

Διερεύνηση των Πρακτικών Διαδικτυακής Αναζήτησης Πληροφοριών από τους Μαθητές της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης

Αλεξάνδρα Μαυρίδου¹, Γιώργος Ρουβάς²

¹Πειραματικό Σχολείο Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης
alexandra.mauridou@gmail.com

²ED.IT Εκπαιδευτικές Εφαρμογές
gsrouvas@yahoo.co.uk

Περίληψη

Η παρούσα εισήγηση αποτελεί καταγραφή των πορισμάτων μιας περιορισμένης σε έκταση έρευνας που πραγματοποιήθηκε στο Πειραματικό Σχολείο του Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης (ΠΣΠΘ) κατά τα σχολικά έτη 2016 - 17 και 2017 - 18. Διερευνήθηκαν και μελετήθηκαν πρακτικές διαδικτυακής αναζήτησης πληροφοριών από μαθητές Γυμνασίου κατά την εκπόνηση εργασιών που τους ανατέθηκαν στο πλαίσιο της Νεοελληνικής Γραμματείας. Το ζητούμενο της έρευνας έγκειται στη κατανόηση του τρόπου αναζήτησης και αξιολόγησης διαδικτυακών πηγών, στη χρήση ή μη βέλτιστων πρακτικών και στην αξιοποίηση του επιλεγμένου υλικού. Εντοπίζονται λάθη και παραλείψεις και αξιολογείται ο βαθμός αξιοποίησης των δυνατοτήτων του Διαδικτύου. Με αφορμή τα ερευνητικά ευρήματα προτείνεται η σύνταξη ενός οδικού χάρτη πληροφοριακού γραμματισμού, καθώς και σχετικό υποστηρικτικό υλικό.

Λέξεις κλειδιά: Νεοελληνική Γραμματεία, διαδικτυακή αναζήτηση, αξιοποίηση ηλεκτρονικών πηγών, πληροφοριακός γραμματισμός.

1. Εισαγωγή

Οι παιδαγωγικές ανάγκες της Κοινωνίας της Γνώσης του 21ου αιώνα διαφέρουν από εκείνες της βιομηχανικής κοινωνίας του 20ου. Στο νέο εκπαιδευτικό και παιδαγωγικό πλαίσιο, οι εκπαιδευτικοί καλούνται να προετοιμάσουν τους μαθητές να συμμετάσχουν στις γνωστικές και πληροφοριακές διαδικασίες αναπτύσσοντας την ικανότητά τους να σκέφτονται κριτικά και δημιουργικά, καθιστώντας τους ευέλικτους και ικανούς να προσανατολίζονται εύστοχα και γρήγορα όταν βρίσκονται αντιμέτωποι με νέο υλικό, προετοιμάζοντάς τους να επιλύουν με καινοτόμους τρόπους νέα προβλήματα. Σε αυτό το πλαίσιο παρατηρείται στροφή της εκπαίδευσης σε παγκόσμιο επίπεδο από τη στείρα μετάδοση γνώσεων σε ένα εκπαιδευτικό μοντέλο που αποσκοπεί στην δημιουργία και καλλιέργεια όλο και πιο εξελιγμένων τρόπων σκέψης των μαθητών με τη συνεπικουρία των εκπαιδευτικών. Ως εκ τούτου

οι σύγχρονες εποικοδομητικές θεωρίες προωθούν την μάθηση ως μια διαδικασία παραγωγής νέας γνώσης με αναδιοργάνωση της προϋπάρχουσας γνώσης μέσω βιωματικών δράσεων αναπτύσσοντας τις αναλυτικές, συνθετικές και μεταγνωστικές ικανότητες του μαθητή.

Στο επίκεντρο αυτής της εκπαιδευτικής αναδιάρθρωσης βρίσκονται οι Νέες Τεχνολογίες καθώς ενέχουν τη δυνατότητα αναδιοργάνωσης και διεύρυνσης της εκπαιδευτικής διαδικασίας, αναζήτησης και κατάκτησης της γνώσης. Όσο όμως περισσότερο οι Νέες Τεχνολογίες εισχωρούν στην εκπαιδευτική διαδικασία, τόσο περισσότερα ερωτήματα ανακύπτουν σχετικά με τη σωστή χρήση και αξιοποίησή τους από τους διδάσκοντες και διδασκόμενους. Εντοπίζεται, λοιπόν, το παράδοξο να αξιοποιείται η τεχνολογία με τον τρόπο που αξιοποιούνταν οι παλιές γνωσιακές πηγές χωρίς να εκμεταλλεύονται οι μεν και οι δε στο έπακρο τις νέες δυνατότητες που παρέχουν για διεύρυνση της γνώσης και αναζήτηση της πληροφορίας. Με απλά λόγια, άλλαξε το μέσο αναζήτησης πληροφοριών, όχι όμως και ο τρόπος προσέγγισης και αξιοποίησής του.

Με αφορμή αυτή τη διαπίστωση, επιχειρείται μια περιορισμένη σε έκταση και χρονική διάρκεια ερευνητική προσπάθεια ενδεικτικής καταγραφής των λαθών και των παραλείψεων κατά τη διαδικτυακή αναζήτηση πληροφοριών από τους μαθητές. Οι Νέες Τεχνολογίες αλλάζουν την εκπαιδευτική πραγματικότητα σε όλα τα επίπεδα και τις εκφάνσεις της, αλλά η αλλαγή δεν μπορεί να καταστεί αποτελεσματική και γόνιμη, αν δεν ανανεωθεί το ευρύτερο πλαίσιο υποδοχής των νέων δεδομένων. Τοιούτοτρόπως, οι συγγραφείς της παρούσας εισήγησης επιχειρούν να καταρτίσουν μια υποτυπώδη βάση κριτηρίων διαδικτυακής αναζήτησης και αξιοποίησης διαδικτυακών πηγών με έμφαση στην ασφαλή πλοήγηση των μαθητών ως απαρχή για τη σύνταξη ενός οδικού χάρτη που δύναται να αποτελέσει πυξίδα προσανατολισμού των μαθητών στο Διαδίκτυο.

2. Εκπαίδευση & Διαδίκτυο

2.1 Ψηφιακός και πληροφοριακός γραμματισμός: Θεωρητικό πλαίσιο

Η ραγδαία ανάπτυξη της ψηφιακής τεχνολογίας δημιουργεί την απαίτηση ο μαθητής να είναι εφοδιασμένος με τις ικανότητες εκείνες που θα του δώσουν τη δυνατότητα να συμβαδίζει με τη συνεχή τεχνολογική πρόοδο, εκμεταλλευόμενος στο έπακρο όσα αυτή του παρέχει. Η ένταξη των Νέων Τεχνολογιών στην εκπαιδευτική διαδικασία δημιουργεί πρωτόγνωρες προκλήσεις αλλά και πολλούς κινδύνους, καθώς αναδιατάσσεται και αναβαθμίζεται ο ρόλος του μαθητή: η αξιοποίηση της τεχνολογίας δύναται να αποτελέσει την κατάλληλη πλατφόρμα για την ανάπτυξη της σκέψης του, επιτρέποντάς του να καταστεί υπεύθυνος για τη μάθησή του (Geisert & Futrell, 2000). Ως εκ τούτου κρίνεται απαραίτητο να καθοριστούν εναργώς οι προϋποθέσεις εκείνες που θα καταστήσουν αυτή τη μετάβαση ομαλή και επιτυχή.

Σύμφωνα με τον Dickinson (1993), οι μαθητές θα πρέπει να είναι σε θέση να αντιλαμβάνονται το σκοπό της διδασκαλίας, να θέτουν ατομικούς μαθησιακούς στόχους, πέρα από αυτούς που τίθενται ως κομμάτι μιας σχολικής τάξης, να επιλέγουν και να χρησιμοποιούν τις κατάλληλες στρατηγικές μάθησης και να αξιολογούν την τελική αποτελεσματικότητά τους (Μαυρίδου & Ρουβάς, 2018).

Η ψηφιακή επανάσταση έχει ως αποτέλεσμα την εμφάνιση μιας νέας γενιάς εφαρμογών που παρέχονται μέσω του διαδικτύου και την εξάπλωση λογισμικού ανοικτού κώδικα με ελεύθερη πρόσβαση χωρίς κόστος. Τα νέα δεδομένα απαιτούν κατάρτιση, εμπειρία, καλλιέργεια δεξιοτήτων και ικανοτήτων του μαθητή, δηλαδή τον ψηφιακό γραμματισμό του ως θεμέλιο για την οικοδόμηση του πληροφοριακού του γραμματισμού. Σύμφωνα με τον Gilster (1997), ο ψηφιακός γραμματισμός μπορεί να γίνει αντιληπτός ως αλληλουχία τριών ικανοτήτων: η ικανότητα του ατόμου αρχικά να αναζητά πληροφορίες, ακολούθως να κατανοεί τις πληροφορίες που προσπελαύνει και καταληκτικά να τις χρησιμοποιεί εποικοδομητικά. Επομένως, ο ψηφιακά εγγράμματος μαθητής σε πρώτο επίπεδο κατακτά τις τεχνικές δεξιότητες, σε δεύτερο τις ικανότητες αξιοποίησης των ψηφιακών μέσων, ώστε να καταλήξει στον ψηφιακό μετασχηματισμό των αντλούμενων πληροφοριών σε ψηφιακές δράσεις (Martin, 2009).

Εύλογα προκύπτει το ερώτημα πως κατακτάται εντέλει ο ψηφιακός γραμματισμός και πως το σύνολο στάσεων, αντιλήψεων και δεξιοτήτων που απορρέουν από αυτόν (κατά Bawden βλ. Γιαννακοπούλου & Μπάτζιου, 2012: 456) θεμελιώνει τη γνώση μέσω της άντλησης πληροφοριών; Στο ερώτημα απαντούν οι Hague και Payton (2010) προτείνοντας ένα σύνολο οκτώ αλληλεξαρτώμενων γνωρισμάτων του ψηφιακού γραμματισμού (βλ. Μαυρίδου & Ρουβάς, 2018):

1. Τεχνικές δεξιότητες
2. Δημιουργικότητα
3. Δημιουργική σκέψη και αποτίμηση
4. Πολιτιστική και κοινωνική κατανόηση
5. Συνεργασία
6. Η ικανότητα εύρεσης, ανάλυσης και επιλογής πληροφοριών
7. Αποτελεσματική επικοινωνία
8. Ηλεκτρονική ασφάλεια (e-safety)

Σε μια διαφορετική ανάγνωση του ψηφιακού γραμματισμού, το μοντέλο του Eshet-Alkalai (2004), το οποίο κατηγοριοποιεί τον ψηφιακό γραμματισμό σε φωτο-οπτικό γραμματισμό, γραμματισμό αναπαραγωγής, γραμματισμό διακλάδωσης, πληροφοριακό γραμματισμό, και κοινωνικο-συναισθηματικό γραμματισμό δύναται να προσθέσει μια επιπλέον διάσταση στην κατανόηση του όρου.

Ορμώμενοι οι εισηγητές από τις ανωτέρω θεωρητικές προσεγγίσεις, εστιάζουν την προσοχή τους στο επόμενο βήμα που αναδύεται μέσα από την διαδικασία ψηφιακού εγγραμματισμού και συγκεκριμένα στην ικανότητα εύρεσης, ανάλυσης και επιλογής πληροφοριών (κατά τους Hague και Payton, 2010) και στον πληροφοριακό γραμματισμό (κατά τον Eshet-Alkalai, 2004). Θέτοντας ως ερευνητικό ερώτημα το βαθμό πληροφοριακού γραμματισμού των σύγχρονων μαθητών προχωρούν αρχικά στην καταγραφή της εκπαιδευτικής ψηφιακής πραγματικότητας και στη συνέχεια σε μελέτη περίπτωσης σε πραγματικό χρόνο και σε συνθήκες σχολικής τάξης, ώστε να συνάγουν συμπεράσματα ικανά να αξιοποιηθούν στην κατάρτιση ενός οδικού χάρτη ασφαλούς και εύστοχης διαδικτυακής πλοήγησης.

2.2 Από τη θεωρία στην πράξη

Η διείσδυση των ΤΠΕ στη σχολική τάξη είναι δεδομένη και ο σύγχρονος εκπαιδευτικός υιοθετεί θετική στάση απέναντι τους, ταυτόχρονα όμως εκφράζει έντονο σκεπτικισμό για τον τρόπο της σωστής αξιοποίησής τους στην εκπαιδευτική πράξη. Συχνά παρατηρείται παρά τις θετικές προθέσεις λανθασμένη χρήση των ψηφιακών μέσων από τον εκπαιδευτικό. Παρόλο που μεγάλο ποσοστό των εκπαιδευτικών έχει επιμορφωθεί στις νέες τεχνολογίες, δεν είναι καθόλου ή είναι ελάχιστα ενημερωμένοι για εκπαιδευτικά λογισμικά και βοηθητικά ψηφιακά μέσα για την διδασκαλία των μαθημάτων τους. Οι γνώσεις τους είναι ελλιπείς και περιορίζονται κυρίως στην αναζήτηση πληροφοριών για την παραγωγή του διδακτικού τους υλικού και πολύ λιγότερο στην χρήση των ψηφιακών μέσων κατά τη διδασκαλία ή στην ανάθεση εργασιών που απαιτούν χρήση και αξιοποίηση ηλεκτρονικών μέσων. Στη δυσχερή χρήση και αξιοποίηση των ΤΠΕ στην εκπαιδευτική πράξη συντελεί και η έλλειψη κατάλληλα εξοπλισμένων αιθουσών, η περιορισμένη δυνατότητα χρήσης των εργαστηρίων πληροφορικής και η πίεση χρόνου για την κάλυψη της διδακτέας ύλης. Αποτέλεσμα είναι η χρήση των ΤΠΕ στην διδακτική πράξη να αποτελεί μια τυποποιημένη διαδικασία παρά μια καινοτόμα πρακτική που ανοίγει νέους ορίζοντες πέρα από τα στενά όρια της τάξης (Βούλτσιου, 2007).

Ανάλογα και οι μαθητές του σύγχρονου σχολείου υποδέχονται με ενθουσιασμό την ψηφιακή εποχή και θεωρούν ότι τα ψηφιακά μέσα διευκολύνουν τη μαθησιακή διαδικασία, συντελούν αποτελεσματικά στην απόκτηση γνώσεων και κάνουν το σχολείο πιο ελκυστικό (Βούλτσιου, 2007). Ωστόσο, δεν αξιοποιούν τις δυνατότητες των ψηφιακών μέσων που επικροτούν με ενθουσιασμό, ενώ δεν είναι λίγες οι περιπτώσεις που τα μέσα αυτά στα χέρια των μαθητών από εργαλείο μετατρέπονται σε τροχοπέδη στην κατάκτηση της γνώσης. Οι μαθητές προσλαμβάνουν μέσω του Διαδικτύου πληθώρα πληροφοριών, στις οποίες τείνουν να δείχνουν τυφλή εμπιστοσύνη, αναπτύσσοντας στάση παθητικού δέκτη, αν και ο αρχικός στόχος είναι η ενεργητική διάδραση (Παπαδανιήλ, 2005; Σικώλα & Τσαμαδιά, 2007). Παράλληλα, παρόλο που με την χρήση του Διαδικτύου οι εργασίες γίνονται πιο

ευχάριστα και η μελέτη γνωστικών αντικειμένων ευκολότερη, συχνά καταγράφονται περιπτώσεις κατά τις οποίες η ευχαρίστηση και η ευκολία επιφέρουν εσφαλμένη ή μερική γνώση. Ο μαθητής, αν και επιθυμεί να εργαστεί, εντέλει επαναπαύεται στην ευκολία του Διαδικτύου, υιοθετεί άκριτα τις παρεχόμενες μέσω αυτού πληροφορίες. Έτσι έχουμε εξαιρετικές εργασίες βασισμένες σε αναξιόπιστες πηγές πληροφοριών. Τέλος, αξίζει να σημειωθεί η απουσία δικτυογραφίας στις εργασίες των μαθητών ως απότοκο της αδυναμίας να κατανοήσουν τη σπουδαιότητα των πηγών, καθώς τείνουν να οικειοποιούνται πλήρως την ψηφιακή πληροφορία.

Συμπερασματικά, τα οφέλη των ψηφιακών μέσων στην μαθησιακή διαδικασία δεν μπορούν να αμφισβητηθούν. Μη αμφισβητήσιμοι όμως είναι και οι κίνδυνοι που ελλοχεύουν από την αλληλεπίδραση του μαθητή με τα ψηφιακά μέσα, όταν αυτή δεν γίνεται σε σωστό πλαίσιο και υπό συγκεκριμένες συνθήκες και κριτήρια, τα οποία καλείται να θέσει ο εκπαιδευτικός.

3. Μελέτη περίπτωσης

Το δείγμα της έρευνας αποτελείται από 26 μαθητές της Α' Γυμνασίου (2016 - 17) και Β' Γυμνασίου (2017 - 18) του ΠΣΠΘ. Η δειγματοληψία αφορά συνθετικές εργασίες των μαθητών αυτών που τους ανατέθηκαν στο πλαίσιο των μαθημάτων της Νεοελληνικής Γλώσσας και Νεοελληνικής Λογοτεχνίας σε δύο διδακτικά έτη. Οι μαθησιακές απαιτήσεις και ο διδακτικός ρυθμός της σχολικής βαθμίδας αποτελούν κριτήριο, καθώς μπορούν να επηρεάσουν ή και να καθορίσουν το βαθμό αξιοποίησης των ΤΠΕ και του Διαδικτύου στη διδακτική πράξη. Επίσης, κριτήριο αποτελεί η ειδικότητα της διδάσκουσας και τα γνωστικά αντικείμενα, δεδομένου ότι οι φιλόλογοι, αν και έχουν την δυνατότητα να επιμορφωθούν σε β' επίπεδο σχετικά με την αξιοποίηση και ενσωμάτωση των Νέων Τεχνολογιών στα μαθήματά τους, δεν αποτελούν εκπαιδευτική ομάδα η οποία είναι εξοικειωμένη με την τεχνολογία και την αξιοποίησή της στη διδακτική των φιλολογικών μαθημάτων. Τέλος, κριτήριο αποτελεί και ο τύπος του σχολείου (Πειραματικό), στο οποίο υπάρχει η δυνατότητα εκπόνησης εκπαιδευτικής έρευνας και εφαρμογής καινοτόμων αναλυτικών προγραμμάτων σπουδών (Πιλοτικό), ενώ οι μαθητές αυτού του τύπου σχολείου είναι περισσότερο εξοικειωμένοι με τις ανωτέρω πρακτικές.

Κατά την εκπόνηση της έρευνας, η διδάσκουσα συγκέντρωσε και κατέγραψε συστηματικά τα υπό έρευνα στοιχεία (εργασίες μαθητών), ώστε να ελεγχθούν ακολούθως από το συνεργάτη ερευνητή άλλης ειδικότητας (Πληροφορικός) από την δική του οπτική γωνία. Το γεγονός ότι ο εν λόγω συνεργάτης ερευνητής δεν υπηρετεί στο σχολείο και δεν έχει άμεση επαφή με τους μαθητές καθιστά αντικειμενικότερη την προσέγγισή του και την ανάλυση των ερευνητικών δεδομένων. Ακολούθως, η διδάσκουσα ερευνήτρια δημιούργησε αρχεία καταγραφής και σημειώσεις υπό μορφή ημερολογίου για τον ίδιο σκοπό. Τέλος, προχώρησε σε μια σειρά συνεντεύξεων με τους μαθητές, οι οποίες, αφού απομαγνητοφωνήθηκαν, αποτέλεσαν σώμα προς

μελέτη σημειώσεων. Στις συνεντεύξεις αυτές καταβλήθηκε προσπάθεια ορθολογικής διατύπωσης των ερωτημάτων ώστε να εξασφαλιστεί η εγκυρότητά τους. Στην πορεία της έρευνας, παρουσιάστηκαν δυσκολίες και εμπόδια τα οποία καταγράφηκαν και προσμετρήθηκαν στην ανάλυση των δεδομένων.

Πιο συγκεκριμένα, κατά τα σχολικά έτη 2016 - 17 και 2017 - 18, οι ίδιοι μαθητές τους οποίους δίδαξε η ερευνήτρια στην Α' Γυμνασίου και Β' Γυμνασίου αντίστοιχα, παρακολούθησαν τα μαθήματα της Νεοελληνικής Γλώσσας και Νεοελληνικής Λογοτεχνίας υπό το πρίσμα του Πιλοτικού Προγράμματος Σπουδών. Στο πλαίσιο αυτής της διδακτικής προσέγγισης και με στόχο την εναλλακτική τους αξιολόγηση, οι μαθητές κλήθηκαν να εκπονήσουν ατομικές και ομαδικές εργασίες που αντικατέστησαν τα τυπικά μέσα αξιολόγησης (τετράδιο εργασιών, τεστ, διαγωνίσματα). Εύλογο ήταν σε αυτή τη μαθησιακή διαδικασία να κατέχουν καθοριστικό ρόλο οι Νέες Τεχνολογίες, τόσο στη διδακτική πράξη, όσο και στην εκπόνηση των εργασιών. Αυτές οι εργασίες, αφού συγκεντρώθηκαν και μελετήθηκαν, όπως προαναφέρεται, οδήγησαν στη διαπίστωση ότι οι μαθητές, παρά τις καλές προθέσεις τους, τον ενθουσιασμό και την επιθυμία να καταθέσουν αξιόλογα παραδοτέα, δεν διαχειρίστηκαν σωστά τις πληροφορίες που άντλησαν ψηφιακά.

Αρχικά, στο σύνολο των εργασιών, μόλις ένα ποσοστό 2% των μαθητών έκρινε ότι έπρεπε να παραθέσει δικτυογραφία. Ακόμα και στην περίπτωση που παρατέθηκε δικτυογραφία, η καταγραφή της δεν ήταν η ενδεδειγμένη. Με έναυσμα αυτή την αρχική παρατήρηση, οι ερευνητές προχώρησαν σε αναλυτικότερη μελέτη των εργασιών των μαθητών αναφορικά με την προέλευση των πληροφοριών που αξιοποιήθηκαν και την καταγραφή των πηγών. Από τη μελέτη αυτή διαπιστώθηκαν τα ακόλουθα:

1. σχεδόν το σύνολο των πληροφοριών προέρχονταν από το Διαδίκτυο.
2. οι διαδικτυακές πηγές που χρησιμοποίησαν οι μαθητές ήταν κυρίως από ψηφιακά περιοδικά ποικίλης ύλης και όχι φιλολογικού περιεχομένου, από προσωπικά blogs, αρκετά εκ των οποίων ήταν ανώνυμα και από ψηφιακά σχολικά βοηθήματα.
3. ελάχιστοι μαθητές αξιοποίησαν πληροφορίες από προτεινόμενους στα φύλλα εργασίας έγκυρους ψηφιακούς ιστότοπους.
4. το 92% των μαθητών δεν επεξεργάστηκε τις πληροφορίες που άντλησε από το Διαδίκτυο, αλλά τις παρέθεσε αυτούσιες.
5. το ίδιο ποσοστό παρέλειψε πληροφορίες που δεν μπορούσε να κατανοήσει δημιουργώντας νοηματικά και λεκτικά χάσματα στο κείμενο των εργασιών.
6. ελάχιστοι μαθητές (μόλις 1%) διασταύρωσε τις πληροφορίες που άντλησε από πηγές του διαδικτύου με άλλες διαδικτυακές πηγές ή με σχετική βιβλιογραφία.

7. τέλος, αξίζει να σημειωθεί ότι καθολική υπήρξε η απουσία παράθεσης διαδικτυακής πηγής για τις εικόνες, τους πίνακες, τις φωτογραφίες και άλλο οπτικό υλικό που παρατέθηκε στις εργασίες των μαθητών.

Οι ανωτέρω διαπιστώσεις αποτέλεσαν αφόρμηση για την διερεύνηση των παραγόντων που διαμορφώνουν αυτή τη σχέση των μαθητών με το Διαδίκτυο. Συντάχθηκε ερωτηματολόγιο ανοικτού τύπου ερωτήσεων το οποίο αποτέλεσε τη βάση για τη διενέργεια ατομικών συνεντεύξεων. Οι απαντήσεις των μαθητών κατά τη διάρκεια της συνέντευξης αξιοποιήθηκαν από τους ερευνητές σε συνδυασμό με εξωγλωσσικά στοιχεία που εντοπίστηκαν από τις μαγνητοσκοπήσεις των συνεντεύξεων και οδήγησαν σε επιπρόσθετα ερευνητικά συμπεράσματα, τα οποία μπορούν να αποτελέσουν τη βάση για την κατάρτιση ενός οδικού χάρτη πληροφορικού γραμματισμού σε επόμενα στάδια της έρευνας.

Αξίζει να καταγραφούν εδώ ενδεικτικά ορισμένες από τις απαντήσεις των μαθητών, οι οποίες καταδεικνύουν εύστοχα και παραστατικά την αντίληψή τους για την χρήση του Διαδικτύου και την αξιολόγηση των αντλούμενων πληροφοριών. Όλοι επισήμαναν ότι άντλησαν αποκλειστικά από το Διαδίκτυο πληροφορίες για τις εργασίες γιατί είναι η πιο εύκολα προσβάσιμη πηγή. Μάλιστα, κατά δήλωσή τους θεωρούν πως υπάρχουν τα πάντα στο Διαδίκτυο και επομένως δε χρειάζεται να καταφύγουν σε άλλες πηγές ή να διασταυρώσουν τις πληροφορίες. Επίσης, το σύνολο των μαθητών, με ελάχιστες εξαιρέσεις, εξέφρασε την έκπληξή του για την αναγκαιότητα δικτυογραφίας, καθώς και την άγνοιά του για τον τρόπο παράθεσής της. Ακόμα μεγαλύτερη ήταν η έκπληξή τους για την ανάγκη αναφοράς της διαδικτυακής πηγής άντλησης οπτικού υλικού. Επιπρόσθετα, από τις απαντήσεις τους κατέστη σαφές ότι δε θεωρούν λογοκλοπή την αυτούσια αντιγραφή διαδικτυακών πληροφοριών. Ταυτόχρονα, επισήμαναν ότι τις πληροφορίες τις αξιοποίησαν για φιλολογικά μαθήματα και κατ' επέκταση δεν αντιλαμβάνονταν γιατί αξιολογούνταν για το ψηφιακό τους υλικό στο πλαίσιο αυτών των γνωστικών αντικειμένων. Όπως χαρακτηριστικά δήλωσαν, "αυτό είναι δουλειά του Πληροφορικού του σχολείου". Επιπλέον, τόνισαν ότι επέλεξαν άλλες διαδικτυακές πηγές από τους ιστότοπους που τους προτάθηκαν γιατί, αν και τους επισκέφτηκαν, δυσκολεύτηκαν στην πλοήγησή τους και στην αναζήτηση των πληροφοριών. Τέλος, αξίζει να σημειωθεί ότι το βασικό κριτήριο επιλογής μιας ηλεκτρονικής πηγής για την άντληση πληροφοριών δεν υπήρξε η εγκυρότητα ή η αξιοπιστία της, αλλά η σειρά κατάταξης στα αποτελέσματα της επιλεχθείσας μηχανής αναζήτησης.

4. Συμπεράσματα

Από το σύνολο των ερευνητικών δεδομένων συνάγονται τα ακόλουθα ερευνητικά συμπεράσματα:

1. Ο ψηφιακός γραμματισμός στην εκπαιδευτική πράξη δε συνδέεται - δυστυχώς- με τον πληροφοριακό γραμματισμό. Οι μαθητές γνωρίζουν πολύ

καλά την χρήση των ψηφιακών μέσων, αλλά δεν είναι σε θέση να αξιολογήσουν τα δεδομένα που αντλούν μέσω αυτών.

2. Οι μαθητές συνδέουν το ψηφιακό και πληροφοριακό γραμματισμό με τα αντίστοιχα μαθήματα Πληροφορικής και θετικών επιστημών και κατ' επέκταση πιστεύουν ότι στις θεωρητικές επιστήμες και στα αντίστοιχα μαθήματα δεν απαιτείται έλεγχος και διασταύρωση των διαδικτυακών πληροφοριών.
3. Οι μαθητές δεν αντιλαμβάνονται τις διαδικτυακές πληροφορίες ως πνευματική ιδιοκτησία αλλά θεωρούν ότι το διαδίκτυο είναι μια τεράστια δεξαμενή άντλησης έγκυρων πληροφοριών που δεν έχει σημασία από που και από ποιον προέρχονται (λογοκλοπή).
4. Αρκετοί μαθητές συγχέουν τη σειρά κατάταξης των πληροφοριών στις μηχανές αναζήτησης με την αξιοπιστία και την εγκυρότητα της πηγής ή/και της παρεχόμενης πληροφορίας.
5. Οι περισσότεροι μαθητές δεν είναι εξοικειωμένοι με την ορολογία των ψηφιακών μέσων, ούτε αντιλαμβάνονται την αναγκαιότητα χρήσης της κατά την αξιοποίηση διαδικτυακών πληροφοριών (δικτυογραφία).
6. Ο τρόπος χρήσης των Νέων Τεχνολογιών από τους μαθητές δεν αποτελεί - λανθασμένα- αντικείμενο αξιολόγησής τους σε θεωρητικά γνωστικά αντικείμενα, με αποτέλεσμα την αυθαίρετη χρήση και παράθεση πληροφοριών σε εργασίες των γνωστικών αυτών αντικειμένων.

Με βάση τα ανωτέρω επιμέρους συμπεράσματα, προκύπτει εύλογα η ανάγκη κατάρτισης ενός οδικού χάρτη ορθής αξιοποίησης του Διαδικτύου ως μέσου άντλησης πληροφοριών. Αυτός ο οδικός χάρτης, μπορεί να αποτελέσει πολύτιμο εργαλείο, τόσο για τον εκπαιδευτικό, όσο και για τον μαθητή.

5. Επίλογος

Οι Νέες Τεχνολογίες και το Διαδίκτυο προσδίδουν σαφώς μια καινοτόμα προοπτική στην εκπαιδευτική διαδικασία, δεν αποτελούν όμως αυτόνομο παιδαγωγικό μέσο αλλά μετατρέπονται σε παιδαγωγικό εργαλείο εφόσον η χρήση τους υπόκειται σε συγκεκριμένα κριτήρια. Τα κριτήρια αυτά μπορούν και πρέπει να διαμορφωθούν σε συνεργασία τόσο με τον εκπαιδευτικό, όσο και με τον μαθητή, καθώς αυτοί οι δύο είναι οι περισσότερο ικανοί να αξιολογήσουν την αποτελεσματικότητα κάθε διδακτικής στρατηγικής για την κατάκτηση της γνώσης (Leu, Karchmer & Leu, 1999). Ο ψηφιακός και πληροφοριακός γραμματισμός του μαθητή βρίσκονται σε άμεση σχέση και συνάρτηση με τον ψηφιακό γραμματισμό του εκπαιδευτικού. Επομένως, στη διδακτική πράξη δεν αρκεί μόνο η χρήση ψηφιακών μέσων και η ανάθεση εργασιών που απαιτούν την αξιοποίησή τους, αλλά και μια παράλληλη εκπαίδευση των εμπλεκόμενων μερών. Η εκπαιδευτική κοινότητα οφείλει να υπερβεί

στερεότυπες αντιλήψεις που συνδέουν την επαρκή κατάρτιση στις ΤΠΕ με τις θετικές επιστήμες και να συνειδητοποιήσει ότι όλα τα γνωστικά αντικείμενα μπορούν και πρέπει να παρέχουν ψηφιακό και πληροφοριακό γραμματισμό στους μαθητές. Εξάλλου, ο ψηφιακός γραμματισμός χωρίς τον πληροφοριακό γραμματισμό είναι κενό γράμμα.

Αναφορές

Dickinson, L. (1993). Talking shop: Aspects of autonomous learning. *English Language Teaching Journal*, 47 (4), 330 - 336.

Eshet - Alkalai, Y. (2004). Digital Literacy: A Conceptual Framework for Survival Skills in Digital Era. *Journal of Educational Multimedia and Hypermedia*, 13 (1), 93 - 106.

Geisert, P. & Futrell, M. (2000). *Teachers, computers and curriculum: Microcomputers in the classroom*. Massachusetts: Allyn and Bacon.

Gilster, P. (1997). *Digital Literacy*. New York: Wiley Computer Publishing.

Hague, C. & Payton, C. (2010). *Digital literacy across the curriculum*. United Kindom: Futurelab.

Leu, D.J., Jr., Karchmer, R., & Leu, D.D. (1999). The Miss Rumphius effect: Envisionments for literacy and learning that transform the Internet. *The Reading Teacher*, 52(6), 636 - 642.

Martin, A. (2009). *Digital Literacy for the Third Age: Sustaining Identity in an Uncertain World*. Ανακτήθηκε στις 15 Μαρτίου 2018 από <http://www.elearningeuropa.info/files/media/media18500.pdf>.

Βούλτσιου, Ε. (2007). *Ενσωμάτωση των Νέων Τεχνολογιών στη Μέση Εκπαίδευση. Διαδικασίες - Προβλήματα - Επιπτώσεις σε διδάσκοντες και διδασκόμενους* (Μεταπτυχιακή Εργασία). Θεσσαλονίκη: Α.Π.Θ. Ανακτήθηκε στις 15 Αυγούστου 2018 από <https://dspace.lib.uom.gr/bitstream/2159/2324/1/VoultsiouMSc2007.pdf>

Γιαννακοπούλου, Ε. & Μπάτζιου, Σ. (2012). Ψηφιακός Γραμματισμός ενηλίκων. Διερεύνηση ψηφιακής επάρκειας ενηλίκων. Στο Χ. Καραγιαννίδης, Π. Πολίτης & Η. Καρασαββίδης (επιμ.). *Πρακτικά Εργασιών 8ου Πανελλήνιου Συνεδρίου με Διεθνή*

Συμμετοχή «Τεχνολογίες της Πληροφορίας & Επικοινωνίας στην Εκπαίδευση», Βόλος, 455 - 462.

Μαυρίδου, Α. & Ρουβάς, Γ. (2018). Η ιστοσελίδα του εκπαιδευτικού ως εργαλείο άτυπης εκπαίδευσης: από την θεωρία στην πράξη. Στο Ε. Κολτσάκης & Ι. Σαλονικίδης (επιμ.). Πρακτικά του 5ου Πανελλήνιου Εκπαιδευτικού Συνεδρίου Κεντρικής Μακεδονίας, Θεσσαλονίκη, 152 - 164 (Δ' Τόμος).

Παπαδανιήλ, Ι. (2005). *Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στη χρήση νέων τεχνολογιών: Το παράδειγμα των Κέντρων Στήριξης Επιμόρφωσης: Θεωρητική και εμπειρική προσέγγιση*. Αθήνα: Αδελφοί Κυριακίδη Α.Ε.

Σικώλα, Κ. & Τσαμαδιά, Β. (2007). Η πληροφορική στην ελληνική εκπαίδευση (πρωτοβάθμια, δευτεροβάθμια) (Πτυχιακή Εργασία). Μεσολόγγι: Διοίκησης και Οικονομίας, Τμήμα Εφαρμογών Πληροφορικής στη διοίκηση και στην οικονομία.

Abstract

This paper presents the findings of a limited in scope research conducted at the Experimental School of the University of Thessaloniki during 2016 - 17 and 2017 - 18. Online information search practices employed by High School students during the preparation of assignments assigned to them on the subjects of Modern Greek Literature and Modern Greek Language were investigated, the aim being to understand how students search and evaluate Internet resources, the degree to which they employ best practices and how they eventually use the selected material. Errors and omissions were identified and the degree of realization of the potential of the Internet was assessed. The research findings point toward the need for compiling an information literacy road map, as well as supporting material to aid students.

Keywords: Modern Greek Literature, Modern Greek Language, Web Search, Utilizing Electronic Sources, Information Literacy.