρίσεις, την ανισότητα και τη μετανάστευση. Ειδικότερα, οι παιδαγωγικές πρακτικές που εφαρμόστηκαν από τους εκπαιδευτές ήταν οι εξής: (α) Διατύπωση ενός ερωτήματος που θα οδηγήσει τους μαθητές σε έρευνα, σε διάλογο και θα πυροδοτήσει νέα ερωτήματα, (β) διεξαγωγή ερμηνευτικών συζητήσεων σχετικά με βίντεο που οι ίδιοι δημιουργούν και αναρτούν στο ιστολόγιο, (γ) δημιουργία βίντεο με τα οποία να απαντούν σε ερωτήσεις προηγούμενων

¹ Βλ. http://www.medialit.org/sites/default/files/SmartArt_casestudy.pdf

² Five Key Questions in the CML MediaLit Kit™

βλ. http://www.medialit.org/sites/default/files/14A_CCKQposter.pdf

³ <http://youthlab.net>

βιντεοσκοπήσεων, (δ) διεξαγωγή διαδικτυακών συνομιλιών, ώστε να αναπτύξουν οικειότητα, (ε) δημιουργική συνεργασία μέσω ψηφιακών εφαρμογών διαμοίρασης και ανάμειξης περιεχομένου, (στ) διακριτική υποχώρηση του εκπαιδευτικού και παραχώρηση πρωτοβουλιών στους μαθητές για τη διαμόρφωση τόσο της διδακτικής ύλης όσο και της διδασκαλίας (συλλογική ανταλλαγή πληροφοριών, δημιουργία από κοινού των σύννεφων-ετικετών (tag clouds), που λειτουργούν ως υπερσύνδεσμοι για λίστες με σχετικές ιστοσελίδες) (Tyner, 2009).

β. Έμφαση στη δημιουργία των νέων μέσων δίνεται στα προγράμματα Educational Video Center (EVC)⁴ στη Νέα Υόρκη και REACH LA⁵ στο Los Angeles. Πρόκειται για εξωσχολικούς εκπαιδευτικούς οργανισμούς που διακηρύσσουν ως σκοπό της λειτουργίας τους την εκπαίδευση των νέων με την ενσωμάτωση των νέων τεχνολογιών, ώστε αυτοί να μπορούν να βελτιώσουν τη ζωή τους και γενικότερα τις συνθήκες διαβίωσης στις κοινότητές τους. Οι εκπαιδευτές δίνουν τη δυνατότητα στους νέους ανθρώπους να εμπλακούν σε δραστηριότητες παραγωγής βίντεο, όπου εκφράζουν τις προσωπικές ανησυχίες τους και δημιουργούν τα δικά τους εναλλακτικά μέσα με έντονο το στοιχείο της αμφισβήτησης των κυρίαρχων αναπαραστάσεων. Ασκοούνται δηλαδή στην παραγωγή βίντεο, στην κινούμενη εικόνα (animation), στις ψηφιακές μορφές τέχνης (digital arts), στη δημιουργία και διατήρηση ιστοσελίδων, στην ετήσια έκδοση ενός νεανικού περιοδικού, δουλεύοντας σε θέματα-προβλήματα που αντιμετωπίζουν στην καθημερινότητά τους, π.χ. HIV/AIDS, ομοφοβία, ρατσισμός, αστυνομική βία, άνισες ευκαιρίες εκπαίδευσης, υποτυπώδεις συνθήκες στέγασης (Kellner & Share, 2007).

γ. Η διδακτική πρόταση κριτικού γραμματισμού στα μέσα από τον Trier (2006) αφορά στην κινηματογραφική ταινία *Network*,⁶ που αποτελεί πλέον μία διαχρονική ανάγλυφη αναπαράσταση του κόσμου των ΜΜΕ. Οι μαθητές εστιάζουν σε συγκεκριμένες σκηνές και στο σύνολο της ταινίας, για να κάνουν συσχετίσεις με τη σύγχρονή τους μιντιακή πραγματικότητα, π.χ. τα δελτία ειδήσεων ή τα reality shows. Πριν, όμως, προβούν στη δική τους κριτική ανάλυση, χρειάζεται να ενημερωθούν για τον αντίκτυπο που είχε η ταινία στους θεατές, όταν προβλήθηκε πρώτη φορά, αλλά και στις επόμενες γενιές των θεατών μέχρι σήμερα. Η διδακτική πρόταση περιλαμβάνει λοιπόν τη διερεύνηση από τους μαθητές των κριτικών του 1976 –αποδοκιμαστικών, που θεωρούν το φιλμ υπερβολικό ως προς το θέμα της δύναμης της τηλεόρασης, και επιδοκιμαστικών, που θεωρούν το φιλμ προφητικό– και των πιο σύγχρονων κριτικών –είτε με τη μορφή σχολίων στην ιστοσελίδα Internet Movie Data Base, είτε με τη μορφή άρθρων στον έντυπο και ηλεκτρονικό τύπο.

δ. Μία διδακτική πρακτική σύνδεσης της λαϊκής κουλτούρας με τη λογοτεχνία καταθέτει η Hobbs (1998). Κατά την εφαρμογή της πρακτικής οι μαθητές πρέπει να συγκρίνουν ένα επεισόδιο της τηλεοπτικής σειράς *The Simpsons* με επιλεγμένα αποσπάσματα από λογοτεχνικά έργα του αμερικανού συγγραφέα Mark Twain ως προς την κοινωνική κριτική που εκφράζουν. Οι δραστηριότητες αρχίζουν με τη δημιουργία μίας λίστας πληροφοριών για το εξωκειμενικό πλαίσιο της τηλεοπτικής σειράς, το

⁴ www.evc.org/about

⁵ <http://webset.reach.la/about-us/>

⁶ *Network* (1976). Σκηνοθέτης: S. Lumet. Σεναριογράφος: P. Chayefsky. Παραγωγή: Metro Goldwyn Mayer.

κειμενικό είδος και το περιεχόμενο, στη συνέχεια η ανάλυση του συγκεκριμένου επεισοδίου εστιάζεται στην ανίχνευση και στον σχολιασμό των στόχων των χιουμοριστικών στιγμιότυπων, ενώ αργότερα οι μαθητές προχωρούν πέρα από το συγκεκριμένο επεισόδιο στη γενικότερη φιλοσοφία της σειράς, για να βρουν κοινούς άξονες κοινωνικής σάτιρας σε περισσότερα επεισόδια συζητώντας και γράφοντας απαντήσεις σε μία σειρά ερωτήσεων κριτικής φύσης: «Ποιος είναι ο σκοπός του συγγραφέα;», «Ποιος κερδίζει χρήματα από αυτό το μήνυμα και πώς γίνεται η συναλλαγή;», «Ποιος τρόπος ζωής και ποιες αξίες για την ανθρώπινη φύση και την κοινωνία αντιπροσωπεύονται σε αυτό το κείμενο;», «Με ποιους τρόπους είναι ρεαλιστικό ή μη ρεαλιστικό το μήνυμα;», «Με ποιες τεχνικές προσελκύεται η προσοχή του αποδέκτη;», «Ποια γνώση εκτός κειμένου σε βοήθησε να κατανοήσεις το μήνυμα;», «Με ποια ιστορικά, πολιτικά ή κοινωνικά γεγονότα συνδέεται το μήνυμα;», «Ποιες προσωπικές πεποιθήσεις του συγγραφέα ανιχνεύονται για τα ζητήματα που τίγονται στο κείμενο;» (Hobbs R. , 1998, σ. 50). Στη δεύτερη φάση των δραστηριοτήτων οι μαθητές ακολουθούν την ίδια διαδικασία (εξωκειμενικές και κειμενικές πληροφορίες, στόχοι σάτιρας και ερωτήσεις κριτικής ανάλυσης) κατά την ανάλυση των αποσπασμάτων από τα γραπτά κείμενα του M. Twain. Μέσα από τη σύγκριση των αποτελεσμάτων της ανάλυσης του τηλεοπτικού προγράμματος και των λογοτεχνικών χωρίων προκύπτουν αρκετά κοινά σημεία και οι μαθητές καλούνται να συζητήσουν γιατί συμβαίνει αυτό, κάνοντας αναγκαστικά συνδέσεις με την οικονομική, πολιτική και κοινωνική ιστορία του παρόντος και του 19^{ου} αιώνα, όταν έζησε ο Twain.

ε. Υποκείμενα της τετραετούς έρευνας του O'Brien (2001) σχετικά με τις δυσκολίες γραμματισμού των εφήβων ήταν οι χαρακτηρισμένοι ως *ανεπαρκείς γραμματισμού μαθητές* ("at risk" ή "struggling" readers) του Jefferson High School (ΗΠΑ). Συγκεκριμένα, συνεργάστηκαν σε ένα σχέδιο εργασίας, στόχος του οποίου ήταν να δείξουν πώς τα μέσα απεικονίζουν τη βία που επηρεάζει τους εφήβους. Μεταξύ άλλων, αναφέρθηκαν στη δύναμη διαφόρων εικόνων πάνω στη συμπεριφορά των νέων και στη συνέχεια αξιοποίησαν ποικίλα μέσα, όπως τα οπτικά παραδείγματά τους, κλιπ ήχου, γραπτά κείμενα, ώστε να δημιουργήσουν ντοκιμαντέρ, για να ασκήσουν κριτική στον τύπο, π.χ. στη δημοσιογραφική απεικόνιση του ντουέτου κινουμένων σχεδίων του MTV Beavis και Butt-Head ή σε άλλες δημοφιλείς ταινίες και μουσική.

στ. Έχοντας την πεποίθηση ότι ο κριτικός γραμματισμός στα μέσα ενισχύει τη δυνατότητα που έχει η δημόσια εκπαίδευση να μετασχηματίσει την κοινωνία, ο Orlowski (2006) διδάσκει για 18 χρόνια την κριτική προσέγγιση της ηγεμονικής λειτουργίας των μέσων που ανήκουν σε εταιρικούς ομίλους (corporate media). Στο επίπεδο του Λυκείου κάνει χρήση της βασικής διχοτομίας του κοινωνικού και οικονομικού αξιακού συστήματος, καταγράφοντας σε έναν πίνακα το φάσμα των συντηρητικών, φιλελεύθερων και ριζοσπαστικών θέσεων για διάφορα κοινωνικά και οικονομικά θέματα. Η λίστα αξιοποιείται κάθε φορά που οι μαθητές διαβάζουν δημοσιογραφικά άρθρα έτσι, ώστε να τοποθετούν στο κατάλληλο σημείο του φάσματος καθεμία θέση που εκφράζεται από ένα άτομο ή μία ομάδα. Τα άρθρα προέρχονται από εφημερίδες που ανήκουν σε ομίλους ή από εναλλακτικές πηγές πληροφόρησης –οι περισσότερες από τις τελευταίες βρίσκονται στο Διαδίκτυο– και πρέπει να αναφέρονται σε ένα κοινωνικό θέμα (φυλή, τάξη, κοινωνικό φύλο, σεξουαλικότητα) ή σε έναν πόλεμο. Οι μαθητές επιλέγουν άρθρα σε παρόμοια θέματα (π.χ. οι ομοσπονδιακές εκλογές ή η αμερικανική πολιτική στη Μέση Ανατολή) και από τις δύο κατηγορίες πηγών διακρίνοντας τις υποβόσκουσες

ιδεολογίες τους. Αναλύουν τις προκαταλήψεις και γενικότερα την ιδεολογία των άρθρων, για να δείξουν ποιες ομάδες ωφελούνται και ποιες ζημιώνονται από τη δεδομένη οπτική. Οι πηγές της διδασκαλίας του κριτικού γραμματισμού στα μέσα εμπλουτίζονται με κινηματογραφικές ταινίες και ομιλίες προσκεκλημένων ομιλητών με αντικρουόμενες απόψεις σε επίκαιρα κοινωνικά θέματα.

4.3 Ενήλικοι (Φοιτητές - Πτυχιούχοι υποψήφιοι εκπαιδευτικοί - Εν ενεργεία εκπαιδευτικοί)

α. Σε πανεπιστημιακό επίπεδο με αποδέκτες φοιτητές, ο Daniels (2012) δίδαξε το εισαγωγικό μάθημα στην ιατρική κοινωνιολογία στο Hunter College της Νέας Υόρκης ενσωματώνοντας στις διδακτικές μεθόδους του τη χρήση ντοκιμαντέρ και συγχρόνως ερεύνησε την αποτελεσματικότητα αυτής της πρακτικής στην κριτική ανάγνωση. Η πρακτική του αποτελεί έναν συνδυασμό ανάγνωσης γραπτών επιστημονικών άρθρων και ανάγνωσης ντοκιμαντέρ σχετικά με βασικές έννοιες του μαθήματος, όπως οι φυλετικές διακρίσεις, ο εθνοκεντρισμός, η ανισότητα των φύλων, η θρησκεία και η οικογένεια, και πώς αυτές επιδρούν στην ιατρική ηθική και πράξη.

β. Η Hammer (2006) υλοποίησε μία σειρά μαθημάτων στο University of California, Los Angeles (UCLA), με στόχο οι φοιτητές της να αναπτύξουν τον κριτικό γραμματισμό στα μέσα. Το θεωρητικό μέρος περιλαμβάνει υποχρεωτική μελέτη προεπιλεγμένης επιστημονικής βιβλιογραφίας, ταξινομημένης σε τέσσερις τομείς: (α) βασικές θεωρητικές έννοιες του κριτικού γραμματισμού στα μέσα και των πολιτιστικών σπουδών, (β) το κίνημα του κινηματογραφικού ρεαλισμού και εκπρόσωποί του, (γ) τεχνικές παραγωγής μέσων, (δ) διάφορα θέματα των ψηφιακών γραμματισμών και των πολιτιστικών σπουδών. Παράλληλα προς τη θεωρητική κατάρτιση οι φοιτητές, χωρισμένοι σε ομάδες, οφείλουν να εργαστούν σε ένα σχέδιο (project) στο οποίο, χρησιμοποιώντας τα πολυμέσα (δημιουργία βίντεο, ιστοσελίδας, περιοδικού (zine), παρουσίασης), θα αναλύουν κατ' επιλογή τις αναπαραστάσεις του κοινωνικού φύλου, του φυλετικού ρατσισμού, του ταξισμού ή του ομοφοβισμού σε διάφορες μιντιακές φόρμες. Κατά την εκπόνηση των ομαδικών εργασιών οι φοιτητές συμμετέχουν συγχρόνως σε πρακτικές ασκήσεις σχετικά με βασικές τεχνικές λήψης (camera techniques), πίνακα εξιστόρησης (storyboard), επεξεργασία (editing), δημιουργία ιστοσελίδας. Τα ευρήματα, η ανάλυση και τα συμπεράσματα του project μαζί με το υλικό από την επιστημονική βιβλιογραφία, τις διαλέξεις και τις προβολές διαφόρων μέσων κατά τη διάρκεια των μαθημάτων πρέπει να συμπεριλάβει ο κάθε φοιτητής σε μία τελική ατομική γραπτή εργασία.

γ. Η έρευνα μιας ομάδας πανεπιστημιακών καθηγητών γραμματισμού εστιάστηκε σε δώδεκα προγράμματα που απευθύνονται σε υποψήφιους εκπαιδευτικούς της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης (McGrail, Sachs, Many, Myrick, & Sackor, 2011). Οι πρακτικές διδασκαλίας των νέων γραμματισμών επικεντρώνονται στην επαφή με τα νέα είδη κειμένων, ώστε να εμπεδωθεί από τους εκπαιδευόμενους η διεύρυνση της έννοιας του γραμματισμού. Παράλληλα, η κριτική διάσταση των νέων γραμματισμών αναγνωρίζεται σε παιδαγωγικές πρακτικές που δίνουν την ευκαιρία στους εκπαιδευόμενους να αναλογιστούν τις κοινωνικές πρακτικές πίσω από τα νέα είδη κειμένων, τοποθετώντας έτσι την τεχνολογία στο ευρύτερο κοινωνικό και οικονομικό συμφραζόμενο. Ειδικότερα, η έρευνα στο Διαδίκτυο και η χρήση των εργαλείων της Google επιτρέπουν την ανάπτυξη κριτικής στις ιστοσελίδες,

τα ιστολόγια, οι διαδικτυακοί χώροι συζητήσεων και οι ηλεκτρονικοί πίνακες ανακοινώσεων αποτελούν πεδία συλλογικού-συνεργατικού αναστοχασμού πάνω σε αναγνωστικές εμπειρίες, η βιντεοσκόπηση μιας διδασκαλίας ή μιας παρουσίασης παρέχει τη δυνατότητα κριτικής των θετικών και αρνητικών σημείων, τα λογισμικά συνιστούν αντικείμενα κριτικής ως προς τον εκπαιδευτικό ρόλο τους, τα κείμενα λαϊκής κουλτούρας (ταινίες, κόμικς, τύπος, μουσική, κολάζ κλπ.) χρησιμοποιούνται για τη διδασκαλία της πολυτροπικότητας και αποτελούν εναλλακτικά κείμενα κριτικής ανάγνωσης.

δ. Στην κριτική ανάγνωση των μιντιακών κειμένων εστιάζεται και το πρόγραμμα γλωσσικής εκπαίδευσης του University of Minnesota, το οποίο απευθύνεται σε πτυχιούχους που διεκδικούν θέσεις καθηγητών της γλώσσας στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση (Doering, Beach, & O' Brien, 2007). Μία πρακτική κριτικής ανάλυσης είχε ως αντικείμενο τις εικόνες των μέσων και τα βίντεο. Αφού οι εκπαιδευόμενοι ενημερώθηκαν θεωρητικά για την κριτική ανάλυση της σύνθεσης των εικόνων και των τεχνικών βιντεοσκόπησης μέσα από ποικίλες οπτικές (σημειωτική, μαρξιστική, φεμινιστική, μεταμοντέρνα, κριτική ανάλυση λόγου), εφάρμοσαν τις γνώσεις τους σε σκηνές από ταινίες περιγράφοντας πώς οι διάφορες τεχνικές (π.χ. σενάριο, γωνία της κάμερας, κοντινό πλάνο, μέσο πλάνο, γενικό πλάνο, κινήσεις της κάμερας, τεχνικές φωτισμού και ήχου) αναπαριστούν το νόημα, τις σχέσεις των χαρακτήρων, την αφηγηματική εξέλιξη. Σε άλλη δραστηριότητα δημιούργησαν κολάζ από εικόνες της Google ή Yahoo, προκειμένου να ερευνήσουν πώς τα μέσα αναπαριστούν ορισμένα θέματα, π.χ. τους εκπαιδευτικούς, τους άνδρες και τις γυναίκες, τους εφήβους και τους ηλικιωμένους, τον έρωτα, το έγκλημα κλπ. Ή δημιούργησαν παρουσιάσεις με εικόνες από ταινίες και τηλεοπτικά προγράμματα που αντανακλούσαν στερεοτυπικούς ρόλους, σκηνικά, λόγους, χαρακτηριστικά ιστοριών. Με στόχο πάλι την κριτική ανάγνωση των μιντιακών εικόνων και συγκεκριμένα ποιες είναι οι δημόσιες απεικονίσεις –συχνά στερεοτυπικές– των τοπικών ταυτοτήτων, συγκέντρωσαν πολυτροπικό υλικό σχετικό με μία πολιτεία του Αμερικανικού Νότου: εικόνες, χάρτες, άρθρα, συνεντεύξεις, ερωτηματολόγια, κινηματογραφική ταινία, τηλεοπτικό σίριαλ, βιντεοσκόπηση που πραγματοποίησαν οι ίδιοι στην περιοχή. Μάλιστα, η βιντεοσκόπηση ανέδειξε την οπτική των κατοίκων, σε ποιο βαθμό δηλαδή αποδέχονται ή απορρίπτουν τις θέσεις των άλλων απέναντί τους. Ακόμη, προκειμένου να κατανοήσουν περαιτέρω την οπτική ρητορική των μέσων, οι εκπαιδευόμενοι ερεύνησαν με μικρής έκτασης εθνογραφικές έρευνες πώς το νόημα των μιντιακών κειμένων εξαρτάται από την προσωπική ανταπόκριση του δέκτη. Εξέτασαν, δηλαδή, πώς άτομα από τον στενό οικογενειακό και κοινωνικό τους περίγυρο κατασκευάζουν το νόημα κειμένων όπως ιστοσελίδες κοινωνικής δικτύωσης, ιστοσελίδες φίλων (fan websites). Εκτός από αντικείμενο κριτικής ανάλυσης, η τεχνολογία χρησιμοποιήθηκε ως μέσο κριτικής συγγραφής. Οι εκπαιδευόμενοι δηλαδή δημιούργησαν προσωπικά ιστολόγια, όπου δημοσίευσαν τις αναλύσεις τους με ενσωμάτωση πολυμέσων (εικόνες και video clips), και ένα wikibook της τάξης, όπου συνεργάστηκαν για τη συγγραφή ενοτήτων σχετικών με τη διδασκαλία του γραμματισμού στα μέσα.

ε. Το City Voices, City Visions είναι μία εκπαιδευτική πρωτοβουλία του Graduate School of Education στο Buffalo University για την επιμόρφωση καθηγητών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Σ' αυτό το πλαίσιο η Miller (2007) ανέπτυξε ένα πρόγραμμα μαθημάτων με αποδέκτες 95 καθηγητές της αγγλικής/μητρικής γλώσσας, το οποίο εστιάζεται στις χρήσεις συγκεκριμένων κειμενικών ειδών ψηφιακού βίντεο ως εργαλείο εκμάθησης γραμματισμού. Με βασική παιδαγωγική πρακτική τη

σύνθεση ψηφιακών βίντεο, οι καθηγητές ενεπλάκησαν σε διάφορες ατομικές και συνεργατικές δραστηριότητες, που είχαν ως τελικά προϊόντα ολοένα και πιο περίπλοκα κειμενικά είδη [π.χ. βίντεοποίησης βασισμένα στη γνώση των μουσικών βίντεο, αντιδιαφημίσεις (uncommercials), όπου επαναχρησιμοποιούνταν και αναμιγνύονταν στρατηγικές οπτικής και γλωσσικής πειθούς, για να «πουλήσουν» μία διαφορετική έννοια από την αρχική, trailers για την προώθηση σύντομων ιστοριών κλπ.].

στ. Οι δραστηριότητες που σχεδιάστηκαν για το μάθημα *Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης* σε ένα πανεπιστήμιο του Ohio από τον καθηγητή-ερευνητή Carr (2009) στόχευαν να εκθέσουν τους μεταπτυχιακούς φοιτητές-εκπαιδευτικούς σε μία κριτική παιδαγωγική προσέγγιση που να συμβάλλει στην κατανόηση των μέσων, ειδικά σε σχέση με την εκπαίδευση (πώς τα μέσα επιδρούν στη διδασκαλία και στη μάθηση), και κυρίως τη θεμελιώδη σχέση τους με τη δημοκρατία και την εξουσία. Η κύρια εκπαιδευτική δραστηριότητα ήταν ένα σχέδιο εργασίας όπου οι φοιτητές, είτε κατά μόνος είτε σε μικρές ομάδες, παρακολουθούσαν, κατέγραφαν και ανέλυαν τουλάχιστον δύο μέσα έντυπης ή ηλεκτρονικής ενημέρωσης για μία εβδομάδα. Έπρεπε να ανιχνεύσουν τι λέγεται, πώς, από ποιον, πότε και σε ποια έκταση, για να διατυπώσουν καθημερινές αναλύσεις που στη συνέχεια ενσωμάτωναν σε μία περιεκτική συνολική ανάλυση ως τελικό προϊόν του σχεδίου εργασίας. Προκειμένου οι φοιτητές να προετοιμαστούν για αυτή τη δραστηριότητα, προηγούνταν δύο προπαρασκευαστικές δραστηριότητες ανάλυσης μέσων σε θέματα κοινωνικών διακρίσεων. Για την κριτική ανάλυση των μέσων σε όλες τις δραστηριότητες χρησιμοποιήθηκαν πέντε τεχνικές: (α) *ανάλυση με βάση παράγοντες* (νομικό, οικονομικό, πολιτικό, κοινωνικό, εκπαιδευτικό κ.λπ.), (β) *ανάλυση με βάση τα ενδιαφερόμενα μέρη*, όπου επιδιώκεται να κατανοηθούν τα θέματα από την οπτική διαφόρων ομάδων, π.χ. μειονότητες, (γ) *ιδεολογική ανάλυση*, (δ) *ανάλυση με βάση τις προκαταλήψεις*, (ε) *ανάλυση με βάση τις σχέσεις ισχύος*.

ζ. Στο Pennsylvania State University πτυχιούχοι καθηγητές της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης ή εκπαιδευτές ενηλίκων μνηθήκαν στη διδασκαλία του κριτικού γραμματισμού στα μέσα εστιάζοντας στην ανάλυση διαφόρων μορφών λαϊκής κουλτούρας, προκειμένου να γίνει αντιληπτό πώς οι κοινωνικές σχέσεις –το κοινωνικό φύλο, η φυλή, η εθνικότητα, η κοινωνική τάξη, ο σεξουαλικός προσανατολισμός– βασίζονται σε δομές ισχύος (Stuckey & Kring, 2007). Οι εκπαιδευόμενοι έπρεπε να αναλύσουν μία αγαπημένη ταινία που είχαν δει στο παρελθόν και στη συνέχεια μία ταινία προτεινόμενη από τους εκπαιδευτές επιλέγοντας την οπτική γωνία ανάλυσης. Για την κριτική προσέγγιση αξιοποιούνταν οι κινηματογραφικές πτυχές (π.χ. οι κινήσεις της κάμερας, η σκηνοθεσία), οι θεατρικές πτυχές (π.χ. η ηθοποιία, η σκηνογραφία, η ενδυματολογία), οι λογοτεχνικές πτυχές (π.χ. τα θεματικά μοτίβα, η ανάπτυξη των χαρακτήρων, η χρήση των συμβόλων) σε διαδικτυακές ή διά ζώσης συζητήσεις, οι οποίες συνέβαλλαν στην επέκταση της ατομικής προσέγγισης και στην από κοινού ερμηνεία των αλληπάλληλων ιδεολογικών στρωμάτων των κινηματογραφικών κειμένων και κατά συνέπεια στην από κοινού οικοδόμηση της γνώσης.

η. Η ενσωμάτωση των κειμένων λαϊκής κουλτούρας στο γλωσσικό μάθημα ήταν επίσης στο επίκεντρο της έρευνας που διεξήγαγε η Xu (2004) σε 15 εν ενεργεία εκπαιδευτικούς. Παράλληλα με τη θεωρητική προσέγγιση οι εκπαιδευτικοί βίωσαν την εμπειρία κριτικής ανάλυσης δύο κειμένων λαϊκής κουλτούρας, ενός δημοφιλούς τηλεοπτικού show που απευθύνεται σε παιδιά και ενός που απευθύνεται σε ενηλίκους. Για παράδειγμα, στο παιδικό πρόγραμμα οι απεικονίσεις θηλυκών

υπερηρώων, που συνδύαζαν τη χαριτωμένη εξωτερική εμφάνιση με την αντοχή και την ικανότητα, πυροδότησαν μία ανάλυση στο θέμα της συσχέτισης κοινωνικού φύλου και δύναμης. Επίσης, ενώ σύμφωνα με τη δεδομένη πλοκή οι υπερηρωίδες έχουν δημιουργηθεί στο εργαστήριο από έναν αρσενικό δημιουργό/καθηγητή, η υπόθεση του προγράμματος ξαναγράφηκε με διαφορετικά δεδομένα από τους εκπαιδευτικούς.

5. Ανάλυση

Από την ανάλυση των παιδαγωγικών πρακτικών ως προς τη δομή, το περιεχόμενό τους και τα είδη των μέσων που χρησιμοποιούνται δημιουργείται ένα πλαίσιο συγκεκριμένων χαρακτηριστικών εφαρμογής του κριτικού γραμματισμού στα μέσα.

Έτσι, όσον αφορά τη δομή οι πρακτικές σε όλα τα ηλικιακά επίπεδα δομήθηκαν ως επί το πλείστον στον άξονα της κριτικής ανάλυσης-παραγωγής των μέσων με θέματα κοινωνικοπολιτικής φύσης που αναδεικνύουν τις σχέσεις ισχύος. Ως προς το περιεχόμενο των πρακτικών, οι εμπειρίες των μαθητών ως πηγές της γνώσης και οι έννοιες της ισχύος, της καταπίεσης και του μετασχηματισμού που ενυπάρχουν σε αυτές τις εμπειρίες αποτελούν σημαντικούς παράγοντες διαμόρφωσης του μαθήματος. Το να διδάσκει στους μαθητές να εκφράζουν τις εμπειρίες καταπίεσης σε ένα κοινωνικό σύστημα καταπίεσης είναι ένας κοινός παρονομαστής των διαφόρων διδακτικών εφαρμογών του κριτικού γραμματισμού. Ως κοινό χαρακτηριστικό όλων των εφαρμογών παρατηρήθηκε η συνεργατική δράση και οι συζητήσεις είτε διά ζώσης είτε σε διαδικτυακούς χώρους, προκειμένου να επιτευχθεί η αλληλεπίδραση των εκπαιδευτικών και των εκπαιδευόμενων. Επίσης, ως προς τα είδη των μέσων αξιοποιήθηκε μία ποικιλία μέσων είτε αυτά είναι των νέων τεχνολογιών επικοινωνίας είτε τα κείμενα της λαϊκής κουλτούρας. Τόσο η επιλογή των θεμάτων όσο και η χρήση των μέσων προσαρμόστηκαν στις ικανότητες και τις απαιτήσεις των αποδεκτών.

Αναλυτικότερα, για τους μικρούς μαθητές της προσχολικής αγωγής χρησιμοποιήθηκαν τα παραμύθια για τη συνειδητοποίηση των στερεοτύπων των κοινωνικών φύλων ενώ στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση οι μαθητές ανέλυσαν ιστοσελίδες και διαφημίσεις και παρήγαγαν βίντεο και κινούμενα γραφικά σε θέματα περιβάλλοντος και κατανάλωσης. Η κριτική ανάλυση βασίστηκε σε ερωτήσεις που αφορούν στην αναγνώριση του πομπού του μηνύματος, στις ορατές και υπόρρητες ιδεολογίες και στόχους, στις σκόπιμες αποσιωπήσεις και στην πρόσληψη των αποδεκτών (Flores-Koulish, Deal, Losinger, McCarthy, & Rosebrugh, 2011; Kellner & Share, 2007). Οι έφηβοι, από την άλλη, ενεπλάκησαν σε θέματα που αφορούν στην καθημερινότητά τους και αγγίζουν την ψυχοσύνθεσή τους, όπως οι φυλετικές διακρίσεις (στην αμερικανική πολυπολιτισμική κοινωνία), η βία σε βάρος τους, η ομοφοβία, οι ασθένειες HIV/AIDS, ο ταξισμός, η φτώχεια. Ανέλυσαν την πραγμάτευση των θεμάτων σε τηλεοπτική σειρά που συσχετίστηκε με τη λογοτεχνία, σε κινηματογραφικές ταινίες, σε βιντεοκλίπ και μουσικά άλμπουμ, σε δημοσιογραφικά έντυπα και ηλεκτρονικά άρθρα. Και σε αυτές τις κριτικές αναλύσεις κάποιων περιπτώσεων αξιοποιήθηκε ένα σχήμα ερωτήσεων σχετικά με τους σκοπούς, τις ιδεολογίες και τις τεχνικές των μηνυμάτων, ενώ ειδικά σε μία περίπτωση ανάλυσης δημοσιογραφικών άρθρων οι εκπαιδευόμενοι βασίστηκαν στην ιδεολογική τριχοτόμηση συντηρητισμού, φιλελευθερισμού και

ριζοσπαστισμού. Στις μισές εκ του συνόλου των εφαρμογών οι έφηβοι εκπαιδευόμενοι παρήγαγαν βίντεο, ντοκιμαντέρ, ιστολόγια, animation, ακόμα και ετήσιο περιοδικό (Kellner & Share, 2007; Trier, 2006; Tyner, 2009; Hobbs R. , 2004; O'Brien, 2001; Orłowski, 2006). Παρόμοιο περιεχόμενο με τις πρακτικές που απευθύνονται στους εφήβους και παρόμοια μέσα ανάλυσης και παραγωγής παρατηρήθηκαν στην εμπλοκή των φοιτητών σε προγράμματα κριτικού γραμματισμού στα μέσα. Βέβαια, σε αυτό το επίπεδο συμπεριλήφθηκε η θεωρητική κατάρτιση μέσα από προτεινόμενη επιστημονική βιβλιογραφία και η σύνταξη τελικών ατομικών εργασιών αξιολόγησης (Daniels, 2012; Hammer, 2006). Για τους υποψήφιους εκπαιδευτικούς αντικείμενα της κριτικής ανάλυσης ήταν, εκτός από τα μιντιακά κείμενα, τα εκπαιδευτικά λογισμικά, οι διδασκαλίες, οι αναγνωστικές τους εμπειρίες. Το σχήμα ανάλυσης σε μία περίπτωση βασίστηκε στις εξής οπτικές: σημειωτική, μαρξιστική, φεμινιστική, μεταμοντέρνα, κριτική ανάλυση λόγου. Αξιοποιήθηκαν το Διαδίκτυο και τα εργαλεία του Web 2.0 και παρήχθησαν κείμενα σε ιστολόγια, ιστοσελίδες, forum, παρουσιάσεις, ακόμα και κολάζ και ένα συλλογικό wikibook (McGrail, Sachs, Many, Myrick, & Sackor, 2011; Doering, Beach, & O' Brien, 2007). Τέλος, η εξοικείωση των εν ενεργεία εκπαιδευτικών με τον κριτικό γραμματισμό στα μέσα επιτεύχθηκε κυρίως με αναλύσεις μέσω έντυπης και ηλεκτρονικής ενημέρωσης και κειμένων λαϊκής κουλτούρας (τηλεόραση και κινηματογράφος), ενώ η παραγωγή βίντεο εντοπίστηκε μόνο σε μία εκ των εξεταζόμενων εφαρμογών. Κατά την κριτική ανάλυση αναζητήθηκαν και ανιχνεύθηκαν οι κοινωνικοί παράγοντες (οικονομικός, πολιτικός, εκπαιδευτικός κ.λπ.), τα ενδιαφερόμενα μέρη, η ιδεολογία, οι προκαταλήψεις και οι σχέσεις ισχύος (Carr, 2009; Miller, 2007; Stuckey & Kring, 2007; Xu, 2004).

6. Εν κατακλείδι

Ο γραμματισμός στα μέσα αναγνωρίζεται πλέον ως μία από τις βασικές δεξιότητες που απαιτούνται στην εποχή της πληροφορίας. Συγχρόνως, γίνεται αντιληπτό ότι η μάθηση για τις τεχνολογίες της πληροφορίας και τα μέσα επικοινωνίας του 21^{ου} αιώνα πρέπει να εστιαστεί στην ανάπτυξη της κριτικής σκέψης των μαθητών απέναντι στις εφαρμογές των τεχνολογιών και όχι πια στην εργαλειακή χρήση, που ήταν κυρίαρχη διδακτική αντίληψη μέχρι τη δεκαετία του 1990 (Hobbs R. , 2004). Από την ανάλυση των δεδομένων της διερεύνησης των παιδαγωγικών πρακτικών κριτικού γραμματισμού στα μέσα, δεδομένα που καλύπτουν ένα μεγάλο ηλικιακό εύρος, προέκυψαν τα ανωτέρω χαρακτηριστικά εφαρμογής, τα οποία θα μπορούσαν να τροφοδοτήσουν και την ελληνική εκπαιδευτική πολιτική. Επιχειρήθηκε, δηλαδή, η δημιουργία μίας μικρής έκτασης «γραμματικής» της κριτικής διδακτικής των μέσων επικοινωνίας από την προσχολική αγωγή μέχρι και την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, μία γραμματική που περιλαμβάνει από τη μία πλευρά την ανάλυση των μέσων μέσα από συγκεκριμένα σχήματα που ανιχνεύουν τους κυρίαρχους λόγους ως προς τη φυλή, το κοινωνικό φύλο, την κοινωνική τάξη, τον σεξουαλικό προσανατολισμό και από την άλλη την παραγωγή των μέσων για τη διατύπωση της εναλλακτικής άποψης και τη δράση προς την κατεύθυνση της επίτευξης νέων πραγματικότητων.

Βιβλιογραφία

- Alvermann, D. E., & Hagood, M. C. (2000, January/February). Critical Media Literacy: Research, Theory, and Practice in "New Times". *The Journal of Educational Research*, 93(3), σσ. 193-205.
- Aufderheide, P. (1992). *Media Literacy: A Report of the National Leadership Conference on Media Literacy*. Ανάκτηση Μάιος 9, 2013, από <http://www.medialit.org/reading-room/aspen-media-literacy-conference-report-part-ii>
- Buckingham, D. (2003). *Media Education: Literacy, Learning and Contemporary Culture*. Malden, MA: Blackwell Publishing, Inc.
- Carr, P. R. (2009, Fall). Political Conscientization and Media (Il)lteracy: Critiquing the Mainstream Media as a Form of Democratic Engagement. *Multicultural Education*, 7(1), σσ. 2-10.
- Daniels, J. (2012, April). Transforming Student Engagement through Documentary and Critical Media Literacy. *Theory in Action*, 5(2), σσ. 5-29.
- Doering, A., Beach, R., & O' Brien, D. (2007, October). Infusing Multimodal Tools and Digital Literacies into an English Education Program. *English Education*, 40(1), σσ. 41-60.
- Flores-Koulish, S. A., Deal, D., Losinger, J., McCarthy, K., & Rosebrugh, E. (2011). After the Media Literacy Course: Three Early Childhood Teachers Look Back. *Action in Teacher Education*, 33, σσ. 127-143.
- Giroux, H. A. (1993). Literacy and The Politics of Difference. Στο C. Lankshear, & P. McLaren (Επιμ.), *Critical Literacy: Politics, Praxis and The Postmodern* (σσ. 367-377). Albany: State University of New York Press.
- Hammer, R. (2006). Teaching Critical Media Literacies: Theory, Praxis and Empowerment. *InterActions: UCLA Journal of Education and Information Studies*, 2(1), σσ. 1-9.
- Hansford, D., & Adlington, R. (2008). Digital Spaces and Young People's Online Authoring: Challenges for Teachers. *Australian Journal of Language and Literacy*, 32(1), σσ. 55-68.
- Hobbs, R. (1997). Literacy for the Information Age. In J. Flood, S. B. Heath, & D. Lapp (Ed.), *Handbook of Research on Teaching Literacy through the Communicative and Visual Arts* (pp. 7-14). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Hobbs, R. (1998, January). The Simpsons Meet Mark Twain: Analyzing Popular Media Texts in the Classroom. *The English Journal*, 87(1), σσ. 49-51.
- Hobbs, R. (2004, September). A Review of School-Based Initiatives in Media Literacy Education. *American Behavioral Scientist*, 48(1), σσ. 42-59.
- Kalantzis, M., & Cope, B. (2001). Πολυγραμματισμοί. Στο Α. Φ. Χριστίδης (Επιμ.), *Εγκυκλοπαιδικός Οδηγός για τη Γλώσσα* (σσ. 214-216). Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας.

- Kellner, D., & Share, J. (2007, April). Critical Media Literacy Is Not An Option. *Learning Inquiry*, 1(1), σσ. 59-69.
- McGrail, E., Sachs, G. T., Many, J., Myrick, C., & Sackor, S. (2011, Spring). Technology Use in Middle-Grades Teacher Preparation Programs. *Action in Teacher Education*, 33(1), σσ. 63-80.
- Miller, S. M. (2007, October). English Teacher Learning for New Times: Digital Video Composing as Multimodal Literacy Practice. *English Education*, 40(1), σσ. 61-83.
- O'Brien, D. (2001, June). "At Risk" Adolescents: Redefining Competence Through the Multiliteracies of Intermediality, Visual Arts, and Representation. *Reading Online*, 4(11).
- Orlowski, P. (2006). Educating in an Era of Orwellian Spin: Critical Media Literacy in the Classroom. *Canadian Journal of Education*, 29(1), σσ. 176-198.
- Stuckey, H., & Kring, K. (2007, Fall). Critical Media Literacy and Popular Film: Experiences of Teaching and Learning in a Graduate Class. *New Directions for Adult and Continuing Education*, 115, σσ. 25-33.
- Trier, J. (2006, November). Network: Still "mad as hell" after 30 Years. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 50(3), σσ. 232-236.
- Tyner, K. (2009). Media Literacy and the Tyranny of the Narrative. *Afterimage*, 37(2), pp. 3-10.
- Weed, M. (2005, January). "Meta Interpretation": A Method for the Interpretive Synthesis of Qualitative Research. *Forum Qualitative Sozialforschung/Forum: Qualitative Social*, 6(1), σσ. 1-15.
- Xu, S. H. (2004). Teacher's Reading of Students' Popular Culture Texts: The Interplay of Students' Interests, Teacher Knowledge, and Literacy Curriculum. Στο S. M. Fairbanks, J. Worthy, B. Maloch, J. V. Hoffman, & D. A. Schallert (Επιμ.), *53rd National Reading Conference Yearbook* (σσ. 417-431). Oak Creek, WI: National Reading Conference.
- Κουτσογιάννης, Δ., Ντίνας, Κ., & Χατζησαββίδης, Σ. (2011, Ιούνιος 27). Πρόγραμμα Σπουδών Νέας Ελληνικής Γλώσσας Α' Λυκείου. ΦΕΚ 1562(Β').

Elisavet Chlapoutaki is a secondary education teacher of Greek Language and Literature. She holds an MA in Linguistics and Literature in Education from the University of Western Macedonia, Greece. As part of her doctoral research, she is currently reviewing published teaching practices of critical literacy, applied in different educational settings.

Kostas D. Dinas is a professor of Linguistics and Greek Language Teaching at the Department of Early Childhood Education of the University of Western Macedonia, Greece. His research interests include Greek Language, Greek Language Teaching, with emphasis in the field of IT and the relation between Greek and Balkan languages