

# Θεωρίες μάθησης και διδασκαλίας, εκπαιδευτική στρατηγική και εκπαιδευτικός σχεδιασμός προγραμμάτων πληροφοριακής παιδείας: η περίπτωση του προγράμματος της Βιβλιοθήκης του Πανεπιστημίου Μακεδονίας

Κυριακή Μπαλτά

*Πανεπιστήμιο Μακεδονίας, Βιβλιοθήκη, Τμήμα Επιστημονικής Πληροφόρησης και  
Τεκμηρίωσης, [balta@uom.gr](mailto:balta@uom.gr)*

## Περίληψη

Η πληροφοριακή παιδεία αναγνωρίζεται πλέον σε παγκόσμιο επίπεδο ως ένα σύνολο βασικών δεξιοτήτων για την αποτελεσματική συμμετοχή των πολιτών στις σύγχρονες κοινωνίες και την επίλυση προβλημάτων τόσο στην προσωπική όσο και στην επαγγελματική ζωή τους. Η αλλαγή στην εκπαιδευτική σκέψη, η εκρηκτική αύξηση της ηλεκτρονικής πληροφόρησης και οι αλματώδεις εξελίξεις στην τεχνολογία, αποτελούν πλέον τη μεγάλη πρόκληση για τις ακαδημαϊκές βιβλιοθήκες όσον αφορά στον εκπαιδευτικό τους ρόλο.

Οι βιβλιοθηκονόμοι σε ρόλο βοηθού της εκπαιδευτικής διαδικασίας ή και ακόμη αυτού καθ' αυτού εκπαιδευτών, σχεδιάζουν και αναλαμβάνουν νέες πρωτοβουλίες στην εκπαιδευτική διαδικασία των ακαδημαϊκών ιδρυμάτων που απασχολούνται, προσδίδοντας έτσι ένα κεντρικότερο εκπαιδευτικό ρόλο στη βιβλιοθήκη. Όλα τα παραπάνω επιβάλλουν πλέον στους βιβλιοθηκονόμους την απόκτηση γνώσεων εκπαιδευτικού σχεδιασμού, παιδαγωγικής, διδακτικής καθώς και δεξιοτήτων οι οποίες θα τους καθιστούν ικανούς εκπαιδευτές.

Η πληροφοριακή παιδεία αποτελεί θεμελιώδες συστατικό της εκπαιδευτικής διαδικασίας, τόσο στο βασικό (πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση) όσο και στα προχωρημένα επίπεδά της (τριτοβάθμια εκπαίδευση), κατά την οποία οι εκπαιδευόμενοι μαθαίνουν πώς να σκέφτονται ενεργητικά και κριτικά παρά λαμβάνουν με παθητικό τρόπο προκατασκευασμένα πακέτα γνώσεων. Παρέχει ένα σύνολο γνώσεων και δεξιοτήτων για ενεργητικά σκεπτόμενους εκπαιδευόμενους οι οποίοι θα χρησιμοποιήσουν την πληροφορία όχι μόνο μέσα στο ακαδημαϊκό περιβάλλον αλλά σε όλη τους τη ζωή.

Το μοντέλο με το οποίο τα προγράμματα πληροφοριακής παιδείας θα παρέχονται στους σπουδαστές των ιδρυμάτων τριτοβάθμιας εκπαίδευσης αποτέλεσε και αποτελεί κεντρικό σημείο συζήτησης και μελέτης των επιστημόνων. Εκτενής διάλογος έχει επίσης αναπτυχθεί για τα μοντέλα σχεδιασμού των προγραμμάτων αυτών και για την πορεία επίτευξης των εκπαιδευτικών στόχων που προσπαθούν να επιτύχουν. Σημαντικό επίσης θέμα συζήτησης αποτελεί ο εκπαιδευτικός σχεδιασμός που πρέπει να ακολουθηθεί για να περιγράψει τη διαδικασία σχεδιασμού της εκπαιδευτικής παρέμβασης από την υιοθέτηση

κάποιας από τις θεωρίες της μάθησης μέχρι τον προσδιορισμό του εκπαιδευτικού υλικού και των μέτρων και μέσων αξιολόγησης που θα χρησιμοποιηθούν στο εκπαιδευτικό περιβάλλον που θα αναπτυχθεί.

Η Βιβλιοθήκη του Πανεπιστημίου Μακεδονίας προχώρησε στη δημιουργία ενός νέου σχεδίου για το πρόγραμμα πληροφοριακής παιδείας το οποίο παρέχει, στοχεύοντας όχι μόνο στο να περιγράψει το περιεχόμενο και τα μέσα παροχής του αλλά όλα τα τμήματα τα οποία το καθιστούν ένα ολοκληρωμένο σύστημα εκπαίδευσης. Στην παρούσα ανακοίνωση παρουσιάζονται μόνο τα τμήματα του εκπαιδευτικού σχεδιασμού και της διδακτικής μεθοδολογίας.

**Λέξεις κλειδιά :** Πληροφοριακή Παιδεία, Μοντέλα Σχεδίασης Προγραμμάτων Πληροφοριακής Παιδείας, Εκπαιδευτική στρατηγική, Εκπαιδευτικός Σχεδιασμός, Εκπαιδευτικοί Στόχοι, Θεωρίες Μάθησης, Κονστрукτιβισμός.

# **Learning and teaching theories, instructional strategy and instructional design for information literacy programs: the University of Macedonia Library case**

**Kyriaki Balta**

*University of Macedonia Library, Scientific Information and Documentation Department,  
[balta@uom.gr](mailto:balta@uom.gr)*

## **Abstract**

Information literacy (IL) is world widely acknowledged these days as a set of basic skills every citizen of a modern society should have in order to participate in it and solve problems on personal or professional basis.

Changes in educational thinking, the explosion of digital information and the rapid advancements in technology comprise major challenges academic libraries have to face when it comes to their educational role within the institution they operate.

Academic librarians, as facilitators of the educational procedure, design and deliver IL programs. In most cases they even take up a new role as instructors in these programs, bringing the academic library in center of the institution's educational procedure. This necessitates the acquisition of new skills, besides the ones gained by their typical library training, such as instruction skills, pedagogical skills, educational design skills in order to become effective instructors.

IL is a fundamental element in every step of a person's educational path from elementary school to postgraduate studies. Such programs should promote active thinking and engagement to the students and not passive perception of pre-constructed data and educational material. They should result in a set of skills acquired by actively thinking students which are able to use them not only during their studies but for their whole lives.

More than a century, models for the design and provision of IL programs in higher education have been a major discussion topic for many researchers. Several models have been proposed and analysed covering subjects from the adaption of a learning theory up to the design of the educational material.

The University of Macedonia Library designed a new IL scheme which consists of 18 elements aiming not only to describe the educational goals, techniques and material of the program but to enable the University's students to approach IL as an integrated learning environment.

**Keywords: Information Literacy, Information Literacy Programs Design Models, Instructional Strategy, Instructional Design, Learning Outcomes, Learning Theories, Constructivism.**

## Εισαγωγή

Είναι πλέον ευρέως αποδεκτό πως οι ικανότητες ανεύρεσης, αξιολόγησης και χρήσης των πληροφοριών αποτελούν απαραίτητο προσόν του σύγχρονου πολίτη. Ως απόρροια αυτής της παραδοχής η σημερινή κοινωνία χρειάζεται και ένα σύγχρονο σύστημα τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, το οποίο θα δίνει έμφαση στη διαχείριση των πληροφοριών (knowledge management), στις τεχνολογίες της πληροφορικής (information technologies) και στη δια βίου μάθηση (lifelong learning). Μέσα σε αυτό το πλαίσιο τα ιδρύματα της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης καλούνται να ανταπεξέλθουν στις προκλήσεις των διαρκώς εξελισσόμενων οικονομικών, τεχνολογικών και κοινωνικών σχηματισμών. Κύριο ρόλο τους αποτελεί η λειτουργία τους ως εκπαιδευτικά και ερευνητικά κέντρα, τα οποία προετοιμάζουν τους πολίτες του 21<sup>ου</sup> αιώνα. Αναλαμβάνουν έτσι, την ευθύνη να αντιμετωπίσουν τις αλλαγές που προκύπτουν στην τριτοβάθμια εκπαίδευση και στους στόχους της, όπως αυτοί προσδιορίζονται από τις εκάστοτε κυβερνήσεις και τους διεθνείς οργανισμούς (πχ. Ευρωπαϊκή Ένωση, Unesco), μέσω της υιοθέτησης διαφόρων εθνικών και διεθνών πολιτικών σε θέματα παιδείας και εκπαίδευσης (π.χ. Κοινωνία των πληροφοριών).

Σήμερα οι ακαδημαϊκές βιβλιοθήκες δίνουν έμφαση όχι μόνο στην ανάπτυξη συλλογών και υπηρεσιών που θα ικανοποιεί τις ανάγκες των πελατών τους, αλλά στοχεύουν επίσης, στην παροχή ενός τέτοιου τύπου εκπαίδευσής ο οποίος θα τους καθιστά ικανούς να ανακτούν, αξιολογούν και τέλος αξιοποιούν αποτελεσματικά την πληροφορία κάτω από το μοντέλο της αυτοεξυπηρέτησης των αναγκών τους.

Η αλλαγή στην εκπαιδευτική σκέψη, η εκρηκτική αύξηση της ηλεκτρονικής πληροφόρησης και οι αλματώδεις εξελίξεις στην τεχνολογία, αποτελούν πλέον τη μεγάλη πρόκληση για τις ακαδημαϊκές βιβλιοθήκες όσον αφορά στον εκπαιδευτικό τους ρόλο. Οι βιβλιοθηκονόμοι σε ρόλο βοηθού της εκπαιδευτικής διαδικασίας ή και ακόμη αυτού καθ' αυτού εκπαιδευτών, σχεδιάζουν και αναλαμβάνουν νέες πρωτοβουλίες στην εκπαιδευτική διαδικασία των ακαδημαϊκών ιδρυμάτων που απασχολούνται, προσδίδοντας έτσι ένα κεντρικότερο εκπαιδευτικό ρόλο στη βιβλιοθήκη. Όλα τα παραπάνω επιβάλλουν πλέον στους βιβλιοθηκονόμους την απόκτηση γνώσεων εκπαιδευτικού σχεδιασμού, παιδαγωγικής, διδακτικής καθώς και δεξιοτήτων οι οποίες θα τους καθιστούν ικανούς εκπαιδευτές (Peacock, 2001, Powis, 2004). Τα γνωστότερα εκπαιδευτικά προγράμματα που προσφέρονται από τις ακαδημαϊκές βιβλιοθήκες είναι αυτά της πληροφοριακής παιδείας.

Η πληροφοριακή παιδεία αναγνωρίζεται πλέον σε παγκόσμιο επίπεδο ως ένα σύνολο βασικών δεξιοτήτων για την αποτελεσματική συμμετοχή των πολιτών στις σύγχρονες κοινωνίες και την επίλυση προβλημάτων τόσο στην προσωπική όσο και στην επαγγελματική ζωή τους<sup>1</sup>.

## Ιστορία, ορισμοί και πρότυπα πληροφοριακής παιδείας

Οι προσπάθειες για την παροχή εκπαίδευσης σε σχολικές, ακαδημαϊκές και δημόσιες βιβλιοθήκες ξεκινούν από το 19<sup>ο</sup> αιώνα (Lee, 1966). Ενδείξεις για την ύπαρξη προγραμμάτων εκπαίδευσης έχουν βρεθεί στο Harvard College από τη δεκαετία του 1820 (Salony, 1995). Το 1876 στις ΗΠΑ η διδακτική μεθοδολογία αλλάζει στη σχολική και πανεπιστημιακή εκπαίδευση περιλαμβάνοντας πλέον μαθήματα ανάγνωσης (reading courses), ανεξάρτητη μελέτη (independent study) και έρευνα (research) αντί της μεθόδου των εισηγήσεων (lectures) και των εγχειριδίων μελέτης (textbooks) (Salony, 1995). Ο Melvyl Dewey το 1886 γράφει για τα εγχειρίδια μελέτης *«παραδίδουν τη υπερεκτιμημένη θέση τους σε ευφύστερες και ευρύτερες μεθόδους»* σημειώνει δε συνεχίζοντας *«καθηγητής μετά τον καθηγητή στέλνει τις τάξεις του ή πηγαίνει μαζί τους στη βιβλιοθήκη και τους διδάσκει να εξερευνούν μόνοι τους και να χρησιμοποιούν τα βιβλία, προχωρώντας πέρα από τη μεθοδολογία της σχολικής εκπαίδευσης με την παπαγαλίζουσα απαγγελία της από ένα μόνο κείμενο»* (σ. 50). Πολύ σημαντικές προσπάθειες την ίδια περίοδο καταγράφονται επίσης από τον Otis H. Robinson<sup>2</sup> (1880) ο οποίος περιγράφει την πρόσκτηση γνώσεων ως *«την εκμάθηση του πως και που μπορεί να αποκτηθούν»*, τον George H. Baker<sup>3</sup> (1897) ο οποίος επισημαίνει το *«πόσο σημαντικό και απαραίτητο είναι για τους σπουδαστές να γνωρίζουν κάτι για τη βιβλιοθήκη και τη χρήση της για το δικό τους καλό»*, τον Harry H. Koopman<sup>4</sup> (1897) ο οποίος διδάσκει 30 μαθήματα διάρκειας 3 ωρών το καθένα για τη χρήση της βιβλιοθήκης και τέλος τον Cyrus Adler<sup>5</sup> (1897) ο οποίος αναφέρει στην εισήγησή του στο ALA Annual Conference του 1897 που πραγματοποιήθηκε στη Φιλαδέλφεια: *«πιστεύω πως ένας μεγάλος αριθμός σπουδαστών δε γνωρίζει πώς να χρησιμοποιεί τα βιβλία τα οποία θα τους βοηθήσουν στη δουλειά τους...επίσης πιστεύω ότι με κάποιο τρόπο πρέπει να τους εκπαιδεύσουμε γιατί τους το οφείλουμε»*. Σύμφωνα με τον Rubin (1977) ο Azariah Smith Root, διευθυντής της Oberlin College Library κατά την περίοδο 1887- 1927, σχεδίασε τρία μαθήματα τα οποία περιγράφηκαν στον Oberlin College Catalogue 1899 ως: “the use of libraries”, “elementary bibliography” και “history of the printed book”. Όπως παρατηρούμε η αύξηση της ενασχόλησης με τις επιστήμες στα μέσα του 19<sup>ου</sup> αιώνα ώθησε την ανάπτυξη πειραματισμών στην παροχή πληροφοριακής παιδείας είτε με τη μέθοδο των σεμιναρίων είτε ως τμήμα των διδασκόμενων μαθημάτων.

Στις μέρες μας προσπαθώντας να δώσουν το ακριβή ορισμό του όρου «πληροφοριακή παιδεία» (information literacy) οι επιστήμονες έχουν αναπτύξει έναν εκτενέστατο διάλογο από το 1974 που ο Paul Zurkowski<sup>6</sup> για πρώτη φορά χρησιμοποίησε τον όρο περιγράφοντάς τον ως: 1) τη χρήση των πηγών πληροφόρησης στην εργασία, 2) τις τεχνικές και δεξιότητες οι οποίες είναι απαραίτητες για τη χρήση των πληροφοριακών

<sup>1</sup> Η αντιμετώπιση ενός προβλήματος με τη χρήση πληροφοριών προϋποθέτει: α) τη συνειδητοποίηση του προβλήματος, τη διατύπωση του, την αναζήτηση και τον εντοπισμό νέων πληροφοριών και β) την εκμάθηση χρήσης των πληροφοριακών συστημάτων, δηλαδή της τεχνολογίας που υποστηρίζει τη δημοσίευση, την καταχώρηση, την οργάνωση και την πρόσβαση σε αυτές (δεξιότητες χρήσης της πληροφοριακής τεχνολογίας) (Νικητάκης και Βραχλιώτη, 2006).

<sup>2</sup> Βιβλιοθηκονόμος, Rochester University Library

<sup>3</sup> Βιβλιοθηκονόμος, Columbia University

<sup>4</sup> Βιβλιοθηκονόμος, Brown University

<sup>5</sup> Βιβλιοθηκονόμος, Smithsonian Institution

<sup>6</sup> Πρόεδρος της Information Literacy Association ο οποίος το 1974 πρότεινε ένα εθνικό πρόγραμμα πληροφοριακής παιδείας στην Αμερικανική National Commission on Libraries and Information Science.

εργαλείων και των πρωτογενών πηγών και 3) τη χρήση των πληροφοριών για την επίλυση προβλημάτων (Behrens, 1994, Manchester Metropolitan University, 2007, Corral, 2008). Για τους περισσότερους επιστήμονες, προκάτοχοι του όρου αυτού αποτελούν οι όροι: εκπαίδευση βιβλιοθήκης (library instruction), βιβλιογραφική εκπαίδευση (bibliographic instruction), εκπαίδευση χρηστών (user education) (Rader, 1991, Snaveley και Cooper, 1997, Bruce, 2000).

Το 1976 ο Burchinal ορίζει την πληροφοριακή παιδεία ως «ένα σύνολο δεξιοτήτων» και τη συνδέει με: 1) δεξιότητες εντοπισμού και χρήσης των πληροφοριών, 2) τη χρήση των πληροφοριών για την επίλυση προβλημάτων και τη λήψη αποφάσεων και 3) την αποτελεσματική και αποδοτική χρήση των πληροφοριών (οπ. αν. στα Behrens, 1994, Bawden και Robinson, 2001). Το 1979 η Information Industry Association όρισε ως κάτοχο γνώσεων πληροφοριακής παιδείας τον άνθρωπο «ο οποίος γνωρίζει τις τεχνικές της χρήσης των πληροφοριακών εργαλείων για την επίλυση προβλημάτων» (Behrens, 1994, Garfield, 1979). Τη δεκαετία του 1980 πολλές ήταν οι προσπάθειες απόδοσης του όρου. Χαρακτηριστικές είναι οι προσπάθειες των Mancall, Aaron και Walker (1986) σε ένα κείμενο θέσεων το οποίο συνέταξαν για την US National Commission on Library and Information Science περιγράφουν και ορίζουν τις πληροφοριακές δεξιότητες (Spitzer κα., 1998). Το 1987, η Kuhlthau συμπεριλαμβάνει στον ορισμό «τις δεξιότητες στη χρήση της βιβλιοθήκης και των H/Y» καταδεικνύοντας ότι η πληροφοριακή παιδεία δεν είναι «ένα σύνολο δεξιοτήτων» αλλά ένας «τρόπος μάθησης». Το 1989 η ALA στο *Presidential Committee on Information Literacy Final Report*, ορίζει την πληροφοριακή παιδεία ως ένα «νέο μοντέλο μάθησης βασισμένο στις πηγές» (model of resource-based learning) και συνεχίζει ορίζοντας ως κάτοχο δεξιοτήτων πληροφοριακής παιδείας τον άνθρωπο ο οποίος «είναι ικανός να αναγνωρίσει πότε η πληροφόρηση είναι χρήσιμη και έχει την ικανότητα να εντοπίσει, αξιολογήσει και χρησιμοποιήσει αποτελεσματικά την αναγκαία πληροφόρηση».

Μέχρι τις αρχές της δεκαετίας του 1990 ο ορισμός της ALA ήταν γενικότερα αποδεκτός. Την εποχή εκείνη, οι επιστήμονες διαπίστωσαν ότι από τη στιγμή που η πληροφοριακή παιδεία είχε περάσει πλέον σε ένα στάδιο ωριμότητας πρέπει να αναζητήσουν νέα συστατικά σε αυτή, υπό το πρίσμα της δια βίου μάθησης το οποίο άρχισε να διαμορφώνεται στην εκπαίδευση γενικότερα. Το 1992 η Doyle πραγματοποιώντας μια μελέτη Delphi<sup>7</sup> ορίζει την πληροφοριακή παιδεία ως: «την ικανότητα πρόσβασης, αξιολόγησης και χρήσης των πληροφοριών η οποία προέρχεται από μια πληθώρα πηγών» και συνεχίζει την ανάλυση του όρου με τα χαρακτηριστικά (attributes) του ατόμου ο οποίος την κατέχει<sup>8</sup>.

Τις τελευταίες δεκαετίες όλοι οι μεγάλοι οργανισμοί που ασχολούνται με θέματα βιβλιοθηκών και εκπαίδευσης αποδίδουν την έννοια της πληροφοριακής παιδείας παραθέτοντας το σύνολο των δεξιοτήτων τις οποίες αποκτά ο πελάτης της βιβλιοθήκης ο οποίος θα παρακολουθήσει ένα ανάλογο πρόγραμμα. Με ποιο γνωστά αυτά των ALA-Association of College and Research Libraries (2000), Council of Australian University

<sup>7</sup> Ο κύριος στόχος των μελετών Delphi είναι η συγκέντρωση των απόψεων των ειδικών για τη λήψη αποφάσεων. Στις μελέτες αυτού του τύπου οι ιδέες και οι απόψεις των ειδικών πάνω σε ένα θέμα διερευνούνται συστηματικά και στοχεύουν κυρίως στη δημιουργία αυτού που ονομάζεται «ομοφωνία» για ένα θέμα με απώτερο στόχο τη χρήση των απόψεων αυτών σε μελλοντικές εργασίες (Häder & Häder 2000)

<sup>8</sup> Σύμφωνα με τη Doyle τα χαρακτηριστικά του ατόμου με γνώσεις πληροφοριακής παιδείας είναι τα εξής: α) αναγνωρίζει ότι η ακριβής και πλήρης πληροφόρηση αποτελεί τη βάση της ευφυούς λήψης αποφάσεων, β) αναγνωρίζει την ανάγκη για πληροφόρηση, γ) διατυπώνει ερωτήματα τα οποία βασίζονται στις πληροφοριακές του ανάγκες, δ) αναγνωρίζει τις πιθανές πηγές πληροφόρησης, ε) αναπτύσσει επιτυχείς στρατηγικές έρευνας, στ) μπορεί να προσπελάσει τις πηγές πληροφόρησης ακόμα και με τη χρήση H/Y και συναφών τεχνολογιών, ζ) μπορεί να αξιολογήσει την πληροφόρηση, η) μπορεί να οργανώσει την πληροφόρηση για χρήση, θ) ενσωματώνει τη νέα πληροφόρηση σε ένα σώμα ήδη υπάρχουσας, ι) χρησιμοποιεί την πληροφόρηση με κριτική σκέψη για την επίλυση προβλημάτων.

Librarian-CAUL (2001), International Federation of Library Associations and Institutions (2006) και το Alexandria Proclamation (2005) οριοθετούν την πληροφοριακή παιδεία, στο σύνολό τους σχεδόν, ως μία εκπαιδευτική διαδικασία η οποία στοχεύει:

- στην ανάπτυξη δεξιοτήτων αναζήτησης (search),
- ανάλυσης (analysis),
- αξιολόγησης (evaluation),
- χρήσης (use),
- διαμοιρασμού (share) και
- διάχυσης (diffusion) με ηθικές μεθόδους (ethical ways) των πληροφοριών

ανεξάρτητα από την τυπολογία, το περιεχόμενο και τις μεθόδους οργάνωσής της.

Πολύ σημαντικές είναι επίσης οι δύο σχετικές δηλώσεις της UNESCO (1998) οι οποίες συμπληρώνουν τα παραπάνω: α) η ανάγκη για δια βίου μάθηση η οποία καθιστά των εκπαιδευόμενο ικανό να μαθαίνει με απώτερο στόχο την επίλυση προβλημάτων και β) η World Declaration on Higher Education η οποία προτείνει ένα μαθητοκεντρικό μοντέλο εκπαίδευσης βάσει της οποίας ο εκπαιδευόμενος πρέπει να αποκτήσει κριτικό πνεύμα για την ανάλυση προβλημάτων, την υιοθέτηση λύσεων και την ανάληψη κοινωνικών ευθυνών. Επίσης σημαντική είναι η συμβολή της UNESCO με το *UNESCO-sponsored meeting of experts on information literacy in Prague* το οποίο πραγματοποιήθηκε το 2003 και κατά τη διάρκειά του το ζήτημα της πληροφοριακής παιδείας αναλύθηκε και επεξεργάστηκε σε παγκόσμιο επίπεδο. Στον ευρωπαϊκό χώρο η πολύ σημαντική είναι η EC 2000 σύμφωνα με την οποία «*περισσότερο παρά ποτέ η πρόσβαση σε τρέχουσα πληροφόρηση και γνώση ταυτόχρονα με την παρακίνηση και τις δεξιότητες για την ευφυή χρήση των πηγών από τον καθένα αλλά και από το σύνολο μιας κοινότητας αποτελούν κλειδί για την ενδυνάμωση της ανταγωνιστικότητας της Ευρώπης και τη βελτίωση της απασχολησιμότητας και της προσαρμογής του εργατικού δυναμικού*» (EC, 2000: 5) συνεχίζοντας «*οι ικανότητες να μαθαίνει πώς να μαθαίνει, να προσαρμόζεται στις αλλαγές και να κατανοεί την τεράστια ποσότητα πληροφοριών αποτελούν πλέον γενικές-βασικές δεξιότητες (generic skills) τις οποίες ο καθένας πρέπει να αποκτά*» (EC, 2000: 11). Επίσης, η αναφορά *EU Policies and Strategic Change for Elearning in Universities* (HECTIC, 2001) αναφερόμενη στη σημασία της χρήσης της ψηφιακής πληροφορίας επισημαίνει «*οι σπουδαστές πρέπει να καθίστανται ικανοί στην εκμάθηση της χρήσης των ψηφιακών πηγών πληροφόρησης*» (COIMBRA Group of Universities, 2002). Πολύ σημαντικές επίσης είναι επίσης οι αναφορές που γίνονται στα (EC 2003), *The Role of the Universities in the Europe of Knowledge*, (EUA, 2003) *EUA Convention of European Higher Education Institutions* τα οποία θέτουν ξεκάθαρα ως στόχο των πανεπιστημίων στον Ευρωπαϊκό χώρο την προετοιμασία των σπουδαστών για την αγορά εργασίας μέσα από ένα σύστημα κριτικής αναζήτησης της γνώσης. Αναφερόμενοι σε προσπάθειες που έχουν πραγματοποιηθεί σε εθνικό επίπεδο από διάφορες χώρες όπως: Κίνα<sup>9</sup>, Ιαπωνία, Μεξικό<sup>10</sup>, Νέα Ζηλανδία<sup>11</sup>, Νότια Αφρική<sup>12</sup>, Ηνωμένο Βασίλειο<sup>13</sup>, Σκωτία, Ιρλανδία, Σουηδία<sup>14</sup>, Δανία<sup>15</sup>, Νορβηγία<sup>16</sup>,

---

<sup>9</sup> CILA

<sup>10</sup> DIA- Development of Informative Abilities, 1997 και 1999

<sup>11</sup> Towards a national information strategy: LIANZA/TRW recommendations for a national information strategy, 2001

<sup>12</sup> Curriculum 2005

<sup>13</sup> Information Skills in Higher Education: A SCONUL Position Paper, CILIP, The Community Services Group Information Literacy Group

<sup>14</sup> NordINFOLIT

<sup>15</sup> NordINFOLIT

<sup>16</sup> NordINFOLIT

Ολλανδία, Γερμανία, Ισπανία, Βέλγιο, Ιταλία, Γαλλία, Καναδάς<sup>17</sup> και Εσθονία παρατηρούμε την ιδιαίτερο ενδιαφέρον της παγκόσμιας επιστημονικής κοινότητας για την απόδοση και τον καθορισμό προτύπων.

### **Γιατί πληροφοριακή παιδεία**

Το 1997 ο δημοσιογράφος David Shenk, προσπαθώντας να περιγράψει το πλήθος των προβλημάτων που αντιμετωπίζει στην καθημερινότητά του ο απλός πολίτης από την υπερπληθώρα των πληροφοριών αναφέρει χαρακτηριστικά: *«αυτή η αιθαλομίχλη δεδομένων παράγεται από το πλήθος των πληροφοριών, την ταχύτητα με την οποία έρχονται σε μας από όλες τις κατευθύνσεις, την ανάγκη για τη γρήγορη λήψη αποφάσεων και το αίσθημα του άγχους ότι λαμβάνουμε αποφάσεις χωρίς να έχουμε στη διάθεσή μας όλες τις πιθανές πληροφορίες που είναι διαθέσιμες ή που χρειαζόμαστε».*

Το 1998 η ALA σημειώνει στο progress report της *«για να ανταποκριθούν αποτελεσματικά στο μεταβαλλόμενο περιβάλλον οι άνθρωποι χρειάζονται περισσότερο από μια βάση γνώσης, χρειάζονται επίσης (γνώσεις για τις) τεχνικές για την εξερεύνησή της, σύνδεση με άλλες βάσεις γνώσεων και (γνώση για την) πρακτική χρήση τους. Με άλλα λόγια το περιβάλλον στο οποίο είχαμε συνηθίσει να λειτουργούμε έχει μεταβληθεί και καλούμαστε να εδραιώσουμε νέα θεμέλια τα οποία ονομάζονται πληροφοριακή παιδεία. Σήμερα η γνώση και όχι τα υλικά ή τα αγροτικά προϊόντα ή τα βιομηχανικά αγαθά αποτελεί τον πολυτιμότερο πόρο αυτής της χώρας και οι πολίτες που είναι πληροφοριακά εκπαιδευμένοι (information literate) και οι οποίοι γνωρίζουν το πώς να αποκτούν και να χρησιμοποιούν τη γνώση, αποτελούν την πολυτιμότερη πηγή για την Αμερική.»* Η δήλωση αυτή αντικατοπτρίζει τη γενικότερη θέση των περισσότερων σύγχρονων κοινωνιών, υπογραμμίζοντας την επιτακτική πλέον ανάγκη, για την παροχή προγραμμάτων πληροφοριακής παιδείας σε όλη την κλίμακα της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

### **Πληροφοριακή παιδεία στην τριτοβάθμια εκπαίδευση: στόχοι στη σημερινή εποχή**

Σύμφωνα με τους Nugent και Meyers (2000), *«η βιβλιοθήκη θα πρέπει να αποτελεί σημείο πρόσβασης των πληροφοριών, σταθμό εργασίας για κάθε επιστημονική δραστηριότητα που επιτελείται στο ίδρυμα και τέλος εργαστήριο γνώσης.»* Παράλληλα, καθώς μια νέα φιλοσοφία ανακλύπτει στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, το ενδιαφέρον της εστιάζεται από τη διδασκαλία (teaching) στη μάθηση (learning). Η εκπαίδευση δεν αντιμετωπίζεται πλέον ως μεταφορά γνώσεων από τους ειδικούς σε μία ομάδα εκπαιδευόμενων αλλά ως διαδικασία μεταφοράς από τους σπουδαστές, μετά την αποφοίτησή τους, των ικανοτήτων και δεξιοτήτων μάθησης που απέκτησαν κατά τη διάρκεια των σπουδών τους, τόσο στην καθημερινή-προσωπική τους ζωή όσο και στην επαγγελματική τους δράση. Κάτω από αυτή τη θεώρηση τα προγράμματα πληροφοριακής παιδείας μπορούν να βοηθήσουν τους σπουδαστές στην εφαρμογή των ικανοτήτων και δεξιοτήτων που αποκτούν μέσα από αυτά, καθώς βιώνουν τη συνεχώς εξελισσόμενη εμπειρία τους στην τριτοβάθμια εκπαίδευση. Ταυτόχρονα τους προετοιμάζουν για το πώς να λειτουργούν αποδοτικά στα πλαίσια κοινωνικών ή επαγγελματικών δραστηριοτήτων οι οποίες απαιτούν αναζήτηση, αξιολόγηση και σωστή χρήση των πληροφοριών για την επίλυση προβλημάτων. Σύμφωνα με τον Owusu-Ansah (2001) αυτός είναι και ο άμεσος εκπαιδευτικός ρόλος μιας ακαδημαϊκής βιβλιοθήκης, η προετοιμασία δηλαδή του σπουδαστή για τη μελλοντική του

---

<sup>17</sup>CLA, CACUL

δράση μέσω της αξιοποίησης των πληροφοριών. Διάφορες μελέτες έχουν κατά καιρούς καταδείξει την ανάγκη για παροχή προγραμμάτων πληροφοριακής παιδείας στους σπουδαστές της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης και κυρίως σε αυτούς του προπτυχιακού επιπέδου. Χαρακτηριστικά η Oberman (1991) αναφέρει ότι: «η ανικανότητα των σπουδαστών να αντιστοιχίσουν ένα θέμα με μια πηγή και η μη εξοικείωσή τους με το ηλεκτρονικό περιβάλλον (...των πληροφοριών) οδήγησε στην αύξηση του ποσοστού άγχους.» Μια δεκαετία αργότερα η Grafstein (2002) και ο Gee (2005) διαχώρισε τις γενικές ή βασικές (generic or primary competences ) πληροφοριακές δεξιότητες που διαθέτουν οι σπουδαστές ερχόμενοι στην τριτοβάθμια εκπαίδευση από εκείνες που είναι συνδεδεμένες με κάποια θεματική κατεύθυνση ή δευτέρου επιπέδου (subject-specific or secondary competences) τονίζοντας τη σπουδαιότητα της καλλιέργειας των τελευταίων για την ανάπτυξη υψηλού επιπέδου σκέψης και την ενίσχυση των δεξιοτήτων έρευνας σε οποιοδήποτε επιστημονικό πεδίο. Το 2003 ο Bijan Gillani συμπληρώνει και μια τρίτη κατηγορία δεξιοτήτων, αυτή των διαθεματικών (interdisciplinary skills) όπου οι εκπαιδευόμενοι αποκτούν δεξιότητες διερεύνησης των σχέσεων και της συνδετικότητας των διαφορετικών επιστημών μεταξύ τους, οι οποίες θεωρούνται εξίσου σημαντικές όσο και οι ίδιες οι επιστήμες από μόνες τους.

### **Ποιος διδάσκει πληροφοριακή παιδεία**

Μελετώντας τη σχετική βιβλιογραφία παρατηρούμε πως οι επιστήμονες προσδιορίζουν και αναλύουν τις απαιτούμενες δεξιότητες και γνώσεις των εκπαιδευτών των προγραμμάτων πληροφοριακής παιδείας (Peacock, 2001, Powis, 2004, Young και Harmony, 1999, Kirk, 1995, CAUL, 2001, EduLib, Albrecht και Baron, 2002, ALA, 1999, Mandernack, 1990, Oberman, 1998, Shonrock και Mulder, 1993, Akers, 2004, Cleyze, 2005, Lynwood, 2001, Mitchell, 2001, Nalani Meulemans και Brown 2001, Patterson και Howell, 1990, Powell, 1988, Powell και Creth, 1986, Smith, 1982). Όπως χαρακτηριστικά αναφέρει η Peacock (2001), «οι βιβλιοθηκονόμοι οι οποίοι θα διδάξουν τέτοια προγράμματα θα πρέπει να διαθέτουν ικανότητες τόσο παιδαγωγικές όσο και βιβλιοθηκονομικές σε ισάξια ποσοστά». Στην παραπάνω θέση οι Nalani Meulemans και Brown (2001) συμπληρώνουν στις απαιτούμενες ικανότητες και αυτές της αξιολόγησης των εκπαιδευομένων. Πολλοί επιστήμονες, υποστηρίζουν ότι η τυπική βιβλιοθηκονομική εκπαίδευση που παρέχουν οι σχολές βιβλιοθηκονομίας σε όλο τον κόσμο, τόσο σε προπτυχιακό όσο και σε μεταπτυχιακό επίπεδο, δεν καλύπτει τις ανάγκες για την απόκτηση τόσο των απαιτούμενων γνώσεων όσο και των δεξιοτήτων εκείνων που θα καταστήσουν ικανούς εκπαιδευτές τους βιβλιοθηκονόμους<sup>18</sup> (Nalani Meulemans και Brown 2001, Hook κα, 2003, Akers, 2004, Cleyze, 2005, Lynwood, 2001, Mitchell, 2001, Nimon, 2002, Peacock, 2001) αναφερόμενοι κυρίως στην έλλειψη εκπαίδευσής τους σε θέματα παιδαγωγικής και διδακτικής. Συνεχίζουν δε αναφέροντας πως στις περισσότερες περιπτώσεις οι βιβλιοθηκονόμοι που διδάσκουν σε ανάλογα προγράμματα φροντίζουν να επιμορφώνονται σε αυτά τα θέματα με δική τους πρωτοβουλία (Nalani Meulemans και Brown 2001, Patterson και Howell, 1990, Powell, 1988, Powell και Creth, 1986, Smith, 1982). Δεν είναι λίγοι οι επιστήμονες (Carlson και Miller, 1984, Valentine, 2001, Leckie, 1996, Macklin 2001, ACRL, 2000, SCONUL, 1999, Peacock, 2001, Nalani Meulemans

<sup>18</sup> Σύμφωνα με τους Nalani Meulemans και Brown (2001) οι ικανότητες των βιβλιοθηκονόμων που θα διδάξουν σε προγράμματα πληροφοριακής παιδείας είναι οι εξής: 1) διαχείριση της αίθουσας (classroom management), 2) κατανόηση της οπτικής των εκπαιδευόμενων (understanding student perspectives), 3) ικανότητα εφαρμογής των δεξιοτήτων της πληροφοριακής παιδείας (ability to apply information literacy competencies), 4) ικανότητα ανάπτυξης εκπαιδευτικού υλικού (development of instructional materials), 5) ικανότητα αξιολόγησης των μαθησιακών αποτελεσμάτων των εκπαιδευόμενων (assessment of student learning). 6) ικανότητα ανάπτυξης και εδραίωσης σχέσεων με άλλους φορείς εντός του ιδρύματος (collegial partnerships), 7) ικανότητα ηγεσίας (leadership skills).



και Brown 2001) οι οποίοι καταλήγουν στο συμπέρασμα ότι η συνεργασία των βιβλιοθηκονόμων και των ακαδημαϊκών δασκάλων για τη δημιουργία ενός προγράμματος πληροφοριακής παιδείας αποτελεί πολύ σημαντικό παράγοντα για την επιτυχία του.

### **Μοντέλα παροχής προγραμμάτων πληροφοριακής παιδείας στη τριτοβάθμια εκπαίδευση**

Η πληροφοριακή παιδεία αποτελεί θεμελιώδες συστατικό της εκπαιδευτικής διαδικασίας, τόσο στο βασικό (πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση) όσο και στα προχωρημένα επίπεδά της (τριτοβάθμια εκπαίδευση), κατά την οποία οι εκπαιδευόμενοι μαθαίνουν πώς να σκέφτονται ενεργητικά και κριτικά παρά λαμβάνουν με παθητικό τρόπο προκατασκευασμένα πακέτα δεδομένων (pre-composed data packages) και εκπαιδευτικού υλικού (educational material) (Dewald κα, 2000). Παρέχει ένα σύνολο γνώσεων και δεξιοτήτων για ενεργητικά σκεπτόμενους εκπαιδευόμενους οι οποίοι θα χρησιμοποιήσουν την πληροφορία όχι μόνο μέσα στο ακαδημαϊκό περιβάλλον αλλά σε όλη τους τη ζωή.

Το μοντέλο με το οποίο τα προγράμματα πληροφοριακής παιδείας θα παρέχονται στους σπουδαστές των ιδρυμάτων τριτοβάθμιας εκπαίδευσης αποτέλεσε και αποτελεί κεντρικό σημείο συζήτησης και μελέτης των επιστημόνων. Μέσα από την επισκόπηση της σχετικής βιβλιογραφίας, διαπιστώνουμε ότι οι απόψεις των επιστημόνων διαφέρουν σχετικά με το ποιο μοντέλο παροχής προγραμμάτων πληροφοριακής παιδείας στην τριτοβάθμια εκπαίδευση είναι εκείνο το οποίο επιτυγχάνει τα μέγιστα αποτελέσματα. Χαρακτηριστικά οι Carlson και Miller (1984), Dabbour (1997), Elmborg (2003), Pilerot και Hiort af Ornas, (sa) αναφέρουν πως η αυτόνομη δράση και η συνειδητοποίηση της αξίας της βιβλιοθήκης από τους σπουδαστές, επιτυγχάνεται καλύτερα όταν η πληροφορία που χρησιμοποιούν είναι άμεσα συνδεδεμένη θεματικά με κάποιο από τα αντικείμενα των σπουδών τους, αυξάνοντας έτσι την πιθανότητα να διατηρήσουν τη γνώση που απέκτησαν για την ανάκτησή των πληροφοριών αυτής μέσω της άμεσης χρήσης της. Σε έρευνα που διεξήγαγε η Sheila Corral (2008) αναλύοντας τα μοντέλα παροχής προγραμμάτων πληροφοριακής παιδείας σε 10 Βρετανικά πανεπιστήμια διαπίστωσε την τάση της ενσωμάτωσης (embedment) τους στο πρόγραμμα διδασκαλίας των αντικειμένων του προγράμματος σπουδών. Σύμφωνα με τον Bundy (2004), ο οποίος σχολιάζοντας τις απόψεις της Bruce (2004) για το πώς ένα πρόγραμμα πληροφοριακής παιδείας μπορεί να προσφερθεί στους σπουδαστές της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, υπάρχουν τέσσερεις διαφορετικοί τρόποι με αυξανόμενα ποσοστά εκλέπτυνσης (sophistication): α) ως μάθημα εκτός εκπαιδευτικού προγράμματος το οποίο θα διδάσκεται μέσω εξατομικευμένων πακέτων υλικού και διδακτικών μεθόδων (generic- γενικό πρόγραμμα), β) ως μάθημα εκτός εκπαιδευτικού προγράμματος το οποίο θα διδάσκεται μέσω εξατομικευμένων πακέτων υλικού και διδακτικών μεθόδων τα οποία θα συμπληρώνουν το εκπαιδευτικό πρόγραμμα (parallel- παράλληλο πρόγραμμα), γ) ως αυτόνομο μάθημα εντός του εκπαιδευτικού προγράμματος το οποίο θα διδάσκεται μέσω εξατομικευμένων πακέτων υλικού και διδακτικών μεθόδων τα οποία θα στηρίζουν το εκπαιδευτικό πρόγραμμα γενικά (integrated- ολοκληρωμένο πρόγραμμα) και δ) ως μέρος του κάθε μαθήματος του εκπαιδευτικού προγράμματος στο οποίο οι σπουδαστές θα έχουν συνεχή αλληλεπίδραση την πληροφορία (embedded- πρόγραμμα ενσωμάτωσης)

Ο Herpworth (2000), σε σχετική εργασία του προτείνει δύο τρόπους ένταξης προγραμμάτων πληροφοριακής παιδείας στην τριτοβάθμια εκπαίδευση: α) τα προγράμματα τα οποία θα είναι αυτόνομα και εντός του γενικού προγράμματος σπουδών

και θα βαθμολογούνται ανεξάρτητα (credit-bearing courses) και β) τα ενσωματωμένα σε κάθε θεματικό αντικείμενο προγράμματα (embedded courses).

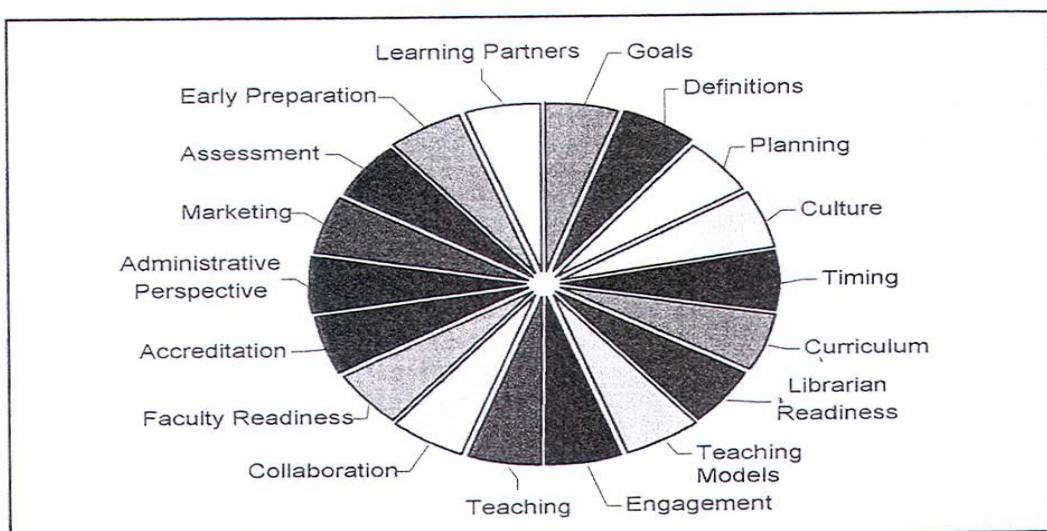
Η επιλογή του μοντέλου παροχής του προγράμματος πληροφοριακής παιδείας είναι άμεσα εξαρτώμενη από παράγοντες όπως:

- η γενική δομή και φιλοσοφία του τριτοβάθμιου ιδρύματος,
- η γενική δομή και φιλοσοφία των προγραμμάτων σπουδών του ιδρύματος
- η διοικητική δομή και οργάνωση της ίδιας της ακαδημαϊκής βιβλιοθήκης
- το ανθρώπινο δυναμικό της ακαδημαϊκής βιβλιοθήκης
- τη φύση των επιστημών που καλύπτει το ίδρυμα
- τις συνεργασίες και τις σχέσεις που έχει αναπτύξει η βιβλιοθήκη στο εσωτερικό περιβάλλον του ιδρύματος
- την υλικοτεχνική υποδομή που διαθέτει η βιβλιοθήκη
- τη φιλοσοφία της βιβλιοθήκης για το ρόλο της μέσα στην εκπαιδευτική διαδικασία του ιδρύματος.

Όλα τα παραπάνω κάνουν εύκολα αντιληπτό πως η τελική απόφαση για την εφαρμογή κάποιου από αυτά αποτελεί αντικείμενο διερεύνησης για την κάθε ακαδημαϊκή βιβλιοθήκη ξεχωριστά ως μονάδα.

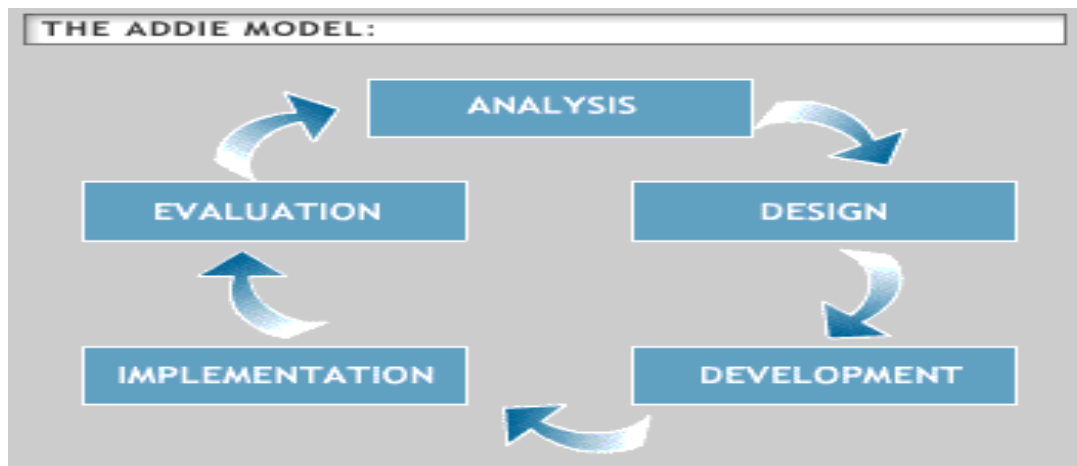
### Γενικά μοντέλα σχεδίασης προγραμμάτων πληροφοριακής παιδείας

Το πώς θα σχεδιαστεί, οργανωθεί και διεξαχθεί ένα πρόγραμμα πληροφοριακής παιδείας είναι απόλυτα συνδεδεμένο με τους στόχους, τα μέσα και το ανθρώπινο δυναμικό το οποίο θα τεθεί στην υπηρεσία του προγράμματος. Μιλώντας για αυτού του τύπου το σχεδιασμό είναι σαφές ότι αναφερόμαστε στο σύνολο του προγράμματος και όχι στο σχεδιασμό κάποιου επιμέρους τμήματός του όπως πχ. μαθησιακοί στόχοι, παιδαγωγική θεώρηση, διδακτική μεθοδολογία κτλ. Στη σχετική βιβλιογραφία παρουσιάζονται διάφορα μοντέλα σχεδιασμού. Χαρακτηριστικό είναι αυτό των Curzon και Lampert (2007) το οποίο αποτελείται από 18 διαφορετικά τμήματα (Εικόνα 1) συνθέτει όλες τις παραμέτρους σχεδιασμού ενός προγράμματος στο σύνολό του.



Εικόνα 1.

Ένα άλλο πολύ γνωστό γενικό μοντέλο σχεδιασμού προγραμμάτων πληροφοριακής παιδείας είναι το ADDIE (Εικόνα 2.). Στο ADDIE, το οποίο αποτελείται από έξι βήματα σχεδιασμού, παρατηρούμε μια ακολουθία δράσεων κατά την οποία η κάθε προηγούμενη ενέργεια οδηγεί λογικά στην επόμενη. Τα βήματα αυτά αναπτύσσονται μέσα από ερωτήματα οι απαντήσεις των οποίων οδηγούν κάθε φορά στην επιλογή των δράσεων του επόμενου βήματος σχεδιασμού ακολουθώντας πάντα μια κυκλική πορεία ολοκλήρωσης των εργασιών.



Εικόνα 2.

Όπως αναφέρθηκε και παραπάνω για τα μοντέλα παροχής προγραμμάτων πληροφοριακής παιδείας, έτσι και σε αυτή την περίπτωση η κάθε βιβλιοθήκη θα πρέπει να συνεκτιμήσει τους ίδιους παράγοντες οι οποίοι θα την οδηγήσουν στην ανάδειξη του καταλληλότερου για αυτή γενικού μοντέλου σχεδιασμού.

### **Πρότυπα σχεδίασης εκπαιδευτικών στόχων για τα προγράμματα πληροφοριακής παιδείας**

Ο βασικός εκπαιδευτικός στόχος των προγραμμάτων πληροφοριακής παιδείας, ειδικά στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, είναι να βοηθήσουν τους σπουδαστές να αναπτύξουν τις γνώσεις τους και τις δεξιότητες τους σε όλα τα ζητήματα που αφορούν την πληροφορία. Η σύνδεση των εκπαιδευτικών στόχων των προγραμμάτων με το τελικό αποτέλεσμα, την απόκτηση δηλ. των επιθυμητών γνώσεων και δεξιοτήτων, εναπόκειται εξολοκλήρου στο σωστό προσδιορισμό και σχεδιασμό της πορείας που θα ακολουθηθεί προς την επίτευξη των στόχων που θα τεθούν.

Οι επιστήμονες έχουν προτείνει διάφορα μοντέλα σχεδιασμού της πορείας αυτής, τα περισσότερα από τα οποία, την αντιμετωπίζουν ως μια ευρετική διαδικασία που εμπλέκει άμεσα τον εκπαιδευόμενο και όχι ως παράθεση δεδομένων από τον εκπαιδευτή.

Το 1981 ο Michael Cooke προτείνει το “*Nine Step Plan*”, οποίο δημοσιεύθηκε στο βιβλίο του Michael Marland και σύμφωνα με το οποίο, ένα πρόγραμμα πληροφοριακής παιδείας απαντά στα εξής εννέα ερωτήματα-εκπαιδευτικούς στόχους:

1. Τι πρέπει να κάνω;-Διατύπωση και ανάλυση αναγκών (What do I need to do? - formulate and analyze need)
2. Που πρέπει να πάω;-Τοποθέτηση (Where could I go? - location)
3. Πως έχω πρόσβαση την πληροφορία;-Πρόσβαση (How do I get to the information? - access)
4. Ποιες πηγές πρέπει να χρησιμοποιήσω;-Αξιολόγηση (Which resources shall I use? - evaluation)
5. Πως πρέπει να χρησιμοποιήσω τις πηγές;-Ανάλυση και συνάφεια (How shall I use the resources? - analysis and relevance)
6. Τι πρέπει να καταγράψω;-Ταξιθέτηση (What should I make a record of? - sorting)
7. Έχω όλη την πληροφόρηση που χρειάζομαι;-Ερμηνεία, ανάλυση, σύνθεση, αξιολόγηση. (Have I got the information that I need? - interpreting, analyzing, synthesizing, evaluating)
8. Πως πρέπει να παρουσιάσω την πληροφόρηση;-Επικοινωνία (How should I present it - communication)
9. Τι έχω επιτύχει;-Αξιολόγηση (What have I achieved?-evaluation)

Η Kuhlthau (1985 και 1996), αναφερόμενη στην αναζήτηση των πληροφοριών, σημειώνει πως πρέπει να αντιμετωπιστεί ως μια διαδικασία μάθησης «...μέσα στην οποία οι χρήστες ενεργά κατασκευάζουν την έννοια». Βάσει αυτής της θεώρησης, προτείνει το 1985 στην εργασία της *A Process Approach to Library Skills Instruction*, γνωστότερο ως ISP (Information Seeking Model), το οποίο είχε έκτοτε είχε πολύ μεγάλη επίδραση στα προγράμματα πληροφοριακής παιδείας. Σύμφωνα με το μοντέλο της Kuhlthau (Εικόνα 3) υπάρχουν έξι στάδια για την αναζήτηση των πληροφοριών τα οποία ορίζουν και τους εκπαιδευτικούς του στόχους:

1. εισαγωγή (initiation)
2. επιλογή (selection)
3. εξερεύνηση (exploration)
4. μορφοποίηση (formulation)
5. συλλογή (collection)
6. παρουσίαση (presentation)

Tasks	Initiation	Selection	Exploration	Formulation	Collection	Presentation
<b>Feelings</b> (affective)	Uncertainty	Optimism	Confusion/ frustration/doubt	Clarity	Sense of direction/ confidence	Satisfaction or disappointment
<b>Thoughts</b> (cognitive)	vague	.....→			focused	.....→
					increased interest	
<b>Actions</b> (physical)	seeking relevant information, exploring			.....→ seeking pertinent information, documenting		

Εικόνα 3.

Κύριο χαρακτηριστικό του μοντέλου αυτού, αποτελεί το γεγονός ότι συμπεριλαμβάνει εκτός από την περιγραφή των ενεργειών κατά τη διαδικασία αναζήτησης των πληροφοριών και την περιγραφή των στόχων σε συναισθηματικό (συναισθήματα), σε γνωστικό (σκέψεις) και σε φυσικό (ενέργειες) επίπεδο.

Ένα επίσης πολύ γνωστό μοντέλο σχεδιασμού είναι το Big6 (Εικόνα 4) των Michael Eisenberg και Bob Berkowitz (1990) . Σύμφωνα με το Big6 η πορεία στη μάθηση ολοκληρώνεται σε έξι στάδια, το καθένα από τα οποία διαθέτει δύο δείκτες για τον προσδιορισμό του μαθησιακού στόχου που θα εκπληρωθεί. Το Big6 έγινε ευρέως αποδεκτό λόγω του απλού και σαφούς σχεδιασμού του. Τα έξι στάδιά του με τους δείκτες τους τα οποία προσδιορίζουν και τους εκπαιδευτικούς του στόχους είναι:

1. προσδιορισμός της εργασίας (task definition)
  - 1.1. προσδιορισμός του πληροφοριακού προβλήματος που πρέπει να επιλυθεί (define the information problem)
  - 1.2. αναγνώριση της πληροφορήσης που απαιτείται (identify information needed)
2. στρατηγικές αναζήτησης των πληροφοριών (information seeking strategies)
  - 2.1. προσδιορισμός των πιθανών πηγών που θα χρησιμοποιηθούν (determine all possible sources)
  - 2.2. επιλογή των καλύτερων/καταλληλότερων πηγών (select the best sources)
3. εντοπισμός και πρόσβαση (location and access)
  - 3.1. εντοπισμός των πηγών (νοητικά και ως φυσικά αντικείμενα) (locate sources-intellectually and physically)
  - 3.2. εντοπισμός των πληροφοριών μέσα στις πηγές (find information within sources)
4. χρήση των πληροφοριών (use of information)
  - 4.1. εμπλοκή (πχ. ανάγνωση, ακρόαση, παρατήρηση, αφή) (engage eg. read, hear, view, touch)
  - 4.2. εξαγωγή της σχετικής πληροφορίας (extract relevant information)
5. σύνθεση (synthesis)
  - 5.1. οργάνωση πληροφοριών από διάφορες πηγές (organize from multiple sources)
  - 5.2. παρουσίαση των πληροφοριών (present the information)
6. αξιολόγηση (evaluation)
  - 6.1.1. αξιολόγηση του προϊόντος (αποτελεσματικότητα) (judge the product-effectiveness)
  - 6.2. αξιολόγηση της διαδικασίας (αποδοτικότητα) (judge the process-efficiency)

Το Big6, όπως σημειώνουν οι Eisenberg και Berkowitz δεν είναι απαραίτητο να εφαρμοστεί με τη σειριακή δομή την οποία παρουσιάζεται παραπάνω αλλά τα στάδιά του να πραγματοποιούνται πολλές φορές και ταυτόχρονα, ανάλογα με τον τρόπο που επιθυμεί να μάθει ο εκπαιδευόμενος και την προϋπάρχουσα εμπειρία του στην επίλυση προβλημάτων με τη χρήση πληροφοριών.



Εικόνα 4.

Η ACRL το 2001 εγκρίνει το *Objectives for information literacy instruction: a model statement for academic librarians* το οποίο αποτελεί την αναθεώρηση του 1987 *Model Statement of Objectives for Academic Bibliographic Instruction*. Το OSI όπως είναι ευρέως γνωστό, παρουσιάζει τους εκπαιδευτικούς στόχους που θα πρέπει να επιτευχθούν σύμφωνα με τα όσα που ορίζει το *Information Literacy Competency Standards for Higher Education*. Αναλυτικότερα, ορίζει τους 13 δείκτες απόδοσης των προγραμμάτων πληροφοριακής παιδείας στην τριτοβάθμια εκπαίδευση οι οποίοι πρέπει να επιτευχθούν για να εφαρμοστούν οι 5 πυλώνες του *Information Literacy Competency Standards for Higher Education* με τους 22 δείκτες ποιότητας που περιλαμβάνουν (Εικόνα 5).

Table 1 Coding list for ACRL ILC objectives

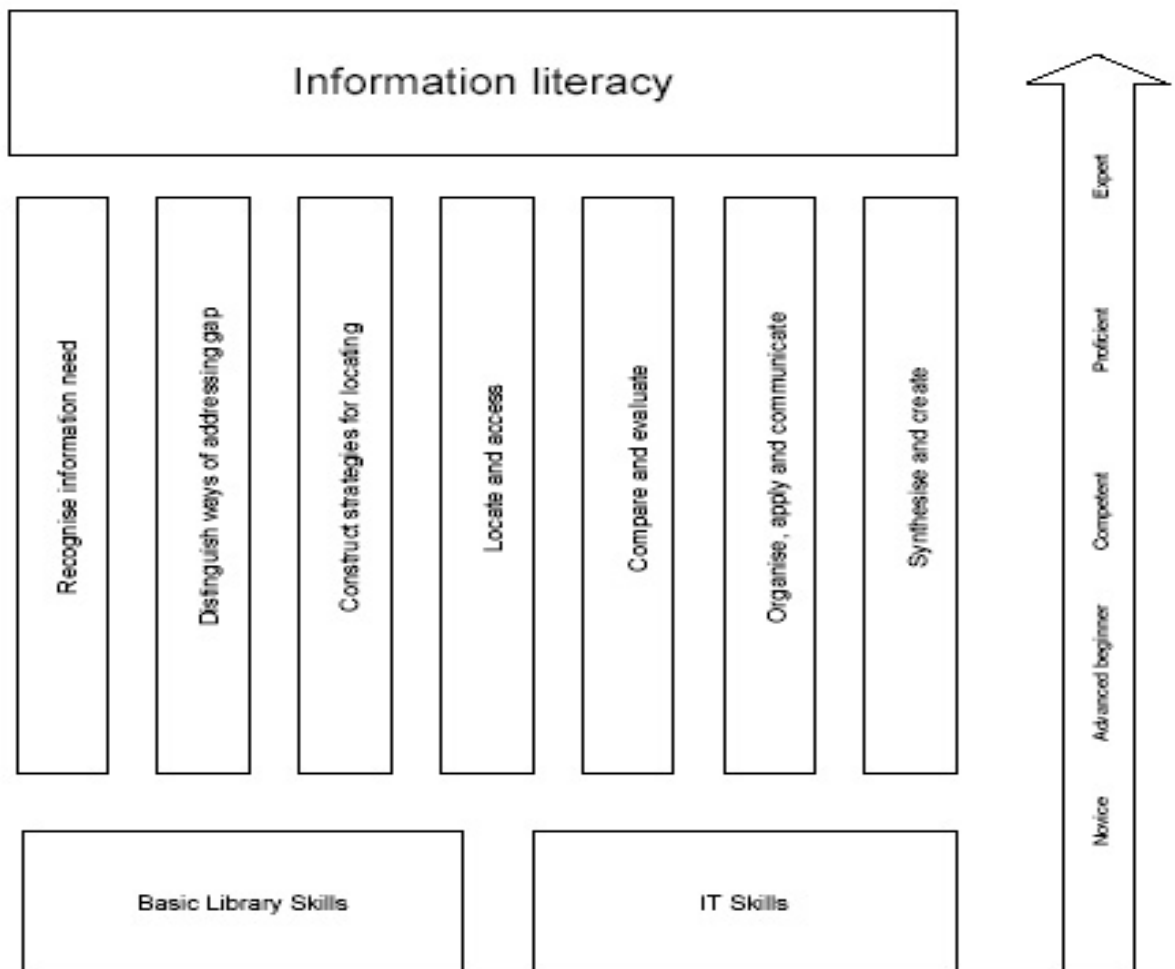
ACRL ILC objective	1	2	3	4	5
<b>Abilities defined</b>	The information competent student determines the nature and extent of the information needed	The information competent student accesses needed information effectively and efficiently	The information competent student evaluates information and its sources critically and incorporates selected information into his or her knowledge base and value system	The information competent student individually or as a member of a group, uses information effectively to accomplish a specific purpose	The information competent student understands many of the economic, legal and social issues surrounding the use of information and accesses and uses information ethically & legally
<b>Reference assistance offered that attempts to teach to ACRL ILC objectives</b>	Need to conduct reference interview Topic development (broadening or narrowing topic as needed) General advice about books vs magazines vs journals vs Web sites that relate to the student's topic Discuss importance of doing background research	How to access databases remotely Recommendations of specific databases or other resources to use Instructions on how to search for information or refine search Instructions on how save print, or download How to find text of articles listed in an index How to use a call number to find a book in the library How ILL works Where to get info about admissions, registration, hours of facilities, phone numbers, etc. How to retrieve reserve materials	Help evaluating the source on its own (i.e. look at biases, agendas, etc.)	Help with uploading coursework (such as essays) on blackboard How to copy and paste text from source material into student paper	Help with citations

Εικόνα 5.

Στην ίδια φιλοσοφία, της επίτευξης δηλαδή εκπαιδευτικών στόχων, κινούνται και τα πρότυπα της Council of Australian University Librarians. Η Information Literacy Working Group η οποία, με το *Best Practice Characteristics for Developing Information Literacy in Australian Universities: a guideline* το 2004 προτείνει τις καλύτερες πρακτικές για το σχεδιασμό προγραμμάτων πληροφοριακής παιδείας στην τριτοβάθμια εκπαίδευση.

Το 1999 στη Μ. Βρετανία, το SCONUL παρουσιάζει το *Information Skills Model* (Εικόνα. 6) σύμφωνα με το οποίο τα προγράμματα πληροφοριακής παιδείας θα πρέπει να αποτελούνται από πυλώνες δράσεων. Αυτοί είναι:

1. ικανότητα αναγνώρισης της ανάγκης για πληροφόρηση (The ability to recognise a need for information)
2. ικανότητα διαχωρισμού των μεθόδων με τις οποίες το κενό πληροφόρησης μπορεί να αντιμετωπιστεί (The ability to distinguish ways in which the information ‘gap’ may be addressed)
3. ικανότητα κατασκευής στρατηγικών για την ανεύρεση των πληροφοριών (The ability to construct strategies for locating information)
4. ικανότητα ανεύρεσης και πρόσβασης των πληροφοριών (The ability to locate and access information)
5. ικανότητα σύγκρισης και αξιολόγησης των πληροφοριών που αποκτήθηκαν από διαφορετικές πηγές (The ability to compare and evaluate information obtained from different sources)
6. ικανότητα οργάνωσης, εφαρμογής και παρουσίασης των πληροφοριών με τους κατάλληλους τρόπους (The ability to organise, apply and communicate information to others in ways appropriate)
7. ικανότητα σύνθεσης και δόμησης πάνω στις υπάρχουσες πληροφορίες με στόχο τη δημιουργία νέας γνώσης (The ability to synthesise and build upon existing information, contributing to the creation of new knowledge)



Εικόνα 6.



Στο πλαίσιο της επίτευξης στόχων κινούνται και τα πρότυπα της Καναδικής National Academic Advising Association (NACADA), Council for the Advancement of Standards Canadian CAS) (2005), η οποία με το *Academic Advising Program: CAS standards and guidelines* παρέχει τις 16 επιθυμητούς στόχους (Desirable student learning and development outcomes) μάθησης και ανάπτυξης των γνώσεων και των δεξιοτήτων των σπουδαστών.

Όπως παρατηρούμε από τα παραπάνω, το κάθε μοντέλο εκφράζει τόσο την παιδαγωγική θεώρηση του εκπαιδευτικού συστήματος στο οποίο θα εφαρμοστεί, όσο και τη συνολική οπτική του εκπαιδευτικού αυτού συστήματος, αντανακλώντας τις ανάγκες που -το σύστημα- αυτό καλείται να καλύψει σε κοινωνικό, οικονομικό και τεχνολογικό επίπεδο στα πλαίσια της χώρας που εφαρμόζεται.

### **Εκπαιδευτική στρατηγική (Instructional strategy) και εκπαιδευτικός σχεδιασμός (Instructional design) στα προγράμματα πληροφοριακής παιδείας**

Η εκπαιδευτική στρατηγική (instructional strategy) και κατά συνέπεια ο εκπαιδευτικός σχεδιασμός (instructional design) αποτελούν τους άξονες πάνω στους οποίους θα δομηθεί ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα.

Ως εκπαιδευτική στρατηγική ορίζεται η διαδικασία εκπαιδευτικής παρέμβασης στην ανάπτυξη δεξιοτήτων. Ο όρος εκπαιδευτικός σχεδιασμός χρησιμοποιείται για να περιγράψει τη διαδικασία σχεδιασμού της εκπαιδευτικής παρέμβασης που ξεκινώντας από την υιοθέτηση κάποιας από τις θεωρίες της μάθησης καταλήγει στον προσδιορισμό του εκπαιδευτικού υλικού και των μέτρων αξιολόγησης που θα χρησιμοποιηθούν στο εκπαιδευτικό περιβάλλον που θα αναπτυχθεί (Carson and Curtis, 1991). Αναλυτικότερα, η διαδικασία του εκπαιδευτικού σχεδιασμού περιλαμβάνει τον προσδιορισμό του υπάρχοντος επιπέδου κατανόησης (learner understanding state) των εκπαιδευόμενων, τον προσδιορισμό των τελικών στόχων της εκπαίδευσης και τη δημιουργία μιας παρέμβασης με τη χρήση συγκεκριμένων μέσων για την υποβοήθηση της μετάβασης στο νέο-επιθυμητό επίπεδο κατανόησης. Ταυτόχρονα η διαδικασία αυτή στηρίζεται σε παιδαγωγικά ελεγμένες θεωρίες μάθησης βάσει των οποίων τα αποτελέσματα της όλης παρέμβασης είναι παρατηρήσιμα και επιστημονικώς μετρήσιμα.<sup>19</sup> Ουσιαστικά εκπαιδευτική στρατηγική θεωρείται η πρακτική εφαρμογή των διδακτικών θεωριών (instructional theories), ενώ ο εκπαιδευτικός σχεδιασμός αναφέρεται στο περιεχόμενο, στον τρόπο που ο σχεδιασμός θα λειτουργήσει πιο αποτελεσματικά και στον τρόπο που θα παρουσιαστεί το υλικό.

Η επιλογή μιας θεωρίας μάθησης που θα αποτελέσει τη βάση για τον εκπαιδευτικό σχεδιασμό είναι μια σύνθετη διαδικασία. Αυτή η επιλογή εξαρτάται κατά πολύ από τη θεωρητική προσέγγιση των σχεδιαστών του προγράμματος στα ζητήματα μάθησης τα οποία μπορούν να προσεγγιστούν μέσα από τις τρεις μεγάλες σχολές-θεωρήσεις για τη μάθηση: α) τον συμπεριφορισμό (behaviorism)<sup>20</sup>, β) το γνωστικισμό (cognitivism)<sup>21</sup> και γ) τον κονστρουκτιβισμό (constructivism)<sup>22</sup>.

<sup>19</sup> [http://en.wikipedia.org/wiki/Instructional\\_design](http://en.wikipedia.org/wiki/Instructional_design)

<sup>20</sup> Οι συμπεριφοριστές ορίζουν τη μάθηση κάτω από τρεις βασικές θεωρήσεις: α) η μάθηση εκδηλώνεται μέσω της αλλαγής της συμπεριφοράς, β) το περιβάλλον διαμορφώνει τη συμπεριφορά και γ) οι αρχές της γειννίας (το πόσο κοντά χρονικά δύο γεγονότα πρέπει να λάβουν χώρα για να δημιουργηθεί ένας δεσμός μεταξύ τους) και της ενίσχυσης (κάθε μέσο αύξησης των πιθανοτήτων επανάληψης ενός γεγονότος) αποτελούν κεντρικό σημείο εξήγησης της μαθησιακής διαδικασίας. Για τους συμπεριφοριστές η μάθηση είναι η απόκτηση νέας συμπεριφοράς μέσα στις επικρατούσες συνθήκες. (βλ. [http://en.wikipedia.org/wiki/Learning\\_theories](http://en.wikipedia.org/wiki/Learning_theories))

<sup>21</sup> Οι δύο βασικές θεωρήσεις του γνωστικισμού για τη μάθηση είναι: α) το σύστημα της μνήμης είναι ένας ενεργός και οργανωμένος επεξεργαστής πληροφοριών και β) η προηγούμενη γνώση παίζει καθοριστικό ρόλο στη μάθηση. Οι γνωστικιστικές θεωρίες προχωρούν



Σύμφωνα με τον Martin Ryder (2008) προσπαθώντας να ομαδοποιήσουμε τα μοντέλα εκπαιδευτικού σχεδιασμού σύμφωνα με τις θεωρήσεις για τη μάθηση μπορούμε να τα αποτυπώσουμε ως εξής:

α) μοντέλα βασισμένα στις μοντέρνες θεωρήσεις

- συμπεριφοριστικά
- γνωστικά

β) μεταμοντέρνα Φαινομενολογικά Μοντέλα

- κονστρουκτιβιστικά

Η κονστρουκτιβιστική θεώρηση για τη μάθηση είναι στις μέρες μας η πλέον επίκαιρη παιδαγωγική θεώρηση στο σχεδιασμό εκπαιδευτικών προγραμμάτων. Σύμφωνα με αυτή, η μάθηση αντιμετωπίζεται η ως μία διαδικασία κατά την οποία ο εκπαιδευόμενος ενεργά κατασκευάζει ή δομεί νέες ιδέες ή απόψεις οι οποίες βασίζονται στην τρέχουσα ή στην κατά παρελθόν αποκτηθείσα γνώση. Η μάθηση εμπλέκει την κατασκευή της γνώσης του ατόμου μέσα από τις εμπειρίες του.

Ο κονστρουκτιβισμός, ως θεωρία μάθησης, διαθέτει πολλές παραλλαγές όπως: την ενεργή μάθηση (active learning), την ανακάλυψη της γνώσης (discovery learning) και την πιο πρόσφατη όλων, τη δόμηση της γνώσης (knowledge building). Ανεξάρτητα από τις διαφοροποιήσεις των παραλλαγών της η θεώρηση αυτή προωθεί την ελεύθερη εξερεύνηση της γνώσης από τον εκπαιδευόμενο μέσα σε ένα δεδομένο πλαίσιο ή δομή (πχ. ένα θέμα). Ο εκπαιδευτής λειτουργεί ως μοχλός διευκόλυνσης (facilitator) ενθαρρύνοντας τους εκπαιδευόμενους να ανακαλύψουν τις αρχές και να κατασκευάσουν από μόνοι τους τη γνώση που απαιτείται για την επίλυση ρεαλιστικών προβλημάτων.

Στις μέρες μια από τις κυρίαρχες θεωρήσεις του κονστρουκτιβισμού είναι ο κοινωνικός κονστρουκτιβισμός, ο οποίος ασχολείται με το πώς τα μέλη μιας ομάδας ή ακόμα και οι ίδιες οι ομάδες, μέσα από συνεχή αλληλεπίδραση μεταξύ τους διαμορφώνουν απόψεις για τη γνώση και την κοινωνική πραγματικότητα. Με παρατήρηση του τρόπου με τον οποίο τα κοινωνικά φαινόμενα δημιουργούνται, θεσμοθετούνται και εδραιώνονται διαμορφώνεται η κοινωνική πραγματικότητα μέσω της συλλογικής διαπραγμάτευσής και επεξεργασίας της.

Σύμφωνα με τους Pilerot και Hiort af Ornas (sa) η διαδικασία της εκπαίδευσης στα προγράμματα πληροφοριακής παιδείας μπορεί να είναι διαδικαστική (procedural), με την έννοια της απλής παράθεσης των πληροφοριών και της διεξαγωγής των μαθημάτων κατά τα οποία οι σπουδαστές λειτουργούν παθητικά ή επεξηγηματική (declarative) με την έννοια της μόνιμης διαπραγμάτευσης του προγράμματος και της ανάπτυξης ενός συνεχούς διαλόγου με/από τους εκπαιδευόμενους, λειτουργίες που δομούν, τις διαδικασίες και το περιεχόμενό του.

Οι μεταμοντέρνες θεωρήσεις της γνώσης αντιμετωπίζουν τις ακαδημαϊκές βιβλιοθήκες ως εργαστήρια μελέτης των πληροφοριών στο πλαίσιο των ακαδημαϊκών συνθηκών που τις δημιούργησαν. Η μεταμοντερνιστική προσέγγιση της πληροφοριακής παιδείας επικεντρώνεται στην εκπαίδευση γύρω από τη γνώση παρά γύρω από το πώς αναζητούμε

---

πέρα από τη μελέτη της συμπεριφοράς για να εξηγήσουν τη βασισόμενη σε εγκεφαλικές διεργασίες μάθηση και εξετάζουν το πώς η μνήμη λειτουργεί στην προώθηση της μάθησης.  
(βλ. [http://en.wikipedia.org/wiki/Learning\\_theories](http://en.wikipedia.org/wiki/Learning_theories))

<sup>22</sup> Ο κονστρουκτιβισμός αντιμετωπίζει τη μάθηση ως μία διαδικασία κατά την οποία ο εκπαιδευόμενος ενεργά κατασκευάζει ή δομεί νέες ιδέες ή απόψεις οι οποίες βασίζονται στην τρέχουσα ή στην παρελθόν αποκτηθείσα γνώση. Η μάθηση εμπλέκει την κατασκευή της γνώσης του ατόμου μέσα από τις εμπειρίες του. (βλ. [http://en.wikipedia.org/wiki/Learning\\_theories](http://en.wikipedia.org/wiki/Learning_theories))

την πληροφορία. Οι βιβλιοθήκες αυτόματα μετατρέπονται σε εργαστήρια στα οποία οι σπουδαστές εξερευνούν τις μεθόδους οργάνωσης των πληροφοριών και συνδέουν τη γνώση με τις ακαδημαϊκές τους σπουδές. (Hubbard, 1995).

Η Bruce (1997, 1997a) διακρίνει τρεις κύριες παιδαγωγικές προσεγγίσεις στα προγράμματα πληροφοριακής παιδείας:

- τη συμπεριφοριστική (Behaviourist model) κατά το οποίο η πληροφοριακή παιδεία ορίζεται από χαρακτηριστικά (attributes) και δεξιότητες (skills) οι οποίες αποκτούνται και προσμετρούνται αντικειμενικά
- την κονστρουκτιβιστική ή επικοιδομητικής κατασκευής της γνώσης (constructivist model) σύμφωνα με την οποία ο εκπαιδευόμενος κατασκευάζει τη δική του/της αναπαράσταση για το τι διδάσκεται ενώ η έμφαση δίνεται στην ανάπτυξη δεξιοτήτων κριτικής σκέψης και επίλυσης προβλημάτων
- το σχεσιακό μοντέλο (relational model) το οποίο οριοθετεί την πληροφοριακή παιδεία σε επτά άξονες εμπειρίας στη χρήση των πληροφοριών μέσω της εμπλοκής του εκπαιδευόμενου σε ανάλογες μαθησιακές δράσεις (Bruce, 1997a)<sup>23</sup>

Ο Ryder (2008), αναφερόμενος γενικά στην επιλογή τόσο του μοντέλου εκπαιδευτικού σχεδιασμού όσο και στην επιλογή της θεωρίας μάθησης, μέσα από την οποία αυτό θα προσεγγισθεί, σημειώνει ότι πρέπει να λαμβάνουμε πάντοτε υπόψη μας ότι αυτή εξαρτάται από το πλαίσιο μέσα στο οποίο το εκπαιδευτικό πρόγραμμα που θα σχεδιαστεί πρόκειται να χρησιμοποιηθεί.

Όπως όλα τα εργαλεία, έτσι και ένα μοντέλο σχεδιασμού προϋποθέτει ξεκάθαρους στόχους από το χρήστη του. Το μοντέλο θα πρέπει να επιλεγεί σύμφωνα: με τις προθέσεις-στόχους του σχεδιαστή του προγράμματος, την καταλληλότητά του για σωστό καταμερισμό των εργασιών κατά την εφαρμογή του και τέλος, σύμφωνα με το κατά πόσο μπορεί να στρέψει τον προσανατολισμό των τελικών χρηστών του προϊόντος που θα παράγει από το προϊόν στους στόχους για το οποίους δημιουργήθηκε.

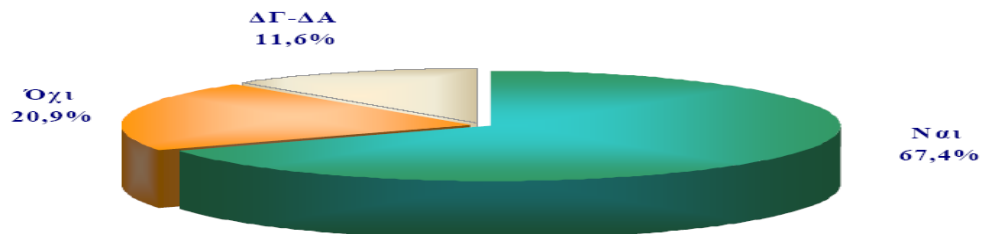
### **Μελέτη περίπτωσης σχεδιασμού προγράμματος πληροφοριακής παιδείας στην βιβλιοθήκη του Πανεπιστημίου Μακεδονίας**

Η βιβλιοθήκη του Πανεπιστημίου Μακεδονίας παρέχει προγράμματα πληροφοριακής παιδείας στους χρήστες από το 1998. Με την ολοκλήρωση των έργων τα οποία χρηματοδοτήθηκαν από το 2<sup>ο</sup> και το 3<sup>ο</sup> Κοινοτικό Πλαίσιο Στήριξης αναπτύχθηκε μια σειρά νέων εργαλείων και υπηρεσιών για τους πελάτες της βιβλιοθήκης τα οποία καθιστούσαν επιτακτική τη συνολική αναθεώρηση του προγράμματος πληροφοριακής παιδείας.

Τα αποτελέσματα έρευνας ικανοποίησης χρηστών η οποία διενεργήθηκε στη βιβλιοθήκη κατά την περίοδο Μαρτίου-Μαΐου 2008 κατέδειξαν ότι το 67,4 % των εκπαιδευόμενων που παρακολούθησαν το πρόγραμμα πληροφοριακής παιδείας ήταν ικανοποιημένοι από το περιεχόμενό του (βλ. Εικόνα 7) ποσοστό το οποίο θεωρείται ιδιαίτερα υψηλό και αποδεικνύει την ποιότητα του περιεχομένου του.

<sup>23</sup> Οι επτά δράσεις του σχεσιακού μοντέλου είναι: 1) χρήση των τεχνολογιών της πληροφορικής (information technology conception), 2) χρήση των πηγών πληροφόρησης (information sources conception), 3) επεξεργασία των πληροφοριών (information processing conception), 4) έλεγχος των πληροφοριών (information control conception), 5) δόμηση της γνώσης (knowledge construction conception), 6) επέκταση της υπάρχουσας γνώσης (knowledge extension conception), 7) απόκτηση σοφίας (wisdom experience).

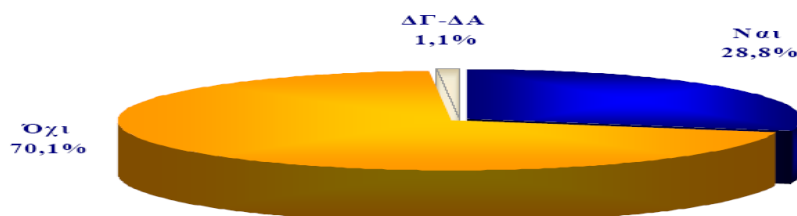
**Πιστεύετε ότι το πρόγραμμα που παρακολουθήσατε κάλυψε τις ανάγκες σας;**



Εικόνα 7.

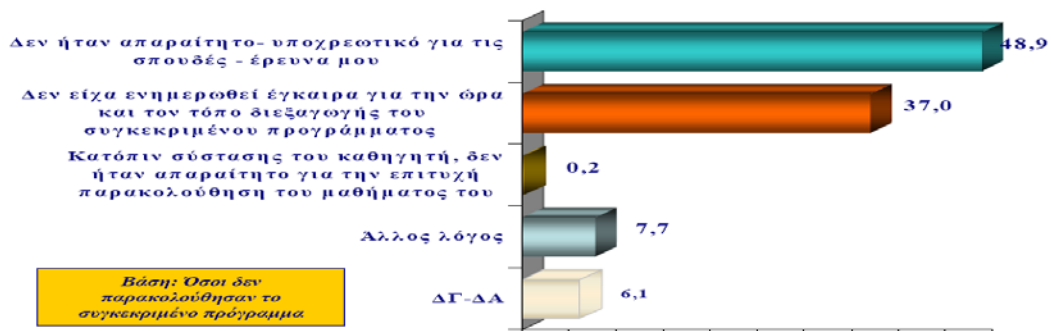
Σύμφωνα πάντα με την ίδια έρευνα το 70% του πληθυσμού που ερωτήθηκε (χρήστες όλων των κατηγοριών) δήλωσε ότι δεν έχει παρακολουθήσει το πρόγραμμα (βλ. Εικόνα 8). Γεγονός που καταδεικνύει ότι ο τρόπος με τον οποίο πραγματοποιείται η γνωστοποίηση του προγράμματος στους χρήστες της βιβλιοθήκης δεν είναι ιδιαίτερος αποτελεσματικός ιδιαίτερα σε συνδυασμό με το ποσοστό του 48,9% των ερωτώμενων που δηλώνει ότι δε θεώρησαν ότι ήταν υποχρεωτικό για τις σπουδές τους και το 37% που δήλωσαν ότι δεν ενημερώθηκαν εγκαίρως για τη διεξαγωγή των μαθημάτων (βλ. Εικόνα. 9).

**Έχετε παρακολουθήσει κάποιο μάθημα- σεμινάριο από το προσωπικό της Βιβλιοθήκης για τη χρήση ή για τους τρόπους έρευνας του υλικού που διαθέτει;**



Εικόνα 8

**Ποιος ήταν ο λόγος που δεν παρακολουθήσατε το συγκεκριμένο πρόγραμμα;**



Εικόνα 9.

Άλλο σημαντικό εύρημα της μελέτης αυτής ήταν η απαίτηση από το 71,7% των σπουδαστών του ιδρύματος να ενσωματωθεί το πρόγραμμα πληροφοριακής παιδείας στο επίσημο πρόγραμμα σπουδών (βλ. Εικόνα 10)



Εικόνα 10.

Με βάση όλα τα παραπάνω η βιβλιοθήκη προχώρησε στη δημιουργία ενός νέου σχεδίου για το πρόγραμμα πληροφοριακής παιδείας το οποίο δε θα επικεντρωνόταν μόνο στην περιγραφή του περιεχομένου και των μέσων παροχής του προγράμματος αλλά θα το περιέγραφε στο σύνολό του ως ένα ολοκληρωμένο σύστημα εκπαίδευσης. Στην παρούσα ανακοίνωση θα παρουσιαστούν μόνο τα τμήματα το εκπαιδευτικού σχεδιασμού και της διδακτικής μεθοδολογίας.

Για τη δημιουργία του σχεδίου επιλέχθηκε το μοντέλο των Curzon και Lampert (2007) το οποίο παρουσιάστηκε παραπάνω. Ο εκπαιδευτικός σχεδιασμός του στηρίχθηκε στο μοντέλο Big6 βάσει του οποίου και σύμφωνα με τη κονστрукτιβιστική θεώρηση της Δόμησης της Γνώσης (Knowledge building)<sup>24</sup> και του Κοινωνικού Κονστρουκτιβισμού (Social Constructivism) δημιουργήθηκαν:

α) ένα σώμα υλικού για διδασκαλία του μαθήματος με τη μεθοδολογία πρόσωπο-με πρόσωπο (face-to-face) το οποίο αποτελείται από:

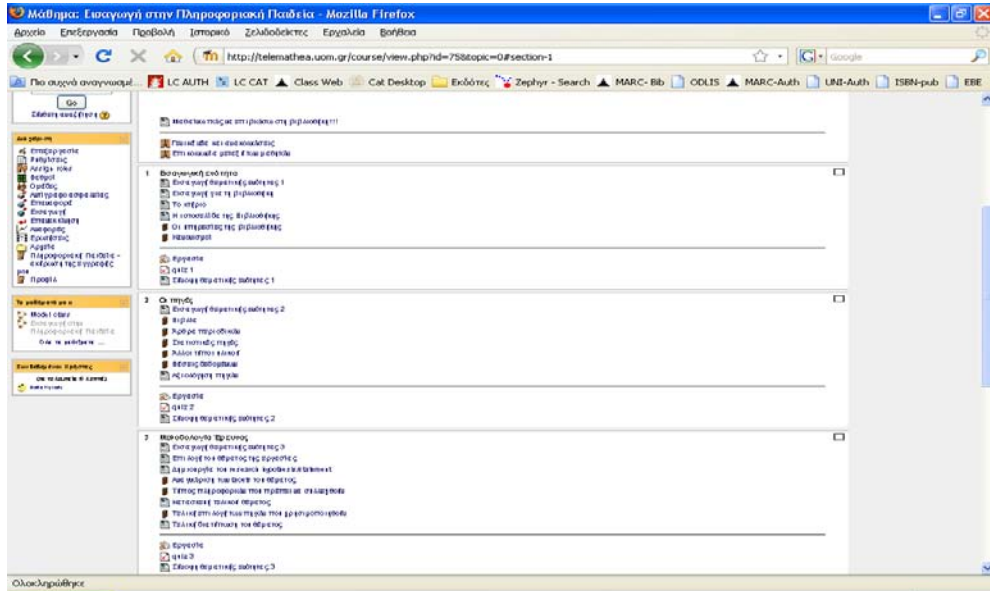
- i) το εγχειρίδιο των εκπαιδευτών,
- ii) το εγχειρίδιο των εκπαιδευόμενων (έναν οδηγό μελέτης-study guide και όχι ένα τυπικό σειριακό εγχειρίδιο) και
- iii) το συμπληρωματικό εκπαιδευτικό υλικό

β) ένα περιβάλλον εκπαίδευσης στην πλατφόρμα «Τηλεμάθεια» που διαθέτει η βιβλιοθήκη το οποίο μπορεί να λειτουργήσει είτε σε αυτόνομη βάση για την παροχή εξ αποστάσεως

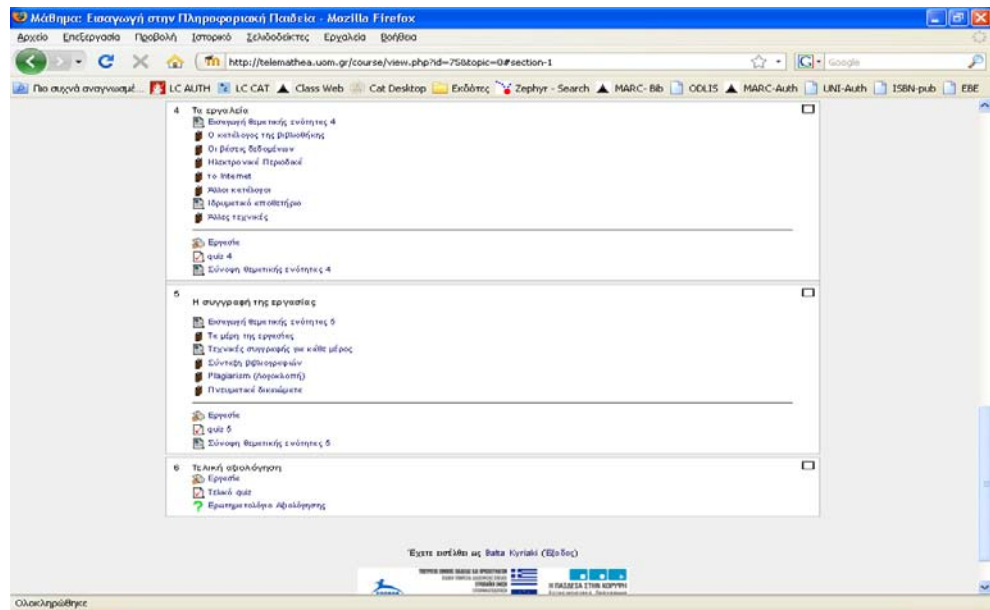
<sup>24</sup> Η κονστρουκτιβιστική θεώρηση της «Δόμησης της Γνώσης» αναφέρεται στη διαδικασία αναζητήσεων για τη δημιουργία νέων γνωστικών αντικειμένων το οποία είναι αποτέλεσμα κοινών στόχων των εκπαιδευόμενων, συλλογικής διαπραγμάτευσης και σύνθεσης ιδεών. Αυτές οι αναζητήσεις πρέπει να αναβαθμίζουν την τρέχουσα κατανόηση της γνώσης των ατόμων μιας ομάδας, σε ένα επίπεδο ανώτερο από αυτό που ήδη κατέχουν. Επίσης τα άτομα πρέπει να ωθούνται στην εξέλιξη της κατανόησης του «γνωστού» γύρω από ένα θέμα ή μια ιδέα. Σύμφωνα με την Scardamalia (2002) η θεώρηση της Δόμησης της Γνώσης περιέχει συλλογική αναζήτηση πάνω σε ένα θέμα και βαθύτερη κατανόησή του μέσω διαδραστικών ερωτημάτων, διαλόγου και συνεχούς βελτίωσης των ιδεών. Ο εκπαιδευτής γίνεται «οδηγός» από «διευθυντικός μηχανισμός» και επιτρέπει στους σπουδαστές να αναλάβουν σημαντικό τμήμα της ευθύνης για τη μάθησή τους, το σχεδιασμό της, την εκτέλεση των ενεργειών που οδηγούν σε αυτή και τέλος την αξιολόγησή της. Η Scardamalia πρότεινε 12 βασικές αρχές για την εφαρμογή της θεώρησης της Δόμησης της Γνώσης.

μαθημάτων είτε ως εργαστηριακό τμήμα στο πρόγραμμα πρόσωπο-με-πρόσωπο για την πραγματοποίηση των δραστηριοτήτων, των ασκήσεων και των αξιολογήσεων.

Όπως παρουσιάζεται και στις Εικόνες 11 και 12<sup>25</sup> το πρόγραμμα οργανώθηκε σε 6 βασικές ενότητες η κάθε μία εκ των οποίων έχει διαφορετικούς εκπαιδευτικούς στόχους.



Εικόνα 11.



Εικόνα 12.

Οι έξι ενότητες οι οποίες το αποτελούν είναι επιγραμματικά<sup>26</sup>:

ένότητα 1<sup>η</sup> : Που είμαι;

<sup>25</sup> Απόσπασμα από την πλατφόρμα Τηλεμάθεια

<sup>26</sup> Απόσπασμα από την έκδοση για διδασκαλία πρόσωπο-με-πρόσωπο

ενότητα 2<sup>η</sup> : Οι πηγές

ενότητα 3<sup>η</sup> : Μεθοδολογία έρευνας

ενότητα 4<sup>η</sup> : Τα εργαλεία

ενότητα 5<sup>η</sup> : Η συγγραφή της εργασίας

ενότητα 6<sup>η</sup> : Αξιολόγηση

Το περιεχόμενο της κάθε ενότητας ανταποκρινόμενο τόσο στις αρχές του μοντέλου Big6 όσο και στους εκπαιδευτικούς στόχους, όπως αυτοί έχουν οριστεί στη γενική και στις επιμέρους περιγραφές του προγράμματος, μέσα από ατομικές και ομαδικές δραστηριότητες καθοδηγεί τους εκπαιδευόμενους σε μια πορεία σταδιακής ανακάλυψης νέων κάθε φορά στοιχείων για την πληροφορία, την οργάνωση, την ανάκτηση και τη διαχείρισή της ανακαλώντας σε κάθε νέο βήμα που αυτοί προχωρούν τις γνώσεις και τις δεξιότητες που απέκτησαν σε όλα τα προηγούμενα.

Αξιοποιώντας τις βασικές αρχές της κοινωνικής κονστρουκτιβιστικής θεώρησης για τη μάθηση κάθε νέα ενότητα στηριζόμενη σε όσα έμαθε ο εκπαιδευόμενος σε όλες τις προηγούμενες ενότητες τον «εμπλέκει» σε μια συλλογική διαδικασία διαπραγμάτευσης νέας γνώσης, την οποία νέα αυτή γνώση, καλείται να ανακαλύψει σε συνεργασία με τους συνεκπαιδευόμενους του.

Η κάθε μία από τις 6 ενότητες αποτελείται από σύνολα θεωρητικών γνώσεων τα οποία παρουσιάζονται με διάφορους τρόπους στους εκπαιδευόμενους (κείμενα που δημιούργησε η Βιβλιοθήκη, παραπομπές σε σχετικά κείμενα ειδικών επιστημόνων, υπερσυνδέσμους σε πηγές του Διαδικτύου κτλ.) καθώς επίσης και από σύνολα δραστηριοτήτων τόσο ατομικού όσο και ομαδικού χαρακτήρα (ανάλυση περιπτώσεων, διεξαγωγή ερευνών και καταγραφή αποτελεσμάτων, κατασκευή projects, ασκήσεις διαφόρων τύπων όπως: σωστό-λάθος, αντιστοίχισης, συμπλήρωσης κενών κτλ.). Σε κάθε ενότητα περιλαμβάνεται ένα τμήμα το οποίο ονομάζεται «ο βιβλιοθηκονόμος λέει...» η χρήση του οποίου επιτρέπει την παράθεση επιπλέον θεωρητικών γνώσεων και επιτρέπει στον εκπαιδευόμενο την απόκτηση πιο εξειδικευμένων γνώσεων για θέματα τα οποία παρουσιάζει η ενότητα (πχ στην ενότητα για τα περιοδικά παρουσιάζεται η διαδικασία του peer review για τη δημοσίευση ενός άρθρου σε επιστημονικό περιοδικό). Τέλος κάθε ενότητα περιλαμβάνει ένα τμήμα αυτοαξιολόγησης για τον εκπαιδευόμενο ώστε ο ίδιος να κατανοήσει σε ποιο επίπεδο βρίσκεται σε σχέση με αυτά που έχει διδαχθεί για να επανέλθει και να συμπληρώσει τυχόν κενά που θα διαπιστώσει ότι έχει.

Η τελευταία ενότητα του προγράμματος αποτελεί την τελική αξιολόγηση του εκπαιδευόμενου πάντοτε στη βάση της αυτοαξιολόγησης. Προσφέρει μια σειρά από τεστ κατασκευασμένα από σύνολα διαφορετικών δραστηριοτήτων και ασκήσεων τα οποία του επιτρέπουν να αποκτήσει μια συνολική πλέον εικόνα για τις γνώσεις και τις δεξιότητες που απέκτησε παρακολουθώντας το συγκεκριμένο μάθημα.

## **Επίλογος**

Όπως έγινε αντιληπτό από όλα τα παραπάνω η κατασκευή και διάθεση ενός προγράμματος πληροφοριακής παιδείας αποτελούν προϊόντα τα οποία σχετίζονται με διάφορες εσωτερικές και εξωτερικές παραμέτρους της ακαδημαϊκής βιβλιοθήκης.

Παρόλο που οι επιστήμονες και οι διεθνείς οργανισμοί έχουν εργαστεί τόσο προς τη δημιουργία προτύπων όσο και στην εκπόνηση οδηγιών και βέλτιστων πρακτικών για το ζήτημα γεγονός παραμένει πως η κάθε μια ακαδημαϊκή βιβλιοθήκη θα πρέπει να εργαστεί

ως αυτόνομη μονάδα επιλέγοντας τα μοντέλα και τα πρότυπα εκείνα που θα εξυπηρετούν τις δικές της μοναδικές ανάγκες.

## Ευχαριστίες

Ευχαριστώ ιδιαίτερος τη συνάδελφο κα. Βασιλική Μολέ για τη συνεργασία της στην κατασκευή της ηλεκτρονικής έκδοσης του προγράμματος εκπαίδευσης στην πλατφόρμα Τηλεμάθεια της Βιβλιοθήκης του Πανεπιστημίου Μακεδονίας.

## Βιβλιογραφία

Νικητάκης, Μιχάλης and Βραχλιώτη, Μαρία (2006). Πληροφοριακή Παιδεία: μέθοδοι και η ελληνική πραγματικότητα στο χώρο των ακαδημαϊκών βιβλιοθηκών. Στο *Πρακτικά Ημερίδας Οι ακαδημαϊκές βιβλιοθήκες της περιφέρειας ως μοχλοί υποστήριξης των εκπαιδευτικών και πολιτιστικών δράσεων των δημοσίων και σχολικών βιβλιοθηκών*, 12 Απριλίου 2006, Καλαμάτα. Διαθέσιμο στο: <http://eprints.rclis.org/archive/00011903/01/Nikitakis-Brachlioti.pdf>

Adler, C. (1897). Conference of librarians, Philadelphia: the college section of ALA. *Library Journal*, 22, 168-172.

Akers, J. (2004). Discovering your teaching style. *College and Research Libraries News*, 65(5), 251-253.

ALA (1989). *Presidential Committee on Information Literacy Final Report*. Chicago, ALA. Διαθέσιμο στο: <http://www.ala.org/ala/mgrps/divs/acrl/publications/whitepapers/presidential.cfm>

ALA (1989). *Presidential Committee on Information Literacy Final Report: an update on the American Library Association Presidential Committee on Information Literacy: Final Report*. Chicago, ALA. Διαθέσιμο στο: <http://www.ala.org/ala/mgrps/divs/acrl/publications/whitepapers/progressreport.cfm>

ALA (1999). Instruction in the use of libraries. *Policy manual* (Section 2, number 52.6). Διαθέσιμο στο: <http://www.ala.org/alaorg/policymanual>

ALA/ACRL (1987). *Model Statement of Objectives for Academic Bibliographic Instruction*. Διαθέσιμο στο: [http://www.library.uiuc.edu/infolit/model\\_statement.html](http://www.library.uiuc.edu/infolit/model_statement.html)

ALA/ACRL (2000). *Information Literacy Competency Standards for Higher Education*. Διαθέσιμο στο: <http://www.ala.org/ala/mgrps/divs/acrl/standards/standards.pdf>

ALA/ACRL (2001). Objectives for Information Literacy Instruction: A Model Statement for Academic Librarians. Διαθέσιμο στο: <http://www.ala.org/ala/mgrps/divs/acrl/standards/objectivesinformation.cfm>

- Albrecht, R. και Baron, S. (2002). The politics of pedagogy: expectations and reality for information literacy in librarianship. *Journal of library administration*, 36 (1-2), 71-96.
- Baker, G. H. (1897). Conference of librarians, Philadelphia: the college section of ALA. *Library Journal*, 22, 168-172.
- Bawden, D. και Robinson, L. (2001). Training for information literacy: diverse approaches. Στο *Proceedings of the international online information meeting, London, 4-6 December 2001*. Oxford, Learned Information Europe Ltd, σ. 87-90.
- Behrens, S. J. (1994). A conceptual analysis and historical overview of information literacy. *College and research libraries*, 55 (4), 309-322.
- Bruce, C. S. (1997). *Seven Faces of Information Literacy in Higher Education*. Διαθέσιμο στο: <http://sky.fit.qut.edu.au/~bruce/inflit/faces/faces1.htm>
- Bruce, C. S. (1997a). The relational approach: a new model for information literacy. *The new review of information and library research*, 3, 1-22.
- Bruce, C. S. (2000). Information literacy research: dimensions of the emerging collective consciousness. *Australian academic and research libraries*, 31 (2) (June), 91-109.
- Bruce, C. S. (2004). Information literacy as a catalyst for educational change: a background paper. Στο *Lifelong learning: whose responsibility and what is your contribution, Proceedings from the 3<sup>rd</sup> International lifelong learning conference*. Edited by Danaher, P. A., Macpherson, C, Nouwens, F. and Orr, D. Yeappon, Central Queensland, Australia.
- Bundy, A. (ed.) (2004). *Australian and New Zealand information literacy framework*. 2<sup>nd</sup> ed. Adelaide, Australian and New Zealand Institute for Information Literacy (ANZIIL).
- Carlson, D. και Miller, R. H. (1984). Librarians and teaching faculty: partners in bibliographic instruction. *College and research libraries*, 45, 483-491.
- Carson, C. H. και Ruth, V. C. (1991) Applying instructional design theory to bibliographic instruction: Macrotheory». *Research Strategies*, 9 (4), 164-179.
- Cleyze, A. (2005). What skills do librarians need? Variety of functions and guidelines. *Documentaliste*, 42(1), 22-25.
- Coimbra Group of Universities (2002). *EU policies and strategic change for elearning in universities. Report of the project 'Higher education consultation in technologies of information and communication' (HECTIC)*. Brussels, Coimbra Group of Universities.
- Corrall, S. (2008) Information literacy strategy development in higher education: an exploratory study. *International journal of information management*, 28, 26-37.



- Council of Australian University Librarians-CAUL (2001). *Information literacy standards*. Διαθέσιμο στο: <http://www.caul.edu.au/info-literacy/publications.html>
- Council of Australian University Librarians. Information Literacy Working Group (2004). *Best Practice Characteristics for Developing Information Literacy in Australian Universities: a guideline*. Διαθέσιμο στο: <http://www.caul.edu.au/info-literacy/InfoLiteracyBestPracticeV2.pdf>
- Curzon, C. Lampert, D. (eds) (2007) *Proven strategies for building an information literacy program*. New York, Neal-Schuman Publishers.
- Dabbour, K. S. (1997). Applying active learning methods to the design of library instruction for a freshman seminar. *College and research libraries*, 58, 299-308.
- Dewald, N., Scholz,-Crane, A., Booth, A. και Levine, C. (2000). Information literacy at a distance: instructional design issues. *The journal of academic librarianship*, 26 (1), 33-44.
- Dewey. M. L. K. (1886). Libraries the true universities for scholars as well as people. *Library notes*, 49-50.
- Doyle, C. (1992) Outcome measures for information literacy within the national education goals of 1990. Final Report to the National Forum on Information Literacy. Summary of Findings. ED 351033.
- EduLib: *The National Network of Electronic Library Accredited Trainers, Ariadne*, 1. Διαθέσιμο στο: <http://www.ariadne.ac.uk/issue1/edulib/>
- EC. (2000). *A memorandum on lifelong learning*. Brussels: European Commission. Διαθέσιμο στο: <http://www.bologna-berlin2003.de/pdf/MemorandumEng.pdf>
- EC. (2003), *The Role of the Universities in the Europe of Knowledge*, Commission of the European Communities, Brussels, Communication from the Commission, Commission of the European Communities. Brussels, Vol. 58. Διαθέσιμο στο: <http://europa.eu/scadplus/leg/en/cha/c11067.html>
- Elmborg, J. K. (2003). Information Literacy and Writing Across the curriculum: Sharing the Vision. *Reference Services Review*. 31(1), 68-80.
- Eisenberg, M. και Berkowitz, R. (1990). *Information problem solving: the Big six skills approach to library and information skills instruction*. Norwood, NJ, Ablex. Διαθέσιμο επίσης στο: <http://www.big6.com/files/Big6Handouts.pdf>
- EUA (2003), *EUA Convention of European Higher Education Institutions*. Graz, 29-31 May. Διαθέσιμο στο: <http://eua.uni-graz.at/intro.html>
- Gee, J. P. (2005). *An Introduction to Discourse Analysis: Theory and Method*. NY, Routledge.

- Garfield, E. (1979). 2001: an information society? *Journal of information science*, 1, 209-215.
- Grafstein, A. (2002). A discipline-based approach to information literacy. *Journal of academic librarianship*, 2002, 197-204.
- Gillani, B. (2003). *Learning theories and the design of e-learning environments*. Lanham, University Press of America.
- Häder, M. και Häder, S. (2000). *Die Delphi-Technik in den Sozialwissenschaften: methodische Forschungen und innovative Anwendungen*. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- HECTIC. (2001). *EU Policies and Strategic Change for Elearning in Universities. Report of the Project "Higher Education Consultation in Technologies of Information and Communication*, Coimbra Group of Universities, Brussels, HECTIC report.
- Hepworth, M. (2000). Approaches to providing information literacy training in higher education: challenges for librarians. *The New Review of Academic Librarianship*, 6, 21-34.
- Hook, S. J. και (2003). In-house training for instruction librarians. *Research strategies*, 19, 99-127.
- Hubbard, T. (1995). Bibliographic instruction and postmodern pedagogy. *Library Trends*, 44 (2), 439-451.
- International Federation of Library Associations and Institutions (2006). *Information literacy section*. Διαθέσιμο στο: <http://www.ifla.org/VII/s42/>
- Kirk, T. G. (1995). Bibliographic instruction, library education, and the role of the academic librarian. Παρουσιάστηκε στο *Russian-American seminar on critical thinking and the library*, Moscow, Russia, 1-5 June 1992, σ. 109-110.
- Koopman, H. H. (1897). Conference of librarians, Philadelphia: the college section of ALA. *Library Journal*, 22, 168-172.
- Kuhlthau, C. (1985). A Process Approach to Library Skills Instruction, *School Library Media Quarterly*, 13, 35-40.
- Kuhlthau, C. (1987). *Information skills for an information society: a review of research*. ERIC Clearinghouse
- Kuhlthau, C. (1993). *Seeking meaning: a process approach to library and information services*. Norwood, N.J., Ablex.
- Kuhlthau, C. (1996). Information needs and information seeking. *Discussion Paper for UCLA – National Foundation Workshop*. Διαθέσιμο στο: <http://is.gseis.ucla.edu/research/dl/kuhlthau.htm>

- Leckie, G. J. (1996). Desperately seeking citations: uncovering faculty assumptions about the undergraduate research process. *The journal of academic librarianship*, 22, 201-208.
- Lee, R. E. (1966). *Continuing education for adults through the American public library, 1833-1964*. Chicago, ALA.
- Lynwood, W. (2001). Teaching information skills. *Impact, the Journal of the Career Development Group*, 4(4), 75-76.
- Mancall, J. και Aaron, S. και Walker, S. (1986). Educating students to think: the role of the school library media program. *SLMQ* 15 (1). Διαθέσιμο επίσης στο: <http://http://www.ala.org/ala/mgrps/divs/aasl/aaslpubsandjournals/slmrb/editorschoiceb/infopower/selectmancall.cfm>
- Macklin, A. S. (2001). Integrating information literacy using problem-based learning. *Reference services review*, 29, 306-313.
- Manchester Metropolitan University, Department of Information & Communications, CETL, LearnHigher (2007). Information Literacy Literature Review. Διαθέσιμο στο: <http://www.learnhigher.mmu.ac.uk/research/InfoLit-Literature-Review.pdf>
- Mandernack, S. B. (1990). An assessment of education and training needs for bibliographic instruction librarians. *Journal of education for library and information science*, 30 (3), 193-205.
- Marland, M., (ed.) (1981). *Information skills in the secondary curriculum: the recommendations of a working group sponsored by the British Library and the Schools Council*. London, Methuen Educational for the School Council. (Schools Council Curriculum Bulletin 9).
- Mitchell, L. (2001). Teaching the teachers: the missing link in information skills training. *SCONUL Newsletter*, 23, 4-8.
- NACADA/CAS (2005). Academic Advising Program: CAS standards and guidelines. Διαθέσιμο στο: [http://www.nacada.ksu.edu/Clearinghouse/Research\\_Related/CASStandardsForAdvising.pdf](http://www.nacada.ksu.edu/Clearinghouse/Research_Related/CASStandardsForAdvising.pdf)
- Nalani Meulemans, Y. και Brown, J. (2001). Educating instruction librarians : a model for library and information science education. *Research Strategies*, 18, 253-264.
- Nimon, M. (2002). Developing lifelong learners: controversy and the educative role of the academic librarian. *Australian Academic and Research Libraries*, 33(1), 14-24.
- Nugget, C. και Myers, R. (2000). Learning by doing: the freshman-year curriculum and library instruction. *Research Strategies*, 32 (1), 147-155.
- Oberman, C. (1991). Avoiding the cereal syndrome, or critical thinking in the electronic environment. *Library trends*, 17 (5), 377-386.

- Oberman, C. (1998). The institute for information literacy: formal training is a critical need. *College and research libraries*, 59 (9), 703-705.
- Owusu-Ansah, E K. (2001). The academic library in the enterprise of colleges and universities: toward a new paradigm. *The journal of academic librarianship*, 27, 282-294.
- Peacock, J. (2001). Teaching skills for teaching librarians: postcards from the edge of the educational paradigm. *Australian academic and research libraries*, 32, 26-42.
- Patterson, C. D. και Howell, D. W. (1990). Library user education: assessing attitudes of those who teach. *RQ*, 29, 513-524.
- Pilerot, O. και Hiort af Ornas, V. (s.a). *Design embedded information literacy in education for product design engineering students*. Διαθέσιμο στο:  
<http://www.ck-iv.dk/papers/PilerotHiort%20Design%20for%20information%20literacy.pdf>
- Powell, R. (1988). Sources of professional knowledge for academic librarians. *College and research libraries*, 49, 332-340.
- Powell, R. και Creth, S. (1986). Knowledge bases for library education. *College and research libraries*, 47, 16-27.
- Powis, C. (2004). Developing the academic librarian as learning facilitator. Στο Oldroyd, M. (ed.), *Developing academic library staff for future success*, London, Facet Publishing, σ. 152-168.
- Rader, H. (1991). Bibliographic instruction or information literacy. *College and research libraries news*, 51 (1), 18-20.
- Robinson, O. H. (1880). Rochester University Library: administration and use. Στο *United States bureau of education, public libraries in the United States of America: their history, condition, and management, special report*, Washington, US Government Printing Office, σ. 240-251.
- Rubin, R. (1977). Azariah Smith Root and the library instruction at Oberlin College. *Journal of library history*, 12, 250-266.
- Ryder, M. (2008) *Instruction design models*  
 Διαθέσιμο στο: [http://carbon.cudenver.edu/~mryder/itc\\_data/idmodels.html](http://carbon.cudenver.edu/~mryder/itc_data/idmodels.html)
- Salony, M. F. (1995). The history of bibliographic instruction: changing trends from books to the electronic world. *Reference librarian*, 51/52, 31-51.
- Scardamalia, M. (2002). Collective cognitive responsibility for the advancement of knowledge. Στο Smith, B. (ed.), *Liberal education in a knowledge society*. Chicago, Open Court, pp. 67-98. Διαθέσιμο στο: <http://ikit.org/fulltext/2002CollectiveCog.pdf>
- Shenk, D. (1997). *Data Smog: Surviving the Information Glut*. S. Francisco. Harper.

- Shonrock, D. Mulder, C. (1993). Instruction librarians: acquiring the proficiencies critical to their work. *College and research libraries*, 54 (2), 137-149.
- Smith, B. J. (1982). Background characteristics and education needs of a group instruction librarians. *College and research libraries*, 43, 137-148.
- Snively, L. και Cooper, N. (1997). The information literacy debate. *Journal of academic librarianship*, 23 (1), 9-20.
- SCONUL (1999). Information literacy skills in higher education: a SCONUL position paper. Διαθέσιμο στο:  
[http://www.sconul.ac.uk/groups/information\\_literacy/papers/Seven\\_pillars2.pdf](http://www.sconul.ac.uk/groups/information_literacy/papers/Seven_pillars2.pdf)
- Spitzer, K. και (1998). *Information literacy: essential skills for the information age*. ERIC ClearingHouse
- UNESCO, the International Federation of Library Associations and Institutions (IFLA) and the National Forum on Information Literacy (NFIL) (2005). *Beacons Of The Information Society: The Alexandria Proclamation On Information Literacy And Lifelong Learning*. Διαθέσιμο στο: <http://www.ifla.org/III/wsis/BeaconInfSoc.html>
- UNESCO (1998). *Framework for priority action for change and development in higher education*  
 Διαθέσιμο στο: [http://www.unesco.org/education/educprog/wche/declaration\\_eng.htm](http://www.unesco.org/education/educprog/wche/declaration_eng.htm)
- UNESCO (1998). *World declaration on higher education for the twenty-first century: vision and action*. Διαθέσιμο στο:  
[http://www.unesco.org/education/educprog/wche/declaration\\_eng.htm](http://www.unesco.org/education/educprog/wche/declaration_eng.htm)
- Valentine, B. (2001). The legitimate effort in research papers: student commitment versus faculty expectation. *The journal of academic librarianship*, 27, 107-115.
- Young, R και Harmony, S. (1999) *Working with faculty to design undergraduate information literacy programs: a how-to-do-it manual for librarians*. New York, Neal-Schuman Publishers.