



**ΠΑΝΤΕΙΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΚΑΙ ΠΟΛΙΤΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ  
ΤΜΗΜΑ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑΣ, ΜΕΣΩΝ ΚΑΙ ΠΟΛΙΤΙΣΜΟΥ**

**Η πληροφοριακή παιδεία στην ελληνική  
τριτοβάθμια εκπαίδευση**

διερεύνηση των αντιλήψεων των φοιτητών

*Διδακτορική διατριβή*

**Χριστίνα Κανάκη**

**Αθήνα 2011**

## Συμβουλευτική Επιτροπή

Δημήτρης Δημηρούλης, Καθηγητής Τμήματος Επικοινωνίας, Μέσων και Πολιτισμού

Γιάννης Σκαρπέλος, Αναπληρωτής Καθηγητής Τμήματος Επικοινωνίας, Μέσων και Πολιτισμού

Διονύσης Καββαθάς, Επίκουρος Καθηγητής Τμήματος Επικοινωνίας, Μέσων και Πολιτισμού

*στις φοιτήτριες και στους φοιτητές  
του Παντείου Πανεπιστημίου  
που μου «δάνεισαν» τη ματιά τους*

## Περιεχόμενα

Πρόλογος .....	i
Περίληψη .....	iii
Abstract .....	v
1. Εισαγωγικά .....	1
1.1. Αντικείμενο.....	1
1.2. Σκοπός.....	1
1.3. Η γέννηση του ερευνητικού αντικειμένου.....	2
1.4. Ερευνητικά ερωτήματα.....	3
1.5. Ζητήματα ορολογίας.....	3
1.5.1. Πληροφοριακή παιδεία.....	3
1.5.2. Πληροφοριακές δεξιότητες.....	6
1.5.3. Πληροφοριακή συμπεριφορά.....	7
1.5.4. Πληροφοριακές ανάγκες.....	8
1.5.5. Πληροφορία.....	8
2. Βιβλιογραφική επισκόπηση και ιστορική διαδρομή της πληροφοριακής παιδείας.....	11
2.1. Η απαρχή και η εξέλιξη της πληροφοριακής παιδείας.....	12
2.2. Η εξάπλωση της πληροφοριακής παιδείας με τη μορφή κινήματος.....	18
2.3. Πληροφοριακή παιδεία και εκπαίδευση.....	21
2.3.1. Η εξέλιξη και οι διαδρομές σε παγκόσμια κλίμακα.....	21
2.3.2. Οι κύριες προσεγγίσεις και οι μέθοδοι παροχής της πληροφοριακής παιδείας στην τριτοβάθμια εκπαίδευση.....	33
2.3.2.1. Εθνικά πρότυπα.....	34
2.3.2.2. Μοντέλα διαδικασιών.....	35
2.3.2.3. Φαινομενογραφικές περιγραφές.....	37

2.3.3. Οι μέθοδοι παροχής.....	38
2.3.4. Η πληροφοριακή παιδεία στην ελληνική τριτοβάθμια εκπαίδευση.....	45
3. Θεωρητικό πλαίσιο.....	61
3.1. Η θέση του προβλήματος στο περιβάλλον της ελληνικής τριτοβάθμιας εκπαίδευσης.....	64
3.2. Θεωρίες μάθησης και πληροφοριακή παιδεία.....	75
3.2.1. Θεώρηση των συμπεριφοριστικών προσεγγίσεων.....	76
3.2.2. Θεώρηση των κονστρουκτιβιστικών προσεγγίσεων.....	77
3.2.3. Φαινομενογραφική θεώρηση.....	80
3.3. Νέες τεχνολογίες, μάθηση και πληροφοριακή παιδεία.....	88
3.4. Η θεώρηση των πληροφοριακών αναγκών και της αναζήτησης των πληροφοριών.....	93
3.5. Οι θεωρητικές επιλογές.....	102
4. Μεθοδολογία και ερευνητικός σχεδιασμός.....	108
4.1. Το μικτό σχέδιο.....	108
4.2. Οι διαφορετικές μέθοδοι και η αιτιολόγησή τους .....	110
4.3. Οι μεθοδολογικές ιδιαιτερότητες της φαινομενογραφίας .....	111
4.3.1. Οι ερωτήσεις «γιατί» αντί «τι».....	111
4.3.2. Η επικέντρωση στη συλλογική και όχι στην ατομική εμπειρία.....	112
4.3.3. Ζητήματα αξιοπιστίας και εγκυρότητας.....	113
5. Πρώτη φάση της έρευνας.....	117
5.1. Εισαγωγή.....	117
5.2. Σύνταξη ερωτηματολογίου.....	118
5.3. Δειγματοληπτική πολιτική.....	120
5.4. Μέθοδος συλλογής δεδομένων.....	124
5.5. Επεξεργασία δεδομένων.....	126
5.6. Αποτελέσματα.....	127
5.6.1. Αποτελέσματα επί του συνόλου.....	127
5.6.2. Προηγούμενη χρήση βιβλιοθήκης (συχνότητα-είδος χρήσης).....	128

5.6.3. Εκπαίδευση στη χρήση βιβλιοθήκης (χρήση πηγών και εργαλείων πρόσβασης).....	131
5.6.4. Χρήση του Ίντερνετ.....	134
5.6.5. Αξιοπιστία πληροφοριών.....	136
5.6.6. Μαθητικές εργασίες και χρήση πηγών.....	138
5.6.7. Παράθεση βιβλιογραφίας.....	141
5.6.8. Ανάλυση επί του συνόλου με κριτήριο τα δημογραφικά δεδομένα.....	142
5.6.8.1. Άνδρες- Γυναίκες.....	142
5.6.8.2. Δημόσιο - Ιδιωτικό σχολείο.....	143
5.6.8.3. Αστικά κέντρα - Περιφέρεια.....	146
5.6.9. Σύνοψη συμπερασμάτων πρώτης φάσης .....	147
6. Δεύτερη και τρίτη φάση της έρευνας -Συλλογή Δεδομένων.....	149
6.1. Δεύτερη φάση .....	149
6.1.1. Εισαγωγή στις συνεντεύξεις.....	149
6.1.2. Το ζητούμενο των συνεντεύξεων .....	153
6.1.3. Είδος συνέντευξης .....	156
6.1.4. Περιεχόμενο ερωτήσεων.....	157
6.1.5. Είδος ερωτήσεων.....	162
6.1.6. Ο ορισμός του δείγματος.....	167
6.1.7. Ο αριθμός του δείγματος.....	171
6.1.8. Προεργασία των συνεντεύξεων.....	174
6.1.9. Προσέγγιση των φοιτητών.....	175
6.1.10. Δεοντολογία έρευνας .....	177
6.1.11. Χώρος και χρόνος διεξαγωγής .....	181
6.1.12. Απομαγνητοφώνηση .....	182
6.1.13. Η συμμετοχή σε αριθμητικά δεδομένα .....	185
6.1.14. Γενικές εκτιμήσεις .....	186
6.2. Τρίτη φάση .....	187
6.2.1. Στόχος της τρίτης φάσης.....	188
6.2.2. Διαδικασία και αριθμητικά δεδομένα .....	188

7.	Ανάλυση των δεδομένων της δεύτερης και τρίτης φάσης .....	189
7.1.	Εισαγωγή .....	189
7.2.	Κωδικοποίηση .....	191
7.3.	Διαμόρφωση του χώρου των αποτελεσμάτων ανά ερώτημα .....	195
7.3.1.	Ερώτημα πρώτο .....	195
7.3.2.	Ερώτημα δεύτερο .....	201
7.3.3.	Ερώτημα τρίτο .....	209
7.3.4.	Ερώτημα τέταρτο .....	216
7.3.5.	Ερώτημα πέμπτο .....	228
7.3.6.	Ερώτημα έκτο .....	235
7.3.7.	Ερώτημα έβδομο .....	244
7.3.8.	Ερώτημα όγδοο .....	250
7.3.9.	Ερώτημα ένατο .....	257
7.3.10.	Ερώτημα δέκατο.....	264
7.4.	Ερώτημα τελικό (μέσω ηλεκτρονικού ταχυδρομείου) .....	279
8.	Σύνθεση.....	293
8.1.	Σύνθεση της φαινομενογραφικής ανάλυσης.....	293
8.2.	Ποιο είναι το φαινόμενο ή η κατάσταση.....	293
8.3.	Η εξήγηση κυρίαρχων προβληματισμών .....	300
8.3.1.	Βιβλιοθήκη ή διαδίκτυο;.....	300
8.3.2.	Ελλειμματική γνώση της διαφορετικότητας των πηγών ή το είδος τους δεν έχει σημασία;.....	302
8.3.3.	Υποχρεωτική ή προαιρετική η πληροφοριακή εκπαίδευση;.....	304
8.3.4.	Γενική ή ενταγμένη εντός πλαισίου η πληροφοριακή παιδεία;.....	305
8.4.	Η σχέση με τη μάθηση.....	307
8.5.	Σύνθεση του συνόλου των αποτελεσμάτων από όλες τις φάσεις.....	308
9.	Συμπεράσματα και συνεισφορά .....	314
9.1.	Συμπεράσματα .....	314
9.1.1.	Ως προς τα ερευνητικά ερωτήματα .....	314
9.1.2.	Ως προς το σκοπό της έρευνας.....	316

9.1.3. Ως προς το θεωρητικό πλαίσιο.....	318
9.2. Συνεισφορά.....	324
Αντί επιλόγου.....	327
Βιβλιογραφία.....	328
Παραρτήματα.....	364



## Πρόλογος

Η διερεύνηση των αντιλήψεων των φοιτητών, αναφορικά με την αναζήτηση, αξιολόγηση και χρήση πληροφοριών κατά την περίοδο φοίτησης στο πανεπιστήμιο, αποπειράται να δια φωτίσει την έννοια «πληροφοριακή παιδεία». Έννοια νεόκοπη στο στίβο της ελληνικής επιστημονικής πραγματείας και επομένως επιδεκτική πολλών και διαφορετικών εκδοχών ερευνητικής δραστηριότητας. Το εγχείρημα της περιγραφής της μέσα από τον τρόπο που την βιώνουν τα άτομα ως υποκείμενα που σχετίζονται με το αντικείμενο της έρευνας, το οποίο δεν είναι άλλο από τη σχέση με την ίδια την πληροφορία, αποτέλεσε το αντικείμενο της διατριβής. Ένα αντικείμενο που διαμορφώθηκε στο πλαίσιο της επαγγελματικής μου ενασχόλησης στη Βιβλιοθήκη του Παντείου Πανεπιστημίου, δέχθηκε επιρροές από την ανάπτυξη έντονου ερευνητικού ενδιαφέροντος σε παγκόσμια κλίμακα και οδηγήθηκε στην οριοθέτηση μιας προσέγγισης που αξιώνει να συμβάλλει πρωτίστως στην κατανόηση του θέματος, όπως διαμορφώνεται στο περιβάλλον της ελληνικής τριτοβάθμιας εκπαίδευσης.

Στις φοιτήτριες και στους φοιτητές όλων των τμημάτων του Πανεπιστημίου που συμμετείχαν στην έρευνα, οφείλω ένα μεγάλο ευχαριστώ από καρδιάς. Χωρίς τη δική τους ματιά το τελικό αποτέλεσμα δεν θα είχε την καθαρότητα και την ζωντάνια της νεανικής έκφρασης που κατατέθηκε με πάθος, ένταση και αυθεντική ανταπόκριση σε ένα διάλογο που απέδειξε ότι το περιεχόμενό του τους αφορά και τους προβληματίζει με τρόπο μη αναμενόμενο στις δικές μου προσδοκίες.

Δεν θα είχε λάβει το χαρακτήρα έρευνας με τη μορφή της διδακτορικής διατριβής αν δεν συναντούσε το ενδιαφέρον και την υποστήριξη του καθηγητή Δημήτρη Δημηρούλη, ο οποίος και παρέιχε με τρόπο καθοριστικό την απαιτούμενη συμβουλευτική καθοδήγηση. Θερμές ευχαριστίες για τις χρήσιμες υποδείξεις τους, οφείλω και στα άλλα δύο μέλη της συμβουλευτικής επιτροπής, στον αναπληρωτή καθηγητή Γιάννη Σκαρπέλο και στον επίκουρο καθηγητή Διονύση Καββαθά.

Η αξιολόγηση των στοιχείων του εκπαιδευτικού περιβάλλοντος δεν θα είχε τη δέουσα σφαιρικότητα αν δεν είχε στηριχτεί στη πολυετή συνεργασία με

τις διδάσκουσες και τους διδάσκοντες του πανεπιστημίου που έδωσαν ώθηση στις σκέψεις και τους προβληματισμούς μου. Ευχαριστώ όλους όσους συνέβαλαν στην ανάπτυξη ενός γόνιμου διαλόγου. Επιθυμώ ωστόσο να διακρίνω για την ξεχωριστή τους συμβολή: τον καθηγητή Στέφανο Πεσμαζόγλου, τον αναπληρωτή καθηγητή Αλέξανδρο Χρύση, την καθηγήτρια Ξένια Χρυσοχόου, τις αναπληρώτριες καθηγήτριες Πηνελόπη Φουντεδάκη και Άννα Λυδάκη, τον αναπληρωτή καθηγητή Γιώργο Νικολόπουλο, τη λέκτορα Μάρθα Μιχαηλίδου και ιδιαίτερος την επίκουρη καθηγήτρια Δέσποινα Παπαδημητρίου.

Η εντός των βιβλιοθηκονομικών τειχών ανάπτυξη απόψεων και πρωτοβουλιών δεν θα είχε αποκτήσει ένα χαρακτήρα δημιουργικό, αν δεν είχε δεχτεί την επίδραση όλων των συναδέλφων -παρόντων και απόντων- που μοιράστηκαν και μοιράζονται τις αγωνίες στήριξης του έργου μιας πανεπιστημιακής βιβλιοθήκης.

Η ξεχωριστή αναφορά μου στον αγαπητό συνάδελφο και φίλο Δημήτρη Ντούνα συνδέεται πολλαπλά με αυτή την εργασία. Από την από κοινού ανάληψη πρωτοβουλιών για την καλλιέργεια των πληροφοριακών δεξιοτήτων των φοιτητών του Τμήματος Επικοινωνίας, Μέσων και Πολιτισμού, μέχρι την δύσκολη καθημερινότητα στο χώρο εργασίας, η στήριξή του υπήρξε πολύτιμη και καθοριστική. Τέλος, η ολοκλήρωση της δεν θα είχε επιτευχθεί αν δεν στηριζόταν στην παραίνεση και τη στήριξη των αγαπημένων μου φιλενάδων Λένας, Σοφίας και Αγγελικής.

Τίποτε από όλα όσα αφορούν στην εξέλιξή της σε όλα τα στάδια δεν θα είχε πραγματοποιηθεί αν δεν έβρισκε την αμέριστη συμπαράσταση της οικογένειάς μου που κατανόησε και αποδέχθηκε την αναγκαία απομόνωση, δημιουργώντας ένα ζεστό κλίμα αποδοχής και υποστήριξης.

Με όλες τις επιλογές που συμπεριέλαβε η εκπόνησή της, θεωρητικές και μεθοδολογικές, τις πράξεις και τις παραλείψεις της, για τις οποίες και ευθύνομαι αποκλειστικά, διατηρεί βαθιά θεμελιωμένη την πεποίθηση ότι όλες οι απόπειρες περιγραφής της αλήθειας δεν είναι δυνατόν να είναι αντίγραφα της, παρά μόνο λιγότερο ή περισσότερο καλά σχεδιασμένα εγχειρήματα στην πορεία για την ανακάλυψή της.

## Περίληψη

Η διερεύνηση των αντιλήψεων των φοιτητών αποσκοπεί στην αναλυτική περιγραφή της έννοιας: «πληροφοριακή παιδεία», όπως αυτή γίνεται αντιληπτή στο πλαίσιο της ελληνικής τριτοβάθμιας εκπαίδευσης. Η κατανόηση των διαφορετικών τρόπων που οι φοιτητές βιώνουν εμπειρικά τη σχέση τους με την αναζήτηση, αξιολόγηση και χρήση των πληροφοριών, καθώς και η ανάδειξη των παραγόντων που επηρεάζουν την ανάπτυξη πληροφοριακών δεξιοτήτων αποτέλεσε το αντικείμενο της έρευνας. Μεθοδολογικά, για τη διερεύνηση του θέματος υιοθετήθηκε ένα μικτό ερευνητικό σχέδιο δύο προσεγγίσεων. Με την πρώτη μέθοδο, επιδιώχθηκε η περιγραφική παρουσίαση της εμπειρίας στην αναζήτηση και χρήση πληροφοριών στο σχολείο (*ποσοτική διερεύνηση με χρήση ερωτηματολογίου σε αντιπροσωπευτικό δείγμα 620 φοιτητών, εισαχθέντων στο Πάντειο Πανεπιστήμιο το ακαδημαϊκό έτος 2007-8*). Με τη δεύτερη μέθοδο, επιδιώχθηκε η διερεύνηση της διαφοροποίησης των αντιλήψεων των φοιτητών κατά τη διάρκεια της φοίτησης στο πανεπιστήμιο (*ποιοτική φαινομενογραφική έρευνα δε δύο φάσεις, μέσω ατομικών συνεντεύξεων σε 47 τυχαία επιλεγμένους ενεργούς φοιτητές από όλα τα τμήματα του ίδιου Πανεπιστημίου, και μέσω επικοινωνίας με τη χρήση ηλεκτρονικού ταχυδρομείου, Μάρτιος 2009-Ιούλιος 2010*). Στα αποτελέσματα της έρευνας, περιλαμβάνονται οι κατηγορίες περιγραφής των διαφορετικών αντιλήψεων, η μεταξύ τους συσχέτιση, αλλά και η συσχέτισή τους με τις έννοιες που τέθηκαν από τους συμμετέχοντες. Περιλαμβάνεται επίσης, η ανάλυση των επιπέδων επίγνωσης που διαμορφώνουν οι φοιτητές ως προς την σχέση τους με την πληροφορία. Συμπερασματικά, εκτιμάται ότι τα αποτελέσματα αυτά μπορούν να αξιοποιηθούν για την ενίσχυση του μηχανισμού μάθησης δια μέσου της αξιολόγησης των μαθησιακών στόχων που υποστηρίζουν τα προγράμματα σπουδών. Η αναμόρφωση του περιεχομένου τους με σκοπό την κάλυψη των διαπιστωμένων ανεπαρκειών, σύμφωνα με τις πραγματικές ανάγκες των φοιτητών και τις αντιλήψεις που αναπτύσσονται εντός του εκπαιδευτικού πλαισίου, αποτελεί απώτερο σκοπό της έρευνας αυτής.

Τέλος, η καλλιέργεια αποδοτικών πρακτικών πληροφόρησης γίνεται αντιληπτή από τους φοιτητές ως επιδίωξη που επιτυγχάνεται με την ένταξη της πληροφοριακής παιδείας στην εκπαιδευτική διαδικασία.

## Abstract

### Information literacy in Greek higher education: exploring students' perceptions

The exploration of students' perceptions aims at describing analytically the concept of "Information Literacy" as it is conceived in the context of Greek higher education. The understanding of the different ways of experiencing information seeking, evaluation and use, as well as, the identification of factors affecting the development of information skills in higher education, are considered as the main objective of this dissertation. This objective was attempted to be achieved through a mixed research plan of two methodological approaches. Firstly, through the descriptive presentation of experience in information seeking and use at school (*survey questionnaire completed by a representative sample -620 students- of the Panteion University's freshmen population during entrance semester 2007-2008*). Secondly, through the exploration of students' conceptions about their relationship with information while studying at the university (*phenomenographical interviews conducted at a randomly chosen sample of 47 students of all academic departments in two phases -face to face interviews and e-mail interviews, March 2009 to July 2010*). In the research results, the categories of description of varying conceptions that students experienced empirically in the three years time, the varying meaning structures and the structural relations among them are included. The analysis of the varying structures of awareness is also included. Conclusively, these results could be exploited for the purpose of strengthening the mechanism of learning, through the evaluation of learning outcomes of curriculum. The reform of its content, in order to support the identified deficiencies according to the information needs and the conceptions which were depicted in context, was the ultimate goal of this study. Finally, the cultivation of efficient information practices within the university was conceived by students to be reached through the integration of information literacy into the educational process.

## Κεφάλαιο Πρώτο -----

### 1. Εισαγωγικά

#### 1.1. Αντικείμενο

Αντικείμενο της διατριβής αποτελεί η μελέτη των τρόπων που οι φοιτητές αντιλαμβάνονται την αναζήτηση, αξιολόγηση και χρήση των πληροφοριών κατά τη φοίτησή τους στην τριτοβάθμια εκπαίδευση. Η συστηματική συλλογή, περιγραφή και ανάλυση των διαφορετικών αντιλήψεων των φοιτητών και η συσχέτισή τους με το εκπαιδευτικό περιβάλλον συγκροτούν την εικόνα του υπό εξέταση ζητήματος της πληροφοριακής παιδείας, όπως αυτό γίνεται αντιληπτό από την οπτική των αποδεκτών της. Για την εκπλήρωση των αναγκών της έρευνας επιλέχθηκαν φοιτητές του Παντείου Πανεπιστημίου Κοινωνικών και Πολιτικών Επιστημών.

#### 1.2. Σκοπός

Η παρούσα εργασία αποσκοπεί στην περιγραφή της πληροφοριακής παιδείας με βάση τις πραγματικές ανάγκες των φοιτητών, όπως αυτές διαμορφώνονται και καταγράφονται ως αποτέλεσμα ερευνητικής μεθόδου που επιδιώκει την απεικόνιση των αντιλήψεων των ατόμων στα οποία και απευθύνονται τα προγράμματα πληροφοριακής παιδείας. Η ενδεχόμενη γενίκευση των αποτελεσμάτων της έρευνας για το σύνολο των φοιτητών που φοιτούν στα ανώτατα ιδρύματα της χώρας δεν θεωρείται ότι εμπίπτει αμέσως στους σκοπούς της έρευνας αυτής. Προτείνεται ωστόσο ο έλεγχος της συμβατότητας τους με τα χαρακτηριστικά του ευρύτερου φοιτητικού πληθυσμού. Επιπλέον, προτείνεται η αξιοποίησή τους για τον προσδιορισμό των τρόπων που μπορεί να οργανωθεί η παροχή της πληροφοριακής παιδείας στην ελληνική τριτοβάθμια εκπαίδευση. Κομβικής σημασίας παράλληλη στόχευση αποτελεί επίσης, η τροφοδότηση με ποιοτικά δεδομένα στο πλαίσιο του διαλόγου και των δράσεων που αναπτύσσουν οι ελληνικές ακαδημαϊκές βιβλιοθήκες για την πληροφοριακή παιδεία.

### 1.3. Η γέννηση του ερευνητικού αντικειμένου

Το έναυσμα για την ενασχόληση με το αντικείμενο που πραγματεύεται η παρούσα έρευνα δόθηκε αρκετά χρόνια πριν ως στοιχείο εμπειρικής παρατήρησης της πληροφοριακής συμπεριφοράς των φοιτητών του Παντείου Πανεπιστημίου στο περιβάλλον της πανεπιστημιακής βιβλιοθήκης. Με έκπληξη διαπιστώνονταν αποτυχημένες απλοϊκού χαρακτήρα αναζητήσεις στον κατάλογο της βιβλιοθήκης ή/και αδυναμία αναγνώρισης βασικών βιβλιογραφικών αναφορών, όπως για παράδειγμα η περιγραφή ενός άρθρου περιοδικού. Τελειόφοιτοι φοιτητές ή και φοιτητές μεταπτυχιακού επιπέδου με καλή γνώση του αντικειμένου σπουδών τους και εμφανή αδυναμία βασικών πληροφοριακών δεξιοτήτων. Είναι δυνατόν μετά από τρία ή/και περισσότερα χρόνια επιτυχών σπουδών, σε ένα ίδρυμα που παράλληλα με τα ειδικευμένα ανά γνωστικό αντικείμενο προγράμματα σπουδών, διαθέτει μια οργανωμένη βιβλιοθήκη που μεταξύ άλλων υπηρεσιών προσφέρει προγράμματα εκπαίδευσης στη χρήση της -όχι βέβαια υποχρεωτικά για όλους- να διαπιστώνεται η εκδήλωση του φαινομένου αυτού σε τέτοια έκταση;

Παρά τις συνεχείς βελτιώσεις στον τομέα αυτό, που συντελέστηκαν στην πορεία του χρόνου στο σύνολο της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, με τη συνεπικουρία διαφορετικών παραγόντων επηρεασμού, η συζήτηση εντείνεται. Η αναζήτηση ερμηνείας των ζητημάτων που συνδέονται με το φαινόμενο των πληροφοριακά αναλφάβητων φοιτητών εξακολουθεί να είναι επίκαιρη. Οδήγησε μάλιστα στη συγκρότηση του περιεχομένου της διατριβής αυτής που επιχειρεί να πραγματευτεί μια από τις συνιστώσες που συνδέονται με το ζήτημα αυτό, αυτήν της μελέτης της σχέσης των φοιτητών με την αναζήτηση και χρήση των πληροφοριών. Όπως τεκμηριώνεται στη θεωρητική προσέγγιση και την επισκόπηση της σχετικής βιβλιογραφίας, επιδιώκει να αποτυπώσει έναν από τους μεγάλους αγνώστους της πολυσύνθετης κατασκευής που συγκροτεί ο μεταβαλλόμενος κόσμος των πληροφοριών, αυτόν του τρόπου που την αντιλαμβάνονται τα άτομα που συμμετέχουν σε αυτή.

#### 1.4. Ερευνητικά ερωτήματα

- Ποια η εμπειρία στην αναζήτηση και χρήση πληροφοριών στο σχολείο, πριν από την εισαγωγή στο πανεπιστήμιο;
- Πώς ένα δείγμα φοιτητών βιώνει την εμπειρία αναζήτησης, αξιολόγησης και χρήσης πληροφοριών στη διάρκεια των σπουδών;
- Ποια η συσχέτιση αυτής της εμπειρίας με τη μαθησιακή διαδικασία;
- Πώς οι φοιτητές αυτοί βλέπουν την απόκτηση πληροφοριακών δεξιοτήτων και τι προτείνουν για τη βελτίωσή της;

#### 1.5. Ζητήματα ορολογίας

Η αναφορά στους επιλεγμένους όρους που ακολουθεί έγινε με σκοπό την εξήγηση βασικών ζητημάτων ορολογίας. Το κυριότερο από αυτά αφορά στην απόδοση στην ελληνική γλώσσα όρων από την αγγλόφωνη βιβλιογραφία που αποτέλεσε και το μεγαλύτερο όγκο του υλικού μελέτης και αναφοράς. Η εξήγηση εδώ, δίδεται σε ένα πρώτο επίπεδο προσέγγισης των εννοιών. Η παρουσίαση του δεύτερου επεξηγηματικού επιπέδου του ορισμού, του περιεχομένου και της χρήσης των όρων δίδεται σε εκείνα τα σημεία όπου επιχειρείται η αναγκαία κατά περίπτωση εμβάθυνση.

##### 1.5.1. Πληροφοριακή παιδεία

Ο όρος «πληροφοριακή παιδεία» αποδίδει στην ελληνική γλώσσα τον αγγλικό όρο “information literacy”. Για τον όρο literacy στην ελληνική γλώσσα συναντούμε διαφορετικές αποδόσεις περιφραστικές όπως: γνώση γραφής και ανάγνωσης, στοιχειώδης παιδεία, στοιχειώδης μόρφωση και μονολεκτικές όπως: αλφαριθμητισμός, εγγραμματισμός - γραμματισμός, εγγραμματοσύνη- γραμματοσύνη. Σύμφωνα με τον Χαραλαμπίοπουλο, «ο όρος γραμματισμός (λιγότερο συχνός είναι ο όρος εγγραμματοσύνη) χρησιμοποιείται εδώ και μερικά χρόνια στην ελληνική βιβλιογραφία αντί του παλαιότερου αλφαριθμητισμός, έχει όμως ευρύτερο περιεχόμενο. Δεν δηλώνει απλώς την ικανότητα για ανάγνωση και γραφή, αλλά και την ικανότητα κατανόησης, παραγωγής και κριτικής αντιμετώπισης διαφόρων μορφών



*προφορικών και γραπτών κειμένων, ανάλογα με τις εκάστοτε επικοινωνιακές περιστάσεις» (Χαραλαμπίδης, 2006, σ. 7).*

Σε υποσημείωση που δίδεται στο μεταφρασμένο στα ελληνικά έργο του Goody (2001, σ. 10) επιλέγεται η απόδοση του όρου literacy ως «γραφογνωσία». Ο όρος στο πλαίσιο συγγραφής του έργου αυτού νοείται κυρίως όχι τόσο ως ιδιότητα του εγγράμματος, αλλά ως συνθήκη της γνώσης της γραφής.

Ως φράση, σε συνδυασμό με τον όρο information, απαντώνται αντίστοιχα στη σχετική ελληνόγλωσση βιβλιογραφία οι όροι **πληροφοριακός αλφαριθμητισμός** και **πληροφοριακός γραμματισμός**. Μια στοιχειώδης έρευνα στα τυποποιημένα λεξιλόγια και εργαλεία αναζήτησης παρουσιάζει την ακόλουθη εικόνα. Στις καθιερωμένες επικεφαλίδες της Εθνικής Βιβλιοθήκης<sup>1</sup> δεν περιλαμβάνεται κάποιος σχετικός όρος, ενώ στον κατάλογο των καθιερωμένων αποδόσεων του Αλεξάνδρειου Τεχνολογικού Εκπαιδευτικού Ιδρύματος Θεσσαλονίκης<sup>2</sup> έχει καθιερωθεί ο όρος πληροφοριακός γραμματισμός. Στη μηχανή αναζήτησης Google, επικρατεί ο όρος πληροφοριακή παιδεία. Τέλος, στο Συλλογικό Κατάλογο των Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών<sup>3</sup> περιλαμβάνονται και η πληροφοριακή παιδεία και ο πληροφοριακός γραμματισμός. Παράλληλα για την περιγραφή του ίδιου θέματος, έχουν χρησιμοποιηθεί κι άλλοι όροι, όπως πληροφορητικός γραμματισμός και σύνθετες επικεφαλίδες, όπως Εκπαίδευση-Πληροφορική, Βιβλιοθήκες-Καθοδήγηση χρηστών.

---

<sup>1</sup> Πρόκειται για το «Αρχείο καθιερωμένων επικεφαλίδων (Authorities)» που εξέδωσε σε μορφή Cd -Rom το 1993 η Εθνική Βιβλιοθήκη της Ελλάδος. Περιλαμβάνει τις καθιερωμένες αποδόσεις ονομάτων συγγραφέων (φυσικών προσώπων και συλλογικών οργάνων), γεωγραφικών ονομάτων και θεμάτων. Το αρχείο αυτό εμπλουτίζεται έκτοτε συνεχώς, αλλά ακόμη δεν έχει δημοσιευτεί νεότερη έκδοση του. Στην αναζήτηση στο δημόσιο κατάλογο της που είναι διαθέσιμος διαδικτυακά δεν εντοπίζεται σχετικό λήμμα.

<sup>2</sup> Πρόκειται για το «Αρχείο καθιερωμένων θεματικών επικεφαλίδων της Βιβλιοθήκης του Α.Τ.Ε.Ι. Θεσσαλονίκης» και είναι διαθέσιμο στη δικτυακή διεύθυνση: <http://www.lib.teithe.gr/modules/content/index.php?id=101>

<sup>3</sup> Πρόκειται για την ενιαία βάση βιβλιογραφικών εγγραφών από τις συλλογές 59 ελληνικών βιβλιοθηκών που είναι ελεύθερα προσβάσιμη και αναζητήσιμη στη δικτυακή διεύθυνση: <http://www.unioncatalog.gr/ucportal/>

Επικρατέστερη όλων πάντως είναι η χρήση του όρου πληροφοριακή παιδεία. Όρος που μπορεί να νοηθεί ως μια προσπάθεια απόδοσης του νοήματος που εμπεριέχει και τον πληροφοριακό γραμματισμό και την συνεπακόλουθη απόκτηση πληροφοριακών δεξιοτήτων ως αποτελέσματα της παροχής πληροφοριακής παιδείας στο άτομο. Ο έχων πληροφοριακή παιδεία, θεωρείται πληροφοριακά εγγράμματος ή κάτοχος πληροφοριακών δεξιοτήτων. Ωστόσο διευκρινίζεται ότι, η έννοια είτε του αλφαριθμητισμού ή/και του διαδόχου του γραμματισμού δεν μπορεί να θεωρεί ταυτόσημη με αυτήν της παιδείας. Καθιερώνοντας εν τέλει τον όρο παιδεία<sup>4</sup> αποφεύγονται εντέχνως όλοι οι παραπάνω σκόπελοι και συστεγάζονται κάτω από τον ίδιο όρο και η ενέργεια (καλλιεργώ, μαθαίνω «πληροφοριακά» γράμματα) και το αποτέλεσμα (αποκτώ πληροφοριακές δεξιότητες, εκπαιδεύομαι στη χρήση τους).

Σχολιάζοντας το ζήτημα της πρόσληψης της έννοιας, διατηρώ πολλές επιφυλάξεις για την αντίληψη του μέσου Έλληνα ως προς τη σημασία του όρου. Κατά την εκτίμηση μου κανένας όρος δεν τυγχάνει -τουλάχιστον ακόμη - ευρείας απήχησης ως προς την πρόσληψή του από το μέσο άτομο. Ίσως περισσότερο από όλες τις εναλλακτικές, θα κάλυπτε αυτήν την ανάγκη η χρήση του όρου **πληροφοριακός αναλφαριθμητισμός**. Οι αρνητικές διατυπώσεις του όρου, πιο κοντά στα πραγματικά δεδομένα, γίνονται περισσότερο κατανοητές από τις θετικές. Χαρακτηριστικά αναφέρω ότι στο έγκριτο λεξικό του Ιδρύματος Μανόλη Τριανταφυλλίδη στο λήμμα αναλφαριθμητισμός δίδεται η ερμηνεία: *η καταπολέμηση του αναλφαριθμητισμού* (Τριανταφυλλίδης, 1998). Στα λεξικά του Μπαμπινιώτη (Μπαμπινιώτης, 1998) και των Τεγόπουλου-Φυτράκη (Μείζον ελληνικό λεξικό, 1997) δεν

---

<sup>4</sup> Η Μαρία Ηλιού (1991, σ.46-47 ) αναφερόμενη στα προβλήματα ορολογίας και μετάφρασης λέξεων από το πεδίο των Επιστημών της Αγωγής, επιχειρεί μια συνοπτική εξήγηση των εννοιών: παιδεία, εκπαίδευση, αγωγή, μόρφωση, κατάρτιση και επιμόρφωση. Ισχυρίζεται πως «οι λέξεις της μετάφρασης θα ενσωματώσουν στην ιστορία τους μία νέα περιπέτεια. [...] Μέσα από τη χρήση τους δοκιμάζονται, καταξιώνονται, αλλάζουν περιεχόμενο οι λέξεις. Καμία τους δεν είναι αμετάκλητη, ιερή».

περιλαμβάνεται κανείς από τους εναλλακτικά χρησιμοποιούμενους όρους αλφαριθμητισμός, (εγ)γραμματισμός ή (εγ)γραμματοσύνη.

Επειδή το παιχνίδι με τις έννοιες και τις λέξεις μοιάζει ανεξάντλητο, αντιμετωπίζοντας τον όρο στο πλαίσιο της ειδικής ορολογίας που διαμορφώνεται στην πνευματική παραγωγή της Βιβλιοθηκονομίας και της Επιστήμης της Πληροφορίας στην ελληνική βιβλιογραφία και με κριτήριο την συχνότητα εμφάνισής του στα σχετικά δημοσιεύματα γίνεται δεκτή η καθιέρωση του όρου πληροφοριακή παιδεία με όλες τις επισημάνσεις που προηγήθηκαν.

Τέλος, εξετάζοντας την απόδοση του ίδιου όρου και σε άλλες γλώσσες δεν εντοπίζονται ακριβή αντίγραφα του όρου literacy. Στη γαλλική γλώσσα χρησιμοποιείται ο όρος “maîtrise de l’information”, που σημαίνει την ικανότητα μάθησης ή διαμόρφωσης αντίληψης με έμφαση στον συνεχιζόμενο χαρακτήρα αυτής της εκπαίδευσης. Στην ιταλική και γερμανική γλώσσα χρησιμοποιούνται αντίστοιχα οι όροι: “competenza informativa” και “Informationkompetenz” που δίδουν προβάδισμα στην επάρκεια γνώσεων αναφορικά με τη χρήση των πληροφοριών. Τέλος, στην ισπανική γλώσσα χρησιμοποιείται ο όρος αλφαριθμητισμός: “alfabetizacion informacional”. Όπως εξηγείται στο δεύτερο κεφάλαιο, όπου και γίνεται ανασκόπηση της βιβλιογραφίας, τα ζητήματα ορολογίας έχουν απασχολήσει και τη διεθνή βιβλιογραφία με τρόπους που επηρεάζουν την κατανόηση και την εξέλιξη του αντικειμένου.

### **1.5.2. Πληροφοριακές δεξιότητες**

Ο όρος «πληροφοριακές δεξιότητες» αποδίδει στην ελληνική γλώσσα τον αγγλικό όρο “information skills”. Περιλαμβάνει το σύνολο των δεξιοτήτων που χαρακτηρίζουν το πληροφοριακά εγγράμματο άτομο. Τα ζητήματα ορολογίας που απασχόλησαν την αγγλόφωνη βιβλιογραφία αφορούν στη διάκριση του από τις κοντινές νοηματικά έννοιες: information technology skills, library skills, study skills, την επίδραση τους στην εννοιολογική

συγκρότηση του περιεχομένου τους και την ανάπτυξη και εξέλιξη της έρευνας ειδικά σε ότι αφορά στην εκπαίδευση.

Η χρήση του όρου στην ελληνική βιβλιογραφία διέπεται από τα ίδια χαρακτηριστικά με αυτά που αφορούν στην πληροφοριακή παιδεία. Χωρίς σαφώς συγκροτημένο περιεχόμενο στο πλαίσιο της ελληνικής εκπαίδευσης, όπου και εδράζεται, μεταφέρεται και χρησιμοποιείται και στο κείμενο αυτής της διατριβής, εναλλακτικά με την πληροφοριακή παιδεία, με βάση τις παραδοχές της πρωτότυπης ξενόγλωσσης πνευματικής παραγωγής. Με δεδομένο τον προβληματισμό για τα ζητήματα ορολογίας, όπως θα εξηγηθεί στην παρουσίαση της δεύτερης φάσης της έρευνας (βλέπε 6.1.4.), ελήφθη ειδική μέριμνα για την ένταξη του όρου στις ανάγκες της διερεύνησης με τρόπο που να διευκολύνει και την κατανόηση και την αποτίμηση του όρου από τους συμμετέχοντες.

### **1.5.3. Πληροφοριακή συμπεριφορά**

Ο όρος «πληροφοριακή συμπεριφορά» αποδίδει στην ελληνική γλώσσα τον αγγλικό όρο “information behavio(u)r”. Η μελέτη της πληροφοριακής συμπεριφοράς αποτελεί έναν από τους πιο πλούσιους ερευνητικά τομείς της Επιστήμης της Πληροφορίας με σημαντικές διεπιστημονικές οπτικές και ενδιαφέρουσες συζεύξεις με τα γνωστικά αντικείμενα της Επικοινωνίας, της Κοινωνικής Ψυχολογίας και της Επιστήμης των Υπολογιστών. Για την κάλυψη της βασικής οριοθέτησης του περιεχομένου της έννοιας, η πληροφοριακή συμπεριφορά θεωρείται ότι: *«περιλαμβάνει την αναζήτηση πληροφοριών καθώς και το σύνολο άλλων μη σκόπιμων ή παθητικών συμπεριφορών (όπως η βιαστική ή η τυχαία ματιά). Επίσης τις σκόπιμες συμπεριφορές που δεν περιλαμβάνουν την αναζήτηση, όπως η ενεργή αποφυγή των πληροφοριών»* (Case, 2007, σ. 5).

Τονίζεται ότι η παρούσα διερεύνηση δεν έχει ως αντικείμενο τη μελέτη της πληροφοριακής συμπεριφοράς των υποκειμένων. Στην παρουσίαση της δεύτερης φάσης εξηγείται ο ορισμός του περιεχομένου της με βάση το σκοπό και τη μέθοδο που επιλέχθηκαν για τη διερεύνηση αυτή. Η χρήση του όρου

σε αυτή την εργασία εμφανίζεται συχνά με τη μορφή του εναλλακτικού τρόπου περιγραφής των τρόπων αναζήτησης πληροφοριών που υιοθέτησαν οι συμμετέχοντες στο δεδομένο περιβάλλον.

#### **1.5.4. Πληροφοριακές ανάγκες**

Με τον όρο «πληροφοριακές ανάγκες» αποδίδεται στα ελληνικά ο αγγλικός όρος “information needs”. Πρόκειται για τον όρο με τη γενικότερη αποδοχή, σε μια κλίμακα της οποίας το εύρος καλύπτει πολλές και διαφορετικές ανάγκες. Η έννοια στο πλαίσιο της ειδικής ορολογίας ορίζεται ως: *«το κενό στη γνώση του ατόμου, το οποίο όταν μετασχηματιστεί στο συνειδητό επίπεδο με τη μορφή ερωτήματος, οδηγεί στην αναζήτηση μιας απάντησης. Αν η ανάγκη είναι επείγουσα, η αναζήτηση μπορεί να συνεχιστεί με επιμέλεια μέχρι να ικανοποιηθεί το αίτημα»* (Reitz, 2004). Πιο ειδικά, ο στόχος της μελέτης αυτής αφορά στην κάλυψη πληροφοριακών αναγκών που σχετίζονται με την εκπαιδευτική διαδικασία κατά τη διάρκεια της φοίτησης. Όλες οι λοιπές πληροφοριακές ανάγκες, έστω κι αν αφορούν στη φοίτηση με άλλους τρόπους, δεν εμπίπτουν στο σκοπό της έρευνας.

#### **1.5.5. Πληροφορία**

Στην προσπάθεια ικανοποιητικού ορισμού της έννοιας «πληροφορία» δημιουργήθηκε μια εκτεταμένη βιβλιογραφία. Η ποικιλία και οι αποκλίσεις στους ορισμούς δεν εκπλήσσουν, ισχυρίζεται η Καϊτατζή-Γουίτλοκ (2003, σ. 27), καθώς *«η έννοια ‘πληροφορία’ αποδίδει ή κατοπτρεύει, κατά περίπτωση, διαφορετικά πρίσματα ή εκφάνσεις της πραγματικότητας»*. Στη μελέτη της, με τίτλο: *«Η επικράτεια των πληροφοριών»*, προσφεύγοντας μεταξύ άλλων στο έργο τριών σημαντικών θεωρητικών του 20<sup>ου</sup> αιώνα: του Norbert Wiener, του Edgar Morin και του Daniel Bell, καταλήγει συμπερασματικά ότι αφενός η κίνηση και ο δυναμικός χαρακτήρας και αφετέρου η σχεσιακή διάσταση της έννοιας «πληροφορία» αποτελούν τους κοινούς τόπους των διαφορετικών ορισμών. Αντιθέτως, τα σημεία απόκλισης εντοπίζονται στην αντίληψη της πληροφορίας, είτε σε τροχιά μονόδρομης διαδικασίας, είτε σε τροχιά αμφίδρομης και αναδραστικής ροής. Η συγκριτική εξέταση των διαφορετικών θεωρήσεων της πληροφορίας, κατά την ίδια συγγραφέα,

αντιδιαστέλλει «στατικές» συλλήψεις της έννοιας ως «ακίνητου» νοηματικού περιεχομένου και συλλήψεις που πριμοδοτούν το σχεσιακό χαρακτήρα της πληροφορίας.

Οι Brock & Dhillon (2001, σ.57), έχοντας διεξάγει μια διερεύνηση σε βάθος των τρόπων που έχει αντιμετωπιστεί η έννοια «πληροφορία», κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι *«σημαίνει σχεδόν τα πάντα και τίποτα, κάτι που διαχέεται παντού και δεν μπορεί να συλληφθεί»*. Ο Floridi (2005, σ. 11), υποστηρίζει την άποψη των Carnap & Bar-Hillel (1952) ότι: *«η πληροφορία είναι μια τόσο ισχυρή και διαφεύγουσα έννοια ώστε ως εξηγητέα μπορεί να συσχετιστεί με πολλές εξηγήσεις, εξαρτώμενη από το σύνολο των προϋποθέσεων και των προσδοκιών οι οποίες κατευθύνουν μια θεωρία»*. Εκτιμά ότι: *«πολυσημασιολογικές έννοιες, όπως η πληροφορία, μπορούν να οριστούν γόνιμα σε σχέση με ένα καλά εξειδικευμένο πλαίσιο εφαρμογής»*.

Στο πλαίσιο της Επιστήμης της Πληροφορίας και μέσα από την τυπική για το πεδίο προσέγγιση της σύγκρισης της έννοιας «πληροφορία» (information) με την έννοια «δεδομένα» (data), η πληροφορία ορίζεται ως: *«δεδομένα που παρουσιάζονται σε μορφή άμεσα αντιληπτή και στα οποία το νόημα αποδίδεται μέσα στο πλαίσιο της χρήσης τους. Με μια πιο δυναμική έννοια, ορίζεται ως το μήνυμα που μεταφέρεται μέσα από τη χρήση ενός μέσου επικοινωνίας ή έκφρασης. Αν ένα ορισμένο μήνυμα χαρακτηρίζεται πληροφοριακό ή όχι, εξαρτάται εν μέρει από την υποκειμενική αντίληψη του προσώπου που το λαμβάνει. Πιο αφαιρετικά, όλα τα γεγονότα, τα συμπεράσματα, οι ιδέες και το δημιουργικό έργο της ανθρώπινης διάνοησης και φαντασίας που μεταδίδονται τυπικά ή άτυπα σε κάθε μορφή»* (Reitz, 2004).

Προσεγγίζοντας την έννοια με σκοπό την οριοθέτηση της στις ανάγκες της διερεύνησης αυτής, κρίθηκε ότι για τον ορισμό της προέχει μια περιεκτική και όσο το δυνατόν ανοικτή διατύπωση, ώστε να μπορεί να περιλάβει κάθε δυνατή αντίληψη των συμμετεχόντων. Η εξυπηρέτηση αυτού του στόχου είναι ιδιαίτερα σημαντική, ενώ γίνεται προφανές ότι με τις θεωρητικές και

μεθοδολογικές επιλογές που υιοθετήθηκαν -εξηγούνται αναλυτικά στο τρίτο κεφάλαιο- πριμοδοτείται ο σχεσιακός χαρακτήρας της έννοιας «πληροφορία» και αναζητείται η κλίμακα των αποκλίσεων που διαπιστώνεται στις αντιλήψεις των φοιτητών. Ο ορισμός που υιοθετήθηκε υπό αυτό το πρίσμα είναι: *«πληροφορία είναι κάθε διαφορά που αντιλαμβανόμαστε στο περιβάλλον ή στον ίδιο τον εαυτό. Κάθε εκδοχή που παρατηρούμε στον τρόπο που είναι διαμορφωμένη η πραγματικότητα»* (Case, 2007 σ. 5).



## Κεφάλαιο Δεύτερο -----

### 2. Βιβλιογραφική επισκόπηση και ιστορική διαδρομή της πληροφοριακής παιδείας

Η αναζήτηση στη βιβλιογραφία της πληροφοριακής παιδείας ξεκίνησε με αφετηρία την επαγγελματική μου ενασχόληση στο πρόγραμμα εκπαίδευσης της βιβλιοθήκης του Παντείου. Για πολλά χρόνια οι σταθμοί και οι περιηγήσεις περιέλαβαν τη γνωριμία με προγράμματα που εφαρμόστηκαν σε πανεπιστήμια ανά τον κόσμο με σκοπό την απόπειρα αναλογικής εφαρμογής εκείνων των στοιχείων της διεθνούς πρακτικής που μπορούσαν να ικανοποιήσουν τις ανάγκες του τοπικού περιβάλλοντος. Η αναγνώριση και η αποδοχή της αιτίας που γέννησε την ανάγκη για την πληροφοριακή παιδεία -καθόσον μιλούμε για τον πληθυσμό που διατηρεί το προνόμιο της εκπαίδευσης- θεωρήθηκε η πυξίδα αυτής της αναζήτησης. Και δεν είναι άλλη από τον αυξανόμενο με ταχύτατο ρυθμό όγκο των διαθέσιμων πληροφοριών και τις επακόλουθες αλλαγές στη χρήση των τεχνολογικών μέσων για την παραγωγή, τη διάδοση, την προσβασιμότητα και τη διαχείρισή τους.

Η αλλαγή της πορείας προς την κατεύθυνση της έρευνας και της εξειδίκευσης με σκοπό την εκπόνηση της παρούσας διδακτορικής διατριβής μετέβαλε το ταξίδι σε μια εφαρμοσμένη εκδοχή αυτού που επέλεξα να μελετήσω ως δραστηριότητα άλλων. Πώς να σχεδιάσει κανείς τον πλήρη και ακριβή χάρτη της διαδρομής επιλέγοντας μέσα από ένα τεράστιο όγκο πηγών και εναλλακτικών διαδρομών; Επιλέγοντας αργά και βασανιστικά ενίοτε τη διαδρομή, εκτιμώ πώς χρειάζεται αυστηρή επιλογή εκείνων που αξίζει να μελετηθούν σε βάθος και απόρριψη των περιττών επαναλήψεων. Χωρίς να μπορεί να ορίσει κανείς με απόλυτο τρόπο τι είναι εκείνο που υπερέχει στις επιλογές, επέρχεται πάντως το στάδιο της αναγνώρισης των κομβικών σημείων. Εκεί όπου τα διλήμματα και οι ιδιαίτερες έλξεις από την παρακαταθήκη της καταγραμμένης γνώσης συγχρωτίζονται με τα αποθέματα της εμπειρίας. Συγγραφείς, κείμενα, εικόνες, διάλογοι, μουσικές, όλα



συνέβαλαν με το δικό τους τρόπο στη σύνθεση που ακολουθεί και που επιχειρεί να απεικονίσει τη σύνοψη αυτής της αναζήτησης.

## 2.1. Η απαρχή και η εξέλιξη της πληροφοριακής παιδείας

Η πληροφοριακή παιδεία ανήκει σε εκείνη την κατηγορία εννοιών για τις οποίες έχει γίνει πολλή συζήτηση γύρω από τη σύσταση και την έκταση του περιεχομένου τους. Από την αρχική εμφάνισή της στη δεκαετία του 1970 έχει ερμηνευτεί ποικιλοτρόπως και έχει προσελκύσει το ακαδημαϊκό ενδιαφέρον, καταρχήν στις ΗΠΑ και μετέπειτα παγκοσμίως, με στόχο την αναζήτηση θεωρητικών και πρακτικών απαντήσεων στα ζητήματα που συνδέονται με την ανάπτυξή της. Η γέννηση, η ιστορική διαδρομή και ο διάλογος γύρω από τη σημασία και την αξία της είναι στενά συνδεδεμένα με την έννοια της κριτικής σκέψης, του εκπαιδευτικού ρόλου των βιβλιοθηκών και της μάθησης.

Ο Paul Zurkowski (1974) θεωρείται ο πρώτος που χρησιμοποίησε τον όρο στην αναφορά που συνέταξε προς το *US National Commission on Libraries and Information Science*, το Νοέμβριο του 1974. Ως πρόεδρος της *Information Industry Association* υιοθέτησε τη φράση : “information literate” για να περιγράψει τον νέο τύπο εργαζομένου, ικανού να ανταποκριθεί στις σύγχρονες απαιτήσεις. «*Τα άτομα που έχουν εκπαιδευτεί στην εφαρμογή των πληροφοριακών πηγών στην εργασία τους μπορούν να ονομάζονται “information literates”. Έχουν μάθει τεχνικές και δεξιότητες για να χρησιμοποιούν τα διαφορετικά πληροφοριακά εργαλεία, αλλά και τις πρωτογενείς πηγές για να διαμορφώνουν ‘πληροφοριακές λύσεις’ στα προβλήματά τους*» (Zurkowski, 1974, σ. 6).

Παρότι σε αυτή την αναφορά αποδίδεται η πρώτη διατύπωση της έννοιας, συγγραφείς όπως οι (Bruce, 1997; Johnston & Weber, 2003; Owusu-Ansah, 2003) ισχυρίζονται ότι η απαρχή της έννοιας -και όχι του όρου- είναι παλαιότερη. Πηγάζει από την υπηρεσία που ήδη παρείχαν οι βιβλιοθήκες και εμφανίζεται στη βιβλιογραφία ως εκπαίδευση χρηστών (user education), βιβλιογραφική εκπαίδευση (bibliographic instruction), εκπαίδευση

βιβλιοθήκης (library instruction) και προσανατολισμός στη χρήση της βιβλιοθήκης (library orientation).

Σε μια ενδιαφέρουσα ανάλυση της εμφάνισης των όρων bibliographic instruction (υπερισχύει των υπολοίπων) και information literacy στη βιβλιογραφική βάση δεδομένων ERIC<sup>5</sup> ο Kirk (2007) αποδεικνύει ότι από τα τέλη της δεκαετίας του 1960 μέχρι και το 2006 παρατηρείται μια σταδιακή αντικατάσταση του πρώτου όρου από τον δεύτερο. Μέχρι τα μέσα της δεκαετίας του 1990 εμφανίζονται παράλληλα, ενώ από τη δεκαετία του 2000 και στο εξής ο όρος «βιβλιογραφική εκπαίδευση» εκλείπει οριστικά. Η «πληροφοριακή παιδεία» όχι μόνο υπερσχύει των προγενέστερων όρων, αλλά αυξάνει με γεωμετρική πρόοδο το ρυθμό εμφάνισης σχετικών δημοσιευμάτων. Σε άρθρο τους οι Snavely & Cooper (1997) αποδίδουν την απαρχή της στο διευρυμένο ορισμό της βιβλιογραφικής εκπαίδευσης.

Στην ιστορία της έννοιας εντάσσεται και η εκπαιδευτική διάσταση της έννοιας βιβλιοθήκη. Η βιβλιοθήκη που εκπαιδεύει (teaching library) ορίζεται από τον Gorman (1981) με έναν ευρύ τρόπο: ως περιλαμβάνουσα το ρόλο της βιβλιοθήκης στην εξυπηρέτηση της εκπαιδευτικής αποστολής του φορέα στον οποίο ανήκει. Αυτή η διάσταση άσκησε ισχυρή επιρροή στη σκέψη των βιβλιοθηκονόμων και οδήγησε στην καθιέρωση της.

Ως καταλύτης στη διάδοση και ταχεία εξάπλωσή της έδρασε η δημοσίευση της *Τελικής Έκθεσης για την Πληροφοριακή Παιδεία της Ένωσης Αμερικανικών Βιβλιοθηκών*. Εδώ κάνει την εμφάνισή του ο πρώτος ορισμός της: «Για να είναι πληροφοριακά εγγράμματο ένα άτομο πρέπει να αναγνωρίζει πότε έχει ανάγκη πληροφόρησης και να μπορεί να εντοπίζει, να αξιολογεί και να χρησιμοποιεί αποτελεσματικά τις αναγκαίες κατά περίπτωση πληροφορίες» (ALA Presidential Committee on Information Literacy, 1989, σ. 1). Η έκθεση αυτή προσέδωσε μίαν αναθεωρημένη έμφαση στη συσχέτιση

---

<sup>5</sup> Education Resources Information Center (ERIC) database: συλλογή 1.3 εκατομμυρίων εγγραφών από άρθρα επιστημονικών περιοδικών και άλλου υλικού σχετικού με την εκπαίδευση και συχνότητα ενημέρωσης εκατοντάδων νέων εγγραφών πολλές φορές την εβδομάδα. Διαθέσιμη στο: <http://www.eric.ed.gov/>

της με όλους τους τομείς της εκπαίδευσης και παράλληλα έθεσε ορισμένες βασικές ιδέες που παρατηρούμε να διέπουν διαχρονικά την εξέλιξη της. Ειδικά η συσχέτισή της με τη μάθηση προσέλκυσε το ενδιαφέρον των διδασκόντων της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης με τρόπο που άλλαξε άρδην το σκηνικό της έρευνας που αναπτύχθηκε και εξαπλώθηκε ταχύτητα παγκοσμίως. Από την ίδια έκθεση παραθέτουμε: *«Σε τελευταία ανάλυση οι πληροφοριακά εγγράμματοι άνθρωποι είναι εκείνοι που έχουν μάθει πώς να μαθαίνουν. Ξέρουν πώς να μαθαίνουν επειδή γνωρίζουν πώς είναι οργανωμένη η πληροφορία, πώς να την εντοπίζουν και πώς να τη χρησιμοποιούν με τέτοιο τρόπο που να μαθαίνουν και άλλοι από αυτούς»* (ALA Presidential Committee on Information Literacy, 1989, σ. 1).

Κατά τον Kirk (1995, σ. 103), η πληροφοριακή παιδεία επέκτεινε το προηγούμενο εννοιολογικό περιεχόμενο προσθέτοντας τρεις ιδέες: α) τη σημασία της αποτελεσματικής χρήσης της τεχνολογίας β) την αποδοχή της πληροφορίας σαν ένα αγαθό που έχει νομικές, κοινωνικές και οικονομικές ιδιότητες και γ) τη βαθιά σχέση μεταξύ αναζήτησης και χρήσης πληροφοριών και κριτικής σκέψης.

Η καλύτερη περιγραφή της γέννησης της ιδέας που οδήγησε στη συγκρότηση της έννοιας είναι της Bruce (1997), όπως αναφέρει ο Bundy (2004a, σ.2), *«Η γέννηση της έννοιας ήρθε από την ανάγκη να περιγράψουμε κάτι πολύ αληθινό. Αυτό το «κάτι» είναι το πληροφοριακά εγγράμματο άτομο, ο ιδανικός «καταναλωτής πληροφοριών» σε ένα ραγδαία εξελισσόμενο κόσμο πληροφοριών. Αυτές οι αλλαγές χαρακτηρίζονται από αύξηση του όγκου των πληροφοριών, αλλαγές στην τεχνολογία της πληροφορίας και στους τρόπους επικοινωνίας. Αυτές οι αλλαγές εξελίσσονται με επιταχυνόμενο ρυθμό και είναι πιθανόν να είναι συνεχείς. Οι άνθρωποι για να λειτουργήσουν αποδοτικά στην προσωπική και επαγγελματική τους ζωή χρειάζεται να κατανοούν και να αλληλεπιδρούν αποτελεσματικά με το εξελισσόμενο πληροφοριακό περιβάλλον».*

Παρά την υπερίσχυση της πληροφοριακής παιδείας κι άλλες συνώνυμες της έννοιες, κάνουν την εμφάνισή τους στη βιβλιογραφία: *information fluency*, *information competency*, *mediacy*. Στο εκτενές και διεξοδικό στην ανάλυση των σχετικών όρων άρθρο του, ο Bawden (2001) καταγράφει έξι χρησιμοποιούμενους όρους μαζί με τους συνώνυμους τους:

Computer literacy *συνώνυμα* IT/information

technology/electronic/electronic literacy

Information literacy

Library literacy

Media literacy

Network literacy *συνώνυμα* internet literacy, hyperliteracy

Digital literacy *συνώνυμα* digital information literacy

(Bawden, 2001 σ. 219).

Θα μπορούσαμε να αναλύσουμε διεξοδικά τα λεπτά σημεία όλων των παραπάνω εννοιών, αλλά όπως ο ίδιος ο αναλυτής καταλήγει: «για να διαχειριστούμε την πολύπλοκη φύση του σύγχρονου πληροφοριακού περιβάλλοντος απαιτείται μια σύνθετη και ευρεία μορφή γραμματισμού. Θα πρέπει να εντάξουμε όλους τους γραμματισμούς που βασίζονται σε δεξιότητες, αλλά ούτε μόνον να περιοριστούμε σε αυτούς, ούτε και σε μια ορισμένη τεχνολογία ή είδος τεχνολογίας. Η κατανόηση του νοήματος και του πλαισίου θα πρέπει να τεθεί στο επίκεντρο». (Bawden, 2001, σ. 251).

Εναλλακτικά, ο όρος **πληροφοριακές δεξιότητες** χρησιμοποιείται στη Βρετανία από το Standing Conference of National and University Libraries (SCONUL). Περιλήφθηκε στην υποβολή σχεδίου για την ανώτερη και ανώτατη εκπαίδευση στο Ηνωμένο Βασίλειο από την Joint Information Systems Committee (JISC), (The Big Blue, 2001).

Παρατηρούμε ότι οι περισσότεροι ορισμοί (ALA, 1989; Doyle, 1992; Lenox & Walker, 1993; Shapiro & Huges, 1996) στοιχειοθετούνται από χαρακτηρισμούς που αφορούν στα πληροφοριακά εγγράμματα άτομα παρά στην ίδια την έννοια του αλφαριθμητισμού. Για τον Alan Bundy η πληροφορία και ο αλφαριθμητισμός ξεχωριστά αποτελούν δύο έννοιες απολύτως κατανοητές

στα εκπαιδευμένα άτομα. «Συνδυασμένες μαζί είναι κατάλληλες να περιγράψουν τις προσλήψεις και τις δυνατότητες που είναι απαραίτητες σε ένα κόσμο που οι πληροφορίες, με όποιο τρόπο παρέχονται και γίνονται προσβάσιμες, αποτελούν κυρίαρχο αγαθό. Και όπου οι απαιτήσεις της διαβίωσης στον 21<sup>ο</sup> αιώνα δίνουν ώθηση στην κοινή τους σημασία» (Bundy, 2004 σ. 2).

Στη Διακήρυξη της Πράγας υπάγεται ευθέως στη δια βίου μάθηση<sup>6</sup> με την ακόλουθη διατύπωση: «Η πληροφοριακή παιδεία, η οποία περιλαμβάνει τη γνώση των πληροφοριακών αναγκών και την ικανότητα αναγνώρισης, εντοπισμού, αξιολόγησης, οργάνωσης και αποτελεσματικής χρήσης των πληροφοριών για την επίλυση των θεμάτων ή προβλημάτων που ανακύπτουν, είναι προαπαιτούμενη για την αποδοτική συμμετοχή στην κοινωνία της πληροφορίας και αποτελεί τμήμα του βασικού ανθρώπινου δικαιώματος της δια βίου μάθηση» (Unesco, 2003). Προσθέτοντας σε μια σύνθετη έννοια μια ακόμη παράμετρο ανοίγεται ένα ευρύ μέτωπο ατέρμονης φιλολογίας. Σύμφωνα με τον Denis Ralph, «η πληροφοριακή παιδεία, όπως και η δια-βίου μάθηση είναι από εκείνες τις έννοιες που μπορεί να περάσει κανείς μια ζωή προσπαθώντας να τις ορίσει» (Ralph, 2004, σ. 6).

Αρκετοί παρατηρητές έχουν εκφράσει την άποψη ότι όταν ενώνεις δύο συγκεχυμένους όρους δεν καθιστάς το συνολικό αποτέλεσμα σαφέστερο. Άλλοι διαβεβαιώνουν ότι δεν έχει σημασία πώς αποκαλείς ή πως ορίζεις κάτι, αρκεί να γίνεται. Ο Alan Bundy, από τα ηγετικά στελέχη της

---

<sup>6</sup> Στο «Αλφαβητάρι των μέσων» ο Bolz (2008) αναφέρει ότι το αίτημα για δια βίου προσωπική μάθηση έχει γίνει προ πολλού αυτονόητο. Αυτό όμως θα ήταν δυνατό μόνο με τη βοήθεια ενός μέσου που παρέχει πληροφορίες στα μέτρα του καθενός. Ήδη διακόσια χρόνια πριν ο θεολόγος Schleiermacher είχε οδηγηθεί στην ιδέα να θέσει στο επίκεντρο της παιδείας τη μάθηση της μάθησης, κάτι που όπως εκτιμά μόλις σήμερα είναι τεχνικά εφικτό. Τα υπερμέσα παρουσιάζουν μια γνώση προσαρμοσμένη σε αυτόν που μαθαίνει και υποστηρίζονται από τη λογική της ανάπτυξης των δικτύων, όπου η βασική παράμετρος της κουλτούρας τους είναι η έννοια του συνδέσμου (link). Επομένως η συσχέτιση των νέων μέσων και των δυνατοτήτων που προσφέρουν στη διαχείριση των πληροφοριών για την εξυπηρέτηση και των μαθησιακών αναγκών είναι μια μεταβολή που έχει ως αποτέλεσμα, όπως χαρακτηριστικά διατυπώνει ο Bolz (2008, σ. 130) , αντί να πάει ο υπολογιστής στο σχολείο, να συμπεριληφθεί το σχολείο στον υπολογιστή.

προώθησης της πληροφοριακής παιδείας στην Αυστραλία, σημειώνει: «Όσο περισσότερο οι βιβλιοθηκάριοι και οι ενώσεις τους συμφωνούν σε ζητήματα ορολογίας, ορισμού, προτύπων, αξιολόγησης και σημασιολογίας της πληροφοριακής παιδείας σε τοπικό, εθνικό και παγκόσμιο επίπεδο, τόσο περισσότερο θα αποβεί προς όφελος της ανάδειξης του θέματος για τα επόμενα 25 χρόνια σε ένα θέμα παγκόσμιου ενδιαφέροντος και καλύτερης εκπαιδευτικής και βιβλιοθηκονομικής υποστήριξης» (Bundy, 2002 σ. 26).

Η πολυγλωσσία του ελληνικού βιβλιοθηκονομικού περιβάλλοντος, αποτελεί την τοπική εκδήλωση του παγκόσμιου φαινομένου. Από το απόθεμα της δικής μου εμπειρίας καταθέτω πώς με δυσκολία μπόρεσα να δώσω μια απάντηση όταν χρειάστηκε να εξηγήσω αυτή τη διαφοροποίηση. Χωρίς να υπερτιμώ τη σημασία της επιλογής όρου, εκτιμώ πως η έλλειψη συμφωνίας μεταξύ των Ελλήνων βιβλιοθηκαρίων δεν είναι προς όφελος της προώθησης της έννοιας στο τοπικό περιβάλλον. Οι λέξεις, υποστηρίζει η Γκόρου (2009), «είναι ο πιο ευαίσθητος δείκτης των κοινωνικών αλλαγών, μια και όχι μόνο εκφράζουν τη σκέψη και τη συνείδηση, αλλά και τις διαμορφώνουν». Αν είναι λοιπόν να υπερασπίσουμε την ιδέα και να επηρεάσουμε την επιστημονική κοινότητα αλλά και την κοινή γνώμη χρειάζεται μεταξύ όλων των άλλων να επανεκτιμήσουμε την αξία των λέξεων.

Η Bruce υποδεικνύει ότι: «είναι σοφότερο να εμβαθύνουμε στην περιγραφή της έννοιας, παρά στον ορισμό της (Bruce, 1997, σ. 20). Συμμερίζομαι απόλυτα αυτή τη θέση, επιμένοντας στην περιγραφή της και στην ένταξη της σε ένα ευρύτερο προβληματισμό που αφορά στην πνευματική καλλιέργεια και μόρφωση των ατόμων. Η υπαγωγή της στο άρμα εννοιών του συρμού όπως κοινωνία της γνώσης, δια βίου μάθηση κλπ. εξυπηρετεί σκοπιμότητες άλλες από την ουσιαστική οριοθέτηση της ως μια από τις πλευρές της ζητούμενης παιδείας. Η δύσκολη αποδοχή του όρου εκτός του βιβλιοθηκονομικού χώρου, εξακολουθεί να ενισχύει την αρχική μου θέση υπέρ της στήριξης ερευνητικών προσπαθειών και της δημοσίευσης κειμένων που να τεκμηριώνουν και το νόημα και το περιεχόμενο στα οποία γίνεται αναφορά. Συμπληρώνω επίσης, ότι η περιγραφή της έννοιας οφείλει

πρωτίστως να τοποθετείται στις συνθήκες του ευρύτερου κοινωνικού, πολιτισμικού και οικονομικού πλαισίου, όπου και αναφέρεται.

Ολοκληρώνοντας την ανασκόπηση για τον ορισμό της έννοιας, διαπιστώνεται ότι η μεταφορά των εννοιών και του περιεχομένου τους στο ελληνικό περιβάλλον πρέπει να γίνεται με πλήρη επίγνωση των πρόσθετων προβλημάτων που δημιουργούνται και σε επίπεδο κατανόησης και σε επίπεδο θεμελίωσης του ερευνητικού ενδιαφέροντος που αναπτύσσεται και προδιαγράφει την εξέλιξη της έρευνας επί του αντικειμένου.

## **2.2. Η εξάπλωση της πληροφοριακής παιδείας με τη μορφή κινήματος**

Ικνηλατώντας την εξάπλωση της πληροφοριακής παιδείας στη βιβλιογραφία, παρατηρούμε ότι η ενσωμάτωση της έννοιας του κινήματος καταδεικνύει το δυναμικό ρόλο των βιβλιοθηκών και των βιβλιοθηκάρων ως πρωτεργατών στην δράση για την επίτευξή της στο περιβάλλον της εκπαίδευσης. Από τη δεκαετία του 1970 οι βιβλιοθηκάριοι διεκδικούν συμμετοχή στο γεφύρωμα του χάσματος μεταξύ των πληροφοριακά πλούσιων και των πληροφοριακά φτωχών. Στα τέλη της δεκαετίας του 1980 το ενδιαφέρον για την πληροφοριακή παιδεία εξαπλώνεται σε όλες τις ηπείρους.

Η διεθνοποίηση αυτή διαπιστώνεται καταρχήν με την δημοσίευση της Unesco (1986), όπου και περιέχονται οδηγίες για την εκπαίδευση των δασκάλων με σκοπό την ενσωμάτωση των βιβλιοθηκών και των πληροφοριακών δεξιοτήτων στα εκπαιδευτικά προγράμματα. Περιλαμβάνει περιπτώσιολογικές μελέτες από την Αγγλία, τις ΗΠΑ και τη Ζιμπάμπουε. Βιβλιοθηκάριοι σε όλες τις γωνιές του πλανήτη συνεχίζουν να εργάζονται με σκοπό την εκπαίδευση του κοινού τους στη χρήση των βιβλιοθηκών και στην απόκτηση των απαιτούμενων δεξιοτήτων. Ισχυρή απόδειξη η δημοσίευση του άρθρου της Rader (2000) με περιεχόμενο την επισκόπηση της 25ετούς βιβλιογραφίας (1973-1998) για την εκπαίδευση χρηστών. Η διεξοδική ανάλυση 3.900 δημοσιευμάτων της αγγλόφωνης βιβλιογραφίας μαρτυρά το συνεχώς αυξανόμενο ενδιαφέρον και την αντιστοίχιση κατά το μεγαλύτερο μέρος του (62%) με το ακαδημαϊκό περιβάλλον. Επίσης, στη συμβολή της

(Rader, 2003) στον τόμο που επιμελήθηκε από κοινού με τον Allan Martin δίνει μια συνοπτική περιγραφή παραδειγμάτων από όλο τον κόσμο (ΗΠΑ, Ηνωμένο Βασίλειο, Αυστραλία, Νέα Ζηλανδία, Καναδάς, Κίνα, Μεξικό, Αφρική, Γερμανία, Ολλανδία, Σουηδία) που αφορούν στην ένταξη της πληροφοριακής παιδείας στα ακαδημαϊκά προγράμματα σπουδών. Στη συμπερασματική της διατύπωση τονίζει την ανάγκη συνεργασίας διδασκόντων και βιβλιοθηκονόμων για την ανάπτυξη νέων εκπαιδευτικών πρωτοβουλιών στην τριτοβάθμια εκπαίδευση και την ανάδειξη ενός νέου μαθησιακού περιβάλλοντος.

Κατά την εκτίμησή μου η εξάπλωση του κινήματος της πληροφοριακής παιδείας, ειδικά καθόσον ταυτίζεται με το πέρασμα από τη βιβλιογραφική εκπαίδευση στην πληροφοριακή, συμβαδίζει με το πρόταγμα των καιρών. Η κυριαρχία της πληροφορίας ως αγαθό με πολύ ευρεία δυναμική -νέα μέσα και μορφές πρόσβασης- έπρεπε να περιληφθεί στην ορολογία που περιγράφει την αλλαγή. Από την ίδια την επιστήμη, η οποία από Βιβλιοθηκονομία μετονομάζεται σε Επιστήμη της Πληροφορίας μέχρι την ίδια την κοινωνία, η οποία χαρακτηρίζεται ως κοινωνία της πληροφορίας. Και αν αυτοί οι χαρακτηρισμοί θεωρούνται επιτυχείς, οι παρεπόμενες προεκτάσεις τους ως κοινωνία της γνώσης ή η εξέλιξη της μάθησης σε δια βίου μάθηση προκαλούν πολλά ερωτήματα.

Αυτή η τάση, εμφανής στη γενική βιβλιογραφία και όχι μόνον στην ειδική, δεν επαρκεί για να τεκμηριώσει τη μεταβολή της κοινωνίας σε κοινωνία της γνώσης και την μάθηση σε δια βίου. Η εξέλιξη των πραγμάτων αποδεικνύει ότι η ίδια η παιδεία εξακολουθεί να παραμένει το ζητούμενο. Ο ταχύτατα αυξανόμενος όγκος των πληροφοριών επιτείνει την ανάγκη για ενθάρρυνση των εκπαιδευόμενων ώστε να αναπτύξουν την κριτική σκέψη. Οι γενικευμένοι χαρακτηρισμοί περί κοινωνίας της γνώσης δημιουργούν ψευδαισθήσεις. Είναι σαν να παραδεχόμαστε ότι ζούμε σε μια κοινωνία γνώσης -εφόσον υπάρχει τόσοσ πλούτος πληροφοριών - που μεταξύ άλλων διεκδικεί να στηρίζει τη δια βίου μάθηση και αυτό που χρειάζεται είναι η ανακάλυψη ενός μηχανισμού που να εφοδιάζει τα άτομα με τις απαραίτητες



ικανότητες διαβίωσης και εξέλιξης μέσα σε αυτό το γεμάτο «γνώση» περιβάλλον. Αντιθέτως, η κοινωνία με τα νέα της χαρακτηριστικά διαρκώς απογυμνώνει τα άτομα από το ένδυμα της γνώσης, μετουσιώνοντας δήθεν την πληροφορία σε γνώση και ως εκ τούτου καθιστώντας το ρόλο της εκπαίδευσης καθοριστικό για την αντιμετώπιση των στρεβλώσεων. Κατά την άποψή μου, η εκπαίδευση που προτάσσει την κριτική σκέψη ως προαπαιτούμενη για τη μάθηση και την πνευματική καλλιέργεια, κι αυτές ως προαπαιτούμενες για την κατάκτηση της νέας γνώσης, είναι η μόνη που μπορεί να καταστήσει τα άτομα ικανά να διαμορφώσουν και την ανάλογη κριτική στάση στις εξελίξεις.

Επιστρέφοντας στις απαρχές της πληροφοριακής παιδείας, η έρευνα επί του αντικειμένου εστίαζε περισσότερο το ενδιαφέρον στην ενσωμάτωση της κριτικής σκέψης στα εκπαιδευτικά προγράμματα των βιβλιοθηκών. Η Bodi (1988) για παράδειγμα αφού διερεύνησε τα βασικά στοιχεία της κριτικής σκέψης και τα στάδια της πνευματικής ανάπτυξης υποστήριξε ότι οι βιβλιοθηκάριοι στις ακαδημαϊκές βιβλιοθήκες πρέπει μέσω του καταλληλότερου τρόπου να ενθαρρύνουν και να ενδυναμώνουν τις ικανότητες κριτικής σκέψης. Επίσης, ο Atton (1995) συμφωνεί ότι η κριτική σκέψη πρέπει να αποτελεί τη βάση της βιβλιογραφικής εκπαίδευσης. Προτείνει μια εισαγωγή στην κριτική σκέψη και την επικοινωνία πριν τη διδασκαλία των τεχνικών αναζήτησης.

Στην εξέλιξη αυτής της διαδρομής μελετητές του νέου επικοινωνιακού περιβάλλοντος βλέπουν νέες προοπτικές στην ανάπτυξη της κριτικής σκέψης. Ο Banks (2003) προτείνει πώς η άκριτη χρήση πηγών του διαδικτύου από τους φοιτητές μπορεί να εκμεταλλευτεί παιδαγωγικά προς όφελός τους. Με την ανάπτυξη δεξιοτήτων κριτικής σκέψης, ειδικώς σε περιβάλλοντα που βρίθουν στοιχείων αμφίβολης προέλευσης. Το στοιχείο της κριτικής σκέψης, είτε αφορά στην ενσωμάτωσή του στα προγράμματα πληροφοριακής παιδείας ανά τον κόσμο, είτε στην ίδια τη θεωρητική τεκμηρίωση της σημασίας που αποδίδεται στην προσπάθεια για την επίτευξή

της, σηματοδότησε την επιλογή της δικής μου πορείας στην περιήγηση της βιβλιογραφίας.

## 2.3. Πληροφοριακή παιδεία και εκπαίδευση

### 2.3.1. Η εξέλιξη και οι διαδρομές σε παγκόσμια κλίμακα

Την κρίσιμη δεκαετία του 1980 διαμορφώνεται το εκπαιδευτικό πλαίσιο της πληροφοριακής παιδείας με την ανάπτυξη προτύπων και πρωτοβουλιών ενσωμάτωσης σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης. Το έδαφος έχει προλειανθεί με αποτελεσματικές δράσεις ήδη από τις αρχές του 20<sup>ου</sup> αιώνα. Στις ΗΠΑ, Ηνωμένο Βασίλειο και Αυστραλία, παρέχονται προγράμματα εκπαίδευσης σε μαθητές και φοιτητές που υιοθετούν όλα τα διαθέσιμα για την εποχή εργαλεία και μεθόδους. Το εφαλτήριο για την εκκίνηση όλων των δραστηριοτήτων και παρεμβάσεων από την πλευρά των βιβλιοθηκών αποτελεί αυτό που με μια φράση θα χαρακτήριζα «κριτικές διαπιστώσεις». Οι φορείς της εκπαίδευσης δια μέσου των μηχανισμών ελέγχου διαπιστώνουν μεταξύ άλλων τις υστερήσεις στις επιδόσεις των εκπαιδευομένων και τις δημοσιεύουν συνήθως με την μορφή εκθέσεων.

Στις ΗΠΑ μια τέτοια έκθεση δημοσιεύεται από την (U.S. National Commission on Excellence in Education, 1983) με τίτλο: *A Nation at Risk* και σηματοδοτεί την ανάπτυξη της πληροφοριακής παιδείας. Πρωτίστως δε εγκαθιδρύει την κρίσιμη διασύνδεσή της με την εκπαίδευση. Σε απάντηση στην παραπάνω έκθεση δημοσιεύεται το 1986 κατόπιν συμφωνίας των μελών του *U.S. National Commission on Library and Information Science* (NCLIS) το: *“Educating Students to Think: the Role of the School Library Media Program”* (Mancall, Aaron & Walker, 1986). Ένα χρόνο αργότερα το 1987 δημοσιεύεται η μελέτη της Kuhlthau (1987) που με τρόπο καθοριστικό για την εξέλιξη της έννοιας αποδεικνύει ότι η πληροφοριακή παιδεία δεν αποτελεί μια ξεχωριστή ομάδα δεξιοτήτων, αλλά περισσότερο έναν τρόπο

μάθησης. Για την πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση<sup>7</sup> αναπτύσσεται μια παράλληλη δράση. Στη μελέτη με τίτλο: “*The Big Six Skills Approach*” (Eisenberg & Berkowitz, 1988) δίδεται έμφαση στην επίλυση προβλημάτων που συνδέονται με την πληροφόρηση υπό ορισμένες καταστάσεις. Σύμφωνα με την Seamans (2001, σ.12) το δυνατό σημείο αυτής της προσέγγισης είναι «*ότι αποκρυσταλλώνει την ιδέα της ενσωμάτωσης της εκπαίδευσης της βιβλιοθήκης στο πρόγραμμα του σχολείου, σε αντιδιαστολή με την κατά μόνας εκπαιδευτική δραστηριότητα της*».

Στο πλαίσιο της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης η πρώτη προσπάθεια προς τον αναθεωρημένο ορισμό της πληροφοριακής παιδείας αποδίδεται από την Behrens (1994, σ. 312) στον Martin Tessmer από την Aurora Library, University of Colorado ο οποίος το 1985 όρισε την πληροφοριακή παιδεία, «*ως την ικανότητα αποτελεσματικής πρόσβασης και αξιολόγησης των πληροφοριών για μια ορισμένη ανάγκη*». Η Behrens (1994, σ.313) σχολιάζει ότι «*η πρωτοτυπία αυτής της προσέγγισης μεταξύ άλλων έγκειται στον καθορισμό ενός ολοκληρωμένου συνόλου δεξιοτήτων που χαρακτηρίζουν την πληροφοριακή παιδεία*». Η αποδοχή και η συμμετοχή σε κοινές δράσεις εκπαιδευτικών φορέων και ενώσεων<sup>8</sup>, η διοργάνωση συναντήσεων και ειδικών συμποσίων, επηρέασαν και έδωσαν ώθηση στην εξάπλωση της, ειδικά στην τριτοβάθμια εκπαίδευση. Ωστόσο οι βιβλιοθήκες κράτησαν τον ηγετικό ρόλο. Κι αυτό συνέβη γιατί “*οι βιβλιοθήκες ήταν εκείνο το κομμάτι του ακαδημαϊκού χώρου που είχε την προηγούμενη ενασχόληση με το πρόβλημα. Επίσης, γιατί ήταν εκείνο το τμήμα του πανεπιστημίου που από επαγγελματική προδιάθεση και επιστημονική θέση αναπτύχθηκε και λειτούργησε με τρόπο που ευνόησε την ανάληψη πρωτοβουλιών για την επίτευξη της πληροφοριακής παιδείας*» (Owusu-Ansah, 2004 σ. 4).

---

<sup>7</sup> Στη βιβλιογραφία χρησιμοποιείται ο όρος K-12 για την αναφορά στην πρωτοβάθμια και τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση μαζί στις ΗΠΑ, Καναδά και εν μέρει στην Αυστραλία.

<sup>8</sup> Western Association of Schools and Colleges (WASC), the Commission of Higher Education (CHE), Middle States Association of Colleges and Schools, the American Association of Higher Education (AAHE), the National Education Association (NEA), the Association for Supervision and Curriculum Development (ASCD), and the National Council for the Social Studies (NCSS)

Επιστέγασμα των παραπάνω προσπαθειών ήταν η δημοσίευση της έκθεσης της American Library Association (1989) που έβλεπε την πληροφοριακή παιδεία να επιτυγχάνεται ως ένα μοντέλο μάθησης που βασίζεται σε πηγές. Περιέλαβε τον ορισμό που αναφέρεται με το μεγαλύτερο αριθμό αναφορών στη διεθνή βιβλιογραφία -παρά τον αντίλογο που θα αναπτυχθεί στη συνέχεια- και τόνισε ότι οι φοιτητές πρέπει να καταστούν επαρκείς σε έξι τομείς: *α) να αναγνωρίζουν την ανάγκη πληροφόρησης β) να προσδιορίζουν ποιες πληροφορίες απαντούν σε ένα ορισμένο πρόβλημα γ) να εντοπίζουν τις απαιτούμενες πληροφορίες δ) να αξιολογούν τις πληροφορίες που εντόπισαν ε) να τις οργανώνουν και στ) να τις χρησιμοποιούν αποτελεσματικά για να απαντήσουν στο ορισμένο πρόβλημα* (ALA, 1989).

Είναι γεγονός ότι η έκθεση αυτή αποτέλεσε το έναυσμα για ένα ραγδαία αυξανόμενο αριθμό δημοσιευμάτων, κυρίως τη δεκαετία του 1990. Εκπονήθηκαν ποικίλες έρευνες στον ανοιχτό ορίζοντα που διαγράφηκε από την ευρεία αποδοχή και την εξέλιξη που έλαβε στα ιδρύματα της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης. Στον αντίποδα της κριτικής, συγγραφείς όπως οι (Bruce, 1997; Webber & Johnston, 2000; Marcum 2002; Owusu-Ansah, 2005), προέβαλαν ισχυρό αντίλογο στην επίδραση του ορισμού αυτού στη μονομερή ανάπτυξη στάσεων και αντιλήψεων για την κατανόηση του ζητήματος, αλλά και στην καθιέρωση «*ακατάλληλων παιδαγωγικών στρατηγικών που αναπτύχθηκαν στη βάση του*» (Webber & Johnston, 2000 σ. 392). Οι συγγραφείς αυτοί με το ερευνητικό και συγγραφικό τους έργο προβάλλουν μια διαφορετική προσέγγιση για τις παιδαγωγικές μεθόδους που αφορούν στην πληροφοριακή παιδεία. Οι τρόποι που οι φοιτητές μαθαίνουν και η κατανόηση που οι ίδιοι δομούν συγκροτούν ένα συσχετιστικό μοντέλο διερεύνησης, διαφορετικό από το κυρίαρχο του συμπεριφορισμού. Από το έργο των Doyle (1994) Bruce (1994) και (Spitzer et al., 1998) συμπεραίνεται ότι το πληροφοριακά εγγράμματο άτομο συνδυάζει αξίες και ικανότητες: *α) δίδει αξία στη χρήση των πληροφοριών β) γνωρίζει πώς είναι οργανωμένος ο κόσμος των πληροφοριών γ) αναγνωρίζει ότι η ακριβής πληροφορία αποτελεί βάση για τη λήψη σωστών αποφάσεων δ) αναγνωρίζει την ανάγκη για πληροφόρηση ε) διαμορφώνει ερωτήματα με βάση αυτή την ανάγκη στ)*

προσδιορίζει δυνητικές και κατάλληλες πηγές πληροφόρησης ζ) αναπτύσσει επιτυχείς στρατηγικές αναζήτησης η) χρησιμοποιεί μια μεγάλη ποικιλία πληροφοριακών πηγών συμπεριλαμβανομένων εκείνων που γίνονται προσβάσιμες με τη χρήση υπολογιστών ή άλλων τεχνολογιών θ) αξιολογεί τις πληροφορίες σε όλες τις φάσεις της επίλυσης του πληροφοριακού προβλήματος ι) οργανώνει τις πληροφορίες με πρακτικό τρόπο ια) ενσωματώνει τις νέες πληροφορίες στην προϋπάρχουσα γνωστική βάση ιβ) χρησιμοποιεί την κριτική σκέψη στην επίλυση των προβλημάτων ιγ) προσεγγίζει την επίλυση με δυναμικό και στοχαστικό τρόπο ιδ) αναλαμβάνει ανεξάρτητη, αυτόβουλη μάθηση ιε) λαμβάνει υπόψη τις ανάγκες των άλλων όταν επικοινωνεί (Doyle, 1994 ; Bruce, 1994 ; Spitzer, Eisenberg & Lowe, 1998).

Οι «κριτικές διαπιστώσεις» που αναφέρθηκαν προηγουμένως δεν σταματούν να θέτουν υψηλότερα τον πήχη των εκπαιδευτικών απαιτήσεων. Στην έκθεση της Boyer Commission on Educating Undergraduates in the Research University (1998) με τίτλο: «*Reinventing Undergraduate Education*», συνιστώνται στρατηγικές που απαιτούν από τους φοιτητές «να δραστηριοποιούνται ενεργά ώστε να σχηματίζουν σημαντικά ερωτήματα ή ομάδες ερωτημάτων, να ερευνούν δημιουργικά για να βρουν απαντήσεις και να αποκτούν τις αναγκαίες επικοινωνιακές δεξιότητες ώστε να μπορούν να κοινοποιούν τα αποτελέσματα» (Boyer Commission, 1998 σ. 27). Στην ίδια έκθεση τίθενται παράλληλα οι εύλογες προϋποθέσεις: «Οι πανεπιστημιακές σχολές πρέπει να ενδιαφερθούν να δώσουν στους σπουδαστές τους τα εργαλεία με τα οποία μπορούν να εξερευνούν σε βάθος και σε πλάτος και με τα οποία μπορούν να διακρίνουν, να αναλύουν και να δημιουργούν, αντί απλώς να συσσωρεύουν. Τίποτε δεν είναι περισσότερο προφανές: όσες περισσότερες πληροφορίες μπορεί ένα άτομο να κατέχει, τόσο περισσότερο έχει την ανάγκη κρίσης για το πώς θα τις χρησιμοποιήσει». (Boyer Commission... , 1998 σ. 26).

Στην ίδια συλλογιστική, στην Αυστραλία και Νέα Ζηλανδία πολλά προγράμματα αναπτύχθηκαν στα εκπαιδευτικά ιδρύματα κατ' εφαρμογή της

ζητούμενης ακαδημαϊκής επάρκειας των φοιτητών, όπως αυτή εκφράστηκε στην έκθεση που έγινε γνωστή ως Επιτροπή Mayer, Australian Education Council. Mayer Committee (1992) και στη συνέχεια με την έκθεση των (Candy, Crebert & O'Leary, 1994). Στον πρόλογο της 2<sup>ης</sup> έκδοσης του: *Australian and New Zealand Information Literacy Framework*, ο Ralph Catts σημειώνει ότι μετά το πέρασμα στη δεύτερη φάση της εφαρμογής των προτύπων, «η πληροφοριακή παιδεία προσδιορίζεται σαν ένα σημαντικό στοιχείο της δια-βίου μάθησης. Κάθε ένα από τα χαρακτηριστικά της αντιμετωπίζεται σε μια συνεχή πορεία εξέλιξης των ικανοτήτων. Στα υψηλότερα επίπεδα κάθε χαρακτηριστικό επιδεικνύεται σε συνδυασμό με τα υπόλοιπα. Η πληροφορία συνήθως διαχέεται μεταξύ ανθρώπων που εργάζονται μαζί. Είναι φυσικό λοιπόν να αναμένουμε ότι οι άνθρωποι θα επιδεικνύουν τις ικανότητες τους στην συλλογική εργασία από τον τρόπο που διαχέουν τις πληροφορίες. Η επικοινωνία των ιδεών και των πληροφοριών αποτελεί αναπόσπαστο σκέλος της πληροφοριακής παιδείας» (Bundy, 2004b, σ. 1).

Οι Βιβλιοθηκάριοι των Αυστραλιανών ακαδημαϊκών βιβλιοθηκών έχουν διεξάγει επιτυχή εθνικά συνέδρια για την πληροφοριακή παιδεία που οργανώθηκαν από τη Βιβλιοθήκη του University of South Australia, την Australian Library and Information Association Information και την Information Literacy Special Interest Group και προσέλκυσαν το ειδικό ενδιαφέρον ερευνητών από το χώρο της εκπαίδευσης παγκοσμίως. Οι πρωτοβουλίες που ανέπτυξαν και οι εφαρμογές που ακολούθησαν στα ακαδημαϊκά ιδρύματα σχολιάζονται με έμφαση στη βιβλιογραφία και αναφέρονται ως πρότυπα για την ανάπτυξη ανάλογων δραστηριοτήτων σε διεθνή κλίμακα. Η συμβολή της Αυστραλιανής προσέγγισης αφορά, κατά την εκτίμησή μου, στα ζητήματα μεθόδου διερεύνησης. Με κριτήριο την προσωπική μου αποτίμηση σε επίπεδο κατανόησης των αναλυτικών και διεξοδικών ερευνητικών αποτελεσμάτων, το έργο που προήλθε από ένα πυρήνα ερευνητών Αυστραλιανών πανεπιστημίων ( Bruce, Edwards, Lupton, Hughes, Bowden κ.ά) συνέβαλε καθοριστικά στη διαφώτιση και την επαναπροσέγγιση του αντικειμένου με νέους όρους. Επηρέασε καταλυτικά και τη δική μου διερεύνηση, όπως θα εξηγηθεί στο τρίτο κεφάλαιο.

Στο **Ηνωμένο Βασίλειο** συναντούμε μια σαφή προτίμηση στη χρήση του όρου “πληροφοριακές δεξιότητες”, χωρίς και πάλι να διαπιστώνεται στη βιβλιογραφία μια γενική συμφωνία για το ακριβές περιεχόμενό του. Σύμφωνα με την Virkus (2003), οι Άγγλοι συγγραφείς στην κρίσιμη δεκαετία οριοθέτησης της έννοιας, αυτή του 1980 (Heather, 1984; Brake, 1985; Meek, 1985) περιγράφουν την ασάφεια του όρου και διεκδικούν την αποσαφήνιση του από κοινού με όρους όπως δεξιότητες τεχνολογίας της πληροφορίας (information technology skills), δεξιότητες μελέτης (study skills), δεξιότητες βιβλιοθήκης (library skills). Η Lincoln (1987) σημείωνε ότι όσο περισσότερο κατακερματίζονται σε κατηγορίες οι δεξιότητες, τόσο περισσότερο διασπάται η σκέψη και γίνεται πιο δύσκολη η επίτευξη της συνεργασίας στα εκπαιδευτικά ιδρύματα. Ο Rogers (1994) επιβεβαίωσε και επεσήμανε επίσης τη συνεχιζόμενη σύγχυση και έλλειψη σαφήνειας για τον όρο πληροφοριακές δεξιότητες στο Ηνωμένο Βασίλειο.

Η συζήτηση για τις πληροφοριακές δεξιότητες και τον πληροφοριακό γραμματισμό παρέμεινε ζωντανή στις επόμενες δεκαετίες. Με την καθοριστική συμβολή του Standing Conference of National and University Libraries (SCONUL) Information Skills Task Force που μετονομάστηκε σε SCONUL Advisory Committee on Information Literacy επιχειρήθηκε ο ορισμός των πληροφοριακών δεξιοτήτων, η κατανόηση της σημασίας τους για τους φοιτητές, η αποτίμηση του μεγέθους και του σκοπού της δραστηριότητας που αναπτύχθηκε στην τριτοβάθμια εκπαίδευση στο Ηνωμένο Βασίλειο και ο προσδιορισμός των καλών πρακτικών σε εθνικό και διεθνές επίπεδο. Ως αποτέλεσμα αυτής της δράσης δημοσιεύτηκε ένα συνοπτικό κείμενο (SCONUL, 1999). Η πιο σημαντική συμβολή αυτού του κειμένου αφορά στην συγκρότηση του μοντέλου που έγινε γνωστό ως: *Seven Pillars of Information Skills*<sup>9</sup>, το οποίο υιοθετήθηκε έκτοτε σε σημαντικό αριθμό προγραμμάτων σπουδών. Σύμφωνα με τον Bainton (2001) στη βάση αυτού του μοντέλου βρίσκονται δύο ουσιώδη στηρίγματα: οι δεξιότητες στη χρήση της βιβλιοθήκης (library skills) και οι δεξιότητες στην τεχνολογία της

---

<sup>9</sup>Είναι διαθέσιμο στη δικτυακή διεύθυνση:

[http://www.sconul.ac.uk/groups/information\\_literacy/sp/model.html](http://www.sconul.ac.uk/groups/information_literacy/sp/model.html)

πληροφορίας (information technology skills). Ανάμεσα στη βάση και στο υψηλότερο επίπεδο της έννοιας της πληροφοριακής παιδείας βρίσκονται επτά δεξιότητες και χαρακτηριστικά, η επαναλαμβανόμενη πρακτική στα οποία οδηγεί τους εκπαιδευόμενους, μέσα από μια εξελικτική διαδικασία, από ένα επίπεδο επαρκούς ικανότητας χρήσης σε ένα ειδικό επίπεδο κριτικής επίγνωσης της πληροφορίας σαν ένα πνευματικό πόρο. Στο 67<sup>ο</sup> Συνέδριο της International Federation of Library Associations (IFLA), εκφράζοντας το πνεύμα της βρετανικής προσέγγισης, ανακοινώνει ότι: «*αισθανόμαστε ότι στην ανώτατη εκπαίδευση η πληροφοριακή παιδεία πρέπει να περιλαμβάνει το άτομο που μπορεί να συμβάλλει στη σύνθεση της υπάρχουσας πληροφορίας, ώστε να χτίσει πάνω σε αυτή τη σύνθεση και τελικώς να δημιουργήσει νέα γνώση σε ορισμένο επιστημονικό κλάδο*». (Bainton, 2001, σ. 8).

Η Johnson (2003) στην συμβολή της στον τόμο με τίτλο: «*Information & IT literacy: enabling learning in the 21<sup>st</sup> century*» παρουσιάζει το έργο της SCONUL για την πληροφοριακή παιδεία. Εκθέτει τα καίρια σημεία προβληματισμού που αφορούν στις ιδιαιτερότητες των επιστημονικών κλάδων και αναλύει τις προσπάθειες διάδοσης των δοκιμασμένων πρακτικών μέσα από μια σειρά δραστηριοτήτων. Μεταξύ αυτών το “*Big Blue*” Project (2002)<sup>10</sup> υπό την αιγίδα των Manchester Metropolitan University και University of Leeds, το οποίο έθεσε ως στόχο την αποτίμηση της κατάστασης που παρουσιάζει η ανώτερη και ανώτατη εκπαίδευση και μέσω της διερεύνησης περιπτώσιολογικών εφαρμογών προήγαγε και επέκτεινε την έρευνα στο αντικείμενο με τρόπο που δεν ήταν εφικτό να γίνει στο παρελθόν. Παρά την εμφανή προτίμηση της βρετανικής προσέγγισης στη χρήση των πληροφοριακών δεξιοτήτων κατά την Virkus (2003), στο πλαίσιο του Big Blue Project σε πολλές περιπτώσεις οι έννοιες πληροφοριακή παιδεία και πληροφοριακές δεξιότητες εμφανίζονται ως συνώνυμες.

Η συζήτηση για τις δεξιότητες και τη σχέση τους με την εκπαίδευση στην βιβλιογραφία που προέρχεται από το Ηνωμένο Βασίλειο αφιερώνεται με

---

<sup>10</sup> Χρηματοδοτήθηκε από την UK's Joint Information Systems Committee (JISC) και είναι διαθέσιμο στη δικτυακή διεύθυνση: [http://www.jisc.ac.uk/whatwedo/programmes/programme\\_jos/project\\_big\\_blue.aspx](http://www.jisc.ac.uk/whatwedo/programmes/programme_jos/project_big_blue.aspx)



έμφαση στην αναζήτηση για την ξεχωριστή συμβολή εκείνων που αφορούν στη μελέτη και εκείνων που αφορούν στη διαχείριση των πληροφοριών. Οι Johnston & Anderson (2005) από το University of Strathclyde, σε ένα διεξοδικό κείμενο επισκόπησης της έρευνας για τη μάθηση και τη διδασκαλία στη Σκωτία, δηλώνουν ότι: « στο εκπαιδευτικό όραμα της Σκωτίας, υπό την οπτική των δεξιοτήτων μελέτης και πληροφοριακής παιδείας, οι ορισμοί της αρίστευσης και της βελτίωσης των χαρακτηριστικών των μαθητών περιλαμβάνουν την ικανότητα διαχείρισης των πληροφοριών και την ικανότητα διαχείρισης της μάθησης». Στην ίδια μελέτη συμπεραίνουν ότι: «για την εξισορρόπηση των ομοιοτήτων και των διαφορών που αποδίδονται στις δύο ομάδες δεξιοτήτων, φαίνεται ότι και οι δύο είναι περισσότερο σύνθετες και δυνητικά είναι μάλλον πιο αποδοτικό να προσεγγιστούν σαν ουσιώδεις συμβολές στη μάθηση και στα προγράμματα σπουδών, παρά να υποτιμώνται ως απλά συμπληρωματικές δεξιότητες ή ακόμη χειρότερα να εγκαταλείπονται από το φόβο αναστάτωσης ενός ήδη διαμορφωμένου προγράμματος σπουδών» (Johnston & Anderson, 2005 σ. 4, 37). Η περιήγηση στους δικτυακούς τόπους των βρετανικών πανεπιστημίων φανερώνει αυτό το πνεύμα προσέγγισης. Με ξεχωριστές παρουσιάσεις και διαδικτυακούς οδηγούς, στις δεξιότητες μελέτης και τις πληροφοριακές δεξιότητες επιχειρείται μια συντονισμένη προσπάθεια επίτευξης του τελικού ζητούμενου που δεν είναι άλλο από την μάθηση.

Στις χώρες της Ευρώπης πολλά σχετικά προγράμματα και πρωτοβουλίες αναπτύχθηκαν τα τελευταία χρόνια. Πέραν του Ηνωμένου Βασιλείου, στην Γερμανία (Homann, 2001) και τις Σκανδιναβικές χώρες (Fjällbrant, 2000), οι ακαδημαϊκές βιβλιοθήκες καταγράφουν στο ενεργητικό τους φιλόδοξα προγράμματα για την εκπαίδευση προπτυχιακών και μεταπτυχιακών φοιτητών, ήδη από τη δεκαετία του 1970.

Το αυξημένο αυτό ενδιαφέρον, σύμφωνα με τον Wilson (2001), κατά το ένα μέρος προκαλείται ως αποτέλεσμα της πληθώρας πληροφοριών, ιδίως των συνεχώς αυξανόμενων ψηφιακών, που έχει προκαλέσει μάλιστα μια νέα

ασθένεια το «Σύνδρομο Πληροφοριακής Κόπωσης»<sup>11</sup> και κατά το δεύτερο μέρος ως αποτέλεσμα της εστίασης της εκπαίδευσης στην δια-βίου μάθηση. Η Virkus (2003) στο άρθρο της με περιεχόμενο την επισκόπηση της ειδικής βιβλιογραφίας για την Ευρώπη διαπιστώνει ότι σε πολλές αναφορές παρότι δεν χρησιμοποιείται ο όρος πληροφοριακή παιδεία δίδεται έμφαση στη σημασία εντοπισμού, αξιολόγησης και χρήσης των πληροφοριών. Για παράδειγμα στην έκθεση με τίτλο: «*Learning to Bridge the Digital Divide*», αναφέρεται ότι: «η ικανότητα να αναζητάς και να ανταλλάσεις πληροφορίες χρησιμοποιώντας βάσεις δεδομένων και δίκτυα δεν εξαρτάται απλώς από τη δυνατότητα πρόσβασης στην τεχνολογία, αλλά απαιτεί τις αναγκαίες τεχνικές δεξιότητες. Επίσης, τη βασική ικανότητα επιλογής, οργάνωσης και κριτικής αξιολόγησης των προσβάσιμων πληροφοριών» (OECD, 2000, σ.102). Στην ίδια έκθεση εκφράζεται ανησυχία για το γεγονός ότι «πολλοί φοιτητές δεν έχουν εμπειρία στη διαχείριση της πληροφορίας και στην αποτελεσματική ανεξάρτητη μάθηση» (OECD, 2000, σ.72) και «δίδεται η ενθάρρυνση στα εκπαιδευτικά ιδρύματα να αναπτύξουν το μαθησιακό τους περιβάλλον έτσι ώστε να δώσουν στους φοιτητές πιο ενεργό ρόλο, αυτόν που υποστηρίζει την ικανότητα ανεύρεσης πληροφοριών και μετατροπής τους σε γνώση και να τους εφοδιάσουν με δεξιότητες εντοπισμού σχετικών και αξιόπιστων πληροφοριών και μεθόδου εργασίας στη βάση τους» (OECD, 2000, σ. 104).

Στα κείμενα και τις αποφάσεις της Ευρωπαϊκής Επιτροπής συναντούμε αναφορές στο υπό εξέταση αντικείμενο που αφενός συνδέουν τις προτεινόμενες νέες γνώσεις με τη μετάβαση σε μια ανταγωνιστική και δυναμική οικονομία και αφετέρου περιγράφονται πρωτίστως ως δεξιότητες που σχετίζονται με την τεχνολογία της πληροφορίας. Στα συμπεράσματα της Προεδρίας του Ευρωπαϊκού Συμβουλίου της Λισσαβώνας, 23-24 Μαρτίου

---

<sup>11</sup> Information Fatigue Syndrome (IFS): η κόπωση ως αποτέλεσμα της υπερφόρτωσης του ανθρώπινου εγκεφάλου με πληροφορία, η οποία εμφανίζει συμπτώματα άγχους, μείωση της ικανότητας συγκέντρωσης, της απομνημόνευσης και της λήψης αποφάσεων. Ο όρος εμφανίζεται για πρώτη φορά το 1996 στην έκθεση με τίτλο: “*Dying for Information?*” του Βρετανού ψυχολόγου David Lewis

2000 (Ευρωπαϊκό Συμβούλιο. Προεδρία, 2000) στην ενότητα *Εκπαίδευση και κατάρτιση για τη ζωή και την εργασία στην κοινωνία της γνώσης*, και στην παράγραφο 26 διαβάζουμε στην επίσημη μετάφραση: «ένα ευρωπαϊκό πλαίσιο πρέπει να καθορίζει τις νέες βασικές δεξιότητες που πρέπει να παρέχει η δια βίου μάθηση: δεξιότητες πληροφορικής (IT skills), ξένες γλώσσες, τεχνολογική αντίληψη, επιχειρηματικό πνεύμα και κοινωνικές δεξιότητες».

Επιπροσθέτως, στο «Υπόμνημα σχετικά με την εκπαίδευση καθόλη τη διάρκεια της ζωής» (Επιτροπή των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων, 2000) στο «Πρώτο Βασικό μήνυμα: Νέες βασικές γνώσεις για όλους», επαναδιατυπώνονται τα παραπάνω αναφερόμενα στα συμπεράσματα της Λισσαβώνας και δίδονται στην ίδια παράγραφο (4.1) οι παρακάτω επεξηγήσεις: «ορισμένες από αυτές τις γνώσεις - όπως είναι οι ψηφιακές γνώσεις (digital literacy) - είναι εντελώς νέες ενώ ορισμένες άλλες - όπως είναι οι ξένες γλώσσες- γίνονται πιο σημαντικές απ' ότι κατά το παρελθόν για πολλούς ανθρώπους.... Η εκπαίδευση στον τρόπο εκμάθησης, προσαρμογής και η κατανόηση της πληθώρας των πληροφοριών αποτελούν τώρα γενικές ικανότητες τις οποίες θα πρέπει να αναπτύξει ο καθένας». Γίνεται φανερό ότι η αναφορά στις σχετικές έννοιες παρουσιάζει μια συγκεχυμένη εικόνα αδιευκρίνιστων όρων που πάντως στην αγγλική έκδοση δίδουν τη σαφή διάσταση της κατεύθυνσης τους προς την τεχνολογία της πληροφορίας. Οι άστοχες αποδόσεις της σχετικής ορολογίας στην ελληνική έκδοση (δεξιότητες πληροφορικής, ψηφιακές γνώσεις, γενικές ικανότητες) εντείνουν το πρόβλημα κατανόησης του ειδικού ζητήματος. Σε κάθε περίπτωση, ενισχύεται η σύνδεση της απόκτησής τους με σκοπό την αύξηση της ανταγωνιστικότητας και τη βελτίωση της προσαρμοστικότητας του εργατικού δυναμικού με όρους κατάκτησης του «δικαιώματος στη δια βίου μάθηση». Πρόκειται, κατά την εκτίμησή μου, για καλά επιλεγμένο λεξιλόγιο αποπροσανατολισμού στο οποίο υποκρύπτεται η αποσύνδεση της απόκτησης των «νέων δεξιοτήτων» -με όποιους όρους κι αν περιγράφονται- από την κριτική σκέψη. Ο προβληματισμός αυτός κατατίθεται ως μια ακόμη διαπίστωση που αξίζει να συνεκτιμηθεί στο πλαίσιο της κριτικής που έχει

ασκηθεί για τις επιλογές της εκπαιδευτικής πολιτικής της Ευρωπαϊκής Ένωσης.

Στο απαντητικό κείμενο των μελών της European University Association (EUA) με τίτλο: «*Consultation on the EC Draft Memorandum on Lifelong Learning*» σημειώνεται ότι: « άλλες βασικές ικανότητες που πρέπει σύμφωνα με τα μέλη της EUA να θεωρηθούν σημαντικές για τους μαθητευομένους περιλαμβάνουν την ικανότητα να μαθαίνουν, π.χ. διαχειριζόμενοι τον αυξανόμενο όγκο των διαθέσιμων πληροφοριών και μετασχηματίζοντας τις σε γνώση, την επίλυση προβλημάτων, την ικανότητα χρήσης του διαδικτύου». (O'Mahony, 2001, σ. 4).

Στην εισήγηση της στο επιχορηγούμενο από την Unesco σεμινάριο: «*Training the Trainers (TTT) Information Literacy seminar*» (Quebec, 8-9 Αυγούστου 2008), η Weber (2008) παρουσιάζει μια επισκόπηση των εξελίξεων στην Ευρώπη. Διαπιστώνει ότι με δεδομένες τις διαφορετικές αντιλήψεις και τα διαφορετικά εκπαιδευτικά συστήματα, αναπτύσσονται συνεχώς: οι ομάδες που ασχολούνται, οι δημοσιεύσεις, η συζήτηση, οι εκδηλώσεις-συναντήσεις, τα πλαίσια και οι πρωτοβουλίες και οι ομάδες συμφερόντων. Εν τούτοις διαπιστώνεται ότι υποσχόμενες πρωτοβουλίες συναντούν εμπόδια και συχνά εγκαταλείπονται. Σε ορισμένες χώρες υπάρχει θεσπισμένη πολιτική ή προγράμματα για τον γραμματισμό που καλύπτουν την τεχνολογία της πληροφορίας, την επικοινωνία και τα μέσα, αλλά όχι ξεκάθαρα την πληροφοριακή παιδεία. Για παράδειγμα στη Φιλανδία ανακοινώθηκε το: *Government policy Programme for the Information Society (2007-2011): IT, media literacy and skills for information society*. Σε αυτό το πρόγραμμα οι βιβλιοθήκες αναγνωρίζονται ως κοινωνικές υπηρεσίες που δρουν ενεργά στη δια βίου μάθηση. Στη Σκωτία το: *National Information Literacy Framework*. Στην Ισπανία το: *Toledo declaration on Information Literacy "Bibliotecas por el aprendizaje permanente"*. Κατά την άποψή της, η ανάπτυξη δραστηριότητας σε πολλές χώρες οφείλεται: στην πίεση από εξωτερικούς παράγοντες π.χ. διαδικασία της Μπολόνια, στην ισχύουσα εκπαιδευτική πολιτική, στη φύση ή την ύπαρξη ενός εθνικού προγράμματος σπουδών, στη φύση της εκπαίδευσης των διδασκόντων, στην κατάσταση και τη

χρηματοδότηση των βιβλιοθηκών ειδικά, και της εκπαίδευσης γενικότερα. Άλλοι σημαντικοί παράγοντες επηρεασμού της εξέλιξης είναι: η ανάπτυξη στρατηγικής σε επίπεδο εκπαιδευτικού ιδρύματος που να περιλαμβάνει σχετικά χαρακτηριστικά των αποφοίτων, η γνήσια συνεργασία στην ανάπτυξη των προγραμμάτων σπουδών, το ενδιαφέρον για ερευνητική δραστηριότητα, το οποίο συνεπάγεται ανάπτυξη κατάλληλων παιδαγωγικών μεθόδων, συμβολή διδασκόντων σε ζητήματα πληροφοριακής παιδείας, θεσμική κατοχύρωση και νομοθεσία.

Για την ολοκλήρωση της παρουσίασης αναφέρονται επιλεκτικά προσπάθειες που έχουν αναπτυχθεί σε Αφρική, Ασία και Λατινική Αμερική. Κατά την Rader (2003), οι βιβλιοθηκάριοι στις ακαδημαϊκές βιβλιοθήκες αρκετών χωρών της **Αφρικής** διδάσκουν στους φοιτητές πληροφοριακές δεξιότητες. Χαρακτηριστικά είναι τα προγράμματα πληροφοριακής εκπαίδευσης των πανεπιστημίων: University of Botswana, University of South Africa University of Pretoria.

Στην **Κίνα** και **Ινδονησία** αναπτύσσεται από το 2005 με χρηματοδότηση του *UNESCO's Information for All Programme (IFAP)* ερευνητική δραστηριότητα για την πληροφοριακή παιδεία υπό την αιγίδα του Institute of Scientific and Technical Information of China (ISTIC). Στην **Ινδία** οι (Gedam & Agashe, 2009) παρουσιάζουν 5 εθνικά και 6 κυβερνητικά προγράμματα που έχουν αναπτυχθεί στη χώρα τους με σκοπό την καλλιέργεια των πληροφοριακών δεξιοτήτων. Στην **Σιγκαπούρη** διεξάγονται σημαντικές έρευνες για τη ένταξη και την αξιολόγηση προγραμμάτων πληροφοριακής παιδείας στη δευτεροβάθμια και τριτοβάθμια εκπαίδευση (Shankar& Hedberg, 2005; Mokhtar, Majid & Foo, 2008).

Τέλος, οι χώρες της Λατινικής Αμερικής που εμφανίζουν μια πιο έντονη δραστηριότητα, ειδικά στο χώρο της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, είναι η **Αργεντινή**, η **Βραζιλία**, η **Χιλή** και ιδιαιτέρως το **Μεξικό**. Κάποια σχετικά συνέδρια και συναντήσεις πραγματοποιήθηκαν στις χώρες αυτές τα τελευταία χρόνια, λίγα βιβλία δημοσιεύτηκαν και σποραδικά λίγα άρθρα σε

επιστημονικά περιοδικά δημοσιεύονται κάθε χρόνο. Στην έκθεση της Unesco (2007) για την επικρατούσα κατάσταση σε παγκόσμια κλίμακα η αναφορά στις χώρες της Λατινικής Αμερικής καλύπτει κυρίως το Μεξικό και με δεδομένη τη διαθεσιμότητα πρόσβασης στην εκδοτική παραγωγή της περιοχής στο Universidad Nacional Autonoma de Mexico (UNAM).

Για μια πλήρη ενημέρωση των ανά τον κόσμο προγραμμάτων πληροφοριακής παιδείας συνιστάται ο δικτυακός τόπος του τμήματος Πληροφοριακής Παιδείας της International Federation of Library Associations (IFLA).<sup>12</sup>

### **2.3.2. Οι κύριες προσεγγίσεις και οι μέθοδοι παροχής της πληροφοριακής παιδείας στην τριτοβάθμια εκπαίδευση**

Η επισκόπηση της βιβλιογραφίας που προηγήθηκε αναδεικνύει ένα συνεχώς αυξανόμενο ενδιαφέρον για την πληροφοριακή παιδεία. Η ανάπτυξη ερευνητικής δραστηριότητας και πρακτικής προσδιορίστηκε καταρχήν από διαφορετικές προσεγγίσεις που τη συνδέουν με την τυπική και την άτυπη εκπαίδευση. Εστιάζοντας το ενδιαφέρον στην τυπική εκπαίδευση και ειδικά στην τριτοβάθμια, θεωρώ την κατηγοριοποίηση των κύριων προσεγγίσεων, όπως προτείνεται από τους Weber & Johnston<sup>13</sup>, ως την πιο ενδεικτική και περιεκτική των περισσότερων εκδοχών που καταγράφονται στην αγγλόφωνη βιβλιογραφία.

Οι κύριες προσεγγίσεις που έχουν καταγραφεί στη βιβλιογραφία και αφορούν στην εκπαίδευση μπορούν να ομαδοποιηθούν σε τρεις κατηγορίες που προσδιορίζονται από: εθνικά πρότυπα, μοντέλα διαδικασιών και φαινομενογραφικές περιγραφές.

---

<sup>12</sup> Διαδικτυακή διεύθυνση της IFLA για την πληροφοριακή παιδεία:  
<http://www.infolitglobal.info/directory/en/>

<sup>13</sup> Ο δικτυακός χώρος για την πληροφοριακή παιδεία βρίσκεται στο δικτυακό τόπο του Sheffield University. Department of Information Studies στη διεύθυνση:  
<http://dis.shef.ac.uk/literacy/default.htm>

### 2.3.2.1. Εθνικά πρότυπα

Ο ρόλος των εθνικών προτύπων υπήρξε καθοριστικός για την παροχή της πληροφοριακής παιδείας στην τριτοβάθμια εκπαίδευση. Μεταξύ αυτών στις ΗΠΑ, Αυστραλία και Ηνωμένο Βασίλειο αναπτύχθηκαν και εφαρμόζονται τα:

- *Information Literacy Competency Standards for Higher education* (Association of College and Research Libraries, American Library Association, 2000).
- *Australian and New Zealand Information Literacy Framework: principles, standards and practice*, 2<sup>η</sup> έκδ. (Bundy, 2004b).
- *Information skills in higher education*: (Society of College, National and University Libraries, 1999).

Τα πρότυπα αυτά είναι πολύ αναλυτικά και καλύπτουν ένα πλαίσιο διδασκαλίας, μάθησης και αξιολόγησης. Κατηγοριοποιούν σε ομάδες τις δεξιότητες και σε κάθε ομάδα αντιστοιχούν προδιαγραφές επάρκειας που πρέπει να αποκτηθούν. Η λογική της προσέγγισής τους έχει σχολιαστεί ότι ταιριάζει με τη λογική της τυποποίησης που χαρακτηρίζει τη βιβλιοθηκονομική εργασία. Το πλαίσιο του Ηνωμένου Βασιλείου εμφανίζεται λιγότερο αναλυτικό, αν και στις προσπάθειες των ειδικών ομάδων εργασίας του Chartered Institute of Library and Information Professionals (CILIP) καταγράφεται έργο που στοχεύει στην συγκρότηση ανάλογων εξειδικευμένων προδιαγραφών.

Η έννοια του πλαισίου αναφοράς είναι ιδιαίτερα σημαντική και σχολιάζεται από τον Bundy (2004b) στην εισαγωγή στη δεύτερη έκδοση των Αυστραλέζικων προτύπων με τον ακόλουθο τρόπο: «Όταν προτείνουμε πρότυπα για την τριτοβάθμια εκπαίδευση κάνουμε την υπόθεση ότι σε γενικό επίπεδο η πληροφοριακή παιδεία περιλαμβάνει τις ίδιες διαδικασίες σε όλα τα πλαίσια και σε όλους τους θεματικούς τομείς. Είναι πιθανό η έννοια να περιλάβει διαφορετικές δεξιότητες σε κάποιους χώρους. Ως εκ τούτου οι χρήστες αυτών των προτύπων πρέπει να διερευνούν την εφαρμογή κάθε προτύπου, παρά να θεωρούν ότι είναι κατάλληλο».

### 2.3.2.2. Μοντέλα διαδικασιών

Σε αυτή την κατηγορία εντάσσονται οι προσεγγίσεις που περιγράφουν την πληροφοριακή παιδεία μέσα από μια σειρά βημάτων ή σταδίων που χαρακτηρίζουν τη διαδικασία απόκτησης και χρήσης των πληροφοριών. Στη βιβλιογραφία καταγράφονται τέτοιου είδους μοντέλα που αναπτύχθηκαν με στόχο την υποστήριξη της μάθησης και της έρευνας. Η πληροφοριακή παιδεία διδάσκεται μέσα από τα προτεινόμενα μοντέλα σαν μια διαδικασία καθοδηγούμενη από τη δομή του μοντέλου που υιοθετείται. Η κριτική που έχει ασκηθεί για αυτή την προσέγγιση επικεντρώνεται στην περιγραφή μιας τάσης υπεραπλούστευσης και μαζικού χαρακτηρισμού της πληροφοριακής συμπεριφοράς των ατόμων. Από τα πλέον διαδεδομένα τέτοια μοντέλα είναι τα:

- **The Big 6 Skills Information Problem- Solving Approach**<sup>14</sup>

Αναπτύχθηκε από τους εκπαιδευτικούς Mike Eisenberg and Bob Berkowitz σαν ένα μοντέλο πληροφοριακής και τεχνολογικής παιδείας. Θεωρείται μια στρατηγική επίλυσης προβλημάτων που μπορεί να υιοθετηθεί από τους φοιτητές, ώστε να μπορούν να διαχειριστούν τις πληροφορίες που χρειάζονται για να ολοκληρώσουν τις εργασίες και όποιες άλλες συναφείς υποχρεώσεις προκύπτουν κατά τη διάρκεια των σπουδών τους. Αποτελείται από τα παρακάτω 6 στάδια και κάθε στάδιο από 2 υπο-στάδια:

- 1. Ορισμός έργου/καθήκοντος**

- 1.1 ορισμός του πληροφοριακού προβλήματος
- 1.2 προσδιορισμός των απαιτούμενων πληροφοριών

- 2. Στρατηγικές αναζήτησης πληροφοριών**

- 2.1 προσδιορισμός όλων των πιθανών πηγών
- 2.2 επιλογή των καλύτερων

- 3. Εντοπισμός και πρόσβαση**

- 3.1 Εντοπισμός πηγών (νοητικά και φυσικά)
- 3.2 Εντοπισμών πληροφοριών εντός των πηγών

- 4. Χρήση πληροφοριών**

- 4.1 Ενασχόληση (π.χ. μελέτη, ακρόαση, θέαση, άγγιγμα)

---

<sup>14</sup> Διαθέσιμο στη δικτυακή διεύθυνση: <http://www.big6.com/>



4.2 Εξαγωγή των σχετικών πληροφοριών

### **5. Σύνθεση**

5.1 οργάνωση από πολλαπλές πηγές

5.2 παρουσίαση των πληροφοριών

### **6. Αξιολόγηση**

6.1 κρίση επί του τελικού προϊόντος (αποτελεσματικότητα)

6.2 κρίση επί της διαδικασίας (επίδοση)

Οι άνθρωποι περνούν μέσα από αυτά τα 6 στάδια - συνειδητά ή ασυνείδητα - όταν αναζητούν ή χρησιμοποιούν πληροφορίες για να επιλύσουν ένα πρόβλημα ή να πάρουν μια απόφαση. Δεν είναι απαραίτητο να ολοκληρώσουν όλα τα στάδια σε μια γραμμική σειρά και κάθε στάδιο δεν χρειάζεται να διαρκέσει πολύ. Κατά τους εισηγητές του μοντέλου, σχεδόν σε όλες τις επιτυχείς περιπτώσεις επίλυσης προβλημάτων καλύπτονται όλα τα στάδια. Παράλληλα ανέπτυξαν τις εκδόσεις του μοντέλου για την πρωτοβάθμια «Big6 in Elementary Schools» και τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση «Big6 in Secondary Schools».

#### **•Kuhlthau's Information Search Process<sup>15</sup>**

Το μοντέλο αυτό πήρε το όνομα της καθηγήτριας στο Department of Library and Information Science του Rutgers University, Carol Collier Kuhlthau, η οποία και το εισήγαγε το 1985 και το αναθεώρησε το 1994. Παρουσιάζει κι αυτό μια ολιστική άποψη της αναζήτησης πληροφοριών από την πλευρά του χρήστη σε 6 στάδια: έναυσμα, επιλογή, εξερεύνηση, εστίαση, σχηματισμός, συλλογή και παρουσίαση. Συμπεριλαμβάνει από κοινού σε κάθε στάδιο τρεις εμπειρικούς τομείς: το συναισθηματικό (αισθήσεις), το γνωστικό (σκέψεις) και το φυσικό (πράξεις).

Στην βιβλιογραφία καταγράφεται η χρήση του μοντέλου αυτού σε πολλές εφαρμογές προγραμμάτων πληροφοριακής παιδείας. Στην κριτική που ασκήθηκε για την επάρκεια αυτού του μοντέλου στο πλαίσιο του ψηφιακού

---

<sup>15</sup> Διαθέσιμο στη δικτυακή διεύθυνση:

[http://comminfo.rutgers.edu/~kuhlthau/information\\_search\\_process.htm](http://comminfo.rutgers.edu/~kuhlthau/information_search_process.htm)

περιβάλλοντος οι Kuhlthau, Heinstrom & Todd (2008) απαντούν με τα αποτελέσματα της πρόσφατης ερευνητικής τους δραστηριότητας ότι το μοντέλο παραμένει χρήσιμο για την εξήγηση της πληροφοριακής συμπεριφοράς των φοιτητών, εφόσον σαν εργαλείο έρευνας και σε πρακτικές εφαρμογές αποδεικνύει την ισχύ των προτεινόμενων σταδίων στο νέο ψηφιακό περιβάλλον.

Άλλα παραδείγματα μοντέλων διαδικασιών<sup>16</sup> είναι τα:

- Papas and Tepe's Pathways to Knowledge
- Pembia Trails School Division Info Zone
- Flip it
- Herring's PLUS Model
- Pitts/Stripling : Research Process

### 2.3.2.3. Φαινομενογραφικές περιγραφές

Μέσω αυτής της προσέγγισης η πληροφοριακή παιδεία περιγράφεται σύμφωνα με τους τρόπους που τη βιώνουν οι χρήστες των πληροφοριών. Οι απόψεις και οι αντιλήψεις τους εξάγονται ως αποτέλεσμα φαινομενογραφικής έρευνας και θεωρούνται συμβουλευτικές για την ανάπτυξη των προγραμμάτων σπουδών και των μεθόδων διδασκαλίας. Υιοθετήθηκε ως μια εναλλακτική μέθοδος διερεύνησης, θέτοντας σε δοκιμασία τα πρότυπα και τα μοντέλα διαδικασιών. Υποστηρίζει ευθέως τις μαθητοκεντρικές προσεγγίσεις στη μάθηση. Η κριτική που έχει ασκηθεί στη φαινομενογραφική προσέγγιση αφορά στην πολυπλοκότητα της μεθόδου και στη σχετική δυσκολία εφαρμογής των αποτελεσμάτων στην πράξη.

---

<sup>16</sup> Για μια αναλυτική και συγκριτική παρουσίαση των μοντέλων πληροφοριακής παιδείας προτείνονται οι δικτυακές διευθύνσεις:

<http://eduscapes.com/>

<http://www.shambles.net/pages/learning/infolit/infolitmod/>

<http://ictnz.com/infolitmodels.htm>

### 2.3.3. Οι μέθοδοι παροχής

Η παροχή προγραμμάτων πληροφοριακής παιδείας, υποστηριζόμενη από καινοτόμες πρωτοβουλίες και με την υιοθέτηση ποικίλων παιδαγωγικών μεθόδων, εμφανίζεται στη βιβλιογραφία με την περιγραφή αρχών καλής πρακτικής. Τα ιδρύματα της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης ποικίλουν ως προς την εκπαιδευτική τους αποστολή και ως προς το φοιτητικό τους πληθυσμό. Επομένως, πρέπει κατά την Breivik (1998) τα προγράμματα αυτά να σχεδιάζονται έτσι ώστε να καλύπτουν τις ιδιαίτερες ανάγκες και όχι ένα προδιαγεγραμμένο σύνολο κριτηρίων. Οι Grassian & Kaplowitz (2001) υποστηρίζουν ότι η εφαρμογή τους εξαρτάται από πολλούς θεσμικούς και τοπικούς παράγοντες, όπως το κοινό στο οποίο απευθύνονται, ο σκοπός, η χρηματοδότηση, το προσωπικό, η υποδομή και ο χρόνος.

Σύμφωνα με την άποψη των Kasowitz-Scheer & Pasqualoni (2002 σ.3) τα χαρακτηριστικά που οδηγούν σε επιτυχημένα προγράμματα είναι:

- η υιοθέτηση ενεργής, συνεργατικής μάθησης που επικεντρώνεται στο φοιτητή
- η ενσωμάτωση στην εκπαιδευτική πολιτική του ιδρύματος (περιλαμβάνει την ανάληψη κοινής δράσης και όχι την απλή συνεργασία μεταξύ διδασκόντων και βιβλιοθηκαρίων και τη χρήση της τεχνολογίας στην υπηρεσία της πληροφοριακής παιδείας (Wilson, 2001)
- η τήρηση παιδαγωγικών αρχών για το σχεδιασμό τους
- η συνάφεια με τους ειδικούς εκπαιδευτικούς στόχους μαθημάτων και τελικώς του συνολικού προγράμματος σπουδών
- η εξέλιξη και ανάπτυξη της μάθησης των διδασκόντων
- η δυνατότητα επέκτασης σε μεγάλο αριθμό φοιτητών

Από τα παραπάνω προκύπτει ότι, είτε με οδηγό τα εθνικά πρότυπα είτε με την εφαρμογή ορισμένου μοντέλου διαδικασιών, υπεισέρχεται η αναγκαιότητα κάλυψης του τοπικού παράγοντα. Έτσι συχνά συναντούμε εφαρμογές προγραμμάτων που αποτελούν συνδυασμούς στοιχείων από διαφορετικές προσεγγίσεις. Στο βαθμό που η διδασκαλία της

πληροφοριακής παιδείας δεν καταλαμβάνει έναν ανεξάρτητο χώρο στο πρόγραμμα σπουδών, η τυπική αναγνώριση διαμέσου της διδασκαλίας και της αξιολόγησής της είναι ανομοιογενής. Ειδικώς στην τριτοβάθμια εκπαίδευση παρατηρείται μια ποικιλία μεθόδων: μαθήματα ή διαλέξεις, αυτόνομα ή ενσωματωμένα σε άλλα μαθήματα του προγράμματος σπουδών ή σχετικά με κάποια μαθήματα. Σε μια ή περισσότερες ομαδικές συναντήσεις, οργανώνονται και προσφέρονται με την αυτόνομη βούληση των βιβλιοθηκariών, κατόπιν αιτήματος των διδασκόντων ή/ και με τη συνεργασία τους. Περιηγήσεις στο φυσικό χώρο, επιδείξεις σε οθόνη συνδεδεμένη σε υπολογιστή, μαθήματα εργαστηριακού τύπου με ασκήσεις σε υπολογιστές, ή με τη χρήση διαφόρων πολυμέσων αποτελούν ενδεικτικές μορφές παροχής πληροφοριακής παιδείας. Με βάση τον επιδιωκόμενο στόχο των εκπαιδευτικών προγραμμάτων διαμορφώνεται το περιεχόμενο. Με βάση την υποδομή και το γενικότερο πλαίσιο η μέθοδος παροχής. Κοινό τόπο για το ακαδημαϊκό περιβάλλον αποτελεί ο συνδυασμός των παραπάνω<sup>17</sup>.

Με την επέκταση της απομακρυσμένης πρόσβασης σε πληροφορίες και την παροχή μαθημάτων σε ηλεκτρονική μορφή από τα πανεπιστήμια, πολλές ακαδημαϊκές βιβλιοθήκες άρχισαν να προσφέρουν προγράμματα μέσω του Ίντερνετ. Το πιο δημοφιλές εργαλείο είναι ο διαδικτυακός οδηγός. Άλλη μια δημοφιλής τάση στην πληροφοριακή εκπαίδευση είναι τα διαδικτυακά διαδραστικά προγράμματα (interactive web-based programs). Αυτοί οι εκπαιδευτικοί οδηγοί σχεδιάζονται με σκοπό την εισαγωγή των φοιτητών στις βασικές πληροφοριακές δεξιότητες και τη χρήση των πληροφοριακών πηγών. Μπορεί να αντικαθιστούν την κατά πρόσωπο εκπαίδευση ή και να την συμπληρώνουν.

---

<sup>17</sup> Η Donna Gilton, δίνει μια πλήρη παρουσίαση της εξέλιξης των μεθόδων παροχής της πληροφοριακής παιδείας, όπου εξηγεί όλες τις αλλαγές που επήλθαν με την χρήση των νέων τεχνολογιών και την υιοθέτηση διαφορετικών παιδαγωγικών μεθόδων. Το κείμενό της είναι διαθέσιμο στη δικτυακή διεύθυνση: <http://www.uri.edu/artsci/lsc/Faculty/gilton/InformationLiteracyInstruction-AHistoryinContext.htm>

Στην επισκόπηση της έρευνας που διεξήγαγαν οι (Johnson & Anderson, 2005, σ.31) και με σκοπό την από κοινού μελέτη των πληροφοριακών δεξιοτήτων και των δεξιοτήτων μελέτης στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, καταγράφουν τρεις τάσεις στα προγράμματα σπουδών σχετικές με την πληροφοριακή εκπαίδευση:

- *Επικεντρωμένη στη βιβλιοθήκη:* εστιάζει στην πρόσβαση στις συλλογές και το Ίντερνετ και στηρίζεται στη μάθηση που βασίζεται στις πηγές. Προδήλως αυτό το κανάλι ανάπτυξης πηγάζει από τη Βιβλιοθηκονομία και την Επιστήμη της πληροφόρησης.
- *Επικεντρωμένη στις τεχνολογίες της πληροφορίας, της επικοινωνίας και στο Ίντερνετ:* εστιάζει στην τεχνολογία, τη δικτύωση και την επικοινωνία. Λιγότερο προφανές κανάλι ανάπτυξης, ωστόσο σημαντικό στοιχείο του μεταβαλλόμενου πληροφοριακού περιβάλλοντος.
- *Επικεντρωμένη στις δεξιότητες μελέτης και την ανάληψη εργασιών:* εστιάζει σε ορισμένα προγράμματα σπουδών και πρακτικές διδασκαλίας-μάθησης και μπορεί να περιλαμβάνει δραστηριότητες σχετικές με τη βιβλιοθήκη και τις νέες τεχνολογίες. Αποτελεί επίσης ένα φανερό κανάλι ανάπτυξης. Μπορεί να γίνει περίπλοκο εξαιτίας της ποικιλίας των δραστηριοτήτων και της έκτασης των εκπαιδευόμενων πληθυσμών.

Πρέπει να τονιστεί ότι σε πολλές περιπτώσεις ορισμένοι στόχοι και δραστηριότητες που σχετίζονται με την έρευνα εμπεριέχονται στα προγράμματα σπουδών χωρίς να φέρουν την ετικέτα: πληροφοριακή παιδεία. Πολλές περιοχές του προγράμματος σπουδών συνοδεύονται από ανάληψη δραστηριότητας σχετικής με την αναζήτηση και οργάνωση πληροφοριών. Είναι σημαντικό να αναλογιζόμαστε ότι ανάμεσα στους πλέον συνηθισμένους στόχους της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης συγκαταλέγονται: η ανάπτυξη της κριτικής σκέψης, η ενίσχυση της μάθησης και η καλύτερη χρήση των πληροφοριακών πηγών. Οπότε ευλόγως τίθεται το ζήτημα αν έχει σημασία ποιος ή με ποιο τρόπο καθιστά πληροφοριακά εγγράμματους τους φοιτητές; Είναι ευθύνη των διδασκόντων ή των βιβλιοθηκαρίων;

Η απάντηση στο ερώτημα αυτό, καθόσον αντλείται από τη μεγάλη δεξαμενή των διεθνών παραδειγμάτων καλής πρακτικής συμπυκνώνεται στη σύμπραξη των δύο. Μέρος της απάντησης, διαφωτιστικό της όλης συλλογιστικής, αποτελεί και η κριτική στην ικανότητα των βιβλιοθηκαρίων να διδάξουν, ειδικά σε φοιτητές. Υποστηρικτές και επικριτές ρίχνουν φως σε όψεις αυτού του προβλήματος. Ως προς τον έλεγχο της επάρκειας των βιβλιοθηκαρίων να διδάξουν, η Heidi (2005) διερευνώντας τα προγράμματα σπουδών 93 σχολών Βιβλιοθηκονομίας σε παγκόσμια κλίμακα διαπιστώνει ότι δεν προσφέρονται ανεξάρτητα μαθήματα διδασκαλίας της πληροφοριακής παιδείας. Στο μεγαλύτερο ποσοστό των προσφερόμενων μαθημάτων περιλαμβάνονται παιδαγωγικές αρχές, σχεδιασμός και εφαρμογή προγραμμάτων, θεωρίες μάθησης, εκπαιδευτικός σχεδιασμός, βασικές έννοιες της πληροφοριακής παιδείας, αξιολόγηση αποτελεσμάτων και αξιολόγηση αναγκών, και στρατηγικές διαδικτυακής εκπαίδευσης. Προτείνει την ένταξη μαθημάτων που στοχεύουν στην εκπαιδευτική επάρκεια των βιβλιοθηκαρίων. Ως προς το επίπεδο σπουδών των βιβλιοθηκαρίων, η κατοχή διπλωμάτων μεταπτυχιακού επιπέδου ή/και η κατοχή πτυχίων συναφών με τα γνωστικά αντικείμενα που διδάσκονται στο ίδρυμα που ανήκει η βιβλιοθήκη, θεωρείται δεδομένη για το περιβάλλον των ακαδημαϊκών βιβλιοθηκών των χωρών από όπου και προέρχεται η κρινόμενη βιβλιογραφία. Οι ακαδημαϊκές βιβλιοθήκες στελεχώνονται και από «ειδικούς κατά θέμα» βιβλιοθηκονόμους (subject librarians), υποχρεωτικά κατόχους πτυχίων των ειδικών γνωστικών αντικειμένων που διδάσκονται στο εκπαιδευτικό ίδρυμα που ανήκει η βιβλιοθήκη. Το έργο τους περιλαμβάνει πρωτίστως την οργάνωση και διάχυση των πηγών που υποστηρίζουν την πληροφόρηση των ειδικών γνωστικών αντικειμένων. Ειδικώς στο πλαίσιο της λειτουργίας των πληροφοριακών τμημάτων (reference departments) των ακαδημαϊκών βιβλιοθηκών, τα οποία και θεωρούνται πόλοι που στηρίζουν το μαθησιακό ακαδημαϊκό περιβάλλον και κατά βάση λειτουργούν εκπαιδευτικά. Κατ' αυτή την έννοια η ικανότητα παροχής εκπαιδευτικού έργου ταυτίζεται εν πολλοίς με το ίδιο το έργο που είναι επιφορτισμένοι εξ αντικειμένου να επιτελούν. Η καθημερινή επαφή με τους φοιτητές με σκοπό την ικανοποίηση των

πληροφοριακών τους αναγκών στο ορισμένο γνωστικό πεδίο αποτελεί μια μορφή διδασκαλίας. Η μεταβολή αυτής της δράσης σε μια οργανωμένη με βάση ορισμένο στόχο εκπαιδευτική πράξη αποτελεί μια φυσική εξέλιξη των πραγμάτων. Ο Elmborg (2006, σ. 1) αναφέρεται στη διατριβή του Ray (1999) όπου και διαπιστώνεται μια μετατόπιση στη στάση των ακαδημαϊκών βιβλιοθηκονόμων στα αμερικάνικα πανεπιστήμια μετά το 1990. Η μετατόπιση αυτή οφείλεται στη διαπίστωση ότι σταδιακά ο εκπαιδευτικός σχεδιασμός από κοινού με το πρόγραμμα σπουδών φάνηκε να αποδίδει καλύτερα στην ακαδημαϊκή κοινότητα απ' ό,τι η παραδοσιακή πληροφοριακή εξυπηρέτηση (reference service). Συνεπώς με δεδομένη αυτή τη συλλογιστική, εξηγείται η αποδοχή και η προβολή του εκπαιδευτικού ρόλου των βιβλιοθηκών που καταγράφεται στη βιβλιογραφία.

Κατά την άποψη μου δεν πρέπει να αποτελεί κύριο θέμα συζήτησης, κατά πόσον οι βιβλιοθηκονόμοι μπορούν να διδάξουν, διότι πολύ απλά η διδασκαλία δεν αποτελεί το κύριο έργο τους. Αποτελεί κατά τη γνώμη μου ακόμη μια υπόθεση που γίνεται για να αναζητηθεί λύση σε ένα ζήτημα που δεν είναι αμιγώς βιβλιοθηκονομικό. Ακόμη και στην περίπτωση που όλοι οι βιβλιοθηκονόμοι καθίσταντο επαρκείς να διδάξουν πληροφοριακές δεξιότητες στους φοιτητές, δεν θα είχαμε πληροφοριακά εγγράμματους αποφοίτους. Για τους ίδιους λόγους που δεν έχουμε εγγράμματους αποφοίτους όλων των εκπαιδευτικών βαθμίδων, με αποκλειστική ευθύνη των διδασκόντων. Η έννοια του επικουρικού στη διδασκαλία έργου που μπορεί να προσφέρουν οι βιβλιοθηκονόμοι αποτελεί κατά την άποψή μου μια πιο πρόσφορη ιδέα. Μια ιδέα που επικεντρώνεται στη σύμπραξη με σκοπό την εξυπηρέτηση ενός στόχου που πρέπει να είναι κοινός. Οι Stevens & Campbell (2007), βιβλιοθηκονόμος η πρώτη και πολιτική επιστήμων η δεύτερη, συμπράττοντας σε ένα πρόγραμμα πληροφοριακής παιδείας (University of West Georgia, Political Science Department), δηλώνουν ότι η κοινή τους δράση όχι μόνο βελτίωσε τις επιδόσεις των φοιτητών, αλλά και την εκτίμηση της μιας για το γνωστικό πεδίο της άλλης, την προοπτική ανάπτυξής τους και την παιδαγωγική προσέγγιση προς όφελος της τελικού ζητούμενου. Το μόνο βέβαιο είναι ότι η όλη διαδικασία αναγνώρισης αυτής

της συμβολής εξελίσσεται με πολύ αργό ρυθμό. Ο Badke (2005, σ. 78) διαπιστώνει ότι χρειάζεται να αναπτύσσεται ένα μάθημα τη φορά, που βαθμιαία μπορεί να αλλάζει χαρακτήρα από προαιρετικό σε υποχρεωτικό, αρκεί να τεκμηριωθεί η αξία μιας τέτοιας εκπαίδευσης, προκειμένου να γίνει δεκτή η προσέγγιση που υποστηρίζει στο πλαίσιο του προγράμματος σπουδών.

Ένα σημείο που απαιτεί προσοχή στην αποτίμηση της σχετικής βιβλιογραφίας είναι η διερεύνηση των αντιλήψεων των διδασκόντων για την πληροφοριακή παιδεία. Η McGuinness (2003) σημειώνει ότι σύμφωνα με τη δική της έρευνα το μεγαλύτερο μέρος της σχετικής βιβλιογραφίας γράφεται από «βιβλιοθηκάρους για βιβλιοθηκάρους». Έτσι το μεγαλύτερο μέρος της σχετικής μαρτυρίας παραμένει ανέκδοτο, και διαπερνά την εμπειρία ατόμων που εμπλέκονται σε διαφορετικά πλαίσια. Υποστηρίζει ότι: *«είναι σημαντικό να δοθεί φωνή στους ακαδημαϊκούς γι αυτό το θέμα... κατανοώντας πώς εννοούν το ακαδημαϊκό περιβάλλον, μπορεί να κερδίσουμε πολύτιμη γνώση για τους παράγοντες που εμποδίζουν και διευκολύνουν την εφαρμογή της αλλαγής, συμπεριλαμβανομένης και της πληροφοριακής εκπαίδευσης»* (McGuinness, 2003, σ. 245).

Πολύ περισσότερο απαιτεί την προσοχή μας η διερεύνηση των απόψεων των φοιτητών. Οι Doherty & Ketchner (2005), υποστηρίζουν ότι οι βιβλιοθηκονόμοι ακολουθούν πολλές πρακτικές που αναγκάζουν τους φοιτητές να τους πλησιάσουν με τους δικούς τους όρους. Αντιπαραθέτουν ότι πρέπει να επανεκτιμηθούν τα πράγματα και να θεμελιωθούν με βάση την εμπειρία των φοιτητών. Η συνήθης αντίληψη για την αναζήτηση διαμορφώνεται με βάση την επιστημονική συγκρότηση της ερευνητικής διαδικασίας. Η πρόσληψη των φοιτητών όμως για την έρευνα διαφέρει σημαντικά από εκείνη των επιστημόνων. Η Bodi (2002) τονίζει ότι οι προπτυχιακοί φοιτητές δεν μπορούν εύκολα να κατανοήσουν τη σημασία της ερευνητικής δουλειάς και δεν μπορούν εύκολα να προσδιορίσουν ένα καλά εστιασμένο θέμα διερεύνησης. Με δεδομένο το έλλειμμα ενός σώματος γνώσης που να υποστηρίζει τις επιλογές και τα βήματά τους, αντιμετωπίζουν



δυσκολίες που εύκολα τους ωθούν στην τεχνική της αντιγραφής παρά στην χρονοβόρα στρατηγική αναζήτησης πληροφοριών.

Ένας ακόμη τομέας ερευνητικού ενδιαφέροντος αφορά στην αξιολόγηση των προσφερόμενων εκπαιδευτικών προγραμμάτων. Οι μέθοδοι αξιολόγησης που έχουν χρησιμοποιήσει οι βιβλιοθηκάριοι έχουν δεχθεί θετική και αρνητική κριτική, ενώ η έρευνα σε συγκριτική βάση παραμένει ανεπαρκής<sup>18</sup>. Επιπροσθέτως, λόγω των ραγδαίων αλλαγών στο κοινωνικό, πολιτικό και οικονομικό πλαίσιο, χρειάστηκε να αντιμετωπιστούν νέες καταστάσεις. Η συνεχής μάλιστα ανάπτυξη της τεχνολογίας επιφέρει νέες πιο σύνθετες καταστάσεις, με χαρακτηριστική τη σύγχυση σκοπού και μέσου. Η τεχνολογία και οι πολλαπλές δυνατότητες εφαρμογών που προσφέρει καθορίζουν το ζητούμενο, αντί να τίθενται στην υπηρεσία του. Η αναγκαιότητα των πληροφοριακών δεξιοτήτων μοιραία αντιμετώπισε και εξακολουθεί να αντιμετωπίζει την αδυναμία ξεκάθαρης διάκρισης μεταξύ της ίδιας της πληροφόρησης και των εργαλείων της. Δεν είναι θεμιτό να προσφύγουμε σε μια εργαλειακή προσέγγιση για τη περιγραφή των χαρακτηριστικών της πληροφοριακής παιδείας, μόνο και μόνο γιατί οι άνθρωποι, κινούμενοι σε ένα περιβάλλον πληροφόρησης πολλαπλών μέσων, αναπόφευκτα αναπτύσσουν τεχνολογικές δεξιότητες. Γι' αυτό, κατά τη γνώμη μου, συχνά η συζήτηση περί αξιολόγησης μεταθέτει την ουσία της κριτικής σε μια κριτική για τα τεχνολογικά μέσα. Ξεχνούμε εκούσια ή ακούσια ότι στην ουσία επιχειρούμε να αξιολογήσουμε ικανότητες των ανθρώπων και όχι τεχνικές επιδόσεις.

Οι Badger & Roberts (2001) από το Swinburne University of Technology της Αυστραλίας εκθέτοντας την εμπειρία τους από την αξιολόγηση των πληροφοριακών δεξιοτήτων των φοιτητών με τη χρήση εξελιγμένων διαδικτυακών εργαλείων, δηλώνουν ότι το να αξιολογείς υψηλού επιπέδου

---

<sup>18</sup> Οι Koufogiannakis & Wiede (2006) στα συμπεράσματα της έρευνας τους καταθέτουν ότι απαιτείται περισσότερη συγκριτική έρευνα προκειμένου να οριστεί η αξιολόγηση. Η πιο συνηθισμένη τακτική είναι η σύγκριση με την μη παροχή ή με τις τυποποιημένες παραδοσιακές μεθόδους, που καθίσταται ανεπαρκής για την σύγκριση με την ενεργή μάθηση, την υποβοηθούμενη με τη χρήση των υπολογιστών ή την αυτο-κατευθυνόμενη ανεξάρτητη μάθηση.

δεξιότητες είναι κάτι που γίνεται δύσκολα on line. Η αξιολόγηση που στηρίζεται στη χρήση υπολογιστών λειτουργεί καλύτερα στον έλεγχο προσδιορισμένων κριτηρίων, π.χ. το συγκεκριμένο αποτέλεσμα καλύπτει τα κριτήρια που έχουν προσδιοριστεί;

Κατά γενική ομολογία διαφαίνεται η παραδοχή της σημασίας προσδιορισμού πληροφοριακά εγγράμματων αποφοίτων, ειδικώς εκείνων που συνεχίζουν μεταπτυχιακές σπουδές. Πώς όμως να αξιολογήσει κανείς τι σημαίνει πληροφοριακά εγγράμματος; Επαρκεί η πιστοποίηση μιας σειράς δεξιοτήτων μέσω κάποιων τεχνικών ελέγχου;

Ο Catts (2000) υποστηρίζει ότι απαιτείται οι διδάσκοντες να αναπτύσσουν μεθόδους αξιολόγησης μέσα στο διδακτικό περιεχόμενο για τον κάθε φοιτητή ατομικά. Παραδείγματα του πώς μπορεί να γίνει αυτό εφαρμόζονται και σε προπτυχιακό και σε μεταπτυχιακό επίπεδο ως μια διαδικασία επίτευξης μαθησιακών αποτελεσμάτων που σχετίζονται με ορισμένο περιεχόμενο. Συνεπώς, η αξιολόγηση των πληροφοριακών δεξιοτήτων μεταφράζεται σε όρους μαθησιακών αποτελεσμάτων που κρίνονται στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής διαδικασίας και στο αντικείμενο σπουδών. Στερείται νοήματος η απόκτηση δεξιοτήτων με όσο πετυχημένο τρόπο και αν διεξάγεται αν δεν μπορεί να επιφέρει τον ζητούμενο μαθησιακό στόχο, που προφανώς σχετίζεται με την επίδοση σε ορισμένο γνωστικό περιεχόμενο και όχι με την ικανότητα διαχείρισης των πληροφοριακών εργαλείων.

Εν κατακλείδι, το πλαίσιο και το ζητούμενο περιγράφεται με την εύστοχη διατύπωση του οράματος που προβάλλουν οι Johnston & Webber (2002): *«το όραμά μας υπαινίσσεται ένα σώμα γνώσης, κάτι πολύ περισσότερο από μια λίστα δεξιοτήτων, συν ένα πληροφοριακά εγγράμματο πανεπιστήμιο».*

#### **2.3.4. Η πληροφοριακή παιδεία στην ελληνική τριτοβάθμια εκπαίδευση**

Ανιχνεύοντας την πληροφοριακή παιδεία στην ελληνική βιβλιογραφία, και συγκρίνοντας την με το περιεχόμενο της αντίστοιχης ξενόγλωσσης, παρατηρούμε ομοιότητες και διαφορές που χαρακτηρίζουν την εξέλιξή της.

Κρατώντας την εστίαση του ενδιαφέροντος στην τριτοβάθμια εκπαίδευση διαπιστώνεται καταρχήν η ενεργή συμμετοχή των ελληνικών ακαδημαϊκών βιβλιοθηκών στη χάραξη της διαδρομής της έννοιας και της σημασίας της για το εκπαιδευτικό περιβάλλον.

Η γέννησή της συνδέεται με την ίδια την ανάπτυξη των βιβλιοθηκών. Με την δημιουργία της ενιαίας πανεπιστημιακής βιβλιοθήκης για κάθε ίδρυμα της ελληνικής τριτοβάθμιας εκπαίδευσης (Ν. 1268/1982) και τη συνένωση του διάσπαρτου υλικού - από τις τμηματικές βιβλιοθήκες και τις βιβλιοθήκες των σπουδαστηρίων - ανοίχτηκε ο δρόμος για την ανάπτυξη και λειτουργία των οργανικών μονάδων που μπορούσαν να επιτελέσουν το έργο της απρόσκοπτης πρόσβασης στις πληροφοριακές πηγές προς όλα τα μέλη της ακαδημαϊκής κοινότητας.

Με το συνεχή εμπλουτισμό των συλλογών τους και την επιτάχυνση της οργάνωσης και λειτουργίας τους με βάση το μοντέλο της ανοικτής πρόσβασης, η παροχή εκπαίδευσης στους φοιτητές αναδύθηκε ως φυσική απόρροια της αναγκαιότητας προσανατολισμού τους στα νέα δεδομένα του περιβάλλοντος της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης. Με σαφή την προτίμηση στη χρήση του όρου «εκπαίδευση χρηστών», ή απλά «σεμινάρια βιβλιοθήκης» και λιγότερο στη χρήση του όρου «βιβλιογραφική εκπαίδευση», οι βιβλιοθήκες άρχισαν να προσφέρουν εκπαιδευτικά προγράμματα με τρόπο συστηματικό, περίπου από τα μέσα της δεκαετίας του 1990. Η πρώτη επίσημη στατιστική εκτίμηση της δράσης αυτής καταγράφεται στην ετήσια έκθεση 1998-99 της ΜΟΠΑΒ<sup>19</sup> στην κατηγορία Υπηρεσίες και υποκατηγορία: Προγράμματα εκπαίδευσης χρηστών.

Η προσωπική μου εκτίμηση είναι πως η πρώτη αυτή φάση -μέχρι τα μέσα της δεκαετίας του 2000- της εκπαιδευτικής δραστηριότητας των ακαδημαϊκών βιβλιοθηκών είχε μια ιδιαίτερη απήχηση στους φοιτητές και εφαρμόστηκε με

---

<sup>19</sup> Μονάδα Ολικής Ποιότητας Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών: χρηματοδοτείται από την Ευρωπαϊκή Ένωση και από την 20η Ιανουαρίου 1999 λειτουργεί στο Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων : <http://www.mopab.gr/>

τρόπο δημιουργικό. Με πραγματική εκδήλωση ενδιαφέροντος και συνεπή οργάνωση σε μια βάση ζήτησης και προσφοράς. Μεταξύ των παραγόντων που επηρέασαν αυτή τη σχέση ήταν:

- η σημαντική βελτίωση της υποδομής των βιβλιοθηκών (υλικό και νέες υπηρεσίες)
- το επίπεδο οργάνωσης- που πέραν του προφανούς συνολικού οφέλους- προσέδωσε με την υιοθέτηση και εφαρμογή νέων αυτοματοποιημένων εφαρμογών ένα χαρακτήρα δυναμικής προσέγκυσης στους νέους φοιτητές
- η προβολή του καινούριου και της φυσικής έλξης που προκαλεί ο χώρος της βιβλιοθήκης όταν γίνεται ελκυστικός (νέα κτίρια ή αναμορφώσεις παλαιών)
- η προτροπή εκ μέρους των διδασκόντων, που σε σημαντικό βαθμό αντιμετωπίστηκε με την προσδοκία για το καλύτερο
- η ανάληψη πρωτοβουλιών από το εξειδικευμένο προσωπικό που αναλαμβάνει σταδιακά ενεργό δράση στα ζητήματα ανάπτυξης των βιβλιοθηκών.

Μια σημαντική παρατήρηση για αυτή την πρώτη περίοδο: η πρόσβαση σε ψηφιακές πηγές δεν είναι ακόμη τόσο διαδεδομένη - ώστε να λειτουργεί «ανταγωνιστικά» - και η αισιοδοξία για τη συνεχή εξέλιξη της ανάπτυξης των βιβλιοθηκών καλλιεργεί ένα γενικό κλίμα ευφορίας. Ένα κλίμα αισιοδοξίας που ενισχύεται με την επέκταση των χρηματοδοτήσεων για την ανάπτυξη και τον εμπλουτισμό των ακαδημαϊκών βιβλιοθηκών (έργα ΕΠΕΑΕΚ), συντελεί στην αλλαγή της εικόνας των βιβλιοθηκών και μοιάζει να λησμονεί και τη γενεσιουργό αιτία, αλλά και τα όρια αυτής της δράσης.

Η εκπαιδευτική δράση που αναπτύσσουν οι βιβλιοθήκες αναπαράγει τις πρακτικές των ακαδημαϊκών βιβλιοθηκών της Ευρώπης και των ΗΠΑ. Επικεντρώνεται στη βασική εξοικείωση με τη βιβλιοθήκη και τις υπηρεσίες της, στη στοιχειώδη γνώση του καταλόγου και των τρόπων αναζήτησης που υποστηρίζει, στην κατανόηση του συστήματος ταξινόμησης και ταξιθέτησης του υλικού, στη χρήση των βάσεων δεδομένων και την εισαγωγή στη χρήση του Ίντερνετ. Ο στόχος είναι πολύ σαφής: ο/η φοιτητής/τρια να είναι σε

θέση να αναζητά μόνος/η και να εντοπίζει το υλικό της συλλογής που χρειάζεται κατά περίπτωση. Η συμμετοχή των φοιτητών είναι προαιρετική, συντονίζεται και διενεργείται καταρχήν μεταξύ βιβλιοθήκης και φοιτητών.

Το δέσιμο των φοιτητών με τη βιβλιοθήκη είχε για εκείνη την πρώτη περίοδο ένα πιο λειτουργικό χαρακτήρα. Ο κατάλογος, βασικό εργαλείο για τη χρήση της βιβλιοθήκης, αλλά και οι διαθέσιμες βάσεις δεδομένων (είτε σε CD-Roms, είτε On-line) δεν ήταν υπηρεσίες προσβάσιμες διαδικτυακά. Συνεπώς, η φυσική παρουσία των φοιτητών στο χώρο της βιβλιοθήκης ήταν αναγκαία προκειμένου να εξασφαλιστεί η χρήση, δια μέσου της αξιοποίησης της διαθέσιμης υποδομής. Ωστόσο, η κριτική εκτίμηση που πρέπει να επισημανθεί αφορά στο έναυσμα για αυτή την εκπαιδευτική δράση. Αποτελεί καθαρή πρωτοβουλία των βιβλιοθηκονόμων που κάποτε βρίσκει συμμάχους στο περιβάλλον των διδασκόντων. Χωρίς αναλυτικό σχέδιο και ουσιαστική συνεργασία στο πλαίσιο του προγράμματος σπουδών, συνέχισαν να προσφέρονται από τις βιβλιοθήκες υπηρετώντας πρωτίστως την ανάπτυξη της διμερούς σχέσης χρηστών και βιβλιοθήκης. Η καλλιέργεια αυτής της σχέσης προσέθεσε ένα στοιχείο ζωτικής σημασίας στην κατανόηση του ζητήματος. Τη σταδιακή αναγνώριση της σημασίας και του οφέλους που συνεπάγεται για τους φοιτητές η πληροφοριακή εκπαίδευση.

Με την εξάπλωση της χρήσης του Ίντερνετ και τη ραγδαία αυξανόμενη διάθεση ηλεκτρονικών πηγών, η μεταβολή ήταν ουσιώδης. Οι βιβλιοθήκες κλήθηκαν να ανταποκριθούν ενεργά εξασφαλίζοντας συνδρομές στις υψηλού κόστους ηλεκτρονικές πηγές και αναπτύσσοντας νέα δυναμικά εργαλεία διαχείρισής τους, ώστε να είναι δυνατή η πρόσβαση μέσω διαδικτύου. Τα μέλη της ακαδημαϊκής κοινότητας, διδάσκοντες και διδασκόμενοι κλήθηκαν να αξιοποιήσουν τα νέα δεδομένα με ένα τρόπο που θυμίζει κυνηγητό δίχως τέλος. Η επιτάχυνση των αλλαγών είναι τέτοια που η κατάκτηση της μεταβολής μετασχηματίζεται συνεχώς στην προσπάθεια για την κατανόηση του επόμενου νέου προϊόντος. Η Luke (2009) πραγματευόμενη το σύγχρονο

πολυγραμματισμό<sup>20</sup> εξηγεί αυτό το φαινόμενο: «Φαίνεται ότι δεν διαθέτουμε πολύ χρόνο για να αποκτήσουμε και να κατακτήσουμε πλήρως μια τεχνολογία και να αξιολογήσουμε τον κοινωνικό και εκπαιδευτικό της αντίκτυπο, προτού η εμφάνιση ενός νέου κύματος τεχνολογικών καινοτομιών καταστήσει τα τρέχοντα προϊόντα και τις δεξιότητες ξεπερασμένα και πριν οι κοινωνικές συνέπειες της απορρόφησής τους σημειώσουν μεγάλο άλμα» (Luke, σ. 73).

Ο αντίκτυπος στην εκπαιδευτική δράση καθίσταται ομοίως μεταβαλλόμενος. Τα προγράμματα σπουδών των ακαδημαϊκών ιδρυμάτων εμπλουτίζονται με νέα μαθήματα ή προσθήκες νέου περιεχομένου που στοχεύουν στην εκπαίδευση των φοιτητών στις νέες βασικές γνώσεις της έρευνας. Μεταξύ αυτών η χρήση της βιβλιοθήκης και των νέων διαθέσιμων συλλογών της, οι μέθοδοι έρευνας και αναζήτησης πληροφοριακών πηγών. Τα εκπαιδευτικά προγράμματα των βιβλιοθηκών οργανώνονται και συντονίζονται ακολούθως στις νέες εξελίξεις. Ωστόσο, όπως ισχυρίστηκα το 2005: «Και οι δύο προσεγγίσεις κινούνται προς την ίδια κατεύθυνση, ως παράλληλοι οδοί. Η αναγκαιότητα σύνδεσης τους δεν έχει αποτελέσει για το ελληνικό πανεπιστήμιο κοινό τόπο. Διαφορετικοί κινητήριιοι μοχλοί δίνουν ώθηση στις δυο προσεγγίσεις και αν δεν δοθεί μια νέα κεντρική επιλογή στον ίδιο τον μηχανισμό λειτουργίας του πανεπιστημίου η διαδικασία σύνδεσης θα εξελιχθεί με αργό ρυθμό» (Κανάκη, 2005 σ. 89).

Θα χαρακτήριζα την εξέλιξη αυτής της περιόδου ως μια πειραματική περίοδο νέων συνεργασιών. Το πρόβλημα προς επίλυση, που συνοψίζεται στην αναποτελεσματική αξιοποίηση όλων των διαθέσιμων νέων πόρων και υπηρεσιών, γίνεται φανερό και αποτυπώνεται στις εκτιμήσεις. Λύσεις ορατές

---

<sup>20</sup> Οι Cope & Calantzis (2000), περιγράφουν τον πολυγραμματισμό (multiliteracies) ως τη λέξη που επιλέχθηκε από το New London Group στην προσπάθεια αναγνώρισης των αλλαγών στην παιδαγωγική του γραμματισμού. Ο όρος υιοθετήθηκε για να περιγράψει το γραμματισμό στο σημερινό κόσμο. Ο γραμματισμός έχει παραδοσιακά επικεντρωθεί στη γλώσσα, αλλά με την εισαγωγή και τη χρήση των νέων τεχνολογιών και των «οπτικών» κειμένων στο σχολικό και τον οικιακό γραμματισμό, συναντούμε πλέον, χρησιμοποιούμε και ερμηνεύουμε ποικίλα είδη γραμματισμών που εμπεριέχονται σε πολυτροπικά κείμενα.

δεν υπάρχουν. Καταβάλλονται όμως με συνεχή πρόοδο προσπάθειες που φέρνουν πιο κοντά τα συμβαλλόμενα μέρη. Χωρίς θεσμικό διάλογο (στα ακαδημαϊκά τμήματα, ή στα θεσμικά όργανα των πανεπιστημίων) ανοίγονται συνεργασίες με μεμονωμένους διδάσκοντες ή ομάδες διδασκόντων που κατά κανόνα καταλήγουν να εντάσσουν στο πλαίσιο συναφών μαθημάτων τα εκπαιδευτικά προγράμματα των βιβλιοθηκών. Η εμπειρία από αυτή την περίοδο παρέμενε καταρχήν ανέκδοτη<sup>21</sup> και σταχυολογείται στις μεταξύ των βιβλιοθηκαρίων συζητήσεις που επίσης αρχίζουν να λαμβάνουν το χαρακτήρα συνεργατικών μορφών δράσης. Γνώμες, απόψεις και αρχές καλών πρακτικών διαχέονται στο περιβάλλον και επαναπροσδιορίζουν τις στάσεις. Δεν διαθέτουμε αναλυτικά βιβλιογραφικά δεδομένα από τα αποτελέσματα των επιμέρους δράσεων, κυρίως όσον αφορά στις συνεργασίες με τους διδάσκοντες<sup>22</sup>. Οι εκτιμήσεις ανταλλάσσονται προφορικά στις διαπροσωπικές επαφές μεταξύ διδασκόντων και βιβλιοθηκαρίων και συχνά κατατίθενται άμεσα ή έμμεσα από τους ίδιους τους φοιτητές.

Έχει ειπωθεί με πολλούς τρόπους από τους εκπαιδευτικούς εν γένει πως η σπορά της εκπαίδευσης γίνεται με άγνωστη πολλές φορές τη χρονική έλευση της συγκομιδής των καρπών. Από την παρακαταθήκη της δικής μου εμπειρίας γνώρισα την έμμεση μαρτυρία φοιτήτριας που συμμετείχε σε εκπαιδευτικό πρόγραμμα της βιβλιοθήκης του Παντείου Πανεπιστημίου και δήλωσε πολλά χρόνια αργότερα, μετά την αποφοίτησή της, ότι όσα έμαθε τότε τη βοήθησαν να ανταπεξέλθει στις απαιτήσεις της τρέχουσας απασχόλησής της σε ερευνητικό κέντρο. Η μαρτυρία αυτή προφανώς καταδεικνύει αρκετά σημεία ενδιαφέροντος που με τη σειρά τους επιδέχονται πολλαπλών ερμηνειών. Ο λόγος της επίκλησής της σε αυτό το σημείο, αφορά στην αξία της συμβολής της εκπαιδευτικής δράσης. Ούτως ή

---

<sup>21</sup> Πολύ αργότερα, το 2008 πραγματοποιείται η έρευνα του Κλαψόπουλου, όπου έχουμε δεδομένα αυτής της δράσης.

<sup>22</sup> Στο 1<sup>ο</sup> επιστημονικό συμπόσιο για την Πληροφοριακή παιδεία, παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της έρευνας των Ευθυμίου, Ζιδρόπουλος & Κουής (2008) για την πρόσληψη της χρήσης της βιβλιοθήκης και θεμάτων που άπτονται της πληροφοριακής παιδείας, σε μέλη διδακτικού προσωπικού του Εθνικού Μετσόβιου Πολυτεχνείου.

άλλως δεν είναι εύκολο να αποτιμηθεί, ούτε να προβλεφθεί. Πόσο μάλλον όταν στα πρώτα στάδια της πληροφοριακής εκπαίδευσης δεν προβλέπονταν κάποιας μορφής αξιολόγηση των αποτελεσμάτων. Η προσφορά σχεδιάζονταν με βάση τις εκτιμώμενες ανάγκες από τα εμπειρικά δεδομένα του τοπικού περιβάλλοντος σε συνδυασμό με στοιχεία από τη διεθνή εμπειρία. Η σχέση με το τοπικό είχε ένα καθαρά λειτουργικό χαρακτήρα, η σχέση με το παγκόσμιο έναν αντιφατικό, δεδομένου του ισχύοντος πλαισίου. Παρά την ενδυνάμωση των βιβλιοθηκών δεν παρατηρήσαμε μια δυναμική συστράτευση στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Προσπαθήσαμε να μεταφέρουμε καλές πρακτικές, αλλά σε ποιο πλαίσιο; Για άλλη μια φορά θα επικαλεστώ την παρατήρηση της Μορελέλη-Κακούρη (1998): «δεν είναι δυνατόν να αντιγραφεί ακριβώς ως έχει κανένα από τα προγράμματα άλλων βιβλιοθηκών, και μάλιστα χωρών, όπου το εκπαιδευτικό σύστημα διαφέρει σε μεγάλο βαθμό από το ελληνικό, η δε δομή, το περιεχόμενο και οι υπηρεσίες των βιβλιοθηκών δεν έχουν καμία σχέση με τις ελληνικές βιβλιοθήκες».

Η δική μου θέση είναι ότι στην περίπτωση της εκπαιδευτικής δραστηριότητας των ελληνικών βιβλιοθηκών δεν αντιμετωπίσαμε τόσο φαινόμενα κακών αντιγραφών, όσο ελλείμματα οργανωμένου σχεδίου και ακριβούς στόχευσης σε σχέση με το ζητούμενο. Διατηρώ την εντύπωση πως επιτύχαμε περισσότερο να θέσουμε το ζήτημα παρά να το επιλύσουμε. Χωρίς αυτό να σημαίνει ότι οι συμμετέχοντες στα εκπαιδευτικά προγράμματα των βιβλιοθηκών δεν κατέκτησαν βασικές πληροφοριακές δεξιότητες. Αντιθέτως, η όλη δραστηριότητα συνέβαλε στην ενδυνάμωση της σχέσης των φοιτητών με την βιβλιοθήκη. Περισσότερο όλων πιστεύω πως η επιτυχία αυτή υπήρξε ιδιαίτερα σημαντική ως προαπαιτούμενη διεργασία για το πέρασμα στην επόμενη φάση.

Στη ειδική βιβλιογραφία της περιόδου αναφοράς καταγράφονται κυρίως ανακοινώσεις επαγγελματιών της πληροφόρησης (Κατσιρίκου & Πιπερίδης, 1997; Μορελέλη-Κακούρη, 1997; Δέρβου κ. ά., 2000; Κωστάκη, 2001; Τσιμπόγλου & Παπαθεοδώρου, 2001 ; Παναγιώτογλου, 2002; Σταυρόπουλος,



2003; Μάλλιαρη, 2003; Νικητάκης κ.ά., 2004) στα συνέδρια των ακαδημαϊκών βιβλιοθηκών με περιεχόμενο τη θέση του ζητήματος και όψεων της προσέγγισής του στο περιβάλλον των ιδρυμάτων σε Ελλάδα και Κύπρο. Επίσης με λίγες συμβολές στο περιοδικό «Βιβλιοθήκες και Πληροφόρηση». Σποραδικά δημοσιεύονται άρθρα σε ελληνικά επιστημονικά περιοδικά<sup>23</sup> κυρίως εκπαιδευτικού περιεχομένου (Ζάχος, 1996; Μπονίκος, 1996; Χατζηορφανός & Μανώλη, 1999; Κωστάκη, 2002; Κανάκη, 2005).

Την τελευταία πενταετία από το 2006 και μετά παρατηρείται μια εμφανής άνοδος της ερευνητικής δραστηριότητας για την πληροφοριακή παιδεία. Σε μια σχέση αντίφασης με τους κλυδωνισμούς που αρχίζουν να ταραάζουν τα συθέμελα των πανεπιστημίων και τη αυξανόμενη ανησυχία για την διατήρηση των κεκτημένων σε επίπεδο οργάνωσης και λειτουργίας των βιβλιοθηκών της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης. Πιο ώριμη σε σχέση με το παρελθόν η στάση των βιβλιοθηκονόμων, εξελίσσεται και εμπλουτίζεται βιβλιογραφικά με την δημοσίευση κειμένων που αποτελούν αντικείμενο ερευνητικής δραστηριότητας στο πλαίσιο μεμονωμένων ακαδημαϊκών τμημάτων, ιδρυμάτων, ή και πανελλαδικών ερευνών.

Το 1<sup>ο</sup> επιστημονικό συμπόσιο: *Πληροφοριακή Παιδεία και Ελληνική Ανώτατη Εκπαίδευση (Βόλος, Παν. Θεσσαλίας, 11-12 Δεκεμβρίου 2008)*<sup>24</sup> είναι γεγονός. Σε σχέση αντίφασης, με τα πανεπιστήμια υπό κατάληψη μέσα στο

---

<sup>23</sup> Τα περισσότερα από τα σχετικά κείμενα που δημοσιεύονται σε ελληνικά περιοδικά εκπαιδευτικού περιεχομένου αφορούν στις σχολικές βιβλιοθήκες. Με τον τρόπο που προωθήθηκαν τα ζητήματα της ανάθεσης της λειτουργίας τους σε εκπαιδευτικούς και του εμπλουτισμού των συλλογών τους, δραστηριοποιήθηκαν βιβλιοθηκάριοι, εκπαιδευτικοί, εκδότες και σχετικοί φορείς με σκοπό την κατάθεση απόψεων στο καίριο αυτό ζήτημα, της σχέσης της σχολικής βιβλιοθήκης με τη μάθηση. Επίσης, ένα σαφώς διακριτό υποσύνολο της ελληνικής αρθρογραφίας πραγματεύεται την παιδαγωγική του σύγχρονου γραμματισμού (πολυμορφικού και πολυτροπικού) στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Τα περισσότερα από τα άρθρα αυτά αποδελτιώνονται ή και είναι διαθέσιμα ηλεκτρονικά μέσα από το δικτυακό τόπο της βιβλιοθήκης του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου στη διεύθυνση: <http://www.pi-schools.gr/library>

<sup>24</sup> Στηρίζοντας έμπρακτα τις αξίες της ανοικτής πρόσβασης μέσω του διαδικτύου όλες οι ανακοινώσεις του συμποσίου είναι προσβάσιμες στην ιστοσελίδα του συμποσίου: <http://ilsym.lib.uth.gr>

ζοφερό κλίμα του επαναστατημένου Δεκέμβρη του 2008, στο συμπόσιο αυτό κατατίθεται όλη η προηγηθείσα εμπειρία και η αποτίμησή της, τα αποτελέσματα της ερευνητικής δουλειάς των βιβλιοθηκάρων, οι σκέψεις, ο προβληματισμός και τα σχέδια για το μέλλον. Όλες οι εισηγήσεις που ανακοινώθηκαν δίνουν ανάγλυφα την εικόνα της πληροφοριακής παιδείας στην ελληνική τριτοβάθμια εκπαίδευση, από τη σκοπιά των βιβλιοθηκάρων φυσικά. Παρουσιάζεται και το πρώτο ελληνικό online πρόγραμμα πληροφοριακού γραμματισμού<sup>25</sup> από τη βιβλιοθήκη του Α.Τ.Ε.Ι. Θεσσαλονίκης (Νίτσος & Μάλλιαρη, 2008).

Παράλληλα, συνεχίζεται σταθερά η παρουσίαση σχετικών ανακοινώσεων (Νικητάκης, 2007; Μάλλιαρη, κ.ά., 2008; Αβραμίδου & Βαρδακώστα, 2008; Χριστοδουλίδης, Επιφανίου & Θεμιστοκλέους, 2009; Σταύρου, Ευαγόρου & Ζέρβας, 2010) στο ετήσιο συνέδριο των ακαδημαϊκών βιβλιοθηκών από Ελλάδα και Κύπρο, η δημοσίευση άρθρων σε ξενόγλωσσα επιστημονικά περιοδικά (Korobili, Tilikidou, 2005; Korobili, Tilikidou & Delistavrou, 2006; Saiti & Prokopiadou, 2008; Banou, Kostagiolas & Olenoglou, 2008; Korobili, Malliari & Christodoulou, 2009) καθώς και η συμμετοχή σε διεθνή συνέδρια με συναφείς ανακοινώσεις.

Το ηλεκτρονικό περιοδικό *Ανοικτή Εκπαίδευση* αφιερώνει το πρώτο τεύχος του 2006 (τομ. 2, αρ. 1)<sup>26</sup> στο θέμα των ψηφιακών βιβλιοθηκών. Με τη συμβολή των συμμετεχόντων επιστημόνων της πληροφόρησης που προέρχονται από το χώρο των ακαδημαϊκών βιβλιοθηκών θίγεται και προβάλλεται το κρίσιμο ζήτημα της σχέσης πληροφόρησης- εκπαίδευσης.

Η πλέον πρόσφατη καταλυτική εξέλιξη στην προσέγγιση της πληροφοριακής παιδείας στο πλαίσιο της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης ήταν η: *Συνάντηση*

---

<sup>25</sup> Η Βιβλιοθήκη του Α.Τ.Ε.Ι. Θεσσαλονίκης είναι η πρώτη ελληνική βιβλιοθήκη που αναπτύσσει online πρόγραμμα πληροφοριακού γραμματισμού, το πρόγραμμα «Ωρίων». Διαθέσιμο στο: <http://orion.lib.teithe.gr/>

<sup>26</sup> Περιοδικό Ανοικτή εκπαίδευση. Διαθέσιμο στο: <http://journal.opennet.gr/index.php/openjournal/issue/view/8>

εργασίας μελών ΔΕΠ/ΕΠ και βιβλιοθηκονόμων για την εισαγωγή της Επιστημονικής Έρευνας και του Πληροφοριακού Γραμματισμού στα Προπτυχιακά Προγράμματα Σπουδών (Θεσσαλονίκη, 21-25 Ιουνίου 2010)<sup>27</sup>. Στην πενθήμερη κοινή εργασία 14 ζευγών βιβλιοθηκονόμων και μελών ΔΕΠ και 2 επιπλέον βιβλιοθηκονόμων από τριτοβάθμια ιδρύματα Ελλάδας και Κύπρου, με την καθοδήγηση της Patricia Davitt Maughan, University of California, Berkeley, επιχειρήθηκε η περιγραφή και ο σχεδιασμός μιας προσέγγισης που μπορεί να υποστηρίξει τη βασιζόμενη στην έρευνα μάθηση, ειδικά στο πλαίσιο των προγραμμάτων προπτυχιακών σπουδών. Είχα την χαρά και την ευκαιρία να συμμετάσχω στη συνάντηση αυτή και ομολογώ πώς πράγματι ήταν μια διαφωτιστική εμπειρία. Πρόκειται για την πρώτη απόπειρα συνεργατικής προσέγγισης του ζητήματος που απέφερε σημαντικά οφέλη στους συμμετέχοντες, αλλά και τη δέσμευση για μετασχηματισμό αυτής της εμπειρίας σε ουσιαστικό όφελος των φοιτητών των ελληνικών τριτοβάθμιων ιδρυμάτων. Είναι νωρίς για την αποτίμηση αυτού του σημαντικού βήματος και σίγουρα πολλά θα κριθούν από την καταβολή της ατομικής προσπάθειας των συμμετεχόντων, αλλά κυρίως από την εξασφάλιση της αναγκαίας υποδομής για την υποστήριξη αυτής της προσέγγισης στο πλαίσιο του κάθε ιδρύματος, αλλά και όλων μαζί στο πλαίσιο του οράματος της κοινής δράσης των βιβλιοθηκών. Οι καιροί δυστυχώς δεν είναι ευνοϊκοί. Η συνεχής υποχρηματοδότηση των πανεπιστημίων και η προβληματική πρόταση μιας ακόμη «μεταρρύθμισης» τους που έχει ως αφετηρία την σταθερή απαξίωση του ρόλου και του χαρακτήρα τους ορίζει το δύσκολο εκπαιδευτικό πλαίσιο. Η βαθιά παγκόσμια οικονομική και κοινωνική κρίση, με τη μορφή που εκδηλώνεται στη χώρα μας, ορίζει το σύνθετο ευρύτερο πλαίσιο.

Από τις πρώτες κρίσιμες απώλειες χρηματοδότησης σε πόρους και προσωπικό οι βιβλιοθήκες των ιδρυμάτων συνειδητοποιούν όλο και πιο

---

<sup>27</sup> Στο δικτυακή διεύθυνση της βιβλιοθήκης του Α.Τ.Ε.Ι. Θεσσαλονίκης είναι διαθέσιμη η περιγραφή και το πρόγραμμα της συνάντησης (<http://www.lib.teithe.gr/modules/content/index.php?id=109>). Τα κείμενα των εισηγήσεων, οι εργασίες και η επικοινωνία μεταξύ των συμμετεχόντων είναι διαθέσιμα και προσβάσιμα για τα μέλη στο ηλεκτρονικό μαθησιακό περιβάλλον του ίδιου φορέα.

βαθιά τις συνέπειες που ήδη υπέστησαν. Αναρωτιέμαι με ποια μέσα μπορούν να οραματίζονται για το μέλλον και να υποστηρίξουν φιλόδοξα προγράμματα, όταν αγωνιούν για τη συντήρηση των βασικών.

Η περίσωση της τελευταίας στιγμής της ανανέωσης των συνδρομών σε ηλεκτρονικά περιοδικά για το έτος 2010 ήταν μιας πρώτης τάξεως ευκαιρία για το σχολιασμό των πολλαπλών στρεβλώσεων που χαρακτηρίζουν τον τρόπο που γίνεται αντιληπτό το ζήτημα των βιβλιοθηκών. Η κινητοποίηση των διδασκόντων με αυτή την αφορμή ήταν δυναμική και ταυτόχρονα μονοδιάστατη. Το σχετικό κείμενο (ΠΟΣΔΕΠ, 12/9/2009)<sup>28</sup> περιορίστηκε στην προστασία της πρόσβασης στη διεθνή βιβλιογραφία και στην αυτονόητη παραδοχή της συνεισφοράς των ακαδημαϊκών βιβλιοθηκών. Απολύτως παραδεκτή κατά τη γνώμη μου ως διαμαρτυρία και ως αίτημα. Ωστόσο, η παντελής έλλειψη αναφοράς στη μη ανανέωση των συμβάσεων 460 εργαζομένων στις βιβλιοθήκες και στην αναγνώριση του ζωτικού ρόλου τους στην οργάνωση και διαχείριση των πηγών αυτών, αποτελεί ένα μεγάλο ερωτηματικό. Χωρίς να καταλογίζω αρνητικές προθέσεις, προτείνω την ανάγκη αναθεώρησης της συλλογιστικής που διέπει το ρόλο και τη φύση των βιβλιοθηκών στα τριτοβάθμια ιδρύματα. Εκείνο που προέχει κατά την αντίληψή μου είναι η από κοινού παραδοχή της αναγκαιότητας θέσπισης ενός νομοθετικού πλαισίου που να κατοχυρώνει τις βιβλιοθήκες και τους εργαζόμενους σε αυτές. Η θεσμική κατοχύρωση αποτελεί το επιστέγασμα της προηγούμενης αναγνώρισης σε επίπεδο συνειδήσεων. Κι αυτό είναι το λεπτό σημείο της κριτικής στην πορεία ανάπτυξης των βιβλιοθηκών που επηρεάζει ευθέως και το ζήτημα της καλλιέργειας πληροφοριακών δεξιοτήτων. Ο βαθύτερος φόβος μου είναι ότι όπως οι βιβλιοθήκες ξεκίνησαν να αναβαθμίζονται ως απάντηση στις επιταγές της Ευρωπαϊκής Ένωσης, και όχι ως αποτέλεσμα εσωτερικής διεργασίας και αναγκαιότητας, έτσι μπορούν να οδηγηθούν στην υποβάθμιση όταν σταματήσει η ροή των χρηματοδοτήσεων. Για το λόγο αυτό εκτιμώ ότι απαιτείται συνένωση των

---

<sup>28</sup> Πρόκειται για επιστολή του Προεδρείου της Πανελληνίας Ομοσπονδίας Συλλόγων Διδακτικού και Ερευνητικού Προσωπικού προς τον υπουργό Εθνικής Παιδείας & Θρησκευμάτων, Άρη Σπηλιωτόπουλο.  
Διαθέσιμο στο: <http://glotta.ntua.gr/posdep/>

δυνάμεων με σκοπό τη διεκδίκηση του πανεπιστήμιου που λειτουργεί αναγνωρίζοντας τις ξεχωριστές συμβολές των εμπλεκομένων, την ενιαία αντιμετώπιση των όποιων απειλών και την αναζήτηση των βέλτιστων επιλογών για την εξέλιξή του.

Για το ειδικό ζήτημα της ένταξης μιας νέας φιλοσοφίας προσέγγισης των προπτυχιακών σπουδών που υπέδειξε και η εμπειρία της Συνάντησης στη Θεσσαλονίκη, επικαλούμαι την πρόταση της Κακούρη (2010), στο 19<sup>ο</sup> Συνέδριο ακαδημαϊκών βιβλιοθηκών: *«πιστεύουμε ότι είναι πλέον καιρός να δεσμευτούν τα πανεπιστήμια για σημαντικές αλλαγές. Πρέπει να θελήσουν τα πανεπιστήμια να προσεγγίσουν το θέμα των προπτυχιακών σπουδών χωρίς τις παρωπίδες του παρελθόντος, να θέσουν βασικά ερωτήματα και να είναι έτοιμα να δεχθούν απαντήσεις που απαιτούν δραστικές αλλαγές στον τρόπο λειτουργίας τους. Λαμβάνοντας υπόψη το μέγεθος των ιδρυμάτων και την πολλαπλότητα των σχετιζόμενων ενδιαφερόντων, η αλλαγή δε θα είναι καθόλου εύκολη. Η δέσμευση για δραματικές αλλαγές και όχι ημίμετρα, πρέπει να γίνει τώρα, και η δράση πρέπει να ανταποκρίνεται στο επείγον του θέματος. Πιστεύουμε ότι η βασική κατεύθυνση για την αλλαγή είναι σαφής: οι προπτυχιακοί φοιτητές πρέπει να επωφελούνται από τις μοναδικές ευκαιρίες και τις πηγές που υπάρχουν στα ...πανεπιστήμια».*

Ερμηνεύοντας αυτή την πρόταση στο πνεύμα της διεκδίκησης ουσιαστικών μεταρρυθμίσεων για την ελληνική τριτοβάθμια εκπαίδευση, ζητήματα που αφορούν στην προάσπιση των βασικών υποδομών του πανεπιστημίου, θεωρούνται αδιαπραγμάτευτα για την ίδια την εκπαιδευτική διαδικασία και όχι για την προστασία κεκτημένων, που εύκολα χαρακτηρίζονται ως συντεχνιακού χαρακτήρα διεκδικήσεις. Αν οι πηγές που διαθέτουν οι βιβλιοθήκες δεν καταστούν κτήμα του πολυπληθέστερου τμήματος των προπτυχιακών φοιτητών εύκολα μπορούν να περικοπούν ως μη αναγκαίες. Διότι και στην περίπτωση των πληροφοριακών πηγών που διαθέτουν οι πανεπιστημιακές βιβλιοθήκες συναντούμε τη γνωστή αναποτελεσματικότητα (κατανομή κονδυλίων -απορρόφηση) που ενώ είναι ανεπαρκείς πόροι, ταυτόχρονα παραμένουν αναξιοποίητοι. Η πρόταση της εκπαίδευσης στη χρήση τους είναι μια αφορμή για την επέκταση της αξιοποίησής τους μέσα

από τα προγράμματα σπουδών και μια ευκαιρία που δεν πρέπει να μείνει ανεκμετάλλευτη, προκειμένου να ενισχυθεί και η διεκδίκηση της πάγιας χρηματοδότησής τους στο πλαίσιο του κρατικού προϋπολογισμού των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων.

Ο Μαυρογορδάτος (1991, σ. 38) υποστήριξε ότι «*αν ο πρωταρχικός στόχος του δημοκρατικού πανεπιστημίου παραμένει εκπαιδευτικός, απαιτεί συνδυασμό διδασκαλίας και έρευνας σε όλα τα επίπεδα και προπαντός στο προπτυχιακό -το μόνο που θα γνωρίσει η συντριπτική πλειοψηφία των φοιτητών*». Εξηγεί ότι οι δυσκολίες που συνάντησε η προσπάθεια ένταξης μικρής αλλά πρωτότυπης έρευνας σε δευτεροετείς φοιτητές του Πανεπιστημίου Αθηνών οφείλονταν μεταξύ άλλων και στην *ανυπαρξία ή απροθυμία* -όπως χαρακτηριστικά περιγράφει- βιβλιοθηκών. Το ευρύτερο πλαίσιο συνθηκών είχε ως αποτέλεσμα την επαρκή καθοδήγηση για ένα μικρό ποσοστό φοιτητών που αν ξεπερνούσε το χαμηλό αυτό όριο θα καθίστατο αδύνατη. Τα αποτελέσματα ωστόσο ξεπέρασαν κάθε προσδοκία. «*ειδικά σε ορισμένες περιπτώσεις φοιτητών που έμοιαζαν αρχικά εντελώς ανέτοιμοι για μια τέτοια προσπάθεια* (ό.π. σ. 40). Ανάλογη εμπειρία καταγράφηκε και στο πλαίσιο μαθήματος του Τμήματος Πολιτικής Επιστήμης και Ιστορίας του Παντείου Πανεπιστημίου<sup>29</sup>. Είμαι βέβαιη ότι τέτοιου είδους εμπειρίες έχουν καταγραφεί στο περιβάλλον κι άλλων ελληνικών εκπαιδευτικών ιδρυμάτων.

Εκείνο λοιπόν που θα ήθελα να επισημάνω είναι ότι με δεδομένη πλέον τη βελτίωση της ανάπτυξης και λειτουργίας των βιβλιοθηκών και την παράλληλη έλευση της δυναμικής πρόσβασης σε πηγές μέσω του διαδικτύου, η σταθερή έλλειψη επαρκούς πλαισίου παιδευτικής στήριξης, καταδικάζει τις προπτυχιακές σπουδές στην εξάρτηση από το μοναδικό σύγγραμμα και την αναπαραγωγή του οικείου μηχανισμού της αποστήθισης. Προφανώς δεν αρκεί η ανάπτυξη και λειτουργία «πλούσιων» και

---

<sup>29</sup> Η περιγραφή αυτής της διαφωτιστικής εμπειρίας -τουλάχιστον όπως εγώ την έζησα- δίδεται στην εισήγησή μου στο 1<sup>ο</sup> Επιστημονικό Συμπόσιο για την Πληροφοριακή Παιδεία (Κανάκη, 2008), με σκοπό την ανάδειξη των παραγόντων που επηρεάζουν την ουσιαστική διασύνδεση της εκπαιδευτικής δραστηριότητας της βιβλιοθήκης με την εκπαιδευτική διαδικασία.

συστηματικά οργανωμένων βιβλιοθηκών για την αλλαγή του εκπαιδευτικού παραδείγματος.

Μια πολύ χρήσιμη επισκόπηση της πορείας της πληροφοριακής παιδείας στην τριτοβάθμια εκπαίδευση δίνει με την εισήγησή του ο Κλαψόπουλος (2010) στο πλαίσιο της συνάντησης της Θεσσαλονίκης. Αποδεικνύει την αξιοσημείωτη άνοδο της παροχής πληροφοριακής εκπαίδευσης την τελευταία πενταετία, της τάξης του 20%, συγκρινόμενο με τις προηγούμενες έρευνες (Νικητάκης, Παπαδουράκης & Σίτας, 2005; Κορομπίλη, Μάλλιαρη & Χριστοδούλου, 2008). Ειδικά σε σχέση με την τελευταία, επιβεβαιώνει τον ισχυρισμό ότι στις περισσότερες περιπτώσεις δεν πρόκειται για πλήρη προγράμματα πληροφοριακής παιδείας, αλλά μια μορφή καθοδήγησης στη χρήση της βιβλιοθήκης<sup>30</sup>. Με βάση τα δεδομένα που συνέλλεξε στο πλαίσιο της υπό εξέλιξη έρευνας του σε όλα τα ακαδημαϊκά ιδρύματα Ελλάδας και Κύπρου, διαπιστώνει μεταξύ άλλων ότι: *«Πολύ περιορισμένος αριθμός ακαδημαϊκών τμημάτων ενσωματώνουν εκπαίδευση στη χρήση της βιβλιοθήκης στη δομή του μαθήματός τους ή στους οδηγούς μελέτης. Ούτε ένα ίδρυμα δεν έχει συντάξει πολιτική πληροφοριακής παιδείας σε επίπεδο ιδρύματος( και όχι βιβλιοθήκης)»* (Κλαψόπουλος, 2010).<sup>31</sup>

Συμπερασματικά, η περιήγηση στη βιβλιογραφία για την πληροφοριακή παιδεία στην ελληνική τριτοβάθμια εκπαίδευση διαμορφώνει μια διαδρομή γόνιμης εξελικτικής πορείας που παρά τις κρίσιμες διαφοροποιήσεις της,

---

<sup>30</sup> Η σταθερή διαπίστωση που διαπερνά κάθε απόπειρα αξιολόγησης των προγραμμάτων πληροφοριακής παιδείας στις ελληνικές βιβλιοθήκες επιβεβαιώνει τον προσανατολισμό τους μόνο στη χρήση της βιβλιοθήκης και όχι στο σύνολο των δεξιοτήτων που διεκδικεί να καλλιεργήσει η πληροφοριακή παιδεία. Και επειδή το ζήτημα αυτό δεν είναι αποκλειστικά ελληνικό, είναι βέβαιο πως η εμπειρία όσων καταπατήστηκαν με την πληροφοριακή εκπαίδευση θα βρει ενδιαφέρουσα την παρατήρηση της Lupton: *«εξαπατούμε εαυτούς εάν πιστεύουμε ότι «ενσωματώνουμε» την πληροφοριακή παιδεία στο πρόγραμμα σπουδών παρέχοντας την τυπική 50λεπτη διάλεξη οδηγίων, ακόμη κι όταν είναι στο πλαίσιο του ειδικού γνωστικού πεδίου»* (Lupton, 2002, σ. 78).

<sup>31</sup> Η έρευνα του Γιάννη Κλαψόπουλου για τις δραστηριότητες πληροφοριακής παιδείας των βιβλιοθηκών των ιδρυμάτων της ελληνικής τριτοβάθμιας εκπαίδευσης βρίσκεται σε εξέλιξη. Το απόσπασμα που παρατίθεται είναι από την εισήγηση του στη συνάντηση μελών ΔΕΠ/ΕΠ και βιβλιοθηκονόμων της Θεσσαλονίκης, η οποία και παραμένει προς το παρόν αδημοσίευτη.

συγκρινόμενη με τη διεθνή βιβλιογραφία, καταλήγει σε παρόμοια βασική διεκδίκηση: για να καλλιεργήσουμε τις πληροφοριακές δεξιότητες των φοιτητών των ελληνικών τριτοβάθμιων ιδρυμάτων χρειαζόμαστε ένα πληροφοριακά εγγράμματο πανεπιστήμιο, αλλά και μια ριζική αναδιάρθρωση της εκπαίδευσης σε όλες τις βαθμίδες.

Τέλος, παρά την επικέντρωση στην τριτοβάθμια εκπαίδευση η ενιαία νοηματική σχέση του αντικειμένου διερεύνησης σε όλα τα στάδια της εκπαίδευσης με ωθεί να αναφερθώ συνοπτικά στις σημαντικές προσπάθειες για τη πληροφοριακή παιδεία που κατέβαλαν και άλλοι ελληνικοί φορείς.

Η Οργανωτική Επιτροπή Ενίσχυσης Βιβλιοθηκών διοργάνωσε τριήμερο διεθνές συνέδριο με θέμα: «*Πληροφοριακή Παιδεία - το Κλειδί για τη Δια Βίου Μάθηση*» στο Ινστιτούτο Γκαίτε , 14-16 Ιουνίου 2006. Στο συνέδριο αυτό παρουσιάστηκαν θεωρητικά θέματα και επιτυχημένες εφαρμογές από δημόσιες βιβλιοθήκες της Γερμανίας, της Γαλλίας, της Ισπανίας, της Μεγάλης Βρετανίας, της Ολλανδίας, των Η.Π.Α., της Αιγύπτου και της Τουρκίας. Παράλληλα λειτούργησαν εργαστήρια που έδωσαν την ευκαιρία στους συμμετέχοντες να προσεγγίσουν το θέμα από πρακτική άποψη.

Επίσης, το πρόγραμμα πληροφοριακής παιδείας του Κολεγίου Αθηνών, παρέχεται στους μαθητές Δημοτικού, Γυμνασίου και Λυκείου με την καθοδήγηση της Διευθύντριας των Βιβλιοθηκών Αλεξάνδρας Παπάζογλου. Η συμβολή του στην απόκτηση των αναγκαίων πληροφοριακών δεξιοτήτων των μαθητών έχει αξιολογηθεί και επισημανθεί με πολλούς τρόπους και αποτελεί ένα ξεχωριστό παράδειγμα ένταξης των πληροφοριακής παιδείας στο πρόγραμμα σπουδών της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης .

Ιδιαίτερη απήχηση στους μαθητές έχει και το ειδικό εκπαιδευτικό πρόγραμμα της Βιβλιοθήκης του Ιδρύματος Ευγενίδου. Μέσα από το πρόγραμμα «*Γνωριμία με τη Βιβλιοθήκη*», οι μαθητές εξοικειώνονται με τους τρόπους οργάνωσης μιας σύγχρονης βιβλιοθήκης, τους τρόπους αναζήτησης και εντοπισμού πληροφοριών. Σύμφωνα με τον υπεύθυνο βιβλιοθηκονόμο



Δημήτρη Κουρουβακάλη, δίνεται μια καλή ευκαιρία στους μαθητές συγκριτικής αξιολόγησης έντυπων και ψηφιακών πηγών που αποδίδει σημαντικά οφέλη, όχι μόνο με βάση τη δική του εκτίμηση, αλλά κυρίως των δασκάλων και καθηγητών που έχουν την εποπτεία της επίδρασης τους στη μαθησιακή διαδικασία. Η πιο πρόσφατη δράση του ίδιου φορέα: «*Από τα σπήλαια στα e-books*», όπου επιχειρείται μέσα από μια προσέγγιση εργαστηριακού τύπου ένα ταξίδι στην ιστορία της γραφής, σχολιάστηκε και επαινέθηκε και μέσα από το άρθρο της εφημερίδας *Ελευθεροτυπία* (Μπέρη, 30/10/2010).

Τα παραπάνω αποτελούν ενδεικτικά επιτυχημένα παραδείγματα εκπαιδευτικής δραστηριότητας σχολικών και άλλων βιβλιοθηκών, τα οποία μπορούν να καλλιεργήσουν το πνεύμα της κριτικής σκέψης, της αναζήτησης και της σύγχρονης φιλιαναγνωσίας από τα πρώτα στάδια της εκπαίδευσης, που όπως θα αποδειχτεί και από αυτή τη διερεύνηση αποτιμώνται ως αναγκαία προαπαιτούμενα για την αποτελεσματική απόδοση στην τριτοβάθμια εκπαίδευση.



## Κεφάλαιο τρίτο -----

### 3. Θεωρητικό πλαίσιο

Η θεωρητική βάση του ζητήματος που πραγματεύεται αυτή η μελέτη στηρίζεται:

- στις θεωρίες και τις αντιλήψεις για τη μάθηση και
- στην έρευνα των πληροφοριακών αναγκών και της αναζήτησης των πληροφοριών που επικεντρώνεται στο χρήστη και λαμβάνει υπόψη το ειδικό πλαίσιο αναφοράς.

Η θέση του ζητήματος της πληροφοριακής παιδείας γίνεται αντιληπτή ως μια ορισμένη κοινωνική πραγματικότητα που εξελίχθηκε στο παρόν ερευνητικό αντικείμενο με πρωταρχικό θεωρητικό στόχο την κατανόηση του. *«Το σημείο εκκίνησης της έρευνας (πρέπει να) είναι η συγκεκριμένη πραγματικότητα, ο τρόπος που οι άνθρωποι βιώνουν και πράττουν τη ζωή τους»* (Freire 1972, σ.30). Η πραγματικότητα που αφορά στον τρόπο που οι φοιτητές βιώνουν τη σχέση τους με τις πληροφορίες αποτέλεσε το δικό μου αφετηριακό σημείο. Ο τρόπος που περιγράφεται αυτό το βίωμα καθορίζεται από την ένταξή του στο κομβικό στάδιο της μετάβασης από τη δευτεροβάθμια στην τριτοβάθμια εκπαίδευση. Μια μετάβαση που μεταξύ πολλών άλλων συνεπάγεται τη μετάβαση σε μια νέα μορφή γραμματισμού. Οι νέοι φοιτητές έχουν ήδη αποκτήσει διαφορετικές μορφές γραμματισμού που εντάσσονται σε αυτό που ο Gee (1990 σ. 150) αποκάλεσε «πρωτογενείς λόγους» (primary discourses) και είναι εκείνοι που κατακτώνται μέσα από την διαπροσωπική επικοινωνία στα πρώτα στάδια κοινωνικοποίησης του ατόμου. Περιλαμβάνουν επίσης και «δευτερογενείς λόγους» (secondary discourses) οι οποίοι μαθαίνονται μέσα σε καθορισμένα θεσμικά πλαίσια (π.χ. σχολεία) και έχουν τη δική τους μορφή και τους δικούς τους κανόνες που προβάλλουν έναν οικουμενικό χαρακτήρα, ενώ στην ουσία αποτελούν κοινωνικές κατασκευές. Ο Gee θεωρεί ότι ο ακαδημαϊκός γραμματισμός είναι μια δευτερογενής κοινωνική κατασκευή. Υποστηρίζει δε ότι η ακαδημαϊκή επάρκεια μπορεί να θεωρηθεί

απλησίαστη για πολλούς φοιτητές, ειδικά όταν η μάθηση περιλαμβάνει «ενεργή ανάμιξη σε αξίες που έρχονται σε σύγκρουση με τους πρωτογενείς λόγους, είτε αυτοί προέρχονται από το σπίτι, είτε από την κοινότητα προέλευσης» (Gee, 2001, σ. 532). Ο Bruffee (1993, σ. 22-23) αναφέρεται στην κατάκτηση του ακαδημαϊκού λόγου «ως μια διαδικασία εκμάθησης των συμβάσεων του λόγου που περνά πρώτα από την αποδοχή της ακαδημαϊκής κοινότητας εν γένει και της επιστημονικής ταυτότητας, όπως αυτή εφαρμόζεται στην πράξη στα ακαδημαϊκά τμήματα».

Σε αυτό το πλαίσιο του προβληματισμού, ο Elmborg (2006, σ. 196) εντάσσει τη συζήτηση για την πληροφοριακή παιδεία διατυπώνοντας το ρόλο της ως εξής: «Αν γραμματισμός είναι η ικανότητα ανάγνωσης, ερμηνείας και παραγωγής κειμένων αποδεκτών σε μια κοινότητα, τότε η ακαδημαϊκή πληροφοριακή παιδεία είναι η ικανότητα ανάγνωσης, ερμηνείας και παραγωγής πληροφοριών αποδεκτών στον ακαδημαϊκό χώρο - μια ικανότητα που πρέπει να αναπτυχθεί από όλους τους φοιτητές στην ανώτατη εκπαίδευση. [...] Οι φοιτητές πρέπει να μάθουν πως λειτουργεί η πληροφορία στην απόδειξη ή στο επιχείρημα και γιατί μια πληροφορία είναι αποδεκτή ενώ κάποια άλλη όχι. [...] Η πληροφοριακή παιδεία αν ιδωθεί υπό αυτό το πρίσμα είναι κάτι περισσότερο από ένα σύνολο δεξιοτήτων. Περιλαμβάνει κατανόηση όλου του συστήματος σκέψης και των τρόπων που η πληροφορία διαχέεται σε αυτό το σύστημα. Τελικώς, περιλαμβάνει επίσης την ικανότητα κριτικής αξιολόγησης του ίδιου του συστήματος». Ο Andersen (2006, σ. 226) υποστηρίζει ότι η αναζήτηση πληροφοριών είναι μια κοινωνικοπολιτική ικανότητα που συνδέεται με την ανθρώπινη δραστηριότητα. «Μια ικανότητα ανάγνωσης της κοινωνίας και της πολλαπλών ειδών κειμενικής δόμησής της».

Από την επισκόπηση της βιβλιογραφίας που προηγήθηκε και ειδικώς μέσα από τη μελέτη της σχέσης της με την ανώτατη εκπαίδευση προκύπτει ότι αποτελεί εκείνο το είδος του θέματος που μόνον οι άμεσα εμπλεκόμενοι επιλέγουν να ερευνούν. Κατ' αυτή την έννοια εμφανίζεται να καλύπτει εξειδικευμένες ανάγκες και ενδιαφέροντα. Ο αντίκτυπος όμως αυτής της

ερευνητικής δραστηριότητας, αγγίζει την εκπαίδευση και την πολιτική της, οι οποίες και αποτελούν τομέα ευρύτερου ερευνητικού ενδιαφέροντος και έντονης κριτικής αντιπαράθεσης και διαλόγου. Η συσχέτιση της πληροφοριακής παιδείας δια μέσου των θεωριών μάθησης με τις προτεινόμενες εκπαιδευτικές αλλαγές, επιτρέπει το σχηματισμό ενός πλαισίου γόνιμης επιστημονικής θεώρησης που προσθέτει έναν ακόμη τρόπο προσέγγισης της εκπαιδευτικής δράσης. Η ποικιλία των προσεγγίσεων σε θεωρητικό, αλλά και σε εμπειρικό επίπεδο, καταδεικνύει με το δικό της παράδειγμα τη διεπιστημονικότητα που χαρακτηρίζει τη σύγχρονη έρευνα, τροφοδοτώντας συνεχώς τη μεγάλη δεξαμενή των ιδεών.

Μέσα από ένα ανατροφοδοτικό σύστημα μελέτης και εφαρμοσμένης έρευνας επέλεξα -με τον τρόπο που διατείνεται ο Cicourel (1982) ότι συνήθως συμβαίνει<sup>32</sup>- εκείνες τις ιδέες που επενδύουν θεωρητικά τη διερεύνησή μου. Ούτε παρήγαγα θεωρία, ούτε καθοδηγήθηκα ευθέως από αυτήν. Επέλεξα μian ορισμένη συνδυαστική προσέγγιση στηριζόμενη στους δύο θεωρητικούς άξονες που προανέφερα. Οι λόγοι αυτής της επιλογής οφείλονται καταρχήν στην έγκαιρη συνειδητοποίηση της κριτικής διαφοροποίησης του πλαισίου αναφοράς, όπως αυτό εκδηλώνεται στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Οι ιδιομορφίες και τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του, εκτίμησα ότι δεν επιτρέπουν την άκριτη μεταφορά των ευρημάτων της διεθνούς βιβλιογραφίας, από όποια θεωρητική βάση κι αν προέρχονται, στο ελληνικό περιβάλλον. Κατά δεύτερον, η ερευνητική προσέγγιση της φαινομενογραφίας που υιοθέτησα αφήνει ανοικτό το πεδίο της θεώρησης μέχρι και την ολοκλήρωση της διαδικασίας σύνθεσης των ερευνητικών αποτελεσμάτων.

---

<sup>32</sup> Ο Cicourel, αναφερόμενος στις δυσκολίες που συναντούν οι ερευνητές ως προς την ερμηνεία ισχυρίζεται ότι: «*Η κοινωνική έρευνα σπάνια καθοδηγείται άμεσα από τη θεωρία. Αντίθετα εξαρτώμαστε από τα ευρήματα των ερευνών προκειμένου να αποφασίσουμε ποιες είναι οι κατάλληλες θεωρητικές ιδέες*». (Cicourel 1982, σ. 20).

### 3.1. Η θέση του προβλήματος στο περιβάλλον της ελληνικής τριτοβάθμιας εκπαίδευσης

Πόσο υπαρκτό όμως είναι ως «πρόβλημα» το ζητούμενο της πληροφοριακής παιδείας στην ελληνική τριτοβάθμια εκπαίδευση; Η επισκόπηση της βιβλιογραφίας ως προς τη δράση των ελληνικών ακαδημαϊκών βιβλιοθηκών μαρτυρά την εκδοχή μιας εκ των εμπλεκομένων πλευρών. Πώς όμως καταγράφεται εκτός των δικών της ορίων το προφίλ των αποφοίτων του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος σε σχέση με την ικανότητα διαχείρισης των πληροφοριών;

Μέσα από συνεχείς επισημάνσεις στην επιστημονική βιβλιογραφία, αλλά και στον τύπο, η κριτική επί του αποτελέσματος της εκπαιδευτικής δράσης καταγράφει σε βάθος χρόνου πολλαπλά ελλείμματα στους αποφοίτους όλων των εκπαιδευτικών βαθμίδων, που συνδέονται με το υπό διερεύνηση αντικείμενο. Αντιστοίχως, οι προτεινόμενες πολιτικές για μεταρρυθμιστική δράση στην εκπαίδευση περιγράφουν ανάλογες διαπιστώσεις.

Από ένα και μόνο κείμενο, που συμπυκνώνει την πλέον πρόσφατη υιοθετούμενη κρατική πολιτική για την αναμόρφωση των προγραμμάτων σπουδών της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης στο πλαίσιο του *Επιχειρησιακού Προγράμματος Εκπαίδευσης & Αρχικής Επαγγελματικής Κατάρτισης (ΕΠΕΑΕΚ) II*, αντλείται όλο το βασικό λεξιλόγιο ελλείμματος και οράματος που παρατίθεται επιλεκτικά με κριτήριο τη συνάφεια με το υπό εξέταση θέμα:

- η τριτοβάθμια εκπαίδευση οφείλει να εξασκεί τους φοιτητές και σπουδαστές πώς να μαθαίνουν την νέα γνώση, πώς να αναζητούν πληροφορίες και να συνθέτουν από εκεί την γνώση, πώς να επικοινωνούν και συνεργάζονται για την επίλυση προβλημάτων, πώς να διερευνούν και να ερευνούν.
- Οι προπτυχιακές σπουδές αποτελούν την ραχοκοκαλιά της πανεπιστημιακής εκπαίδευσης.
- Αποτελεί κοινή διαπίστωση των διδασκόντων στα μεταπτυχιακά (ΠΜΣ) πως οι εισερχόμενοι μεταπτυχιακοί φοιτητές, παρόλη την υψηλή βαθμολογία τους, παρουσιάζουν ελλείψεις, κυρίως σε

δεξιότητες μη-θεωρητικής φύσεως, π.χ. την διερεύνηση της βιβλιογραφίας, την ικανότητα συγγραφής επιστημονικών εκθέσεων, την ενεργό χρήση της πληροφορικής στην υπηρεσία της ειδικότητάς τους, την προφορική παρουσίαση (*oral presentation*), κ.ο.κ..

- Σημαντικός στόχος είναι ο εκσυγχρονισμός των σπουδών. ... με την χρήση εναλλακτικών μεθόδων παροχής για δημιουργικότερη εμπλοκή των φοιτητών με αυτά (ενεργητικές μορφές μάθησης), με αξιοποίηση των νέων τεχνολογιών, με την χρήση πολλαπλών πηγών επιστημονικής πληροφόρησης, κλπ..
- Ακολουθεί ενδεικτικός κατάλογος των παρατηρούμενων ελλείψεων από πλευράς φοιτητών :
  - μικρή εξοικείωση με τις νέες τεχνολογίες
  - έλλειψη επικοινωνιακών δεξιοτήτων (*communication skills*), όπως για συγγραφή τεχνικών εκθέσεων (*technical writing*), προφορική παρουσίαση, κλπ.

...

- μη-χρήση των βιβλιοθηκών, ακόμη και για μαθήματα με πολλαπλή βιβλιογραφία
- παρωχημένη αίσθηση πως οι γνώσεις είναι δεδομένες και “ατομικές”, και όχι πως αυτές αποτελούν σύνολο διασυνδεδεμένων πληροφοριών συνεχώς ανανεούμενων
- Το μεγάλο ζητούμενο διεθνώς είναι η ανάπτυξη της κριτικής σκέψης, η επίδειξη ακαδημαϊκής πρωτοβουλίας, η δυνατότητα συνεργασίας σε ομάδες (*workgroups*), και ένα συνολικό υπόβαθρο κατάλληλο για διεπιστημονική θεώρηση των πραγμάτων.

(Εισηγητική έκθεση για το ΕΠΕΑΕΚ II, 2002)

Η σύλληψη και η ρητορική αυτού του κειμένου παρουσιάζει αρκετές ομοιότητες με τα κείμενα των εκθέσεων (βλέπε εκθέσεις Boyer, Mayer κεφ. 2.3.1.) που καταγράφονται στη διεθνή βιβλιογραφία και αποτέλεσαν το εφαλτήριο για την ανάπτυξη σχετικών δράσεων. Με χρονικές υστερήσεις οι ιστορίες επαναλαμβάνονται και καταγράφουν μια τάση ομογενοποίησης στις

τακτικές. Δύο παρατηρήσεις επισημαίνονται βάσει αυτών των διαπιστώσεων. Πρώτον, το πρόβλημα αναγνωρίζεται ως υπαρκτό. Ανεξάρτητα από τις στοχεύσεις και τις παρεπόμενες νοηματοδοτήσεις που εμπεριέχονται στην εισηγητική έκθεση, αναζητούνται λύσεις. Δεύτερον, ισχυρίζομαι ότι παραμένει άλυτο. Οκτώ χρόνια μετά την εφαρμογή των τότε εισηγούμενων αλλαγών, ένα νέο κύμα μεταρρυθμίσεων (2010) έκανε την εμφάνισή του διεκδικώντας νέες λύσεις για την τριτοβάθμια εκπαίδευση. Θεωρείται ότι τα όσα αναφέρθηκαν προηγουμένως έχουν επιλυθεί, ή έστω έχουν αντιμετωπιστεί με τρόπο ικανοποιητικό ή ίσως υπονοείται ότι θα λυθούν εμμέσως με το νέο προτεινόμενο μοντέλο διοίκησης και χρηματοδότησης των ιδρυμάτων. Το μόνο για το οποίο μπορώ να εκφέρω ουσιαστική άποψη είναι πώς οι όποιες πρωτοβουλίες αναπτύχθηκαν για την ανάπτυξη των πληροφοριακών δεξιοτήτων των φοιτητών δεν εντάχθηκαν στο πνεύμα μιας συνεργατικής δράσης. Κι αυτό γιατί πρωτίστως δεν ταυτίστηκαν οι στοχεύσεις των εμπλεκόμενων, αν θεωρήσουμε ότι τέθηκαν από όλους τέτοιου είδους στοχεύσεις. Διδάσκοντες, βιβλιοθηκονόμοι, κυβερνητικοί παράγοντες και φοιτητές αντιλαμβάνονται με διαφορετικούς τρόπους και τα προβλήματα και τις λύσεις τους.

Διερευνώντας τη βιβλιογραφία με σκοπό τον εντοπισμό απόψεων διδασκόντων για τη σχέση βιβλιοθήκης-μάθησης στο ελληνικό πανεπιστήμιο βλέπουμε να κατατίθενται γόνιμοι προβληματισμοί.

Ο Σοφούλης (2007, σ. 175) αναφερόμενος στις προδιαγραφές της παιδαγωγικής φυσιολογίας του πανεπιστημίου παραθέτει μεταξύ άλλων ως κύριες παραμέτρους έκφρασης της δημιουργικής αμφισβήτησης: *«την ολοκληρωμένη εκπαιδευτική διαδικασία (μαθήματα, διαλέξεις, βιβλιογραφική έρευνα) και την ενσωμάτωση της πανεπιστημιακής βιβλιοθήκης με σκοπό την ερευνητική πρόσβαση στη γνώση. Η βιβλιοθήκη πρέπει να αναβαθμιστεί σε ενεργό συμμετόχο της εκπαιδευτικής διαδικασίας και της φοιτητικής έρευνας και σε χώρο ερευνητικής δραστηριότητας (desk-top research)»*.

Ο Ξανθόπουλος (2005, σ. 194), στο δοκίμιο του για την ελληνική παιδεία, αναφερόμενος στις γενικές προδιαγραφές των προγραμμάτων σπουδών, εντάσσει στους πέντε λόγους -και όχι περιοριστικούς- που κατά την άποψή

του πρέπει να αρθούν προκειμένου να αντιμετωπιστεί η άσκοπη απώλεια ωρών, την «εν μέρει κρατούσα ακόμα παθητική και πολύωρη μορφή διδασκαλίας, χωρίς επαρκή ενεργοποίηση του φοιτητή με μελέτη και ενδιαφέρουσες εργασίες (και όχι αντιγραφές) στην Πανεπιστημιακή Βιβλιοθήκη ή έστω και στο σπίτι». Στην αληθή έννοια της μέριμνας για τους φοιτητές εντάσσει επίσης και την απεξάρτηση από το «μοναδικό σύγγραμμα». Η εξασφάλιση της πρόσβασης για κάθε ενδιαφερόμενο στην καταγεγραμμένη ανθρώπινη γνώση ανεξαρτήτως μορφής, δια μέσου των πανεπιστημιακών βιβλιοθηκών «αποτελούν τις *sine qua non* προϋποθέσεις για τη στήριξη και προώθηση κάθε ερευνητικής και εκπαιδευτικής διαδικασίας». (ό.π. σ. 236). Και καταλήγει υποστηρίζοντας ότι: «η εκπαίδευση και του τελευταίου φοιτητή στη συστηματική και έγκαιρη πρόσβαση στην έγκυρη επιστημονική πληροφορία και ο εφοδιασμός του με τις γνώσεις, τις τεχνικές και τα μέσα γι' αυτό είναι ο αναγκαίος βηματοδότης για τη δύσκολη πορεία προς το μέλλον». (ό.π. σ. 238).

Ο Μαυρίδης (2003) στο άρθρο του με τίτλο: «Βιβλιοθήκη, συγγράμματα και τριτοβάθμια εκπαίδευση στην Ελλάδα», υποστηρίζει ότι η «διαδικασία μάθησης στηρίχθηκε και στηρίζεται ακόμη και σήμερα, κατά μεγάλο μέρος, στο λεγόμενο σύστημα του ενός συγγράμματος, σε αντίθεση με το σύστημα της βιβλιογραφίας που υιοθετήθηκε στις χώρες της κεντρικής Ευρώπης, ήδη από τον 18<sup>ο</sup> αιώνα. [...] Η μεταρρύθμιση προς την κατεύθυνση της βιβλιογραφίας σκόνταψε στην Ελλάδα, κατά πρώτον λόγο εξαιτίας και της έλλειψης βιβλιοθηκών. Με τη συνδρομή κοινοτικών πόρων οι πανεπιστημιακές βιβλιοθήκες έχουν βελτιωθεί σημαντικά. Το θεσμικό πλαίσιο όμως μιας μεταρρύθμισης περιεχομένου απουσιάζει». Και καταλήγει με την πικρή προφητεία: «Ίσως οι ιστορικοί της εκπαίδευσης του μέλλοντος γράψουν ότι η ελληνική εκπαίδευση εκσυγχρονίστηκε με τη συνδρομή της Ευρωπαϊκής Ένωσης».

Στην παλαιότερη μελέτη των Ψαχαρόπουλου & Καζαμιά (1985, σ. 68-69) σχολιάζεται το πλαίσιο που ισχύει για τα συγγράμματα και τα διδακτικά βιβλία. Στα αρνητικά αποτελέσματα του ισχύοντος θεσμού -που δεν έχει μεταβληθεί έκτοτε ουσιωδώς- κατατάσσονται οι σοβαρές συνέπειες στην ποιότητα της διδασκαλίας. Εκτιμάται ότι «το σύστημα συνδέθηκε, κατ'



*ανάγκη, με την πρακτική του ενός βοηθήματος για κάθε μάθημα [...] πράγμα που σε συνδυασμό με την προσαρμογή των εξετάσεων στην ύλη αυτού του βοηθήματος, επιδρά δυσμενώς στο επιστημονικό πνεύμα των φοιτητών που έχουν μάθει πως η επιτυχία εξασφαλίζεται με το να αποστηθίζουν για τις εξετάσεις αποκλειστικά αυτά που γράφουν τα συγγράμματα που τους δίνονται».*

Συγγράμματα και βιβλιοθήκες στην ελληνική τριτοβάθμια εκπαίδευση, κατά παράδοξο τρόπο, βρίσκονται σε σχέση αντιπαλότητας που αποβαίνει τελικώς σε βάρος της ανάπτυξης των βιβλιοθηκών, οι οποίες λογίζονται ως πολύ δαπανηρές επενδύσεις, εξαιρετικά αργής απόσβεσης ώστε να δικαιολογείται το κόστος ανάπτυξης και συντήρησής τους. Στην εναρκτήρια ομιλία του στο 6<sup>ο</sup> Πανελλήνιο Συνέδριο των Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών, ο Καζάκος (1998) τονίζει ότι για τις βιβλιοθήκες «δεν υπάρχει υπεύθυνα σχεδιασμένη πολιτική. Φαίνεται ότι η ανάπτυξη των βιβλιοθηκών δεν είναι αποδοτική κομματική επένδυση, αφού απαιτεί χρόνο και προοπτική».

Αλλά και μέσα από τον προβληματισμό για τη γραφή και την ανάγνωση στο πανεπιστήμιο, καταγράφονται στην ελληνική βιβλιογραφία απόψεις, οι οποίες παρά τις εμφανείς διαφορετικές στοχεύσεις συμπεριλαμβάνουν με αυτονόητο τρόπο, την επαρκή αναζήτηση και χρήση πολλαπλών πηγών από τους φοιτητές ως αδιάσπαστο στοιχείο της ικανότητας που αντιστοιχεί στο βασικό δίπτυχο (γραφή και ανάγνωση). Η σχέση πληροφορίας - γνώσης - επιχειρήματος - λόγου - γραφής, όπως αναλύεται διεξοδικά στα σχετικά κείμενα των (Ασκούνη, Δοξιάδης, Κοντογιαννοπούλου-Πολυδωρίδη, Κουζέλης, Μπασάκος, Φραγκουδάκη 2001)<sup>33</sup>, ορίζεται ως ζητούμενο στις πανεπιστημιακές σπουδές -με δεδομένη την ανεπάρκεια των φοιτητών από τα προηγούμενα στάδια της εκπαίδευσης- η οποία ανεξάρτητα από την καίριας σημασίας αναζήτηση κατάλληλης παιδαγωγικής μεθόδου για τη

---

<sup>33</sup> Οι συμβολές των αναφερόμενων συγγραφέων-διδασκόντων σε ελληνικά πανεπιστήμια περιλαμβάνονται στον τόμο με τίτλο: Γραφή και ανάγνωση για τη χρήση της γλώσσας στις επιστήμες, Γ. Κουζέλης (επιμ.), σε συνεργασία με τους Μ. Stoppler, Η. Zander & Π. Μπασάκος. Αθήνα: Εταιρεία Μελέτης των Επιστημών του Ανθρώπου, 2001

θεραπεία της, συμπίπτει, κατά την εκτίμησή μου, σε ένα τμήμα της διαδρομής της με τα ζητούμενα της πληροφοριακής παιδείας.

Στην ευρεία κλίμακα των αντιλήψεων που διαμορφώνονται αναφορικά με την πληροφοριακή παιδεία, διακρίνεται μια σαφής τάση ανάπτυξής της στο μέτρο δυο κατάλληλων εννοιών που χαρακτηρίζουν την κοινωνία ως «εποχή της πληροφορίας» και «κοινωνία της γνώσης». Πρόκειται για χαρακτηρισμούς που υπηρετούν την επέκτασή της σε μια προοπτική κατάκτησης πολλαπλών δεξιοτήτων. Κατ' αντιστοιχία με την επιχειρηματολογία που στηρίζει την αξία της κατάρτισης έναντι της παιδείας και της ανάπτυξης εκείνων των δεξιοτήτων που μπορούν να προικίσουν τους αποφοίτους της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης με τα αναγκαία εφόδια για την κατάκτηση της αγοράς εργασίας. Υποσύνολο αυτών των δεξιοτήτων εκείνες που αφορούν στη διαχείριση των πληροφοριών προτείνονται ως το περιεχόμενο διδασκαλίας της πληροφοριακής παιδείας. Επικεντρώνονται δε στενά στις τεχνικές αναζήτησης και χρήσης πληροφοριών, ενώ θέτουν λιγότερο συχνά ζητήματα κοινωνικού, οικονομικού και ηθικού ενδιαφέροντος. Η ουσιώδης συσχέτιση με τη μάθηση και την πρόσβαση στη γνώση μετασχηματίζεται έντεχνα σε ένα νέο περιεχόμενο των όρων, που χρησιμοποιούνται κατ' ευφημισμό, συγκαλύπτοντας το πραγματικό νόημα τους.

Σε ένα από τα τελευταία κείμενά του ο Χριστίδης<sup>34</sup>, σημειώνει: «η έννοια «κοινωνία της γνώσης» υπονοεί τη μεταφορντική καπιταλιστική οργάνωση της εργασίας σε συνδυασμό με τις νέες τεχνολογίες. Αλλά ο όρος γνώση έχει εδώ ένα συγκεκριμένο περιεχόμενο: η γνώση ως πληροφορία στην υπηρεσία της αγοράς. Οποιαδήποτε άλλη εκδοχή γνώσης -και αυτή που αξίζει το όνομα της γνώσης, η κριτική γνώση- υποβαθμίζεται γιατί δεν υπηρετεί την εμπορευματική στόχευση. Το πρώτο θύμα αυτής της αντίληψης είναι η εκπαίδευση και ειδικότερα η τριτοβάθμια εκπαίδευση, όπου η έννοια της

---

<sup>34</sup> Το κείμενο του Χριστίδη με τίτλο: «Τοπικό» και «παγκόσμιο» και το κοινωνικό τους περιεχόμενο, φιλοξενείται στο συλλογικό τόμο με τίτλο: Γραμματισμός, νέες τεχνολογίες και εκπαίδευση σε επιμέλεια των Κουτσογιάννη & Αραποπούλου. Αθήνα: Εκδόσεις Ζήτη, 2009

*παιδείας συρρικνώνεται στην έννοια της κατάρτισης. Γνωστικά αντικείμενα που δεν υπηρετούν την «κατάρτιση» που απαιτεί η αγορά εξαφανίζονται».*

*Ο Παπαμιχαήλ (2007, σ. 34) σχολιάζει ότι: «με την «πληροφοριοποίησή» της, η γνώση συνδέει την οικονομία της νεοφιλελεύθερης αγοράς με την κοινωνία της άγνοιας, της επιλεκτικής, χρηστικής πληροφόρησης ή της άκρως περιορισμένης εξειδίκευσης. Διαμορφώνει το σύνολο της εκπαιδευτικής διαδικασίας σύμφωνα με τα χρηστικά κριτήρια και τις ανάγκες μιας «κατάρτισης ανθρώπινου δυναμικού».*

Διαπιστώνεται συχνά στη βιβλιογραφία μια ποικιλία υπεραπλουστευμένων εκτιμήσεων για τα χαρακτηριστικά της εποχής που διανύουμε, οι οποίες ευλόγως δεν διευκολύνουν την κατανόηση της κοινωνίας και των μεταβολών της. Οι όροι: «Τεχνολογική επανάσταση», «Τρίτο κύμα», «Μεταβιομηχανική εποχή», «Το σοκ του μέλλοντος», «Εποχή της μικροηλεκτρονικής», «Εποχή των πληροφοριών», αποτελούν κατά τους (Robins & Webster, 2002) μερικούς από τους χαρακτηρισμούς με τους οποίους διάφοροι αναλυτές και μελλοντολόγοι προσπαθούν να περιγράψουν την μεταβαλλόμενη κοινωνία και να υπενθυμίσουν ότι οι αλλαγές αυτές έχουν σχέση με τις τεχνολογίες της πληροφορικής και της επικοινωνίας. Ενισχύεται με αυτό τον τρόπο η υπερεκτίμηση της τεχνολογίας και των κοινωνικών μεταβολών που πιστεύεται ότι μπορεί να επιφέρει. Δεν μπορεί να αμφισβητήσει κανείς την ταχύτητα των αλλαγών που συντελέστηκαν και συντελούνται στο όνομά της. Αυτό όμως είναι κάτι διαφορετικό από τον προσδιορισμό της ως κύριο παράγοντα της κοινωνικής μεταβολής και της σύνδεσής της με τη βέβαιη πορεία προς την πρόοδο και την ευημερία.

Η Marvin (1987, σ. 60-61) ισχυρίζεται ότι, πρέπει να επανεκτιμήσουμε την άκριτη εξίσωση της παραγόμενης με υψηλή τεχνολογία ψηφιακής πληροφορίας με την οικονομική πρόοδο μέσα από μια μακρόχρονη εξέταση του ιστορικού ρόλου της πληροφορίας. Τονίζει πως μέσα από τη ρητορική για την εποχή της πληροφορίας ενισχύεται η δοξολογία του ψηφιακού με τρόπο που διαστρεβλώνει την εικόνα της κοινωνικής πραγματικότητας.

Ορισμένες από τις γενικευμένες παραδοχές για την πληροφόρηση, την ανατρεπτική δύναμη και την επιρροή της στο γίνεσθαι έχουν οδηγήσει στο χαρακτηρισμό ακόμη και με τη φράση: «πληροφοριακή επανάσταση». Ο Eriksen παραδέχεται ότι «η «πληροφοριακή επανάσταση» προσέφερε πολλαπλές δυνατότητες πρόσβασης στην πληροφορία, πλην όμως δεν κατέληξε σε ένα καλύτερα πληροφορημένο κόσμο αφού γέννησε ακόμη μεγαλύτερη σύγχυση» (Eriksen 2005, σ.17). Ερμηνεύει δε την εξάπλωση του θριάμβου του όρου «εποχή της πληροφορίας» με μια απλή παρατήρηση: «όλοι οι όροι, όπως αυτός, οι κενοί νοήματος, χρησιμοποιούνται ευρέως από τους πολιτικούς. Αυτό συμβαίνει επειδή οι λέξεις αυτές λένε συνήθως κάτι σημαντικό για το παρόν και, ως εκ τούτου, όλοι τις ιδιοποιούνται» (ό.π. σ. 29). Για το ίδιο ακριβώς ζήτημα ο Bolz (2008, σ. 33) στο «Αλφαβητάρι των μέσων» σημειώνει ότι «στα προβλήματα του νοήματος και του προσανατολισμού δεν μπορεί να απαντήσει κανείς με πληροφορίες. Με άλλα λόγια: η σύγχυση δεν μπορεί να αρθεί με την έγχυση περισσότερων πληροφοριών».

Ο Κάτσικας (2005) αναφερόμενος στη χρήση της έννοιας «κοινωνία της γνώσης» και στις τεχνικές αποπλάνησης που υιοθετούνται για την εξυπηρέτηση επιθυμητών συμπερασμάτων, επικαλείται την αφετηριακή παραδοχή από το «Λευκό Βιβλίο για την Εκπαίδευση και την Κατάρτιση/Διδασκαλία και Εκμάθηση: προς την κοινωνία της γνώσης»: «η κοινωνία του μέλλοντος ...θα είναι μια κοινωνία της γνώσης, αφού οι νέες τεχνολογικές εξελίξεις, ειδικά στον τομέα της πληροφόρησης, αυξάνουν την πρόσβαση των ατόμων στην πληροφόρηση και τη γνώση» (Κάτσικας 2005, σ. 61). Κάθε τέτοια παραδοχή μέχρι να φτάσει κανείς να αποκαλύψει το υπόδηλο νόημά της, και με την προϋπόθεση ότι θα συμβεί αυτό, δεν παραμένει άνευ συνεπειών. Μια τέτοιου τύπου παραδοχή για την πληροφοριακή παιδεία έχει επηρεάσει καθοριστικά τη σκέψη και ειδικώς τη σχέση της με την εκπαίδευση. Αναφέρομαι στην αντίληψη που αφορά στη χρήση της νέας τεχνολογίας.

Αποτελεί γενικευμένη παραδοχή η πεποίθηση ότι η δυνατότητα πρόσβασης και η ικανότητα χρήσης των υπολογιστών και του διαδικτύου μπορούν να βελτιώσουν τη χρήση των πληροφοριών. Πρόκειται, κατά τη άποψη μου, για μια από τις πιο δύσκολες στην αντιμετώπισή τους παγιδεύσεις που έχει οδηγήσει κυρίως τα νεαρά άτομα- που η σχέση τους με την πληροφόρηση περνά κατ' εξοχήν από αυτό το κανάλι- να μην μπορούν να δεχθούν ότι πληροφορίες υπήρχαν, υπάρχουν και θα υπάρχουν στο μέλλον χωρίς να παρέχονται μέσω υπολογιστών. Η Mutch (1997) υποστηρίζει ότι μια τέτοια οπτική, εκτός της έλλειψης του αναγκαίου ιστορικού βάθους στη συνολική προσέγγιση, περιορίζει τη συζήτηση σε μια ορισμένη ομάδα ατόμων, διότι εμφανίζεται να αγνοεί ότι δεν έχουν όλοι οι τελικοί χρήστες πληροφόρησης την ανάγκη χειρισμού υπολογιστών. Παράλληλα μέσα από μια τέτοια περιοριστική οπτική, διαπιστώνεται μια υπερτίμηση της έννοιας πληροφορία, που κατά τον Weingrich (2001, σ. 151) «είναι πολύ φτωχή για να ανταποκριθεί στην πολυεδρικότητα της επιστημονικής επικοινωνίας».

Λίγο περισσότερο εξειδικευμένη στις ανάγκες αυτής της διερεύνησης, με βάση την ίδια παραδοχή θεωρείται ότι η ικανότητα χρήσης της παραδοσιακής βιβλιοθήκης εμπλουτισμένη με τις ικανότητες χειρισμού των νέων τεχνολογικών εφαρμογών και των νέων μέσων, μπορεί να οδηγήσει στην κατάκτηση του ζητούμενου. Σχηματικά, αν ξέρει ο φοιτητής να διαχειρίζεται αποτελεσματικά τις έντυπες πηγές και επιδείξει την ίδια επάρκεια και για τις ψηφιακές πηγές θεωρείται ότι επέρχεται η πλήρωση του σκοπού. Ενεργοποιείται κατ' αυτό τον τρόπο ένας μηχανισμός απλουστευτικών εκτιμήσεων που προσπαθεί να μιμηθεί τους αυτοματισμούς που χαρακτηρίζουν τις ίδιες τις τεχνολογικές εξελίξεις, απομακρύνοντας μας συνεχώς από το **μεγάλο ζητούμενο** (ακόμη και για τους συντάκτες της εισηγητικής έκθεσης για το ΕΠΕΑΕΚ II): **την ενεργοποίηση της κριτικής σκέψης.**

Μια από τις κρίσιμες συσχετίσεις της πληροφοριακής παιδείας είναι αυτή που ιστορικά τη συνδέσε με την κριτική σκέψη. Ίσως μάλιστα να εμπεριέχει εκείνα τα χαρακτηριστικά που τη διαφοροποιούν από τα άλλα είδη

γραμματισμού που έχουν τεθεί στο πλαίσιο της συζήτησης για το νέο είδος πολυγραμματισμού, της ερμηνείας της σχέσης του με το εκπαιδευτικό περιβάλλον και ειδικά με την τριτοβάθμια εκπαίδευση. Μια σαφής διατύπωση της σχέσης πληροφοριακών δεξιοτήτων και δεξιοτήτων τεχνολογίας της πληροφορίας που βοηθά στην εξήγηση της παραπάνω κρίσιμης παραδοχής περιέχεται στα πρότυπα της American College & Research Libraries & American Library Association: «*Η επάρκεια γνώσης στην τεχνολογία της πληροφορίας... εστιάζει σε μια βαθιά κατανόηση της τεχνολογίας και την επιδέξια χρήση της ... Η πληροφοριακή παιδεία είναι ένα νοητικό πλαίσιο κατανόησης, εντοπισμού, αξιολόγησης και χρήσης των πληροφοριών, δραστηριότητες που μπορούν να επιτευχθούν μερικώς λόγω της επάρκειας γνώσης στην τεχνολογία της πληροφορίας [...] αλλά κυρίως μέσα από αποφασιστική ευθυκρισία (critical discernment) και αιτιολόγηση (reasoning)*» (ACRL & ALA, 2000 σ. 3).

Οι Ellis & Whatley (2008) έχοντας διεξάγει μίαν ανασκόπηση της εξέλιξης των δεξιοτήτων κριτικής σκέψης μέσα από τα προγράμματα πληροφοριακής παιδείας σε αμερικάνικα πανεπιστήμια για την περίοδο 1986-2006, διαπιστώνουν ότι με δεδομένη την αυξανόμενη απαίτηση για υψηλότερου επιπέδου έρευνα σε προπτυχιακό επίπεδο, η διδασκαλία της κριτικής σκέψης θεωρείται εκ των ων ουκ άνευ στα προγράμματα αυτά.

Ο Κύρτσος (2005, σ. 86) εξετάζοντας το οργανωσιακό πλαίσιο της τεχνολογικής γνώσης, μέσα από την περίπτωση των τελικών χρηστών των πληροφοριακών συστημάτων ανοικτής αρχιτεκτονικής, υποστηρίζει ότι: «*χρειάζονται αρχιτεκτονικές που εξυπηρετούν τις ανάγκες ενεργών χρηστών που κινητοποιούν κριτικές ικανότητες, αναστοχασμό και δημιουργικότητα προκειμένου να ενεργοποιήσουν τις δυνατότητες που παρέχουν τα ηλεκτρονικά μέσα -δυνατότητες που σε πολύ μικρό βαθμό εξαρτώνται από αυτοματισμούς, ενώ στηρίζονται κυρίως στην ενεργό αναδιάταξη πληροφοριών και γνώσεων*».

Εκτιμάται ότι η καλλιέργεια της κριτικής σκέψης στην τριτοβάθμια εκπαίδευση υπό αυτή τη θεώρηση, αποτελεί μια πολύ πρόωρη για τα ελληνικά συμφραζόμενα ιδέα. Μπορεί να αποτελεί το μεγάλο ζητούμενο, αλλά προϋποθέτει μια ουσιαστική σύνδεση της εκπαιδευτικής διαδικασίας με την πρόσβαση σε πολλαπλές πηγές, που δεν έχει λάβει σάρκα και οστά στα προγράμματα σπουδών της ελληνικής εκπαίδευσης. Ακόμη και στη διεθνή βιβλιογραφία η κριτική για αυτό το ζήτημα έχει προκαλέσει πολλές αντιπαραθέσεις που πηγάζουν από τη βασική κατανόηση της έννοιας κριτική σκέψη, μεταξύ των γνωστικών πεδίων της ψυχολογίας και της φιλοσοφίας<sup>35</sup>.

Στόχο της διερεύνησης αυτής, βάσει και του δεύτερου άξονα προσέγγισης που υιοθετήθηκε, αποτελεί η συμπερίληψη των τοπικών συμφραζόμενων στη μελέτη της πληροφοριακής παιδείας. Ποιοι είναι οι φοιτητές της ελληνικής τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, ποιες οι αντιλήψεις τους για την πληροφοριακή επάρκεια, ποιο το περιβάλλον και οι απαιτήσεις που τους θέτει; Πώς μπορεί να αξιολογηθεί μια σχετική μελέτη όταν εκλείπουν βασικά δεδομένα; Σε αυτή τη συλλογιστική, ο τελικός χρήστης, η φυσιογνωμία, η συμπεριφορά και οι αντιλήψεις, όπως διαμορφώνονται κατά τη διάρκεια της φοίτησής του στο ελληνικό πανεπιστήμιο, τίθενται στο επίκεντρο του ενδιαφέροντος με σκοπό την κατανόηση και τη διαφώτιση του αντικειμένου μέσα από τη δική του οπτική<sup>36</sup>.

Η De Rourbaix (2000, σ. 130), τονίζει ότι *«οι αντιλήψεις που διαμορφώνουν οι φοιτητές για το τι αξιολογείται, ποια ακαδημαϊκή γλώσσα και συμπεριφορά συμπεριλαμβάνεται σε αυτήν και ποιοι είναι οι στόχοι προς επίτευξη στην*

---

<sup>35</sup> Για μια ενδεικτική κατατόπιση της διδασκαλίας της κριτικής σκέψης από την οπτική της πληροφοριακής παιδείας προτείνονται: (Oberman, 1991; Farmer & Mech, 1992, Arp, 1994; Gibson, 1995; Breivik, 2005; Albitz, 2007).

<sup>36</sup> Μια απεικόνιση ζητημάτων που συνδέονται με την αναζήτηση και χρήση πληροφοριών από τους φοιτητές περιλαμβάνεται σε έρευνες που επικεντρώνονται σε ζητήματα είτε της εν γένει αναγνωστικής συμπεριφοράς (Βανου, Kostagiolas & Olenoglou, 2008) - έρευνα σε φοιτητές του Ιονίου Πανεπιστημίου, ( Εθνικό Κέντρο Βιβλίου, 2004) - πανελλήνια έρευνα με αναφορά και σε φοιτητές, είτε στις στάσεις και αντιλήψεις τους σε διάφορα κοινωνικά ζητήματα (Παπάνης, 2008) - έρευνα που διεξήχθη από το Παν. Αιγαίου σε πανελλήνιο δείγμα νέων από το Σεπτέμβριο του 2004 έως τον Οκτώβριο του 2007, ενότητα 3: Πρόσβαση στις πληροφορίες και ανάγνωση εφημερίδων.

ακαδημαϊκή μάθηση και πρακτική, παίζουν σημαντικό ρόλο σε κάθε δραστηριότητα που σχετίζεται με τη χρήση της γλώσσας». Συνεπώς, η επιλογή του δείγματος των φοιτητών από το χώρο των κοινωνικών επιστημών, όπου η χρήση της γλώσσας έχει βαρύνουσα σημασία, θεωρείται παράμετρος που ενισχύει την αναγκαιότητα της διερεύνησης των αντιλήψεων των φοιτητών, έτσι ώστε να ενσωματώνεται και αυτή η διάσταση.

### 3.2. Θεωρίες μάθησης και πληροφοριακή παιδεία

#### Οι τρεις κύριες θεωρήσεις

Η ανάπτυξη της πληροφοριακής παιδείας καθρεφτίζει τις διαφορετικές προσεγγίσεις που πηγάζουν από τις θεωρίες μάθησης και οι οποίες με τη σειρά τους καθόρισαν τα εκπαιδευτικά παραδείγματα. Με δεδομένη την χρονική απαρχή της στο δεύτερο ήμισυ του 20ου αιώνα, οι θεωρήσεις κινήθηκαν στο πλαίσιο των αντίστοιχων εκπαιδευτικών ρευμάτων. Το εγχείρημα της κατηγοριοποίησης των διδακτικών πρακτικών που υιοθετήθηκαν είναι μια παρακινδυνευμένη πράξη, λόγω της ουσιώδους διαφοροποίησης που μπορεί να προέλθει από εκπαιδευτές και εκπαιδευόμενους σε κάθε εκπαιδευτική δράση και που μπορεί κάλλιστα να θεωρηθεί μια μοναδική εμπειρία. Με τον ίδιο προβληματισμό ήρθα αντιμέτωπη και στην παρουσίαση των μεθόδων παροχής της πληροφοριακής παιδείας στο δεύτερο κεφάλαιο. Με στόχο τη δημιουργία ενός βολικού και κυρίως εύληπτου σχήματος κατάταξης ακολούθησα και εδώ την ίδια λογική διαίρεσης με αποτέλεσμα την ομαδοποίηση των θεωρητικών προσεγγίσεων σε τρεις βασικές κατηγορίες: συμπεριφορισμός (behaviorism), κονστρουκτιβισμός (constructivism) και φαινομενογραφία (phenomenography). Αυτή η κατάταξη σε καμία περίπτωση δεν σημαίνει ότι αποτελεί το μοναδικό τρόπο διαίρεσης των θεωρητικών προσεγγίσεων, ούτε ότι περιλαμβάνει όλες τις εκδοχές που καταγράφονται στη βιβλιογραφία.



### 3.2.1. Θεώρηση των συμπεριφοριστικών προσεγγίσεων

Υπό το γενικό πλαίσιο αυτής της θεώρησης η μάθηση συνίσταται στην τροποποίηση της συμπεριφοράς. Για τους συμπεριφοριστές δεν υπάρχει δυνατότητα πρόσβασης στις αντιλήψεις, τις προσδοκίες, τις προθέσεις και τα κίνητρα των υποκειμένων. Επομένως αυτό που έχει σημασία είναι η περιγραφή και όχι η εξήγηση της συμπεριφοράς τους. Η συμπεριφοριστική προσέγγιση της πληροφοριακής παιδείας κρίνει τους εκπαιδευόμενους ως πληροφοριακά εγγράμματους, εφόσον εμφανίζουν ορισμένα χαρακτηριστικά και επιδεικνύουν ορισμένες ικανότητες. Δίδεται έμφαση στην κατάκτηση μιας επιθυμητής συμπεριφοράς του χρήστη και ορισμένων αποτελεσμάτων σε επίπεδο δεξιοτήτων, παρά σε όρους διαδικασίας.

Τα πρότυπα (standards) αποτελούν χαρακτηριστικό δείγμα αυτής της θεώρησης, όπως επίσης και το πολύ διαδεδομένο *Big Six Skills*. Αναγνωρίζονται μέσα στο σύνολο των προγραμμάτων από την έμφαση που δίδουν στις δεξιότητες (skills). Σύμφωνα με τους Webber & Johnson (2000), η κριτική στις συμπεριφοριστικές θεωρήσεις περιλαμβάνει τον κίνδυνο για κατακερματισμό της γνώσης μέσα από μια διαδικασία τσεκαρίσματος της επάρκειας από μια δεδομένη λίστα επιλογών και την υπόθεση ότι η κατάκτηση μιας ομάδας ικανοτήτων έχει επιτευχθεί με την ολοκλήρωση μιας ενότητας του προγράμματος εκπαίδευσης.<sup>37</sup> Οι ίδιοι συγγραφείς για το *Big Six Skills* σχολιάζουν ότι απλουστεύει την ερευνητική διαδικασία παρουσιάζοντάς την σαν ένα γραμμικό μονοπάτι αντί για ένα κυκλικό επαναλαμβανόμενο. Οι Harley, Dreger et al. (2001) κρίνουν ότι αυτές οι θεωρήσεις ενθαρρύνουν τους εκπαιδευόμενους να υιοθετήσουν μια επιφανειακή μάθηση, ενώ δεν τους βοηθά να σκέφτονται και να αντιδρούν σε αυτό που μαθαίνουν.

---

<sup>37</sup> Ένα γνωστό παράδειγμα στο ελληνικό εκπαιδευτικό περιβάλλον τέτοιου τύπου θεώρησης αποτελούν τα προγράμματα εκπαίδευσης για την επάρκεια γνώσης χειρισμού ηλεκτρονικών υπολογιστών (ECDL tests). Οι ίδιοι οι επιτυχόντες αυτών των προγραμμάτων δηλώνουν ότι η αποδεδειγμένη επάρκεια της γνώσης τους είναι αποσπασματική και συχνά σε σύγκρουση με την ανάγκες τους σε πραγματική βάση.

Μεγάλος αριθμός τέτοιου είδους εκπαιδευτικών προγραμμάτων (μεταξύ αυτών και διαδικτυακοί οδηγοί, εικονικές περιηγήσεις στις βιβλιοθήκες) έχουν αναπτυχθεί και καταγράφονται στην ειδική βιβλιογραφία ως προσεγγίσεις βασισμένες στις δεξιότητες (Skill-based approaches) και χαρακτηρίζονται από την ιδέα του «πώς κάνω κάτι». Σύμφωνα με τις απόψεις διαφόρων ειδικών (Boff & Johnson, 2002; Edwards & Bruce, 2002; Brown, Murphy et al., 2003) οι εφαρμογές στο πλαίσιο αυτών των θεωρήσεων αγγίζουν τα όρια τους. Εκτιμούν ότι έχουν παροδική θετική επίδραση στους εκπαιδευόμενους και δεν τους δίνουν το πλεονέκτημα της αντανakλαστικής πρακτικής στην ερευνητική δραστηριότητα.

### **3.2.2. Θεώρηση των κονστρουκτιβιστικών προσεγγίσεων**

Υπό αυτή τη θεώρηση, η μάθηση νοείται ως μια διαδικασία «κατασκευής» με βάση την οποία το άτομο ενεργά μέσα από την αλληλεπίδραση με το περιβάλλον, κατασκευάζει και ελέγχει τις γνωστικές του αναπαραστάσεις. Σύμφωνα με αυτή τη θεώρηση η έμφαση δίδεται στο ρόλο του ατόμου που με πρόθεση διαμορφώνει σχέδιο και υιοθετεί στρατηγικές σύμφωνα με τον προσωπικό του τρόπο μάθησης.

Κατά τη θεώρηση του Piaget, βασικές έννοιες για τη μάθηση είναι η αφομοίωση, η συμμόρφωση, η προσαρμογή και το σχήμα. *«Ονομάζουμε σχήμα μιας πράξης την γενική της δομή, αυτό δηλαδή που διατηρείται αμετάβλητο διαμέσου των επαναλήψεων της ίδιας πράξης, που παγιοποιείται με την εξάσκηση και που μπορεί να προσαρμόζεται σε περιστάσεις που ποικίλουν, σε συνάρτηση με τις μεταβολές του περιβάλλοντος»* (Piaget, 1979 σ. 73). Η αφομοίωση και η συμμόρφωση είναι δυο αντισταθμιζόμενες λειτουργίες που οδηγούν στην προσαρμογή, αν αυτή γίνει αντιληπτή *«ως εξισορρόπηση των δράσεων του οργανισμού στο περιβάλλον και αντίστροφα»* (Piaget, 1986 σ. 17).

Στη θεωρητική πλαισίωση των προγραμμάτων πληροφοριακής παιδείας πιο συχνά αναφέρονται οι κονστρουκτιβιστικές θεωρίες των Bruner και Kelly. Στο έργο του Bruner η έννοια της «κατασκευής» στηρίζεται στην επιδίωξη

υπέρβασης της πληροφορίας που δίδεται μέσω της κατάλληλης ερμηνείας. Στην πράξη η διαδικασία είναι πολύ προσωπική και βασίζεται στην προηγούμενη εμπειρία του ατόμου. Στη θεωρία του Kelly, η μάθηση λαμβάνει χώρα μέσα από μια ενεργή και σύνθετη διαδικασία κατανόησης των νέων εμπειριών. Η πληροφορία πρέπει να κατασκευαστεί εκ νέου ώστε να ταιριάζει στο υπάρχον σύστημα γνώσης. Η διαδικασία ξεκινά από ένα στάδιο υψηλής αβεβαιότητας και μέσα από το σχηματισμό διαφορετικού είδους υποθέσεων οδηγείται στην κατανόηση του ζητουμένου. Η κριτική αντανάκλαση, η διάδραση και η επανεκτίμηση είναι κρίσιμα στάδια της διαδικασίας. Στη θεωρία του Kelly βασίστηκε η Kuhlthau για να αναπτύξει το έξι σταδίων μοντέλο της που έχει βρει μεγάλη ανταπόκριση σε πολλά προγράμματα παγκοσμίως. Σύμφωνα με το όραμά της, οι βιβλιοθηκονόμοι διαδραματίζουν ένα σημαντικό εκπαιδευτικό ρόλο, καθώς δημιουργούν περιβάλλοντα που ενισχύουν τη μάθηση σε βάθος. Κατευθύνουν τους φοιτητές να αξιολογήσουν κριτικά το έργο τους, τους ενθαρρύνουν να αναπτύξουν αντανάκλαστικές προσεγγίσεις στη μάθηση και τους βοηθούν να κατανοήσουν την ολιστική εμπειρία της διαδικασίας αναζήτησης πληροφοριών. Η προσέγγισή της καταγράφεται στην ειδική βιβλιογραφία ως βασιζόμενη στην επίλυση προβλημάτων (Problem-based approach).

Η μάθηση που βασίζεται στην επίλυση προβλημάτων (Problem-based Learning), από την ανάπτυξή της στα τέλη της δεκαετίας του 1960 στο McMaster University του Καναδά, εξαπλώθηκε σε μια ποικιλία εφαρμογών στα περισσότερα γνωστικά αντικείμενα. Μεταξύ αυτών και στην πληροφοριακή εκπαίδευση. Θεωρείται επιτυχής και καινοτόμος μέθοδος που στηρίζεται στην αρχή ανάληψης ευθύνης εκ μέρους των εκπαιδευομένων για τη μάθησή τους. Οι (Savery & Duffy, 1995; Carder, Willingham, κ.ά., 2001; Fosmire & Macklin, 2002; Fallon & Breen, 2005) και πολλοί άλλοι συγγραφείς στήριξαν τα προγράμματα πληροφοριακής παιδείας στις αρχές μάθησης δια μέσου της επίλυσης προβλημάτων. Στις αποτιμήσεις τους σημειώνουν τις θετικές αντιδράσεις των φοιτητών που εμφανίζονται να ενεργοποιούν τα κίνητρά τους για ενεργή ανάμειξη στην ερευνητική διαδικασία όταν καλούνται να επιλύσουν ορισμένα προβλήματα. Οι

Cooperstein & Kocevar-Weidinger (2004) παρατηρούν ότι όταν οι φοιτητές αυτενεργούν και όταν προσδιορίσουν τι χρειάζεται να γνωρίζουν, κάνουν σημαντικά βήματα προς την κατεύθυνση της κατάκτησης της πληροφοριακής τους επάρκειας. Αλλά και στο ευρύτερο πλαίσιο της μελέτης της γνώσης και της μάθησης, ο Morin (2001) τονίζει ότι ο άνθρωπος κατασκευάζει την απαραίτητη γνώση για την επίλυση των προβλημάτων του, μέσω του λογισμού και των συνεπαγόμενων αλληλεπιδράσεων γνώσης και δράσης.

Η Allen (2008) τονίζει ότι ο κονστρουκτιβισμός στο σύνολο των διαφορετικών εκφάνσεων του, είναι ιδιαίτερα δημοφιλής στην τριτοβάθμια εκπαίδευση καθώς μετατοπίζει το παιδαγωγικό πλαίσιο σε περισσότερο μαθητο-κεντρικές προσεγγίσεις και συνεπώς πιο κατάλληλες για ενήλικες. Ο Μακράκης (2000) τονίζει ότι σε ένα τέτοιο περιβάλλον, οι διδακτικές και μαθησιακές δραστηριότητες επικεντρώνονται στη χρήση πρωτότυπων ιδεών και καινοτομικών μεθόδων μέσα από τις οποίες αναδεικνύονται νέες σχέσεις και θεωρήσεις της πραγματικότητας. Η έμφαση στη διδακτική των κριτικών δεξιοτήτων<sup>38</sup> αποτελεί μια φυσική εξέλιξη σε αυτό το πλαίσιο. Επιπροσθέτως, μέσω αυτής της θεώρησης, στο πεδίο της διαδικτυακής πληροφοριακής εκπαίδευσης επιτυγχάνεται η αποδοτική προσέγγιση μεγάλου ποσοστού εκπαιδευομένων, οι οποίοι δεν θα συμμετείχαν στις παραδοσιακές κατά πρόσωπο διδακτικές συνεδρίες.

Μια άλλη διατύπωση της ίδιας θεώρησης τη χαρακτηρίζει ως την εκπαίδευση με τη λιγότερη δυνατή καθοδήγηση. Από το πεδίο της αντιπαράθεσής της με την κατευθυνόμενη εκπαίδευση προκύπτει η αρνητική κριτική. Οι Kirschner, Sweller & Mayer (2006) ισχυρίζονται ότι οι προσεγγίσεις με περιορισμένη καθοδήγηση αγνοούν και τη δομή της ανθρώπινης γνωστικής αρχιτεκτονικής και τη μαρτυρία εμπειρικών μελετών των τελευταίων πενήντα ετών που δείχνουν ότι είναι λιγότερο αποδοτικές από ότι οι κατευθυνόμενες στην

---

<sup>38</sup> Ο Ματσαγγούρας (1997) αναφέρει ότι: «η κριτική διδασκαλία ορίζεται ως κάθε μορφή διδασκαλίας, η οποία, μέσα σε ένα πλαίσιο ενεργούς συμμετοχής των εκπαιδευομένων, αναπτύσσει δραστηριότητες συλλογής και επεξεργασίας των δεδομένων, που κινητοποιούν τις ανώτερες γνωστικές λειτουργίες των εκπαιδευομένων και οδηγούν στο σχηματισμό εννοιών, κρίσεων, γενικεύσεων, διαδικασιών και σχημάτων ερμηνείας του κόσμου».

μαθησιακή διαδικασία των φοιτητών. Το πλεονέκτημα της καθοδήγησης θεωρούν ότι ξεκινά να υποχωρεί μόνο όταν οι εκπαιδευόμενοι κατακτήσουν επαρκή γνώση ώστε να ανασύρουν «εσωτερική» (internal) καθοδήγηση. Παραδέχονται ωστόσο ότι είναι δημοφιλείς και ελκυστικές.

Για την Bruce, «ο κονστρουκτιβισμός εστιάζει στην κριτική σκέψη, τη λήψη αποφάσεων και την επίλυση προβλημάτων καθώς και σε ένα ευρύτερο ενδιαφέρον για τη μάθηση, τα οποία προβάλλονται σε πολλές περιγραφές για την πληροφοριακή παιδεία» (Bruce, 1997 σ. 37). Κατά την εκτίμησή της, η επίδρασή του στη συζήτηση για την πληροφοριακή παιδεία συνεχίζει να αυξάνεται, αλλά δεν έχει αντικαταστήσει τις προσεγγίσεις που βασίζονται στα πρότυπα, οι οποίες και κυριαρχούν.

### 3.2.3. Φαινομενογραφική θεώρηση

Εισηγήτρια της φαινομενογραφικής θεώρησης για την πληροφοριακή παιδεία θεωρείται η Bruce (1997). Με τη δημοσίευση του έργου της: *“The seven faces of information literacy”*, εισήγαγε μια εναλλακτική στις συμπεριφοριστικές και κονστρουκτιβιστικές, σχεσιακή προσέγγιση που στήριξε θεωρητικά στη φαινομενογραφική θεωρία του Marton (1981). Με στόχο την βαθύτερη κατανόηση της έννοιας, αναζήτησε και εφάρμοσε μια προσέγγιση που να επιτρέπει την εστίαση στο ίδιο το φαινόμενο, όπως αυτό βιώνεται από τα άτομα που αλληλεπιδρούν με τον κόσμο των πληροφοριών. «Αν γίνει δεκτό ότι η πληροφοριακή παιδεία είναι κάτι φαινομενικό, κάτι δηλαδή που τα άτομα μπορούν να αισθανθούν δια μέσου της προσωπικής εμπειρίας, τότε είναι πιθανό να διεκδικήσουμε την κατανόηση της φύσης της χωρίς να προσφύγουμε στη γνώση που έχει προηγηθεί και έχει συνδεθεί με την έννοια» (Bruce, 1997 σ. 39).

Η περιγραφή της έννοιας με βάση τους διαφορετικούς τρόπους που γίνεται αντιληπτή από τα άτομα αποτέλεσε την εναλλακτική της πρόταση. Στηρίζεται στην φαινομενογραφία της μάθησης του Marton (1981), βασική αρχή της οποίας είναι: η μελέτη του πώς γίνεται αντιληπτό κάτι, ένα φαινόμενο, ή ένα πρόβλημα, ή μια έννοια και η ποιοτική διαφοροποίηση και

απόκλιση στον τρόπο που αντιλαμβανόμαστε αυτό το φαινόμενο. Από την αρχική της θεώρηση η φαινομενογραφία ενδιαφέρεται για την περιγραφή των φαινομένων του κόσμου, με τον τρόπο όμως που τα αντιλαμβάνονται τα ίδια τα υποκείμενα. Στόχος της είναι να αποκαλύψει και να περιγράψει τις μεταξύ τους διαφορές, ιδιαίτερα μέσα σε ένα εκπαιδευτικό πλαίσιο. Προτείνει ότι υπάρχουν δύο κατηγορίες προσέγγισης των ερωτημάτων που σχετίζονται με τη μάθηση: πρώτον, να κατευθύνουμε εαυτούς προς τον κόσμο και να προβούμε σε δηλώσεις γι αυτόν και την πραγματικότητα του και δεύτερον, να κατευθύνουμε εαυτούς προς τις ιδέες ή τις εμπειρίες των ανθρώπων για τον κόσμο. Με άλλα λόγια, μπορούμε είτε να επιλέξουμε να μελετήσουμε ένα φαινόμενο, είτε να επιλέξουμε να μελετήσουμε πώς οι άνθρωποι βιώνουν το φαινόμενο αυτό. Η φαινομενογραφία ανήκει στη δεύτερη κατηγορία και έχει ως σκοπό να ορίσει τους διαφορετικούς τρόπους με τους οποίους οι άνθρωποι βιώνουν, ερμηνεύουν, κατανοούν, αντιλαμβάνονται ή προσλαμβάνουν ένα φαινόμενο ή μια ορισμένη εκδοχή της πραγματικότητας. Ο Marton (1994) ισχυρίστηκε, και η έρευνα που ακολούθησε επιβεβαίωσε, ότι υπάρχει ένας περιορισμένος αριθμός ποιοτικά διαφορετικών τρόπων με τους οποίους διαφορετικοί άνθρωποι βιώνουν ένα ορισμένο φαινόμενο. Από αυτή τη θεωρητική άποψη είναι αδιάφορο αν οι προσλήψεις των ανθρώπων θεωρούνται σωστές ή όχι σύμφωνα με κάποια πρότυπα. Ο στόχος είναι απλά να αποσαφηνιστούν όλες οι πιθανές διαφορετικές προσλήψεις που οι άνθρωποι έχουν για ένα δοσμένο φαινόμενο.

Ως ερευνητική προσέγγιση έχει ενταχθεί δυναμικά στην ποιοτική εκπαιδευτική έρευνα με την οποία συνδέεται στενά από τη γέννησή της. Αποτελεί ερευνητική προσέγγιση που σχεδιάστηκε για να απαντήσει σε ορισμένα ερωτήματα γύρω από τη σκέψη και τη μάθηση. Τη δεκαετία του 1970, πρωτόλεια ερωτήματα του τύπου: *Τι να σημαίνει ότι ορισμένοι φοιτητές μαθαίνουν καλύτερα από άλλους;* ή *Γιατί κάποιοι φοιτητές μαθαίνουν καλύτερα από άλλους;* απασχόλησαν τους Ference Marton και Lennart Svensson στη Σουηδία (University of Gothenburg. Department of

Education). Η έννοια φαινομενογραφία<sup>39</sup> επινοήθηκε το 1979 και δημοσιεύτηκε για πρώτη φορά δύο χρόνια αργότερα (Marton, 1981). Στην αρχική ομάδα εντάχθηκαν αργότερα οι Roger Saljo και Lars Owe Lalhgren. Το έργο της ομάδας επικεντρώθηκε στην αναζήτηση εναλλακτικών προσεγγίσεων στο κυρίαρχο θετικιστικό παράδειγμα της εποχής με όρους που αναφέρονται στους τρόπους που οι εκπαιδευόμενοι κατανοούν το περιεχόμενο της μάθησης και τις καταστάσεις που σχετίζονται με αυτήν. Αυτή η μετατόπιση τοποθέτησε στην πρώτη τάξη της ιεράρχησης, τις αντιλήψεις των ίδιων των φοιτητών με άμεση συνέπεια την μετακίνηση της αντίληψης για τη μάθηση σε μια περισσότερο δι-υποκειμενική και συσχετιστική εκδοχή. Σε επίπεδο ανάλυσης των ερευνητικών τους συμπερασμάτων, κατεύθυνε την παρουσίαση με τη μορφή ποιοτικών περιγραφών των προσλήψεων των υποκειμένων, σε αντίθεση με τις ποσοτικές περιγραφές προεπιλεγμένων μεταβλητών. Αποτελεί ιδιαίτερο χαρακτηριστικό της φαινομενογραφίας η παρουσίαση των ερευνητικών αποτελεσμάτων με τη μορφή κατηγοριών περιγραφής που αντιστοιχούν στους διαφορετικούς τρόπους πρόσληψης του υπό εξέταση φαινομένου. Ο Entwistle (1997) τονίζει ότι ο στόχος δεν εξαντλείται στην παρουσίαση των διαφορετικών προσλήψεων, αλλά επεκτείνεται στην αναζήτηση των υποκειμένων νοημάτων και των μεταξύ τους σχέσεων. Στις επιπρόσθετες στοχεύσεις ο Marton (1994) εντάσσει την ακόλουθη θεώρηση: οι διαφορετικοί τρόποι βιώματος των φαινομένων ή των εννοιών είναι αντιπροσωπευτικές των διαφορετικών ικανοτήτων διαχείρισής τους. Κάποιοι τρόποι είναι περισσότερο παραγωγικοί από ότι άλλοι. Συνεπώς, οι αντίστοιχες κατηγορίες που τις περιγράφουν, όχι μόνο σχετίζονται αλλά

---

39

Οι (Marton & Booth, 1997 σ. 110) υιοθετούν τη ετυμολογική ερμηνεία της έννοιας του Kroksmark, σύμφωνα με την οποία: η φαινομενογραφία είναι μια σύνθετη ελληνική λέξη που απαρτίζεται από τις λέξεις φαινόμενο και γραφή. Το φαινόμενο προέρχεται από το ρήμα φαίνεσθαι, το οποίο σημαίνει γίνομαι ορατός, διακρίνομαι και αντιστοίχως το ουσιαστικό σημαίνει αυτό που γίνεται φανερό, που γίνεται διακριτό αφ' εαυτού του. Η γραφή είναι το ουσιαστικό που προέρχεται από το ρήμα γράφειν και σημαίνει το να περιγράφεις με λέξεις ή εικόνες αυτό που προσδιορίζει για παράδειγμα μια εκδοχή της πραγματικότητας ή ένα βίωμα αυτής της πραγματικότητας. Σε συνδυασμό οι δύο λέξεις, σημαίνουν την περιγραφή της πράξης αναπαράστασης ενός αντικειμένου με όρους ποιοτικά διακριτών φαινομένων.

μπορούν να καταταχθούν ιεραρχικά. Το διατεταγμένο και σχεσιακά ορισμένο σύνολο των κατηγοριών περιγραφής αποτελεί τον χώρο των αποτελεσμάτων (outcome space) του φαινομένου που μελετάται.

Η φαινομενογραφία έχει έκτοτε ξεπεράσει τα όρια της Σουηδίας. Εκτενής ερευνητική δραστηριότητα πραγματοποιείται σε παγκόσμια κλίμακα. Οι (Ramsden, 1992 ; Ashworth & Lucas, 2000; Lurillard, 2002; Haggis, 2004 κ.ά.) επιβεβαιώνουν την ευρεία χρήση της στην ανώτατη εκπαίδευση με σκοπό τη διερεύνηση των ποιοτικών παραλλαγών στην εμπειρία των φοιτητών και στην κατανόηση που επιδεικνύουν για σημαντικά φαινόμενα<sup>40</sup>. Εντάσσεται στην ποιοτική ερμηνευτική παράδοση και αναπτύχθηκε ως εμπειρική ερευνητική προσέγγιση. Από τα αρχικά μέλη της ομάδας οι Marton (1981, 1997) και Saljo (1996) ξεκαθαρίζουν ότι δεν αναφέρονται στη γνωστή φιλοσοφική παράδοση της φαινομενολογίας. Παρά τις ομοιότητες, κυρίως σε επίπεδο παραδοχών διαφέρουν σημαντικά στους τρόπους διερεύνησης των ζητημάτων. Οι διαφορές των δύο, εκτιμούν ότι οδηγούν σε σημαντικές προκλήσεις για συγκριτική διερεύνηση<sup>41</sup>. Για τον Svensson (1997) προέχει ο ακριβής προσδιορισμός των αφετηριακών παραδοχών που συνδέονται με την χαρακτήρα της εμπειρικής έρευνας.

Ο Marton επανέρχεται το (2000) με ένα πλήρως επεξηγηματικό κείμενο στο θεμελιώδες αφετηριακό ζήτημα της οντολογικής θεώρησης της φαινομενογραφίας. Διατείνεται ότι ο τρόπος που απαντούμε στο ερώτημα: «*Τι είναι η εμπειρία;*» αποτελεί κεντρικό ζήτημα. Σε μια δυϊστική οντολογική θεώρηση υποκείμενο και αντικείμενο είναι ξεχωριστά. Σύμφωνα με την μη-

---

<sup>40</sup> Στο άρθρο των Fazey & Marton (2002) τεκμηριώνεται ο ισχυρισμός ότι η μάθηση και η κατανόηση μπορούν να διαφοροποιούνται στην εμπειρία και τη σκέψη των ανθρώπων , αλλά πάντοτε σχετίζονται μεταξύ τους. Η αντίληψη της κατανόησης με όρους μάθησης γίνεται δεκτή σε αυτά που οι άνθρωποι λένε, κάνουν ή εξηγούν. Βλέπουν τους διαφορετικούς τρόπους με τους οποίους βιώνεται ή κατανοείται κάτι ως κριτικές εκδοχές αυτού που μαθαίνεται.

<sup>41</sup> Οι Hasselgren & Beach (1997), υποστηρίζουν ότι το πλήθος των εμπειρικών δεδομένων και σε ορισμένες περιπτώσεις η εφαρμογή τους στην πράξη επιβεβαιώνουν την φαινομενογραφία ως μια παραγωγική ερμηνευτική παράδοση, που απέχει πολύ από το να θεωρηθεί φαινομενολογική. Ανάμεσα στους τρόπους που έχει αναπτυχθεί εντοπίζονται δύο εκδοχές που μπορούν να ωφεληθούν από τα φαινομενολογικά επιχειρήματα.



δυσιστική οντολογική θέση της φαινομενογραφίας δεν θεωρούνται ξεχωριστά. Η εμπειρία του υποκειμένου για το αντικείμενο αποτελεί μια σχέση μεταξύ των δύο. Επομένως η πραγματικότητα γίνεται αντιληπτή από κάποιον με κάποιο τρόπο, δεν έχει μια ανεξάρτητη ύπαρξη. Δεν υπάρχουν δυο κόσμοι, υπάρχει μόνον ένας, ο οποίος βιώνεται και κατανοείται με διαφορετικούς τρόπους από τα ανθρώπινα όντα. Η εμπειρία λοιπόν είναι η σχέση μεταξύ αντικειμένου και υποκειμένου που εμπεριέχει και τα δύο. Είναι εκδοχή τόσο του ενός όσο και του άλλου. Οι διατυπώσεις που παρέχονται από τις κατηγορίες περιγραφής είναι προσεγγίσεις «δεύτερης τάξης» (second order), εφόσον δεν αναφέρονται στον κόσμο αυτόν καθ' εαυτόν. Οι διατυπώσεις άμεσης αναφοράς στα φαινόμενα θεωρούνται προσεγγίσεις «πρώτης τάξης».

Η φαινομενογραφία βλέπει την εμπειρία (πρόσληψη, κατανόηση, αντίληψη κ.λ.π.) σαν μια σχέση ουδέτερη στη διάκρισή της από το υποκείμενο και το αντικείμενο, αλλά σχετική με τους τρόπους που διαφορετικά άτομα βιώνουν το ίδιο πράγμα ή με τον τρόπο που το ίδιο άτομο βιώνει διαφορετικά πράγματα. Το πρώτο, δίνει έμφαση στην εκδοχή του αντικειμένου και προκαλεί το κατεξοχήν ενδιαφέρον ως προς τις ενδεχόμενες παραλλαγές ανάμεσα στους φοιτητές. Το δεύτερο, το οποίο μπορεί να περιλάβει μια πιο δυναμική περιγραφή των παραλλαγών ή μεταβολών στο ίδιο άτομο, δίνει έμφαση στην εκδοχή του υποκειμένου. Η λογικά δομημένη σύνθεση των διαφορετικών τρόπων εμπειρικού βιώματος ενός αντικειμένου αποτελεί τον χώρο των αποτελεσμάτων του, ο οποίος καταλήγει να γίνεται συνώνυμος με το φαινόμενο: το πράγμα όπως γίνεται φανερό σε μας. Ο τρόπος που βιώνουμε κάτι, αποτελεί απλά μια από τις διαφορετικές εκδοχές, μαζί με αυτό που βιώνεται. Μια εμπειρία λοιπόν ενός αντικειμένου δεν αποτελεί μια υποκειμενική σκιά του πραγματικού αντικειμένου, αλλά ένα μέρος του όλου, το οποίο είναι ταυτοχρόνως υποκειμενικό και αντικειμενικό.

Μέσα από τα ευρήματα που προέκυψαν από την εφαρμογή φαινομενογραφικών προσεγγίσεων τεκμηριώνεται ότι το αντικείμενο της εμπειρίας ή της κατανόησης δεν μπορεί να οριστεί ανεξάρτητα από τον

τρόπο που βιώνεται ή κατανοείται. Συνεπώς, όλοι μαζί οι διαφορετικοί τρόποι βίωσης ή κατανόησης συγκροτούν το αντικείμενο. Αν δώσουμε έμφαση στο υποκείμενο - με πρώτη στη στόχευση την κατανόηση της μάθησης- το ερώτημα μετασχηματίζεται ως εξής: *Βιώνει το άτομο ταυτόχρονα διαφορετικά πράγματα και αν ναι, τα βιώνει με διαφορετικούς τρόπους;* Το σύνολο της ταυτόχρονης εμπειρίας του ατόμου, η συσχέτιση της με τον κόσμο, καλείται για τη φαινομενογραφία επίγνωση (awareness). Χρησιμοποιείται συνεκδοχικά με τον όρο συνείδηση (consciousness). Η επίγνωση μας, όχι μόνο καλύπτει ταυτόχρονα διαφορετικά πράγματα, αλλά παρουσιάζει μια ορισμένη δομή. Κάποια πράγματα έρχονται στο προσκήνιο, απεικονιστικά ή θεματοποιημένα, ενώ άλλα παραμένουν μη-θεματοποιημένα. Για παράδειγμα όταν διαβάζουμε ένα κείμενο, ελπίζουμε, χωρίς να είναι απαραίτητο ότι θα συμβεί, ότι το νόημα του κειμένου βρίσκεται στο επίκεντρο της επίγνωσης. Παράλληλα κατά την ανάγνωση άλλα πράγματα που σχετίζονται με το περιεχόμενο έρχονται στο προσκήνιο της επίγνωσης του αναγνώστη. Συνήθως τα υποκείμενα δεν έχουν επίγνωση των τρόπων που βιώνουν κάτι, συχνά γιατί το θεωρούν αυτονόητο ή δεδομένο. Για την φαινομενογραφία ο προσδιορισμός αυτών των υποκείμενων δομών επίγνωσης θεωρείται ιδιαίτερα σημαντικός. Η διαβαθμισμένη σε επίπεδα δομή της επίγνωσης σημαίνει ότι ορισμένα στοιχεία βρίσκονται στον πυρήνα και ορισμένα στην περιφέρεια. Η μετατόπιση τους είναι δυνατή ανάλογα με τις περιστάσεις και τις καταστάσεις, γεγονός που επηρεάζει τη συνείδηση μας για τις διαφορετικές όψεις του περιβάλλοντος και εν τέλει καθιστά δυναμική τη μάθηση μέσω της εμπειρίας.

Το φαινομενογραφικό μοντέλο, καθόσον προσανατολίζει το ενδιαφέρον του στη μάθηση και την πλαισίωση της στο εκπαιδευτικό περιβάλλον, προσφέρει ένα σημαντικό όφελος όταν εφαρμόζεται στην τριτοβάθμια εκπαίδευση. Δίνει την ευκαιρία στους φοιτητές να επεκτείνουν την παρακαταθήκη των προσλήψεων ή των εμπειριών τους και να κατανοήσουν το περιβάλλον τους και μέσα από τις αντιλήψεις των άλλων.

Η Bruce (1997) ανακάλυψε με την φαινομενογραφική της προσέγγιση τα επτά «πρόσωπα», που από κοινού περιγράφουν το «φαινόμενο» της πληροφοριακής παιδείας (ΠΠ):

1. η αντίληψη για την **τεχνολογία της πληροφορίας**: η ΠΠ περιγράφεται ως χρήση της τεχνολογίας της πληροφορίας για την ανάκτηση των πληροφοριών και την επικοινωνία
2. η αντίληψη για τις **πληροφοριακές πηγές**: η ΠΠ περιγράφεται ως εντοπισμός των πληροφοριών που βρίσκονται σε πληροφοριακές πηγές
3. η αντίληψη για την **πληροφοριακή διαδικασία**: η ΠΠ περιγράφεται ως εφαρμογή μιας διαδικασίας
4. η αντίληψη για τον **έλεγχο των πληροφοριών**: η ΠΠ περιγράφεται ως έλεγχος, ειδική διαχείριση των πληροφοριών
5. η αντίληψη για την **κατασκευή της γνώσης**: η ΠΠ περιγράφεται ως οικοδόμηση μιας προσωπικής γνωστικής βάσης
6. η αντίληψη για την **επέκταση της γνώσης**: η ΠΠ περιγράφεται ως τρόπος κατάκτησης νέας βαθιάς γνώσης μέσα από την πρόσκτηση νέας γνώσης και την κατασκευή μιας προσωπικής προοπτικής
7. η αντίληψη για τη **συνετή γνώση (wisdom)**: η ΠΠ περιγράφεται ως μια ηθικά συνετή γνώση, ως η χρήση των πληροφοριών προς όφελος άλλων ανθρώπων και κοινοτήτων.

*«Αυτή η προσέγγιση για την πληροφοριακή παιδεία είναι σημαντικά διαφορετική από αυτή που συνήθως υιοθετείται. Είναι:*

- *Εμπειρική, βασίζεται στη ζωντανή εμπειρία ανθρώπων που αλληλεπιδρούν με τον κόσμο γύρω τους*
- *Σχεσιακή, δεν εστιάζει ούτε στο πρόσωπο, ούτε στο αντικείμενο ενδιαφέροντος, αλλά στη μεταξύ τους σχέση*
- *Δεύτερης τάξης, αναπαριστά τις απόψεις των χρηστών των πληροφοριών, μέσα από το διάλογο (discourse) μαζί τους, παρά μέσα από τις απόψεις των ειδικών»* (Bruce, 1997 σ. 40).

Ως προς τη μάθηση που ενδιαφέρει ιδιαίτερως, διαμόρφωσε μια θεωρία βασισμένη σε τέσσερα χαρακτηριστικά:

- η μάθηση αφορά σε αλλαγές στην αντίληψη
- η μάθηση πάντοτε περιλαμβάνει ένα περιεχόμενο, όπως επίσης και μια διαδικασία
- η μάθηση αφορά στις σχέσεις μεταξύ του εκπαιδευόμενου και του αντικειμένου μάθησης και
- η βελτίωση της μάθησης αφορά στην κατανόηση της οπτικής των εκπαιδευόμενων (Bruce, 1997 σ. 174).

Οι Weber & Johnston (2000) σχολιάζουν ότι το σχεσιακό μοντέλο της Bruce, έχει σαν στόχο να υποστηρίξει τους φοιτητές να αναγνωρίσουν πώς βιώνουν εμπειρικά την πληροφοριακή παιδεία και να παρουσιάσει νέους τρόπους προσέγγισής της. Ερμηνεύει την επαρκή ικανότητα ως μια εμπειρική σκέψη και μάθηση, παρά ως μια συγκέντρωση δεξιοτήτων ή γνώσης που μπορεί να έχει σύντομη διάρκεια ζωής. Η κριτική σκέψη διαπλέκεται αυστηρά με την ανακλαστική πρακτική και η συγκρότηση προσλήψεων για τις πληροφοριακές ανάγκες από το ίδιο το άτομο αποτελεί το πρώτο βήμα της μετα-γνωστικής δραστηριότητας. «Κάθε στιγμή μάθησης είναι, ή έχει τη δυναμική να είναι, στιγμή διδασκαλίας και μάθησης», ισχυρίζονται οι Kalantzis & Cope, 2009 σ. 52. Συνεπώς, η διαδικασία της συνειδητοποίησης αυτού του ανακλαστικού μοντέλου που περιλαμβάνει την ενεργή ανάμειξη των συμμετεχόντων στη διαδικασία της μάθησής τους συντελεί στην ανάπτυξη τους ως καλλιεργημένων ατόμων. Σε τέτοιου τύπου μαθησιακά σχέδια σαν το σχεσιακό, η Limberg (1999) παρατηρεί ότι οι στρατηγικές διδασκαλίας πάντοτε περιλαμβάνουν ένα στάδιο που οι φοιτητές πειραματίζονται και βιώνουν εμπειρικά τη διαδικασία μάθησης.

Χαρακτηριστικό σχεσιακού τύπου μοντέλο για την πληροφοριακή παιδεία αποτελεί το *Seven pillars* που αναπτύχθηκε στο Ηνωμένο Βασίλειο. Ο φορέας που το ανέπτυξε δηλώνει ότι: «δίνει έμφαση στην έρευνα δράσης ως μια μέθοδο που μπορεί να ενθαρρύνει την αξιολόγηση, τη σύγκριση, την ανάδραση και την ανταλλαγή απόψεων σε συγκεκριμένα πληροφοριακά προβλήματα, αλλά και στη μαθησιακή διαδικασία καθ' εαυτήν» (Society of College National and University Libraries, 1999).

### 3.3. Νέες τεχνολογίες, μάθηση και πληροφοριακή παιδεία

Ο σχολιασμός του εκπαιδευτικού παραδείγματος και της σχέσης του με τις νέες τεχνολογίες κρίνεται αναγκαίος προκειμένου να καλυφθεί πληρέστερα η θεώρηση του υπό εξέταση θέματος.

Οι Kalantzis & Cope (2009) υποστηρίζουν ότι οι νέες τεχνολογίες στην εκπαίδευση συνεπάγονται αλλαγές στις ανθρώπινες σχέσεις κατά τη διαδικασία της μάθησης. Οδηγούμαστε λόγω των νέων δυνατοτήτων που υποστηρίζουν, σε νέα μαθησιακά περιβάλλοντα που πιθανόν διαμορφώνουν «νέα βασικά» για την εκπαίδευση. Για παράδειγμα, τα περιβάλλοντα ηλεκτρονικής μάθησης (e-learning) αποτελούν εφαρμογές των νέων δυνατοτήτων, για τα οποία δεν αρκεί ο ορισμός της φύσης τους και μόνο για να χαρακτηρίσει την αλλαγή στο εκπαιδευτικό παράδειγμα. «Μερικά από αυτά, παρά την αύρα ανανέωσης που τα περιβάλλει, είναι τόσο άσχετα με τις ανάγκες της κοινωνίας, όσο και η παραδοσιακή τάξη» (ό.π. σ. 34).

Σε παρουσίασή του ο Σταμάτης (2010)<sup>42</sup>, με τον χαρακτηριστικό τίτλο διατυπωμένο με τη μορφή ερωτήματος: «*The Use of Information and Communication Technologies in Greek Higher Education: Do we have a paradigm shift?*», υποστηρίζει ότι έχουμε στη διάθεσή μας μια σειρά από ενδιαφέροντες όρους, που προσδιορίζουν την «νέα» εκπαίδευση, όπως: ευέλικτη, ανοικτή και εξ' αποστάσεως, ηλεκτρονική, διαδικτυακή ανοικτή, συνεργατική, τηλεεκπαίδευση. Επίσης, ενδιαφέροντα περιβάλλοντα και πλατφόρμες για ανάπτυξη εφαρμογών, πολλά νέα εργαλεία στην κατοχή των ελληνικών ιδρυμάτων και εν τέλει κάποιες εφαρμογές. Αλλαγές όμως στο εκπαιδευτικό παράδειγμα δεν διαπιστώνουμε. Κατά την άποψή του, τα συστήματα αυτά πρέπει να επεκταθούν με νέα εργαλεία που θα βοηθήσουν τα μέλη της δικτυακής ακαδημαϊκής κοινότητας να δημιουργήσουν και να επεξεργαστούν στοιχεία που σχετίζονται με μαθήματα (π.χ. τους μαθησιακούς στόχους, ή τη δημιουργία του βασικού σχεδίου μελέτης), να προσδιορίζουν τις ενώσεις των διαφορετικών στοιχείων των μαθημάτων

---

<sup>42</sup> Η παρουσίαση του Σταμάτη έγινε στη συνάντηση μελών ΔΕΠ/ΕΠ και Βιβλιοθηκονόμων της Θεσσαλονίκης, και προς το παρόν παραμένει αδημοσίευτη.

(π.χ. τη σύνδεση των μαθησιακών στόχων με το υλικό του μαθήματος ή τις περιπτώσεις αξιολόγησης) και να μυήσουν, να διατηρήσουν και να ορίσουν έγκυρες διαδικασίες αναφορικά με την ανάπτυξη, διάθεση και διαχείριση του μαθήματος.

Η μάθηση με τη χρήση των υπολογιστών αποτελεί δυναμικό στοιχείο της εμπειρίας των νέων και παρά τον έντονο διάλογο που αναπτύσσεται για τα υπέρ και τα κατά αυτής της σχέσης, δεν αμφισβητείται. Ο Κουτσογιάννης (2005, σ.167) σχολιάζοντας το μύθο του νέου γραμματισμού, επισημαίνει ότι: *«τα περισσότερα σχέδια εκπαιδευτικής πολιτικής πάσχουν από δύο σημαντικές αδυναμίες: πρώτον, φυσικοποιούν και θεωρούν θετικό οτιδήποτε σχετίζεται με τον νέο γραμματισμό, και δεύτερον, δεν λαμβάνουν σοβαρά υπόψη τους ως σημαντική μεταβλητή το εκπαιδευτικό περιεχόμενο εντός του οποίου εισάγεται ο γραμματισμός αυτός»*.

Στην τροχιά όλης της μυθοπλασίας που αναπτύσσεται με έμφαση στις προφητείες για το μέλλον της χρήσης των υπολογιστών, ο Cuban (2001) αφού πρώτα απομυθοποίησε το μέσο ως μια φαινομενική πανάκεια για διάφορες εκπαιδευτικές ασθένειες, οδηγήθηκε στην παρακάτω πρόβλεψη: *«Προβλέπω ότι η αργή επανάσταση στην πρόσβαση της τεχνολογίας, τροφοδοτούμενη από τη λαϊκή υποστήριξη και συνεχιζόμενη όσο διαρκεί η οικονομική ευμάρεια, θα αποφέρει τελικά αυτό που επεδίωκαν οι υποστηρικτές της: κάθε μαθητής, όπως και κάθε εργαζόμενος, θα έχει τελικά ένα προσωπικό υπολογιστή. Καμία ουσιαστική αλλαγή, ωστόσο, δεν θα επέλθει στις πρακτικές διδασκαλίας»* (στο Kalantzis & Cope, 2009 σ. 45).

Κι αν στις προφητείες μπορεί να αποδοθεί ανάλογη βαρύτητα, ανησυχητική παραμένει η μυθοποίηση των νέων τεχνολογικών μέσων για την εξέλιξη και τον εκσυγχρονισμό της ελληνικής εκπαίδευσης, όπως διαπιστώνεται με μοναδικό τρόπο στις επιλογές και τις ανάλογες ρητορείες των εκπροσώπων της κρατικής πολιτικής (βλέπε τη ρητορική της παροχής προσωπικού φορητού μικροϋπολογιστή σε 120.000 μαθητές της Α' Γυμνασίου για το σχολικό έτος 2009 -2010, με απόφαση του Υπουργείου Παιδείας και τη χρήση

του διαδραστικού πίνακα που συνδέεται με τον προσωπικό φορητό υπολογιστή, ως μια εκδοχή του νέου ψηφιακού σχολείου - επίδειξη του Πρωθυπουργού και της Υπουργού Παιδείας στους μαθητές της Λήμνου 11/12/2010).

Συνεπώς, το ερώτημα που παραμένει αναπάντητο αφορά στην ποιότητα της παιδαγωγικής μεθόδου, είτε αυτή τη κρίνεται σε σύγκριση «παλαιών» και «νέων» μέσων, είτε όχι. *«Ποια είδη παιδαγωγικών διαδικασιών μπορούν να οδηγήσουν σε αποτελεσματική μάθηση; Και πώς μπορεί να τεθεί η τεχνολογία στην υπηρεσία των παιδαγωγικών στόχων;»* (Kalantzis & Cope, 2009 σ. 42). Η ανοικτή συζήτηση για το πώς και από ποιους πρέπει να παρέχονται τα προγράμματα πληροφοριακής παιδείας έχει δύο βασικές παραμέτρους: η μια εξετάζει τους όρους της αυτόνομης παροχής και η άλλη της ενσωμάτωσής της στα προγράμματα σπουδών. Εκείνο που φαίνεται να προτάσσεται στην ιεράρχηση μιας επιτυχούς παιδαγωγικής στρατηγικής είναι ο ακριβής προσδιορισμός των μαθησιακών στόχων. Το είδος της μεθόδου και τα μέσα υποστήριξης έπονται, χωρίς να υποτιμούνται.

Επιμένοντας στα μαθησιακά αποτελέσματα, η παιδαγωγική πρόταση συνδέεται άμεσα με την πρόταση για αλλαγή του εκπαιδευτικού παραδείγματος. Μια πρόταση που θέτει στο επίκεντρο τη μάθηση και όχι τη διδασκαλία. Αυτός ο μετασχηματισμός προϋποθέτει: *«προσδιορισμένα με λεπτομέρεια μαθησιακά αποτελέσματα, σύστημα αξιολόγησης της προόδου σε ατομικό επίπεδο, σε επίπεδο τάξης, προγράμματος και εκπαιδευτικού ιδρύματος, πρόγραμμα σπουδών με αναδρομικό σχεδιασμό των μαθησιακών στόχων και δυνατότητα ανάπτυξης, παροχή ποικιλίας εναλλακτικών μεθόδων επίτευξης των μαθησιακών στόχων και συνεχή και συστηματική διερεύνηση εναλλακτικών μεθόδων ενίσχυσης της μάθησης»* (Barr, 1998 σ. 20).

Προσδιορίζοντας τα προβλήματα που πρέπει να αντιμετωπιστούν και τα οποία πολύ συνοπτικά είναι: η πληθώρα των πληροφοριών, η αδυναμία αξιολόγησης και σύνθεσής τους, η μη θεμιτή χρήση τους και η αδυναμία αναγνώρισης όλων των δυνατικών μορφών πληροφόρησης, απομένει

πρωτίστως να απαντηθεί αν ανήκει στη σφαίρα της τυπικής εκπαίδευσης να επιληφθεί αυτής της δράσης και αν ναι με ποιους όρους;

Διαχωρίζοντας τις ενδιαφέρουσες προκλήσεις της άτυπης μάθησης, διαπιστώνεται ότι οι προτάσεις της Εισηγητικής έκθεσης για το ΕΠΕΑΕΚ II (2002) που αφορούν στην αναμόρφωση των προγραμμάτων σπουδών δίνουν ευθέως την απάντηση στο πρώτο σκέλος του ερωτήματος, εντάσσοντας αυτή τη δράση στο τυπικό πλαίσιο της ελληνικής τριτοβάθμιας εκπαίδευσης. Εκείνο που δεν ξεκαθαρίζεται είναι τι προσδοκούμε ως αποτέλεσμα της εκπαιδευτικής δράσης. Ο Σταμάτης (2004) υποστηρίζει ότι : *«Αν ο όρος ‘κοινωνία της γνώσης και της μάθησης’ μπορεί να έχει κάποιο από νόημα, αυτό συνίσταται σε μία μορφωτική διαδικασία που εκτείνεται σε ολόκληρο το μήκος της ανθρώπινης ζωής, ως συλλογική ευθύνη της κρατικά οργανωμένης κοινωνίας, μέσα από κατάλληλους εκπαιδευτικούς θεσμούς. Με ζητούμενο, όμως, όχι μία απλή επανακατάρτιση, αλλά - επιπροσθέτως - να αποκτήσουν ή να ανανεώσουν οι πολίτες μορφωτικές προϋποθέσεις, προκειμένου να μπορούν να τοποθετούνται μετά λόγου γνώσεως σε ζητήματα του πρακτέου στο συλλογικό βίο και με αξιοποίηση της συλλογικής εμπειρίας»* (Σταμάτης 2004, σ.43).

Το δεύτερο σκέλος του ερωτήματος, περί των όρων παροχής, μπορεί να απαντηθεί διαφορετικά, ανάλογα με την αφετηριακή παραδοχή που επιλέγεται. Αν γίνει δεκτή η ένταξη σχετικού περιεχομένου στην πρόταση του εκπαιδευτικού παραδείγματος που επικεντρώνεται στην ανάπτυξη των απαιτούμενων μορφωτικών προϋποθέσεων, ο προσδιορισμός των στόχων της αποτελεί αναπόσπαστο στοιχείο της συνολικής αντίληψης για την εκπαίδευση σε όλες τις εκπαιδευτικές βαθμίδες, αλλά και στην προσπάθεια της διαρκούς και δια βίου στήριξής της. Στο πλαίσιο της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, που εξετάζεται εδώ, και με στόχο την ενσωμάτωσή της στη διαδικασία μάθησης, συνεπάγεται την ένταξη των μαθησιακών της στόχων στους μαθησιακούς στόχους του προγράμματος σπουδών. Ο Τσαούσης (2000, σ.43 ) ισχυρίζεται ότι: *«το τρίπτυχο ‘παραγωγή νέας γνώσης - μετάδοση γνώσης- διαμόρφωση του επιστήμονα’ που χαρακτήριζε το*



πανεπιστήμιο, εξακολουθεί να ισχύει. Υπό νέους όρους. [...] διαμορφώνονται νέες μορφές πανεπιστημιακής οργάνωσης και λειτουργίας, νέες μέθοδοι διδασκαλίας, νέες μορφές προσφοράς γνώσεων που βασίζονται στη ζήτηση του διδασκόμενου και όχι στην αυθεντία του διδάσκοντος». Η Πετμεζίδου (1999, σ. 115) αναφερόμενη στα ευέλικτα προγράμματα σπουδών σχολιάζει ότι σηματοδοτούν το πέρασμα από τη «διδασκαλία», σε «ενεργές μορφές μάθησης». Σε νέες μορφές παιδαγωγικής που ενισχύουν την κριτική σκέψη.

Η σύνδεση του προτεινόμενου νέου μοντέλου με την αναγκαιότητα αναθεώρησης της παιδαγωγικής προσέγγισης είναι μια κρίσιμη κατά τη γνώμη μου διευκρίνιση, η οποία τίθεται προκρίνοντας μια πολύπλευρη και ενισχυμένη διεπιστημονικότητα και όχι τον κατακερματισμό των γνωστικών αντικειμένων, τηρώντας ταυτόχρονα τις αναγκαίες αποστάσεις από την σύντηξη στη διάρκεια των προγραμμάτων και την ταύτιση με τις διαμεσολαβημένες ανάγκες της αγοράς. Εκτιμώ ότι πρόκειται για δυο διαφορετικές συνιστώσες που συχνά συναθροίζονται στην κριτική περί «ευελιξίας» των προγραμμάτων, προβάλλοντας δικαίως αμφιβολίες για το σκιώδες πρόσωπο των μεταρρυθμιστικών προτάσεων. Εάν ωστόσο παραμείνουμε στο εκπαιδευτικό παράδειγμα που επικεντρώνεται στη διδασκαλία, η διδασκαλία της πληροφοριακής παιδείας εντάσσεται στην αυτονόμηση των ενεργειών διδασκόντων και βιβλιοθηκονόμων, οι οποίες υπό όρους ενδέχεται να οδηγούν σε συνεργατικά σχήματα, πάντως στο πλαίσιο μαθημάτων και όχι προγράμματος σπουδών.

Η Luke (2009), προσθέτει άλλη μια διάσταση στη σχέση της τεχνολογίας της πληροφορίας με την παιδαγωγική. Αποδεχόμενη τις προκλήσεις της παιδαγωγικής του σύγχρονου πολυγραμματισμού, απευθύνεται στους διδάσκοντες, υποστηρίζοντας ότι: «δεν πρέπει να χρησιμοποιούμε απλώς τις τεχνολογίες της πληροφορίας για να διδάσκουμε, αλλά να διδάσκουμε για τις τεχνολογίες της πληροφορίας, για τον αντίκτυπο των «νέων μέσων» στη γνώση, τις κοινωνικές σχέσεις, την παιδεία, την παιδαγωγική, την ταυτότητα, και τη γλωσσική αλλαγή» (Luke, 2009 σ. 88).

Ο Bundy (2005, σ. xix), προλογίζοντας τον οδηγό της Andretta (2005), τονίζει ότι «η πληροφοριακή παιδεία βρίσκεται σε ένα σταυροδρόμι, και χρειάζεται να προχωρήσει πέρα από την ανάπτυξη δεξιοτήτων στην οποία οι βιβλιοθηκονόμοι επικεντρώθηκαν, εξαιτίας της απουσίας στήριξης από τους ακαδημαϊκούς για μια ολοκληρωμένη παιδαγωγική προσέγγιση στο θέμα». Εκτιμώ ότι αυτή η καίρια παρατήρηση στην ουσία επαναδιατυπώνει τους όρους πραγμάτευσης του θέματος.

Αναγνωρίζοντας τη διττή φύση της προτεινόμενης προσέγγισης, αφενός μέσα από την ανάλυση του νέου επικοινωνιακού μοντέλου και των συνεπειών του και αφετέρου μέσα από τα τοπικά και παγκόσμια συμφραζόμενα και σύμφωνα με τους τρόπους που αυτά επηρεάζουν τη συζήτηση για τη μάθηση, τα «νέα βασικά» στην τριτοβάθμια εκπαίδευση και την παιδαγωγική τους, θεμελιώνεται μια στέρεη θεωρητική πλαισίωση, η οποία και προσφέρει μια ενδιαφέρουσα οπτική θέασης του υπό διερεύνηση θέματος.

#### **3.4. Η θεώρηση των πληροφοριακών αναγκών και της αναζήτησης των πληροφοριών**

Η έρευνα για τις πληροφοριακές ανάγκες και την αναζήτηση των πληροφοριών αποτελεί το δεύτερο πυλώνα θεωρητικής πλαισίωσης της παρούσας διατριβής. Με αφετηρία τις αρχές του 20<sup>ου</sup> αιώνα, η έρευνα για την αναζήτηση πληροφοριών εστιάστηκε καταρχήν στη χρήση βιβλίων και εφημερίδων. Σταδιακά, οδηγήθηκε στη διερεύνηση των καναλιών και των συστημάτων πληροφόρησης. Εξειδικεύτηκε στη συνέχεια στις ειδικές πληροφοριακές ανάγκες και χρήσεις διάφορων επιστημονικών πεδίων. Η εποχή των συμβουλών καθοδήγησης προς τους νέους φοιτητές για την αναζήτηση βιβλιογραφικών αναφορών έχει περάσει ανεπιστρεπτί. Το 1971, ο Erik Pepper και ο Max Toth δημοσίευσαν στο περιοδικό *American Psychologist* το άρθρο τους με τίτλο: “*How do you get those references for that review paper?*”. Έδιναν οδηγίες και αναλυτικές συμβουλές βασισμένες σε πληροφοριακές πηγές με σκοπό να εκπαιδεύσουν τους φοιτητές, ώστε να αντιμετωπίσουν αυτό που προσδιόρισαν σαν το «*παγκόσμιας εμβέλειας*

*πρόβλημα των προπτυχιακών σπουδών», ειδικά για τους αρχάριους πρωτοετείς, την ανάγκη απόκτησης των παραπομπών που είναι απαραίτητες για την επισκόπηση της βιβλιογραφίας. Αν παραβάλλει κανείς την ίδια αναγκαιότητα στο σημερινό περιβάλλον, εύκολα αντιλαμβάνεται γιατί η επισκόπηση της βιβλιογραφίας όχι μόνο δεν μπορεί να συμπτυχθεί σε ένα σύνολο συμβουλών, αλλά αντίθετα ευλόγως οδηγεί σε σύγχυση και άγχος.*

Αυτές οι πρώτες προσεγγίσεις σε επίπεδο ερευνητικού παραδείγματος και πέρα από τα ποσοτικά δεδομένα, ο Case (2007) ισχυρίζεται ότι δεν αφορούσαν την πληροφοριακή αναζήτηση με την έννοια που νοείται στην τρέχουσα ερευνητική δραστηριότητα. Αυτό που πραγματικά έκαναν ήταν να διερευνούν τις πληροφοριακές πηγές και τη χρήση τους, παρά τις ανάγκες των χρηστών (όπως εκείνοι τις έβλεπαν) και τα αποτελέσματα αυτής της δράσης τους (όπως εκείνοι τα έκριναν). Αυτή η ερευνητική παράδοση χαρακτηρίστηκε ως επικεντρωμένη ή προσανατολισμένη στα συστήματα (system-centered, system oriented).

Από τη δεκαετία του 1970 και μετά άρχισε να δίδεται έμφαση στο πρόσωπο, ως αναζητητή, δημιουργό και χρήστη των πληροφοριών. Το σημαντικό άρθρο των Dervin & Nilan (1986) αναφέρεται συχνά ως το αφετηριακό σημείο απομάκρυνσης από τη μελέτη των χρηστών που κατηγοριοποιούνται και αναλύονται σύμφωνα με τα χαρακτηριστικά των συστημάτων και εισχώρησης σε μια πιο ολιστική μελέτη των χρηστών μέσα από τη δική τους οπτική. Το νέο παράδειγμα που επικεντρώνεται στο χρήστη (user-centered paradigm), *«όχι μόνο δίνει έμφαση στην κατανόηση των πληροφοριακών πρακτικών από την ανθρώπινη πλευρά, αλλά επίσης βλέπει αυτές τις πρακτικές σαν μια διαδικασία που λαμβάνει χώρα σε προσδιορισμένες καταστάσεις και πλαίσια»* (Courtright, 2007, σ. 273).

Καταγράφεται στην ειδική βιβλιογραφία κάτω από το λήμμα Πληροφοριακές ανάγκες, αναζήτηση και χρήση (Information Needs, Seeking and Use). Τα ζητήματα ορολογίας, περιεχομένου και θεωρητικής στήριξης της έρευνας που διεξάγεται στο πεδίο βρίσκονται σε συνεχή εξέλιξη. Τι περιλαμβάνει και

τι όχι η πληροφοριακή αναζήτηση, είναι ενεργητική ή παθητική, κατευθυνόμενη ή όχι; Περιλαμβάνει ενδεχομένως και μια μορφή ημι-κατευθυνόμενης δράσης, όπως το περιδιάβασμα (browsing), ή αναφέρεται αποκλειστικά σε μια σειρά λογικά διαδεχόμενων βημάτων με σκοπό την επίλυση ορισμένου προβλήματος; Επίσης, η σχέση πληροφοριακής αναζήτησης και αναγκών θεωρείται από τις πλέον αδιαμφισβήτητες στη φιλολογία του επιστημονικού κλάδου. Η Lundh (2010) σημειώνει ότι η έννοια των πληροφοριακών αναγκών χρησιμοποιείται σε πολλά μοντέλα της Βιβλιοθηκονομίας και της Επιστήμης της Πληροφορίας για να περιγράψει τους καταλυτικούς παράγοντες που επηρεάζουν τις διαδικασίες αναζήτησης. Η μελέτη τους θεωρεί ότι είναι πολύ δύσκολο να διεξαχθεί εμπειρικά, με αποτέλεσμα οι περισσότερες μελέτες που αφορούν στους χρήστες να επικεντρώνονται τελικά στην αναζήτηση των πληροφοριών και όχι στις πραγματικές ανάγκες των χρηστών. Ή όπως πολύ παλαιότερα ο Brittain (1970) ισχυριζόταν, οι σχετικές μελέτες αφορούν στη χρήση ή ακόμη καλύτερα στη σχετική ζήτηση και ποτέ στις ανάγκες.

Ο Wilson (2000) ισχυρίζεται ότι η αναζήτηση πληροφοριών μπορεί και να μην περιλαμβάνει την αναγνώριση ή την ανακάλυψη μιας ανάγκης και προτείνει την υιοθέτηση του όρου «πληροφοριακή συμπεριφορά» για την κάλυψη και των τριών (ανάγκες, αναζήτηση, χρήση). Στις γραμμές των επικριτών αυτής της πρότασης οι (Kari & Savolainen, 2003; McKenzie, 2003) θεωρούν οι μεν πρώτοι τον όρο κατάλληλο να περιγράψει την εισχώρηση του στοιχείου της εξωτερικής παρατήρησης, όπως στοιχειοθετείται από τη θεώρηση της ψυχολογίας και η δεύτερη την απομάκρυνση της μελέτης της πληροφοριακής δραστηριότητας από τη σφαίρα του κοινωνικού και πολιτισμικού στοχασμού. Επιπροσθέτως,, εισηγείται τη χρήση του όρου «πληροφοριακές πρακτικές» (information practices) ως πιο κατάλληλο όρο για να περιγράψει τη συνολική δραστηριότητα, που συναντάται επίσης στη βιβλιογραφία, ως «πληροφοριακή δραστηριότητα» (information activities).

Συχνά στα κείμενα υιοθετείται η συνεκδοχική χρήση αυτών των περίπου συνώνυμων εννοιών με κατάλληλες αποσαφηνίσεις των μεταξύ τους σημείων

σύγκλισης ή απόκλισης. Κατά την εκτίμηση μου, το κύριο ζήτημα της ορολογίας αφορά στην σαφή οριοθέτηση της χρήσης των όρων σε επίπεδο ορισμού ερευνητικών στόχων και συμπερασμάτων. Στη ροή των κειμένων μπορεί να δικαιολογείται ή και να επιβάλλεται η συνεκδοχική χρήση. Αντιθέτως, ειδικά στη συμπερασματική διατύπωση, απαιτείται αυστηρός κανόνας, προκειμένου να μεταφέρεται με σαφήνεια το εξαγόμενο μήνυμα. Είναι απαράδεκτα, κατά τη γνώμη μου, τα αποτελέσματα ερευνών τα οποία διατείνονται ότι αναφέρονται στις ανάγκες των χρηστών και στην ουσία μετρούν πόσο καλά αποδίδει ένα πληροφοριακό σύστημα στην κάλυψη των αναγκών που το ίδιο το σύστημα προϋποθέτει ότι υπάρχουν και ισχύουν με βάση τις παραδοχές που έγιναν.

Η δεύτερη σημαντική όψη της θεώρησης της μελέτης της αναζήτησης και χρήσης των πληροφοριών μέσα από το παράδειγμα που επικεντρώνεται στο χρήστη, αφορά στο «πλαίσιο» (Context). Η έννοια του πλαισίου απολαμβάνει αυξημένης προσοχής με το σκεπτικό ότι: *«για να κατανοήσουμε καλύτερα την πληροφοριακή συμπεριφορά και την ανάκτηση των πληροφοριών, πρέπει να δώσουμε μεγαλύτερη προσοχή στους χώρους μέσα στους οποίους αυτές οι δραστηριότητες ενσωματώνονται»* (Cool, 2001, σ. 5). Η πιο διαδεδομένη θεώρηση του όρου μεταξύ των ερευνητών του κλάδου είναι ο προσδιορισμός του ως «πλαίσιο αναφοράς» για την πληροφοριακή δραστηριότητα. Στην αγγλική ορολογία εμφανίζονται εναλλακτικά οι όροι: setting, situation, framework, environment, information ground. Στην ελληνική γλώσσα επικρατεί ο όρος «πλαίσιο», ακολουθούμενος συχνά από έναν κατάλληλο επιθετικό προσδιορισμό για να ορίσει το είδος του πλαισίου ή και ο όρος «συμφραζόμενα». Εναλλακτικά, εμφανίζεται και ο όρος «περιβάλλον».

Ο Case (2007) τονίζει ότι, τι σημαίνει θεωρία ή μέθοδος είναι προφανές για τους περισσότερους αναγνώστες. Τι σημαίνει πλαίσιο χρειάζεται επεξήγηση. Ανάλογα με τους σκοπούς μιας έρευνας μπορεί να θεωρηθεί ότι σημαίνει την ιδιαίτερη σύνθεση ατόμων και καταστάσεων που εξυπηρετούν την πλαισίωση της διερεύνησης. Τα κρίσιμα ζητήματα για την κατανόηση και τον ορισμό του πλαισίου είναι: *«α) τα όρια του πλαισίου και τα στοιχεία που το συγκροτούν*

β) η οντολογική θεώρηση του πλαισίου, με άλλα λόγια σε ποια έκταση το πλαίσιο εξαρτάται από τις κατασκευές των ατόμων που δρουν και σε ποια έκταση τα στοιχεία του πλαισίου είναι εξωτερικά για τους δρώντες γ) η σταθερότητα του πλαισίου και δ) ποια η σχέση του πλαισίου με τις πληροφοριακές πρακτικές» (Courtright, 2007 σ. 277).

Οι Agarwal , Xu & Poo (2009) διαπιστώνουν ότι η έννοια του πλαισίου παραμένει απροσδιόριστη και εφαρμόζεται χωρίς αυστηρή πειθαρχία. Αναζητώντας τι συγκροτεί τον κορμό (τους κύριους παράγοντες που καθοδηγούν την πληροφοριακή συμπεριφορά) και τι τις περιρρέουσες καταστάσεις (πλαίσιο), προτείνουν ένα πλαίσιο (Contextual Identity Framework) το οποίο αντλεί τη θεώρηση του από τις κοινωνιολογικές έννοιες της ταυτότητας, προσωπικής και κοινωνικής και των στερεοτύπων.

Έχει καθιερωθεί οι προσεγγίσεις στην έρευνα για την αναζήτηση και χρήση των πληροφοριών να υπάγονται στην ανάπτυξη και εφαρμογή σχετικών μοντέλων. Πολύ πιο εξειδικευμένα από τη θεωρία, αλλά πάντοτε σε συνάρτηση με αυτήν, αναπτύχθηκαν με σκοπό να επικεντρωθούν σε επιμέρους ζητήματα της πληροφοριακής δραστηριότητας. Άλλοτε οδήγησαν στην ανάπτυξη θεωριών κι άλλοτε απεικόνισαν ένα ορισμένο θεωρητικό παράδειγμα. Με δυνατά και αδύνατα σημεία στη θεώρησή τους, επιχείρησαν να ερμηνεύσουν τα στάδια της διαδικασίας, τους παράγοντες που την επηρεάζουν -μεταξύ αυτών και τον πλέον προβληματικό παράγοντα του πλαισίου-, αλλά και να προβλέψουν αλλαγές. Ενδεικτικά αναφέρονται τα μοντέλα των : Taylor(1968), Wilson (1981, 1999), Krikelas (1983), Kuhlthau, (1991) Leckie, Pettigrew & Sylvain (1996), Johnson, (1997), Savolainen (1995, 2005), Limberg (1999), Agarwal , Xu & Poo (2009).

Οι στοχεύσεις πολλών εξ αυτών κατευθύνονται σε ορισμένα περιβάλλοντα, όπως στον εργασιακό χώρο ή την πληροφοριακή δραστηριότητα της καθημερινής ζωής. Η Limberg (2007) σχολιάζει ότι με τις αξιοσημείωτες εξαιρέσεις των μοντέλων της Kuhlthau (1991) και Limberg (1999) η αναζήτηση πληροφοριών στο εκπαιδευτικό πλαίσιο δεν έχει εξερευνηθεί σε

μεγάλη έκταση, παρά το μέγεθος του εκπαιδευτικού τομέα και την ανάπτυξη μεθόδων διδασκαλίας που επικεντρώνονται στην επίλυση προβλημάτων. Αντιθέτως, αυτά τα ερωτήματα έχουν συζητηθεί στο πεδίο της πληροφοριακής παιδείας, ένα τομέα που έχει αναπτυχθεί αρχικά μέσα στο πλαίσιο της Βιβλιοθηκονομίας στον ακαδημαϊκό χώρο και έξω από την ερευνητική κοινότητα που ασχολείται με την αναζήτηση πληροφοριών.

Στο ειδικό πεδίο της χρηστο-κεντρικής προσέγγισης της αναζήτησης και χρήσης των πληροφοριών σε εκπαιδευτικό πλαίσιο καταγράφονται στη βιβλιογραφία οι έρευνες των (Morrison, 1997; Limberg, 1999; Johnston & Weber, 2000; Hartmann, 2001; Seamans, 2002; Lupton, 2004; Maybee, 2006; Vezzosi, 2007; MacMillan, 2009). Από αυτές, οι έρευνες των Morrison, Hartmann και Seamans διεξήχθησαν με αφετηριακή παραδοχή τα πρότυπα της ACRL και κατά συνέπεια οδηγήθηκαν σε συμπεράσματα εντός αυτού του πλαισίου. Η έρευνα των Johnston & Weber διεξήχθη με τη μορφή έρευνας δράσης, στο πλαίσιο ενός μαθήματος επιχειρησιακών σπουδών προπτυχιακού επιπέδου στη Μεγάλη Βρετανία. Οι έρευνες των Limberg, Lupton και Maybee διεξήχθησαν με τη φαινομενογραφική μέθοδο. Η πρώτη σε τελιόφοιτους της μέσης εκπαίδευσης στη Σουηδία και στο πλαίσιο κάλυψης προεπιλεγμένων μαθησιακών στόχων. Η δεύτερη σε προπτυχιακούς φοιτητές στο πλαίσιο μαθήματος για το περιβάλλον στην Αυστραλία. Η τρίτη σε δείγμα προπτυχιακών φοιτητών πολυτεχνικής σχολής των ΗΠΑ. Η έρευνα της Vezzosi, σε φοιτητές του Πανεπιστημίου της Πάρμα στην Ιταλία, μέσα από μια προσέγγιση της έρευνας δράσης επεχείρησε να συνδέσει την έρευνα με την πρακτική, εντάσσοντας μέσα στο πρόγραμμα σπουδών την ενεργή ανάμειξη των φοιτητών σε ένα πρόγραμμα εκπαίδευσης, παρατήρησης και αντανακλαστικής αυτοαναφοράς των συμμετεχόντων στη μαθησιακή διαδικασία. Τέλος, η έρευνα της MacMillan έγινε σε φοιτητές δημοσιογραφίας του Mount Royal College του Καναδά σε μια πενταετούς διάρκειας μελέτη της εξέλιξης των δεξιοτήτων χρήσης πληροφοριών, που διεξήχθη με την εφαρμογή ενός διαδραστικού προγράμματος αυτοαξιολόγησης.

Σχολιάζοντας την παρουσία του ζητήματος αυτού στην ελληνική βιβλιογραφία παρατηρούμε ότι από πλευράς Βιβλιοθηκονομίας εκτείνεται σχεδόν κατ' αποκλειστικότητα στο πλαίσιο των ακαδημαϊκών βιβλιοθηκών. Επικεντρώθηκε αρχικά στη μελέτη της αναζήτησης μέσα από τον προσδιορισμό των αναγκών του ακαδημαϊκού χώρου και τις μεταβολές που επήλθαν λόγω των τεχνολογικών εξελίξεων και ειδικώς της διάδοσης της χρήσης του διαδικτύου και πρόσφατα μέσα από τη θεώρηση της πληροφοριακής παιδείας. Αναπαράγοντας τα ίδια μειονεκτήματα που εντοπίζονται στη διεθνή βιβλιογραφία, ενώ πιστεύαμε ότι μιλούσαμε για ανάγκες, δεν μιλήσαμε για αυτές αλλά για χρήσεις και αποτελεσματικότερες εκδοχές τους. Παράλληλα, μια ανεξάρτητη και ευδιάκριτη προσέγγιση του ζητήματος πηγάζει από την Επιστήμη των Υπολογιστών, όπου και είναι ευλόγως προσανατολισμένη στην οπτική των συστημάτων.

Η ελκυστική στόχευση του χρηστο-κεντρικού παραδείγματος εμφανίζεται στη μελέτη της σχετικής βιβλιογραφίας να εκδηλώνεται μέσα από πολλές διαφορετικές τάσεις. Η ζητούμενη προσέγγιση της οπτικής των χρηστών και της ανάδειξης των πραγματικών πληροφοριακών αναγκών δεν έχει καταλήξει στη διαμόρφωση ενός κατάλληλου θεωρητικού παραδείγματος που να ικανοποιεί με πληρότητα το στόχο. Το σκηνικό είναι πολυσύνθετο και απαρτίζεται από δρώντες που εντάσσονται και μελετώνται σε ορισμένο πλαίσιο, το οποίο δεν μπορεί παρά να ενσωματώνει στοιχεία του ευρύτερου κοινωνικού πλαισίου τα οποία με τη σειρά τους παίρνουν σχήμα και μορφή από τους δρώντες, τροφοδοτώντας ένα μηχανισμό επαναδιαμόρφωσης του αρχικού πλαισίου.

Η εκτίμησή μου είναι ότι η θεώρηση της προσέγγισης της αναζήτησης πληροφοριών μέσα από την οπτική των χρηστών αποτελεί μια αναγκαία στροφή για τη σχετική έρευνα και στο ελληνικό περιβάλλον. Τα πρώτα δείγματα μελετών αυτού του είδους (Korombili & Tilikidou, 2005; Korombili, Malliari, & Christodoulou, 2009) αποτελούν διακριτά σημάδια στην προσπάθεια χάραξης του υπό διαμόρφωση πλαισίου των πληροφοριακών αναγκών και της αναζήτησης πληροφοριών στον ελληνικό εκπαιδευτικό



χώρο. Πολλές από τις πρόσφατες εξελίξεις στο σχεδιασμό των πληροφοριακών συστημάτων που εφαρμόζονται στα ελληνικά ακαδημαϊκά ιδρύματα, επιχειρούν να εντάξουν την οπτική των χρηστών ως ένα σημαντικό ζητούμενο για τη βελτίωση των προσφερόμενων υπηρεσιών. Εκτιμώ ότι πέρα από τις αδιαμφισβήτητες καλές προθέσεις, εξακολουθούν να εκκινούν αφητηριακά από ένα δεδομένο τρόπο αντίληψης της οργάνωσης του κόσμου των πληροφοριών, που έχει προκατασκευαστεί με άλλα δομικά υλικά. Έτσι, ο προτεινόμενος ως νέος τρόπος, εμπεριέχει βαθιά ριζωμένες παραδοχές που εδράζονται στην προσέγγιση που επικεντρώνεται στα συστήματα - και όχι μόνο τα αυτοματοποιημένα - και οι οποίες είναι πολύ δύσκολο να αναγνωριστούν, ότι είναι εκεί, ισχύουν και επηρεάζουν τις επιλογές. Η διαδεδομένη μέθοδος των μετρήσεων των απόψεων των χρηστών δίνει ένα γενικό περίγραμμα, χρήσιμο στο μέτρο της πρόβλεψης της ικανοποίησης, αλλά όχι επαρκές. Συνήθως κατατείνει στην βελτίωση των συστημάτων και όχι στην αλλαγή του τρόπου προσέγγισης με τρόπο που να επιλύει τα ζητήματα που πραγματικά τίθενται από την πλευρά των τελικών χρηστών. Τι ακριβώς ισχύει από την πλευρά τους, όχι μόνο παραμένει άγνωστο, αλλά παρουσιάζει αρκετές δυσκολίες στην επιλογή κατάλληλων μεθόδων για να ερευνηθεί και να ερμηνευθεί. Μια από αυτές, ισχυρίζομαι ότι αξιώνει την κατανόηση της ιδιαιτερότητας που αφορά στη συλλογή, επεξεργασία και διάδοση των πληροφοριακών πηγών στα ελληνικά πράγματα.

Η γλώσσα της πληροφορίας έχει, όπως εύστοχα παρομοιάσει ο Elmborg (2006, σ. 197), τη γραμματική της. *«Μια γραμματική διάσταση της πληροφορίας που οι ακαδημαϊκοί κατέχουν και οι φοιτητές πρέπει να διδαχθούν»*. Η δομή αυτής της γραμματικής έχει κανόνες παγκόσμιας εμβέλειας (όπως η διάταξη και η δομή των στοιχείων που περιγράφουν τα τεκμήρια ανάλογα με το είδος και τη μορφή τους ή απαρτίζουν τις βιβλιογραφικές τους αναφορές, ή οι επικεφαλίδες που χρησιμοποιούνται για τη θεματική περιγραφή του περιεχομένου τους ή οι μέθοδοι έρευνας μιας

βάσης δεδομένων με άρθρα επιστημονικών περιοδικών)<sup>43</sup>. Οι κανόνες αυτοί υπάρχει ανάγκη να καταστούν κτήμα των φοιτητών με στόχο την επαρκή αναγνώριση και εφαρμογή τους στη διαδικασία αναζήτησης, αξιολόγησης και χρήσης των πληροφοριακών πηγών. Ταυτοχρόνως, οι κανόνες αυτοί έχουν επίσης τοπικά χαρακτηριστικά. Χαρακτηριστικά που επηρεάζουν τη δομή της «ελληνικής γραμματικής» της πληροφορίας, αφήνοντας κενά ακάλυπτα, εξαιτίας της ανεπάρκειας των διεθνών προτύπων να υποστηρίξουν τις γλωσσικές και άλλες τοπικές ιδιαιτερότητες, ακόμη και σε επίπεδο γραμματικών κανόνων (π.χ. πλήρες αρχείο καθιερωμένων θεματικών επικεφαλίδων στην ελληνική γλώσσα, θησαυρών επιστημονικής ορολογίας κ.λ.π.). Στα τοπικά χαρακτηριστικά εντάσσεται και η γενικότερη υποδομή οργάνωσης και διάθεσης των πληροφοριακών πηγών. Με κύρια χαρακτηριστικά, το έλλειμμα οργανωμένων βιβλιοθηκών κάθε είδους και στο πλαίσιο ενός συστήματος βιβλιοθηκών, συστηματικά παραγόμενης πλήρους εθνικής βιβλιογραφίας και ακόμη περισσότερο ειδικής βιβλιογραφίας (π.χ. πλήρης και συστηματική ευρετηρίαση των άρθρων των ελληνικών επιστημονικών περιοδικών, έγκυρων βάσεων δεδομένων κλπ), αποτελούν συνέπειες του ελλείμματος συνολικής πολιτικής για τις βιβλιοθήκες και τα αρχεία.

Ειδικά στο χώρο της εκπαίδευσης, μια από τις πλάνες που διαμορφώνουν την πρόσληψη της πανεπιστημιακής εκπαίδευσης στην Ελλάδα είναι κατά τον Pasmazoglou (1998, σ. 63), η αποδοχή των επίσημων δεδομένων για αυτήν. Όπως αναφέρει χαρακτηριστικά: *«εκατοντάδες και χιλιάδες άρθρων μπορεί να δημοσιεύονται ημερησίως ή εβδομαδιαίως κάθε χρόνο, αλλά πολύ λίγα ερευνητικά αποτελέσματα μπορούν να εντοπιστούν σε περιοδικά και βιβλία. Κατά κανόνα, τα υπάρχοντα επίσημα δεδομένα για την ανώτατη εκπαίδευση θα πρέπει να θεωρούνται ως ένα πέπλο στη σκληρή πραγματικότητα»*.

---

<sup>43</sup> Αναφέρομαι στις πρότυπες διατάξεις των στοιχείων των εγγραφών των τεκμηρίων, όπως οι διατάξεις MARC (Machine Readable Cataloguing), στους κανόνες για την αναφορά σε τεκμήρια (κάθε είδους και μορφής)(reference bibliographic formats) , όπως Harvard, MLA, APA, κ.ο.κ., στα τυποποιημένα αρχεία καθιερωμένων θεματικών επικεφαλίδων, όπως οι Library of Congress Subject Headings, στις απλές και σύνθετες μεθόδους αναζήτησης όρων στις βάσεις δεδομένων, όπως η χρήση τελεστών Boole, ή η γλώσσα CCL (Common Command Language).

Ακόμη και η θεωρούμενη καλή οργάνωση των ακαδημαϊκών βιβλιοθηκών -η οποία ευλόγως καταρχήν κρίνεται θετικά, συγκρινόμενη με το χαοτικό παρελθόν- συχνά αποσιωπά τις ανεπάρκειες που είναι αδύνατον να ξεπεραστούν υπό το ισχύον ευρύτερο πλαίσιο. Συνεπώς, οι έρευνες που διεξάγονται στο ελληνικό περιβάλλον δεν μπορούν να αγνοούν αυτά τα χαρακτηριστικά ή να υπερτονίζουν τη σημασία της διαθεσιμότητας στον Έλληνα φοιτητή ενός οργανωμένου συνόλου πληροφόρησης στην αγγλική κυρίως ή/και σε άλλες γλώσσες. Αν σε αυτή τη συλλογιστική προσθέσουμε και την, κατά τις Hawisher & Selfe (2000, σ. 2), ανεξερεύνητη ακόμη διάσταση των διαδικτυακών πρακτικών γραμματισμού που σχετίζονται με ορισμένα πολιτιστικά περιβάλλοντα<sup>44</sup>, τότε μπορούμε να αναλογιστούμε γιατί η διερεύνηση του ζητήματος πρέπει να δοκιμάσει την απήχηση της στο επιλεγμένο πλαίσιο και τις συσχετίσεις που αυτό συνεπάγεται για τον τελικό χρήστη Έλληνα/ίδα φοιτητή/τρια.

Για τους λόγους αυτούς, η απόπειρα περιγραφής των προσλήψεων των φοιτητών δοκιμάζεται μεθοδολογικά και ουσιαστικά στην κατανόηση πολλαπλών παραμέτρων που σίγουρα δεν μπορούν να εξαντληθούν στο σύνολό τους. Αξιολογώντας τα βήματα που έγιναν προς την κατεύθυνση προσέγγισης της οπτικής τους, ως τελικών χρηστών των πληροφοριακών συστημάτων, επιβεβαιώνεται ένας πλούσιος τρόπος προσεγγίσεων και μια σειρά αξιοσημείωτων ευρημάτων. Παρά λοιπόν τις αδυναμίες, εξακολουθούν να πνέουν, κατά τον δικό μου τρόπο αντίληψης, το δημιουργικό άνεμο του συνεχούς εμπλουτισμού της πορείας με νέες διαδρομές, με σκοπό την προσθήκη κι άλλων σημαδιών στο χάρτη, που είναι βέβαιο ότι υπάρχει ανάγκη να σχεδιαστεί εκ νέου.

### **3.5. Οι θεωρητικές επιλογές**

Η τελική θεωρητική στήριξη της παρούσας διατριβής θεμελιώθηκε με την επιλογή, αφενός της φαινομενογραφικής προσέγγισης και αφετέρου της

---

<sup>44</sup> Στον τόμο με τίτλο: Global literacies and the World-Wide Web, οι Dragona & Handa (2000) καταθέτουν τα αποτελέσματα της έρευνάς τους για τις πολιτιστικές συνέπειες της χρήσης του παγκόσμιου ιστού στο γραμματισμό στην Ελλάδα. Το κυρίαρχο ζήτημα της ξένης γλώσσας σχολιάζεται και αναλύεται διεξοδικά δίδοντας ενδιαφέρουσες πτυχές προβληματισμού και για το ζήτημα της πληροφόρησης.

θεώρησης της μελέτης της αναζήτησης και χρήσης των πληροφοριών μέσα από το παράδειγμα που επικεντρώνεται στους τελικούς χρήστες και της ένταξής του σε ορισμένο πλαίσιο.

Τα κριτήρια για την επιλογή της φαινομενογραφικής προσέγγισης αντλήθηκαν από την ελκτική δύναμη που άσκησαν στη σκέψη μου τα αποτελέσματα των ερευνητικών συμπερασμάτων που προήλθαν από την εφαρμογή της. Η μελέτη της θεωρίας για τη μάθηση του Marton ταίριαξε με τον τρόπο που από την αρχή αντιμετώπισα τη σχέση μου με τα υποκείμενα της διερεύνησης. Τα ερωτήματα που απασχόλησαν την ομάδα των Σουηδών εισηγητών της φαινομενογραφικής θεώρησης, ταυτίστηκαν με τις δικές μου απορίες. Γιατί κάποιοι φοιτητές αναπτύσσουν καλύτερη σχέση με την αναζήτηση και χρήση των πληροφοριών; Τι σημαίνει αυτό για τον τρόπο που βιώνουν τη σχέση τους με το εκπαιδευτικό περιβάλλον; Με ποιο τρόπο μπορώ να διεισδύσω στο δικό τους κόσμο και να κατανοήσω τη δική τους αντίληψη;

*Με τη βοήθεια της «φαινομενογραφίας της μάθησης» του Marton, «μπορούμε να διεισδύσουμε στις εμπειρίες των εκπαιδευομένων. Μόνο έτσι μπορούμε να καταλάβουμε πώς προχωρούν στο γνωστικό επίπεδο και πώς αντιδρούν συναισθηματικά οι εκπαιδευόμενοι, και στη συνέχεια, να αναδιαμορφώσουμε τη διαδικασία έτσι ώστε να ανταποκρίνεται στις εκάστοτε συνθήκες. Σε κάθε περίπτωση ο εκπαιδευτής πρέπει να κατανοήσει ότι τίποτα δεν θεωρείται αυτονόητο στη διδασκαλία, γιατί ό,τι θεωρείται ως «κοινή λογική» είναι πολιτικά προαποφασισμένο και δεν εκφράζει ούτε τον ίδιο, ούτε τις ανάγκες της εκπαιδευτικής του δραστηριότητας» (Ζαρίφης, 2007 σ. 82).*

Η δυναμική της φαινομενογραφίας της μάθησης, υπέβαλε με καθοδηγητικό τρόπο την περαιτέρω εξέλιξη των επιμέρους δικών μου επιλογών κάτω από τη γενική της σκέψη. Από τα κύρια χαρακτηριστικά της, η πρόσδεση στο άρμα της ποιοτικής προσέγγισης και του κριτικού στοχασμού και η γέννησή της στο εκπαιδευτικό περιβάλλον αποτέλεσαν το κύριο έναυσμα για την εμβάθυνση στο τρόπο διεξαγωγής της. Στο ειδικό πεδίο της πληροφοριακής

παιδείας, η ανατρεπτική για τα μέχρι τότε δεδομένα προσέγγιση της Bruce (1997), υπέβαλε τους όρους της δικής μου αλλαγής πορείας, που σε αρχικό στάδιο όδευε προς την κατεύθυνση του κονστρουκτιβισμού.

Η ανάπτυξη μιας αναλυτικής περιγραφής του τι σημαίνει πληροφοριακή παιδεία, κατά τις αντιλήψεις Ελλήνων φοιτητών, επέλεξα να αποτελέσει τον ερευνητικό σκοπό της έρευνας μου. Μέσα από μια φαινομενογραφική προσέγγιση επιχειρήθηκε η κατανόηση της πληροφοριακής παιδείας, με βάση τα τοπικά συμφραζόμενα και όχι με βάση τη γνώση που προέρχεται από περιβάλλοντα με διαφορετικά χαρακτηριστικά. Για παράδειγμα, η ανάπτυξη και η εφαρμογή των προτύπων πληροφοριακών δεξιοτήτων, θεωρώ ότι έχει επηρεάσει καθοριστικά την πρόσληψή μας για το θέμα. Ενισχύεται δε emphatically μέσα από τη θεώρηση της παγκοσμιοποίησης. Είναι αδύνατο να σκεφτεί κανείς έξω από αυτό το πλαίσιο, που έχει καταφέρει να διαμορφώσει έναν κατάλογο δεξιοτήτων που εμφανίζεται να μπορεί να εφαρμοστεί σε όλα τα μήκη και πλάτη της γης. Έκρινα ότι η επιλογή διερεύνησης με βάση αυτή τη θεώρηση στερείται νοήματος, από τη στιγμή που εξωθεί σε μια απο-πλαisiώση ενός κατασταλάγματος γνώσης που αναπτύχθηκε με εντελώς διαφορετικούς όρους. Η υποβολή της σε δοκιμασία στο τοπικό πλαίσιο προφανώς παρουσιάζει ενδιαφέρον, το οποίο σε κάθε περίπτωση είναι πολύ διαφορετικό από το ζητούμενο της δικής μου επιλογής. Επίσης, οι ενδιαφέρουσες προσεγγίσεις του κονστρουκτιβισμού, εκτίμησα ότι έπονται της κατανόησης που σε αυτό το στάδιο της έρευνας στο ελληνικό περιβάλλον έκρινα ότι προηγείται.

Τι μπορεί να συμβεί λοιπόν ορίζοντας το ειδικό πλαίσιο αναφοράς και επιχειρώντας την κατανόηση μέσα από:

- το διάλογο με πρόσωπα που αλληλεπιδρούν στο ορισμένο πλαίσιο;
- την αναπαράσταση της ενεργής εμπειρίας τους;
- την εστίαση στη σχέση τους με το υπό διερεύνηση αντικείμενο;

Η διερεύνηση των απόψεων των φοιτητών και όχι των ειδικών- που ενδεχομένως θα διαφώτιζε περισσότερο την κατανόηση- υπερίσχυσε στις προτιμήσεις μου κι αυτό γιατί συνέδεσα το απώτερο στόχο της έρευνας μου

με εκείνη την ειδική εφαρμογή της φαινομενογραφίας που ο Bowden (1996) αποκάλεσε αναπτυξιακή (developmental phenomenography). Για την φαινομενογραφία, ο σκοπός επιτυγχάνεται με την ανάδειξη των διαφορετικών περιγραφών και των μεταξύ τους σχέσεων που διαμορφώνουν τη συνολική εικόνα κατανόησης του φαινομένου. Για την αναπτυξιακή, τα ευρήματα σχετικά με το πώς βιώνουν οι άνθρωποι μια εκδοχή του κόσμου τους, «βοηθά τους ίδιους ή άλλους να αλλάξουν τον τρόπο που ο κόσμος τους λειτουργεί, συνήθως σε ένα τυπικό εκπαιδευτικό πλαίσιο» (Bowden, 1996 σ. 52) και συνεχίζει: «τα οφέλη από τα ερευνητικά αποτελέσματα μπορούν να βοηθήσουν στο σχεδιασμό εμπειριών μάθησης που μπορούν να βοηθήσουν τους φοιτητές να οδηγηθούν σε μια πιο ισχυρή κατανόηση του φαινομένου που ερευνάται, και άλλων σαν κι αυτό. Τα αποτελέσματα επίσης μπορούν να χρησιμοποιηθούν για να αναπτυχθούν γενικεύσεις για καλύτερους ή χειρότερους τρόπους οργάνωσης των μαθησιακών εμπειριών στο ορισμένο πεδίο» (ό.π. σ. 53). Συνεπώς, η κατανόηση του πώς κάποιοι φοιτητές στο ορισμένο τυπικό εκπαιδευτικό πλαίσιο ενός ελληνικού ανώτατου εκπαιδευτικού ιδρύματος βιώνουν τη σχέση τους με την αναζήτηση και τη χρήση των πληροφοριών που αφορούν στην εκπαιδευτική τους δραστηριότητα, ορίζεται ως ο πρωταρχικός στόχος της παρούσας έρευνας.

Επιπροσθέτως, κρίθηκε σημαντικό να τονιστεί η σχέση του επιλεγμένου πλαισίου αναφοράς (κοινωνικές επιστήμες) με τη μάθηση των φοιτητών και τη θεώρησή της μέσα από τη φαινομενογραφία. Ο Vermunt (2005) στην έρευνα του για τους τρόπους μάθησης στο ακαδημαϊκό περιβάλλον, υποστηρίζει ότι από όλες τις μεταβλητές που εξέτασε, ο επιστημονικός κλάδος εμφανίζει τις ισχυρότερες σχέσεις με τους τρόπους που μαθαίνουν οι φοιτητές. «Αυτές οι σχέσεις μπορούν να ερμηνευτούν ως επιδράσεις του θεματικού πεδίου, με την έννοια ότι διαφορετικοί κλάδοι θέτουν διαφορετικές απαιτήσεις στον τρόπο που το επιστημονικό αντικείμενο μπορεί να μελετηθεί» (Vermunt, 2005, σ. 228).

Η παράμετρος αυτή ανασκευάζει το ερώτημα ως ακολούθως: κατά πόσον η πληροφοριακή παιδεία μπορεί να θεωρηθεί γενική ή ενταγμένη σε ορισμένο

πλαίσιο;<sup>45</sup> Με δεδομένη την παραπάνω διευκρίνιση, η αξιοποίηση των ερευνητικών αποτελεσμάτων έτσι ώστε να προσδιοριστούν γενικεύσεις για τους τρόπους που μπορεί να οργανωθεί η παροχή της στην ελληνική τριτοβάθμια εκπαίδευση, αποτελεί τον απώτερο στόχο της διερεύνησης, κατά την αναπτυξιακή φαινομενογραφική θεώρηση. Ένα στόχο που καθορίζεται από τον προσδιορισμό των ζωτικών παραμέτρων επηρεασμού.

Σε πιο θεωρητικό επίπεδο προσέγγισης, η σκιαγράφηση και η μελέτη των διαφορετικών επιπέδων επίγνωσης που διαμορφώνουν οι φοιτητές ως προς τη σχέση τους με την πληροφορία μπορεί να αξιοποιηθεί για την αποτίμηση των μαθησιακών στόχων που υποστηρίζουν τα προγράμματα σπουδών. Οι ενδεχόμενες επιλογές μετατόπισης των επιπέδων επίγνωσης προς την κατεύθυνση της ισχυροποίησης του μηχανισμού μάθησης, αποτελεί ισχυρό κίνητρο για την αναζήτηση συμπερασμάτων ικανών να τροφοδοτήσουν αυτή τη σχέση.

Στο δεύτερο σκέλος της θεώρησης, η επιλογή της προσέγγισης της αναζήτησης και χρήσης των πληροφοριών μέσα από το παράδειγμα που επικεντρώνεται στο χρήστη είναι εμφανής και ενισχύεται με την υιοθέτηση της φαινομενογραφίας. Εκείνο που θεωρώ σκόπιμο να αποσαφηνίσω είναι ότι στη μελέτη μου σκόπιμα δεν επέλεξα τη χρήση του όρου «πληροφοριακή συμπεριφορά». Ο βασικός λόγος είναι ότι με τη χρήση του όρου «συμπεριφορά» νοούνται πολύ περισσότερα πράγματα από τα διαμειβόμενα στο πλαίσιο της πληροφοριακής δραστηριότητας που χαρακτηρίζεται από το τρίπτυχο: πληροφοριακές ανάγκες, αναζήτηση και χρήση πληροφοριών (βλέπε κεφ. 3.4). Αν στόχος είναι η μελέτη της πληροφοριακής συμπεριφοράς, εκτιμώ ότι απαιτούνται μέθοδοι και μοντέλα διερεύνησης (ψυχομετρικά μοντέλα) που προέρχονται από τον επιστημονικό κλάδο της ψυχολογίας. Αντιθέτως, ορίζοντας με σαφήνεια το περιεχόμενο των εννοιών του παραπάνω τρίπτυχου και επιλέγοντας τη φαινομενογραφία ως μια από

---

<sup>45</sup> Η Lupton (2008), στα αποτελέσματα της έρευνας της σε πρωτοετείς φοιτητές του Griffith University, Australia, τεκμηριώνει την συμπερίληψη γενικών και ειδικών πτυχών για την πληροφοριακή παιδεία. Η εμπειρία των φοιτητών αποδεικνύει ότι το γνωστικό πεδίο επηρεάζει σημαντικά, με τρόπο που οδηγεί στην υπέρβαση των γενικών διαστάσεων.

τις θεωρήσεις προσέγγισης της μάθησης, επιτυγχάνεται η θωράκιση της έρευνας με όρους κοινωνιολογικής προσέγγισης.

Στα αρνητικά χαρακτηριστικά της φαινομενογραφικής προσέγγισης συμπεριλαμβάνονται το έλλειμμα βιβλιογραφίας στην ελληνική γλώσσα και σχετικής ερευνητικής δραστηριότητας στο ελληνικό περιβάλλον, ικανής να υποστηρίξει τις συχνές απορίες και αγωνίες που κάθε ερευνητική προσπάθεια περιλαμβάνει. Με δεδομένη τη δυσκολία του ειδικού λεξιλογίου και την επιφύλαξη της εφαρμογής των παραδοχών της μέχρι και το τελικό στάδιο της αναλυτικής επεξεργασίας και ερμηνείας, διατηρήθηκε για έναν επιπλέον λόγο ένας μηχανισμός συνεχούς κριτικής και αξιολόγησης των βημάτων, αναγκαίος άλλωστε για κάθε ερευνητική επιλογή. Οι θετικές ενδείξεις από το στάδιο της συλλογής των δεδομένων λειτούργησαν ενισχυτικά. Απέδειξαν ωστόσο τη δυναμική ισχύ τους, μόνο με την ολοκλήρωση της τελικής δόμησης των αποτελεσμάτων. Συμπερασματικά, διατυπώνω την άποψη ότι η φαινομενογραφία παρά τις δυσκολίες που εμπεριέχει σε επίπεδο κατανόησης και εφαρμογής, αποζημιώνει την ερευνητική προσπάθεια με πλούσια ευρήματα και νέα γνώση που παράγεται με μια μέθοδο αναγνώρισης των επιπέδων επίγνωσης όχι μόνο των υποκείμενων διερεύνησης, αλλά και του ίδιου του ατόμου που ερευνά.





## Κεφάλαιο τέταρτο -----

### 4. Μεθοδολογία και ερευνητικός σχεδιασμός

#### 4.1. Το μικτό σχέδιο

Με βάση τα ερωτήματα και το θεωρητικό πλαίσιο που ορίστηκε για τη διεξαγωγή της έρευνας διαμορφώθηκε ένα ερευνητικό σχέδιο μικτών μεθόδων. Αυτή η επιλογή συνεπάγεται το συνδυασμό μεθοδολογικών προσεγγίσεων προκειμένου να υποστηριχθεί το σύνολο των ερευνητικών ερωτημάτων. Η νοηματική συνέχεια των ερωτημάτων υπέβαλε την ιδέα της παρακολούθησης της διαχρονικής μεταβολής της σχέσης των φοιτητών με την αναζήτηση και χρήση των πληροφοριών. Το επίκεντρο του ενδιαφέροντος εστιάστηκε στη διερεύνηση των διαφορετικών τρόπων που αντιλαμβάνονται οι φοιτητές αυτή τη σχέση κατά τη διάρκεια της φοίτησής τους. Για τη μεθοδολογική προσέγγιση αυτού του στόχου επιλέχθηκε η διεξαγωγή ποιοτικών φαινομενογραφικών συνεντεύξεων.

Δύο καθοριστικοί παράγοντες συνέβαλαν στην συμπλήρωση αυτού του κύριου στόχου με δυο περιφερειακές προσεγγίσεις. Ο πρώτος αφορά στην αναγκαιότητα περιγραφής ορισμένων βασικών χαρακτηριστικών των υποκειμένων της διερεύνησης αναφορικά με το υπό εξέταση θέμα. Το γεγονός ότι δεν υπάρχει καμία διαθέσιμη άμεση ή έμμεση μέτρηση της σχέσης με την αναζήτηση και χρήση των πληροφοριών του πληθυσμού που εισάγεται στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, δημιούργησε πολλαπλά προβλήματα στις αφηρητικές υποθέσεις της προσέγγισης. Ο δεύτερος παράγοντας προέκυψε ως απόρροια της αναγκαιότητας επανόδου σε ύστερο χρονικό σημείο με σκοπό την αποδοτικότερη κατανόηση της εξελισσόμενης εμπειρίας των υποκειμένων. Αποφασίστηκε έτσι η επιλογή τριών χρονικών σημείων για την εφαρμογή των κατάλληλων μεθόδων. Με μια πολύ απλή διατύπωση, το νόημα της συνολικής προσέγγισης συνοψίζεται ως εξής: τι μεταφέρουν μαζί τους από την προηγούμενη εμπειρία σχετικά με το θέμα (φάση πρώτη) και πώς μεταβάλλεται αυτό στη διάρκεια των σπουδών,

επιλέγοντας δύο διαφορετικά χρονικά σημεία (φάση δεύτερη και φάση τρίτη) για την διερεύνηση της εξελικτικής πορείας.

Η χρονική θεώρηση της μελέτης έγινε αντιληπτή ως μια 3χρονη τομή αναφοράς και συλλογής δεδομένων από ένα σύνολο φοιτητών με αφετηρία το ακαδημαϊκό έτος 2007-2008 και λήξη το τρίτο έτος σπουδών 2010. Τα επιλεγμένα χρονικά σημεία των τριών φάσεων ορίστηκαν ως εξής:

Πρώτη φάση: Α' εξάμηνο σπουδών / Οκτώβριος 2007

Δεύτερη φάση: Δ' εξάμηνο σπουδών / Μάρτιος - Ιούλιος 2009

Τρίτη φάση: ΣΤ' εξάμηνο σπουδών / Μάρτιος - Ιούλιος 2010

Η αναλυτική και ερμηνευτική εργασία εφαρμόστηκε ως ανεξάρτητη διαδικασία συλλογής δεδομένων για κάθε φάση και ως σύνθεση όλων των επιμέρους αποτελεσμάτων στο τελικό στάδιο με σκοπό την εξαγωγή συμπερασμάτων. Το ερευνητικό σχέδιο στο σύνολό του υιοθέτησε εκείνο τον τύπο του τριγωνισμού που ο Denzin (1989) αποκαλεί μεθοδολογικό τριγωνισμό, συνδυασμό δηλαδή ποσοτικών και ποιοτικών προσεγγίσεων. Από τη φύση των ερευνητικών ερωτημάτων προκύπτει ότι το σκέλος της ποιοτικής προσέγγισης υπερτερεί ως προς το σκοπό της έρευνας. Τα δεδομένα της ποσοτικής μέτρησης συμπληρώνουν ή ενισχύουν την εμβέλεια του ζητήματος παρά τη διαφώτιση της ουσίας του.

Η τάση αντιπαράθεσης μεταξύ ποσοτικών και ποιοτικών προσεγγίσεων επηρέασε σαφώς και τη δική μου τοποθέτηση. Με δεδομένη την επικέντρωση στην φαινομενογραφική προσέγγιση (ποιοτική μέθοδος) επιχείρησα, κατά τον τρόπο που ο Γκότοβος (1983) διατείνεται ότι οφείλει μια μελέτη να θέτει ως προς τις μεθοδολογικές προϋποθέσεις, να ελέγξω την αυθαιρεσία στις υποκειμενικές επιλογές του ποιοτικού σκέλους και να μην εξοβελίσω την αναγκαιότητα ενίσχυσης τους μέσα από το ποσοτικό σκέλος.

#### 4.2. Οι διαφορετικές μέθοδοι και η αιτιολόγησή τους

Η αναλυτική παρουσίαση των μεθοδολογικών επιλογών γίνεται σε κάθε φάση ξεχωριστά. Στο σημείο αυτό, εξηγούνται συνοπτικά οι επιλογές με βάση τη θεωρία της μεθοδολογίας των κοινωνικών επιστημών.

Για τη διερεύνηση της πρώτης φάσης επιλέχθηκε η ποσοτική έρευνα. Μέσω προεπιλεγμένων δεικτών μέτρησης (μεταβλητών) η διερεύνηση στηρίχτηκε στη χρήση τυποποιημένων ερωτηματολογίων που απαντήθηκαν από αντιπροσωπευτικό δείγμα του συνολικού αριθμού των εισακτέων φοιτητών. Κατά την Κυριαζή (2009), η δόμηση της ποσοτικής έρευνας σε πλέγμα μεταβλητών, δηλαδή χαρακτηριστικών που διαφοροποιούνται στις περιπτώσεις που περιλαμβάνονται στο δείγμα, συσχετίζονται με σκοπό την ανεύρεση γενικών τάσεων και συνεπώς την επαλήθευση των θεωρητικών υποθέσεων. Η ανακάλυψη των γενικών τάσεων της προηγούμενης (πριν την εισαγωγή στο πανεπιστήμιο) σχέσης των φοιτητών με την αναζήτηση και χρήση των πληροφοριών, ορίστηκε ως στόχος της πρώτης φάσης. Συνεπώς, η επιλογή της ποσοτικής έρευνας κρίθηκε ως η πλέον κατάλληλη.

Για τη δεύτερη φάση επιλέχθηκε η ποιοτική μέθοδος και ειδικώς η φαινομενογραφία. Με τον καθορισμό του δείγματος των φοιτητών σύμφωνα με ορισμένο σκοπό και τη διεξαγωγή ατομικών σε βάθος συνεντεύξεων, επιχειρήθηκε η ανάδειξη των διαφορετικών τρόπων που οι φοιτητές κατανόησαν τη σχέση τους με την αναζήτηση και χρήση των πληροφοριών, η παρουσίαση τους σε κατηγορίες περιγραφής και η λογική συσχέτισή τους. Η αναγκαιότητα αιτιολόγησης της ποιοτικής επιλογής καταγράφεται με έμφαση στη βιβλιογραφία. Ο Patton (2002, σ. 33-34), δίνοντας δέκα βασικές συμβουλές στους υποψήφιους να αναλάβουν διδακτορική έρευνα με ποιοτική μέθοδο ιεραρχεί στην πρώτη θέση την ανάγκη διαβεβαίωσης ότι η επιλογή αυτή αρμόζει στα ερευνητικά ερωτήματα. Παραθέτει ενδεικτικές περιπτώσεις ερευνητικών στόχων που ανήκουν σε αυτή την κατηγορία: ερωτήματα για τις εμπειρίες των ανθρώπων, εξερεύνηση του νοήματος που αποδίδουν οι άνθρωποι στην εμπειρία τους, μελέτη του ατόμου στο πλαίσιο του κοινωνικού/διαπροσωπικού περιβάλλοντος και έρευνα όπου δεν

γνωρίζουμε αρκετά για ένα φαινόμενο ώστε να έχουν αναπτυχθεί τυποποιημένα εργαλεία. Δεν θα μπορούσα να αντλήσω καλύτερα επιχειρήματα για την αιτιολόγηση της δικής μου επιλογής. Όλοι οι παραπάνω λόγοι συντρέχουν για τη διερεύνηση των αντιλήψεων των φοιτητών, ώστε η επιλογή της ποιοτικής μεθόδου να καθίσταται η μόνη λύση και μάλιστα στο βαθμό που τίθεται στο επίκεντρο του συνολικού μικτού σχεδίου που υιοθετήθηκε.

Για την τρίτη φάση, η επιλογή μεθόδου καθοδηγήθηκε από τις περιστάσεις και την εξέλιξη της ποιοτικής έρευνας της δεύτερης φάσης. Οι Anastas & MacDonald (1994) ονομάζουν τις ποιοτικές μεθόδους ευέλικτα σχέδια και τις ποσοτικές προκαθορισμένα. Πράγματι, η ευελιξία προσαρμογής της ποιοτικής προσέγγισης επέτρεψε, κατά μια έννοια επέβαλε, την εκ νέου προσέγγιση των φοιτητών με σκοπό την εμβάθυνση σε επιλεγμένα ζητήματα. Αντί για την επανάληψη της διαπροσωπικής επαφής δια μέσου συνεντεύξεων, επιλέχθηκε η επικοινωνία με το ηλεκτρονικό ταχυδρομείο.

### **4.3. Οι μεθοδολογικές ιδιαιτερότητες της φαινομενογραφίας**

#### **4.3.1. Οι ερωτήσεις «γιατί» αντί «τι»**

Στις φαινομενογραφικές συνεντεύξεις καταβάλλεται προσπάθεια για την ανάδειξη του υποκείμενου νοήματος και των σκόπιμων στάσεων έναντι του φαινομένου που εξετάζεται. Αυτό πρακτικά σημαίνει ότι κατά τη διάρκεια των συνεντεύξεων το ενδιαφέρον στρέφεται στους τρόπους που το υποκείμενο σκέφτεται ή βίωσε αυτό για το οποίο ερωτάται. Για εκείνες δηλαδή τις εκδοχές για τις οποίες επιδεικνύει επίγνωση των σκέψεων ή των βιωμάτων του. Δεν μας ενδιαφέρει αυτή καθαυτή η περιγραφή της δράσης του, αλλά οι αντιλήψεις του για αυτήν. Η συσχέτιση με τον τρόπο που οι άνθρωποι αντιλαμβάνονται τη διδασκαλία και τη μάθηση είναι καίριας σημασίας. Κι αυτό γιατί αυτή η αντίληψη αναπόφευκτα σχετίζεται με την πρακτική που υιοθετούν. Πώς μπορεί κανείς να λειτουργήσει έξω από αυτό που κατανοεί; Αυτή η ιδέα οδηγεί στην απομάκρυνση από τις ερωτήσεις του «τι» (τι έκανες;) και οδηγεί στις ερωτήσεις του «γιατί» (γιατί το έκανες με αυτό τον τρόπο;)

#### 4.3.2. Η επικέντρωση στη συλλογική και όχι στην ατομική εμπειρία

Πρωταρχικός στόχος της φαινομενογραφικής ανάλυσης είναι η εξαγωγή των κατηγοριών περιγραφής των διαφορετικών τρόπων αντίληψης του υπό εξέταση θέματος. Η Barnacle (2005, σ. 50-51) εξηγεί μια συχνή παρανόηση. Την ταύτιση της κατηγορίας με το άτομο. Δεν αντιστοιχεί πλήρως μια κατηγορία περιγραφής στην αντίληψη ενός ατόμου. Αυτό μπορεί να συμβαίνει αν ορισμένη αντίληψη εκφράζεται μόνο από ένα άτομο και σίγουρα αποτελεί εξαίρεση. Στόχος είναι η ανακάλυψη των ομοιοτήτων στο σύνολο των αντιλήψεων, όπως αυτές εκφράζονται από μια ομάδα ατόμων.

Το σύνολο των απομαγνητοφωνημένων συνεντεύξεων αντιπροσωπεύει ένα στιγμιότυπο των τρόπων βίωσης του φαινομένου από μια ορισμένη ομάδα ατόμων σε ορισμένο χρόνο και σε μια ορισμένη κατάσταση. Το επίκεντρο της μεθόδου εστιάζεται στους συμμετέχοντες σαν μια συλλογική ομάδα, παρά σαν μια σειρά ατόμων. Αυτό καθιστά τον έλεγχο από τα ίδια τα μέλη, ακατάλληλο για τον έλεγχο της εγκυρότητας των αναλύσεων. Το περιεχόμενο μιας συνέντευξης είναι απίθανο να αντιστοιχεί με ακρίβεια σε μια κατηγορία περιγραφής, γιατί οι κατηγορίες διαμορφώνονται με βάση την ανάλυση όλων των συνεντεύξεων σαν μια ομάδα. Μέσα από αυτή την προσέγγιση καμία συνέντευξη δεν μπορεί να απομονωθεί. Μπορεί μόνο να ερμηνευτεί σε σύγκριση με τις υπόλοιπες της ομάδας.

Το χαρακτηριστικό αυτό ήταν ιδιαίτερα θελκτικό για τις ανάγκες της παρούσας διερεύνησης. Η έμφαση στη συλλογική εμπειρία των φοιτητών που αποδίδεται στα χαρακτηριστικά της μεθόδου, αποδείχτηκε στην πράξη μια πρόσφορη επιλογή για το γεγονός ότι οι ιδιαιτερότητες των συνθηκών της έρευνας περιλαμβάνουν τη συλλογική έκφραση των υποκειμένων. Οι φοιτητές συμπεριφέρονται και λειτουργούν ομαδικά. Είναι ενδεικτική στην εκφορά του λόγου τους η τοποθέτηση σε πρώτο πληθυντικό πρόσωπο και η συχνή σύγκριση με άλλους συμφοιτητές. Συνεπώς, το χαρακτηριστικό αυτό, εφαρμοζόμενο σε μια ομάδα που ανήκει στο ίδιο μαθησιακό περιβάλλον πολλαπλασιάζει την ισχύ των αποτελεσμάτων σε επίπεδο γενίκευσης.

### 4.3.3. Ζητήματα αξιοπιστίας και εγκυρότητας

Στο πεδίο της διαμάχης για την αξιοπιστία και την εγκυρότητα των ποιοτικών προσεγγίσεων οι απόψεις των επιστημόνων είναι συχνά αντιφατικές. Στην ακραία στάση απόρριψης της σημασίας τους για την ποιοτική προσέγγιση είμαι αντίθετη, ενώ αποδέχομαι πλήρως την άποψη ότι *«η επιστήμη ασχολείται με την αυστηρότητα και εξ ορισμού, η καλή, αυστηρή έρευνα πρέπει να είναι αξιόπιστη και έγκυρη»* (Morse, 1999 σ. 717). Στο πλαίσιο κάθε μεθόδου εκτιμώ ότι οι απόψεις των ερευνητών που εργάστηκαν με την ίδια μέθοδο -στην περίπτωση μου φαινομενογραφικά- και ο μεταξύ τους διάλογος για τις επιμέρους διαδικασίες και τα αποτελέσματά τους είναι η μόνη οδός που μπορεί να ακολουθήσει κανείς προκειμένου να αντιμετωπίσει τα σημαντικά ζητήματα αξιοπιστίας και εγκυρότητας.

Στις αναλυτικές περιγραφές των Bowden (2000) & Walsh (2000) εξηγείται ότι ο τρόπος εξέτασης των δεδομένων από διαφορετικές οπτικές, ή με διαφορετικά κριτήρια κατάταξης, σε διαφορετικά χρονικά σημεία μέσα από μια επαναλαμβανόμενη διαδικασία, αποτελεί την πιο συνηθισμένη τακτική. Υποστηρίζουν ότι αυτή η επαναληπτική διαδικασία διαλόγου με το περιεχόμενο των συνεντεύξεων διασφαλίζει την αξιοπιστία της ανάλυσης. Ενισχύεται δε από το γεγονός ότι οι κατηγορίες περιγραφής δεν επιβάλλονται εκ των προτέρων, ώστε να προκαταβάλλουν τα αποτελέσματα. Η συχνή επάνοδος στο σύνολο των δεδομένων αποτέλεσε και τη δική μου επιλογή τακτικής. Με έκπληξη διαπίστωσα πόσο συχνά χρειάστηκε να επανέλθω στα κείμενα των συνεντεύξεων με σκοπό την αναγνώριση των λεπτών αποχρώσεων της απόκλισης ή και της σύγκλισης του νοήματος, κυρίως μέσα από τη σύγκριση δεδομένων από διαφορετικές συνεντεύξεις.

Το καταστάλαγμα της δικής μου εμπειρίας από την εφαρμογή της μεθόδου είναι ότι ο μεγαλύτερος κίνδυνος για την αξιοπιστία των αποτελεσμάτων ελλοχεύει στη διατύπωση των ερωτημάτων και την όλη διεξαγωγή των συνεντεύξεων παρά στην ανάλυση. Θεωρώ δε ότι σε αυτή την αποτίμηση συνέβαλε η επαγγελματική μου εμπειρία στην θεματική περιγραφή

(ταξινόμηση και ευρετηρίαση) τεκμηρίων. Οι αρχές που διέπουν τις διαδικασίες είναι ίδιες και στηρίζονται στη βασική εργασία της θεματικής ανάλυσης. Οι κανόνες σύνταξης των όρων θεματικής περιγραφής του περιεχομένου των τεκμηρίων δεν διαφοροποιούνται λόγω του ότι σε αυτή την περίπτωση τα τεκμήρια εξέτασης είναι τα απομαγνητοφωνημένα κείμενα των συνεντεύξεων. Οι αρχές της φασετικής ταξινόμησης που διέπουν την φαινομενογραφική ανάλυση είναι καταρχήν οικείες στους βιβλιοθηκονόμους μέσα από τη θεωρία της ταξινόμησης και αποτελούν κατά τη γνώμη μου μια ενδιαφέρουσα επιλογή για επιτυχή θεματική πρόσβαση. Μια επιλογή που εφαρμοζόμενη με συνέπεια υποστηρίζει μεγαλύτερη ευελιξία στην ανίχνευση του νοήματος του περιεχομένου. Συνεπώς, η διείσδυση του υποκειμενικού στοιχείου στην ανάλυση είναι κατά την κρίση μου μικρότερη από ότι στη συγκρότηση των ερωτημάτων των συνεντεύξεων.

Ως προς την εγκυρότητα των αποτελεσμάτων, ο Bowden (2000) απαντά με πληρότητα υποστηρίζοντας ότι εξαρτάται από τις διαδικασίες που εφαρμόζονται σε όλα τα στάδια της έρευνας. Από το στάδιο του σχεδιασμού (που περιλαμβάνει από ποιους παίρνεις συνέντευξη), τη συνέντευξη, την ανάλυση και την ερμηνεία. Υπερασπίζει την προσεκτική δόμηση των συνεντεύξεων χωρίς κατευθυνόμενες ερωτήσεις, την ανάλυση με ομαδική εργασία, την αργή διαδικασία χαρακτηρισμού των κατηγοριών και την αναζήτηση των σχέσεων ανάμεσα στις κατηγορίες, μόνον εφόσον έχει ολοκληρωθεί η ανάλυση των κατηγοριών. Επίσης, προτείνει τη χρήση των κειμένων των συνεντεύξεων ως τη μόνη πηγή αναφοράς για την ανάλυση μέσα από μια διαδικασία προσέγγισης του κειμένου στο σύνολο και όχι αποκομμένων αποσπασμάτων.

Η Green (2005), συγκρίνοντας τα κριτήρια εγκυρότητας στις ποιοτικές μεθόδους, εξηγεί ότι η φαινομενογραφία τυπικά χρησιμοποιεί μια πηγή δεδομένων και συνήθως μια φάση συλλογής δεδομένων, σε αντίθεση με τη γνωστή έμφαση στον τριγωνισμό των πηγών δεδομένων, τον έλεγχο της ερμηνείας από τους συνεντευξιαζόμενους, και την παρατεινόμενη

ενασχόληση στο πεδίο με νέες υποθέσεις που οδηγούν σε νέα διερεύνηση με συνεχιζόμενες συνεντεύξεις.

Για την αυστηρότητα στη μέθοδο, η οποία συντελεί και στον έλεγχο της εγκυρότητας, η Cherry (2005) υποστηρίζει ότι, απαιτείται πλήρης διαφάνεια ως προς τους τρόπους δημιουργίας των κατηγοριών και παρουσίαση της λογικής και των διεργασιών που προηγήθηκαν της δημιουργίας. Ισχυρίζεται ότι, για αυτή την αποδόμηση της σημαντικής εργασίας που γίνεται, απαιτείται μια κριτική επίγνωση, η οποία θυμίζει την προσέγγιση της έρευνας δράσης. Συντάσσομαι με αυτή την παρατήρηση εκτιμώντας ότι η προσέγγιση που υιοθέτησα παρουσιάζει ορισμένα χαρακτηριστικά της έρευνας δράσης, στο βαθμό που εμμέσως αποσκοπεί στην επίλυση προβλημάτων που συνδέονται με την πληροφοριακή εκπαίδευση. Όχι με σκοπό την ανάληψη δράσης, αλλά με στόχο το καθορισμό και τη διατύπωσή τους. Συνεπώς, η εγκυρότητα των κατηγοριών περιγραφής που αφορούν στις αντιλήψεις των φοιτητών κρίνεται σε μεγάλο βαθμό από τη δυνατότητα ελέγχου του τρόπου που ακολουθήθηκε για τη δόμησή τους.

Τέλος, η σχετική βιβλιογραφία αναδεικνύει συχνά την υποστήριξη της ανάλυσης από περισσότερους από έναν ερευνητές ως ένα σημαντικό μέσο για την ενίσχυση της εγκυρότητας των αποτελεσμάτων. Ωστόσο, αυτή η επιλογή έρχεται σε αντίφαση με τα χαρακτηριστικά διεξαγωγής των διδακτορικών διατριβών. Η Akerlind (2005α) υποστηρίζει ότι η έγκριση σημαντικού αριθμού διατριβών υψηλής ποιότητας αποδεικνύει ότι η φαινομενογραφική προσέγγιση μπορεί να ασκηθεί κατά μόνας. Θεωρεί επίσης ότι ο χώρος των αποτελεσμάτων είναι αναπόφευκτα μερικός κι αυτό γιατί εκτιμάται ότι η πλήρης κλίμακα των ζητούμενης διαφοροποίησης στην εμπειρία είναι ανέφικτο να περιγραφεί. Επομένως, όταν χαρακτηρίζουμε τα αποτελέσματα καλύτερα ή χειρότερα στην ουσία αναφερόμαστε στο πόσο πλήρη είναι και όχι πόσο σωστά ή λανθασμένα. Η πρακτική που ακολούθησα στο ζήτημα αυτό είναι ότι επέλεξα τη συζήτηση με συναδέλφους για θέματα που ανέκυπταν στην πορεία προκειμένου να διαφωτίσω πλευρές του νοήματος και ενδεχόμενων κριτηρίων κατάταξης του. Εκτιμώ ότι η ατομική



μου συνεισφορά προσπάθησε τουλάχιστον να θίξει τα βασικά σημεία που συνδέονται με τον τρόπο που οι φοιτητές αντιλαμβάνονται την αναζήτηση και χρήση των πληροφοριών. Αλλά είμαι επίσης βέβαιη ότι μια ενδεχόμενη ομαδική διερεύνηση θα οδηγούσε την κατανόησή μας για το ζήτημα σε βαθύτερα επίπεδα.



## Κεφάλαιο πέμπτο -----

### 5. Πρώτη φάση της έρευνας

#### 5.1. Εισαγωγή

Στόχο της πρώτης φάσης της έρευνας αποτέλεσε η αποτίμηση της εμπειρίας των εισαχθέντων στο Πάντειο Πανεπιστήμιο φοιτητών στην αναζήτηση και χρήση πληροφοριών, όπως αυτή διαμορφώθηκε στο σχολείο. Λόγω του εισαγωγικού χαρακτήρα της επιλογής αυτής και με γνώμονα τους σκοπούς της έρευνας επιλέχθηκε η μέθοδος συλλογής των αναγκαίων δεδομένων μέσω ερωτηματολογίου, υπό τον τύπο της στατιστικής διερεύνησης. Η σύλληψη απηχεί την ανάγκη αποτύπωσης του γενικού πλαισίου με βάση ορισμένες υποθέσεις για τους τρόπους που εκδηλώνεται η αναζήτηση και χρήση των πληροφοριών. Σύμφωνα με την κατηγοριοποίηση της Κυριαζή (2009) εντάσσεται στην κατηγορία της περιγραφικής έρευνας.

Με στόχο τη συλλογή των δεδομένων αυτών πριν την συσχέτιση των φοιτητών με το νέο ακαδημαϊκό περιβάλλον και τις όποιες συνεπακόλουθες επιδράσεις, αποφασίστηκε η υιοθέτηση ερευνητικής μεθόδου στη βάση των παρακάτω κύριων αξόνων:

- Συγκρότηση δέκα βασικών ερωτημάτων που περιγράφουν τους τρόπους απόκτησης και χρήσης πληροφοριών στο σχολείο και τις βασικές αντιλήψεις για την αξία των διαθέσιμων εργαλείων πρόσβασης σε πληροφορίες
- Μορφοποίηση του ερωτηματολογίου με προδιαμορφωμένες απαντήσεις αναγκαστικής επιλογής, δεδομένης της αναγκαιότητας γρήγορης και εύκολης συλλογής δεδομένων σε συνθήκες μαζικής επικοινωνίας με τους φοιτητές
- Επιλογή κατάλληλου αντιπροσωπευτικού δείγματος των νεοεισαχθέντων
- Επεξεργασία των δεδομένων με στόχο την παραγωγή καταρχήν ποσοτικών αποτελεσμάτων, αναλογικού τύπου ως προς το σύνολο
- Εξαγωγή συμπερασμάτων, κυρίως συνδυαστικού χαρακτήρα, ως προς τους παράγοντες που πρέπει να ληφθούν υπόψη για τον περαιτέρω

καθορισμό του ερευνητικού πλαισίου. Επίσης, ως προς τον εντοπισμό σημείων προβληματισμού για την διεξαγωγή του κυρίου σώματος της έρευνας που αφορά στην σε βάθος κατανόηση του τρόπου αναζήτησης και χρήσης πληροφοριών στη διάρκεια των φοιτητικών χρόνων.

## 5.2. Σύνταξη ερωτηματολογίου

Για τη διαμόρφωση των ερωτημάτων ορίστηκε το πλαίσιο αναφοράς στα όρια της χρήσης πληροφοριών αποκλειστικά για την υποστήριξη της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Η ανάγκη κάλυψης οποιουδήποτε άλλου είδους πληροφόρησης κρίθηκε αυστηρά πέραν των ενδιαφερόντων της παρούσας έρευνας. Αποδεχόμενοι τους περιορισμούς των θεωρητικών παραδοχών της ποσοτικής διερεύνησης, η επιλογή αυτή γίνεται δεκτό ότι αναπαράγει μια διχοτομία της πρακτικής για την πληροφόρηση σε σχολική και εξωσχολική. Ανάλογη με το αντιθετικό ζεύγος ιδιοτελής- ανιδιοτελής ανάγνωση που η Λεοντοσίνη (2004) υποστηρίζει ότι αναφαίνεται στις έρευνες αναγνωστικής συμπεριφοράς.

Ως κύριοι παροχείς πληροφόρησης στο πλαίσιο αυτό προκρίθηκαν οι ιδιωτικές συλλογές, οι βιβλιοθήκες και το διαδίκτυο. Για την προσέγγιση του δείκτη: «είδος χρήσης», επιλέχθηκε το κριτήριο της συχνότητας χρήσης. Ο βαθμός ικανοποίησης από τη χρήση, παρότι καθοριστικός για την διαμόρφωση άποψης, εν τέλει απορρίφθηκε. Εκτιμήθηκε ότι μπορεί εμμέσως να αποτιμηθεί -από τα αποτελέσματα της ποσοτικής μέτρησης της συχνότητας χρήσης- βάσει της θεωρητικής υπόθεσης ότι δεν επαναλαμβάνει κανείς μια συμπεριφορά από την οποία δεν αντλεί ικανοποίηση.

Για την προσέγγιση του δείκτη: «φορείς πληροφόρησης», σχεδιάστηκαν τρία ανεξάρτητα ερωτήματα, αντί του ενός, με κατάλληλες υποδιαιρέσεις ανά φορέα, με στόχο αφενός την αύξηση του βαθμού ευκολίας κατά την απάντηση και αφετέρου την κατά το δυνατόν αύξηση του βαθμού ελέγχου των αποτελεσμάτων δια της συγκριτικής τους αποτίμησης. Την απόφαση αυτή διευκόλυνε η ενδεχόμενη μηδενική σχέση των συμμετεχόντων με έναν ή περισσότερους από τους φορείς αυτούς. Στις περιπτώσεις αυτές η

κατάθεση συγκριτικής άποψης μεταξύ των διαφορετικών επιλογών θα καθίστατο δυσχερής με ανάλογες επιπτώσεις κατά την επεξεργασία των αποτελεσμάτων.

Για την προσέγγιση του δείκτη: «εκπαίδευση στη χρήση βιβλιοθήκης», επιλέχθηκε η διαζευκτική άρνηση ή κατάφαση στο σχετικό ερώτημα. Ενισχυτικά προς την ίδια κατεύθυνση, προστέθηκε το ερώτημα περί συχνότητας έρευνας σε κατάλογο βιβλιοθήκης με στόχο την περιγραφή μιας στοιχειώδους ικανότητας που αφορά στον εντοπισμό πηγών και συνδέεται με την εισαγωγική εκπαίδευση στη χρήση βιβλιοθήκης.

Για την προσέγγιση των δεικτών: «στάσεις και αντιλήψεις για το διαδίκτυο» και την «αποτίμηση έντυπης και ψηφιακής πληροφορίας», αποφασίστηκε η σύνταξη δυο κατάλληλων ερωτημάτων με στόχο την ποσοτική μέτρηση των διαστάσεων των βασικών θέσεων των συμμετεχόντων αναφορικά με τα ζητήματα αυτά.

Για την προσέγγιση του δείκτη: «ηθική και νόμιμη χρήση των πληροφοριών», επιλέχθηκε η διαμόρφωση κατάλληλου ερωτήματος που αφορά στην έννοια της βιβλιογραφίας, ως παράθεση πηγών που χρησιμοποιήθηκαν κατά τη σύνταξη εργασιών.

Τα ερωτήματα που συντάχθηκαν για την κάλυψη των παραπάνω αναγκών απαντήθηκαν, είτε στη βάση του βαθμού συμφωνίας με το περιεχόμενο του ερωτήματος, είτε στη βάση του κριτηρίου της συχνότητας διενέργειας του υπό διερεύνηση θέματος. Για τον καθορισμό των προεπιλεγμένων απαντήσεων έγινε προσαρμοσμένη χρήση της κλίμακας Likert. Προτιμήθηκε η κλίμακα των τεσσάρων διαβαθμίσεων. Σε μια περίπτωση αντικαταστάθηκε η λεκτική διατύπωση με ισοδύναμη αριθμητική, εφόσον κρίθηκε καταλληλότερη για την μέτρηση. Πρόκειται για το ερώτημα που αφορά στη συχνότητα επίσκεψης σε βιβλιοθήκη. Εκτιμήθηκε ότι εν προκειμένω η χρήση της κλίμακας (ποτέ - σπάνια - συχνά - κάθε φορά) δεν μπορεί να αποδώσει τις πραγματικές διαστάσεις στο βαθμό που ο υποκειμενικός παράγοντας αλλοιώνει τη ζητούμενη μέτρηση. Για παράδειγμα, ένας μαθητής μπορεί να έχει επισκεφθεί συνολικά τέσσερις φορές μια βιβλιοθήκη κατά τη διάρκεια των μαθητικών χρόνων και να αποτιμά κατά την αντίληψη του τη σχέση

αυτή ως συχνή. Για να αποφευχθεί, κατά το δυνατόν, η παρείσδυση προκαταλήψεων και αντίστοιχων αξιολογικών κρίσεων επί των απαντήσεων και επειδή η στόχευση του ερωτήματος προέκρινε την μέτρηση του στοιχείου συχνότητα επίσκεψης με αριθμητικούς όρους, προτιμήθηκε η υιοθέτηση της κλίμακας (Λιγότερες από 5 φορές / 5-10 φορές / 10-30 φορές / Περισσότερες από 30 φορές). Επίσης, για τη μέτρηση του βαθμού συμφωνίας με την άποψη που διατυπώνεται στο ερώτημα, αποκλείστηκαν οι μερικές θετικές ή αρνητικές διαβαθμίσεις και προτιμήθηκε η κλίμακα των απόλυτων θέσεων (Ναι(συμφωνώ πλήρως) - όχι(διαφωνώ πλήρως) - δεν γνωρίζω). Εκτιμήθηκε ότι διαμορφώνοντας κατάλληλα το ερώτημα είναι δυνατή η μέτρηση των βασικών τάσεων που επιδιώκεται να καταγραφούν στη βάση της κλίμακας αυτής.

Το ερωτηματολόγιο τέθηκε πριν την εφαρμογή στην κρίση βιβλιοθηκονόμων, φοιτητών και μίας στατιστικού. Το τελικό διορθωμένο σύμφωνα με τις παρατηρήσεις ερωτηματολόγιο περιλαμβάνεται στο Παράρτημα 1.

### **5.3. Δειγματοληπτική πολιτική**

Το σύνολο (απογραφή) του οριζόμενου ως ευρύτερου πληθυσμού για την έρευνα αποτελεί το σύνολο των εισαχθέντων με πανελλαδικές εξετάσεις στο Πάντειο Πανεπιστήμιο το ακαδημαϊκό έτος 2007-2008.

Σύμφωνα με τις αρχές της δειγματοληψίας (Mason, 2003 κεφ. 5) η επιλογή ενός αντιπροσωπευτικού δείγματος του ευρύτερου πληθυσμού μπορεί να εφαρμόζεται εφόσον ορισμένα χαρακτηριστικά του πληθυσμού που το απαρτίζει εμφανίζονται σε παρόμοιες αναλογίες και μορφές με εκείνες που ισχύουν για τον ευρύτερο πληθυσμό. Τα κύρια χαρακτηριστικά του ερευνώμενου ευρύτερου πληθυσμού είναι:

- Απόφοιτοι ενιαίων λυκείων
- Έτος αποφοίτησης κοινό (απόκλιση 2-3 ετών)
- Γεωγραφική προέλευση Ελλάδα και Κύπρος
- Τρόπος εισαγωγής στο πανεπιστήμιο: πανελλαδικές εξετάσεις

Από το σύνολο των προβλεπόμενων από τη στατιστική επιστήμη μεθόδων δειγματοληψίας επιλέχθηκε η στρωματοποιημένη. Ο ευρύτερος υπό έρευνα πληθυσμός (εισαχθέντες το ακαδημαϊκό έτος 2007-2008) χωρίζεται σε τμήματα (στρώματα). Οι εισαχθέντες φοιτητές κατανέμονται σε οκτώ τμήματα, τα στοιχεία των οποίων τηρούνται χωριστά στις αντίστοιχες γραμματείες και όχι ως ενιαίος κατάλογος. Το γεγονός αυτό επηρέασε και την απόφαση της δειγματοληπτικής πολιτικής, εφόσον πρακτικά θα ήταν δυσχερέστερη, αν όχι αδύνατη, η οριοθέτηση του επιθυμητού δείγματος από ένα ενιαίο αρχείο. Επίσης, *«με τη στρωματοποιημένη δειγματοληψία περιορίζονται τα στατιστικά σφάλματα εφόσον είναι δυνατός ο έλεγχος του δείγματος σε κάθε στρώμα και είναι δυνατή η παρουσίαση και η γενίκευση των αποτελεσμάτων όχι μόνο για ολόκληρο τον πληθυσμό, αλλά και για τα επιμέρους στρώματα χωριστά»* (Richardson & Βασιλαινάς, 1999 σ. 226).

Στο σημείο αυτό τονίζεται ότι, η ένταξη των φοιτητών σε ένα από τα ακαδημαϊκά τμήματα δεν επηρεάζει τα αποτελέσματα αυτής της ποσοτικής μέτρησης, καθόσον η διερεύνηση αναφέρεται στο παρελθόν. Θα μπορούσε η συλλογή των ίδιων στοιχείων να πραγματοποιηθεί στο περιβάλλον των λυκείων πριν την αποφοίτηση, χωρίς να ισχύει ακόμη η εξάρτηση από το κριτήριο εισαγωγής στην τριτοβάθμια εκπαίδευση. Για παράδειγμα, αν ένας μαθητής χρησιμοποιεί συχνά μια βιβλιοθήκη στο σχολείο είναι ενδεχομένως ένας παράγοντας που επηρεάζει και την είσοδο του στο πανεπιστήμιο, αλλά την ίδια απάντηση στο ερώτημα περί χρήσης βιβλιοθηκών θα έδινε εάν δέχονταν την ερώτηση λίγους μήνες πριν στο περιβάλλον του λυκείου και την ίδια ως νεόκοπος φοιτητής σε ορισμένο τμήμα του πανεπιστημίου. Αντιστοίχως, στο ερώτημα αν έχει δεχθεί εκπαίδευση για τη χρήση μιας βιβλιοθήκης, η ευθεία κατάφαση ή άρνηση της πρότασης καθόλου δεν επηρεάζεται από το αν είναι ή όχι φοιτητής. Ως εκ τούτου, η ουσιαστική αναγκαιότητα για την επιλογή της στρωματοποιημένης δειγματοληψίας αφορά στην προβολή του δείγματος στο μέλλον, με αφετηριακό σημείο την ένταξη σε ένα από τα τμήματα του Παντείου Πανεπιστημίου. Τέλος, η επιλογή της αναλογικής αντιπροσώπευσης των φοιτητών από όλα τα τμήματα κρίθηκε αναγκαία από τους σκοπούς της έρευνας και για την

εξασφάλιση των εγγυήσεων που αφορούν στην αξιοπιστία των αποτελεσμάτων από στατιστική άποψη.

Για τον προσδιορισμό του μεγέθους του δείγματος εφαρμόστηκε ο ακόλουθος τύπος, κατάλληλος για τους χαρακτηριζόμενους στατιστικά μικρούς πληθυσμούς και με ποσοστό ακρίβειας αποτελεσμάτων  $\pm 2\%$ .

$$2 \cdot \sqrt{\frac{1-p}{N}} \cdot \sqrt{\frac{p \cdot q}{v}} = 2$$

όπου N = το μέγεθος του συνολικού πληθυσμού  
p = εκτίμηση του ποσοστού των φοιτητών που απαντούν στο ερευνώμενο αντικείμενο με βάση

τυχαίο δείγμα του πληθυσμού

q = 100-p

v = το μέγεθος του δείγματος (ζητούμενο)

Ως μέγεθος του συνολικού πληθυσμού ορίστηκε το σύνολο του αριθμού των εισακτέων σπουδαστών στα Τμήματα του Παντείου Πανεπιστημίου σύμφωνα με τις Υπουργικές αποφάσεις Φ.253/24823/B6 (ΦΕΚ 344 Β/13-32007) και Φ.253.1/26409/B6 (ΦΕΚ 369 Β/16-3-2007) με θέμα: «Καθορισμός αριθμού εισακτέων σπουδαστών στα Τμήματα και τις Σχολές των Εκπαιδευτικών Ιδρυμάτων Ανώτατης Εκπαίδευσης για το ακαδημαϊκό έτος 2007-2008». Σύμφωνα με τις αποφάσεις αυτές, το σύνολο των εισακτέων για το ακαδημαϊκό έτος 2007-2008 στο Πάντειο είναι 1690 (μέγεθος N) φοιτητές. Αποσαφηνίζεται ότι ο αριθμός αυτός δεν είναι ο πραγματικός. Αυξάνεται με εγγραφές φοιτητών ειδικών κατηγοριών (ομογενείς, αθλητές, ΑΜΕΑ κά), αυξάνεται ή/και μειώνεται με φοιτητές που μετεγγράφονται από ή/και σε άλλα ανώτατα ιδρύματα και τέλος αυξάνεται με φοιτητές που εισάγονται με κατατακτήριες εξετάσεις ως απόφοιτοι άλλων ακαδημαϊκών τμημάτων. Για την κάλυψη των αναγκών της έρευνας, αποφασίστηκε η εξαίρεση των παραπάνω κατηγοριών. Σε όλες τις περιπτώσεις η διαδικασία εγγραφής των φοιτητών αυτών ολοκληρώνεται από δύο έως και πέντε μήνες αργότερα από την εγγραφή των εισαχθέντων με πανελλαδικές εξετάσεις. Η αναμονή της ολοκλήρωσης των εγγραφών αυτών θα ματαίωνε την εφαρμογή των καθοριστικών αποφάσεων που ελήφθησαν κατά τον ερευνητικό σχεδιασμό.

Ειδικά, οι εισαχθέντες με κατατακτήριες εξετάσεις φοιτητές δεν αποτελούν καταρχήν αντικείμενο της έρευνας, εφόσον τα χαρακτηριστικά τους διαφέρουν από τα οριζόμενα ως κύρια χαρακτηριστικά του πληθυσμού.

Για την εκτίμηση του μεγέθους  $p$  του παραπάνω τύπου εφαρμόστηκε η ακόλουθη διαδικασία. Επιλέχθηκε τυχαία ένα δείγμα μεγέθους εκατό ατόμων, με αναλογική αντιπροσώπευση φοιτητών από όλα τα τμήματα. Από τις απαντήσεις των φοιτητών του δείγματος στο ερωτηματολόγιο απομονώθηκε ως κύρια για τις ανάγκες της έρευνας η όγδοη ερώτηση που αφορά στην προηγούμενη εκπαίδευση στη χρήση βιβλιοθήκης. Υπολογίστηκε το ποσοστό θετικής απάντησης στην ερώτηση στο 11%. Άρα το  $p$  είναι 11 και το  $q = 100 - p = 89$ . Η επίλυση του τύπου ως προς  $n$ , μας δίνει το ζητούμενο αποτέλεσμα για το μέγεθος του δείγματος που είναι ίσο με 620. Επί του συνολικού μεγέθους των 620 φοιτητών που αποτελούν το δείγμα της πρώτης φάσης, υπολογίστηκε η ποσοστιαία επί τοις εκατό αναλογία των φοιτητών ανά τμήμα με βάση την ανάλογη ποσοστιαία αντιπροσώπευση στο συνολικό πληθυσμό που ορίστηκε, σύμφωνα με τα παραπάνω, ίσος με 1690 φοιτητές.

Η τελική διαμόρφωση του δείγματος παρουσιάζεται στον Πίνακα 1:

Τμήματα	Αριθμός Εισακτέων	Ποσοστό Εκπροσώπησης	Δείγμα
Δημόσιας Διοίκησης	315	19%	115
Κοινωνιολογίας	245	14%	90
Οικονομικής & Περιφ. Ανάπτυξης	210	12%	77
Πολιτικής Επιστήμης & Ιστορίας	195	12%	72
Κοινωνικής Ανθρωπολογίας	170	10%	62
Διεθνών & Ευρωπαϊκών Σπουδών	155	9%	57
Ψυχολογίας	150	9%	55
Επικοινωνίας, Μέσων & Πολιτισμού	140	8%	51
Κοινωνικής Πολιτικής	110	7%	41
	1690	100%	620

**Πίνακας 1**



Με την εφαρμογή της στατιστικής δειγματοληψίας διερευνητικού τύπου επιδιώχθηκε ο σχηματισμός του περιγράμματος μιας θεμελιακής βάσης δεδομένων για την έρευνα και την περιγραφή του αντικειμένου. Η θεώρηση αυτή αποδέχεται την αποτίμηση της προηγούμενης εμπειρίας των φοιτητών ως δείκτη σημαντικής αξίας για την ανάπτυξη της πληροφοριακής παιδείας. Γίνεται αντιληπτή ως αφετηρία της διαδρομής που στοχεύει στην ανάδειξη των παραγόντων που επηρεάζουν την αποτελεσματική ανάπτυξή της στην τριτοβάθμια εκπαίδευση. Θα μπορούσε να ισχυριστεί κανείς ότι αν η αποτίμηση της προηγούμενης εμπειρίας παρουσιάζει σε μια σημαντική αναλογικά κλίμακα χρήσης πηγών, βιβλιοθηκών και κατάλληλης σχετικής εκπαίδευσης, η θεμελιακή βάση για τη διερεύνηση στο ακαδημαϊκό περιβάλλον πρέπει να μετατοπιστεί σε ιεραρχικά υψηλότερο επίπεδο. Στο αντεπιχείρημα περί αποτίμησης περιεχομένου που αποτελεί κοινό τόπο κατά την επικρατούσα κυρίαρχη αντίληψη των πραγμάτων, η θέση είναι σαφής. Το μέγεθος και η έκταση των φαινομένων είναι αναγκαίο να αποτυπωθούν με τη χρήση κατάλληλων μεθοδολογικών εργαλείων και ερευνητικών μεθόδων προκειμένου να είναι δυνατή η κατανόηση τους σε βάθος.

#### **5.4. Μέθοδος συλλογής δεδομένων**

Για να ικανοποιηθούν τα κριτήρια που τέθηκαν από τους επιμέρους στόχους της πρώτης φάσης και τις επιλογές της δειγματοληπτικής πολιτικής αποφασίστηκε η μέθοδος προσέγγισης των φοιτητών στις αίθουσες διδασκαλίας κατά την έναρξη των μαθημάτων του χειμερινού εξαμήνου του έτους 2007-2008. Αποφασίστηκε η συλλογή απαντημένων ερωτηματολογίων σε αριθμούς αρκετά μεγαλύτερους από τους ορισθέντες. Οι λόγοι που συνέβαλαν στην απόφαση αυτή είναι:

- η αδυναμία υπολογισμού του δείγματος, πριν τη συλλογή των εκατό απαντημένων ερωτηματολογίων, με αναλογική αντιπροσώπευση από όλα τα τμήματα
- η απόρριψη αρκετών από αυτά, λόγω ελλιπούς συμπλήρωσης στοιχείων, γεγονός που έγινε φανερό από την πρώτη συγκομιδή και τέλος

- η αποφυγή ή έστω μείωση της εξαίρεσης συμμετοχής κατά το στάδιο της πρώτης επαφής με τους νέους φοιτητές που διακατέχονται από μια διάθεση θετικής επικοινωνίας με το νέο τους περιβάλλον, τουλάχιστον σε αυτό το στάδιο

Από το ωρολόγιο πρόγραμμα μαθημάτων κάθε τμήματος, επιλέχθηκαν εισαγωγικά υποχρεωτικά μαθήματα που συγκεντρώνουν μεγάλο ποσοστό προσέλευσης στα αρχικά μαθήματα. Κατόπιν συμφωνίας με τους διδάσκοντες των μαθημάτων αυτών μοιράστηκαν τα ερωτηματολόγια στους φοιτητές με τους όρους που κατά περίπτωση συμφωνήθηκαν. Η εμπειρία από τη διαδικασία συλλογής των δεδομένων ανέδειξε παράγοντες που επηρεάζουν, είτε θετικά είτε αρνητικά την πορεία μιας τέτοιας διαδικασίας και είναι πολύ δύσκολο να προβλεφθούν σε όλες τους τις διαστάσεις κατά το σχεδιασμό του εγχειρήματος.

Εστιάζοντας στα σημαντικότερα εξ αυτών επισημαίνεται ότι, η μη συστηματική καταγραφή των στοιχείων που αφορούν στους φοιτητές του πανεπιστημίου, υπό την έννοια της συγκρότησης ενός συστηματικά οργανωμένου και περιεκτικού αρχείου πρωτογενών δεδομένων, είναι ένα χαρακτηριστικό που δυναμιτίζει την ανάπτυξη ερευνητικής δραστηριότητας και καλής επικοινωνίας με τους φοιτητές του. Αν ήταν δυνατή η κατάρτιση ενός τέτοιου αρχείου σε ετήσια βάση, σε συνδυασμό με τη θέσπιση κανόνων αναφορικά με τη διάθεση των στοιχείων αυτών προς κάθε σύννομη κατεύθυνση, θα διευκολύνονταν κατά πολύ η κάλυψη ερευνητικών αναγκών, είτε εσωτερικού ιδρυματικού χαρακτήρα, είτε ευρύτερα ακαδημαϊκού. Σύμφωνα με την πρακτική πολλών πανεπιστημίων της αλλοδαπής, ορισμένα από τα ερωτήματα που συμπεριλήφθηκαν στο παρόν ερωτηματολόγιο (π.χ. η συχνότητα χρήσης του Internet για την συγγραφή των μαθητικών εργασιών) περιλαμβάνονται στις λεγόμενες ετήσιες εκθέσεις (annual surveys). Πρόκειται για πρακτική που αποφέρει ένα συγκροτημένο σώμα στοιχείων έτοιμων προς επεξεργασία και συνεπακόλουθη αποφυγή επαναλήψεων για τη συλλογή των ίδιων στοιχείων. Ο προβληματισμός αυτός επεκτείνεται και στην υπό εξέλιξη ερευνητική δραστηριότητα που κατά τον

ίδιο τρόπο δεν καταγράφεται συστηματικά και κυρίως δεν είναι προσβάσιμη ως μια οργανωμένη βάση δεδομένων, ώστε να είναι διαθέσιμη στους ενδιαφερομένους.

Τέλος, επισημαίνεται ότι η επαγγελματική μου σχέση με το ακαδημαϊκό ίδρυμα διευκόλυνε την πρόσβαση στις αίθουσες διδασκαλίας και τη συλλογή στοιχείων, σύμφωνα με τους όρους που απαίτησε ο σχεδιασμός της έρευνας. Υπό άλλες συνθήκες δεν θα ήταν το ίδιο επιτυχής, αν όχι αδύνατη, μια τέτοια απόπειρα.

### **5.5. Επεξεργασία δεδομένων**

Από το σύνολο των ερωτηματολογίων που συγκεντρώθηκαν, απορρίφθηκαν όσα είχαν συμπληρωθεί πλημμελώς. Τα υπόλοιπα αριθμήθηκαν και αρχειοθετήθηκαν σε ενιαίο αρχείο. Για την επεξεργασία των δεδομένων της πρώτης φάσης επιλέχθηκε το λογισμικό *Microsoft Excel*.

Με γνώμονα τους σκοπούς της έρευνας και την αναγκαιότητα έγκαιρης και αποτελεσματικής εξαγωγής συμπερασμάτων, η πολιτική που ακολουθήθηκε για την αξιοποίηση του λογισμικού αυτού διαμορφώθηκε ως εξής. Σχεδιάστηκε ένα κύριο φύλλο εισαγωγής των απαντήσεων των ερωτηματολογίων με κωδικοποιημένο τρόπο. Σε ένα μικρό δείγμα απαντημένων ερωτηματολογίων έγιναν οι αναγκαίες δοκιμές προκειμένου να υιοθετηθεί μια πολιτική καταχώρησης των στοιχείων, η οποία και καταγράφηκε με σαφήνεια, με μορφή κωδικοποιημένων υποσημειώσεων. Η τεχνική αυτή επιτρέπει την εύκολη ανάκτηση των αρχικών προβληματισμών και των αντίστοιχων λύσεων που προκρίθηκαν για άμεση αναφορά σε οποιοδήποτε χρονικό σημείο στο μέλλον.

Στη συνέχεια, εφαρμόζοντας τις δυνατότητες του λογισμικού στο δείγμα ως προς την μέτρηση και ποσοστιαία απόδοση των δεδομένων, τη συγκριτική ανάλυση με επιλεκτικό καθορισμό παραμέτρων και τις επιλογές συνδυασμών που επέβαλε η εργασία της νοητικής ανάλυσης, κρίθηκε ότι η υιοθέτησή του υπερκαλύπτει τις προκαθορισμένες απαιτήσεις. Όλοι οι αναγκαίοι υπολογισμοί για τον καθορισμό των παραμέτρων του δείγματος, για το ίδιο

το δείγμα και την ποσοστιαία επί τοις εκατό ανάλυση του στους φοιτητές των εννέα τμημάτων πραγματοποιήθηκαν με τη χρήση των λογιστικών φύλλων του *Microsoft Excel*.

## **5.6. Αποτελέσματα**

Από την επεξεργασία των στοιχείων που κωδικοποιήθηκαν με βάση τις απαντήσεις των φοιτητών του δείγματος μορφοποιήθηκαν δυο βασικοί πίνακες που παρουσιάζουν με αριθμητικά και ποσοστιαία επί τοις εκατό δεδομένα τα αποτελέσματα της έρευνας.

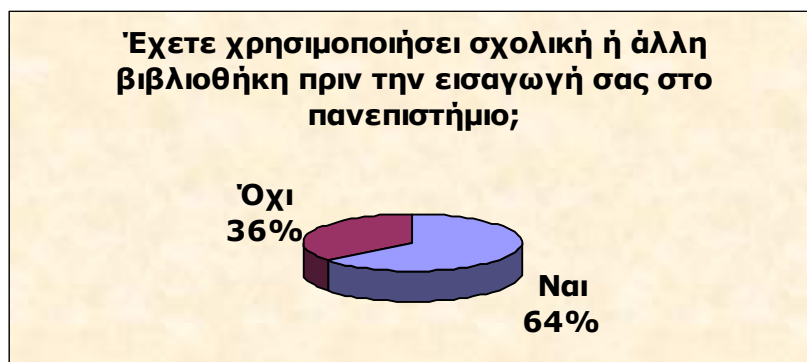
Για την εξαγωγή των συμπερασμάτων ακολουθήθηκε μια σειρά ανάλυσης σε δύο στάδια. Στο πρώτο στάδιο επιχειρήθηκε η επικέντρωση επί του συνόλου των φοιτητών στα δεδομένα που νοητικά απηχούν κομβικού ενδιαφέροντος προβληματισμό και η συγκριτική αποτίμηση τους με κατάλληλα ερωτήματα, τα οποία αφενός εξειδικεύουν ή διευκρινίζουν το κύριο και αφετέρου δομούν συγκρινόμενα μεταξύ τους τα επιμέρους σημεία ελέγχου των σημειόμενων που προκύπτουν από τη νοητική επεξεργασία. Σε δεύτερο στάδιο επιχειρήθηκε η διερεύνηση των αποτελεσμάτων βάσει του επηρεασμού των δημογραφικών δεδομένων.

### **5.6.1. Αποτελέσματα επί του συνόλου**

Συμμετείχαν 620 φοιτητές/τριες: 153 άνδρες και 467 γυναίκες. 398 φοιτητές/τριες έχουν χρησιμοποιήσει βιβλιοθήκη πριν την είσοδο τους πανεπιστήμιο και 222 όχι. Το είδος της βιβλιοθήκης που υπερέχει μεταξύ των απαντήσεων είναι η σχολική. 74 από αυτούς έχουν δεχθεί εκπαίδευση σχετική με τη χρήση βιβλιοθήκης. Η απάντηση στο ερώτημα αυτό, αποφασιστικής σημασίας για τις ανάγκες της έρευνας, καταδεικνύει με ποσοτικά δεδομένα (12% επί του συνόλου) το μέγεθος του ορίου βάσης αναφοράς ως προς το υπό εξέταση αντικείμενο. Ως προς την ακρίβεια της απόκλισης του στατιστικού τύπου που επιλέχθηκε και εφαρμόστηκε, το ποσοστό αυτό 12% επαλήθευσε το αρχικό 11% ( $\pm 2$ ) που ορίστηκε από το τυχαίο δείγμα των 100 φοιτητών.

### 5.6.2. Προηγούμενη χρήση βιβλιοθήκης (συχνότητα- είδος χρήσης)

Οι απαντήσεις αναφορικά με την προηγούμενη χρήση βιβλιοθήκης αναδεικνύουν ένα αριθμητικό δεδομένο 398 (ποσοστό 64%) φοιτητών που απαντούν καταφατικά στο σχετικό ερώτημα, έναντι 222 (ποσοστό 36%) που απαντούν αρνητικά (Γράφημα 1).



Γράφημα 1

Το ερώτημα σκόπιμα τέθηκε στην απλή διαζευκτική διατύπωση προκειμένου να μετρηθεί με απόλυτο τρόπο η προηγούμενη εμπειρία. Προφανώς ένα ναι ή όχι σε ένα τέτοιο ερώτημα δεν επαρκεί για να περιγράψει το είδος και την αναγκαιότητα αυτής της χρήσης. Απεικονίζει όμως δια μέσου του χαρακτήρα της στατιστικής μέτρησης ένα δεδομένο σαφές ως προς τη βασική εννοιολογική του τοποθέτηση.

Τα είδη βιβλιοθήκης (Γράφημα 2) που δηλώθηκαν στο σχετικό ερώτημα είναι: 252 φοιτητές χρησιμοποίησαν σχολική βιβλιοθήκη, 139 δημοτική, 4 πανεπιστημιακή, 2 πολιτιστικών κέντρων, 1 την Εθνική βιβλιοθήκη και 1 βιβλιοθήκη Ινστιτούτου ξένων γλωσσών. Σε 12 περιπτώσεις, δόθηκαν μεικτές απαντήσεις που αφορούν σε σχολική και δημοτική βιβλιοθήκη.



Γράφημα 2

Παρατηρείται στη μέτρηση αυτή μια σημαντική παρουσία των σχολικών βιβλιοθηκών στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Πρόκειται για αριθμητικό δεδομένο που προκαλεί εντύπωση συγκρινόμενο με τα διαθέσιμα στοιχεία που αφορούν στη λειτουργία των σχολικών βιβλιοθηκών. Τα στοιχεία αυτά αφορούν στην οργάνωση και λειτουργία 499 σχολικών βιβλιοθηκών ανά την Ελλάδα στο πλαίσιο του έργου του Υπουργείου Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων (ΕΠΕΑΕΚ 1.3.γ & 1.4.β) επί συνόλου 9.780 περίπου σχολείων πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (πλην νηπιαγωγείων)<sup>46</sup>. Για τις υπόλοιπες, πέραν των χρηματοδοτούμενων από το παραπάνω έργο, σχολικές βιβλιοθήκες δεν υπάρχει διαθέσιμη πληροφόρηση από τις αρμόδιες υπηρεσίες του Υπουργείου Παιδείας. Σκιαγραφείται με αυτό τον τρόπο ένα αδύναμο πλαίσιο περιγραφής των χαρακτηριστικών που αφορούν στη φυσιογνωμία των βιβλιοθηκών αυτών, γεγονός που επηρεάζει και την εξαγωγή έγκυρων και αξιόπιστων συμπερασμάτων στο πλαίσιο των αναγκών της παρούσας έρευνας. Διατυπώνεται επί του παρόντος ένας προβληματισμός για το ουσιαστικό εννοιολογικό υπόβαθρο της έννοιας σχολική βιβλιοθήκη, οι παράμετροι του οποίου χρήζουν περαιτέρω διερεύνησης.

Από ένα δεύτερο επίπεδο ανάλυσης του αποτελέσματος που αφορά στη χρήση των βιβλιοθηκών και μέσω της σύγκρισής του με τα δεδομένα από τις απαντήσεις στο ερώτημα που αφορά στη συχνότητα χρήσης των βιβλιοθηκών (Γράφημα 3), εξάγονται τα ακόλουθα συμπεράσματα. Από τους 398 φοιτητές που απαντούν ότι έχουν χρησιμοποιήσει βιβλιοθήκη πριν την είσοδο τους στο πανεπιστήμιο, 139 την έχουν επισκεφθεί λιγότερες από 5 φορές, 133 φοιτητές μεταξύ 5 και 10 φορών, 78 μεταξύ 10-30 φορών και 47 δηλώνουν ότι την έχουν επισκεφθεί περισσότερες από 30 φορές.

---

<sup>46</sup> Στο άρθρο του Γιώργου Δαρδανού με τίτλο: «Σημείωμα για τις σχολικές βιβλιοθήκες» δίδεται μια περιγραφή της εξέλιξης του έργου περί σχολικών βιβλιοθηκών. Διαθέσιμο στη δικτυακή διεύθυνση: <http://www.alfavita.gr/artra/art8612a.php#1>



Γράφημα 3

Συνεπώς, για την πλειονότητα των φοιτητών διαπιστώνεται μια περιστασιακή χρήση. Κατά τη σύνταξη των δυο αυτών ερωτημάτων είχαν ληφθεί υπόψη οι εξής παράμετροι. Το ζητούμενο περί προηγούμενης εμπειρίας στη χρήση βιβλιοθήκης δεν αφορά στη συχνότητα των πιθανών επισκέψεων στο χώρο της (που ενδεχομένως μπορεί να κάλυπτε άλλες ανάγκες), αλλά στην όποιας μορφής χρήση του υλικού και των υπηρεσιών της. Ο στόχος αυτός επιχειρήθηκε να καλυφθεί με τη χρήση του ρήματος «χρησιμοποιήσατε» - αντί του «επισκεφθήκατε», ή απλά «πήγατε» - και με τη συνδυαστική αποτίμηση των απαντήσεων αυτών με τις απαντήσεις περί συχνότητας επίσκεψης. Προφανώς, διατηρούνται σε ισχύ όλες οι εύλογες επιφυλάξεις για την επιτυχή κάλυψη αυτού του στόχου.

Επεκτείνοντας περισσότερο τη συνδυαστική ερμηνεία παρατηρούμε ότι 63 φοιτητές χρησιμοποίησαν πηγές της βιβλιοθήκης κάθε φορά (βλέπε Γράφημα 11) που χρειάστηκε να ετοιμάσουν μια εργασία.

Συμπερασματικά, σχηματίζεται ένα υποσύνολο 50 περίπου φοιτητών, για το οποίο διαπιστώνεται ότι έχει χρησιμοποιήσει τακτικά μια βιβλιοθήκη και με σκοπό την άντληση πληροφοριών για την πραγμάτωση των μαθητικών εργασιών. Ως εκ τούτου, η πραγματική εμπειρία που συνδέεται με την αποδοτική χρήση των πηγών μιας βιβλιοθήκης για την πραγματοποίηση των ανατιθεμένων εργασιών στο σχολείο καταγράφεται ποσοστιαία στο 8% επί του συνόλου.

### 5.6.3. Εκπαίδευση στη χρήση βιβλιοθήκης (χρήση πηγών και εργαλείων πρόσβασης)

Η πλειονότητα των φοιτητών (545 στους 620) απαντά ότι δεν έχει δεχτεί εκπαίδευση στη χρήση βιβλιοθήκης (Γράφημα 4).



Γράφημα 4

Πρόκειται για την καθαρή μέτρηση ενός δείκτη που παρουσιάζει ειδικό ενδιαφέρον για τις ανάγκες της παρούσας έρευνας. Συνεκτιμώντας δε την καθαρότητα του νοήματος της ερώτησης και την ευθεία απαίτηση κατάφασης ή άρνησης σε αυτήν, ενισχύεται η εκτίμηση ότι στο βαθμό που οι απαντήσεις δόθηκαν συνειδητά, το παραγόμενο αποτέλεσμα περιγράφει με μεγάλη ακρίβεια την πραγματικότητα. Ωστόσο, ως προς το θετικό σκέλος των απαντήσεων, παραμένει αδιευκρίνιστο το είδος και το περιεχόμενο της εκπαίδευσης που καταγράφεται.

Ενδιαφέρον παρουσιάζει η σύγκριση των καταφατικών απαντήσεων (74) στο ερώτημα αυτό με τις απαντήσεις στην ερώτηση περί συχνότητας έρευνας σε κατάλογο βιβλιοθήκης. Η σύγκριση αυτή εξηγεί ως ένα βαθμό τον κομβικό χαρακτήρα της έννοιας «κατάλογος» για τη βιβλιογραφική εκπαίδευση. Η εκπαίδευση στην έρευνα του καταλόγου μιας βιβλιοθήκης (Γράφημα 5) θεωρείται θεμελιώδης για κάθε εισαγωγικό εκπαιδευτικό πρόγραμμα βιβλιοθήκης.

56 φοιτητές δηλώνουν ότι έχουν κάνει συχνά έρευνα σε κατάλογο βιβλιοθήκης, 92 φοιτητές δηλώνουν ότι έχουν κάνει σπάνια έρευνα σε



κατάλογο, 228 φοιτητές δηλώνουν ότι δεν έχουν κάνει ποτέ έρευνα σε κατάλογο και 21 φοιτητές δηλώνουν ότι δεν γνωρίζουν.



Γράφημα 5

Σχηματίζεται εκ νέου ένα υποσύνολο περίπου 50 φοιτητών, που έχουν δεχτεί εκπαίδευση στη χρήση βιβλιοθήκης και έχουν κάνει συχνά έρευνα σε κατάλογο βιβλιοθήκης (βλέπε 5.6.2.).

Για την αποτίμηση του αποτελέσματος (92 φοιτητές, 23%) των φοιτητών που έχουν σπάνια ερευνήσει κατάλογο βιβλιοθήκης πρέπει να ληφθούν υπόψη και άλλοι παράγοντες που επηρεάζουν τη χρήση του καταλόγου στο περιβάλλον μιας βιβλιοθήκης. Δεν είναι δυνατόν στο πλαίσιο της παρούσας μέτρησης να γνωρίζουμε το είδος και τη μορφή των διαθέσιμων καταλόγων, τις όποιες αναγκαιότητες επέβαλαν την καταφυγή στο εργαλείο πρόσβασης που αντιπροσωπεύει ένας κατάλογος. Ενδεικτικά αναφέρεται η περίπτωση μιας μικρής σχολικής βιβλιοθήκης την οποία ενδεχομένως χρησιμοποιεί συχνά ένας μαθητής, ενώ ταυτόχρονα η πρόσβαση στο υλικό της μέσω καταλόγου αποτελεί πλεονασμό στο βαθμό που η εξοικείωση με το υλικό αυτό υποστηρίζεται πλήρως με μια απλή περιήγηση στα ράφια. Αποτελεί κοινό τόπο για την αντίληψη του μέσου μαθητή ότι σχολική βιβλιοθήκη ονομάζεται και το σύνολο των επίπλων (βιβλιοθήκες) όπου τοποθετείται μια σειρά βιβλίων. Για την πρόσβαση σε αυτά το τελευταίο μέσο που εκλείπει είναι ο κατάλογος. Επιπλέον, η χρήση του καταλόγου μιας βιβλιοθήκης εξαρτάται και από το είδος της έρευνας που απαιτείται για την υποστήριξη μιας πληροφοριακής ανάγκης. Επομένως, οι αποσαφηνίσεις στον επιμέρους

προβληματισμό που αφορά στη χρήση καταλόγου χρήζουν περαιτέρω διερεύνησης προκειμένου να αναπαρασταθούν όλες οι συνιστώσες που αφορούν στο μαθητικό εκπαιδευτικό περιβάλλον.

Συμπερασματικά, μπορούμε να παρατηρήσουμε να σχηματοποιείται εκ νέου, το μικρό ποσοστό των 50 περίπου ατόμων που έχουν δεχθεί εκπαίδευση στη χρήση της βιβλιοθήκης, χρησιμοποιούν συχνά τον κατάλόγό της και σε συνδυασμό με τα στοιχεία που αφορούν στην χρήση, καταφεύγουν με μεγάλη συχνότητα στη συλλογή της προκειμένου να υποστηρίξουν την κάλυψη των πληροφοριακών αναγκών που απορρέουν από την εκπαιδευτική διαδικασία.

Ενδεχομένως να μπορεί κανείς να υποθέσει πως πρόκειται για βιβλιοθήκες πλουσιότερες σε υλικό έναντι των υπολοίπων που καταγράφονται στην παρούσα έρευνα, καλύτερα οργανωμένες, εφόσον υποστηρίζουν ένα πρόγραμμα εκπαίδευσης στη χρήση τους (όποιο κι αν είναι αυτό), διαθέτουν κατάλογο , ο οποίος και αξιοποιείται συχνά για την πρόσβαση στις πηγές τους και ως ενιαίο σύνολο εμφανίζονται να λειτουργούν ως φορείς ικανοποίησης των πληροφοριακών αναγκών που ανακύπτουν στο μαθητικό εκπαιδευτικό περιβάλλον. Το υποθετικό αυτό σενάριο περιγράφει το θεσμό της σχολικής βιβλιοθήκης ως ένα αναπόσπαστο στοιχείο της εκπαιδευτικής πράξης, ικανό να υποστηρίξει θεμελιωδώς τη μαθησιακή διαδικασία.

Συγκρίνοντας πάντως τις απαντήσεις στα ερωτήματα περί εκπαίδευσης στη χρήση και είδους βιβλιοθήκης τα αριθμητικά δεδομένα έχουν ως εξής: από τους 74 φοιτητές οι οποίοι δηλώνουν ότι έχουν δεχτεί εκπαίδευση, οι 51 αναφέρουν τη σχολική βιβλιοθήκη ως αυτή που χρησιμοποίησαν, ενώ οι υπόλοιποι 23 αναφέρουν τη δημοτική βιβλιοθήκη της περιοχής τους. Διανοίγεται με αυτό το δεδομένο μια οδός διερεύνησης του ζητήματος της παρεχόμενης υποστήριξης της εκπαιδευτικής δραστηριότητας εκ μέρους των δημοτικών βιβλιοθηκών ως εναλλακτικών ή/και κύριων φορέων κάλυψης των πληροφοριακών αναγκών σε τοπικό επίπεδο.

Σε κάθε περίπτωση, η μέθοδος που εφαρμόστηκε για την παραγωγή των δεδομένων αυτών δεν μας επιτρέπει να ταυτίσουμε τα υποσύνολα που σχηματίζονται κάτω από κάθε ερώτημα, με τέτοιο τρόπο ώστε τα συμπεράσματα που λογικά εξάγονται από επιμέρους συγκρίσεις να θεωρούμε ότι αφορούν στα ίδια άτομα. Ενδέχεται κι άλλοι προβλέψιμοι ή μη παράγοντες να διαμορφώνουν τα υποσύνολα και οι όποιες περαιτέρω αναλύσεις να διαμορφώνονται στη βάση του επηρεασμού από τη δυναμική των παραγόντων αυτών. Για παράδειγμα, τα 50 άτομα που εμφανίζονται να έχουν κάνει συχνή χρήση του καταλόγου δεν ταυτίζονται αριθμητικά με αυτά που εμφανίζονται να έχουν χρησιμοποιήσει τις πηγές της βιβλιοθήκης συχνά ή και κάθε φορά που θέλησαν να πραγματοποιήσουν μια εργασία. Για το λόγο αυτό καθίσταται σαφές ότι η ανάλυση που επιχειρείται για την εξαγωγή των συμπερασμάτων αυτών στηρίζεται στην παραδοχή των δυνατοτήτων της στατιστικής διερεύνησης σε όλο το φάσμα των χαρακτηριστικών της, είτε αυτά σημειώνονται με θετικό είτε με αρνητικό πρόσημο.

#### **5.6.4. Χρήση του Ίντερνετ**

Η διερεύνηση του ζητήματος που αφορά στα του Ίντερνετ, επικεντρώθηκε στην προσπάθεια καταγραφής αφενός της συχνότητας χρήσης του για την πληροφοριακή υποστήριξη των μαθητικών εργασιών και αφετέρου της αποτίμησης βασικών απόψεων και πεποιθήσεων. Οι απόψεις και οι πεποιθήσεις τεκμαίρεται ότι περιγράφουν τις αντιλήψεις των νέων φοιτητών για τη δυναμική των πληροφοριών και την απήχυσή τους στον εν γένει τρόπο απόκτησης και χρήσης τους μέσω Ίντερνετ.

Στο ερώτημα με το οποίο επιχειρήθηκε η καταγραφή των πεποιθήσεων των φοιτητών αναφορικά με το ποσοστό άντλησης πληροφοριών μέσω Ίντερνετ (Γράφημα 6), καταμετρήθηκε ένα υψηλό ποσοστό καταφατικών απαντήσεων. 530 φοιτητές απάντησαν θετικά και διαμόρφωσαν το υψηλότερο ποσοστό (86%) επιλογής μιας απάντησης μεταξύ όλων των ερωτημάτων.



**Γράφημα 6**

Η εμπειρία από το σχολείο θεμελιώνει την πεποίθηση ότι οι περισσότερες από τις πληροφορίες που χρειάζονται είναι διαθέσιμες μέσω Ίντερνετ. Ο καθορισμός των παραμέτρων που διαμόρφωσαν τη γενικευμένη αυτή πεποίθηση παραμένουν έξω από τον πυρήνα της παρούσας προσέγγισης. Διαμορφώνουν ωστόσο τις περιρρέουσες ζώνες επιρροής γύρω από τον πυρήνα, προκειμένου να είναι ορατή η δυναμική τους στη συνολική αποτίμηση της μελέτης.

Στο ερώτημα περί συχνότητας χρήσης του Ίντερνετ για την εκπλήρωση των εργασιών στο σχολείο (Γράφημα 7), 266 φοιτητές δήλωσαν συχνή χρήση, 170 φοιτητές δήλωσαν σπάνια χρήση, 136 δήλωσαν «αποκλειστική» χρήση και τέλος 48 φοιτητές δήλωσαν μηδενική χρήση.

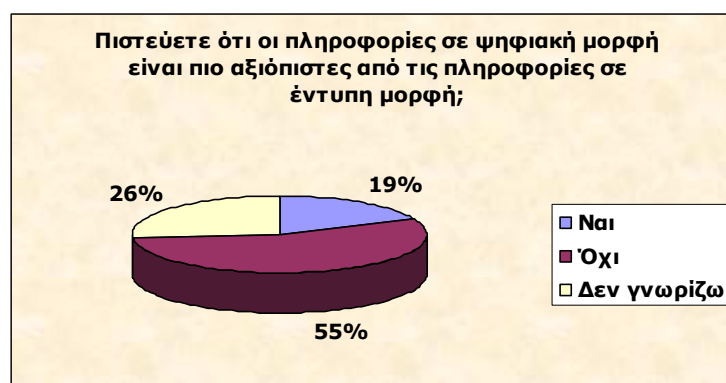


**Γράφημα 7**

Επισημαίνεται η ουσιώδης διαφοροποίηση του νοηματικού περιεχομένου του ερωτήματος μεταξύ της συνειδητής επιλογής του μέσου έναντι άλλων εναλλακτικών επιλογών και της δυνατότητας επιλογής του στο βαθμό που δεν θεωρείται δεδομένη η διαθεσιμότητά του. Κατά το σχεδιασμό του ερωτηματολογίου, η αποσαφήνιση αυτής της διάστασης δεν κρίθηκε αναγκαία στο βαθμό που ο ίδιος προβληματισμός αφορά και στη διαθεσιμότητα βιβλιοθήκης, καταλόγου βιβλιοθήκης, ακόμη και ιδιωτικής συλλογής. Πρόκειται για έννοιες που περιελήφθησαν εν τέλει στα ερωτήματα με δεδομένη την επιλογή της αρνητικής απάντησης, είτε πρόκειται για συνειδητή επιλογή, είτε για εξαναγκαστική. Έτσι δεν είναι δυνατόν να γνωρίζουμε πόσοι φοιτητές δεν χρησιμοποίησαν ποτέ το διαδίκτυο γιατί δεν είχαν πρόσβαση σε αυτό, πόσοι δεν χρησιμοποίησαν τη συλλογή του σπιτιού τους γιατί δεν υπήρχε, πόσοι δεν επισκέφτηκαν μια βιβλιοθήκη γιατί δεν υπήρχε μια βιβλιοθήκη κοντά τους.

#### 5.6.5. Αξιοπιστία πληροφοριών

Ενδιαφέρον παρουσιάζουν τα παραγόμενα δεδομένα που επιχειρούν να σκιαγραφήσουν την άποψη των νέων φοιτητών για την αξιοπιστία των πληροφοριών, ανάλογα με τη μορφή διαθεσιμότητάς τους (έντυπη - ψηφιακή). Στο σχετικό ερώτημα (Γράφημα 8), 342 (55%) φοιτητές δεν πιστεύουν ότι οι πληροφορίες σε ψηφιακή μορφή είναι πιο αξιόπιστες από τις πληροφορίες σε έντυπη μορφή. 115 (19%) φοιτητές πιστεύουν το αντίθετο και 163 (26%) φοιτητές απαντούν ότι δεν γνωρίζουν.



**Γράφημα 8**

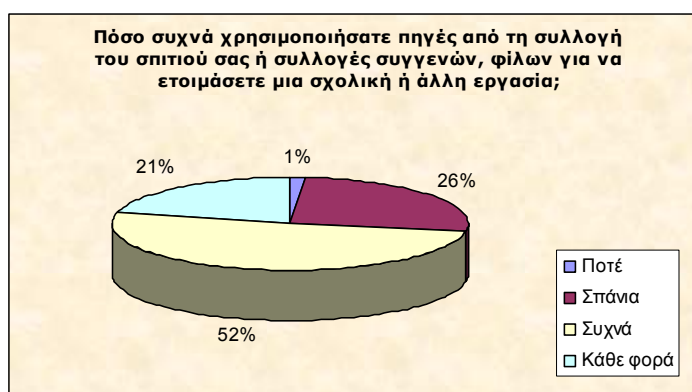
Από τη σύγκριση των δεδομένων αυτών με τα δεδομένα που αφορούν στην πεποίθησή τους περί αυξημένης ικανότητας κάλυψης των πληροφοριακών αναγκών μέσω διαδικτύου (βλέπε Γράφημα 6) διαπιστώνεται καταρχήν μιαν αντίφαση. Θα περίμενε κανείς μιαν αντιστοιχία στην πληροφοριακή συμπεριφορά των ερωτώμενων. Γιατί ενώ στη συντριπτική πλειονότητά τους (ποσοστό 86%) πιστεύουν ότι μπορούν να βρουν ότι χρειάζονται στο διαδίκτυο, κατέφυγαν δε σε αυτό συχνά ή και κάθε φορά (συνολικό ποσοστό 70%) για τις εργασίες τους, ταυτόχρονα δεν πιστεύουν ότι οι πληροφορίες που περιέχονται εκεί είναι πιο αξιόπιστες. Γιατί καταφεύγει κανείς σε ένα μέσο που δεν θεωρεί αξιόπιστο; Πρόκειται άραγε για μια πρακτική τοποθέτηση που εξιστορεί μια απλή και λογική τακτική: χρησιμοποιώ το μέσο, εφόσον εντοπίζω την πληροφορία που χρειάζομαι και ταυτόχρονα διατηρώ την άποψη ότι ενδεχομένως από άλλη πηγή ή/και μέσο οι πληροφορίες θα μπορούσαν να είναι περισσότερο αξιόπιστες. Πρόκειται ίσως για κρίση που στηρίζεται σε διαδικασίες συγκριτικής αξιολόγησης του περιεχομένου των πηγών αυτών; Πρόκειται ίσως για την πασιφανή ευκολία του μέσου, έναντι της αδύναμης στήριξης ή και της ανυπαρξίας άλλων εναλλακτικών μέσων; Ή μήπως το είδος των πληροφοριών που είναι αναγκαίες για την εκπλήρωση του ζητουμένου, επηρεάζεται πρωτίστως από παράγοντες που αφορούν στην επιλογή των μέσων; Ο κατάλογος των δυνητικών υποθέσεων μοιάζει ανεξάντλητος και επιτρέπει την επέκταση του ερευνητικού ενδιαφέροντος σε ποικίλες πτυχές ανάπτυξης. Επί του παρόντος, και εφόσον αποδείξεις επί των υποθέσεων δεν είναι δυνατόν να δοθούν, παραμένουμε στην παράθεση των αποτελεσμάτων που καταμετρούν την αναπαράσταση της πραγματικότητας στα όρια του περιεχομένου των ερωτημάτων, αλλά και της μεθόδου που επιλέχθηκε για την παραγωγή τους.

Στην αποτύπωση της ίδιας μέτρησης διακρίνουμε το 26% των φοιτητών που επιλέγουν να τοποθετηθούν στο ζήτημα της αξιοπιστίας με την επιλογή *δεν γνωρίζω*. Μια ενδεχόμενη ενσυνείδητη τοποθέτηση δήλωσης αγνοίας για το θέμα αυτό εκτιμάται ότι συμπληρώνει το παζλ του μεταβαλλόμενου κόσμου των πληροφοριών. Με τη μορφή που επιδεικνύει στην παρούσα φάση, μοιάζει να διεκδικεί την ανασύστασή του. Ταυτόχρονα, σε επίπεδο έρευνας,

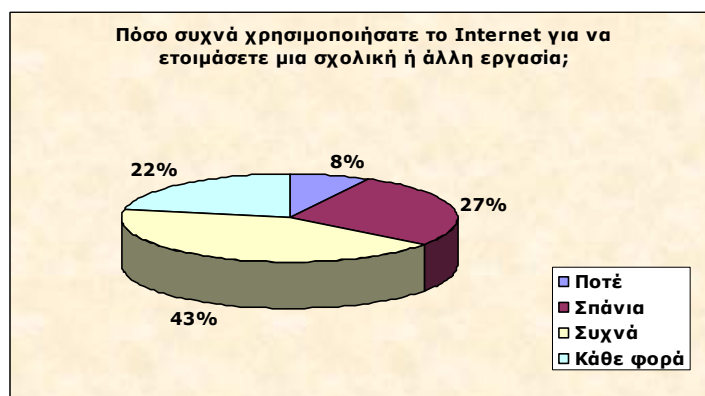
επιτείνεται η αναγκαιότητα διερεύνησης των παραγόντων που διαμορφώνουν την κριτική αποτίμηση της πρόσληψης της πληροφορίας από τους νέους φοιτητές.

#### 5.6.6. Μαθητικές εργασίες και χρήση πηγών

Με τις τρεις ερωτήσεις που αφορούν στη συχνότητα χρήσης πηγών από την ιδιωτική συλλογή των φοιτητών, τη βιβλιοθήκη και το διαδίκτυο επιχειρήθηκε η συγκριτική μέτρηση της αναζήτησης πληροφοριών για την κάλυψη των αναγκών των εργασιών που τους ανατέθηκαν στο σχολείο (Γραφήματα 9, 10 & 11).



Γράφημα 9



Γράφημα 10



**Γράφημα 11**

Στην πιο υψηλή κλίμακα συχνότητας (*κάθε φορά*) καταγράφονται 131 φοιτητές οι οποίοι χρησιμοποιούν τη συλλογή του σπιτιού τους, 136 το διαδίκτυο και 63 φοιτητές τη βιβλιοθήκη.

Στην αμέσως επόμενη κλίμακα (*συχνά*) καταγράφονται 316 φοιτητές οι οποίοι χρησιμοποιούν τη συλλογή του σπιτιού τους, 266 το διαδίκτυο και 186 φοιτητές τη βιβλιοθήκη.

Στην επόμενη κλίμακα (*σπάνια*) καταγράφονται 164 φοιτητές οι οποίοι χρησιμοποιούν τη συλλογή του σπιτιού τους, 170 το διαδίκτυο και 132 φοιτητές τη βιβλιοθήκη.

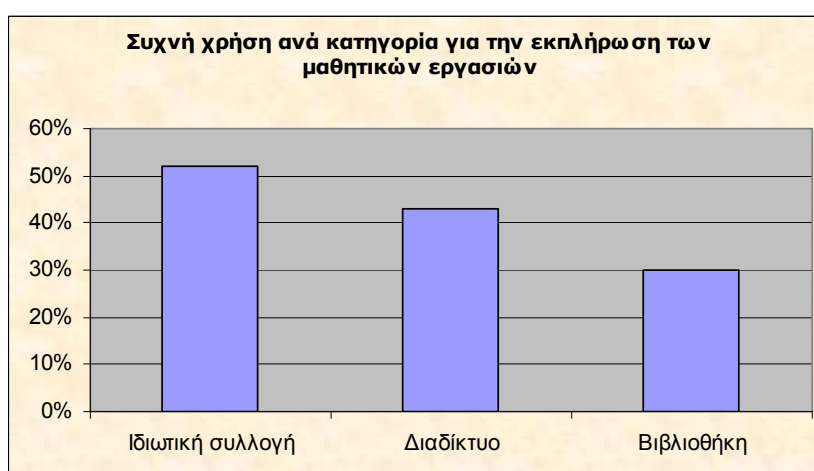
Τέλος, στην πιο χαμηλή κλίμακα (*ποτέ*) καταγράφονται 9 φοιτητές οι οποίοι δεν χρησιμοποιούν τη συλλογή του σπιτιού τους, 48 το διαδίκτυο και 16 φοιτητές τη βιβλιοθήκη.

Το υψηλότερο στην κλίμακα δεδομένο (51%) αφορά στη συχνή χρήση της ιδιωτικής συλλογής, με αμέσως κοντινότερο το δεδομένο (43%) που αφορά στη συχνή χρήση του διαδικτύου. Το ποσοστό των ερωτώμενων που έκανε συχνή χρήση της βιβλιοθήκης κυμαίνεται στο 47% και διαμορφώνεται με βάση το υποσύνολο του πληθυσμού που απαντά θετικά ως προς τη συνολική χρήση της βιβλιοθήκης. Για την ορθή μέτρηση του ποσοστού των συμμετεχόντων που έκαναν συχνή χρήση της βιβλιοθήκης, επί του συνόλου του πληθυσμού, πρέπει να αφαιρέσουμε το ποσοστό εκείνων που δηλώνουν ότι δεν χρησιμοποίησαν ποτέ μια βιβλιοθήκη. Έτσι το ποσοστό των ερωτώμενων που έκαναν συχνή χρήση της βιβλιοθήκης κυμαίνεται στο 30% (βλέπε Γράφημα 12).



Παρατηρείται και στις τρεις κλίμακες (από την υψηλότερη προς τη χαμηλότερη) μια σύγκλιση των δεδομένων που αφορούν στη χρήση των ιδιωτικών συλλογών και του διαδικτύου και στις δυο πρώτες κλίμακες μια ανάλογη πτώση, περίπου της τάξης του 50%, εκείνων που χρησιμοποιούν τη βιβλιοθήκη.

Η προφανής ευκολία της πρόσβασης στην ιδιωτική συλλογή και το διαδίκτυο έναντι της βιβλιοθήκης (συμπεριλαμβάνεται και η μη διαθεσιμότητά της), σηματοδοτεί την ερμηνεία των δεδομένων αυτών σε συνδυασμό πάντοτε με τη φύση των πληροφοριακών αναγκών που ανακύπτουν στο σχολικό περιβάλλον. Επισημαίνεται ότι, η συνολική προσέγγιση που στηρίζει τον κορμό των ερωτημάτων και έχει ακολουθηθεί και στην ερμηνευτική ανάλυση δεν επικεντρώνεται στα χαρακτηριστικά του παράγοντα αυτού. Με κανένα τρόπο δεν θεμελιώνεται στην ποσοτική αυτή διερεύνηση η μελέτη των πληροφοριακών αναγκών των μαθητών. Παράλληλα στα αποτελέσματα αναδεικνύεται και επαληθεύεται η ολοένα αυξανόμενη χρήση του διαδικτύου στη βασική και μέση εκπαίδευση. Ιδιωτικές συλλογές και διαδίκτυο εμφανίζονται το ίδιο ισχυροί στη διεκδίκηση του ρόλου του βασικού πρωταγωνιστή για την κάλυψη αυτού του είδους πληροφοριακών αναγκών. Οι βιβλιοθήκες στα μισά περίπου του ίδιου δρόμου ακολουθούν.

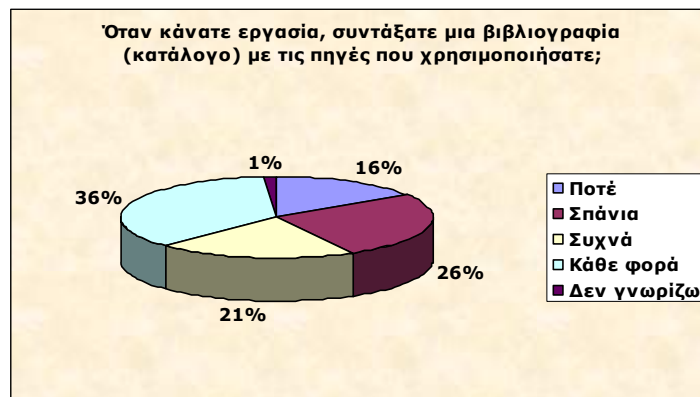


**Γράφημα 12**

### 5.6.7. Παράθεση βιβλιογραφίας

Υπό το πρίσμα της οπτικής που επιχειρεί να περιγράψει το επίπεδο πληροφοριακών δεξιοτήτων των νέων φοιτητών τέθηκε το ερώτημα που αφορά στην παράθεση βιβλιογραφίας κατά τη συγγραφή των εργασιών. Η παράθεση βιβλιογραφίας, προκρίθηκε μεταξύ άλλων, ως ένας απολύτως διακριτός και στοιχειώδης δείκτης προσδιορισμού της χρήσης των πληροφοριών με ηθικό και νόμιμο τρόπο. Οι απαντήσεις που δόθηκαν στο ερώτημα αυτό (Γράφημα 13) κατανέμονται ως εξής:

224 (36%) φοιτητές παρέθεσαν βιβλιογραφία των πηγών που χρησιμοποίησαν *κάθε φορά* που έκαναν μια εργασία  
162 (26%) φοιτητές παρέθεσαν βιβλιογραφία *σπάνια*  
128 (21%) φοιτητές παρέθεσαν βιβλιογραφία *συχνά*  
98 (16%) φοιτητές δεν παρέθεσαν βιβλιογραφία *ποτέ*  
8 (1%) φοιτητές απάντησαν *δεν γνωρίζω*



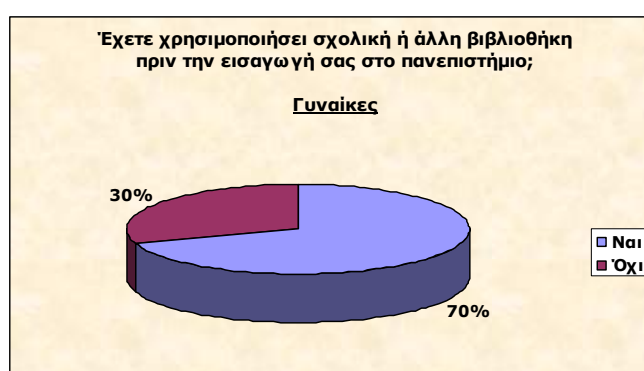
**Γράφημα 13**

Τα παραπάνω αποτελέσματα αναδεικνύουν ότι το ζήτημα της παράθεσης των χρησιμοποιούμενων πηγών για τη συγγραφή ενός κειμένου έχει τεθεί στο σχολείο. Διαπιστώνεται με αυξημένα ποσοτικά δεδομένα στις απαντήσεις των φοιτητών, στο βαθμό που ένα σημαντικό υποσύνολο φοιτητών (57%) έχει παραθέσει τις πηγές που συμβουλευτήκε *συχνά* και *κάθε φορά*. Τα δεδομένα αυτά δεν επαρκούν για να περιγράψουν όλο το πλέγμα των δεξιοτήτων που αφορούν στις ικανότητες διάκρισης είδους και μορφής πηγών και αντίστοιχης τυποποιημένης βιβλιογραφικής αναφοράς και χρήσης τους στη συγγραφή εργασιών. Επίσης δεν επαρκούν για να απεικονίσουν τα γενικότερα ζητήματα που άπτονται της χρήσης των πληροφοριών.

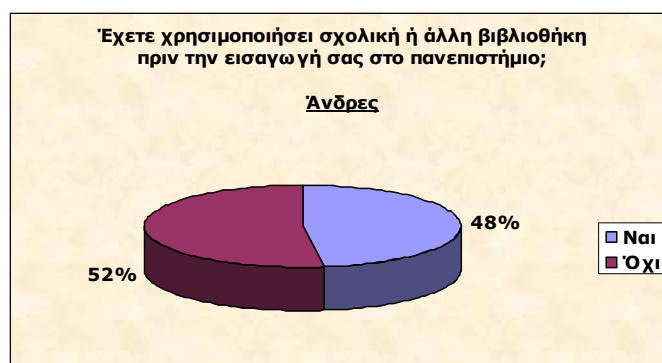
## 5.6.8. Ανάλυση επί του συνόλου με κριτήριο τα δημογραφικά δεδομένα

### 5.6.8.1. Άνδρες - γυναίκες

Για την εξαγωγή συμπερασμάτων με κριτήριο το φύλο των ερωτηθέντων και με δεδομένη την αριθμητική υπεροχή των φοιτητριών έναντι των φοιτητών επί του συνόλου των εγγεγραμμένων φοιτητών, αποφασίστηκε η σύγκριση των απαντήσεων σε ποσοστιαία επί τοις εκατό αναλογία. Η ερώτηση στην οποία παρατηρείται σημαντική διαφοροποίηση λόγω φύλου αφορά στη χρήση βιβλιοθήκης.



Γράφημα 14



Γράφημα 15

Καταγράφεται ένα ποσοστό 70% των γυναικών, έναντι 48% των ανδρών να δίνουν καταφατική απάντηση. Το ποσοστό δε αυτό αυξάνεται ακόμη περισσότερο (78%) στο υποσύνολο του πληθυσμού των φοιτητών που αποφοίτησαν από λύκεια εκτός του Νομού Αττικής.

Στην ερώτηση που αφορά στη συχνότητα χρήσης της βιβλιοθήκης το φύλο δεν εμφανίζεται να επηρεάζει, ενώ στην ερώτηση που αφορά στη χρήση των πηγών της βιβλιοθήκης για την εκπόνηση των εργασιών παρατηρούνται αποκλίσεις στις ακραίες τιμές της κλίμακας. 18% των γυναικών έναντι 7% των ανδρών χρησιμοποίησε τη βιβλιοθήκη *κάθε φορά* που χρειάστηκε πληροφορίες για εργασίες. Αντιστοίχως, *ποτέ* δεν αξιοποίησε τη βιβλιοθήκη για τον ίδιο λόγο το 3% των γυναικών έναντι του 10% των ανδρών. Επί του συνόλου, το φύλο δεν εμφανίζεται ως σημαντικός παράγοντας επηρεασμού των αποτελεσμάτων της έρευνας.

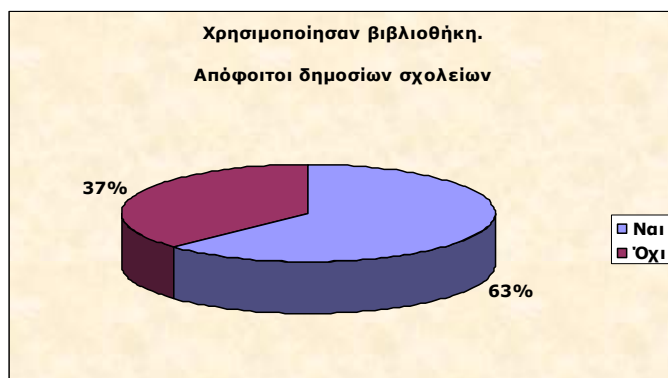
#### 5.6.8.2. Δημόσιο - Ιδιωτικό σχολείο

Για την εξαγωγή συμπερασμάτων αναφορικά με την ενδεχόμενη διαφοροποίηση της πληροφοριακής εμπειρίας των φοιτητών, ανάλογα με το αν αποφοίτησαν από δημόσιο ή ιδιωτικό λύκειο, τα αποτελέσματα ανά ερώτηση κατηγοριοποιήθηκαν με βάση το αντίστοιχο κριτήριο και αποδόθηκαν ποσοστιαία επί τοις εκατό. Τα ερωτήματα στα οποία παρατηρούνται διαφοροποιήσεις αφορούν στην προηγούμενη χρήση βιβλιοθήκης και την παροχή εκπαίδευσης από τη βιβλιοθήκη.

46 από τους 61 αποφοίτους ιδιωτικών λυκείων (75%) (Γράφημα 16), έναντι 351 από τους 558 αποφοίτους δημοσίων λυκείων (63%) δηλώνουν ότι χρησιμοποίησαν βιβλιοθήκη πριν την εισαγωγή τους στο πανεπιστήμιο (Γράφημα 17).



**Γράφημα 16**

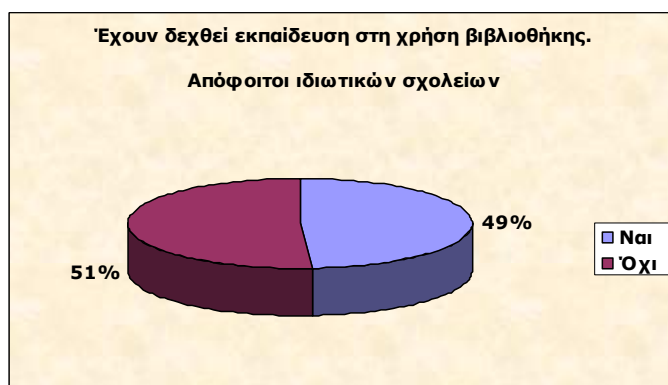


**Γράφημα 17**

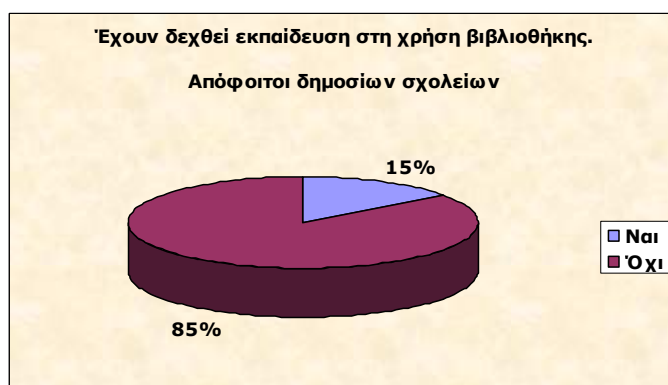
Στο κύριο για τις ανάγκες της έρευνας ερώτημα, που αφορά στην παροχή εκπαίδευσης από τη βιβλιοθήκη παρατηρούμε :

51 στους 349 φοιτητές (15%) που έχουν αποφοιτήσει από δημόσιο σχολείο να έχουν δεχτεί εκπαίδευση από τη βιβλιοθήκη, ενώ

23 στους 47 φοιτητές (49%) που έχουν αποφοιτήσει από ιδιωτικό σχολείο να έχουν δεχτεί εκπαίδευση από τη βιβλιοθήκη



**Γράφημα 18**



**Γράφημα 19**

Συμπληρωματικά, η συχνότητα επίσκεψης στη βιβλιοθήκη στην υψηλότερη κλίμακα (περισσότερες από 30 φορές) παρουσιάζει την ακόλουθη εικόνα: 25 στους 349 φοιτητές (10%) έχουν επισκεφτεί τη σχολική βιβλιοθήκη στο δημόσιο σχολείο, έναντι 5 στους 47 φοιτητές (21%) έχουν επισκεφτεί τη σχολική βιβλιοθήκη στο ιδιωτικό σχολείο. Ως προς τη χρήση πηγών της βιβλιοθήκης για την εκπόνηση των εργασιών χρησιμοποιούν συχνά σε μεγαλύτερο ποσοστό τη δημόσια σχολική βιβλιοθήκη 48%, από ότι την ιδιωτική 36%. Στα αποτελέσματα των υπόλοιπων ερωτημάτων δεν παρατηρούνται αξιοσημείωτες αποκλίσεις.

Η αυξημένη, συγκρινόμενη επί του συνόλου, χρήση των ιδιωτικών σχολικών βιβλιοθηκών, έναντι των δημοσίων, σε συνδυασμό με την ανάλογη μέριμνα για την παροχή εκπαίδευσης στη χρήση τους, όπως αποτυπώνεται στα αποτελέσματα της μέτρησης αυτής, καταδεικνύει ερμηνευτικά την ενίσχυση της καλλιέργειας πληροφοριακών δεξιοτήτων στο πλαίσιο της ιδιωτικής εκπαίδευσης. Ωστόσο συνολικά στην παρούσα ποσοτική μέτρηση, το προφίλ των αποφοίτων σκιαγραφείται με μια ομοιογένεια χαρακτηριστικών που παραμένουν ανεπηρέαστα από τη δυναμική του παράγοντα αυτού. Ενισχυτικά, συνεκτιμώνται τα αποτελέσματα που αφορούν στη συχνότητα χρήσης των βιβλιοθηκών. Παρατηρούμε στα αποτελέσματα αυτά, υψηλότερη ποσοστιαία (48%) συχνότητα χρήσης της δημόσιας βιβλιοθήκης, έναντι της αντίστοιχης ιδιωτικής (36%).

Πέραν των πιθανών εκτιμήσεων που μπορεί να εξηγούν το φαινόμενο αυτό, απομονώνουμε τα δεδομένα που περιγράφουν τη δυναμική του αιτήματος για κάλυψη πληροφοριακών αναγκών. Με δεδομένο το έλλειμμα υποδομών πληροφοριακής υποστήριξης, που χαρακτηρίζει το εκπαιδευτικό σύστημα στο σύνολό του, η καταγραφή του ποσοστού του 63% των αποφοίτων των δημοσίων σχολείων που χρησιμοποίησαν βιβλιοθήκη και αξιοποίησαν τις πηγές της για τις εργασίες τους με αυξημένη συχνότητα, υποδηλώνει μια σαφή τάση ενσωμάτωσης του παράγοντα χρήση πληροφοριακών πόρων

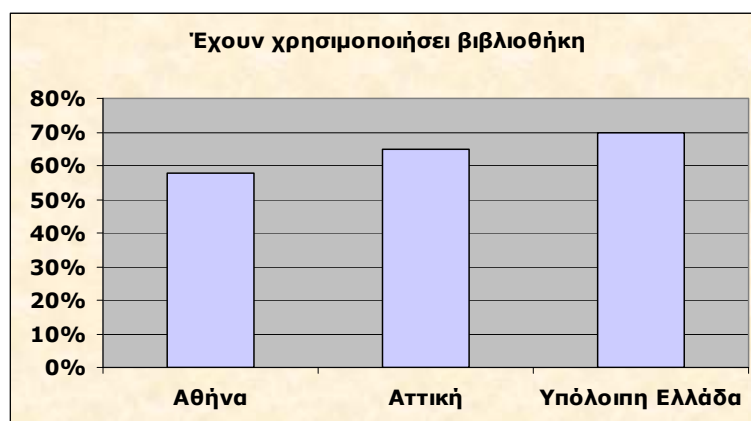
στην εκπαίδευση. Υπό όποιους όρους κι αν γίνεται αντιληπτή, ως τάση καταγράφεται και διεκδικεί εμβάθυνση στην ερμηνεία.

Τέλος, για την αυστηρότερη ερμηνεία των συγκριτικών αποτιμήσεων αναζητήθηκαν στατιστικά στοιχεία για τις βιβλιοθήκες των ιδιωτικών σχολείων στην Ελλάδα. Όπως και στην περίπτωση των δημοσίων σχολικών βιβλιοθηκών (βλέπε 5.6.2.) δεν υπάρχουν διαθέσιμα στατιστικά στοιχεία, πέραν της λειτουργίας ορισμένων γνωστών για τον πλούτο των συλλογών τους και την εμβέλεια της δράσης τους σχολικών βιβλιοθηκών που ανήκουν σε μεγάλα ιδιωτικά εκπαιδευτήρια.

### 5.6.8.3. Αστικά κέντρα - Περιφέρεια

Για την κάλυψη της ανάγκης σύγκρισης των αποτελεσμάτων της μέτρησης με κριτήριο την πόλη αποφοίτησης, διαμορφώθηκε ένας πίνακας δεδομένων ανά ερώτηση, φύλλο και γεωγραφική προέλευση των αποφοίτων σε τέσσερις κατηγορίες: Αθήνα, Αττική, Πειραιάς, Κύπρος και Υπόλοιπη Ελλάδα. Για κάθε κατηγορία αποδόθηκε ποσοστιαία επί τοις εκατό αναλογία των αποτελεσμάτων. Από τη σύγκριση των αποτελεσμάτων αυτών (Γράφημα 20), προκύπτει ως μόνη αξιοσημείωτη διαφοροποίηση η αυξημένη χρήση βιβλιοθηκών από τους αποφοίτους του Νομού Αττικής έναντι των αποφοίτων της Αθήνας και ακόμη περισσότερο των αποφοίτων της υπόλοιπης Ελλάδας έναντι όλων. Προκύπτει ότι έχουν χρησιμοποιήσει βιβλιοθήκη:

το 58% των αποφοίτων της Αθήνας, το 65% των αποφοίτων του Νομού Αττικής και το 70% των αποφοίτων της υπόλοιπης Ελλάδας



**Γράφημα 20**

Στα δεδομένα αυτά παρατηρείται επίσης, η διαφοροποίηση των αποτελεσμάτων με βάση το φύλλο, αυξάνοντας σε όλες τις περιπτώσεις τα ποσοστά των γυναικών έναντι των ανδρών. Τα αποτελέσματα αυτά αναπαριστούν τις επικρατούσες στερεοτυπικές προσλήψεις που συνδέονται αφενός με το φύλλο και αφετέρου με τα χαρακτηριστικά πόλης - περιφέρειας. Αντιθέτως, στα ερωτήματα που συνδέονται με τη χρήση του Ίντερνετ και τις πεποιθήσεις που αφορούν στο περιεχόμενο του, τα αποτελέσματα της έρευνας παρουσιάζουν σύγκλιση που παραμένει ανεπηρέαστη από τους ίδιους παράγοντες.

#### **5.6.9. Σύνοψη συμπερασμάτων πρώτης φάσης**

Σύμφωνα με τη μέθοδο δειγματοληψίας που εφαρμόστηκε και με δεδομένη την επιβεβαίωση του βαθμού απόκλισης στο 1% τα αποτελέσματα της στατιστικής διερεύνησης θεωρούνται αντιπροσωπευτικά του συνόλου του πληθυσμού των φοιτητών που εισήχθησαν στο Πάντειο Πανεπιστήμιο το ακαδημαϊκό έτος 2007-2008.

Περιγραφικά διαμορφώνεται η εικόνα ενός πληθυσμού αποτελούμενου κατά (75%) από γυναίκες<sup>47</sup> και αποφοίτους δημοσίων λυκείων (90%), προερχόμενων από λύκεια της Αθήνας κατά 42%, του Νομού Αττικής κατά 18%, του Πειραιά κατά 5%, της υπόλοιπης Ελλάδας κατά 33% και τέλος της Κύπρου κατά 2%. Ένα σημαντικό ποσοστό (64%) από αυτούς δηλώνει πως έχει χρησιμοποιήσει βιβλιοθήκη, κυρίως σχολική, δεδομένο που συγκρινόμενο με άλλους δείκτες (συχνότητα χρήσης, συχνότητα χρήσης για εργασίες) αποδυναμώνεται ως προς τις πραγματικές του διαστάσεις. Περισσότερο τίθενται ζητήματα αποσαφηνισμού της έννοιας βιβλιοθήκη, όπως αυτή συγκροτήθηκε στο μικρόκοσμο των συμμετεχόντων, στο βαθμό που σε ποσοστό (68%) έχουν χρησιμοποιήσει τη βιβλιοθήκη το πολύ δέκα φορές (34% λιγότερο από πέντε φορές). Ειδικώς το ποσοστό εκείνων που

---

<sup>47</sup> Τα αποτελέσματα αυτά εναρμονίζονται με τα στοιχεία που περιλαμβάνονται στο κεφ. 19 της συλλογής δημοσιευμάτων του Μανόλη Δρεττάκη, όπου και σχολιάζεται η συνεχής αύξηση της συμμετοχής των γυναικών στον πληθυσμό της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης (Δρεττάκης, 2006, σ. 133-137).



άντλησαν πληροφορίες μέσω βιβλιοθηκών για τις εργασίες τους δεν υπερβαίνει το 8%.

Παράλληλα το ποσοστό των φοιτητών που είχε την εμπειρία εκπαίδευσης στη χρήση βιβλιοθήκης κυμαίνεται μόλις στο 12%, ενώ η συχνή χρήση καταλόγου βιβλιοθήκης καταμετράται στο ποσοστό του 14%. Το ποσοστό των εκπαιδευμένων στη χρήση βιβλιοθήκης φοιτητών, που την χρησιμοποίησαν συχνά για την κάλυψη των πληροφοριακών αναγκών που ανέκυψαν στο πλαίσιο των εργασιών τους είναι χαμηλότερο από 10%.

Ως κύρια πηγή άντλησης πληροφοριών για τις εργασίες τους καταγράφεται η ιδιωτική συλλογή (52%), ακολουθούμενη από το διαδίκτυο (43%) και τελευταία τη βιβλιοθήκη (30%). Το διαδίκτυο αξιολογείται από τη συντριπτική πλειονότητα (86%) ως η πηγή απ' όπου μπορούν να αντληθούν οι περισσότερες από τις αναγκαίες πληροφορίες. Χρησιμοποιείται δε συχνά ή/και κάθε φορά (συνολικό ποσοστό 70%) για την υποστήριξη των εργασιών. Εν τούτοις, οι πληροφορίες σε ψηφιακή μορφή δεν αξιολογούνται ως πλέον αξιόπιστες, συγκρινόμενες με τις πληροφορίες σε έντυπη μορφή. Αντιφατικοί, ενδεχομένως και κριτικά τοποθετημένοι στο ζήτημα αυτό, οι νέοι φοιτητές εκφράζουν την άποψή τους για την αξιολόγηση των πληροφοριών με βάση τη μορφή διαθεσιμότητας τους, προσπαθώντας να εξισορροπήσουν των αντίρροπες δυνάμεις της εμπειρικής τους πρόσληψης.

Τέλος, καταγράφεται μια βασική αποτίμηση της συμπεριφοράς που αφορά στην ηθική και νόμιμη χρήση των πληροφοριών, βάσει του αποτελέσματος που καταμετρά στο 57% τους φοιτητές που παρέθεσαν σε υψηλά ποσοστά συχνότητας (κάθε φορά, συχνά) βιβλιογραφία με τις πηγές που χρησιμοποίησαν για τη συγγραφή των εργασιών.



## Κεφάλαιο έκτο -----

### 6. Δεύτερη και τρίτη φάση της έρευνας -Συλλογή δεδομένων

#### 6.1. Δεύτερη φάση

##### 6.1.1. Εισαγωγή στις συνεντεύξεις

Για την ανακάλυψη του νοήματος που αποδίδεται από τους συμμετέχοντες στο πλαίσιο της κατασκευής της φοιτητικής τους ταυτότητας και αφορά στους διαφορετικούς τρόπους που αντιλαμβάνονται την αναζήτηση, αξιολόγηση και χρήση των πληροφοριών που σχετίζονται με την εκπαιδευτική διαδικασία, επιλέχθηκε η τεχνική των φαινομενογραφικών συνεντεύξεων. Εκτιμήθηκε ότι, μόνο με την υιοθέτηση και εφαρμογή του διαλόγου που μπορεί να προκύψει σε τέτοιου είδους συνεντεύξεις, δύναται να επιτευχθεί η εισχώρηση στην οπτική θέασης των θεμάτων από την πλευρά των υποκειμένων διερεύνησης. Η διαλογική φύση της συνέντευξης δίνει τη δυνατότητα συνέχισης των ερωτημάτων μέχρι του σημείου ικανοποίησης της διαδικασίας κατανόησης και καθιστά έτσι εφικτό το άνοιγμα της προοπτικής των ερωτώμενων και την κοινοποίηση των απόψεων και των αντιλήψεων τους. Ο σκοπός αφενός και το αντικείμενο διερεύνησης αφετέρου καθοδήγησαν την επιλογή αυτή.

Η βαθιά κατανόηση του περιεχομένου που κατατίθεται στις συνεντεύξεις αποτέλεσε το μέσο για την ικανοποίηση του σκοπού της έρευνας και η μελέτη των διαφορετικών τρόπων που αντιλαμβάνονται την πληροφόρησή τους οι φοιτητές αποτέλεσε το αντικείμενο της. *«Τα θέματα των ερευνών που διεξάγονται με συνεντεύξεις αντανακλούν την έμφαση στο νόημα. Ειδικώς, έρευνες που σχετίζονται με νέα μέσα επικοινωνίας και νέους γραμματισμούς συχνά χρησιμοποιούν συνεντεύξεις για να διερευνήσουν τις αντιλήψεις των χρηστών για την τεχνολογία»* (Kendall , 2008 σ. 134). Ο πληροφοριακός γραμματισμός ως μια νέα μορφή γραμματισμού που συνδέεται άμεσα και με τη χρήση της τεχνολογίας εμπίπτει στην κατηγορία του είδους διερεύνησης που θεμελιωδώς έχει την ανάγκη θεώρησης της οπτικής των αποδεκτών της. Η συνεχής διείσδυση της τεχνολογίας της

πληροφορίας στην εποπτεία της εκπαιδευτικής πράξης έχει διαμορφώσει στάσεις και αντιλήψεις αντίστοιχης συμπεριφοράς στους χρήστες των πληροφοριών για τη μελέτη των οποίων αναδύονται πολλά διαφορετικά ερωτήματα. Εν προκειμένω, οι τρόποι που οι φοιτητές εκδηλώνουν την πληροφοριακή τους συμπεριφορά στο απολύτως ορισμένο πλαίσιο αποτέλεσε το κυρίαρχο ερώτημα για την απάντηση του οποίου υιοθετήθηκε η ποιοτική διερεύνηση.

Είναι κατάλληλη όμως η συνέντευξη για να αναδείξει τη συμπεριφορά; Στη συζήτηση που ανέπτυξαν στο πλαίσιο της έρευνας τους οι Madge & O'Connor (2002) διαπιστώνουν ότι οι άνθρωποι στις συνεντεύξεις συνήθως περιγράφουν τι κάνουν με τρόπους που δεν συμπίπτουν με τις παρατηρήσεις για τη συμπεριφορά τους. Την ίδια άποψη ενισχύει με την έρευνα της η Kendall (2002), υποστηρίζοντας ότι παρότι οι συνεντεύξεις οδηγούν στην ανακάλυψη του νοήματος, των ιδεολογιών, των απόψεων, των συναισθημάτων και ούτω καθ' εξής, δεν ανταποκρίνονται το ίδιο καλά στη διερεύνηση της συμπεριφοράς. Όπως έχει ήδη αναφερθεί στις θεωρητικές επιλογές, δεν αποτέλεσε στόχο η μελέτη της συμπεριφοράς στο σύνολό της (βλέπε κεφ. 3.5). Ωστόσο με δεδομένη την παρατήρηση επί σειράς ετών της «συμπεριφοράς» των φοιτητών, όταν ρωτούν ή αναζητούν πληροφορίες ως χρήστες της πανεπιστημιακής βιβλιοθήκης ή θέτουν ερωτήματα κατά τη διάρκεια των εκπαιδευτικών προγραμμάτων που παρέχει η βιβλιοθήκη, αναρωτήθηκα πριν την εφαρμογή των συνεντεύξεων αν οι παρατηρήσεις αυτές θα επιβεβαιωθούν στις διηγήσεις; Ή θα οδηγηθώ με τη σειρά μου στην ίδια διαπίστωση; Ότι δηλαδή δεν είναι δυνατόν να αντληθούν ούτε μέσω των συνεντεύξεων εκείνα τα στοιχεία που συγκροτούν την περιγραφή αυτής της συμπεριφοράς. Για την κατανόηση των επιλογών και των έμμεσων αφετηριακών παραδοχών, εκτιμήθηκε ότι προέχει μία εμπειριστατωμένη εξήγηση της επιλογής των συνεντεύξεων βάσει της ανάλυσης των παρακάτω στοιχείων:

- Τι ορίζεται ως πληροφοριακή συμπεριφορά;
- Ποιο είναι ακριβώς το ζητούμενο των συνεντεύξεων;

Ο Wilson (1999) σε μια προσπάθεια ορισμού της πληροφοριακής συμπεριφοράς διακρίνει και χρησιμοποιεί τέσσερις όρους: την πληροφοριακή συμπεριφορά (information behavior), την πληροφοριακή συμπεριφορά έρευνας (information seeking behavior), την πληροφοριακή συμπεριφορά αναζήτησης (information searching behavior) και την πληροφοριακή συμπεριφορά χρήσης (information use behavior). Τις ορίζει δε ως εξής:

**Πληροφοριακή συμπεριφορά** είναι το σύνολο της ανθρώπινης συμπεριφοράς που αναφέρεται στις πηγές και τους πόρους πληροφόρησης και περιλαμβάνει και την ενεργητική και την παθητική αναζήτηση και χρήση πληροφοριών. Περιλαμβάνει έτσι και την διαπροσωπική επικοινωνία με άλλα άτομα, αλλά και την παθητική λήψη των πληροφοριών, όπως για παράδειγμα την παρακολούθηση τηλεοπτικών διαφημίσεων που γίνεται χωρίς καμία πρόθεση αντίδρασης στις πληροφορίες που μεταδίδονται.

**Πληροφοριακή συμπεριφορά έρευνας** είναι η έρευνα για πληροφορίες που γίνεται με σκοπό την ικανοποίηση κάποιου στόχου. Κατά την έρευνα το άτομο μπορεί να έρχεται σε επαφή με χειροκίνητα πληροφοριακά συστήματα (μια εφημερίδα ή μια βιβλιοθήκη) ή με συστήματα που βασίζονται στη χρήση των υπολογιστών (παγκόσμιος ιστός).

**Πληροφοριακή συμπεριφορά αναζήτησης** είναι σε μικρο - επίπεδο η συμπεριφορά που υιοθετείται από το άτομο που αναζητά, όταν αλληλεπιδρά με τα πληροφοριακά συστήματα κάθε είδους. Περιλαμβάνει όλες τις αλληλεπιδράσεις με το σύστημα, είτε αυτές αφορούν σε επίπεδο επικοινωνίας ανθρώπου με υπολογιστή (π.χ. χρήση του «ποντικιού» και των υπερσυνδέσεων), είτε σε νοητικό επίπεδο (π.χ. χρήση των τελεστών Boole κατά την αναζήτηση, ή τον καθορισμό κριτηρίων διάκρισης του πλέον χρήσιμου μεταξύ των παρακείμενων βιβλίων στο ράφι μιας βιβλιοθήκης), το οποίο επίσης περιλαμβάνει νοητικές δράσεις, όπως κρίση της σχετικότητας των στοιχείων ή των πληροφοριών που ανακτήθηκαν.

**Πληροφοριακή συμπεριφορά χρήσης:** περιλαμβάνει τις φυσικές και νοητικές δράσεις που σχετίζονται με την ενσωμάτωση των πληροφοριών που εντοπίστηκαν στην υπάρχουσα γνωστική βάση του ατόμου. Ως εκ τούτου μπορεί να περιλάβει φυσικές πράξεις, όπως την υπογράμμιση τμήματος των

κειμένων ώστε να σημειωθεί η σημασία ή η σπουδαιότητα τους, ή νοητικές όπως για παράδειγμα τη σύγκριση των νέων πληροφοριών με την ήδη υπάρχουσα γνώση.

Η συγκρότηση των ερωτημάτων της διερεύνησης αυτής παραπέμπει σε όλα τα παραπάνω είδη συμπεριφοράς. Ωστόσο, το στοιχείο της έρευνας, αναζήτησης και χρήσης πληροφοριών **επί ορισμένου σκοπού** είναι εκείνο το χαρακτηριστικό κριτήριο που ταξινομεί τις υπό εξέταση έννοιες κάτω από την ίδια φασέτα<sup>48</sup>. Επομένως, διαιρώντας την τάξη «πληροφοριακή συμπεριφορά» με κριτήριο την ενέργεια επί ορισμένου σκοπού, στην περίπτωση μας την κάλυψη των αναγκών που σχετίζονται με την εκπαιδευτική διαδικασία, προκύπτουν οι υποτάξεις που προέρχονται από όλους τους παραπάνω επιμέρους ορισμούς, όπως η διαπροσωπική επικοινωνία όταν γίνεται σκόπιμα για να απαντηθεί ένα πληροφοριακό ερώτημα, η χρήση του διαδικτύου για ανάλογο σκοπό, η χρήση της σύνθετης αναζήτησης σε ένα αυτοματοποιημένο πληροφοριακό σύστημα (π.χ. τον ηλεκτρονικό κατάλογο μιας βιβλιοθήκης), η σύγκριση ή αξιολόγηση πηγών με το ίδιο περιεχόμενο.

Ο ορισμός αυτός, παρότι αναγκαίος, εξακολουθεί να προκαλεί ερωτήματα ως προς το αν εν τέλει η πληροφοριακή συμπεριφορά, όπως ορίζεται εδώ, μπορεί να αποτυπωθεί στις πραγματικές της διαστάσεις, αναλύοντας τις καλύτερες δυνατές απαντήσεις στα καλύτερα δυνατά ερωτήματα στο πλαίσιο των καλύτερων δυνατών συνεντεύξεων. Μπορεί η αυτοαναφορά του ατόμου στη συμπεριφορά του να αποτελέσει επαρκή οδηγό για την ανάλυση και ερμηνεία του υπό εξέταση θέματος; Ο Denzin (1989) ισχυρίζεται ότι οι σχολιαστές συχνά παρουσιάζουν αυτό το πρόβλημα ως πρόβλημα ειλικρίνειας ή ακριβολογίας. Για αυτό και προτείνουν μεθόδους αναγνώρισης

---

<sup>48</sup> Στα φασετικά ταξινομικά συστήματα τα θέματα (έννοιες) που παρουσιάζονται ως τάξεις διαχωρίζονται σε υποτάξεις όταν για τη διαίρεσή τους εφαρμοστεί ένα μοναδικό χαρακτηριστικό. Για παράδειγμα οι υποτάξεις παιδιά, έφηβοι και ενήλικες παράγονται όταν η τάξη άνθρωποι διαιρεθεί με βάση το χαρακτηριστικό ηλικία. Το σύνολο των επιμέρους υποτάξεων που παράγονται με αυτό τον τρόπο αποτελούν τη φασέτα. Ο αριθμός των υποτάξεων εξαρτάται από το χαρακτηριστικό που εφαρμόζεται.

μυθευμάτων και εξαγωγής αντίστοιχα των πιο ειλικρινών και αξιόπιστων δεδομένων. Σημειώνει όμως, ότι αυτό αντίκειται στο πνεύμα του ανοικτού διαλόγου που αποσκοπεί στον πρωτεύοντα στόχο της ταύτισης και της κατανόησης των υποκειμένων της έρευνας. Η τάση των ερευνητών στις ποιοτικές μεθόδους να βυθιστούν στο κόσμο των ερωτώμενων αποτελεί μια ανάγκη που συμβαδίζει με την ανάγκη της διατήρησης μιας κριτικής και αναλυτικής στάσης στα πράγματα.

Κατά τη δική μου εκτίμηση, για να μπορεί να ισχυριστεί κανείς ότι πλησιάζει το στόχο της ανάλυσης της συμπεριφοράς χρειάζεται να συνδυάσει μεθόδους και να συγκρίνει δεδομένα που παράγονται κυρίως με αυστηρή και μεθοδική παρατήρηση σε συνδυασμό με συνεντεύξεις και με οποιοδήποτε άλλο πρόσφορο μέσο μπορεί να ενισχυθεί η προσπάθεια. Στη δική μου περίπτωση οι παρατηρήσεις έχουν πολυετές παρελθόν, μόνο που δεν έχουν παραχθεί αυστηρά επιστημονικά, άρα δεν μπορούν να αποτελέσουν ένα ενιαίο δομημένο σύνολο που μπορεί να αξιοποιηθεί ως αποκλειστική πηγή άντλησης και παραγωγής επαρκών για ανάλυση και επεξεργασία δεδομένων. Για τους λόγους αυτούς προκρίθηκε η μελέτη του εμπειρικού βιώματος, αντί της συμπεριφοράς και μάλιστα υπό το πνεύμα της φαινομενογραφικής θεώρησης, η οποία και προσανατολίζεται σαφέστατα στη μελέτη της εμπειρίας. Αντιθέτως, η έννοια της συμπεριφοράς θεωρείται κάτι ευρύτερο και απαιτεί άλλες θεωρητικές και μεθοδολογικές προσεγγίσεις (βλέπε κεφ. 3.4.) για να καλυφθεί. Όταν στο κείμενο γίνεται αναφορά στην έννοια της πληροφοριακής συμπεριφοράς, η χρήση αυτή γίνεται καταχρηστικά σε ότι αφορά στο σκοπό της διερεύνησης.

#### **6.1.2. Το ζητούμενο των συνεντεύξεων**

Οι συνεντεύξεις προκρίθηκαν με στόχο την ενσυναίσθηση και την κατανόηση της πρόσληψης του «άλλου». Οι διαφορετικοί τρόποι που βίωσαν οι φοιτητές την έρευνα, την αναζήτηση, την αξιολόγηση και τη χρήση των πληροφοριών ως φοιτητές κοινωνικών επιστημών, εκτιμώ ότι θα μπορούσαν να εκφραστούν στις διηγήσεις τους με περισσότερη ή λιγότερη επιτυχία, είτε αυτό οφείλεται στην ειλικρινή στάση, είτε στην άγνοια, είτε στην αδυναμία

έκφρασης, είτε στην υπερεκτίμηση, είτε ακόμη χειρότερα στη θέση ακατάλληλων ερωτημάτων, για τα οποία προφανώς φέρω την αποκλειστική ευθύνη. Με άγνωστο τον κατάλογο των χαρακτηριστικών των ανθρώπων τα οποία επηρεάζουν την έκφραση, οι καλά σχεδιασμένες συνεντεύξεις μπορούν να αναδείξουν απόψεις, σκέψεις, συναισθήματα, στάσεις και αντιλήψεις. Όλα αυτά μαζί δεν επαρκούν για να καλύψουν τη συμπεριφορά, είναι όμως δηλωτικά του τι αντιλαμβάνονται ή έστω πιστεύουν ότι συμβαίνει. Κερδίζοντας τη συναίσθηση του πώς αντιλαμβάνονται τον κόσμο γύρω τους, με όποια απόκλιση μπορεί αυτή να δηλώνεται σε σχέση με την πραγματικότητα, κατακτά ο ερευνητής μια νέα διάσταση που σίγουρα δεν ταυτίζεται με τη δική του αντίληψη για τα πράγματα.

Οι Bradburn & Sudman (1988) υποστηρίζουν ότι η έρευνα δείχνει ότι οι άνθρωποι γενικά έχουν την τάση να απαντούν με ακρίβεια όταν οι ερωτήσεις αναφέρονται στην προηγούμενη συμπεριφορά, με εξαίρεση την αναφορά σε στοιχεία που διερευνούν ευαίσθητες περιοχές ή τους τοποθετούν σε άβολη θέση. Επικαλούμενη ενισχυτικά την άποψη της Kendall (2008), συναινώ στο ότι παραδεχόμενοι την αδυναμία των συνεντεύξεων να καλύψουν τη συμπεριφορά, αυτό δεν συνεπάγεται ότι η συμπεριφορά δεν πρέπει να συζητείται στις συνεντεύξεις. Οι περιγραφές για τη συμπεριφορά που δίνονται στις συνεντεύξεις μπορούν να δώσουν πολλά ενδιαφέροντα στοιχεία για τις πεποιθήσεις που έχουν διαμορφώσει τα άτομα αναφορικά με τη συμπεριφορά τους. Οι πεποιθήσεις αυτές μπορούν να αναδείξουν κυρίαρχες αντιλήψεις με τις οποίες ο ερωτώμενος ταυτίζεται. Θα αναφέρω στο σημείο αυτό, ένα χαρακτηριστικό απόσπασμα από μια συνέντευξη που αποτελεί τέτοιου είδους παράδειγμα: *«δεν χρειάζεται να αξιολογήσω τις πληροφορίες από το Ίντερνετ, γιατί για να είναι εκεί κάποιος σίγουρα το έλεγξε και έδωσε την έγκρισή του» (6/516).*

Το ζητούμενο επομένως παραμένει ισχυρό: η αναζήτηση του νοήματος σε ορισμένο πλαίσιο. Σύμφωνα με τους Holstein & Gubrium (1995), οι συνεντεύξεις είναι καταστάσεις κατασκευής νοήματος. Ως τέτοιες επιχειρήθηκε να πραγματοποιηθούν και μάλιστα με τη διάθεση στήριξης

ενός ανοικτού διαλόγου που να επιτρέπει τη μέγιστη δυνατή αλληλεπίδραση. Οι Atkinson & Silverman (1997) ισχυρίζονται ότι «ζούμε σε μια κοινωνία συνεντεύξεων» και αυτό αναπαράγει στα άτομα συμπεριφορές εξοικείωσης με τις συνεντεύξεις τις οποίες και αντιμετωπίζουν ως χώρους διεξαγωγής αυτο-αποκαλύψεων. Αν αυτό πράγματι ισχύει, οι όποιοι δισταγμοί για συμμετοχή ενδεχομένως θα μπορούσαν να αμβλυνθούν και αντιστοίχως να κερδηθεί έδαφος υπέρ του ανοίγματος της οπτικής των ερωτώμενων.

Η δική μου εντύπωση, πλησιάζει πιο κοντά στην κριτική της Kendall (2008), η οποία πηγάζει από την ερευνητική της εμπειρία και αποτυπώνει την οικεία εικόνα των συνεντεύξεων δημοσιογραφικού τύπου. Οι συνεντεύξεις αυτές έχουν διαμορφώσει στους συνεντευξιαζόμενους ορισμένες αναμονές για το πώς δομούνται οι συνεντεύξεις και το τι ερωτήματα μπορούν να περιμένουν. Συνεχίζει την κριτική της, δηλώνοντας ότι αυτού του είδους οι συνεντεύξεις έρχονται σε αντίθεση με τις βλέψεις της. Θεωρεί ότι βάζουν τα άτομα σε θέση ειδικού σε τοπικό επίπεδο, διασημότητας ή θύματος. Εκτιμώ ότι η πλήρης διασαφήνιση των ρόλων και των επιδιωκόμενων στόχων μπορούν να επιλύσουν αρκετά από τα ζητήματα που συνδέονται με την επιτυχή διεξαγωγή των συνεντεύξεων και κυρίως να περισώσουν από τον κίνδυνο αναπαραγωγής και επιβεβαίωσης συμπερασμάτων που προηγήθηκαν της διερεύνησης. Κάθε μέθοδος μπορεί εύκολα να εκφυλιστεί σε κάτι που δεν είναι, στο βαθμό που αντιμετωπιστεί με προχειρότητα και πολλές φορές έχω την αίσθηση, ακολουθώντας μια τάση του συρμού για επαναλήψεις επιτυχημένων συνταγών με άλλα υλικά. Το ζητούμενο δεν είναι η πρωτοτυπία στη μέθοδο, αλλά στην πραγματεία του αντικειμένου διερεύνησης.

Μπορεί η πληροφοριακή συμπεριφορά να μην αποτέλεσε το ζητούμενο των συνεντεύξεων, η δική μου όμως συμπεριφορά αποτέλεσε ένα από τα ζητούμενα για την εξέλιξη της διεξαγωγής τους. Με ειλικρινή στάση, με σεβασμό, ουσιαστικό και τυπικό, με πραγματικό ενδιαφέρον και με αρκετά λάθη στην πράξη, διεκδίκησα την επαφή με τους φοιτητές και επικέντρωσα την προσπάθειά μου, σε αυτό το στάδιο, πρωτίστως στη διαμόρφωση του



περιεχομένου των συνεντεύξεων. Απέφυγα σκόπιμα την αναζήτηση μυστικών για καλές συνεντεύξεις και εργάστηκα με αφοσίωση και σχετική βραδύτητα. Κατά μια έννοια εφάρμοσα τα δικά μου μυστικά που απηχούν τις αξίες που έχω ασπαστεί διαχρονικά και που σαφώς προκρίνουν την «ταχύτητα» της αργά κινούμενης χελώνας. Στο σημείο αυτό άντλησα συμπαράσταση από τον Νορβηγό Eriksen (2005, σ. 227), ο οποίος χαρακτηριστικά αναφέρει ότι στην «εποχή της πληροφορίας» που διανύουμε, «η βραδύτητα χρειάζεται προστασία, η ταχύτητα τα καταφέρνει μια χαρά από μόνη της».

### 6.1.3. Είδος συνέντευξης

Το είδος της συνέντευξης που επιλέχθηκε ανήκει στην κατηγορία των τυποποιημένων ανοικτού τύπου συνεντεύξεων (ημικατευθυνόμενων). Τα ερωτήματα σχεδιάστηκαν και ως προς την ακριβή διατύπωσή τους και ως προς τη σειρά που τέθηκαν στους ερωτώμενους. Όλοι ρωτήθηκαν τις ίδιες βασικές ερωτήσεις με την ίδια σειρά. Στο πνεύμα του ελεύθερου και ανοικτού διαλόγου που επιχειρήθηκε να αναπτυχθεί κατά τη διάρκεια των συνεντεύξεων κι άλλα επιπλέον ερωτήματα ανέκυψαν τα οποία και συμπλήρωσαν, διευκρίνισαν, επέκτειναν, φόρτισαν με διαφορετική ένταση ή ανέδειξαν πτυχές του ζητήματος που τίθετο υπό διερεύνηση σε κάθε ερώτημα, ανάλογα με την ζωντανή εξέλιξη κάθε συνομιλίας. Εν τούτοις σε κάθε συνέντευξη όλα τα ερωτήματα που είχαν σχεδιαστεί, τέθηκαν με τη μορφή που είχε οριστεί καταρχήν η διατύπωσή τους και με τη σειρά που κρίθηκε ως μια λογική σειρά αναφοράς των διερευνώμενων θεμάτων.

Τα υπέρ και τα κατά των συνεντεύξεων ανοικτού τύπου, όπως χαρακτηριστικά αναφέρονται στους (Patton, 2002 σ. 349; Cohen, Manion & Morrison, 2008 σ. 460), αναλύθηκαν και συνυπολογίστηκαν με βάση το γενικό σχεδιασμό της έρευνας και οδήγησαν στην πρόκριση αυτού του τύπου με βάση τον ακόλουθο συλλογισμό: η μελέτη της αναζήτησης, αξιολόγησης και χρήσης των πληροφοριών που αποτελεί τον κύριο άξονα της διερεύνησης επιδέχεται τυποποίηση στο βαθμό που η έρευνα στο αντικείμενο που έχει προηγηθεί έχει θέσει τις βασικές παραμέτρους ελέγχου. Η ιδέα μιας ολιστικής, πρωτότυπης και από μηδενική βάση προσέγγισης που μπορεί να

επιτευχθεί στο πλαίσιο άτυπων συνεντεύξεων, όπου η ροή της συζήτησης επιτρέπει δυνητικά μια πιο ελεύθερη ανάπτυξη - απαλλαγμένη από οποιονδήποτε προκαθορισμό - προσέκρουσε στον κίνδυνο της μείωσης της συστηματικότητας του εγχειρήματος. Σε συνδυασμό δε με τη δεδομένη απειρία μου στη διεξαγωγή τέτοιων συνεντεύξεων κρίθηκε ότι η ενδεχόμενη επιλογή της, περισσότερα προβλήματα μπορούσε να επιφέρει παρά να επιλύσει.

Η υποστήριξη μιας ελεγχόμενης συστηματικής προσέγγισης με αυξημένη τυποποίηση εκτιμήθηκε ως η καλύτερη λύση και για τη συλλογή, αλλά και για την ανάλυση των δεδομένων. Επιπλέον, εφόσον η διερεύνηση αποτελεί έργο που αποσκοπεί στην εκπόνηση διατριβής, απαίτησε τη διαφανή παρουσίαση των επιμέρους μετερχόμενων τεχνικών και μεθόδων εργασίας προκειμένου να είναι κατά το δυνατόν εφικτή η διαδικασία της κρίσης.

#### **6.1.4. Περιεχόμενο ερωτήσεων**

Περισσότερο από την επιλογή του τύπου συνέντευξης, ο προβληματισμός επικεντρώθηκε στο περιεχόμενο των ερωτημάτων. Ειδικώς, η συσχετιστική φαινομενογραφική προσέγγιση συμπεριλήφθηκε στα ερωτήματα ως μια απόπειρα περιγραφής της πρόσληψης που διαμορφώνεται στο επιλεγμένο εκπαιδευτικό πλαίσιο και η οποία προσβλέπει στην κατά το δυνατόν ελεύθερη από προκατασκευασμένες αντιλήψεις θέση των πραγμάτων.

Η ιδέα που υποκρύπτεται εδώ, μεταξύ άλλων, αντιμάχεται τη γενικότερη τάση που διαφαίνεται να χαρακτηρίζει την αξιολόγηση της ποιότητας της εκπαίδευσης στη βάση της ανάπτυξης δεικτών που αποτυπώνονται σε λίστες χαρακτηριστικών, η κάλυψη των οποίων κρίνει εν τέλει την επάρκεια γνώσης των εκπαιδευόμενων κάθε είδους. Τάσσομαι σαφώς υπέρ της άποψης ότι: *«αποτελεί ερώτημα των ημερών μας αν η ποιότητα στην εκπαίδευση μπορεί να επιτευχθεί με την επιβολή κρατικών προτύπων και εντολών»* (Patton, 2002 σ. 147). Επομένως, δεν θα μπορούσα να υποστηρίξω μεθοδολογικά οποιαδήποτε προσέγγιση βάσει αυτής της συλλογιστικής. Η συλλογιστική αυτή προϋποθέτει την ισχύ ορισμένων

επιλογών εκπαιδευτικής πολιτικής, που μεταξύ άλλων συνεπάγονται τη θέσπιση προτύπων πληροφοριακών δεξιοτήτων, τα οποία για παράδειγμα το αμερικανικό, το βρετανικό ή το νορβηγικό πανεπιστήμιο επιδιώκει να θεσπίσει, να εφαρμόσει, να ελέγξει και να αξιολογήσει. Η αναζήτηση για την ύπαρξη μιας συναφούς αντίληψης στο ελληνικό πανεπιστήμιο, με την έννοια της θεσπισμένης πολιτικής, όπως προκύπτει από την επισκόπηση της σχετικής βιβλιογραφίας διαπιστώνεται ότι ταυτίζεται με την διατύπωση ελλειμμάτων και οραμάτων, υπό τον τύπο ευχών. Συνεπώς και στην περίπτωση επιλογής διερεύνησης βάσει των διεθνών προτύπων, δεν θα ήταν δυνατόν να μελετηθεί η εφαρμογή αυτού του ιδανικού ζητούμενου, το οποίο δεν έχει ζητηθεί να ισχύει με την τυπική έννοια του όρου.

Η επιλογή τους περιεχομένου των ερωτημάτων δεν έγινε αβασάνιστα. Ένας πρώτος πραγματικά μεγάλος κατάλογος ερωτημάτων συγκροτήθηκε κατ' επιλογή από τη σχετική βιβλιογραφία. Ένας δεύτερος κατάλογος, περισσότερο δομημένος με βάση την εμπειρία ως εργαζόμενη στη βιβλιοθήκη του πανεπιστημίου, συγκροτήθηκε για να καλύψει την προσωπική απορία, περιέργεια και επιθυμία. Τι δεν ξέρω, τι επιθυμώ να μάθω ώστε να συλλέξω τις απόψεις των φοιτητών για τη σχέση τους με την πληροφορία; Ποιους φοιτητές να ρωτήσω; Τι να περιλάβω και τι όχι σε σχέση με το περιεχόμενο της πληροφόρησης; Σε ποια χρονική βάση να κινηθώ; Πότε έκαναν τι, για ποιο σκοπό ή λόγο, πώς ένιωσαν γι' αυτό που έκαναν ή δεν μπόρεσαν να κάνουν; Τι τους προβλημάτισε; Τι θα ήθελαν να έχουν και δεν το έχουν;

Στην ουσία συγκροτήθηκαν δύο λίστες, όπου στη μια περιέχονταν πραγματικά ερωτήματα, όπως τέθηκαν υπό ορισμένες συνθήκες, απαντήθηκαν, αναλύθηκαν και καταγράφηκαν στη βιβλιογραφία και στην άλλη, ιδέες ερωτημάτων δομημένες καταρχήν όχι ως τελικές προτάσεις, αλλά ως επιδιωκόμενοι στόχοι. Με πυξίδα τη δεύτερη και γνώμονα την πρώτη λίστα επιλέχθηκαν οι εστίες ενδιαφέροντος που αποτέλεσαν τους πυρήνες γύρω από τους οποίους αναπτύχθηκαν τα τελικά ερωτήματα.

Οι πέντε βασικοί τομείς γύρω από τους οποίους αναπτύχθηκαν τα ερωτήματα αφορούν:

- στον καθορισμό της πληροφοριακής ανάγκης και την ενεργοποίηση της
- στις μεθόδους αναζήτησης πληροφοριών
- στην αξιολόγηση των πληροφοριών
- στη χρήση των πληροφοριών
- στις στάσεις, εκτιμήσεις και αντιλήψεις για τις πληροφοριακές δεξιότητες

Για την τελική συγκρότηση τους, δόθηκε ειδική βαρύτητα στις υποδείξεις της φαινομενογραφικής μεθόδου. Η (Akerlind, 2005 σ. 66), τονίζει ότι σε μια φαινομενογραφική συνέντευξη: *«αυτό που είναι σημαντικό δεν είναι τα παραδείγματα πρακτικής αυτά καθαυτά, αλλά ο τρόπος που ο ερωτώμενος σκέφτεται γι αυτά: π.χ. τι πιστεύουν ότι τα παραδείγματα που χρησιμοποιούν δείχνουν για το φαινόμενο που εξετάζεται»*. Για παράδειγμα, είναι πολύ διαφορετικό να ρωτάς πώς αντιλαμβάνεται ένας φοιτητής τις έννοιες της ηθικής και νόμιμης χρήσης των πληροφοριών, από το να τον ρωτάς ευθέως για το ζήτημα της λογοκλοπής. Επίσης είναι διαφορετικό να ρωτάς αν χρησιμοποιεί τον κατάλογο της βιβλιοθήκης για να εντοπίσει πληροφορίες από το να ρωτάς τι κάνει για να τις εντοπίσει και πώς αυτό που κάνει τον βοηθά στην κάλυψη των αναγκών του;

Μια καλή εφαρμογή της ερευνητικής προσέγγισης της φαινομενογραφίας θα περιελάμβανε τη συγκρότηση ερωτημάτων που αναφέρονται ευθέως στις έννοιες που περιγράφουν το ερευνώμενο θέμα και αναζητούν την ποικιλία των απαντήσεων με βάση τους διαφορετικούς τρόπους που αντιλαμβάνονται την ίδια έννοια οι ερωτώμενοι. Για παράδειγμα, θα εξυπηρετούσε άμεσα το σκοπό της έρευνας ένα ερώτημα του τύπου: Πώς αντιλαμβάνεσαι την έννοια της πληροφοριακής παιδείας ή των πληροφοριακών δεξιοτήτων; Ωστόσο με βάση τα όσα αναλύονται στο εισαγωγικό πρώτο κεφάλαιο (βλέπε κεφ. 1.5.1.) οι έννοιες αυτές είναι τόσο αμφιλεγόμενες και αδόκιμες στην χρήση τους στην ελληνική γλώσσα, ώστε με την ένταξή τους σε μια ερώτηση να διακυβεύεται η μεγάλης σημασίας στόχευση της σαφήνειας.

Στην πράξη, στην περίπτωση υιοθέτησης αμφιλεγόμενων εννοιών, είτε θα οδηγηθεί ο συνεντευκτής σε επεξηγήσεις ή διευκρινήσεις που θα επηρεάσουν τις απαντήσεις των ερωτώμενων, είτε -στην περίπτωση που δεν το πράξει- θα τους φέρει στη δύσκολη θέση να εξαναγκαστούν να απαντήσουν σε κάτι που δεν κατανοούν. Λόγω του ότι η αναγκαιότητα για την διερεύνηση των απόψεων των φοιτητών για τις δύο αυτές έννοιες αποτελεί υλικό αναντικατάστατο στη συνταγή της επιλεγμένης μεθόδου, σχεδιάστηκε η ακόλουθη προσέγγιση. Αντί να ερωτηθούν ευθέως για αυτές, σχεδιάστηκε να ερωτηθούν πρώτα για επιμέρους έννοιες που συγκροτούν το περιεχόμενό τους και που στοχεύουν να δώσουν μια περιγραφική εικόνα του τι έγινε ή καλύτερα του τι έγινε αντιληπτό από τους ίδιους ότι έγινε, χωρίς να κατονομάζονται οι αδόκιμοι όροι.

Στο τέλος, δια μέσου των δυο τελικών ερωτημάτων, ο όρος «πληροφοριακές δεξιότητες» κατονομάστηκε. Στο μεν πρώτο χωρίς τον επιθετικό προσδιορισμό, απλά ως δεξιότητες, ενώ στο επόμενο πλήρως ως πληροφοριακές δεξιότητες. Ο στόχος ήταν αφενός να διερευνηθεί η φύση αυτών των δεξιοτήτων και αφετέρου ο τρόπος απόκτησής τους. Αναζήτησα καταρχήν να μάθω ποιες είναι οι δεξιότητες που επιτρέπουν την αποτελεσματική αναζήτηση, απόκτηση, αξιολόγηση και χρήση των πληροφοριών, κατά την αντίληψή τους, χωρίς να ορίσω ότι ονομάζονται πληροφοριακές. Αφού έλαβα τις όποιες απαντήσεις, στο τελικό ερώτημα τις κατονόμασα ως πληροφοριακές, με σκοπό λάβω απαντήσεις αναφορικά με τον τρόπο απόκτησης τους.

Εκτιμήθηκε ότι με αυτό τον τρόπο τέθηκαν τα δύο καίρια ερωτήματα. Αποφεύγοντας το σκόπελο της ασάφειας και πετυχαίνοντας ταυτόχρονα εμμέσως τη διεύρυνση της σχετικής ορολογίας, η οποία κρίθηκε αναγκαίο να λειτουργήσει σε βάθος χρόνου, εφόσον σύμφωνα με το συνολικό σχεδιασμό θα επακολουθούσε ένα επιπλέον ερώτημα. Το ερώτημα αυτό περιλαμβάνει και την έννοια της πληροφοριακής εκπαίδευσης για την απάντηση του οποίου χρησιμοποιήθηκε το ηλεκτρονικό ταχυδρομείο (τρίτη φάση).

Σχεδιάστηκαν έτσι 10 ερωτήματα για την απάντηση των οποίων ορίστηκε με απόλυτη σαφήνεια ότι αφορούν στην πληροφόρηση που σχετίζεται αποκλειστικά με την εκπαιδευτική διαδικασία και όχι με άλλες εκφάνσεις αναγκών πληροφόρησης. Ακόμη και οι πληροφοριακές ανάγκες που αφορούν στην φοιτητική ιδιότητα, όπως ενημέρωση για εκδηλώσεις, συναντήσεις, συνέδρια, σπουδές στο εξωτερικό, ψυχαγωγία που σχετίζεται με τη ζωή στο πανεπιστήμιο κ.λ.π. διευκρινίστηκε ότι παραμένουν εκτός του ερευνητικού ενδιαφέροντος.

Το αρχικό ερώτημα σχεδιάστηκε έτσι ώστε η καταφατική απάντησή του να οδηγεί στη θέση των υπόλοιπων εννέα ερωτημάτων, ενώ η αρνητική στη θέση δύο άλλων. Η ανάπτυξη αυτή βασίζεται προφανώς στην παραδοχή της υπερίσχυσης των καταφατικών απαντήσεων. Σε περίπτωση ενδεχόμενης διάψευσής της, ούτως ή άλλως η συγκρότηση των δύο ερωτημάτων που αποσκοπούν στην αναζήτηση ερμηνείας του φαινομένου εκ μέρους των φοιτητών και στην πρόβλεψη της εξέλιξης στο μέλλον, κρίθηκε ότι επαρκούν για να οριοθετήσουν την απεικόνιση της πραγματικότητας. Τι νόημα θα είχε να ζητήσω από κάποιον να περιγράψει τους τρόπους που χρησιμοποίησε για να εντοπίσει πληροφορίες, όταν δηλώνει ότι δεν το έκανε ποτέ.

Με δεδομένη την αβεβαιότητα της εξέλιξης, τα ερωτήματα συγκροτήθηκαν στη βάση της αισιόδοξης καταφατικής εκδοχής. Από αυτά, τα πρώτα οκτώ αποσκοπούν στη συλλογή δεδομένων με στόχο την αποτύπωση των ερεθισμάτων που κινητοποίησαν την αναζήτηση πληροφοριών, των τρόπων που χρησιμοποιήθηκαν για τον εντοπισμό τους, τα είδη των πηγών που χρησιμοποιήθηκαν, τον χαρακτηρισμό της εμπειρίας και την αξιολόγηση του εαυτού, την αξιολόγηση των πληροφοριών, τη χρήση και την μέθοδο αξιοποίησης τους στη συγγραφή εργασιών. Τα δύο τελευταία αποσκοπούν στην συλλογή των απόψεων των φοιτητών για τη φύση των πληροφοριακών δεξιοτήτων και τους τρόπους απόκτησής τους.

### 6.1.5. Είδος ερωτήσεων

Η μεγιστοποίηση στην κατά τη βούληση των ερωτώμενων επιλογή κατεύθυνσης στην απάντηση των ερωτημάτων αποτέλεσε και το βασικό κριτήριο για την λεκτική διατύπωσή τους. Το να κατανοήσω σε τι δίνουν σημασία οι ερωτώμενοι και τι νόημα αποδίδουν στην εμπειρία τους, σύμφωνα με την προσωπική τους εκτίμηση, αποτέλεσε την έρευνα πεδίου. Ως μέθοδος υπάγεται στην κατηγορία της ποιοτικής έρευνας. Συνεπώς, ταυτόχρονα με την εξυπηρέτηση του κύριου στόχου και των ιδιαιτεροτήτων της φαινομενογραφίας, συνυπολογίστηκαν όλα τα στοιχεία που σύμφωνα με τις αρχές της ποιοτικής μεθόδου πρέπει να χαρακτηρίζουν τις ερωτήσεις.

Το να ρωτήσει κανείς ανοικτού τύπου ερωτήσεις έχει επανειλημμένως τονιστεί στα εγχειρίδια ποιοτικής έρευνας ότι δεν είναι μια εύκολη υπόθεση. Πράγματι δεν είναι εύκολο, για να μην πούμε ανέφικτο, να αδειάσει κανείς τη σκέψη του από ήδη διαμορφωμένες αντιλήψεις για το πώς έχουν τα πράγματα και κυρίως από προκαταλήψεις έναντι των απόψεων των άλλων. Με ριζωμένες βαθιά τις πεποιθήσεις για την ερμηνεία των φαινομένων η αναζήτηση κατευθύνεται ασυνείδητα στην επιβολή ερωτημάτων που στοχεύουν στην επαλήθευση, αντί στην αλήθεια<sup>49</sup>.

Στην περίπτωση της δικής μου διερεύνησης και με δεδομένη την πολυετή παρατήρηση συμπεριφορών, στάσεων και απόψεων των φοιτητών που χρησιμοποιούν τη βιβλιοθήκη, η διαμόρφωση των ζητούμενων «ανοικτών»

---

<sup>49</sup> Κατά τον Kvale (1996) αντίθετα με την υπερισχύουσα άποψη, και οι κατευθυνόμενες ερωτήσεις είναι αναγκαίες κατά περίπτωση. Ειδικώς στις περιπτώσεις ελέγχου της αξιοπιστίας των απαντήσεων ή της πιστοποίησης της ερμηνείας που δίδεται από τους ερωτώμενους. Επίσης, σύμφωνα με τον Denzin (1989), στις συνεντεύξεις αναδεικνύεται το πρόβλημα των «χαρακτηριστικών ζήτησης» (demand characteristics) ή με άλλα λόγια η ενδεχόμενη τάση των συμμετεχόντων να προβλέπουν τους στόχους του ερευνητή και να προσαρμόζουν τις απαντήσεις τους ώστε να ικανοποιηθούν αυτοί οι στόχοι.

Εν τέλει, η συζήτηση περί των κατευθυνόμενων ερωτήσεων, ή των προσαρμοσμένων επιθυμητών απαντήσεων, απασχολεί την κριτική των συνεντεύξεων εξαιτίας της πίστης σε μια ουδέτερη παρατήρηση μιας αντικειμενικής πραγματικότητας, ανεξάρτητης από τον ερευνητή. «Εναλλακτικά, η οπτική που αποδέχεται την παραγωγή δεδομένων δια μέσου της διαπροσωπικής σχέσης ερευνητή και ερευνώμενου, μετατοπίζει το κέντρο βαρύτητας. Από το εάν κατευθύνουν ή όχι τα ερωτήματα στο που κατευθύνουν και στο αν παράγουν νέα αξιόπιστη και ενδιαφέρουσα γνώση» (Kvale, 1996 σ. 159).

ερωτημάτων παρουσιάζει ένα διφυή χαρακτήρα. Η μια του πλευρά διευκολύνει την εμπάθουση και τη διάκριση των στοιχείων που, μέσα από τη διαδικασία της όσμωσης με το περιβάλλον, αναδεικνύονται ως πιο σημαντικά, στο βαθμό που μπορεί βέβαια κανείς να ισχυριστεί ως σημαντική αυτή την κρίση. Η άλλη του πλευρά αυξάνει τον παράγοντα κινδύνου για λήψη απαντήσεων επιβεβαίωσης. Οι ερωτήσεις που τελικά περιλήφθηκαν στη συνέντευξη ανήκουν στις κατηγορίες των περιγραφικών σε σχέση με την εμπειρία και τη προηγούμενη συμπεριφορά και την έκφραση απόψεων, κρίσεων και αξιών. Η σειρά με την οποία τέθηκαν απηχεί τη λογική δομή της σειράς εξέλιξης μιας στρατηγικής αναζήτησης και χρήσης πληροφοριών, με εμβόλιμες διεισδύσεις των ερωτημάτων που στοχεύουν στην κατανόηση του τι πιστεύουν, του πώς κρίνουν και του πώς αξιολογούν και πρωτίστως πώς αντιλαμβάνονται τις έννοιες για τις οποίες ερωτώνται.

Κατά τον Mishler, *«πειραματισμοί και έρευνες για την αντιμετώπιση προβλημάτων όπως η διάταξη και η μορφή των ερωτήσεων καταλήγουν ότι οι απαντήσεις των ερωτήσεων εξαρτώνται συχνά από τη μορφή της ερώτησης και από το κατά πόσο την κατανοεί ο ερωτώμενος παρά από τη διάταξη. Κάθε ενδιαφερόμενος χρειάζεται να πραγματοποιήσει τα δικά του πειράματα»* (Mishler, 1996, σ. 40). Αυτή τη γραμμή ακολούθησα ελέγχοντας τη βιβλιογραφία και κατέληξα στη διάταξη που εξυπηρέτησε κατά την κρίση μου την αναζήτηση του νοήματος.

Η σημασία της αναζήτησης των διαφορετικών τρόπων που οι ερωτώμενοι αντιλαμβάνονται τις έννοιες είναι κομβική για την φαινομενογραφία. Για να είναι δυνατή η φαινομενογραφική ανάλυση και η εξαγωγή συμπερασμάτων οι ερωτήσεις πρέπει να διατυπώνονται αναλόγως. Για παράδειγμα η ερώτηση περί αξιολόγησης των πληροφοριών, τέθηκε ως εξής: *πώς αντιλαμβάνεσαι την έννοια της αξιολόγησης των πληροφοριών; και όχι πώς αξιολογείς τις πληροφορίες; ή με ποια κριτήρια αξιολογείς τις πληροφορίες;* Η διατύπωση που επιλέχθηκε επιτρέπει την ελεύθερη έκθεση εκ μέρους του ερωτώμενου των εννοιών που συνδέονται με το υπό διερεύνηση θέμα. Τα πλεονεκτήματά της σε σχέση με τις άλλες επιλογές είναι: κατά πρώτον ότι



είναι πράγματι ανοικτού τύπου, δεν προκαταβάλλει τον ερωτώμενο ούτε με την ιδέα ότι πρέπει να αξιολογεί (ρωτώντας τον πώς το κάνει), ούτε με την ιδέα ότι υπάρχουν κριτήρια (ρωτώντας τον ποια είναι τα δικά του). Κατά δεύτερον διευκολύνεται η φαινομενογραφική προσέγγιση εφόσον παρέχεται στον ερωτώμενο η δυνατότητα να ενεργοποιήσει τη δική του γνωστική ικανότητα για να περιγράψει την αντίληψη του, όχι μόνο για την έννοια που ερωτάται, αλλά και για το συσχετισμό της με άλλες έννοιες ή φαινόμενα. Στην ίδια συλλογιστική ανήκει και η χρήση της φράσης τι σημαίνει για σένα, αντί του τι είναι (βλέπε 4.3.1.).

Το χρονικό πλαίσιο αναφοράς των ερωτήσεων εκτείνεται στο διάστημα των δύο περίπου ετών που προηγήθηκαν, με αφετηρία την εισαγωγή τους στο πανεπιστήμιο. Ως προς τη διάσταση του χρόνου, όπως έχει αναλυθεί στο συνολικό σχεδιασμό της έρευνας η διερεύνηση των πρακτικών πληροφόρησης των φοιτητών παρουσιάζει ένα διαχρονικό χαρακτήρα. Η συμμετοχή στις συνεντεύξεις στο χρονικό σημείο που συμπίπτει με τη λήξη του δεύτερου έτους σπουδών ορίζει ανάλογα και το χρονικό πλαίσιο αναφοράς των ερωτήσεων. Όσες αφορούν στην ανάκληση και περιγραφή της εμπειρίας, συντάχθηκαν σε παρελθόντα χρόνο. Ενώ όσες αφορούν στην έκθεση απόψεων ή αντιλήψεων συντάχθηκαν σε ενεστώτα χρόνο. Μόνο στην περίπτωση της ενδεχόμενης αρνητικής απάντησης στο πρώτο ερώτημα, ένα από τα δύο επόμενα ερωτήματα τίθεται με αναφορά στο μέλλον.

Ως προς την τελική διατύπωση των ερωτημάτων ακολουθήθηκαν όλες οι ενδιαφέρουσες υποδείξεις και συμβουλές που καταγράφονται στη σχετική βιβλιογραφία (Patton, 2002; Mason, 2003; Κυριαζή, 2009) και εμπεριέχουν το καταστάλαγμα της γνώσης και της εμπειρίας ειδικών επιστημόνων και ερευνητών. Η σαφήνεια, κεντρικός στόχος κατά τη σύνταξη των ερωτήσεων, τονίζεται με ειδική έμφαση. Περιλαμβάνει τη χρήση κατάλληλου λεξιλογίου, κατανοητού στους ερωτώμενους - ή δυνατόν αξιοποιώντας ειδικούς όρους που χρησιμοποιούνται κατά περίπτωση μεταξύ των αποδεκτών, αλλά και σωστού συντακτικού που προσβλέπει στην απόδοση του επιθυμητού νοήματος. Ταυτόχρονα, το ερέθισμα που αναμένεται να προκαλέσει η

ερώτηση, εφόσον γίνει κατανοητό στον αποδέκτη το νόημα της, πρέπει να συνταχθεί στην ερώτηση έτσι ώστε να προκαλέσει μίαν απάντηση πλήρη και αναλυτική.

Ιδιαίτεροι προβληματισμοί ανέκυψαν και κατά το σχεδιασμό του τρόπου που θα τεθούν οι ερωτήσεις. Δια μέσου και πάλι της μελέτης της σχετικής βιβλιογραφίας άντλησα πολλές και ενδιαφέρουσες υποδείξεις. Κράτησα σημειώσεις για τα σημεία που θεώρησα ότι εγκυμονούν τους περισσότερους κινδύνους (ουδετερότητα, ενθάρρυνση, αποφυγή περιττών παρεμβάσεων) και δοκίμασα στην πράξη τον εαυτό μου μαγνητοφωνώντας και ακούγοντας το ύφος και τον τονισμό της φωνής κατά την εκφώνηση των ερωτήσεων. Παραδέχομαι ότι, ενδόμυχα υποβίβασα την αξία αυτής της πρόβας στο βαθμό που αποδέχομαι ότι μία συνέντευξη όσο αυστηρά και να προετοιμαστεί στην ουσία εμπίπτει στην κατηγορία του ζωντανού διαλόγου. Οπότε θεώρησα ότι περισσότερο είχε αξία να διατηρήσω σταθερή την προσήλωσή μου στο πραγματικό ενδιαφέρον που χαρακτηρίζει την προσέγγισή μου και στην ευαισθητοποίησή μου ως προς το σεβασμό που οφείλουμε να δείχνουμε σε κάθε άνθρωπο που αποδέχεται οικιοθελώς να συμμετάσχει στο εγχείρημά μας. Εκτιμώ πώς μια τέτοια ειλικρινής στάση δεν μπορεί παρά να αποτυπωθεί και στο λόγο, αλλά και στη γλώσσα του σώματος.

Ο Payne (1951), όπως αναφέρεται στον (Patton 2002, σ. 353 ), σημειώνει ότι: *«το να ρωτάς ερωτήσεις είναι μια τέχνη»*. Συμφωνώ, και αναρωτήθηκα πολλές φορές πώς θα ανταποκριθώ σε αυτή την τέχνη χωρίς να έχω μαθητεύσει με κάποιο τρόπο. Ευτυχώς, το περιεχόμενο των ερωτήσεων δεν αφορά σε ευαίσθητα προσωπικά δεδομένα ή σε δύσκολες καταστάσεις της ζωής που απαιτούν λεπτό χειρισμό και ειδικές γνώσεις.

Όλοι οι παραπάνω προβληματισμοί επισκιάστηκαν από ένα κύριο δεοντολογικό ζήτημα που από την αρχική σύλληψη της προσέγγισης απασχόλησε τη σκέψη μου ως ένα δύσκολο αντιμετώπισιμο φορτίο. Πρόκειται για την ταύτιση στο πρόσωπό μου του ατόμου που παρείχε στους

φοιτητές το εισαγωγικό στη χρήση της βιβλιοθήκης σεμινάριο με το άτομο που διενεργεί τη συνέντευξη. Η σύμπτωση των δύο αυτών ρόλων στο ίδιο πρόσωπο έθεσε ορισμένους περιορισμούς για τους οποίους εκτίμησα ότι έπρεπε να ληφθεί ειδική μέριμνα. Ο μείζον κίνδυνος κατά την άποψη μου ήταν να συνδέσουν τις απαντήσεις στα ερωτήματα αποκλειστικά με τη χρήση της βιβλιοθήκης, θεωρώντας ότι με αυτό τον τρόπο ανταποκρίνονται καλύτερα στο δικό τους ρόλο ως ερωτώμενοι - χρήστες της βιβλιοθήκης. Ταυτόχρονα, θεώρησα ότι η εκ των πραγμάτων ανάληψη αυτού του ρόλου μπορεί να επηρεάσει με τέτοιο τρόπο την απόκριση, ώστε να μην εκφραστούν με ειλικρίνεια οι απόψεις και να δοθούν κοινωνικά επιθυμητές απαντήσεις. Η τάση να φανούμε αρεστοί στον άλλο στην τυπική διαπροσωπική επικοινωνία και να καταφύγουμε στο ψέμα αποτελεί κοινό τόπο, ιδιαιτέρως δε στις περιπτώσεις που η σχέση δεν λογίζεται ως ισοδύναμη. Η τεχνική λύση της ανάθεσης σε άλλο τρίτο πρόσωπο της ευθύνης της διεξαγωγής των συνεντεύξεων προκειμένου να αντιμετωπιστεί αυτό το ζήτημα, απορρίφθηκε από την ίδια τη φύση της διερεύνησης. Προτίμησα να επιχειρήσω δια μέσου δύο διαφορετικών οδών να ελέγξω κατά το δυνατόν τα δυνητικά εμπόδια.

Η μία οδός ταυτίζεται με την υιοθέτηση της αντίληψης για τη συνέντευξη που αποδέχεται την *«ανάπτυξη μιας θεωρίας της καθημερινής ζωής που παίρνει υπόψη της τα σχετικά χαρακτηριστικά των συνεντεύξεων. Αυτά μπορεί να περιλαμβάνουν παίξιμο ρόλων, στερεότυπα, αντίληψη και κατανόηση»* (Cohen, Manion & Morrison 2008, σ. 450). Ο Cicourel συνηγορώντας με αυτή την άποψη απαριθμεί πέντε δεδομένα χαρακτηριστικά της κατάστασης της συνέντευξης που κανονικά θεωρούνται ως προβλήματα<sup>50</sup>. Από αυτά επικεντρώνομαι στο πέμπτο και συντάσσομαι με την άποψη του ότι: *«είναι αδύνατον, όπως και στην καθημερινή ζωή, να υποβάλει κανείς σε λογικό έλεγχο όλες τις πλευρές της συνάντησης»* (Cohen, 2008 σ. 450). Θεώρησα ως εκ τούτου αναπόφευκτες τις όποιες αλληλεπιδράσεις προέκυπταν στο πλαίσιο αυτών των συνεντεύξεων και των συνεπειών που μπορούσε να επιφέρει στη μεταξύ των μερών επικοινωνία. Επιπλέον, εξοβέλισα την

---

<sup>50</sup> 1. Τα πέντε χαρακτηριστικά που απαριθμεί ο Cicourel παρατίθενται στο: Cohen, Manion & Morrison, 2008 σ. 450.

ουτοπική διεκδίκηση της ουδετερότητας και την αντικατέστησα με την αποδοχή των ενσωματωμένων στη συμπεριφορά στάσεων και αντιλήψεων από όπου κι αν προέρχονται και αναπαράγονται ως κοινωνικές δομές και προφανώς αφορούν και στα δύο μέρη. Αντιθέτως, τις αποδέχθηκα ως εκφάνσεις του τρόπου που οι άνθρωποι αντιλαμβάνονται το περιβάλλον τους και τη διαμόρφωση του κόσμου γύρω τους. Η μείωση της απόστασης που κατά κανόνα χωρίζει τους δύο ξένους (ερευνητή και ερευνώμενο) είναι ένα από τα ζητούμενα, σύμφωνα με τον Denzin (1989), προκειμένου να επιτευχθεί μια αμοιβαία συμπάθεια και να κερδηθεί ο στόχος της κατανόησης. Στην περίπτωση μου αυτό δεν ίσχυε με τον απόλυτο τρόπο που ισχύει στις περιπτώσεις ερευνητών που έρχονται για πρώτη φορά σε επαφή με τους συμμετέχοντες. Επομένως, παρά τις συνέπειες που σίγουρα επέφερε, καταρχήν πρέπει να λογιστεί ως θετικό στοιχείο.

Η δεύτερη οδός χαρακτήρηκε στη βάση της συνεπούς ενσωμάτωσης των δεδομένων που αφορούν στις ιδιαιτερότητες αυτών των ρόλων κατά το στάδιο της ανάλυσης. Δεν αρκεί προφανώς να προσδιορίσει και να αντιμετωπίσει κανείς με επιτυχή τρόπο οποιοδήποτε πρόβλημα μόνο στη φάση του σχεδιασμού για τη συλλογή των δεδομένων. Εξίσου ή καλύτερα πιο σημαντικό είναι να το λάβει υπόψη του ως παράγοντα επηρεασμού των συσχετιστικών αναλύσεων για την εξαγωγή συμπερασμάτων.

Ο τελικά διαμορφωμένος κατάλογος των βασικών ερωτημάτων που χρησιμοποιήθηκαν για τις συνεντεύξεις δίδεται στο Παράρτημα 2.

#### **6.1.6. Ο ορισμός του δείγματος**

Ποιοι και πόσοι φοιτητές θα αποτελέσουν το δείγμα επί του οποίου θα διεξαχθούν οι συνεντεύξεις αποτέλεσε άλλο ένα καίριο ερώτημα του πεδίου διερεύνησης. Η απόφαση για τον ορισμό του συνδέεται άμεσα με τις αποφάσεις που ελήφθησαν στα αρχικά στάδια του συνολικού προγραμματισμού της ερευνητικής μελέτης.

Η λογική των πιθανοτήτων που χαρακτηρίζει τη δειγματοληψία και την επιλογή στις ποσοτικές μεθόδους βασίζεται στις αρχές της στατιστικής. «Η λογική αυτή σπάνια υιοθετείται και εφαρμόζεται στην ποιοτική έρευνα, αλλά ωστόσο η ισχυρή σύνδεση αυτής της λογικής με τον όρο δειγματοληψία καταδεικνύει ότι οι εναλλακτικές λογικές ασκούνται με λιγότερο ορατό τρόπο και ίσως είναι λιγότερο κατανοητές» ( Mason, 2003 σ.182). Με στόχο την απόκρουση της αντίληψης που υποστηρίζει ότι η αυστηρότητα και η τυπικότητα στη δειγματοληψία της ποιοτικής έρευνας δεν είναι τόσο σημαντικές, η ίδια συγγραφέας υποστηρίζει ότι: «με την προϋπόθεση της σωστής σύλληψης και εκτέλεσής τους, η δειγματοληψία και η επιλογή δειγματοληπτικών μονάδων αποτελούν στρατηγικά στοιχεία ζωτικής σημασίας για την ποιοτική έρευνα» (ό.π., σ.182). Μετατίθεται λοιπόν με αυτή την προσέγγιση, η αποκλειστική ευθύνη στον ερευνητή που εφαρμόζει ποιοτική μέθοδο να σχεδιάσει, να τεκμηριώσει και να εφαρμόσει με τρόπο συστηματικό όλες τις επιλογές και αποφάσεις που αφορούν στον ορισμό του δείγματος του.

Ο ορισμός του δείγματος και η επιλογή του έγινε σύμφωνα με ορισμένο σκοπό (purposeful sampling). «Η ποιοτική έρευνα τυπικά εστιάζει σε βάθος σε σχετικά μικρά δείγματα, ακόμη και ατομικές περιπτώσεις, που επιλέγονται επί ορισμένου σκοπού» ( Patton, 2002 σ. 230). Ο σκοπός στη δική μου περίπτωση ήταν να επιλεγούν εκείνοι οι φοιτητές που μπορούν να αποτελέσουν «πλούσιες πληροφοριακά περιπτώσεις» για την όσο το δυνατόν αναλυτική και σε βάθος παραγωγή δεδομένων αναφορικά με το υπό εξέταση θέμα.

Το να υποτιμήσει κανείς την αξία της αντιπροσωπευτικότητας του δείγματος και στις περιπτώσεις της ποιοτικής έρευνας αποτελεί κατά τη γνώμη μου εσφαλμένη θεμέλια βάση. Ωστόσο οι επιλογές που έχουν καθοριστεί στο συνολικό σχέδιο της διερεύνησης του θέματος προτάσσουν ορισμένες αναγκαιότητες που νοηματοδοτούν με διαφορετικό τρόπο την έννοια της αντιπροσωπευτικότητας. Δεν αποτελεί σκοπό της έρευνας μου η γενίκευση των αποτελεσμάτων στο σύνολο των φοιτητών των ελληνικών ιδρυμάτων

της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης. Αποτελεί όμως σκοπό η γενίκευση των συμπερασμάτων για το σύνολο των προπτυχιακών φοιτητών του Παντείου. Εκτιμώ λοιπόν ότι, η επιτυχής δειγματοληψία και επιλογή σε αυτή τη βάση εξαρτάται περισσότερο από τα χαρακτηριστικά που αφορούν στη μέθοδο συλλογής (περιεχόμενο, είδη ερωτημάτων, όροι και προϋποθέσεις συμμετεχόντων) παρά στον αριθμό των συμμετεχόντων. Κι αυτό γιατί ο αριθμός αυτός είναι συνάρτηση του μεγέθους που ικανοποιεί τις προϋποθέσεις και τους όρους που ορίστηκαν για τη συμμετοχή των υποψηφίων.

Τα συμπεράσματα από την πρώτη φάση της έρευνας αποτέλεσαν τον οδηγό για την οριοθέτηση του πλαισίου αναφοράς και τη διαμόρφωση των ορίων και προϋποθέσεων συμμετοχής. Αποδείχθηκε καταρχήν ότι τα χαρακτηριστικά του ευρύτερου πληθυσμού της έρευνας παρουσιάζουν ομοιογένεια και απεικονίζουν στο πλαίσιο της μεθόδου που ακολουθήθηκε ορισμένες ξεκάθαρες τάσεις, αντιλήψεις και απόψεις για την προηγούμενη πληροφοριακή συμπεριφορά. Η διαπίστωση αυτή επηρέασε τη δειγματοληψία καθόσον δεν κατέδειξε την αναγκαιότητα επιλογής ιδιαίτερων περιπτώσεων ενδιαφέροντος που θα μπορούσαν να συνεισφέρουν με μοναδικό τρόπο στη διερεύνηση. Επομένως όλοι οι φοιτητές του ευρύτερου πληθυσμού θεωρήθηκαν δυνητικά υποψήφιοι για συμμετοχή με τον ίδιο τρόπο.

Για τον ορισμό εν τέλει του δείγματος συνδυάστηκε μια μεικτή μέθοδος δειγματοληψίας με βάση παραδοχές από τη θεωρία και τη θέση ορισμένων κριτηρίων που προέρχονται από τη λειτουργική δομή του περιβάλλοντος. Η φαινομενογραφία, ως μέθοδος στηριζόμενη κατά κανόνα στην σε βάθος ατομική συνέντευξη, εμπεριέχει τη δυναμική ότι «εστιάζει σε ομάδες ανθρώπων παρά σε άτομα» (Marton, 1986). Από τη θεωρία γίνεται δεκτό ότι, τα άτομα που έχουν λάβει κάποια ειδική εκπαίδευση σε σχέση με το ερευνώμενο θέμα αυξάνουν τις πιθανότητες να εμπλουτίσουν τις γνώσεις τους με τρόπο που να επηρεάσει τη συμπεριφορά, τις στάσεις και τις αντιλήψεις τους. Από τη λειτουργική δομή του περιβάλλοντος ισχύει ότι, η

πανεπιστημιακή βιβλιοθήκη προσφέρει στους πρωτοετείς φοιτητές ένα εκπαιδευτικό δώρο πρόγραμμα με στόχο την εξοικείωσή τους με τις πληροφοριακές της πηγές, τις μεθόδους αναζήτησης τους και τις εν γένει υπηρεσίες της.

Από το σκοπό της έρευνας και την επιλεγμένη μέθοδο διερεύνησης προκύπτει ότι, ενδιαφέρει η αναζήτηση πλούσιων πληροφοριακά δειγματοληπτικά μονάδων που μπορούν δια μέσου διεξαγωγής σε βάθος συνεντεύξεων να αναδείξουν τους διαφορετικούς τρόπους που γίνεται αντιληπτό το υπό έρευνα θέμα. Διευκρινίζεται ότι δεν αποτελεί σκοπό της έρευνας η αμιγής διερεύνηση της σχέσης των φοιτητών με τη βιβλιοθήκη, όπως ίσως υποστηρίζει η επιλογή αυτού του κριτηρίου. Ωστόσο, η εμπλοκή τους στα της βιβλιοθήκης, ως δραστηριότητας ενσωματωμένης στην εκπαιδευτική διαδικασία, θεωρείται ότι εμπλουτίζει τη σχετική εμπειρία και επιτρέπει τη συγκριτική αποτίμηση αναζήτησης και χρήσης πληροφοριακών πόρων με στόχο την ενίσχυση της μάθησης (βλέπε κεφ. 3). Αυτό βέβαια έμενε να επιβεβαιωθεί ή καλύτερα να περιγραφεί, όπως γίνεται αντιληπτό στις απόψεις και αντιλήψεις των φοιτητών. Η διερεύνηση αυτής της υπόθεσης αποτέλεσε μian ακόμη έμμεση στόχευση την οποία διέτρεξε επίσης ο κίνδυνος της επιβολής. Τα ερωτήματα έπρεπε να τεθούν με τέτοιο τρόπο ώστε να μην υποβάλλουν τη θέση της βιβλιοθήκης στις απαντήσεις των ερωτώμενων. Στο ευαίσθητο αυτό σημείο του ορισμού των ερωτημάτων κρίνεται κατά τη γνώμη μου η εγκυρότητα και η αξιοπιστία, παρά στην κριτική του ως μέτρο που διευκολύνει τη λογιστική διεκπεραίωση του δείγματος.

Ο δικός μου τρόπος αντίληψης των πραγμάτων και με δεδομένη την έλλειψη προηγούμενης εμπειρίας στη διεξαγωγή συνεντεύξεων ταιριάζει με την άποψη που υποστηρίζει ότι : *«η εγκυρότητα, ο πλούτος του νοημάτων και οι διορατικές εκδηλώσεις που παράγονται από την ποιοτική διερεύνηση έχουν πιο πολύ να κάνουν με τον πληροφοριακό πλούτο των δειγματοληπτικών μονάδων που επιλέγονται και τις ικανότητες παρατήρησης και ανάλυσης του ερευνητή παρά από το μέγεθος του δείγματος»* (Patton, 2002 σ. 245).

Με βάση όλα τα παραπάνω αποφασίστηκε να λάβουν μέρος στις συνεντεύξεις φοιτητές από εκείνο το υποσύνολο των φοιτητών που παρακολούθησαν το εκπαιδευτικό σεμινάριο της βιβλιοθήκης και η εκπροσώπησή τους να είναι αναλογική αναφορικά με τα ακαδημαϊκά τμήματα και ισάριθμη ως προς το φύλο.

#### **6.1.7. Ο αριθμός του δείγματος**

Ο αριθμός του δείγματος με προβληματίσε όσο τίποτε άλλο αναφορικά με τη δειγματοληψία. Η διαδικασία ορισμού του τελικού αριθμού του, μου θύμιζε περισσότερο μια λογιστική αντιμετώπιση, βασισμένη βέβαια σε συνεπή ορθολογική κρίση, παρά την εφαρμογή ορισμένης μεθόδου. Δηλώσεις περί καθαρής αμφισημίας στο ζήτημα του αριθμού, εγγενούς στην ποιοτική διερεύνηση (Patton, 2002 σ. 242), εκτεταμένη παράθεση δύσκολων και αμφιλεγόμενων σημείων προβληματισμού (Mason, 2003, σ. 209 -234), συγκροτούν τις δυο όψεις της επίδρασης από τη μελέτη της βιβλιογραφίας. Η μία καθρεφτίζει τον εφησυχασμό με τη διαβεβαίωση ότι έτσι έχουν τα πράγματα. Η άλλη, την αναγκαιότητα αναλυτικής επεξήγησης των επιλογών βήμα προς βήμα με στόχο την επαρκή τεκμηρίωσή τους στο πνεύμα μιας λογικής ερμηνείας, συνεπούς με τον επιδιωκόμενο σκοπό.

Ο ορισμός του κριτηρίου της προαπαιτούμενης συμμετοχής στο εκπαιδευτικό σεμινάριο της βιβλιοθήκης, κομβικός για την επιλογή των δειγματοληπτικών μονάδων, διαμόρφωσε έναν πίνακα με «καθαρά» δεδομένα. Οι φοιτητές που συμμετείχαν στο εκπαιδευτικό σεμινάριο είναι 373. Η εκπροσώπησή τους με βάση το τμήμα φοίτησης, αλλά και το φύλο δεν είναι ισάριθμη. Αντιθέτως, παρουσιάζει σημαντικές διαφορές που έπρεπε να συνεκτιμηθούν ώστε να επιτευχθεί κατά το δυνατόν η αναλογική εκπροσώπηση. Η αναλογική ανά τμήμα εκπροσώπηση δεν προκύπτει από μια προσκόλληση στατιστικού ενδιαφέροντος. Με βάση τον επιδιωκόμενο στόχο, η μελέτη των διαφορετικών τρόπων που αντιλαμβάνονται οι φοιτητές τα ζητήματα που αφορούν στην πληροφόρησή τους πρέπει να συσχετιστεί και με το τμήμα προέλευσης και τη δυναμική του. Είτε αυτή εκφράζεται από το ίδιο το



αντικείμενο σπουδών, είτε από την εκπαιδευτική πολιτική και τις αρχές που διέπουν την εκπαιδευτική διαδικασία και αφορούν στο ακαδημαϊκό τμήμα. Μια τυχαία επιλογή φοιτητών που δεν θα υπηρετούσε αυτό τον στόχο.

Ως προς το φύλο, η ισάριθμη εκπροσώπηση, παρότι ευκαταία προκειμένου να αναδυθούν οι όποιες σχετικές διαφοροποιήσεις, δεν ήταν πάντοτε δυνατή για δύο λόγους. Πρώτος και απολύτως καθοριστικός λόγος ήταν η απόλυτη υπερίσχυση των κοριτσιών στο φοιτητικό πληθυσμό και δεύτερος η ισχύς της προαιρετικής συμμετοχής στο πρόγραμμα εκπαίδευσης της βιβλιοθήκης για τα περισσότερα τμήματα. Η υπερίσχυση των κοριτσιών διαπιστώθηκε και στη συμμετοχή στα σεμινάρια.

Για τη συμμετοχή ισχύει επίσης ότι, σε 4 από τα 9 τμήματα η παρακολούθηση του εκπαιδευτικού σεμιναρίου παροτρύνθηκε από τους διδάσκοντες των τμημάτων με αποτέλεσμα να παρατηρηθεί αυξημένη συμμετοχή. Για ένα από αυτά έχει καθιερωθεί από το 2003 η ένταξη του σεμιναρίου βιβλιοθήκης στο πλαίσιο συναφούς μαθήματος και η παρακολούθηση του θεωρείται «υποχρεωτική» για τους φοιτητές. Βάσει αυτών των δεδομένων, η επιλογή όντως ήταν επιβεβλημένη για τους φοιτητές των 4 τμημάτων, ενώ για τους φοιτητές των υπόλοιπων 5 τμημάτων δεν τέθηκε τέτοιο ζήτημα. Αντιθέτως, εγκυμονούσε ο κίνδυνος να μην μπορεί να συμπληρωθεί ένας ελάχιστος αριθμός δείγματος στο βαθμό που δεν ανταποκρίνονταν στη σχετική πρόσκληση όλοι οι υποψήφιοι.

Επιπροσθέτως, προέκυψε ένα ακόμη σημείο προβληματισμού για το οποίο κατ' ουσία δεν υπήρχε λύση. Οι λιγостоί φοιτητές των 5 τμημάτων συμμετείχαν με δική τους πρωτοβουλία και επιλογή, ενώ οι πολυάριθμοι φοιτητές των 4 τμημάτων καθοδηγήθηκαν ή και «υποχρεώθηκαν» να το κάνουν. Δηλώνει ή δεν δηλώνει κάτι αυτό για την εξέλιξη της έρευνας είναι κάτι που μόνο η ανάλυση θα έδειχνε και αυτό διατυπώθηκε με κάθε επιφύλαξη ως προς τις πραγματικές του διαστάσεις. Πάντως σημειώθηκε και χαρακτηρίστηκε κατάλληλα στη σημειογραφία του δείγματος.

Στον Πίνακα 2 που ακολουθεί δίδονται τα δεδομένα των συμμετεχόντων στο εκπαιδευτικό σεμινάριο.

**Φοιτητές που παρακολούθησαν το εκπαιδευτικό σεμινάριο της  
Βιβλιοθήκης (σύνολο 373)**

ΤΜΗΜΑΤΑ	A	B	Γ	Δ	Ε	ΣΤ	Z	H	Θ
Σύνολο	58	8	91	11	30	13	126	14	22
Αγόρια	20	2	12	6	5	4	26	5	4
Κορίτσια	38	6	79	5	25	9	100	9	18

**Πίνακας 2**

Είναι ο πίνακας με τα «καθαρά» δεδομένα που ανέφερα προηγουμένως. Από την ανάγνωσή του και την εφαρμογή της λογιστικής αντιμετώπισης που επισημάνθηκε στην αρχή της ενότητας αυτής, ορίστηκε ο τελικός αριθμός των 6 φοιτητών από κάθε τμήμα, 3 αγόρια και 3 κορίτσια. Στην περίπτωση ενός τμήματος τα αγόρια που συμμετείχαν ήταν μόλις 2 και με την προϋπόθεση ότι θα αποδέχονταν τη συμμετοχή και οι δύο, αυτόματα ο συνολικός αριθμός μειώνονταν στους 53 φοιτητές. Προτίμησα να δεχτώ αυτή τη μικρή απόκλιση από το αρχικό μέτρο, παρά να μειώσω συνολικά την αναλογική εκπροσώπηση σε όλο το δείγμα. Άλλωστε ο αριθμός αυτός μειώθηκε ακόμη λίγο, εξαιτίας τη μη συναίνεσης όλων των υποψηφίων για συμμετοχή στη συνέντευξη. Από τους 373 φοιτητές που παρακολούθησαν το σεμινάριο, η επιλογή των 53 που θα συμμετείχαν στις συνεντεύξεις έγινε τυχαία. Από τις αλφαβητικές λίστες των φοιτητών ανά τμήμα επέλεγα τυχαία ανά δέκα ονόματα (στις μεγάλες λίστες) και επανερχόμουν στην περίπτωση που υπήρχε άρνηση εκ μέρους του φοιτητή ή της φοιτήτριας.

Η επιβεβαίωση της ισχύος του δείγματος διαπιστώθηκε κατά την εφαρμογή στην πράξη των συνεντεύξεων. Πολύ πριν την ολοκλήρωση του προαποφασισθέντος αριθμού συνεντεύξεων, έγινε αντιληπτό το σημείο κορεσμού. Η μέθοδος που οι Bertaux & Bertaux-Wiame (1981), όπως

αναφέρεται στην (Mason, 2003 σ. 212), προτείνουν συμβουλευτικά: «*συνεχίζετε να επιλέγετε μονάδες για το δείγμα σας μέχρι να φτάσετε στο σημείο κορεσμού της θεωρίας, δηλαδή έως ότου γνωρίζετε πλέον ότι έχετε μια εικόνα του τι συμβαίνει και ότι μπορείτε να παραγάγετε μια κατάλληλη εξήγηση γι' αυτό*».

#### **6.1.8. Προεργασία των συνεντεύξεων**

Ένα βήμα πριν την τελική είσοδο στη διαδικασία διεξαγωγής των συνεντεύξεων έγιναν οι δοκιμαστικοί έλεγχοι που κρίθηκαν αναγκαίοι για τον έλεγχο των ερωτήσεων και τη δοκιμή τους σε πραγματικές συνθήκες. Ο έλεγχος των ερωτήσεων έλαβε τρεις διαφορετικούς τύπους: ουσιαστικό ως προς το περιεχόμενο, φιλολογικό, και αποδοχής (κατανόησης) από ερωτώμενους. Ο έλεγχος για την αποδοχή τους από τους ερωτώμενους έγινε με δύο τρόπους. Με άμεσες παρατηρήσεις από επιλεγμένους φοιτητές και μέσα από τη διαδικασία των δοκιμαστικών συνεντεύξεων.

Έγιναν οι αναγκαίες βελτιώσεις ή αλλαγές. Από όλες τις ερωτήσεις η μόνη που παρουσίασε τα περισσότερα προβλήματα είναι η ένατη: «*Ποιες δεξιότητες πιστεύεις ότι πρέπει να έχει ένας φοιτητής για να αναζητά, να αποκτά και να χρησιμοποιεί αποτελεσματικά πληροφορίες για τις σπουδές του;*». Δύο από τους εννέα φοιτητές/τριες που συμμετείχαν στην δοκιμαστική φάση έθεσαν κάποιου είδους πρόβλημα κατανόησης στην ερώτηση αυτή. Από το διάλογο προέκυψε ότι η αδυναμία εστιαζόταν στο τι πρέπει να απαντήσουν ή δεν ξέρουν όντως ποιες δεξιότητες είναι σημαντικές, παρά στο ότι δεν κατανοούν τι τους ρωτούν. Έκρινα ότι εφόσον το ερώτημα αυτό είναι σημαντικό για την έρευνα μου, έπρεπε να διακινδυνεύσω τη «δύσκολη» αποδοχή του και να δεχθώ τις συνέπειες των δύσκολων αυτών απαντήσεων στο ζωντανό διάλογο.

Δοκιμάστηκαν οι ερωτήσεις, η διαδικασία, οι όροι συμμετοχής, ο χώρος και κυρίως εγώ σε πραγματικές συνθήκες. Με το ψηφιακό μαγνητόφωνο να ηχογραφεί τις συνομιλίες και να προσφέρει με αυτό τον τρόπο άλλο ένα εποικοδομητικό στάδιο ελέγχου στο άκουσμά τους. Οι επιφυλάξεις μου για

την αποδοχή της μαγνητοφώνησης εξανεμίστηκαν στο βαθμό που οι αποδέκτες δεν έδειξαν αρνητικές αντιδράσεις. Η δοκιμαστική φάση των συνεντεύξεων διήρκεσε περίπου δύο εβδομάδες και κατέληξε με ένα σύνολο παρατηρήσεων και μια καίριας σημασίας διαπίστωση που συνοψίζεται στη φράση: όσα και να προβλέψω πάντα κάτι θα μένει εκτός.

#### 6.1.9. Προσέγγιση των φοιτητών

Δύο ήταν οι βασικές παράμετροι που ορίστηκαν ευθύς εξαρχής για την προσέγγιση:

- η συμμετοχή είναι εθελοντική
- η συνέντευξη διεξάγεται μόνο με την πλήρη συναίνεση των φοιτητών

Από τη λίστα των όλων των υποψηφίων, επέλεγα τυχαία ονόματα και επιχειρούσα τηλεφωνικά να ζητήσω την έγκρισή τους και σε περίπτωση αποδοχής να ορίσω μια συνάντηση σε ημερομηνία και ώρα που θα ήταν επιθυμητή καταρχήν για εκείνους.

Οι περισσότερες από τις άμεσες απορριπτικές απαντήσεις (18 συνολικά) είχαν ως αιτιολογία: δεν έχω χρόνο, δεν με ενδιαφέρει να πάρω μέρος και σε 8 περιπτώσεις την έκφραση αγανάκτησης «*κι άλλη έρευνα, πάλι ερωτηματολόγια, μα πόσες έρευνες γίνονται σε αυτό το πανεπιστήμιο!*» Ανέφερα το παραπάνω χαρακτηριστικό δείγμα των απαντήσεων με σκοπό να σχολιάσω το μήνυμά τους. Αυτή είναι άραγε η πραγματικότητα που βιώνει ένας φοιτητής μέσα στο πανεπιστήμιο; Δεν είχα εκτιμήσει την έκταση στην οποία συμβαίνει, αν και μια απλή αναγωγή να κάνει κανείς στην καθημερινότητα μας που μαστίζεται από πληθώρα κάθε είδους ερευνών που φτάνουν στα τηλέφωνα μας, στις ταχυδρομικές μας διευθύνσεις ή στις διευθύνσεις των ηλεκτρονικών ταχυδρομείων, γιατί να μην συμβαίνει και στο χώρο του πανεπιστημίου, όπου θα μπορούσε να ισχυριστεί κανείς πώς αποτελεί πρόσφορο έδαφος για πειραματισμό μεθόδων και τεχνικών στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Είχα σχηματίσει απλώς την λανθασμένη εντύπωση πώς το φαινόμενο αυτό δεν αφορά τόσο στους πρωτοετείς φοιτητές.

Η συνειδητοποίηση αυτή με έκανε να είμαι ακόμη πιο προσεκτική και να προσπαθήσω να βρω εκείνο τον κώδικα επικοινωνίας που μπορεί να επιφέρει τη ζητούμενη συναίνεση με τη μέγιστη προστασία των δικαιωμάτων τους. Χρειάστηκε επίσης να διαχειριστώ το ερώτημα αναφορικά με τη διάρκεια της συνέντευξης. Είναι λογικά αναμενόμενο να διευκρινίσει κανείς πόσο χρόνο θα χρειαστεί προκειμένου να αποφασίσει αν θα συναινέσει σε κάτι.

Το πιο λεπτό σημείο χειρισμού αποτέλεσε η δέσμευση για ορισμένη συνάντηση. Δέχτηκα πολλές θετικές αποκρίσεις, με βάση τις οποίες ορίστηκαν συναντήσεις στις οποίες οι «καλεσμένοι» ποτέ δεν προσήλθαν. Συχνά προτιμούσαν αντί για τον καθορισμό ορισμένης συνάντησης να επανέλθουν με δική τους πρωτοβουλία ή και ζητώντας μου να επανέλθω. Σεβόμενη απολύτως τις επιθυμίες τους ακολούθησα κατά περίπτωση τα ζητούμενα, άλλοτε με θετική και άλλοτε με αρνητική κατάληξη. Εκτιμώ πάντως ότι σε καμία περίπτωση δεν άσκησα πίεση προκειμένου να επιτευχθεί ο δικός μου στόχος.

Εκτός των τηλεφωνικών συνδιαλέξεων προσέγγισα τους φοιτητές και μέσω ηλεκτρονικού ταχυδρομείου, μέσω του συστήματος αυτόματης ειδοποίησης του συστήματος δανεισμού της βιβλιοθήκης και μέσω προτάσεων των συμφοιτητών τους. Στις περιπτώσεις φοιτητών που προθυμοποιούνταν να συστήσουν σε άλλους να συμμετέχουν, τόνιζα ιδιαίτερα πόσο σημαντικό ήταν να μην τους ενημερώσουν για το περιεχόμενο των ερωτήσεων και ταυτόχρονα διατήρησα ορισμένες επιφυλάξεις, μήπως με αυτό τον τρόπο επηρεάζεται κατά τρόπο μη επιθυμητό η επιλογή των μελών του δείγματος. Στάθμισα ότι στο βαθμό που δεν αποτέλεσε το μοναδικό τρόπο επιλογής, ισχύει τελικώς και για αυτές τις περιπτώσεις το κριτήριο του τυχαίου. Παρά τη γενική διαπίστωση προθυμίας ανταπόκρισης σε αυτές τις προτάσεις, πραγματοποιήθηκαν συνολικά 4 συνεντεύξεις σε φοιτητές που προτάθηκαν με αυτό τον τρόπο.

Η εμπειρία μου συνολικά από την προσέγγιση των φοιτητών αποτυπώνεται ως μια δύσκολη συναισθηματικά φάση που καθοδηγείται από την αναγκαιότητα διεξαγωγής της έρευνας, άρα αναπτύσσονται ισχυρά κίνητρα για αποτελεσματικότητα στους χειρισμούς, αλλά και από τον ορισμό του μέτρου στα μετερχόμενα μέσα για την επίτευξη του στόχου. Τα μηνύματα που έλαβα από τους συμμετέχοντες θεωρώ πώς βοήθησαν στην εξισορρόπηση των δύο βαρών. Εκτιμώ ότι, όλες οι μέθοδοι που ακολουθήθηκαν για την προσέγγιση των φοιτητών, παρά τις δύσκολες ή ίσως και λίγο απρόσεκτες στιγμές, έγιναν με σεβασμό στην ελευθερία επιλογής τους να αποδεχτούν ή όχι τη συμμετοχή και κατέληξαν στο ζητούμενο με διαδικασίες πραγματικής συναίνεσης.

#### **6.1.10. Δεοντολογία έρευνας**

Το ακριβές περιεχόμενο του κώδικα δεοντολογίας που διέπει την κοινωνική έρευνα αποτελεί ένα ακόμη αμφιλεγόμενο σημείο στην βιβλιογραφία, που αντιστοίχως επηρεάζει την ακολουθούμενη πρακτική στο περιβάλλον εφαρμογής. Πολλοί διαφορετικοί ορισμοί και περιγραφές (Cavan, 1977; Kimmel, 1988; Frankfort-Nachmias & Nachmias, 1992; Busher & James, 2007) έχουν δοθεί με σκοπό την πληρέστερη κάλυψη βάσει των εξελίξεων που συντελούνται στο διάβα του χρόνου. Σύμφωνα με τον Cavan, η δεοντολογία μπορεί να οριστεί ως: *«ένα ζήτημα πρωταρχικής ευαισθησίας απέναντι στα δικαιώματα των άλλων. Η δεοντολογία περιορίζει τις επιλογές που μπορούμε να κάνουμε κατά την αναζήτηση της αλήθειας»* (Cavan, 1977, σ. 810). Ο Bulmer (1982), θεωρητικός της έρευνας που έχει ασχοληθεί σε βάθος με ζητήματα ερευνητικής ηθικής, υποστηρίζει ότι, τον πρώτο λόγο έχουν τα υποκείμενα της έρευνας. Ή σε μια διαφορετική διατύπωση τα δικαιώματα των ερευνώμενων προηγούνται των δικαιωμάτων της επιστήμης.

Σταδιακά, διάφοροι φορείς και συχνότερα επαγγελματίες και επιστήμονες διαμορφώνουν ένα Κώδικα Δεοντολογίας στον οποίο καθορίζονται οι αρχές και οι απαιτήσεις που περιβάλλουν το ρόλο, τις ευθύνες και τα δικαιώματά τους. Επίσης, εθνικοί φορείς ή ενώσεις συντάσσουν κατευθυντήριες οδηγίες για ζητήματα που αφορούν στη δεοντολογία της έρευνας. Κατέληξα ότι στο

πλαίσιο αναφοράς της δικής μου έρευνας τα επίμαχα σημεία που απαιτούν ιδιαίτερη προσοχή είναι:

- η προστασία της συνειδητής συναίνεσης
- η πλήρης ενημέρωση για την έρευνα, το σκοπό της και την τύχη των δεδομένων που θα συλλεχθούν μέσω των συνεντεύξεων
- η προστασία της ανωνυμίας των συμμετεχόντων

Με προβληματίσε ιδιαίτερος αν επαρκούσε μια αμοιβαία μεταξύ των μερών προφορική δέσμευση για τους ισχύοντες όρους ή θα ήταν προτιμότερο να πάρει τη μορφή μιας ενυπόγραφης γραπτής αποδοχής τους. Προτίμησα να εφαρμόσω τη δεύτερη επιλογή με την ακόλουθη μορφή. Συνέταξα ένα κείμενο με τίτλο: «Έντυπο συναίνεσης για συμμετοχή σε εκπαιδευτική έρευνα» (βλέπε Παράρτημα 3) και περιεχόμενο τα ισχύοντα αναφορικά με τα τρία επίμαχα σημεία που αναφέρθηκαν προηγουμένως. Στο τέλος του κειμένου αυτού, προβλέφθηκε η ενυπόγραφη βεβαίωση του συμμετέχοντος, η οποία δηλώνει ότι έχει ενημερωθεί και έχει λάβει απαντήσεις σε τυχόν απορίες του. Συμμετέχει στην έρευνα με ελεύθερη βούληση και διατηρεί κάθε νόμιμο δικαίωμα του. Το κείμενο αυτό αποφάσισα να δίδεται σε κάθε φοιτητή/τρια στην αρχή της συνέντευξης και αναλόγως της τελικής έκβασης να διεξάγεται ή όχι η συνέντευξη.

Δεν υπήρξε κανενός είδους έκδηλη άρνηση ή αντίρρηση εκ μέρους των συμμετεχόντων για την αποδοχή αυτής της διαδικασίας. Αντιθέτως, είτε έγινε άκριτα αποδεκτή, είτε σχολιάστηκε θετικά με μια μορφή επιδοκιμασίας για τη συνειδητοποίηση των δικαιωμάτων. Σε ορισμένες περιπτώσεις προκάλεσε και ενδιαφέρουσες αντιδράσεις, ειδικά το σημείο όπου αναφέρεται ότι μπορούν να αλλάξουν γνώμη σε οποιαδήποτε φάση και να διακόψουν τη συμμετοχή. Αναφέρω χαρακτηριστικά αποσπάσματα από τις κρίσεις των φοιτητών:

*«Δεν είχα φανταστεί πως επιτρέπεται να το κάνω αυτό»,*

*«Νόμιζα ότι το να πάρω μέρος σε μια συνέντευξη δεν μου δίνει κι άλλα δικαιώματα, πέρα από το να πω ελεύθερα τη γνώμη μου»*

και μιας γενικότερη παρατήρηση:

*«Καλά κάνετε κι είστε τυπική, είναι καλύτερο για όλους».*

Σύμφωνα με την αρχική μου εκτίμηση και χωρίς να μπορώ να υπολογίσω την αποδοχή της διαδικασίας αυτής από τους φοιτητές είχα σταθμίσει από τη μία πλευρά τα οφέλη από την ένδυση με το τυπικό μανδύα και από την άλλη τα οφέλη από τη φυσικότητα της προφορικής συμφωνίας και την αποφυγή υπογραφών που θυμίζουν τυπικές καταστάσεις και ενδεχομένως επηρεάζουν την άνεση στο διάλογο. Έκρινα ότι, για παιδευτικούς λόγους η μύηση στη δεοντολογία της έρευνας είναι ενισχυτική στην προσπάθεια για την εφαρμογή της - κατά μία εκδοχή άλλωστε μόνον έτσι αποκτά το πλήρες νόημά της - αλλά κυρίως τοποθετεί τα άτομα σε μια θέση ευθύνης για την ανάληψη ορισμένου ρόλου που είναι αναγκαίος για την εκπλήρωση του επιδιωκόμενου στόχου. Επέλεξα πώς ήταν καλύτερα να εκθέσουν τις απόψεις τους συνειδητοποιώντας πώς με αυτό τον τρόπο συμβάλλουν στη διερεύνηση του θέματος και δεσμεύονται γι αυτό, παρά ότι κάνουν τη χάρη σε μένα να απαντήσουν στα ερωτήματά μου και να καλύψουν την ανάγκη μου σπαταλώντας το χρόνο τους. Για μένα ήταν επίσης σαφώς προτιμότερο, αντί να υπόσχομαι ότι θα διαφυλάξω την ανωνυμία τους, να δεσμευτώ ενώπιον τους και με την υπογραφή μου ότι θα το πράξω.

Η θέση αυτή τελικώς επιβεβαιώθηκε. Χωρίς να έχω μέτρο σύγκρισης ανάμεσα σε τυπικές ή λιγότερο τυπικές συνεντεύξεις και στον τρόπο που επηρεάζουν το αποτέλεσμα, πέρα από τις κρίσεις και τις αντιδράσεις των φοιτητών, η συνολική εικόνα που σχηματίστηκε από τη συμμετοχή τους παρουσιάζει τα χαρακτηριστικά γνωρίσματα μιας ζωντανής επικοινωνίας. Μιας επικοινωνίας που ανεξάρτητα από το περιεχόμενο και την ερμηνεία των διαλόγων που έγιναν, λειτούργησε με όρους διαφανείς και με συμμετοχή συνειδητή και ενεργή. Πομπός και δέκτης εργάστηκαν επί ορισμένου σκοπού, χωρίς προβλήματα, και το αποτέλεσμα αυτής της δράσης καταγράφηκε σε ψηφιακά αρχεία ήχου, κωδικοποιημένα κατάλληλα ώστε να είναι δυνατή η ανώνυμη επεξεργασία και ανάλυσή τους. Παράλληλα ελήφθησαν όλα τα αναγκαία μέτρα, ώστε κατά τη συσχέτιση των δεδομένων



στην τελική παρουσίαση να μην προκύπτει έμμεση αναγνώριση της ταυτότητας τους.

Ένα ζήτημα ιδιαίτερης σημασίας που άπτεται του δεοντολογικού κώδικα είναι η διαφανής και πλήρης έκθεση του σκοπού της έρευνας και ειδικώς του σκεπτικού με βάση το οποίο καλούνται τα άτομα να συμμετάσχουν. Προσπάθησα πριν από κάθε συνέντευξη να εξηγή στους συμμετέχοντες γιατί είναι σημαντική για την έρευνα μου η συλλογή των απόψεων τους. Επιχείρησα συνοπτικά, χωρίς περιττές αναλύσεις να καταστήσω σαφές ποια είναι η οδός που επέλεξα και γιατί εκτιμώ ότι θα με οδηγήσει στην εξαγωγή χρήσιμων συμπερασμάτων για τη διαφώτιση του θέματος που ερευνώ. Θεωρώ ότι μια τέτοια ξεκάθαρη στάση που είναι πραγματικά ειλικρινής και δεν προσφέρεται τεχνητά με σκοπό να κερδίσει τις εντυπώσεις, κινητοποιεί το ενδιαφέρον των συνομιλητών και ορίζει το απαιτούμενο πλαίσιο εντός του οποίου αντιλαμβάνεται κανείς το περιθώριο δράσης του. Από δεοντολογικής άποψης μειώνει τον κίνδυνο εξαπάτησης που ελλοχεύει σε κάθε απόπειρα συλλογής δεδομένων, αυξάνει το αίσθημα της ευθύνης για τη συμμετοχή και προστατεύει την εμπιστευτικότητα του περιεχομένου που κατατίθεται στο όνομα της έμμεσης συνειδητής αποδοχής του ζητούμενου στόχου.

Θα μπορούσαμε ενδεχομένως να διακρίνουμε στο περιεχόμενο των αρχών δεοντολογίας μian απλούστευση και μian ωραιοποίηση των πραγμάτων. Γνωρίζουμε κατ' ουσίαν ότι δεν μπορούμε να πραγματοποιήσουμε την έρευνα μας χωρίς την αποδοχή των συμμετεχόντων και για να καθυσυχάσουμε τις όποιες αγωνίες, αναπτύσσουμε μια σειρά καλύψεων δικών μας που εμμέσως καθιστούν τα άτομα συνυπεύθυνα. Προφανώς όμως κάτι τέτοιο δεν ισχύει. Οι επιθυμίες των ερευνητών δεν ταυτίζονται με εκείνες των υποκειμένων της έρευνας. *«Το ατομικό δικαίωμα στην ιδιωτικότητα συνήθως βρίσκεται σε αντίθεση με το δημόσιο δικαίωμα στη γνώση»* (Pring, 1984 αναφέρεται στο: Cohen, 2007, σ. 97). Τουλάχιστον όμως, πρέπει να φροντίζουμε με κάθε τρόπο ώστε να μην γίνονται αντικείμενο ανοικτής και ανήθικης εκμετάλλευσης. Η παραβίαση της

ιδιωτικής ζωής και η έλλειψη κάθε έννοιας σεβασμού στα δικαιώματα των άλλων αποτελεί μίαν ακόμη μάστιγα των καιρών μας.

#### **6.1.11. Χώρος και χρόνος διεξαγωγής**

Ο χώρος που επιλέχθηκε για τη διεξαγωγή των συνεντεύξεων ήταν η αίθουσα σεμιναρίων της πανεπιστημιακής βιβλιοθήκης. Ωστόσο, προέκυψαν ορισμένες φορές που λόγω των αλλαγών της τελευταίας στιγμής στις ώρες συνάντησης ή στη χρήση της αίθουσας για κάλυψη άλλων αναγκών, οι συνεντεύξεις χρειάστηκε να διεξαχθούν σε άλλο χώρο. Σε επτά τέτοιες περιπτώσεις οι συνεντεύξεις πραγματοποιήθηκαν σε σχετικά απομονωμένο χώρο της βιβλιοθήκης.

Για το χρόνο διεξαγωγής των συνεντεύξεων ορίστηκε ένα αυστηρό πλαίσιο με βάση το συνολικό σχεδιασμό της έρευνας. Όλες οι καθορισμένες με βάση τη δειγματοληπτική πολιτική συνεντεύξεις έπρεπε να πραγματοποιηθούν κατά τη διάρκεια του 4<sup>ου</sup> εξαμήνου φοίτησης. Κι αυτό για να ισχύουν οι ίδιοι όροι για όλους τους συμμετέχοντες. Ήτοι, μεταξύ Μαρτίου και Ιουλίου 2009. Οι 47 συνεντεύξεις που περιελήφθηκαν στην έρευνα πραγματοποιήθηκαν μεταξύ 10/4/2009 και 03/07/2009. Ο χρόνος διάρκειας της κάθε συνέντευξης κυμάνθηκε από 12 λεπτά το ελάχιστο μέχρι 75 λεπτά το μέγιστο.

Για κάθε μια από τις συνεντεύξεις παραχωρήθηκε ο αναγκαίος χρόνος προκειμένου να εξαντληθούν οι απαντήσεις στα ερωτήματα. Πέρα από τις όποιες προθέσεις για περισσότερη ενθάρρυνση και παρότρυνση, τελικώς περισσότερο δόθηκε έμφαση στην κατανόηση και την διευκρίνιση των λεγομένων. Θεωρώ ότι οι συνθήκες πίεσης που προβάλλονταν εκ μέρους των φοιτητών σε συνδυασμό με τη δική μου αίσθηση ότι εκμεταλλεύομαι την εθελοντική τους προσφορά, στην πράξη με έκαναν να αναπτύσσω κατά τη διάρκεια της συνέντευξης ένα μηχανισμό οικονομίας, προκειμένου να κερδίσω το ζητούμενο χωρίς να κατασπαταλήσω το χρόνο τους. Ορθά ή όχι, αυτό έγινε, και η εμπειρία αυτή κατέδειξε ότι στον ζωντανό διάλογο αντιλαμβάνεται κανείς κατά περίπτωση τις δυνατότητες περαιτέρω

ανάπτυξης ή τους φραγμούς στην επικοινωνία που άλλοτε μπορεί να υπερκεραστούν κι άλλοτε όχι.

#### **6.1.12. Απομαγνητοφώνηση**

Το στάδιο της απομαγνητοφώνησης περιέλαβε τη μετατροπή των αρχείων ήχου σε αρχεία κειμένου. Η επιλογή υπέρ ή κατά της υιοθέτησης της, τίθεται επίσης στην κρίση του ερευνητή. Το σχέδιο για οργανωμένη συστηματικά παραγωγή ποιοτικών δεδομένων, επέβαλε την πλήρη αναγνώριση και επαρκή κάλυψη του περιεχομένου. Συνεπώς, η πλήρης μετεγγραφή των συνεντεύξεων κρίθηκε επιβεβλημένη.

Τι σημαίνει όμως πλήρης μετεγγραφή; Σύμφωνα με τον Kvale (1996) δεν υπάρχει αληθινός, αντικειμενικός μετασχηματισμός από την προφορική στη γραπτή μορφή. Ένα πιο εποικοδομητικό ερώτημα λοιπόν είναι: Τι αποτελεί μια χρήσιμη μετεγγραφή για το σκοπό της έρευνας; Αναντίρρητα, η επικοινωνία του νοήματος του αντιλήψεων των υποκειμένων της έρευνας στους τελικούς αναγνώστες. Πρωτίστως όμως στη δική μου ανάγνωση, κατά το στάδιο της ανάλυσης, η οποία όφειλε να μη λησμονήσει κάθε λέξη, κάθε σιωπή, κάθε ιδιαίτερο τονισμό της φωνής, αλλά και κάθε μορφασμό ή χειρονομία που επηρεάζει το νόημα του λόγου.

Σε κάθε στάδιο ο προβληματισμός από μηδενική βάση με οδήγησε να αναρωτηθώ αν υπάρχουν κανόνες που οδηγούν σε μια κατά το δυνατόν έγκυρη μετεγγραφή. Άλλη γλώσσα η προφορική, άλλη η γραπτή, με τους δικούς της κανόνες η καθεμιά και στην ουσία η μετεγγραφή διεκδικεί ταυτόχρονη μετάφραση και γραφή, αποκωδικοποίηση και κωδικοποίηση, με σκοπό την αναπαραγωγή του πρωτοτύπου. Κατά τον Mishler (1996, σ. 271), *«οι διαφορετικές μετεγγραφές αποτελούν κατασκευές διαφορετικών κόσμων, καθεμιά κατασκευασμένη ώστε να ταιριάζει με συγκεκριμένες θεωρητικές υποθέσεις και να μας επιτρέπει να διερευνήσουμε τις επιπτώσεις τους»*. Κατά τον Kvale (1996, σ. 165) *«οι μετεγγραφές είναι ερμηνευτικές κατασκευές που αποτελούν χρήσιμα εργαλεία για ορισμένους σκοπούς»*.

Τελικά και εν μέρει ασυνείδητα αυτό συμβαίνει. Γράφοντας τους διαλόγους σε μορφή κειμένου «προσθέτεις» τα ερμηνευτικά σημάδια που οδηγούν στο μονοπάτι που έχει ήδη σχεδιαστεί θεωρητικά και στρατηγικά. Σχεδόν το ξεχνάς και ζεις την ψευδαίσθηση πώς απλώς αναπαράγεις γραπτώς αυτό που προηγήθηκε προφορικώς και προσωρινά διατηρεί τη γεύση και το άρωμα της ζωντανής πράξης. Κατ' ουσίαν αποτυπώνεις στο χαρτί απογυμνωμένες από τη φυσική τους κατάσταση αλληλεπιδράσεις, πλήρεις νοήματος κατά τη γέννηση τους.

Ο χαρακτηρισμός της διαδικασίας αυτής ως μιας επίπονης, χρονοβόρας και εξαντλητικής δοκιμασίας με είχε προκαταλάβει τόσο αρνητικά, ώστε στην πράξη να λειτουργήσει εκ διαμέτρου αντίθετα. Δεν αναιρώ την ισχύ του χαρακτηρισμού, αλλά προτιμώ εναλλακτικά να προβάλλω την αξία της δοκιμασίας ως προς το επιδιωκόμενο αποτέλεσμα. Η μεταγραφή των συνεντεύξεων, διαμέσου της διαδικασίας της απομαγνητοφώνησης, αποτελεί κατά την άποψή μου ένα ιδιαίτερα σημαντικό στάδιο.

Σύμφωνα με τον Patton, «η απομαγνητοφώνηση δίνει την ευκαιρία να βυθιστείς στα δεδομένα, μια εμπειρία που συνήθως παράγει νεοσύστατη ενόραση» (Patton, 2002 σ. 441). Είναι ενδιαφέρον να επισημανθεί η σημασία που περικλείει αυτή η πρόταση. Θα μπορούσε κανείς να ισχυριστεί ότι μπορεί να αποκομίσει ο ενδιαφερόμενος τη ζητούμενη ενόραση «ακούγοντας» τα δεδομένα ή διαβάζοντας τα, μεταγραμμένα από άλλον. Ισχυρίζομαι ότι δεν είναι το ίδιο. Το στοιχείο του «νεοσύστατου» που εισάγει ο Patton, θεωρώ, σύμφωνα με την προσωπική μου εμπειρία, ότι αναδεικνύεται κατά τη στιγμή της μεταγραφής στο πρώτο άκουσμα. Γι' αυτό και είναι εξίσου σημαντικό να αναπτυχθεί μια συστηματική σημειογραφία για τη διαχείριση του περιεχομένου στο στάδιο αυτό, διότι δυστυχώς οι επόμενες φορές δεν είναι ίδιες με αυτή την πρώτη. Έτυχε να διαβάσω εκ των υστέρων την άποψη του Patton, δηλαδή μετά την ολοκλήρωση των απομαγνητοφωνήσεων. Ωστόσο ομολογώ ότι κατέληξα στο ίδιο συμπέρασμα, ακολούθησα ενστικτωδώς την ίδια μέθοδο και κυρίως

ανέπτυξα μια θετική στάση απέναντι στην επίπονη πράγματι καθήλωση που απαιτεί το όλο εγχείρημα.

Δεν κράτησα αναλυτικά στοιχεία για τον ακριβή χρόνο που διήρκεσε η απομαγνητοφώνηση, πέρα από το γενικό χρονικό περίγραμμα, από τα μέσα Ιουλίου μέχρι τα μέσα Οκτωβρίου 2009. Σε διαφορετικά περιβάλλοντα με σύμμαχο τα τεχνολογικά μέσα, ένα φορητό μικροϋπολογιστή, ένα ζευγάρι ακουστικά, έναν εξωτερικό δίσκο για τα αναγκαία αντίγραφα ασφαλείας κι ένα χρηστικό λογισμικό<sup>51</sup> για την πιο φιλική διεκπεραίωση της διαδικασίας, απομαγνητοφώνησα αργά χωρίς βιασύνη τις συνεντεύξεις. Κατά την εξέλιξη αυτής της πορείας αποφάσισα σε ένα χωριστό αρχείο σε κειμενογράφο να καταχωρώ κάθε σκέψη, παρατήρηση, διευκρίνιση ή οτιδήποτε άλλο προέκυπτε και έκρινα ότι δεν πρέπει να λησμονηθεί. Έτσι εξηγείται γιατί ορισμένες φορές η απομαγνητοφώνηση μιας συνέντευξης διάρκειας 25 λεπτών μπορούσε να μεταγραφεί με το δικό μου τρόπο σε πέντε ώρες. Η αποζημίωση όμως αυτής της προσέγγισης επήλθε από την ύστερη εικόνα ενός μεγάλου όγκου κειμένων που η μορφή τους παραπέμπει σε κάτι δυνητικά διαχειρίσιμο και όχι αποτρεπτικά συσσωρευμένο. Παρά τις αρχικές μου επιφυλάξεις, η παρατήρηση του Kvale (1991, σ. 168-169) ότι, «*η δόμηση του υλικού σε κείμενα διευκολύνει την επισκόπηση και είναι αφ' εαυτού της μια αρχική ανάλυση*» επιβεβαιώθηκε και ενισχύθηκε.

Το σημαντικό ως προς το ζητούμενο της απομαγνητοφώνησης ήταν ότι όλες οι συνεντεύξεις ηχογραφήθηκαν πλήρως χωρίς κανένα πρόβλημα. Με τη χρήση δε των σύγχρονων ψηφιακών μαγνητοφώνων, διευκολύνεται κατά πολύ η ευκρινής αναγνώριση των ηχογραφημένων συνομιλιών, καθώς και η εύκολη μεταφορά τους για επεξεργασία σε μικροϋπολογιστή.

---

<sup>51</sup> Express Scribe, λογισμικό ελεύθερα διαθέσιμο μέσω του διαδικτύου.

### 6.1.13. Η συμμετοχή σε αριθμητικά δεδομένα

Φοιτητές που παρακολούθησαν το εκπαιδευτικό σεμινάριο της Βιβλιοθήκης (σύνολο 373)

ΤΜΗΜΑΤΑ	Α	Β	Γ	Δ	Ε	ΣΤ	Ζ	Η	Θ
Σύνολο	58	8	91	11	30	13	126	14	22
Αγόρια	20	2	12	6	5	4	26	5	4
Κορίτσια	38	6	79	5	25	9	100	9	18

Πίνακας 2

Φοιτητές που συμμετείχαν στις συνεντεύξεις (σύνολο 47)

ΤΜΗΜΑΤΑ	Α	Β	Γ	Δ	Ε	ΣΤ	Ζ	Η	Θ
Σύνολο	6	6	6	6	5	5	6	2	5
Αγόρια	3	1	3	2	2	1	3	0	2
Κορίτσια	3	5	3	4	3	4	3	2	3

Πίνακας 3

Η τελική αυτή διαμόρφωση των συμμετεχόντων προέκυψε ως αποτέλεσμα της προσέγγισης που ακολουθήθηκε και ειδικώς στα τμήματα με χαμηλό αριθμό εκπροσώπησης φοιτητών οδήγησε ακόμη και σε μηδενική συμμετοχή των αγοριών (Τμήμα Η), λόγω του ότι κανένας από τους 5 φοιτητές στους οποίους προτάθηκε τελικώς δεν συμμετείχε. Στο ίδιο τμήμα παρατηρήθηκε χαρακτηριστική άρνηση και από τις φοιτήτριες με αποτέλεσμα η τελική εκπροσώπηση να γίνει μόνο με 2 από το σύνολο των 9 φοιτητριών που συμμετείχαν στα σεμινάρια.

Όπως γίνεται φανερό στον πίνακα, σε τρεις περιπτώσεις αυξήθηκε ο αριθμός της εκπροσώπησης των φοιτητριών. Κατά πρώτον, γιατί με αυτό τον τρόπο εξισορροπήθηκαν οι απώλειες από την άρνηση συμμετοχής στις περιπτώσεις που αναφέρθηκαν. Κατά δεύτερον, βάσει της υπερίσχυσης των φοιτητριών, (290 κορίτσια στο σύνολο των 373), εκτιμήθηκε ότι με την αυξημένη συμμετοχή τους στις συνεντεύξεις, εκφράζεται μια αντικειμενική

πραγματικότητα που δεν είναι θεμιτό να αγνοηθεί. Σε κάθε περίπτωση, όπως εξηγήθηκε στην δειγματοληπτική πολιτική, το κριτήριο της επαρκούς εκπροσώπησης φοιτητών από όλα τα τμήματα ιεραρχήθηκε υψηλότερα από το κριτήριο αναλογικής εκπροσώπησης με βάση το φύλο (στην ποσοτική μέτρηση της πρώτης φάσης δεν διαπιστώνονται σημαντικές αποκλίσεις βάσει του φύλου βλέπε 5.6.8.1.)

Για να διαμορφωθεί το οριστικό δείγμα των 47 φοιτητών που συμμετείχαν στις συνεντεύξεις προηγήθηκαν απόπειρες προσέγγισης με όλους τους τρόπους σε 162 φοιτητές.

#### **6.1.14. Γενικές εκτιμήσεις**

Με την ολοκλήρωση της απομαγνητοφώνησης όλων των συνεντεύξεων ουσιαστικά έκλεισε ο κύκλος της δεύτερης και πλέον σημαντικής φάσης της διερεύνησης, που είχε ως στόχο την παραγωγή των ποιοτικών δεδομένων. Οι εντυπώσεις της πρώτης αυτής «γεύσης» των δεδομένων καταγράφηκαν με τη μορφή των παρακάτω χρήσιμων παρατηρήσεων για την υποβοήθηση της ανάλυσης:

- Η βασική υπόθεση ότι οι φοιτητές κατά τα πρώτα έτη σπουδών έρχονται αντιμέτωποι με την αναζήτηση, αξιολόγηση και χρήση πληροφοριών για τις σπουδές τους επαληθεύτηκε.
- Ο φόβος για εγκλωβισμό της διερεύνησης αποκλειστικά στα όρια της βιβλιοθήκης δεν επιβεβαιώθηκε.
- Η σχετική εμπειρία τους αξιολογείται σε γενικές γραμμές φτωχή και διαφοροποιείται σαφώς από την εμπειρία των φοιτητών, όπως καταγράφεται στη διεθνή βιβλιογραφία.
- Το τμήμα προέλευσης, όντως επηρεάζει και εξαιτίας του γνωστικού αντικείμενου, αλλά και εξαιτίας των απαιτήσεων που επιβάλλει.
- Η συμμετοχή των φοιτητών στις συνεντεύξεις - πέραν των δυσκολιών προσέγγισης - εκδηλώθηκε με πραγματικό ενδιαφέρον, με ειλικρίνεια και εξομολογητική διάθεση. Το στοιχείο αυτό αποτέλεσε και το πιο ισχυρό κίνητρο για την περιγραφή του σε αυτή τη φάση. Επισημάνθηκε ως μια παρατήρηση που δεν πρέπει να λησμονηθεί.

Αντιθέτως, πρέπει να αναλυθεί και να ερμηνευθεί κατάλληλα ώστε να αναδειχθεί το νόημα που περικλείει.

- Η επιβεβαίωση της φαινομενογραφίας ως μεθόδου κατάλληλης για να αναδείξει την ποικιλία των διαφορετικών τρόπων που βιώνεται ένα φαινόμενο και για την οποία ισχύει επίσης η έννοια του κορεσμού στην εναλλαγή. Υπάρχει ένα κορεσμένο σύνολο διαφορετικών τρόπων που τα υποκείμενα βιώνουν την πληροφοριακή εν προκειμένω εμπειρία τους για το οποίο η πορεία των συνεντεύξεων από ένα σημείο και μετά (περίπου στις 30 συνεντεύξεις) εμφάνισε τα χαρακτηριστικά δείγματα της επανάληψης.

## 6.2. Τρίτη φάση

Τον ορισμό της τρίτης φάσης καθόρισαν η ανάγκη επαναπροσέγγισης των υποκειμένων της διερεύνησης σε ύστερο χρονικό σημείο και η εξειδίκευση του περιεχομένου των ερωτημάτων των συνεντεύξεων προς την κατεύθυνση της ανάδειξης απόψεων και προτάσεων για την πληροφοριακή εκπαίδευση.

Κανείς δεν παραμένει ανεπηρέαστος από τη συμμετοχή σε μια συνέντευξη. Πόσω μάλλον όταν αποδεικνύεται ότι το θέμα άγγιξε το ενδιαφέρον των συμμετεχόντων. Εκτιμήθηκε ότι τα διαμειφθέντα στις συνεντεύξεις θα επηρεάσουν τις στάσεις και τις αντιλήψεις των φοιτητών και σε βάθος χρόνου θα κατασταλάξουν στις συνειδήσεις με τρόπο καθοριστικό για την επαναδιαπραγμάτευση της σχέσης τους με την αναζήτηση και χρήση των πληροφοριών. Παράλληλα η ωρίμανση που επέρχεται λόγω της εξέλιξης στο επίπεδο των σπουδών θεωρήθηκε ότι μπορεί να συμπεριλάβει μεγαλύτερες εμβαθύνσεις στις αντιλήψεις των φοιτητών.

Η επαφή με τους φοιτητές μέσω των συνεντεύξεων επηρέασε προφανώς και τη δική μου σκέψη και αντίληψη για τα πράγματα. Η επιλογή να επανέλθω αργότερα με ένα τελικό ερώτημα, χρησιμοποιώντας το ηλεκτρονικό ταχυδρομείο προέκυψε στο πλαίσιο του διαλόγου, όταν διαπιστώθηκε η προτροπή τους να χρησιμοποιήσω τις διευθύνσεις του ηλεκτρονικού τους ταχυδρομείου, αν χρειαστεί. Αντί λοιπόν ενός νέου πλέγματος χρονοβόρων



προσεγγίσεων για την επόμενη επαφή, επιλέχθηκε η αμεσότητα και η ευκολία του ηλεκτρονικού μέσου. Οι φοιτητές που συμμετείχαν στις συνεντεύξεις πρόθυμα παραχώρησαν τις ηλεκτρονικές τους διευθύνσεις, διευκολύνοντας κατά πολύ την προσέγγιση. Με δεδομένη δε τη στόχευση της διερεύνησης για αυτή τη φάση στην απάντηση σε ένα μόνο ερώτημα, η επιλογή αυτή κρίθηκε ως ιδανική λύση.

### **6.2.1. Στόχος της τρίτης φάσης**

Με το τελικό ερώτημα επιδιώχθηκε η συλλογή των απόψεων των φοιτητών για τον ιδανικό κατά την άποψή τους τρόπο παροχής πληροφοριακής εκπαίδευσης εκ μέρους του πανεπιστημίου. Τα θέματα είχαν ήδη τεθεί από το πλαίσιο των συνεντεύξεων, όπως και οι βασικές τους τοποθετήσεις για τη φύση και τους τρόπους που θεωρούν ότι μπορεί να αποκτηθούν οι πληροφοριακές δεξιότητες στο πνεύμα της ανοιχτής φαινομενογραφικής προσέγγισης. Σε αυτή τη φάση, ως ζητούμενο ορίστηκε η άντληση απόψεων και αντιλήψεων για τη δράση εντός του ορισμένου εκπαιδευτικού πλαισίου. Με την ένταξη του στοιχείου του ιδανικού ως κίνητρο για κριτική στάση και τη χρήση γραπτού λόγου που σε κάθε περίπτωση συνεπάγεται διαφορετική συγκρότηση και αναπαραγωγή της σκέψης, επιχειρήθηκε η επάνοδος ένα χρόνο αργότερα από τις συνεντεύξεις στα υποκείμενα της διερεύνησης.

### **6.2.2. Διαδικασία και αριθμητικά δεδομένα**

Το τελικό ερώτημα (βλέπε Παράρτημα 4) στάλθηκε και στους 47 συμμετέχοντες της δεύτερης φάσης μέσω ηλεκτρονικού ταχυδρομείου. Κατ' εξαίρεση παραδόθηκε σε έντυπη μορφή σε 5 συμμετέχοντες που από το στάδιο των συνεντεύξεων δήλωσαν ότι δεν προτιμούν τη χρήση του ηλεκτρονικού ταχυδρομείου.

Η συλλογή των απαντήσεων αυτής της φάσης πραγματοποιήθηκε από το Μάιο μέχρι και τα μέσα Ιουλίου 2010. Ανταποκρίθηκαν και απέστειλαν τις απαντήσεις τους 29 άτομα. Από αυτούς 25 μέσω ηλεκτρονικού ταχυδρομείου και 4 χειρόγραφα.



## Κεφάλαιο έβδομο-----

### 7. Ανάλυση των δεδομένων της δεύτερης και τρίτης φάσης

#### 7.1. Εισαγωγή

Στο κεφάλαιο αυτό περιλαμβάνεται η φαινομενογραφική ανάλυση των δεδομένων της δεύτερης φάσης (συνεντεύξεις) και τρίτης φάσης (απαντήσεις μέσω ηλεκτρονικού ταχυδρομείου).

Η βασική γραμμή που τηρήθηκε για την ανάλυση αφορά στην ανακάλυψη των κατηγοριών περιγραφής των διαφορετικών αντιλήψεων ευθέως από τα δεδομένα των συνεντεύξεων. Σύμφωνα με την (Walsh, 2000) *«αυτή η γραμμή στηρίζεται στην υπόθεση ότι οι κατηγορίες συνιστώνται από τα ίδια τα δεδομένα και δεν εξαρτώνται άμεσα από τη μέθοδο ανάλυσης του ερευνητή»*. Η έμφαση που δίδεται σε αυτή την άποψη συνεπάγεται την ίση αποδοχή όλων των διαφορετικών εκφάνσεων, όπως περιέχονται στα κείμενα των συνεντεύξεων, και εκφράζουν την ποικιλία της σχέσης των υποκειμένων με το υπό εξέταση θέμα (φαινόμενο) και όχι την ανάδειξη του συστήματος κριτηρίων που επιβάλλει ο αναλυτής. Στη θεώρηση της προσέγγισης, περιλαμβάνεται επίσης η πεποίθηση ότι ένας περιορισμένος αριθμός κατηγοριών είναι πιθανόν να αναδειχθεί για κάθε έννοια που μελετάται και επομένως ο σκοπός της ανάλυσης είναι η ανακάλυψή τους μέσω της διαδικασίας νοηματικής εμβάθυνσης στα δεδομένα (Marton & Booth, 1997).

Σαν πρώτο βήμα προς την κατεύθυνση αυτού του είδους ανάλυσης ορίστηκε η προσεκτική δόμηση των ερωτημάτων που τίθενται στο τελικό κείμενο. Ο Kvale ισχυρίζεται ότι η αδυναμία σε πολλές ποιοτικές προσεγγίσεις δεν εντοπίζεται στην ποικιλία των πιθανών ερμηνειών, *«αλλά στην έλλειψη αποσαφηνισμού του ερευνητικού ερωτήματος που τίθεται σε ένα κείμενο»* (Kvale, 1996 σ. 157). Εκτιμώ ότι αυτές οι αναγκαίες αποσαφηνίσεις διενεργήθηκαν στο αρχικό στάδιο του σχεδιασμού των ερωτημάτων της συνέντευξης. Οι επιλογές που έγιναν ως προς το είδος, τον τύπο και κυρίως το περιεχόμενο των ερωτημάτων λειτούργησαν ως πρόδρομοι για την διευκόλυνση της ανάλυσης.

Ένα σημείο που απαιτεί προσοχή, κατά τον Sandberg (1996), είναι η προσπάθεια περιγραφής του τι συνιστά την εμπειρία και όχι η προσπάθεια εξήγησης γιατί εμφανίζεται έτσι όπως εμφανίζεται. Με την προσεκτική και επαναλαμβανόμενη εξέταση των κειμένων επιχειρήθηκε η ανακάλυψη των ομοιοτήτων και των διαφορών στην εμπειρία ή στις αντιλήψεις, χωρίς εξήγηση. Κατά το δυνατόν ακολουθώντας τη γραμμή διήγησης των υποκειμένων.

Στα ιδιαιτερότητες της προσέγγισής μου προσμετρώ την φαινομενογραφική ανάλυση των επιμέρους ερωτημάτων. Κάθε ερώτημα αφορά σε μια ενότητα που μπορεί να περικλείει διαφορετικές αντιλήψεις, κατανοήσεις και εμπειρικά βιώματα. Οι διαφορετικές έννοιες που αναδύθηκαν στις συνεντεύξεις κάτω από κάθε ενότητα λογίστηκαν ως επιμέρους «χώροι αποτελεσμάτων». Σε κάθε χώρο επιχειρήθηκε καταρχήν η οριζόντια παράθεση όλων των εκδοχών της εμπειρίας των υποκειμένων<sup>52</sup> και στη συνέχεια η περιγραφή τους σε κατηγορίες. Οι κανόνες της συνέπειας για την περιγραφή αφορούν στη διαμόρφωση ενός τελικού χώρου αποτελεσμάτων, όπου και αποδίδεται μέσα από μια συνεχή επανεξέταση των κειμένων ο ελάχιστος δυνατός αριθμός κατηγοριών που εξηγεί όλες τις αποκλίσεις που εντοπίζονται στα δεδομένα. Ο Marton (1986) υποστηρίζει ότι οι ορισμοί των κατηγοριών ελέγχονται με βάση τα δεδομένα, και αναπροσαρμόζονται όσες φορές χρειαστεί, ώστε τελικά το όλο σύστημα των νοημάτων να σταθεροποιηθεί. Για να είναι δυνατή η περαιτέρω ερμηνεία των νοημάτων που υπονοούνται, απαιτείται η ανάδειξη των σχέσεων μεταξύ των κατηγοριών, ενώ οι έννοιες που κατατίθενται από το ίδιο άτομο πρέπει να συγκρίνονται στο πλαίσιο διαφορετικών θεμάτων.

Με ένα συστηματικό τρόπο κωδικοποίησης των δεδομένων έγινε προσπάθεια να αποδοθεί η φαινομενογραφική ανάλυση σε κάθε ερώτημα χωριστά. Χωρίς

---

<sup>52</sup> Ο Sandberg αποκαλεί αυτό το βήμα της ανάλυσης «οριζοντοποίηση» (horizontalization). «Όταν συλλέγουμε δεδομένα για τις αντιλήψεις των ατόμων αναφορικά με μια εκδοχή της πραγματικότητας, η οριζοντοποίηση σημαίνει ότι προσπαθούμε να χειριστούμε όλα όσα τα άτομα μας λένε ως το ίδιο σημαντικά» (Sandberg, 1996 σ. 139).

ταυτόχρονα να παραλείπεται η διαμόρφωση ενός πλέγματος συσχετιστικών επιδράσεων στο σύνολο των ερωτημάτων. Η παράλληλη αυτή δράση συντηρήθηκε μέχρι την ολοκλήρωση της ανάλυσης και του τελευταίου ερωτήματος και αξιοποιήθηκε για την ερμηνεία και σύνθεση των ευρημάτων στο σύνολο τους.

Στην παρουσίαση της ανάλυσης, η οποία δίδεται στο κεφάλαιο αυτό αναλυτικά για κάθε ερώτημα, περιλήφθηκε και η παράθεση αυτούσιων αποσπασμάτων των συνεντεύξεων, προκειμένου να είναι δυνατή η ζωντανή αναπαράσταση του λόγου και ως ένα βαθμό ο έλεγχος της νοητικής επεξεργασίας.

## 7.2. Κωδικοποίηση

Η οργάνωση των ερευνητικών δεδομένων αποτέλεσε το πρώτο στάδιο της προετοιμασίας με σκοπό την επεξεργασία και ανάλυσή τους. Ως ερευνητικά δεδομένα προς τελική επεξεργασία ορίστηκαν τα απομαγνητοφωνημένα κείμενα των συνεντεύξεων, συμπληρωμένα με τις σημειώσεις που κρατήθηκαν κατά τη διάρκεια της απομαγνητοφώνησης.

Για την κωδικοποίηση των δεδομένων αυτών συνυπολογίστηκαν τα ακόλουθα κριτήρια:

- το ζητούμενο της ανάλυσης
- οι προδιαγραφές της μεθόδου
- η διαθεσιμότητα και αξιοποίηση των εργαλειακών μέσων (ειδικών λογισμικών ανάλυσης, γνωστών ως Σχεσιακά Συστήματα Διαχείρισης Δεδομένων- Relational Database Management Systems)

Ο επιδιωκόμενος στόχος της κωδικοποίησης είναι άρρηκτα συνδεδεμένος με τον ίδιο τον σκοπό της διερεύνησης, επομένως παρέμεινε ενεργός καθοδηγητής σε όλη τη διάρκεια της ανάλυσης. Το ίδιο και η συνύφανσή του με την ίδια τη μέθοδο και τις απαιτήσεις της. Οι απαιτήσεις αυτές πρωτίστως επικεντρώνονται στην ουσία της θεματικής ανάλυσης του περιεχομένου και εν προκειμένω στην ανάδειξη των διαφορετικών αποκλίσεων στην αντίληψη

των εννοιών που περιγράφουν την σχέση υποκειμένου -αντικειμένου, όπως αναφέρονται και περιγράφονται στις συνεντεύξεις. Το έργο αυτό είναι αμιγώς πνευματικό (νοητικό) και για το λόγο αυτό δεν μπορεί να υποκατασταθεί με αυτοματοποιημένες μεθόδους. Το συνακόλουθο έργο της αποθήκευσης, της επεξεργασίας της συσχέτισης και σύγκρισης των εννοιών και της ανάκλησης των δεδομένων που απαντούν στις επιθυμητές αναζητήσεις, προφανώς θα μπορούσε να εκτελεστεί με επιτυχία με τη χρήση των αυτοματοποιημένων Σχισιακών Συστημάτων.

Η εμπειρία στη χρήση αυτοματοποιημένων συστημάτων ευρετηρίασης και διαχείρισης βιβλιογραφικών δεδομένων με απέτρεψε από την χρήση ενός ειδικού λογισμικού. Το καθοριστικό επιχείρημα για την αποφυγή της δελεαστικής ομολογουμένως πρότασης ήταν: πώς μπορώ να αξιοποιήσω και να χειριστώ αποτελεσματικά ένα εργαλείο, όταν ακόμη δεν έχω την εμπειρία της εργασίας που καλείται να υποβοηθήσει. Η σχετική βιβλιογραφία προτρέπει ενισχυτικά με το επιχείρημα ότι η ευελιξία και οι δυνατότητες των προγραμμάτων φωτίζουν το έργο των ερευνητών με οπτικές που ενδεχομένως δεν θα σκέφτονταν ποτέ και τους απαλλάσσουν από χρονοβόρο έργο ρουτίνας. Επικαλούμαι ενισχυτικά στη δική μου αντίθετη άποψη, τη θέση του Λάζου, σύμφωνα με την οποία: *«εφόσον ο ερευνητής έχει την ικανότητα να τα [αυτοματοποιημένα σχεσιακά συστήματα] θέσει υπό τον έλεγχό του και να τα χειριστεί με πληρότητα και αξιοπιστία - προσφέρουν ένα πανίσχυρο μεθοδολογικό εργαλείο απαλλαγής από τη ρουτίνα και γόνιμης αξιοποίησης του ερευνητικού χρόνου σε στοχασμό και ανάλυση»* (Λάζος, 1998 σ. 322). Αμφισβητώντας τη δική μου ικανότητα για πλήρη και αξιόπιστο χειρισμό και όχι αυτή της λειτουργικότητας των εργαλείων αποφάσισα να πειραματιστώ δοκιμαστικά με τη χρήση ενός λογισμικού για το οποίο εξασφάλισα κατάλληλη άδεια από το διαθέτη του. Η πειραματική χρήση επιβεβαίωσε δυστυχώς ή ευτυχώς την αρχική μου εκτίμηση, ότι εν τέλει δεν ήμουν σε θέση να το χειριστώ αποτελεσματικά.

Επικεντρώθηκα στην αναλογική εφαρμογή των αρχών που διέπουν τη σημειογραφία των ταξινομικών σχημάτων (κωδικοποίηση) και τα συστήματα

θεματικής ευρετηρίασης (διαμόρφωση εννοιολογικού χάρτη) και αξιοποίησα τα λογιστικά φύλλα του Microsoft Excel ως μια συνεπή μέθοδο αποθήκευσης, επεξεργασίας και ανάκλησης των δεδομένων στη βάση των αποφάσεων που ελήφθησαν στο στάδιο αυτό.

Το κείμενο κάθε συνέντευξης αποθηκεύτηκε σε μορφή πίνακα, ώστε κάθε ερώτηση και κάθε απάντηση να καταχωρούνται ξεχωριστά με ευδιάκριτο και κωδικοποιημένο τρόπο. Οι σημειώσεις καταχωρήθηκαν αντίστοιχα σε ξεχωριστή στήλη στο κατάλληλο επίπεδο αναφοράς επί της ερώτησης ή απάντησης. Για την κωδικοποιημένη περιγραφή κάθε συνέντευξης χρησιμοποιήθηκε μια ετικέτα με μικτά αλφαβητικά και αριθμητικά δεδομένα που να αναπαριστούν το Τμήμα Φοίτησης, το φύλο και τη αριθμητική σχέση επί του δείγματος κάθε συμμετέχοντος/ουσας. Το στοιχείο αυτό διέτρεξε σε μορφή στήλης κάθε ερώτηση και κάθε απάντηση, ώστε να είναι δυνατή η ανάκληση των αποσπασμάτων από τα κείμενα και η αντίστοιχη ταύτισή τους με τα υποκείμενα της συνέντευξης. Στην παρουσίαση των αποσπασμάτων στο παρόν κείμενο επιλέχθηκε ένα απλό αριθμητικό στοιχείο, προκειμένου να μην είναι δυνατή η έμμεση αναγνώριση της ταυτότητας των συμμετεχόντων.

Τα διαμορφωμένα με αυτό τον τρόπο ανεξάρτητα αρχεία μεταφέρθηκαν σε ένα ενιαίο αρχείο στο πρόγραμμα Microsoft Excel, ώστε να είναι δυνατές:

- η πρόσβαση στο σύνολο των δεδομένων -από όλες τις συνεντεύξεις- με ενιαίο τρόπο
- η δυνατότητα εφαρμογής των αναγκαίων συγκρίσεων στις απαντήσεις στο ίδιο ερώτημα, επίσης επί του συνόλου
- η δυνατότητα απομονωμένης εμφάνισης των δεδομένων κάθε συνέντευξης ξεχωριστά με βάση την κωδικοποίηση
- η ομαδοποίηση και η συσχετιστική εμφάνιση επιλεγμένων κωδικών με βάση τα ανακύπτοντα στην πορεία αιτήματα σύνθετων ερωτημάτων

Αναγκαία προϋπόθεση για κάθε ενέργεια σύνθεσης και ανάκλησης δεδομένων στα λογιστικά φύλλα του Excel είναι η πρόβλεψη καταχώρησης

κατάλληλου κωδικού περιγραφής. Επομένως, το κύριο μέλημα του αρχικού σχεδιασμού ήταν η υιοθέτηση καταρχήν των απολύτως αναγκαίων κωδικών αποδόσεων που να περιγράφουν τα δεδομένα με τρόπο που να επιτρέπει την κατάλληλη επεξεργασία με βάση τις απαιτήσεις της ανάλυσης και τη δυνατότητα επέκτασης τους κατά περίπτωση. Στη βάση αυτή, μια επιπλέον στήλη προστέθηκε με σκοπό να κωδικοποιήσει σε κάθε απάντηση τη σχέση με τα ερωτήματα που υποβλήθηκαν στη συνέντευξη. Με μια ή περισσότερες επιλογές- αν με την ίδια απάντηση γίνεται αναφορά σε περισσότερα ερωτήματα- από το 1 έως το 10 -όσα και τα κύρια ερωτήματα που υποβλήθηκαν, έγινε με τον πιο απλό τρόπο δυνατή η ομαδοποίηση των απαντήσεων επί του ίδιου ερωτήματος με σκοπό την ανάλυση. Με διαφορετικούς κωδικούς επισημειώθηκαν οι αναφορές σε έννοιες ή θέματα που κατά την ανάλυση κρίνονταν σχετικά, αλλά ενδεχομένως δεν καλύφθηκαν μέσω των ερωτημάτων που τέθηκαν στις συνεντεύξεις.

Γίνεται φανερό πώς η επίδραση των αποφάσεων που πάρθηκαν σε επίπεδο συλλογής των δεδομένων καθόρισε με τρόπο απόλυτο την κωδικοποίηση και την ανάλυση. Η διεξαγωγή των συνεντεύξεων βάσει ερωτημάτων ανοικτού τύπου, αλλά πάντως προκαθορισμένων προδιέγραψε την ανάλυση. Με άλλη διατύπωση, τη δομή του εννοιολογικού χάρτη, ως εξαγόμενο αποτέλεσμα της όλης μελέτης. Τι σημαίνει ακριβώς αυτό; Στις αρχές της φαινομενογραφικής προσέγγισης τονίζεται με έμφαση ότι η κατάληξη στο χώρο των αποτελεσμάτων με βάση την ανάλυση των διαφορετικών τρόπων που βιώθηκε το υπό διερεύνηση αντικείμενο γίνεται σύμφωνα με τις κατατεθειμένες απόψεις των υποκειμένων. Ως εκ τούτου οι όποιες ελλείψεις ή αστοχίες σε επίπεδο συλλογής των δεδομένων (ερωτήματα στις συνεντεύξεις) δεν μπορούν να υποκατασταθούν ερμηνευτικά στο στάδιο της ανάλυσης ή μέσω άλλων συμπληρωματικών στοιχείων (τριγωνισμός). Δεν θα μπορούσα με βάση αυτή την αρχή, όχι μόνο να συμπληρώσω εκ των υστέρων τα όποια κενά, αλλά ούτε και να μεταβάλλω τον εννοιολογικό σχηματισμό που εμπεριέχεται στα ερωτήματα. Όποια λάθη διεπράχθησαν εκεί μεταφέρθηκαν αυτούσια στην ανάλυση. Παρομοίωσα σχηματικά την εικόνα αυτής της επιλογής ως ένα χάρτη με σχεδιασμένο το εξωτερικό

περίγραμμα και τις κύριες βασικές υποδιαίρεσεις και εσωτερικά το κενό που θα γεμίσει η ανάλυση. Οι σχέσεις μεταξύ των μερών του αναδυόμενου περιεχομένου κάθε υποδιαίρεσης, αλλά και οι σχέσεις με τα μέρη των υπολοίπων υποδιαίρεσεων με άγνωστο τον αριθμό των μεταξύ τους συσχετίσεων και αλληλεπιδράσεων ορίζουν το σύνολο του χώρου των αποτελεσμάτων.

Παρά τον περιορισμό που εμφανίζεται να επιβάλλει αυτή η επιλογή, διακρίνεται ταυτόχρονα από μια ξεκάθαρη αναλυτική στόχευση γιατί:

- εξασφαλίζει την συνάφεια του αποτελέσματος με τον επιδιωκόμενο σκοπό
- δεν επιτρέπει την υπέρβαση των ορίων με τρόπο που διαταράσσει το αρχικό κριτήριο διαίρεσης και κατά ουσία να ακυρώνει την ισχύ του
- εμποδίζει τη σύγκριση και συσχέτιση ανόμοιων στοιχείων
- ορίζει με σαφήνεια το εύρος δράσης της ανάλυσης σε κάθε ερώτημα

Οι εκτιμήσεις αυτές, αποτέλεσμα της προσωπικής εμπειρίας από την εφαρμογή της μεθόδου, επιβεβαίωσαν την αρχική μου τοποθέτηση: επέλεξα από άποψη και θέση να δεχτώ ορισμένες απώλειες στο μέτρο που δεν κάλυψα με πληρότητα τον αρχικό σχεδιασμό, παρά να οδηγηθώ σε χειρισμούς των δεδομένων στο όνομα μιας πιο ελεύθερης και ανοιχτής προσέγγισης με δυνητικά περισσότερα οφέλη, αλλά πιο ριψοκίνδυνη εφαρμογή.

### **7.3. Διαμόρφωση του χώρου των αποτελεσμάτων ανά ερώτημα**

#### **7.3.1. Ερώτημα πρώτο**

**Κατά τη διάρκεια των σπουδών σου μέχρι σήμερα, σου δόθηκαν αφορμές/ερεθίσματα να αναζητήσεις πληροφορίες σχετικές με το αντικείμενο σπουδών;**

Με το ερώτημα αναφορικά με το ερέθισμα που οδήγησε στην αναζήτηση πληροφοριών επιχειρήθηκε η καταγραφή των σημείων εκκίνησης των διαδρομών που ακολουθήθηκαν από τους φοιτητές. Όπως προβλέφθηκε μεθοδολογικά, αν δεν σημειώθηκε ένα τέτοιο αφετηριακό σημείο η εξέλιξη



των ερωτημάτων στο πλαίσιο της συνέντευξης ακολουθεί διαφορετική πορεία.

Για την τήρηση των αρχών της παρουσίασης της φαινομενογραφικής ανάλυσης παραθέτω στον κατάλογο που ακολουθεί όλες τις διαφορετικές δηλώσεις και με τρόπο όσο το δυνατόν πιο κοντινό στις δικές τους εκφράσεις.

Το ερέθισμα (κίνητρο) για αναζήτηση πληροφοριών σχετικών με το αντικείμενο σπουδών βιώνεται από τους φοιτητές ως:

- Ανάληψη εργασίας
- Αγάπη για το αντικείμενο
- Παρότρυνση από τους καθηγητές (γενική, ειδική με βιβλιογραφία, με δελεαστική αναφορά στο μάθημα)
- Περιέργεια
- Προαπαιτούμενη ενέργεια για να αποφασιστούν τα μαθήματα επιλογής
- Γνωριμία και ανακάλυψη της πανεπιστημιακής βιβλιοθήκης
- Αποτέλεσμα της συμμετοχής στο σεμινάριο της βιβλιοθήκης
- Προηγούμενη συνήθεια και εμπειρία (ειδικά για μελέτη λογοτεχνικών έργων)
- Προσωπική ικανοποίηση
- Εκμετάλλευση των όσων παρέχει το πανεπιστήμιο
- Ανταπόκριση στο αντικείμενο σπουδών που απαιτεί συνεχή ενημέρωση
- Ανταπόκριση στις προκλήσεις του πανεπιστημιακού περιβάλλοντος
- Παρότρυνση των συμφοιτητών
- Τυχαία ανάγνωση σχετικών κειμένων σε εφημερίδες
- Ανάγκη επιτυχίας στις εξετάσεις (όταν δίνονται ερωτήματα για την τελική εξέταση και χρειάζεται έρευνα)
- Απόρροια αφορμής από το ευρύτερο περιβάλλον (τηλεόραση, άλλα μαθήματα εκτός πανεπιστημίου)
- Κανένα ερέθισμα ή αφορμή για αναζήτηση πληροφοριών

Γίνεται φανερό ότι δεν οδήγησαν όλα τα παραπάνω ερεθίσματα σε αναζήτηση πληροφοριών, κρίθηκαν ωστόσο από τους συμμετέχοντες ως αφορμές μελέτης ή περαιτέρω προβληματισμού.

Παρότι δεν αποτελεί στόχο της ανάλυσης η ποσοτική απόδοση των δεδομένων, πρέπει από την παραπάνω τυχαία σειρά αναφοράς των ερεθισμάτων να διακρίνουμε καταρχήν τις **εργασίες και την πρόκληση του ενδιαφέροντος από τους διδάσκοντες**. Οι εργασίες πρωτοστατούν ως είδος ερεθίσματος για αναζήτηση πληροφοριών. Στην πορεία της ανάλυσης που θα ακολουθήσει για το σύνολο των δεδομένων, η ηγετική αυτή θέση θα αναδειχτεί με πολλούς τρόπους. Επίσης, η αγάπη και το ενδιαφέρον για το αντικείμενο σπουδών κατέχουν σημαντική θέση στην αξιολόγηση του ερεθίσματος. Αναφέρομαι σταθερά στις αντιλήψεις των ίδιων των φοιτητών και όχι στη δική μου αποτίμηση. Ποιος όμως μπορεί να αμφισβητήσει τη σημασία μεμονωμένων αναφορών που εκφράζονται emphaticά και αναδεικνύουν τη διαφορετικότητα που αναζητούμε. Επικαλούμαι τις διηγήσεις των φοιτητών για την επιβεβαίωση αυτού του στοιχείου:

- ▶ *Να και πριν δηλώσω ένα μάθημα επιλογής, ψάχνω να βρω περί τίνος πρόκειται. Είναι όλα καινούρια για μένα και μου δίνουν ερεθίσματα να κάνω κάτι (27/ 2190)*
- ▶ *Πρώτα από όλα μεγάλο ερέθισμα ήταν ο χώρος της βιβλιοθήκης. Ναι, η βιβλιοθήκη και το σεμινάριο (8/656)*

Η αξία της ανάλυσης του ερεθίσματος εκτιμώ ότι δεν εξαντλείται στην περιγραφή των ερεθισμάτων. Εξέλαβα τη θέση αυτής της περιγραφής ως τη χάραξη των πρώτων αφετηριακών σημείων του υπό διαμόρφωση χάρτη της πληροφοριακής πρακτικής. Συνεπώς, με άγνωστη την συνέχεια η όποια αξιολόγηση στερείται νοήματος. Αντιθέτως η κατηγοριοποίηση και η ανάδειξη σχέσεων μεταξύ των ερεθισμάτων, εκτιμάται ότι διευκολύνει την ανάλυση. Για παράδειγμα, με δεδομένη την προαιρετική επιλογή εργασιών προκύπτει ότι το ενδιαφέρον, η περιέργεια, η αγάπη, η προσωπική ικανοποίηση οδηγούν και στην ανάληψη εργασιών. Το αντίστροφο δεν είναι υποχρεωτικό.

## Κατηγορίες περιγραφής

Με κριτήριο την πηγή του ερεθίσματος.

Διάκριση μεταξύ ερεθίσματος που προέρχεται από εσωτερικούς (ενδογενείς) παράγοντες και εξωτερικούς (εξωγενείς). Η αδυναμία αυτής της διάκρισης έγκειται στο γεγονός ότι και οι εξωγενείς παράγοντες επηρεάζουν το ενδογενές στοιχείο, χωρίς πάντα να ταυτίζονται τα δύο. Μπορεί το ίδιο εξωτερικό ερέθισμα να λειτουργήσει άλλοτε ως εναρκτήριο έναυσμα για κινητοποίηση σχετικά με την ικανοποίηση της πληροφοριακής ανάγκης και άλλοτε ως υποχρέωση προκύπτουσα από τους όρους του περιβάλλοντος. Η διάκριση έχει το νόημα της συσχετιστικής διερεύνησης των ερεθισμάτων ανάλογα με την πηγή προέλευσης.

Ερέθισμα εσωτερικής προέλευσης	Ερέθισμα εξωτερικής προέλευσης
Αγάπη για το αντικείμενο	Ανάληψη εργασίας
Περιέργεια	Παρότρυνση από τους καθηγητές
Ανταπόκριση στο αντικείμενο σπουδών που απαιτεί συνεχή ενημέρωση	Ανάγκη επιτυχίας στις εξετάσεις (όταν δίνονται ερωτήματα και χρειάζεται έρευνα)
Προηγούμενη συνήθεια και εμπειρία	Προαπαιτούμενη ενέργεια για να αποφασιστούν τα μαθήματα επιλογής
Προσωπική ικανοποίηση	Γνωριμία και ανακάλυψη της πανεπιστημιακής βιβλιοθήκης
Εκμετάλλευση των όσων παρέχει το πανεπιστήμιο	Αποτέλεσμα της συμμετοχής στο σεμινάριο της βιβλιοθήκης
	Ανταπόκριση στα ερεθίσματα του πανεπιστημιακού περιβάλλοντος
	Παρότρυνση των συμφοιτητών
	Τυχαία ανάγνωση σχετικών κειμένων σε εφημερίδες
	Απόρροια αφορμής από το ευρύτερο περιβάλλον (τηλεόραση, άλλα μαθήματα)

Τα παραπάνω ερεθίσματα μπορούν να εξειδικευθούν περισσότερο και να ομαδοποιηθούν σε κατηγορίες με τον παρακάτω τρόπο:

#### Εσωτερικής προέλευσης

1. Ανάγκη προερχόμενη από τη σχέση των υποκειμένων με το αντικείμενο σπουδών (αγάπη, περιέργεια, ικανοποίηση, εκμετάλλευση παροχών= ενεργή σχέση)
2. Ανάγκη σχετιζόμενη με την αντίληψη για το επιδιωκόμενο αποτέλεσμα της δράσης (κάλυψη της απαιτούμενης ενημέρωσης για το αντικείμενο, για το περιεχόμενο της διδασκαλίας)

#### Εξωτερικής προέλευσης

1. Πρόσωπα (σχέση με καθηγητές, με συμφοιτητές)
2. Περιβάλλον (το σύνολο= πανεπιστήμιο, η βιβλιοθήκη, οι πηγές, τα σεμινάρια, τα μαθήματα, το παρελθόν, το ευρύτερο περιβάλλον)
3. Καταστάσεις (οι εργασίες, οι αποφάσεις επιλογής μαθημάτων, η επιτυχία στις εξετάσεις)

**Με κριτήριο τη σχέση των υποκειμένων με την πληροφορία ως αποτέλεσμα της επίδρασης του ερεθίσματος (κινήτρου)**

Για κάθε ερέθισμα που εκφράστηκε στις συνεντεύξεις επιχειρείται μια συνοπτική περιγραφή της σχέσης που διαμορφώνουν τα άτομα με την πληροφορία:

- (εργασία) = εντοπισμός των κατάλληλων που να ικανοποιούν το σκοπό της
- (αγάπη για το αντικείμενο) = χωρίς περιορισμό, οτιδήποτε ικανοποιεί την εκάστοτε ανάγκη
- (καθηγητές) = εντοπισμός των υποδεικνυόμενων, εντοπισμός όσων απαντούν στο ερέθισμα που προβάλλεται, εντοπισμός των αναγκαίων να εκπληρώσουν καλύτερη απόδοση
- (περιέργεια) = χωρίς περιορισμό, οτιδήποτε ικανοποιεί την εκάστοτε ανάγκη
- (ως προαπαιτούμενη δράση για την επιλογή μαθημάτων) = εντοπισμός εκείνων που ικανοποιούν την προσδιορισμένη ανάγκη, σχέση ευκαιριακή

- (η ίδια η βιβλιοθήκη) = η σχέση με την πληροφορία μεταβιβάζεται στη σχέση με το φορέα παροχής της
- (το σεμινάριο) = η σχέση με την πληροφορία μεταβιβάζεται στη σχέση με την εκπαιδευτική δράση του φορέα παροχής της
- (η προηγούμενη συνήθεια και εμπειρία)= αναπαράγεται στα διαμορφωμένα πρότυπα που δηλώνουν μια σχέση εντοπισμού εκείνων που ικανοποιούν πληροφοριακές ανάγκες
- (προσωπική ικανοποίηση) = χωρίς περιορισμό, οτιδήποτε ικανοποιεί την εκάστοτε ανάγκη
- (εκμετάλλευση των όσων παρέχει το πανεπιστήμιο) = απροσδιόριστη σχέση ως προς το σκοπό, αλλά προσδιορισμένη ως προς τη στάση προς ή την αντίληψη περί σπουδών
- (ενδιαφέρον για κάτι που λέγεται στο μάθημα) = επικέντρωση στην κάλυψη ορισμένης ανάγκης
- (το αντικείμενο σπουδών που απαιτεί συνεχή ενημέρωση) = περισσότερο συνειδητοποιημένη σχέση που προβάλλεται ως ταύτιση με το αντικείμενο και με σαφείς διαστάσεις σε βάθος χρόνου
- (δίνονται συνεχώς ερεθίσματα στο περιβάλλον) = η σχέση με την πληροφορία μεταβιβάζεται στην αντίληψη για το ίδιο το εκπαιδευτικό περιβάλλον
- (η παρότρυνση των συμφοιτητών)= έμμεση σχέση, μεταβιβάζεται στη σχέση με τους άλλους, κοινωνική διάσταση
- (τυχαία ανάγνωση σε εφημερίδα ) = ευκαιριακή ή συμπτωματική σχέση
- (η επιτυχία στις εξετάσεις, όταν δίνονται ερωτήματα και χρειάζεται έρευνα) = σχέση εκμετάλλευσης επί ορισμένου σκοπού
- (κανένα ερέθισμα) = η σχέση περιγράφεται ως γενική περιήγηση στο διαδίκτυο χωρίς να συνδέεται με τις σπουδές

Συμπερασματικά, ο χάρτης των ερεθισμάτων παρουσιάζει την ακόλουθη μορφή. Η αφετηρία του ερεθίσματος, επηρεάζεται από την πηγή προέλευσης με τρόπο που καθορίζει το βαθμό συμμετοχής στη διαδικασία αναζήτησης. Αξιολογικό μέτρο ως προς το έναυσμα της διαδικασίας δεν

προκύπτει από τα δεδομένα. Παρά μόνο ως κριτήριο καθορισμού κινήτρων από το εξωτερικό περιβάλλον, εφόσον ο προβληματισμός αφορά στον απώτερο σκοπό της διερεύνησης. Συνεπώς, το στοιχείο αυτό παραπέμπεται προς έλεγχο στην συμπερασματική σύνθεση επί του συνόλου. Εκείνο που καθορίζει τη σημασία του ερεθίσματος για την εξέλιξη της πορείας αναζήτησης, αξιολόγησης και χρήσης των πληροφοριών είναι οι ειδικές σχέσεις που διαμορφώνουν τα υποκείμενα με την πληροφορία εξαιτίας του. Για παράδειγμα, γίνεται φανερό πώς η σχέση εντοπισμού πληροφοριών επί του ορισμένου σκοπού κάλυψης των πληροφοριακών αναγκών μιας εργασίας είναι πολύ διαφορετική από την απροσδιόριστη σχέση κάλυψης της προσωπικής ικανοποίησης. Επίσης, η διαφοροποίηση που αναδεικνύει η ομαδοποίηση των ερεθισμάτων με κριτήριο τη σχέση με τις σπουδές ή το επιδιωκόμενο αποτέλεσμα, ή τα πρόσωπα ή το περιβάλλον εμφανίζει διαφορετικό είδος προσλήψεων και προσδοκιών των υποκειμένων.

Τα παραδείγματα των συγκρίσεων και συσχετίσεων μπορούν να είναι τόσα όσα και οι πιθανότητες συνδυασμού των παραπάνω επιτρέπουν. Επομένως για το κλείσιμο αυτού του πρώτου βαθμού ανάλυσης επί του ερεθίσματος απομένει η αναφορά στην επίγνωση των προσλήψεων που κρύβεται πίσω από τις δηλώσεις των υποκειμένων. Εκτιμώ πώς στο πρώτο αυτό περιγραφικό ερώτημα η ανάλυση της επίγνωσης παρουσιάζει ελάχιστο ενδιαφέρον. Για να περιγραφεί η επίγνωση χρειάζεται ενέργεια, πράξη, δράση. Το ερέθισμα αφορά καταρχήν σε πρόθεση ή προσδοκία, η οποία μπορεί, για διάφορους λόγους, να παραμείνει μόνο σε αυτό το στάδιο. Συνεπώς, η ανακάλυψη της επίγνωσης των ισχυρισμών των υποκειμένων, που προτρέπει η φαινομενογραφική ανάλυση, μετατίθεται στα επόμενα ερωτήματα.

### **7.3.2. Ερώτημα δεύτερο**

**Τι τρόπους χρησιμοποίησες για να εντοπίσεις τις πληροφορίες που χρειάστηκες;**

Όπως σε όλα τα ερωτήματα, έτσι κι εδώ ο στόχος ήταν να διατυπωθεί έτσι το ερώτημα ώστε να επιτρέψει στους συμμετέχοντες να απαντήσουν με τον

τρόπο που γίνεται αντιληπτό το περιεχόμενό του. Δεν δόθηκαν διευκρινήσεις για το τι σημαίνει τρόπος ή εντοπισμός ως έννοιες που περιέχονται στο ερώτημα. Οτιδήποτε κατά την κρίση τους απαντά το ερώτημα έγινε δεκτό χωρίς σχολιασμούς, παρατηρήσεις και επικρίσεις.

Στον κατάλογο που ακολουθεί δίνονται οι διαφορετικές έννοιες που αντλήθηκαν από τα δεδομένα. Δίδονται κάθε μια ξεχωριστά χωρίς αυτό να σημαίνει ότι στην απάντηση ενός συμμετέχοντα δεν περιελήφθησαν περισσότερες από μια έννοιες.

- Κατάλογος βιβλιοθήκης
- Διαδίκτυο
- Προσωπικό βιβλιοθήκης
- Συγκεκριμένα ράφια της βιβλιοθήκης, μετά από υπόδειξη καθηγητών ή φίλων (συμφοιτητών)
- Βιβλιοθήκη
- Συμφοιτητές
- Βιβλιοπωλεία
- Ιδιωτική συλλογή
- Φίλοι
- Βιβλιοθήκες (και άλλες εκτός Βιβλιοθήκης Παντείου)
- Οικογένεια
- Πρωτογενή δεδομένα από συνεντεύξεις

### **Κατηγορίες περιγραφής**

Με κριτήριο την **ενέργεια σε ατομικό επίπεδο** ή με τη **μεσολάβηση άλλων** η διαφοροποίηση των τρόπων που καταδεικνύονται στα δεδομένα μπορεί να διακριθεί σε:

- **άμεση ανακάλυψη** (κατάλογος, διαδίκτυο, βιβλιοθήκη, βιβλιοπωλεία, ιδιωτική συλλογή, ράφια βιβλιοθήκης, βιβλιοθήκες γενικά, συλλογή πρωτογενών δεδομένων) και
- **έμμεσο εντοπισμό** (προσωπικό βιβλιοθήκης, καθηγητές, συμφοιτητές, φίλοι, οικογένεια)

Το βίωμα που περιγράφεται σε κάθε επιλογή διαφέρει ουσιωδώς ανάλογα με την κατηγορία στην οποία ανήκει. Η σχέση των υποκειμένων με την πληροφορία εμφανίζει μια κρίσιμη διαφοροποίηση: στην πρώτη περίπτωση η «κατάλληλη» πληροφορία επιλέγεται μεταξύ άλλων ή παράγεται με την ατομική συμβολή, ενώ στη δεύτερη παραλαμβάνεται ως προϊόν της ενέργειας άλλων.

Σε αυτό το πρώτο στάδιο εκδήλωσης της πληροφοριακής συμπεριφοράς, κατά μια έννοια έναυσμα σε συνδυασμό με το ερέθισμα για περαιτέρω δράση, η αυτενέργεια διαπιστώνεται στις αντιλήψεις των φοιτητών ως έννοια σύμφυτη με τη φοιτητική ιδιότητα. Άλλοτε δείχνοντας το πρόσωπο της ευτυχίας για το επίτευγμα της ανεξαρτησίας και άλλοτε το πρόσωπο της δυστυχίας για την ανικανότητα επίτευξης αυτού του στόχου. Στον αντίποδα της αυτενέργειας, η δειλή έμμεση σχέση που δεν συνδυάζεται με κανένα τρόπο απόκτησης καταγράφεται στις αντιλήψεις στο πλαίσιο μιας φτωχής συμμετοχής (κατά κανόνα στην ανάληψη εργασιών) και μιας κακής σχέσης με την χρήση της τεχνολογίας των υπολογιστών.

**Εκτιμήσεις, κρίσεις και συγκρίσεις επί των τρόπων (οι αντιλήψεις συνδέονται στην συντριπτική πλειονότητα σε σχέση με την εκπόνηση εργασιών)**

Οι φράσεις που ακολουθούν αποτελούν σύντομες περιγραφές δηλώσεων των φοιτητών, όπως αντλήθηκαν από τα δεδομένα, και εκφρασμένες κατά το δυνατόν με τη δική τους εκφραστική διατύπωση:

- Πρώτα η βιβλιοθήκη και μετά το διαδίκτυο (εξασφάλιση ενός ασφαλούς δρόμου και μετά γενικά στο δίκτυο)
- Πρώτα διαδίκτυο για διευκόλυνση και μετά βιβλιοθήκη
- Ικανοποίηση από ιδιωτική συλλογή, αλλά για λόγους εντυπώσεων και κάποια βιβλία από τη βιβλιοθήκη
- Αποκλειστικά διαδίκτυο και χρήση αγγλικών και βρίσκονται όλα
- Άλλοτε βιβλιοθήκη και άλλοτε διαδίκτυο ανάλογα με την εργασία
- Συνεργασία με τους καθηγητές για να επιτευχθεί η εξειδίκευση
- Ομαδικά στη βιβλιοθήκη = πολύ πιο αποδοτικό λόγω συνεργασίας



- Δεν μπορείς να μην ξεκινήσεις από το διαδίκτυο
- Χαμηλή η κάλυψη των αναγκών από τη βιβλιοθήκη σε επίπεδο βιβλίων
- Κατευθείαν βιβλιοθήκη και ήταν και η παρότρυνση των καθηγητών
- Πολύ πιο απλό και εύκολο από το διαδίκτυο και ούτε χρειάζεται να έρθει μέχρι τη βιβλιοθήκη
- Ταύτιση του αυτοματοποιημένου καταλόγου με την ίδια τη βιβλιοθήκη
- Ότι χρειάστηκε μέχρι στιγμής τα βρήκε όλα στο διαδίκτυο
- Πιο επιστημονική η έρευνα στη βιβλιοθήκη
- Μια σειρά κρίσεων που αφορούν στις δυνατότητες του καταλόγου και τους τρόπους εξειδίκευσης που προσφέρει

Έχει σημασία να τονιστεί ότι οι διαφορετικοί τρόποι που περιγράφουν την εμπειρία των φοιτητών στην αναζήτηση δεν αλληλοαποκλείουν ο ένας τον άλλο. Π.χ. όποιος κατέφυγε σε άλλες βιβλιοθήκες δεν σημαίνει ότι δεν χρησιμοποιεί το Ίντερνετ, ή όποιος χρησιμοποίησε πηγές από την ιδιωτική του συλλογή δεν χρησιμοποίησε και τη βιβλιοθήκη του Παντείου.

### **Κατηγορίες περιγραφής**

Από την προσεκτική ανάλυση των συνεντεύξεων επί του συνόλου, εκείνο που περιγράφει τον πυρήνα της κυρίαρχης αντίληψης περί των τρόπων που χρησιμοποιήθηκαν για την αναζήτηση πληροφοριών συνίσταται στην προσέγγιση δύο διαφορετικών κόσμων που συγκροτούν τις δύο βασικές δεξαμενές άντλησης πληροφοριών (πανεπιστημιακή βιβλιοθήκη και διαδίκτυο) και δευτερευόντως στα υπόλοιπα. Οι δύο αυτοί πόλοι βιώνονται ως τα δύο συστατικά (και κατά μια έννοια μοναδικά) στοιχεία που συνθέτουν το οικοδόμημα που περιέχει τις ζητούμενες πληροφορίες. Αυτό που αναζητιέται ή στο ένα θα βρίσκεται ή στο άλλο. Σαν να μην υπάρχει πληροφορία έξω από αυτή τη νοητή κατασκευή. Στην ίδια αντίληψη εντάσσονται οι ανιχνεύσιμες πεποιθήσεις: το βιβλίο που δεν εντοπίστηκε στη βιβλιοθήκη αποτελεί απλά μια αδυναμία εμπλουτισμού της (εκεί θα έπρεπε να είναι) και η πληροφορία που δεν εντοπίζεται στο Ίντερνετ, οφείλεται

στην κακή αναζήτηση (σίγουρα κάπου θα βρίσκεται και απλά δεν εντοπίστηκε).

Κατατίθεται ενισχυτικά στην περιγραφή της κυρίαρχης αυτής αντίληψης, το ακόλουθο στοιχείο. Λίγες μέρες αφότου ολοκλήρωσα τη συγγραφή αυτού του κεφαλαίου παρακολούθησα τις εργασίες του συμποσίου: *«Προσθέτοντας Ελληνικό Πολιτιστικό Περιεχόμενο στην Ευρωπαϊκή Ψηφιακή Βιβλιοθήκη»* (Αθήνα, Εθνικό Ίδρυμα Ερευνών 19/10/2010). Στην ομιλία του, ο Jonathan Purday (Senior Communications Advisor - Europeana Foundation), δήλωσε ότι ένα από τα κρίσιμα επιχειρήματα υπέρ της ψηφιοποίησης πολιτιστικού περιεχομένου στο πλαίσιο της δημιουργίας της Ευρωπαϊκής Ψηφιακής Βιβλιοθήκης (Europeana) είναι η πεποίθηση των νέων ότι: *«ό,τι δεν υπάρχει στο Ίντερνετ είναι σαν να μην υπάρχει»*. Διαπιστώνεται δε ότι, η αντίληψη αυτή «περί των δύο κόσμων» καλλιεργήθηκε στο κρίσιμο αυτό στάδιο της μετάβασης από την μαθητική ζωή στην πανεπιστημιακή. Στον πρότερο βίο πρωτοστατούσε το Ίντερνετ ως κύρια πηγή αναφοράς. Στο νέο πανεπιστημιακό περιβάλλον, σύνολο ερεθισμάτων, διδασκαλίας, υποδομής (βιβλιοθήκη και σχετικά σεμινάρια), καλλιεργείται η αντίληψη της αναγκαιότητας της χρήσης της βιβλιοθήκης (καθοδηγώντας και παροτρύνοντας προς αυτή την κατεύθυνση). Οι δηλώσεις περί εγκυρότητας των πηγών της, περί αξιοπιστίας του περιεχομένου τους οδηγούν προς την ίδια κατεύθυνση. Η αντίληψη ως προς το Ίντερνετ παραμένει ισχυρή. Ποιος μπορεί να το αμφισβητήσει ή να μειώσει την αξία του; Παράλληλα αναπτύσσονται αντιλήψεις που τονίζουν το χαοτικό του χαρακτήρα. *«Ίσως και να μην βρεις αυτό που θέλεις, αλλά δεν μπορείς να το αγνοήσεις. Το αντίθετο το εξαντλείς και το χρησιμοποιείς συνδυαστικά»*, ισχυρίζονται οι φοιτητές, επιβεβαιώνοντας την κυρίαρχη αντίληψη περί συνύπαρξης των «δύο κόσμων».

Η συνειδητοποίηση της πληροφοριακής ανάγκης και η κάλυψη της σε επίπεδο κατάλληλων πηγών ανεξάρτητα από τη μορφή ή το μέσο πρόσβασης σε αυτές δεν τεκμηριώθηκε πουθενά στα δεδομένα. Σε ορισμένες πιο κριτικά διατυπωμένες εκτιμήσεις η διάκριση με βάση την κάλυψη ορισμένης ανάγκης

στοιχειοθετείται στην επιλογή του ενός εκ των δύο κόσμων με κριτήριο την εμπειρική εκτίμηση: πού θα εντοπιστούν περισσότερες ή /και καλύτερες πληροφορίες. Ενισχυτικά στο ίδιο συμπέρασμα καταλήγουμε και από τις διαφοροποιήσεις στις αξιολογήσεις διαφορετικών πηγών, όπως τα ηλεκτρονικά περιοδικά ή τα πρωτογενή δεδομένα που συλλέχθηκαν μέσω συνεντεύξεων. Τα δεδομένα αυτά αξιολογήθηκαν συγκριτικά με άλλα είδη πηγών και εμπειρικά στις πραγματικά ελάχιστες περιπτώσεις που εντοπίστηκαν στα δεδομένα αυτές οι αναφορές. Διαμορφώνουν ωστόσο μια κατηγορία αντιλήψεων, τη μοναδική που θέτει σε αμφισβήτηση την κυρίαρχη.

Στην βαθύτερη ανάλυση της υιοθέτησης τρόπων αναζήτησης πληροφοριών, η διαφορετικότητα των πηγών δεν σταχυολογείται παρά ελάχιστα στα δεδομένα. Οι λίγες αναφορές αφορούν στη διαφορετικότητα των περιοδικών ως είδος πηγής που χρησιμοποιήθηκε κατ'εξαιρέση και διαπιστώθηκε ότι μπορεί να καλύψει πιο ικανοποιητικά την τρέχουσα ενημέρωση. Η επαρκής γνώση και ο έλεγχος των εργαλείων αναζήτησης (κατάλογος βιβλιοθήκης, διαδίκτυο) στέκονται σε υψηλότερο ιεραρχικά επίπεδο ως προς τη σημασία τους για τον εντοπισμό πληροφοριών. Η γνώση περί των περιορισμών του περιεχομένου ή άλλων πηγών που θα κάλυπταν καλύτερα τις ανάγκες του θέματος διερεύνησης, είναι κάτι που μπορεί να προκύψει με βάση τα δεδομένα αυτής της διερεύνησης μόνο ως αποτυχία της αρχικής προσέγγισης και αν φυσικά ακολουθήσει μια κριτική αποτίμηση ή μια πιο επισταμένη καθοδήγηση. Επ' αυτού ακριβώς, αναφέρω τα απασπάσματα δύο συναφών διαλόγων :

► - *Όταν λοιπόν συναντούσες δυσκολίες τι έκανες για να τις αντιμετωπίσεις;*  
- *Σίγουρα άμα αντιμετώπιζα κάποια δυσκολία απευθυνόμουνα πάλι στους καθηγητές (7/583)*

► - *Σκέφτηκες ποτέ ότι ίσως για το αντικείμενο που έψαχνες δεν διάλεξες την κατάλληλη πηγή;*

- *Ναι, ναι, νόμιζα ότι κάτι δεν έκανα σωστά. Και μετά θυμάμαι για μια εργασία στο 2<sup>ο</sup> εξάμηνο μου φάνηκε πολύ χρήσιμο, που πήγα σε μια αίθουσα, δεν θυμάμαι ποια αίθουσα είναι αυτή, εσείς μου είχατε πει (εννοεί το προσωπικό της βιβλιοθήκης) να πάω εκεί για τα ηλεκτρονικά περιοδικά και τότε βρήκα! (38/ 3034)*

Δεν μπορεί να μην συνεκτιμήσει κανείς τη συσχέτιση των τρόπων αναζήτησης με τα ίδια τα ερεθίσματα και κυρίως τις εργασίες που ανέλαβαν οι φοιτητές. Στις δηλώσεις τους επισημαίνεται η κριτική για τις προκύπτουσες πληροφοριακές ανάγκες κάλυψης στο πλαίσιο των εργασιών αυτών.

► Έχω κάνει εργασία, μετάφραση, όχι εργασία άλλη, οπότε δεν χρειάστηκε ακόμα να πάω σε άλλες πηγές και να διαβάσω άλλα βιβλία (34/ 2720)

Οι δηλώσεις του παραπάνω τύπου συγκρινόμενες με εκείνες που απαίτησαν ένα καλύτερο έλεγχο των διαθέσιμων πηγών, εξηγούν εν μέρει και την διαφοροποίηση με βάση το ζητούμενο στόχο που εξαναγκάζει τα άτομα σε αναζήτηση με περισσότερους τρόπους και μεθόδους. Για παράδειγμα:

► Λοιπόν σαν αρχικό στάδιο, ψάχνω στο Ίντερνετ, Google τα γνωστά για να βρω κάποια πράγματα που είναι άρθρα ή links τα οποία μπορούν να με οδηγήσουν μετά. Μετά περνάω στο δεύτερο στάδιο της έρευνας που είναι περιοδικά, βιβλία που συνήθως γίνεται με αυτό τον τρόπο που σας είπα, κοιτάω μέσα από τον υπολογιστή (εννοεί τον κατάλογο της βιβλιοθήκης) και μετά αυτό με παραπέμπει και μετά κάνω και το τρίτο που είναι το κλείσιμο στον όροφο(εννοεί της βιβλιοθήκης) μήπως δεις κάτι που δεν το έχεις δει σαν λήμμα και σου βγάλει κάτι και μετά είναι και η συζήτηση με τους συμφοιτητές, ξέρεις κάτι, είδες κάποιο βιβλίο, προηγούμενη εμπειρία, συνέδρια, αυτά» (11/ 879) (από το σύνολο της συνέντευξης προκύπτει η πλούσια εμπειρία με σύνθετα θέματα εργασιών)

Στην αντίληψη περί του στοιχείου της βολής ως προς την αποτίμηση των τρόπων αναζήτησης, καταγράφηκε η ευκολία στην πρόσβαση των πηγών μέσω διαδικτύου, η οποία συνεπάγεται την άμεση διαθεσιμότητα των πηγών και την εύκολη μεταφορά αποσπασμάτων στα τελικά κείμενα των εργασιών. Διαπιστώθηκε ωστόσο η ταυτόχρονη σύγκριση του στοιχείου αυτού με την ποιότητα του αποτελέσματος. Αν όντως εντοπιστούν στο διαδίκτυο οι πληροφορίες που επαρκούν για να καλύψουν μια ορισμένη ανάγκη, τότε μόνο συγκροτείται το στοιχείο του ιδανικού.

### **Η σχέση των υποκειμένων με την πληροφορία**

Η σχέση των υποκειμένων με την πληροφορία ως βιωμένη εμπειρία των μεθόδων που χρησιμοποιήθηκαν για τον εντοπισμό της συμπερασματικά εντάσσεται σε μια από τις παρακάτω κατηγορίες:

- Η πληροφορία εντοπίζεται με αυτενέργεια
- Η πληροφορία εντοπίζεται μέσω τρίτων
- Η πληροφορία παράγεται ως αποτέλεσμα μεθόδου για την παραγωγή της (πρωτογενή δεδομένα από συνεντεύξεις)

### Η δομή της επίγνωσης

Για την ανίχνευση της επίγνωσης που κρύβεται πίσω από της αντιλήψεις των υποκειμένων έχουμε στη διάθεσή μας τις πρώτες πράξεις. Οι συμμετέχοντες κινήθηκαν με ορισμένο τρόπο και οι αντιλήψεις που διαμόρφωσαν ως αποτέλεσμα αυτής της δράσης, εκφράζονται δια μέσου του νοήματος που απέδωσαν στις πράξεις τους και την επίγνωση τους για αυτές.

Η δομή του νοήματος αυτού περιγράφει ως βασική μέθοδο αναζήτησης ένα **κυρίαρχο δίπολο: πανεπιστημιακή βιβλιοθήκη και διαδίκτυο**. Η ανίχνευση της επίγνωσης που κρύβεται πίσω από αυτή τη αντίληψη σε πρώτο επίπεδο υποδεικνύει την επίδραση της όσμωσης με το περιβάλλον. Εκείνοι που εξαιτίας οποιουδήποτε ερεθίσματος επέδειξαν μια ενεργή συμμετοχή στα δρώμενα του νέου περιβάλλοντος εμφανίζουν και μια συνειδητή επίγνωση των κινήσεων που ακολούθησαν για την αναζήτηση πληροφοριών ως απόρροια των δεδομένων του περιβάλλοντος. Τόνισαν με έμφαση τη σημασία της αυτενέργειας και τη συσχέτιση της με τον επιδιωκόμενο στόχο.

Η πιο φανερή από όλες, η επίγνωση που συνδέεται με την ανάληψη σύνθετων (δύσκολων) εργασιών. Μέσα από τη διαμόρφωση μιας σχέσης με την πληροφορία που έχει το χαρακτήρα του εντοπισμού της πλέον κατάλληλης προκειμένου να καλυφθούν οι απαιτήσεις της εργασίας, ή/και εκείνης της πληροφορίας που πρέπει να παραχθεί για τον ίδιο σκοπό, η επίγνωση στηρίζεται σε γνώση εμπειρική και συγκριτική. Ακόμη κι όσοι ανέλαβαν απλές εργασίες, χωρίς ιδιαίτερες απαιτήσεις, καταλήγουν δια της αντίθετης οδού στην ίδια επίγνωση: για να αντιμετωπίσεις κάτι σύνθετο κι απαιτητικό, η μέθοδος αναζήτησης πρέπει επίσης να είναι σύνθετη και απαιτητική.

Οι πιο πλούσιες και περιεκτικές ερμηνείες για την επίγνωση παράγονται από τις δηλώσεις των υποκειμένων που φανερώνουν κρίσεις, εκτιμήσεις και απόψεις για τους τρόπους που ακολούθησαν για τον εντοπισμό:

- Πρώτα η βιβλιοθήκη και μετά το διαδίκτυο ή αντίστροφα. Ή μήπως η απόφαση εξαρτάται από το θέμα της εργασίας. (Η επίγνωση κατευθύνεται στην συγκριτική κριτική επί της μεθόδου).
- Προσθήκη βιβλίων από τη βιβλιοθήκη για λόγους εντυπώσεων ή χρήση του διαδικτύου για διευκόλυνση της αντιγραφής ή πολύ πιο απλό και εύκολο από το διαδίκτυο και ούτε χρειάζεται να έρθει κανείς μέχρι τη βιβλιοθήκη. (Η επίγνωση δεν κρύβει την αλήθεια της ευκολίας).
- Αποκλειστικά διαδίκτυο και χρήση αγγλικών και βρίσκονται όλα. (Η επίγνωση της αποδοχής κυριαρχίας στο διαδίκτυο πηγών στην αγγλική γλώσσα).
- Συνεργασία με τους καθηγητές για να επιτευχθεί η εξειδίκευση ή κατευθείαν βιβλιοθήκη ως παρότρυνση των καθηγητών. (Η επίγνωση της αξίας της καθοδήγησης από εκείνους που γνωρίζουν).
- Ομαδική δουλειά στην αναζήτηση. (Η επίγνωση της αξίας της συνεργασίας).

### 7.3.3. Ερώτημα τρίτο

Τι είδους πηγές (πρωτογενείς, δευτερογενείς) χρησιμοποίησες; Πώς διέκρινες τι είδος ταιριάζει καλύτερα στην αναζήτησή σου; (Να εξηγηθούν με λεπτομέρεια όλες οι πηγές που χρησιμοποιήθηκαν)

Οι διαφορετικές έννοιες που αντλήθηκαν από τα δεδομένα ως απαντήσεις σε αυτό το ερώτημα είναι:

- Βιβλία
- Πηγές από το Ίντερνετ
- Ηλεκτρονικά Περιοδικά
- Λεξικά και εγκυκλοπαίδειες
- Άρθρα εφημερίδων
- Πρωτογενή δεδομένα από συνεντεύξεις
- Ταινίες, ντοκυμαντέρ

Κατά την διάρκεια των συνεντεύξεων το ερώτημα αυτό στις συντριπτικά περισσότερες περιπτώσεις, έμοιαζε να μην έχει θέση. Στο πλαίσιο του διαλόγου που αναπτύχθηκε, η αντίληψη περί πηγών περιορίστηκε στην κυριαρχία των βιβλίων από τη μια και του διαδικτύου από την άλλη. Οι αναφορές στις λοιπές αναφερόμενες παραπάνω κατηγορίες ήταν συγκριτικά πολύ λίγες. Οι αρχικές προσπάθειες επιμονής από την πλευρά μου στην εκμείωση των απόψεων τους για τις πηγές και την διαφοροποίηση της αντίληψής τους για τα διαφορετικά είδη τους, αντηχούσε παράξενα στην εξέλιξη του διαλόγου. Συχνά συναντούσα την απορία στην κατανόηση της ερώτησης και μόνο αφού ανέφερα κάποια είδη πηγών τότε εισέπραττα συνήθως την αναφορά σε βιβλία. Σταδιακά, οδηγήθηκα να μην θέτω το ερώτημα με αυτή ακριβώς τη μορφή, παρά μόνο στις περιπτώσεις που η εμπειρία του υποκειμένου ή η εξέλιξη του διαλόγου, έδινε νόημα κατά την κρίση μου στην περαιτέρω διερεύνηση.

Όπως εξηγήθηκε και στην ανάλυση περί των τρόπων αναζήτησης πληροφοριών, το κυρίαρχο δίπολο: βιβλιοθήκη - διαδίκτυο συνεπάγεται και μιαν ανάλογη διάκριση σε επίπεδο πηγών: βιβλία και ηλεκτρονικές πηγές (ή πηγές από το Ίντερνετ). Τι σημαίνει βιβλία, χωρίς να ορίζεται με σαφήνεια, θεωρείται προφανές, τι σημαίνει πηγές από το Ίντερνετ δεν είναι καθόλου προφανές ως αντίληψη που να πιστοποιείται με τρόπο αδιαμφισβήτητο στα δεδομένα. Σε ένα χαρακτηριστικό αυτής της αντίληψης απόσπασμα διαλόγου περιγράφεται:

►- *Μέχρι τώρα χρησιμοποίησες ποικιλία πηγών; Ή περιορίστηκες σε κάποια είδη περισσότερο από άλλα;*  
- *Όχι, μπορώ να πω ότι κυρίως έκανα συνθετική δουλειά. Έπαιρνα δηλαδή από κάθε πηγή ένα στοιχείο που θεωρούσα ότι ταίριαζε με το θέμα που έψαχνα. Χρησιμοποίησα τελικά μια ποικιλία πηγών την οποία για να είμαι ειλικρινής ανακάλυψα στην πορεία.*  
- *Τι είδους πηγές ήταν αυτές;*  
- *Δεν ξέρω ακριβώς, από διάφορα sites και από βιβλία της βιβλιοθήκης. (45/3615)*

Γίνεται φανερό από το παράδειγμα αυτό, αλλά και από τη διαπίστωση επί του συνόλου των δεδομένων που βρithουν τέτοιων αναφορών, ότι το συγκεκριμένο της αντίληψης περί του είδους των πηγών που περιέχονται στο

διαδίκτυο αποτελεί την κυρίαρχη αντίληψη. Διαπιστώθηκε μάλιστα ότι το είδος πηγής συνολικά δεν έχει σημασία. Το ζητούμενο είναι η σχετικότητα και η αξιοπιστία, οι οποίες δεν σχετίζονται σε επίπεδο συνειδητής επιλογής με το είδος της πηγής. Σημαντική εξαίρεση αποτελεί η κριτική διαφοροποίηση των αντιλήψεων που κατατέθηκαν και αφορούν στα ηλεκτρονικά περιοδικά και στα ιστολόγια (blogs).

Στην πρώτη περίπτωση, η αξιολόγηση των περιοδικών ως σημαντικών πηγών τρέχουσας επιστημονικής πληροφόρησης, προσβάσιμης με τον τρόπο που υποστηρίζει η πανεπιστημιακή βιβλιοθήκη (με όλες τις αναφορές στα προβληματικά στοιχεία της), ταυτίζεται εν πολλοίς με την προέλευση των φοιτητών αυτών από το ακαδημαϊκό τμήμα που εκπαιδεύει συστηματικά τους φοιτητές του στη χρήση τους. Ως εκ τούτου εδώ πρέπει να συμπεριληφθεί στην ανάλυση το στοιχείο της καλλιέργειας της αντίληψης αυτής στο πλαίσιο του ακαδημαϊκού τμήματος. Και εν τέλει της διείδυσης των αποτελεσμάτων της στη διαμόρφωση των αντιλήψεων και των απόψεων των φοιτητών. Σημειώνεται ότι, ανάλογες πεποιθήσεις εκφράστηκαν σε δύο ακόμη περιπτώσεις φοιτητών άλλων τμημάτων, υπερδραστήριων στην ανάληψη εργασιών που είτε με την καθοδήγηση των καθηγητών τους, είτε με την καθοδήγηση του προσωπικού της βιβλιοθήκης δήλωσαν ότι «ανακάλυψαν» τα ηλεκτρονικά περιοδικά και τη σημασία τους για την πληροφόρησή τους. Αναρωτήθηκα μόνο στο στάδιο της ανάλυσης (αρκετά αργά για να πάρω οποιαδήποτε διευκρινιστική απάντηση) αν η σημασία των περιοδικών κατά την αντίληψή τους διέρχεται κυρίως από την ηλεκτρονική διάσταση της μορφής τους ή θα μπορούσε να εκτιμηθεί στην ίδια βάση και για την έντυπη μορφή τους.

Στην δεύτερη περίπτωση, το παράδειγμα των ιστολογίων ανέδειξε μια επαναλαμβανόμενη με κάθε αφορμή αντίληψη αρνητικής κριτικής. Μια σαφής διαπίστωση της έλλειψης εμπιστοσύνης στις πληροφορίες που περιέχονται εκεί και με συχνά φανερή έμφαση απαξίωσης, η οποία κατά την δική μου αίσθηση άγγιξε τα όρια της δαιμονοποίησης του μέσου. Εκφράσεις του τύπου: *«φυσικά δεν θα χρησιμοποιούσα πληροφορίες για την εργασία*



μου από blogs» ή «ε, δεν θα έπαιρνα πληροφορίες και από blogs επειδή τα βρήκα στο google», ή «χρησιμοποίησα και στοιχεία από blogs» (με απολογητικό τόνο και ύφος). Η συχνότητα και η έμφαση της επανάληψης του μηνύματος που περιέχουν αυτές οι εκφράσεις με προβλημάτισαν ιδιαίτερω. Σχημάτισα την εντύπωση πως στην προσπάθεια τους να προβάλλουν μια σοβαρή και υπεύθυνη στάση υπερέβαλαν ευατόν ή με άλλη διατύπωση αναπαρέστησαν αυτό που θα ήταν κοινωνικώς ορθό για το ρόλο τους. Σε επίπεδο φαινομενογραφικής ανάλυσης, η πεποίθηση αυτή ως διακριτή αναφορά στα δεδομένα και ανεξάρτητα από εξήγηση και ερμηνεία καταγράφηκε με τρόπο αδιαμφισβήτητο. Αντιθέτως, ο διάλογος που μπορεί να αναπτυχθεί στο πλαίσιο της λειτουργίας των blogs φάνηκε να έλκει τους φοιτητές που συνέδεσαν το μέσο αυτό με την αξία των πρωτογενών δεδομένων, την ανεξαρτησία στην αναζήτηση, την ελευθερία του λόγου και την κοινωνική διάσταση της πληροφόρησης. Για του λόγου το αληθές:

► Με βοήθησε περισσότερο στο να αναζητήσω πληροφορίες σχετικά με την κοινωνία γύρω μου και να ασχοληθώ με τις πληροφορίες που προβάλλονται μέσα από blogs, από site κοινωνικά που οι άνθρωποι εκφράζουν τις απόψεις τους και να δω πώς γενικότερα τα κοινωνικά θέματα μπορούν να αντιμετωπιστούν από το μεγαλύτερο μέρος κυρίως ανθρώπων της ηλικίας μου, φοιτητών. (13/ 1015)

-Μου λες λοιπόν ότι σε ενδιέφερε ιδιαίτερω αυτή η πλευρά της πληροφόρησης

- Βέβαια, γιατί όταν κινείσαι να ασχοληθείς με ένα κοινωνικό θέμα δεν μπορείς να ξέρεις, δεν μπορείς να το κάνεις άμα δεν ξέρεις πώς αντιδρά η κοινωνία. Δεν μπορείς με ξερές πληροφορίες, να έχεις άποψη. (13/ 1016)  
(αναφέρεται σε δεδομένα που άντλησε από συνεντεύξεις)

Τέλος, η μοναδική αναφορά σε οπτικοακουστικό υλικό σταχυολογείται ως εξής:

► ...γενικά πιστεύω ότι η (...) [αναφέρεται στο αντικείμενο σπουδών] επειδή συνδέεται με το πώς να το πούμε, με τον έξω κόσμο, με τα πάντα, πιστεύω ότι και μια ταινία να δεις ως προς αυτό ή κανένα ντοκυμαντέρ ή οτιδήποτε τέτοιο μπορεί να σε βοηθήσει. (26/ 2108)

Σημαντικό στοιχείο, κατά τη γνώμη μου, για την ανάλυση των αντιλήψεων αναφορικά με τα είδη των πηγών, είναι η συσχέτιση των δεδομένων που αφορούν σε αυτά και δηλώνουν την παραίτηση από ένα στόχο δύσκολο. Ειδικώς οι αναφορές στην αξιοποίηση πληροφοριών από άλλου τύπου πηγές (π.χ. βάσεις δεδομένων) επισημαίνονται άλλοτε με ένα χαρακτήρα αναβολής

για αργότερα και άλλοτε με μια σαφή αναφορά στην αδυναμία χειρισμού τους. Στο ερώτημα: «Χρησιμοποίησες άλλα είδη πηγών εκτός από βιβλία;» έλαβα μεταξύ άλλων τις απαντήσεις:

► *Ακόμη όχι, μόνο βιβλία[ύφος απολογητικό].(30/ 2030) ή*

► *Έψαξα άρθρα, δεν μπόρεσα να χρησιμοποιήσω τις βάσεις δεδομένων που μας είπαν, για άρθρα και τέτοια, αυτά δεν τα έχω καταφέρει ακόμη. Δεν ξέρω πώς δουλεύουν. (12/ 944)*

Ομολογουμένως η χρήση των βάσεων δεδομένων για αναζήτηση άρθρων παρουσιάζει δυσκολίες, όχι μόνο λόγω της αναγκαιότητας εξοικείωσης με τα πληροφοριακά συστήματα που υποστηρίζουν τις σχετικές αναζητήσεις, αλλά και γιατί απαιτούν καλή γνώση της αγγλικής γλώσσας, η οποία και στην περίπτωση που είναι δεδομένη εμφανίζεται να αποθαρρύνει γιατί χρειάζεται περισσότερο χρόνο.

Τέλος, για μια κατά το δυνατόν πλήρη αναφορά στις αντιλήψεις που αναδύθηκαν αναφορικά με τα είδη των πηγών, σε έναν από τους διαλόγους που είχε ως περιεχόμενο την αποτυχημένη προσπάθεια συλλογής στοιχείων, έγινε αντιληπτό ότι δεν έγινε χρήση πηγών με στατιστικά στοιχεία. Η κατάπληξη και ταυτόχρονα ο ενθουσιασμός για αυτή τη συνειδητοποίηση αποτέλεσε στοιχείο που καταγράφηκε παρά τη μοναδικότητα της εμφάνισής του στους παράγοντες συσχετισμού. Η σκόπιμη αναφορά μου σε τέτοιου είδους αντιλήψεις προέρχεται από την συνολική εμπειρία μου στο πλαίσιο της πολύχρονης συναναστροφής με φοιτητές, οι οποίοι αναζητούν πληροφορίες σε ακατάλληλες πηγές ή ευρετήρια. Κι αυτό γιατί πολύ απλά δεν γνωρίζουν την ύπαρξη των διαφορετικών πηγών ή των ευρετηρίων που τις περιέχουν. Πιο κριτικά διατυπωμένη η ίδια θέση αναφέρεται στον τρόπο που γίνεται αντιληπτή στα άτομα η έννοια των διαφορετικών πηγών. Στο παράδειγμα που αναφέρεται στη συνέχεια, διαγιγνώσκεται αυτή η παρατήρηση στο γεγονός ότι δεν ήταν άγνωστη στο υποκείμενο η ύπαρξη πηγών με στατιστικά δεδομένα, αλλά η συσχέτιση αυτής της γνώσης με τις ανάγκες πληροφόρησης που κλήθηκε να καλύψει. Αφαιρώντας τα στοιχεία που μπορεί να οδηγήσουν στην αναγνώριση του υποκειμένου, ο εν λόγω διάλογος έχει ως εξής:

- - Ποιο ήταν το στοιχείο της δυσκολίας που συνάντησες;
- Προσπάθησα να αναζητήσω φερειπείν πληροφορίες στο πλαίσιο ενός μαθήματος, αναφορικά με [...] και είχα πρόβλημα στον εντοπισμό πληροφοριών σχετικά. Να βρω στοιχεία.
- Εννοείς στατιστικά στοιχεία. Θα μπορούσες να χρησιμοποιήσεις στατιστικές επετηρίδες.
- Ναι, προφανώς. Δεν το σκέφτηκα. Θα έπρεπε να σκεφτώ να βρω κάτι τέτοιο. Υπάρχουν αυτά τα έχω δει, αλλά δεν μου πήγε στο μυαλό! (25/2039))

Η γνώση των διαφορετικών πληροφοριακών πηγών καταγράφεται στη διεθνή βιβλιογραφία ως αποφασιστικής σημασίας εφόδιο για την πετυχημένη αναζήτηση πληροφοριών. Η Bruce απέδειξε με την έρευνα της ότι ένα από τα πρόσωπα της πληροφοριακής παιδείας αφορά στον τρόπο αντίληψης των πληροφοριακών πηγών. Αναφέρει χαρακτηριστικά ότι «είναι η γνώση των πληροφοριακών πηγών που επιτρέπει την ανάκτηση των πληροφοριών που περιέχονται σε αυτές» (Bruce, 1997, σ. 122) και μάλιστα οι τρεις υποκατηγορίες αυτής της σχέσης χρήστη με τις πληροφορίες, που οδηγούν σε επιτυχημένη ανάκτηση πληροφοριών είναι σύμφωνα πάντα με την έρευνά της :

- να γνωρίζεις τις πληροφοριακές πηγές και τη δομή τους
- να γνωρίζεις τις πληροφοριακές πηγές και να τις χρησιμοποιείς ανεξάρτητα
- να γνωρίζεις τις πληροφοριακές πηγές και να τις χρησιμοποιείς με ευέλικτο τρόπο, είτε ανεξάρτητα είτε με τη χρήση κάποιου ενδιάμεσου

Η ανακάλυψη της σχέσης υποκειμένου - αντικειμένου στο πλαίσιο της φαινομενογραφικής μεθόδου με κριτήριο την ανάλυση της κατηγορίας που αφορά στις αντιλήψεις περί πληροφοριακών πηγών περιγράφεται συμπερασματικά ως εξής:

- η πληροφορία περιέχεται καταρχήν στα βιβλία
- η πληροφορία περιέχεται στο διαδίκτυο σε αδιευκρίνιστου είδους πηγές
- η πληροφορία περιέχεται σε ηλεκτρονικά περιοδικά, όταν κάποιος σε κατευθύνει σε αυτά και μάθεις πώς να τα χρησιμοποιείς
- η πληροφορία περιέχεται στις απόψεις των ανθρώπων και χρειάζεται μέθοδος άντλησής τους

- η πληροφορία περιέχεται σε εφημερίδες και ανακαλύπτεται τυχαία
- η πληροφορία θα μπορούσε να περιέχεται σε ταινίες ή ντοκυμαντέρ ή οπουδήποτε αλλού

### Η δομή της επίγνωσης

Από την ανάλυση των δεδομένων και τη νοηματική εξήγηση των εννοιών που αναδύθηκαν, τις κατηγορίες τους και τις μεταξύ τους συσχετίσεις προκύπτει μια ελλειμματική γνώση της διαφορετικότητας των πηγών και της σημασίας της για την άντληση κατάλληλων κατά περίπτωση πληροφοριών. Ειδικά το περιεχόμενο του διαδικτύου σκιαγραφείται ως μια μεγάλη μάζα πληροφοριών με άγνωστη εσωτερική δομή και αδιευκρίνιστα είδη πηγών.

Στην κλίμακα των αντιλήψεων διαπιστώνεται μια διακύμανση ακραίων απόψεων, όπως αυτή για το περιεχόμενο των ιστολογίων και υπερεκτίμησης των ηλεκτρονικών περιοδικών, και ένα ενδιάμεσο χαστικό κενό, όπου οι πληροφορίες γίνονται αντιληπτές ως μη προερχόμενες από διαφορετικά είδη πηγών. Στα παραπάνω, εξαίρεση αποτελούν τα βιβλία για τα οποία η οικεία γνώση δομής και περιεχομένου κατατάσσει σε μια ειδικού τύπου επίγνωση. Στην μια πλευρά του ογκώδους βουνού των πληροφοριών γίνονται ορατά τα βιβλία και στην άλλη, όλα τα υπόλοιπα, άγνωστα στην ολότητα τους και συγκεχυμένα στην αναγνωρισιμότητα τους. Στην κορυφή αυτού του αντιληπτικού όγκου που σχηματίζει η διαμορφούμενη πρόσληψη των φοιτητών για τις πηγές, εντοπίζεται η κρυμμένη επίγνωση ότι το είδος πηγής δεν φαίνεται να έχει σημασία.

Η χρήση διαφορετικών πηγών, είτε ως αποτέλεσμα της παρότρυνσης των διδασκόντων, είτε ως κατεύθυνση που ορίζεται από το τμήμα φοίτησης, εδραιώνει ενός άλλου τύπου επίγνωση. Αυτήν που αφορά στην εκδήλωση εμπιστοσύνης προς τους διδάσκοντες και σεβασμού της ειδικής γνώσης που κατέχουν.

Μια ακόμη διαφορετικού τύπου επίγνωση αναδείχθηκε στις αντιλήψεις των φοιτητών. Αφορά στην έμμεση αποδοχή της **σταδιακής κατάκτησης της ικανότητας χρήσης διαφορετικών πηγών**. Χαρακτηρίζει την πλειονότητα των φοιτητών, σε αντίθεση με τους εκπροσώπους του τμήματος που δίδει άμεση βαρύτητα στη χρήση των ηλεκτρονικών περιοδικών. Η επίγνωση των φοιτητών αυτών αναπαράγει την αναγκαιότητα της άμεσης κατάκτησης της ικανότητας χρήσης τους και προβάλλεται με έμφαση στα παραδείγματα που χρησιμοποιούν για να αναδείξουν αυτή τη σχέση. Στη δική τους περίπτωση η επίγνωση του είδους πηγής τοποθετεί από τη μια πλευρά τα βιβλία και από την άλλη τα περιοδικά και το κύριο μέλημα της συνειδητής εκ μέρους τους επιλογής κρύβεται στην απόφαση, πότε να χρησιμοποιούν τα μεν και πότε τα δε.

#### **7.3.4. Ερώτημα τέταρτο**

**Πώς θα χαρακτήριζες την εμπειρία σου στην αναζήτηση πληροφοριών;**

Οι χαρακτηρισμοί των φοιτητών για την εμπειρία τους αναφορικά με την αναζήτηση πληροφοριών δίδονται στη συνέχεια σε δύο ομάδες. Στην πρώτη περιλαμβάνονται οι θετικές κρίσεις και στην δεύτερη οι αρνητικές. Διατηρήθηκε η πιο συνοπτική εκδοχή της δικής τους φραστικής διατύπωσης σε μικρότερες εσωτερικά υποκατηγορίες με όλες τις συνώνυμες λέξεις ή φράσεις.

##### **Θετικές κρίσεις**

- Πρωτόγνωρη, καινούρια, ρηξικέλευθη, γεννάει νέα ενδιαφέροντα, άνοιγμα οριζόντων
- Εύκολη, βολική, πολύ ωραία, εξυπηρετική, θετική κι ευχάριστη
- Προσφέρει ικανοποίηση, ανεξαρτησία, οδηγεί στην αυτενέργεια και εισάγει στη συγγραφή
- Ενδιαφέρουσα, δημιουργική, διαφωτιστική, σημαντική, απαραίτητη, χρήσιμη και για το μέλλον, εποικοδομητική
- Η αναζήτηση είναι σκοπός ζωής, είναι γνώση
- Ωραία αίσθηση γιατί έτσι αφομοιώνεις
- Ένα μυστήριο που πρέπει να περάσεις (να μνηθείς), ένα ταξίδι, σαν να ψάχνεις θησαυρό

- Και η αρνητική πλευρά σε ολοκληρώνει

### **Αρνητικές κρίσεις**

- Δύσκολη (στον εντοπισμό των κατάλληλων, στην απομόνωση των σημαντικών, στη σύγκριση και το σχηματισμό άποψης, λόγω μη καλού χειρισμού του Ίντερνετ, όταν το θέμα είναι σύνθετο, λόγω των πολλών διαφορετικών καταλόγων)
- Απογοητευτική όταν δεν έχει αποτέλεσμα, ενοχλητικό όταν δεν ξέρεις τι φταίει, χαστικό ειδικά μέσω του Ίντερνετ, αποθαρρυντική λόγω έλλειψης σιγουριάς για το αποτέλεσμα
- Επίπονη, θέλει στόχο και μέθοδο, χρονοβόρα, περνά από πολλά στάδια
- Η αναζήτηση είναι ευθύνη
- Είναι η έκθεση σε ένα δύσκολο δρόμο

Πριν την ανάλυση αυτής της υποενότητας προηγήθηκε μια άμεση αντανάκλαση στα δεδομένα. Η αντανάκλαση αυτή ακολούθησε την καταγραφή των παραπάνω ομάδων και τον κριτικό εμπλουτισμό τους με τις σημειώσεις που κρατήθηκαν στο πεδίο της διερεύνησης. Το στοιχείο της επιβεβαίωσης του σκοπού της διερεύνησης ως στοιχείο περιεχόμενο τις διηγήσεις των φοιτητών και το στοιχείο της έκπληξης για την εκφορά και το περιεχόμενο των απόψεων τους αποτέλεσαν τα δύο καίρια ερεθίσματα για αυτή την ξεχωριστή παρουσίαση της.

### **Αντανάκλαση στα δεδομένα αναφορικά με την εμπειρία στην αναζήτηση**

Η απήχηση του υπό διερεύνηση θέματος επιβεβαιώθηκε στις αντιλήψεις των φοιτητών. Επιβεβαιώθηκε, επίσης, η αλήθεια των ισχυρισμών που η θεωρία, η εκπαιδευτική πράξη, αλλά και η κοινή λογική αποδέχεται. Τα στοιχεία της πολύχρονης εμπειρικής παρατήρησης εν πολλοίς επαληθεύτηκαν, ενώ το στοιχείο που διαφοροποιείται, συγκρινόμενο με αντίστοιχα ερευνητικά αποτελέσματα από το διεθνή χώρο, αφορά στον θετικό χαρακτηρισμό της διαδικασίας αναζήτησης πληροφοριών. Πολύ περισσότερο από ότι θα ανέμενε κανείς οι εκφράσεις των φοιτητών σε συνδυασμό με τις αντίστοιχες εκφράσεις του προσώπου και τις ανάλογες

χειρονομίες περιέγραψαν ένα καταρχήν θετικό βίωμα. Φράσεις με ζωντανές παρομοιώσεις και μεταφορές, κάποιες φορές με ποιητική διάθεση και έντονο ρομαντικό στοιχείο υπερίσχυσαν στο λόγο των φοιτητών. Οι αντιλήψεις τους διαφοροποιήθηκαν από τις καταγεγραμμένες στη βιβλιογραφία αρνητικές κρίσεις επί του θέματος. Ακόμη και στις αρνητικές κρίσεις παρατηρήθηκε η εκδήλωση ζωτικού ενδιαφέροντος για τη θέση του σχετικού βιώματος στη φοιτητική ζωή. Συχνά καταγράφηκε ένα διάχυτο στοιχείο που συνδέεται με την αναμονή και την προσδοκία για το καλύτερο.

Παράλληλα, ικανοποιήθηκε η προσωπική μου προσδοκία καταρχήν με την άντληση πρωτογενών ποιοτικών δεδομένων επί του θέματος από το ελληνικό περιβάλλον. Δεδομένων που προήλθαν από την από κοινού κατασκευή του νοήματος που περικλείεται στις αντιλήψεις των φοιτητών και δύναται να καθοδηγήσει την εξαγωγή, χρήσιμων πιστεύω, συμπερασμάτων.

### **Κατηγορίες περιγραφής**

Με βάση τη φαινομενογραφική ανάλυση οι κατηγορίες που χαρακτηρίζουν τη διαφοροποίηση των αντιλήψεων για την εμπειρία στην αναζήτηση πληροφοριών, αναφέρονται:

- στον τρόπο που βιώθηκε αυτή η εμπειρία ως διαδικασία που ακολουθήθηκε
- στην κρίση των υποκειμένων αναφορικά με την ικανότητα εντοπισμού πληροφοριών
- στην αντίληψη για τις παράπλευρες συσχετίσεις της με άλλες αντιλήψεις που βιώθηκαν εξ αιτίας της

Από την ανάλυση των δεδομένων στο σύνολο προέκυψε ότι η πρώτη κατηγορία υπερισχύει ως έννοια που περιγράφει την εμπειρία. Το επιδιωκόμενο αποτέλεσμα, η άντληση δηλαδή των αναγκαιών πληροφοριών, φάνηκε να επηρεάζει λιγότερο το σχηματισμό άποψης για το χαρακτηρισμό της εμπειρίας. Στο πνεύμα του ποιητή της Ιθάκης, παρά τον στόχο του προορισμού, αξία έχει το ίδιο το ταξίδι. Αυτή η διαπίστωση στα δεδομένα, με όλες τις επικρίσεις που μπορεί να δεχτεί σε επίπεδο ερμηνείας, συγκροτεί

κατά την άποψη μου το στοιχείο της έκπληξης. Η ανάδειξη αυτής της αλήθειας στα δεδομένα, ανεξάρτητα και από το βαθμό επίγνωσης που εμπεριέχεται αναφορικά με την ίδια την αναζήτηση και τους περιορισμούς της, αποτέλεσε ένα στοιχείο καθοριστικό για τη μελέτη του φαινομένου.

Μεταξύ των σχετικών αποσπασμάτων, διέκρινα την κριτική σκέψη έμπειρων φοιτητών που χαρακτήρισαν την εμπειρία ως δύσκολη:

► *Είναι κάτι που είναι δύσκολο, γιατί δεν αρκεί να βρεις. Αν ψάξεις δεν αρκεί να βρεις μια πηγή που να λέει κάτι σχετικό και κατέληξες κάπου. Πρέπει να διασταυρώσεις ότι καταρχάς αυτή η πηγή είναι αξιόπιστη, ειδικά αν ψάχνεις μέσω Ιντερνετ, ακόμη και στη βιβλιογραφία μερικές φορές κάποια βιβλία δεν χαίρουν μεγάλης εκτίμησης, όχι στη βιβλιοθήκη μας συγκεκριμένα, γενικά. Οπότε πρέπει να διασταυρώνεις τις πληροφορίες σου, να ελέγχεις πόσο είναι αξιόπιστη η πηγή, να έχεις διαφορετικές απόψεις πάνω στο συγκεκριμένο αντικείμενο για να μπορείς να καταλήξεις κάπου, οπότε θα τη χαρακτηρίζα δύσκολη. (10/ 827)*

Αλλά ταυτόχρονα και την πιο απλή προσέγγιση που αναδεικνύει την ευκολία σε άλλη βάση:

► *Είναι αρκετά εύκολο και ευχάριστο. Δηλαδή ακόμη κι αν το δεν βρεις αυτό που θέλεις όλη η διαδικασία, που ψάχνεις εμένα μου αρέσει, δεν με δυσκολεύει, ούτε χρονοβόρα είναι. (20/ 1571)*

### **Ανάλυση των κατηγοριών**

**Η εμπειρία αναζήτησης πληροφοριών γίνεται αντιληπτή ως κρίση επί της διαδικασίας αναζήτησης**

Διακρίνεται σε δύο υποκατηγορίες: θετική και αρνητική εμπειρία

**Θετική εμπειρία.** Περιλαμβάνει τις θετικές κρίσεις για τους τρόπους που γίνεται αντιληπτή η εμπειρία της αναζήτησης και αφορά στα παρακάτω στοιχεία:

- το στοιχείο της ευκολίας, με την έννοια της ικανότητας χειρισμού των εργαλείων αναζήτησης (κυρίως κατάλογος πανεπιστημιακής βιβλιοθήκης και διαδίκτυο)
- το στοιχείο του καινούργιου, του πρωτόγνωρου με την έννοια της σύγκρισης με τις τακτικές του παρελθόντος
- το στοιχείο της ευχαρίστησης, με την έννοια της περιήγησης σε διαφορετικές πηγές και την άντληση των στοιχείων που ενδιαφέρουν



- το στοιχείο της βολής, είτε μέσω Ίντερνετ, είτε μέσω της δικτυακής πρόσβασης στον κατάλογο της βιβλιοθήκης
- το στοιχείο του ενθουσιασμού, με την έννοια της κατάκτησης νέων εφοδίων, ακόμη και της ικανότητας μετάδοσής τους σε άλλους
- το στοιχείο της δημιουργικότητας, με την έννοια της δυνατότητας προσθήκης νέας γνώσης με σκοπό την ολοκλήρωση
- το στοιχείο της ανακάλυψης, της εξερεύνησης με την έννοια της προσωπικής επιλογής κατεύθυνσης και του ανοίγματος του ορίζοντα
- το στοιχείο της αυτενέργειας και της ανεξαρτησίας με την έννοια της ελευθερίας επιλογής
- το στοιχείο της εξοικείωσης με τις πανεπιστημιακές σπουδές με την έννοια της καλύτερης απόδοσης

**Αρνητική εμπειρία.** Περιλαμβάνει τις αρνητικές κρίσεις στους τρόπους που γίνεται αντιληπτή η εμπειρία της αναζήτησης και αφορά στα παρακάτω στοιχεία:

- το στοιχείο της δυσκολίας, με την έννοια της αδυναμίας χειρισμού των εργαλείων αναζήτησης (κυρίως κατάλογος πανεπιστημιακής βιβλιοθήκης και διαδίκτυο)
- το στοιχείο της δυσκολίας, με την έννοια της αδυναμίας χειρισμού γενικότερα της τεχνολογίας και ειδικά του Ίντερνετ
- το στοιχείο της καταβολής επίπονης προσπάθειας, με την έννοια της καταβολής κόπου και χρόνου
- το στοιχείο της αυτενέργειας, με την έννοια της ανάληψης ευθύνης και της έκθεσης στο άγνωστο
- το στοιχείο της σύγχυσης, με την έννοια της αδυναμίας ελέγχου σε όλα τα επίπεδα

**Η εμπειρία αναζήτησης πληροφοριών γίνεται αντιληπτή ως ικανότητα εντοπισμού κατάλληλων πληροφοριών**

Ο εντοπισμός των κατάλληλων πληροφοριών, διαπιστώνεται δεύτερος κατά σειρά σημασίας και αναδεικνύει τη διαφοροποίηση των αντιλήψεων, βάσει των παρακάτω στοιχείων, τα οποία ωστόσο προβάλλουν την αρνητική

διάσταση κι αυτό γιατί η θετική διάσταση στην ουσία εμπεριέχει έναν μη επιτεύξιμο στόχο. Αλλά αυτό είναι κάτι που θα αναλυθεί στη συνέχεια. Επί του παρόντος, τα στοιχεία της αντίληψης για την ανικανότητα εντοπισμού των κατάλληλων πληροφοριών είναι :

- Το στοιχείο της αβεβαιότητας για το αποτέλεσμα
- το στοιχείο του χαοτικής αίσθησης που συνδέεται κυρίως με το Ίντερνετ
- Το στοιχείο της αδυναμίας συγκρότησης του πληροφοριακού ερωτήματος
- Το στοιχείο της επιλογής από τον μεγάλο όγκο (ειδικά στα αποτελέσματα των αναζητήσεων στο διαδίκτυο) και της αξιολόγησής τους
- Το στοιχείο της αδυναμίας εντοπισμού του ενδεχόμενου λάθους
- Το στοιχείο της απογοήτευσης με την έννοια της αδυναμίας εντοπισμού
- Το στοιχείο του πολυποίκιλου των μέσων (εργαλείων) αναζήτησης και των διαφορετικών τεχνικών που απαιτείται να γνωρίζεις
- Το στοιχείο της έλλειψης συστηματικής ειδικής εκπαίδευσης

Η εμπειρία αναζήτησης πληροφοριών γίνεται αντιληπτή ως συσχετιζόμενη με άλλες αντιλήψεις που προκλήθηκαν εξ αιτίας της Ενδιαφέρουσες είναι οι αποκαλύψεις στα δεδομένα για εκείνες τις πρόσθετες αντιλήψεις που βιώθηκαν δια μέσου ή με αφορμή την αναζήτηση. Άλλοτε με τη χρήση συμπερασματικών δηλώσεων και άλλοτε με την εξίσωση της με άλλες έννοιες, η αναζήτηση πληροφοριών εμφανίζεται με τις παρακάτω μορφές. Για την καλύτερη διαφώτιση των παραπάνω, επέλεξα να παραθέσω μετά από κάθε συμπερασματική δήλωση ένα σχετικό απόσπασμα προκειμένου να διευκολυνθεί η κρίση επί της ανάλυσης και να διαφωτισθεί η πορεία που ακολουθήθηκε για τη διαμόρφωση του εννοιολογικού χάρτη.

- **συνδέεται με το πανεπιστημιακό περιβάλλον**
  - ▶ *Συμβάλλει η όλη διαδικασία της αναζήτησης, συμβάλλει στην όλη εξοικείωση μου με το πανεπιστήμιο, τον τρόπο λειτουργίας της βιβλιοθήκης, της αναζήτησης, όλο αυτό συμβάλλει στο να γίνω πολύ πιο*

συγκεκριμένος σε αυτό που θέλω και ζητάω, να εξοικειωθώ ακόμη περισσότερο με το σύστημα το ηλεκτρονικό για την πιο άμεση αναζήτηση και εύρεση κάποιου συγκεκριμένου βιβλίου και πιστεύω ότι μετά θα είναι πολύ καλύτερα όσον αφορά το συγκεκριμένο θέμα: αναζήτηση στοιχείων μέσα από ηλεκτρονικές πηγές. (43/ 3438)

- **συνδέεται ειδικά με τη εκπαίδευση που δόθηκε στο πλαίσιο του σεμιναρίου της πανεπιστημιακής βιβλιοθήκης**

► Δεν είχα ιδέα από βιβλιοθήκες. Από εδώ από το σεμινάριο και μετά που έμαθα να χειρίζομαι τον κατάλογο, μονίμως είμαι εκεί [γέλιο]! Εε, για μένα ήταν αρκετά εύκολο, γιατί βέβαια παρακολούθησα και το σεμινάριο που με βοήθησε αρκετά. Ναι, γιατί υπήρξαν και παιδιά που δεν είχαν παρακολουθήσει το σεμινάριο... μου λέγανε, πώς μπορούμε να το κάνουμε και με το που τους το έδειχνα α, έλεγαν, εύκολο ήταν τελικά! (4/ 263)

- **χρειάζεται εκπαίδευση για να γίνει σωστά**

► Χρειάζεται εκπαίδευση για να νιώθεις πιο ασφαλής. Περισσότερα, και πιο συχνά σεμινάρια και ειδικά για τις μηχανές αναζήτησης. (4/1 289)

- **επηρεάζεται καθοριστικά από το ενδιαφέρον για το αντικείμενο**

► Μμ, σαν εμπειρία θεωρώ ότι είναι πολύ πλούσια, έχει να σου δώσει πράγματα αλλά όπως είπα και προηγουμένως προϋπόθεση απαραίτητη θεωρώ ότι είναι ότι αυτό που αναζητάς να είναι κοντά στα ενδιαφέροντα σου. Αν ισχύει αυτό τότε έχει να σου δώσει πάρα πολλά πράγματα. Εε, και ίσως και πράγματα που δεν φανταζόσουν κιόλας. Ψάχνοντας κάτι, μπορεί να βρεις και κάτι άλλο που δεν είχες καν φανταστεί, αλλά με προϋπόθεση αυτό που σας είπα. (45/ 3632)

- **επηρεάζεται από το βαθμό δυσκολίας του υπό διερεύνηση θέματος**

► Και με βάση το θέμα μου και με βάση τον τρόπο που προσπαθούσα το προσεγγίσω όλα έγιναν πιο δύσκολα. (36/ 2792)

- **διευκολύνεται από την συνεργασία με τους διδάσκοντες**

► Ευτυχώς προς το παρόν όλα πήγαν καλά. Αλλά, σε αυτό βοήθησε και η γενικότερη επικοινωνία με τον καθηγητή, γιατί διαφορετικά δεν θα ήταν το ίδιο εύκολη η προσέγγιση. (7/ 581)

- **επηρεάζεται από το χρόνο, τη διάθεση και την προσπάθεια που καταβάλλεις γι αυτήν**

► Ναι[σκέψη], καταρχήν ξεκινάς και δεν ξέρεις τι θα βρεις, λες θα βρω δεν θα βρω. Αν βρω θα είναι καλά; Θεωρώ ότι είναι κάτι δύσκολο μπροστά σου που θέλει χρόνο και εμείς οι φοιτητές, κακά τα ψέματα, τα θέλουμε λίγο εύκολα. Όχι μόνο εμείς, όλοι οι μαθητές. (44/ 3530)

- περνά από στάδια εξοικείωσης και συνεχούς βελτίωσης, με βάση την εμπειρία που αποκτάς από την εφαρμογή της
  - ▶ Στην αρχή μου φάνηκε λίγο δύσκολο, ειδικά μέσω υπολογιστή να αναζητήσω κάποια πράγματα. Σταδιακά ξεπέρασα το άγχος και μου φαίνεται τα πάω καλύτερα. (6/ 489)
  
- συνδέεται με τον ίδιο το σκοπό της ζωής, με τη φιλοσοφία του ατόμου και τη γενικότερη στάση του
  - ▶ Για μένα η αναζήτηση είναι σκοπός ζωής. Το έχω φιλοσοφία. Ήρθαμε σε αυτό τον πλανήτη πρώτα για να αναζητήσουμε τι είμαστε εμείς άρα να εξελιχθούμε. Οπότε σε αυτή την προσπάθεια το να αναζητάς πληροφορίες σε όλα τα θέματα, κοινωνία, πολιτική ακόμη και ψυχολογία για σένα είναι το βασικό. Άρα το θεωρώ πάρα πολύ σημαντικό. Αν ξέρεις το λήμμα σου πας, ψάχνεις στον υπολογιστή κι αυτό μετά σε καθοδηγεί συν ότι και πριν και το σύστημα που μας δείξατε στην αρχή όταν ήρθαμε, μου άρεσε και η περιπλάνηση, το ότι ψάχνεις και βρίσκεις μόνος σου και μπορεί να πέσει το μάτι σου σε ένα βιβλίο που δεν υπήρχε περίπτωση να το βρεις και είναι πώς να το πω ωραίο, το ότι ψάχνεις. (11/ 877)
  
- συνδέεται με την κατάκτηση και την αφομοίωση της γνώσης, λόγω της αυτενέργειας
  - ▶ Βασικά σου δίνεται μια ωραία αίσθηση γιατί ξεκινάς από ένα λευκό χαρτί άγραφο για παράδειγμα και σιγά σιγά αρχίζεις και το γεμίζεις εσύ, οπότε αισθάνεσαι ότι είναι προσωπική δουλειά που αυτό αρχίζει και αυξάνεται. Και όταν το ψάχνεις και μόνος σου και βρίσκεις τις πληροφορίες που θες γίνεται και κτήμα σου, διότι όταν τις βρεις έτοιμες δεν τις αφομοιώνεις με τον ίδιο τρόπο. Ενώ αν το έχεις ψάξει εσύ, τα μαθαίνεις αμέσως. (15/1345)
  
- συνδέεται με την ενεργοποίηση της κριτικής σκέψης
  - ▶ Πέρα από δημιουργικό σε κάνει να νιώθεις πιο ολοκληρωμένος εμπειρικά. Δηλαδή εν ολίγοις εκεί πέρα που παρακολουθείς ένα θέμα στις ειδήσεις για παράδειγμα και ξέρεις τα μισά και μετά από μια έρευνα, οτιδήποτε, παρακολουθείς ένα θέμα και πάνω σ' αυτό έχεις μια εμπειρία παραπάνω, μια γνώση, νιώθεις ότι μπορείς να παρακολουθήσεις τα κοινωνικά δρώμενα που σε περιβάλλουν εε με μεγαλύτερη προσοχή και να μπορείς να φτάσεις στο σημείο και να τα κρίνεις και να τα ερμηνεύεις. Για παράδειγμα όταν βλέπεις κάτι πολιτικό με το οποίο δεν έχεις ασχοληθεί πέρα από το να το παρακολουθείς και να το βλέπεις παθητικά δεν μπορείς ούτε να το κρίνεις, ούτε τίποτε. Μια έρευνα και γενικότερα η συλλογή πληροφοριών σε βοηθάει να δημιουργήσεις ένα επίπεδο. Και μια πιο σφαιρική οπτική πάνω στο θέμα. (13/ 1029)

- **συνδέεται με την απόκτηση τεχνικών αναζήτησης**

► Φυσικά είναι μια διαδικασία κάπως επίπονη, δεν είναι δηλαδή κάτι εύκολο, θέλει ένα στόχο πάνω από όλα στο μυαλό σου για το τι ψάχνεις, αλλά από εκεί και πέρα εφόσον βρεις τα στοιχεία και μεις σε ένα καλούπι να το πω έτσι, γίνεται πιο απλουστευμένη η διαδικασία, ξέρεις κι εσύ τι ζητάς και πιστεύω ότι σαν κύρια όργανα έρευνας έχω τελικά καταλήξει ότι είναι η βιβλιοθήκη και το Ίντερνετ. (31/ 2502)

- **συνδέεται με την προώθηση της αυτονόμησης του ατόμου και εισάγει στη συγγραφή**

► -Σαν διαδικασία, όπως μου είπες, αυτή η εμπειρία σου σε σχέση με την αναζήτηση πληροφοριών πώς σου φαίνεται; Πώς θα την περιέγραφε;

-Εντάξει, εντάξει [σκέψη] πιο πολύ επικοινωνητική είναι. Γιατί μαθαίνεις κάποια πράγματα. Βασικά εδώ πέρα αυτονομείσαι πιστεύω. Δηλαδή εκεί πέρα που θα μπορούσα να πάω σε κάποιο φίλο μου για παράδειγμα και να μου πει πήγαινε σε αυτό το βιβλίο ή στο άλλο, ενώ εγώ για παράδειγμα εδώ πέρα χρησιμοποιώντας αυτά που είχα μάθει από το σεμινάριο, το χρησιμοποίησα για να βρω τα βιβλία.

- Οπότε είχες ένα τρόπο να ενεργήσεις μόνος σου;

- Ναι, ενήργησα μόνος μου. Βασικά δεν ξέρω σε τίποτε άλλο να το κάνεις. Την εργασία μόνος σου τη φτιάχνεις, εγώ πιστεύω, άρα ουσιαστικά εισαγάγει όλη αυτή η αναζήτηση, αν μπορώ να το πω, σε ένα είδος, στη συγγραφή βασικά. (24/ 1909)

- **γίνεται όλο και πιο απαραίτητη**

► Όσο περνάει ο καιρός βλέπω ότι είναι απαραίτητο όλο και περισσότερο. (30/ 2456)

- **συνδέεται με την ερευνητική διαδικασία και το άνοιγμα των ενδιαφερόντων**

► Φυσικά γιατί πολύ απλά ένας φοιτητής δεν είναι μόνο για να έρχεται και να πηγαίνει να παρακολουθεί το μάθημα. Και για να διαβάσει και γενικότερα να εξερευνεί πώς να το πω, να εξερευνεί τον κόσμο, να το πω έτσι. Δεν είναι όπως στο γυμνάσιο που ο κόσμος είναι ένα βιβλίο. Για να γίνεις ένας άνθρωπος με οξύνοια πρέπει να ερευνάς γύρω σου τι γίνεται, να διαβάζεις να ψάχνεις και από κει και πέρα να αναπτύξεις κι άλλα ενδιαφέροντα. (31/ 2512)

- **διευκολύνει την κατανόηση του ίδιου του πληροφοριακού ερωτήματος**

► Εμένα μου άρεσε πάρα πολύ. Μου άρεσε γιατί έβλεπα και πράγματα που δεν είχα σκεφτεί καν, δηλαδή όταν μπαίνεις σε μια μηχανή αναζήτησης και πας μια λέξη ή ένα τίτλο, μπορεί να σου βγάλει και κριτικές και ένα σωρό άλλα πράγματα τα οποία μπορεί να μην έχεις σκεφτεί και έτσι σε οδηγεί,

*σαν σκαλοπατάκια από το ένα στο άλλο. Και είναι σαν ταξίδι όντως. (17/ 1345)*

- **συνδέεται με την ανάληψη εργασιών και τον τρόπο που μαθαίνεις μέσα από αυτή τη διαδικασία**

► *Θεωρώ ότι είναι πάρα πολύ ενδιαφέρουσα και πολύ δραστική επίσης. Διευκολύνει απίστευτα όλη αυτή η διαδικασία ψαξίματος. Θεωρώ ότι μέσα από πολλές εργασίες και ψάξιμο μαθαίνεις. Μαθαίνεις καλύτερα. (25/ 1999)*

Στο τέλος αυτής της παράθεσης και η **απορία** που εκφράζεται για τη **μη εμπειρία**. Από το αρχικό στάδιο αυτής της συνέντευξης προκύπτει ότι δεν έχουν δοθεί εργασίες που απαίτησαν την αναζήτηση πληροφοριών σε όλα τα τμήματα και στο ερώτημα μου, αν αυτό είναι κάτι που έχει απασχολήσει και αν έχει συζητηθεί με άλλους συμφοιτητές, η απάντηση είναι:

► *Όχι με άλλους δεν έχω συζητήσει, αλλά εντάξει περίεργο μου φαίνεται να είσαι 4ο εξάμηνο και να μην έχω κάνει κάτι τέτοιο. Δεν το φανταζόμουν έτσι (41/ 3942)*

**Σχέση των υποκειμένων με την πληροφορία ως αποτέλεσμα της εμπειρίας αναζήτησης**

Στις κατηγορίες περιγραφής των αντιλήψεων για την αναζήτηση των πληροφοριών, η σχέση των υποκειμένων με την πληροφορία χαρακτηρίζεται με βάση:

- τον τρόπο που βιώθηκε αυτή η εμπειρία ως διαδικασία που ακολουθήθηκε
- την κρίση των υποκειμένων αναφορικά με την ικανότητα εντοπισμού πληροφοριών
- την αντίληψη για τις παράπλευρες συσχετίσεις της με άλλες αντιλήψεις που βιώθηκαν εξ αιτίας της

και γίνεται αντιληπτή ως ακολούθως:

Κατηγορίες	Πώς γίνεται αντιληπτή η πληροφορία
1 <sup>η</sup> κατηγορία: διαδικασία	<ul style="list-style-type: none"> <li>•Ως στοιχείο διάσπαρτο σε ένα ευρύ σύνολο πηγών</li> <li>α. η αναζήτηση της συνδέεται με θετικά αισθήματα (εμφανίζεται ανεξάρτητη από τις δυσκολίες για την εκτέλεσή της)</li> <li>β. η αναζήτηση της συνδέεται με αρνητικά αισθήματα (καθορίζεται από τις δυσκολίες της διαδικασίας)</li> </ul>
2 <sup>η</sup> κατηγορία: ικανότητα εντοπισμού	<ul style="list-style-type: none"> <li>•Ως κάτι που είναι δύσκολο να εντοπιστεί (αβεβαιότητα, χάος)</li> <li>•Ως κάτι που χρειάζεται ειδικές γνώσεις και τεχνικές για να εντοπιστεί</li> </ul>
3 <sup>η</sup> κατηγορία: συσχέτιση με άλλες έννοιες	<ul style="list-style-type: none"> <li>•Ως συστατικό στοιχείο για την ικανοποίηση των αναγκών των πανεπιστημιακών σπουδών (έρευνα, εργασίες, συνεργασία με διδάσκοντες)</li> <li>•Ως μέσο για την σταδιακή κατάκτηση της αυτενέργειας και της ενεργού μάθησης</li> <li>•Ως κάτι εξωτερικό που μπορεί να μετασχηματιστεί σε εσωτερικό με την ενεργοποίηση της κριτικής σκέψης και τελικά την κατάκτηση της μάθησης</li> </ul>

#### Πίνακας 4

##### Η δομή της επίγνωσης

Η εμπειρία της αναζήτησης πληροφοριών ανεξάρτητα από το είδος πρόσληψης και την ποικιλία της διαφοροποίησης στις αντιλήψεις που αναπτύσσονται εξαιτίας της, υποβάλλει τα άτομα στον αυτοέλεγχο της επίγνωσής τους. Χωρίς να είναι αυτός ο σκοπός, η αναζήτηση, όπως κι αν εκλαμβάνεται, αποτελεί ένα ποιοτικό βήμα. Είναι μια μεταβολή που χαρακτηρίζεται από υψηλή διακύμανση στην περιγραφή του βιώματος, αλλά πάντως είναι μεταβολή. Ποιοτικό βήμα ή μεταβολή ή όπως αλλιώς χαρακτηριστεί, καταγράφεται στα δεδομένα ως εγνωσμένη αντίληψη. Οι φοιτητές που είχαν την εμπειρία αναζήτησης πληροφοριών δηλώνουν άμεσα ή έμμεσα χαρακτηρίζοντας την, την επίγνωση της μεταβολής που βίωσαν.

Σε κάθε μια από τις συσχετιστικές δηλώσεις εκφράζουν με τη δική τους σκέψη, χωρίς να απαιτείται εξήγηση και ερμηνεία το είδος της επίγνωσης που οι ίδιοι αντιλήφθηκαν. Κατά την εκτίμησή μου, η παράθεση της

επίγνωσης όλων των διαφοροποιημένων αντιλήψεων δεν παρουσιάζει ενδιαφέρον. Είναι πρόδηλο το περιεχόμενο τους, μέσω της απλής ανάγνωσης των περιγραφικών δηλώσεων. Εκείνο που παρουσιάζει ενδιαφέρον είναι η απόπειρα μιας συνοπτικής συνολικής περιγραφής.

Αντλώντας την ουσία της σύνοψης αυτής από την περιγραφή της σχέσης που διαμορφώνουν οι φοιτητές με την ίδια την πληροφορία (βλέπε Πίνακα 4), η επίγνωσή τους, αντιλαμβάνεται τον κατακερματισμό της πληροφορίας σε ένα ευρύ και άγνωστο σύνολο πηγών, των οποίων η αναζήτηση είτε αντιμετωπίζεται θετικά είτε αρνητικά ως διαδικασία, γίνεται παραδεκτό ότι παρουσιάζει δυσκολίες και απαιτεί ειδικές γνώσεις και τεχνικές που αποκτώνται με την εκπαίδευση και βελτιώνονται με την εμπειρία. Αντιλαμβάνεται επίσης ότι το αποτέλεσμα της αναζήτησης ικανοποιεί τις ανάγκες των πανεπιστημιακών σπουδών, γίνεται μέσο για την σταδιακή κατάκτηση της αυτενέργειας και της ενεργού μάθησης και από κάτι που βρίσκεται κατακερματισμένο στον εξωτερικό κόσμο μετατρέπεται σε κομμάτι του εσωτερικού κόσμου με την ενεργοποίηση της κριτικής σκέψης και της γνωστικής ικανότητας.

### **Η επίγνωση της δυσκολίας και της ευκολίας**

Μεταξύ των πολλών και ενδιαφερόντων σημείων που καταγράφονται στις συσχετιστικές αντιλήψεις, διακρίνεται η αναφορά στη δυσκολία και την ευκολία κατά την αναζήτηση. Ο έλεγχος της επίγνωσης, που οι φοιτητές δηλώνουν ότι εμμέσως διενεργείται, επηρεάζεται από δύο σημαντικούς παράγοντες: το επίπεδο και το είδος της εμπειρίας. Η πιο απλή δήλωση που περιγράφει τη δομή της επίγνωσης αυτής είναι: **όσο αυξάνει το επίπεδο της εμπειρίας, η αναζήτηση χαρακτηρίζεται πιο δύσκολη**. Το επίπεδο δε, καθορίζεται -κατά τις αντιλήψεις των φοιτητών- από τη ανάληψη πολλών και σύνθετων εργασιών, που γίνονται με τη χρήση πολλών και διαφορετικών πηγών, την καλή γνώση των διαθέσιμων εργαλείων έρευνας και την καθοδήγηση των διδασκόντων ως απαραίτητο συμπλήρωμα για την επιτυχή κατάληξη.



### 7.3.5 Ερώτημα πέμπτο

**Μπορείς να περιγράψεις μια φορά που η αναζήτηση και χρήση πληροφοριών ήταν μια ικανοποιητική εμπειρία για σένα;**

Το ερώτημα αυτό αν και πλούσιο σε εξαγόμενα ευρήματα, προσέκρουσε στο γεγονός της φτωχής εμπειρίας στην αναζήτηση πληροφοριών. Αυτή η συνθήκη κατ' ουσία ταύτιζε την περιγραφή της ικανοποίησης με την ίδια την εμπειρία. Για να είναι δυνατόν να οριστεί το στοιχείο της ικανοποίησης θεωρείται προαπαιτούμενη η συγκριτική αποτίμηση της προηγούμενης εμπειρίας. Όταν κάτι τέτοιο δεν έχει βιωθεί εμπειρικά το ερώτημα δεν μπορεί να απαντηθεί με πληρότητα. Διευκρινίζεται ότι η ενδεχόμενη μετατροπή του σε μια περισσότερο θεωρητική διατύπωση του τύπου: *«Πώς θα ήταν για σένα μια ικανοποιητική αναζήτηση;»* ή *«Τι θα σήμαινε ικανοποιητική αναζήτηση για σένα;»* δεν προτιμήθηκε, διότι θα μετέβαλλε ουσιωδώς το νόημα του ερωτήματος και θα μετέφερε τις απόψεις και θέσεις των υποκειμένων έξω από τη σφαίρα του εμπειρικού βιώματος. Αυτή η διάσταση εκτιμάται ότι αφενός δεν ήταν συντεταγμένη με τη συνολική προσέγγιση που επιλέχθηκε για τη διερεύνηση και αφετέρου θα στερούσε την κρίσιμη συσχέτιση της με το προηγούμενο ερώτημα που αφορά στην ίδια την περιγραφή της εμπειρίας.

Το κυριότερο ζήτημα για την ανάλυση αυτού του ερωτήματος ήταν η έλλειψη συγκριτικής βάσης στις διηγήσεις των φοιτητών. Έγινε αισθητό ότι εξαναγκάστηκαν να αντλήσουν από την χαμηλής στάθμης δεξαμενή της εμπειρίας τους εκείνα τα στοιχεία που ταίριαζαν στην κατάσταση της ικανοποίησης. Τελικώς, εκτιμήθηκε ότι οι περισσότεροι απάντησαν με βάση το στοιχείο του εντυπωσιασμού ως προς το βίωμα που συνδέεται με την ικανοποίηση. Ωστόσο, η στροφή προς τα ένδον με σκοπό την αναζήτηση του στοιχείου της ικανοποίησης -εξηγείται αναλυτικά στο τέλος της ενότητας αυτής- οδήγησε σε βαθύτερα στρώματα επίγνωσης που αναδεικνύουν κρίσεις υψηλότερου επιπέδου παρά το χαμηλό επίπεδο της εμπειρίας.

## Κατηγορίες περιγραφής

Με δεδομένες τις παραπάνω διευκρινίσεις, η ικανοποίηση για την αναζήτηση γίνεται αντιληπτή ως:

- μη ικανοποίηση
- ενθουσιασμός για το καινούριο με την έννοια της πρωτότυπης ενασχόλησης
- εντοπισμός πολλών πηγών
- ικανοποίηση από τη χρήση της βιβλιοθήκης με την έννοια της πρωτόγνωρης εμπειρίας αξιοποίησης του πλούτου που διαθέτει
- ικανοποίηση από το ενδιαφέρον για το αντικείμενο στο οποίο αφορά η αναζήτηση
- χαρά του ανοίγματος σε κάτι απρόβλεπτο
- εντοπισμός ποικιλίας πηγών με διαφορετικές απόψεις προκειμένου να διευκολυνθεί η φάση της σύνθεσης
- επίτευξη του στόχου (ειδικά της εργασίας)
- συνεργασία με άλλους, ομαδική εργασία για καλύτερο αποτέλεσμα
- επιλογή της κατάλληλης οδού, με την έννοια της χρήσης του σωστού ευρετηρίου π.χ. κατάλογος βιβλιοθήκης
- εντοπισμός έγκυρων πηγών
- συνδυασμός παραγόντων: πληρότητα, αξιοπιστία, πολυπρισματική άποψη και εξοικονόμηση χρόνου
- επιτυχία της εξειδίκευσης στο βαθμό που χρειάζεται
- πιθανόν η μεγαλύτερη εξοικείωση με τη χρήση της τεχνολογίας
- κατάκτηση νέας γνώσης και μάλιστα μη αναμενόμενης
- ικανοποίηση από τη χρήση της βιβλιοθήκης συγκρινόμενη με το Ίντερνετ
- άνοιγμα οριζόντων, επαφή με άλλους, επικοινωνία στα αγγλικά
- πρωτόγνωρη εμπειρία δια μέσου της συλλογής δεδομένων από συνεντεύξεις

Παραθέτω ενδεικτικά αποσπάσματα των παραπάνω:

► *Δεν μπορώ να πω μια συγκεκριμένη φορά, απλώς αν ιδανικά θα έβαζα κάποια στοιχεία, θα ήταν αν μπορούσα να καταλήξω σε μια έτσι πιο σφαιρική άποψη πάνω στο ζήτημα που εξετάζω. Δηλαδή αν έβρισκα πηγές από όλο το*

φάσμα των απόψεων και μπορούσα να τις συνθέσω με τρόπο ώστε να κατέληγα κάπου. (10/ 828)

► Ναι, ικανοποίηση γιατί ξεκίνησα και πήγα καλά. Αποτυχία θα θεωρούσα να ξεκινούσα κάτι και να μην βρω τίποτα πάνω σε αυτό γιατί τότε με γεμίζει και το άγχος ότι τελικά κάτι κάνεις λάθος και δεν πρόκειται να γίνει η εργασία σωστά σε εύθετο χρόνο. (11/ 885)

► Βασικά είναι ο διαφορετικός τρόπος που παίζει ρόλο. Για παράδειγμα είναι άλλο πράγμα να κάθεται μπροστά από μια οθόνη ενός υπολογιστή και να ψάχνεις κάτι και άλλο πράγμα να είσαι στο δρόμο και να το ψάχνεις, ας το δούμε έτσι. Επειδή μας έχει συμβεί αυτό το πράγμα και το έχουμε κάνει, νομίζω ότι είναι τελείως διαφορετικό και είναι πολύ πιο ωραίο. Πιο δημιουργικό (15/ 1244)

► Θεωρώ ότι παίζει ρόλο ο συνδυασμός των παραγόντων. Δηλαδή ότι μπορούμε να εξοικονομήσουμε χρόνο και ότι μπορώ να αποκτήσω μια πληρότητα, πιο ολοκληρωμένη και εμπειριστατωμένη άποψη σχετικά με το περιεχόμενο και κατά πόσο πληρούνται οι προϋποθέσεις για να αναζητήσω έγκυρη και αξιόπιστη βιβλιογραφία. Εε, το γεγονός ότι έχω τη δυνατότητα να μην εξαντληθεί η αναζήτησή μου σε ένα συγκεκριμένο θέμα αλλά να αποκτήσω πολυπρισματική άποψη σχετικά με την ποικιλία των θεμάτων που μπορώ να βρω πάνω σε αυτό (25/ 2013)

Πριν την περαιτέρω εμβάθυνση στην εξειδίκευση της ανάλυσης, και με στόχο την εκτίμηση επί του συνόλου παρατηρήθηκε με έκπληξη η υπερίσχυση των αναφορών στην πανεπιστημιακή βιβλιοθήκη και μάλιστα με συγκριτικές δηλώσεις αποτίμησης της ικανοποίησης συγκριτικά με το Ίντερνετ. Ενδεικτικά παραθέτω:

► Είναι άλλη ικανοποίηση να έρθεις στο πανεπιστήμιο, στη βιβλιοθήκη, έχει άλλη μαγεία, να το ψάχνεις και άλλο να είσαι σπίτι σου, έτσι όπως ξυπνάς, όπως πίνεις τον καφέ σου πατάς 5 λέξεις στο google κι όλα να τα έχεις μπροστά σου. (44/ 3546)

► Και στο λύκειο έκανα εργασίες, αλλά δεν είχα αυτή τη δυνατότητα, ας πούμε να καταφύγω σε κάποια βιβλιοθήκη και να έχω τόσο υλικό. (7/ 592)

► Ήταν μόνο τότε με την ηλεκτρονική πηγή, που ήταν πρωτότυπο για μένα. Μόνη μου λίγο ψάχτηκα και μετά ήρθα και ρώτησα γιατί είχα δυσκολία, αλλά μου άρεσε πάρα πολύ γιατί τότε ενθουσιάστηκα γιατί είδα πόσα περιοδικά υπάρχουν. Δεν ήξερα ότι υπάρχουν τόσα περιοδικά! (38/ 3050)

Αναφορικά με το Ίντερνετ, δεν διαπιστώνονται αναφορές ως προς την ικανοποίηση. Το κύριο και πανίσχυρο εργαλείο, αναφερόμενο σε κάθε υποενότητα που αφορά στην πληροφοριακή συμπεριφορά, συσχετιζόμενο με την ικανοποίηση εμφανίζεται αποδυναμωμένο.

Ιδιαίτερως χαρακτηριστική αναδείχθηκε στα δεδομένα η σύνδεση της ικανοποίησης με το ενδιαφέρον για το αντικείμενο που ερευνάται, η οποία και κατατέθηκε με έμφαση. Συχνά στις απαντήσεις, παρότι η ικανοποίηση συνδέθηκε με άλλα στοιχεία (πλούτο πηγών, επίτευξη στόχου, αξιοποίηση μέσων κ.ά.) για να θεωρηθεί ολοκληρωμένη η απάντηση προστίθετο στο τέλος και η καταλυτική φράση : *φυσικά, και να σε ενδιαφέρει το θέμα*. Κάτι σαν το κοινό μυστικό για την επιτυχία<sup>53</sup>. Αυτό δε το ενδιαφέρον για το θέμα συνδέθηκε και με την αρχική του διάσταση σε επίπεδο επιλογής αντικειμένου διερεύνησης. Αν έχει κανείς την ευχέρεια επιλογής θέματος ξεκινά με ενσωματωμένο το στοιχείο της ικανοποίησης.

► *Ναι, μία, [φορά αναζήτησης] πήγε πάρα πολύ καλά επειδή μου άρεσε και το θέμα πολύ (29/ 2539)*

αλλά και με την τελική του διάσταση ως αποτέλεσμα της διερεύνησης (νέα γνώση, μη αναμενόμενη κ.λ.π.)

► *Αυτή που έκανα στο 3<sup>ο</sup> εξάμηνο. Μια εργασία για (αναφέρεται στο αντικείμενο) και την εξέλιξή του στην τελευταία εικοσαετία. Έφερε ένα ικανοποιητικό αποτέλεσμα γιατί τελικά κατάλαβα ότι (αναφέρεται στην εξέλιξη της πορείας του φαινομένου που διερεύνησε) και αυτό ήταν έκπληξη για μένα! (31/ 2504)*

Τέλος, το στοιχείο του χρόνου εμπεριέχεται στις αντιλήψεις για την ικανοποίηση. Ο χρόνος, και όταν δεν αναφέρεται ρητώς, υπονοείται στο περιεχόμενο του λόγου. Δεν παρουσιάζει όμως ως προς την ικανοποίηση εμφανώς έκδηλο χαρακτήρα. Αποτέλεσε μια από τις προκαταλήψεις μου, που παρότι προσπάθησα δεν κατάφερα ουσιαστικά να παραμερίσω, με συνέπεια να περιλαμβάνεται στην αποτίμηση των ευρημάτων χαρακτηρισμένος με το στοιχείο της έκπληξης. Ανέμενα υποσυνείδητα ότι ο

---

<sup>53</sup> Παρότι επί του παρόντος δεν κρίνεται σκόπιμη η ερμηνεία, οι ισχύουσες συνθήκες εισαγωγής στην τριτοβάθμια εκπαίδευση εμπεριέχονται με τρόπο καθοριστικό στις αντιλήψεις των φοιτητών. Η ταύτιση του ενδιαφέροντος για το γνωστικό αντικείμενο του τμήματος φοίτησης αναδύθηκε με κάθε αφορμή και με ένταση στο λόγο των φοιτητών και ώθησε την εξέλιξη του διαλόγου προς την κατεύθυνση της ανάλυσης επιμέρους επιλογών αναζήτησης εντός του γνωστικού πεδίου. Σε άλλες περιπτώσεις ωστόσο η γνωριμία με διαστάσεις των εννοιών που αντλήθηκαν μέσα από τη διαδικασία αναζήτησης μετέβαλε τις αρχικές εκτιμήσεις και επανακαθόρισε τη στάση των φοιτητών για το ίδιο το γνωστικό αντικείμενο. Σε χαρακτηριστικές εκφορές των διηγήσεων τους οι υπόδηλες αναφορές ανιχνεύονται και επηρεάζουν καθοριστικά τη δομή της επίγνωσης που επιδεικνύουν για τις πεποιθήσεις τους.

χρόνος θα εκδηλωθεί με πιο ισχυρή δυναμική παρουσία στις αντιλήψεις των φοιτητών, αλλά κάτι τέτοιο δεν διαπιστώνεται στα δεδομένα.<sup>54</sup>

Για την πιο αναλυτική επεξεργασία του περιεχομένου των εννοιών που περιέχονται στις αντιλήψεις ως προς την ικανοποίηση, επιχειρήθηκε, όπως σε όλες τις υποενότητες, η κατηγοριοποίηση των αντιλήψεων με βάση ένα κοινό κριτήριο διαίρεσης. Με βάση αυτή την νοητική επεξεργασία διακρίνουμε την ικανοποίηση να πηγάζει από:

- Το ενδιαφέρον για το αντικείμενο που ερευνάται
- Τις πληροφοριακές πηγές που εντοπίζονται (ιδιαιτερότητα, καταλληλότητα, πλούτος, αξιοπιστία)
- Το φορέα που τις προσφέρει (κυρίως βιβλιοθήκη)
- Τη μέθοδο που ακολουθείται για τον εντοπισμό (τεχνικές, χρήση τεχνολογίας, συνεργασία, πρωτογενή δεδομένα)
- Την επίτευξη του επιδιωκόμενου στόχου
- Την κατάκτηση νέας γνώσης
- Συνδυασμό παραγόντων (πλούτος και ποικιλία πηγών και χρόνος)

#### **Η σχέση των υποκειμένων με την πληροφορία**

Η σχέση των υποκειμένων με την πληροφορία, όταν αυτή προσφέρει ικανοποίηση στον ερευνητή, αντιστοίχως με τις παραπάνω κατηγορίες καταγράφεται ως:

- Εμπίπτουσα στα ενδιαφέροντα του ατόμου που ερευνά
- Εντοπισμένη σε πολλαπλές πηγές διαφορετικής αξίας και ως προς την καταλληλότητα και ως προς την αξιοπιστία
- Περιεχόμενη στο υλικό της πανεπιστημιακής βιβλιοθήκης

---

<sup>54</sup> Σε αντίστοιχες έρευνες (Valentine, 1993; Weiler, 2004; Maybee, 2006) διαπιστώνεται ότι οι φοιτητές χρησιμοποιούν στρατηγικές αναζήτησης που φαίνεται να αποδίδουν τα μεγαλύτερα οφέλη με το λιγότερο κόστος σε σχέση με το χρόνο και την προσπάθεια που καταβάλλεται. Στην έρευνα μου εντοπίζονται στοιχεία σύνδεσης με το χρόνο, ειδικά στο ερώτημα που αφορά στην περιγραφή μιας ικανοποιητικής φοράς αναζήτησης, αλλά σαφέστατα ως συνολική απεικόνιση η σημασία του, υποτονίζεται σε σχέση με άλλους παράγοντες, όπως το ενδιαφέρον για το θέμα ή η σχετικότητα του περιεχομένου με το ζητούμενο.

- Ικανή να εντοπιστεί με τη χρήση κατάλληλων τεχνικών, με τη συνεργασία, με την παραγωγή πρωτογενών δεδομένων
- Αναγκαία για την επίτευξη ορισμένου σκοπού
- Μέσο για την κατάκτηση νέας γνώσης
- Αποτέλεσμα του εντοπισμού κατάλληλων και έγκυρων πηγών σε σύντομο χρόνο

### Η δομή της επίγνωσης

Το περιεχόμενο των απαντήσεων που αφορούν στην ικανοποίηση αποτιμήθηκε ως υλικό πλούσιο νοήματος. Παρά τη δυσκολία του ερωτήματος, ο πλούτος του νοήματος που παρήχθηκε, αποδίδεται στο στοιχείο της αυτοκριτικής. Η διάκριση της ικανοποίησης από την εμπειρία οδηγεί το συλλογισμό του ατόμου στο βαθύτερο εαυτό και τις ανάγκες του. Αυτή η τάση επικέντρωσης στην ουσία, ή με άλλη διατύπωση, η αποφυγή του εξωτερικού περιβλήματος της συμπεριφοράς που αφορά στις κινήσεις τακτικής, τις συνήθειες και εν τέλει στην αναπαράσταση κοινωνικά κατασκευασμένων πρακτικών, επέτρεψε στα υποκείμενα να κινηθούν σε μια σφαίρα πιο κοντινή στον πυρήνα της προσωπικότητάς τους. Οι υποστηρικτές της φαινομενογραφικής προσέγγισης ισχυρίζονται ότι στο πλαίσιο της μεθόδου τα ερωτήματα που μπορούν να τεθούν στα ερευνητικά υποκείμενα πρέπει να λειτουργούν προς την κατεύθυνση της προσέγγισης στο βαθύτερο εαυτό. Θεωρώ ότι το ερώτημα αυτό λειτούργησε κατ' αυτό τον τρόπο και γι αυτό ανέδειξε στοιχεία που έρχονται πιο κοντά στη βαθύτερη επίγνωση των ατόμων για τις αντιλήψεις τους.

Με τις συχνές επανόδους στα δεδομένα και κυρίως από τη σύγκριση με τα δεδομένα που αφορούν στις αντιλήψεις για την ίδια την εμπειρία (ερώτημα 7.3.4.), διαπιστώθηκε ότι οι κατηγορίες που περιγράφουν την ικανοποίηση από την αναζήτηση πληροφοριών σκιαγραφούν μια «ωριμότερη» στάση των φοιτητών. Είναι παρακινδυνευμένο να ορίσει κανείς την ωριμότητα, γι αυτό και καταθέτω το συλλογισμό που με οδήγησε σ' αυτόν τον ισχυρισμό, διατηρώντας κάθε επιφύλαξη για την ευστοχία του χαρακτηρισμού.

Τα στοιχεία, αφενός του καινούριου της διαδικασίας και των συνεπακόλουθων θετικών αισθημάτων και αφετέρου του ανοίγματος μέσω όλων των βημάτων που σηματοδοτούν αυτή τη διαδρομή στην κατάκτηση της νέας γνώσης, τονίστηκαν με έμφαση και χαρακτήρισαν το εμπειρικό βίωμα συνολικά. Αντιθέτως, το στοιχείο της ικανότητας εντοπισμού των αναγκαίων πληροφοριών συμπίεστηκε ανάμεσα στα άλλα δύο. Αποτυπώθηκε έτσι στις αντιλήψεις για την εμπειρία με λιγότερη βαρύτητα και σημασία. Με το ερώτημα περί ικανοποίησης, ζητήθηκε η επανατοποθέτηση των υποκειμένων, προφανώς όχι με σκοπό να αποκατασταθεί η όποια τάξη πραγμάτων -άλλωστε δεν υφίσταται μια προκαθορισμένη τάξη- αλλά για να χαρακτηριστεί η δομή της επίγνωσης περί ικανοποίησης συνολικά. Με αυτό τον τρόπο καταγράφηκαν εκείνα τα στοιχεία που πραγματικά λειτούργησαν και επέφεραν αποτέλεσμα και όχι εκείνα που δυνητικά θα μπορούσαν με βάση τις περιγραφικές αντιλήψεις.

Συνοπτικά, από την ανάλυση αυτών των στοιχείων, προέκυψε ότι: **καταρχήν η ικανοποίηση δεν είναι εύκολη. Αντιθέτως, είναι και γίνεται δυσκολότερη. Με προσπατούμενο το ενδιαφέρον γι αυτό που αναζητάται, πρέπει να εντοπίζονται πολλές και κατάλληλες πηγές διαμέσου της σωστής χρήσης των κατάλληλων εργαλείων και μεθόδων και να ικανοποιείται ο σκοπός για τον οποίο έγινε η αναζήτηση των πληροφοριών.** Με άλλα λόγια η συμπιεσμένη προηγούμενη θέση, φαίνεται να ανακτά νέες, σαφώς μεγαλύτερες διαστάσεις και να ιεραρχείται σε μια λογική σειρά ερεθίσματος, σκοπού, μεθόδου και ικανοποιητικής κάλυψης του ζητουμένου. Αυτή η διάσταση της επίγνωσης των υποκειμένων χαρακτηρίστηκε ως ωριμότερη στάση και προφανώς τίθεται και ο χαρακτηρισμός και η ουσία του περιεχομένου του στην κρίση επί της ερμηνείας των πραγμάτων.

### 7.3.6. Ερώτημα έκτο

**Πώς αντιλαμβάνεσαι την έννοια της αξιολόγησης των πληροφοριών;**

Οι αντιλήψεις των φοιτητών για την αξιολόγηση ήταν ανάλογες με το σύνθετο πρόβλημα που κλήθηκαν και καλούνται συνεχώς να αντιμετωπίσουν αναφορικά με την πληροφόρησή τους. Η απλούστερη των φράσεων που περιγράφει τη αντίληψή τους συνολικά είναι: **η αξιολόγηση αποτελεί ένα μεγάλο πρόβλημα.**

Αντιμέτωποι με την επίλυση του, όλοι όσοι είχαν την εμπειρία της ελεύθερης -χωρίς καθοδήγηση- αναζήτησης πληροφοριών, κατέθεσαν τις αντιλήψεις τους σε ένα όσο το δυνατόν ανοικτό πνεύμα διαλόγου. Το ζητούμενο ήταν να εκδηλωθούν οι διαφορετικές θεωρήσεις με τις λιγότερες δυνατές παρεμβάσεις από την πλευρά μου. Επιθυμούσα να έχω όσο το δυνατόν πιο ανοικτό το πεδίο προκειμένου να δοθεί το περιθώριο ανάπτυξης των εννοιών που συνδέθηκαν με την αξιολόγηση και να μην προκαταβάλω τις απαντήσεις με την απλή υπόδειξη για παράδειγμα περί κριτηρίων αξιολόγησης. Εκτιμώ πως η διατύπωση του ερωτήματος συνέβαλε προς αυτήν την κατεύθυνση. Διαπιστώνεται στις απαντήσεις μια ευρύτητα κάλυψης στις διαφορετικές οδούς που επιλέχθηκαν για την περιγραφή του προβλήματος της αξιολόγησης.

Για το υποσύνολο των υποκειμένων που η εμπειρία στην αναζήτηση ήταν μικρή και συχνά συνδέθηκε με τον εντοπισμό καθοδηγούμενης βιβλιογραφίας, το ερώτημα στερήθηκε νοήματος και έτσι οδηγήθηκε προς την κατεύθυνση της πιο θεωρητικής τοποθέτησης. Οπότε, κατά μια έννοια υπήρξε μια μορφή θέσης των υποκειμένων στην υποθετική κατάσταση του τύπου: *αν έπρεπε να επιλέξεις μεταξύ πολλών πηγών που ανταποκρίνονται στο πληροφοριακό σου ερώτημα, πώς θα το έκανες;* Για την ποιοτική προσέγγιση της ανάλυσης τα δεδομένα των υποθετικών αυτών ερωτημάτων απομονώθηκαν για να μελετηθούν ανεξάρτητα και να συγκριθούν με τα υπόλοιπα.



## Τα δεδομένα σε λέξεις ή φράσεις κλειδιά

- Κριτήρια: γλώσσα κειμένου, σχετικότητα, τίτλος, χρόνος δημοσίευσης
- Διαφοροποίηση στο Ίντερνετ = λιγότερο αξιόπιστο
- Χρειάζεται κριτική ικανότητα, αλλαγή στάσης
- Χρειάζεται καθοδήγηση από τους καθηγητές
- Σχετικότητα (στο Ίντερνετ θεωρείται πολύ πιο δύσκολη)
- Ταυτότητα συγγραφέα
- Η κατανόηση του περιεχομένου, του ειδικού λεξιλογίου
- Προσπαιτούμενη η εξειδίκευση
- Η διασταύρωση με σκοπό τον έλεγχο της αξιοπιστίας και της εγκυρότητας
- Σχετίζεται με την εξοικείωση με το αντικείμενο
- Αφορά στη διαπίστωση της εγκυρότητας των πηγών
- Προϋποθέτει διαφορετικές απόψεις, αλλιώς δεν έχει νόημα
- Πρέπει να λάβει υπόψη ζητήματα ιδεολογίας
- Προϋποθέτει σωστή κατανόηση του αντικειμένου αναζήτησης
- Συνδέεται με την αντίληψη περί επεξεργασίας και χρήσης της πληροφορίας
- Διαδικασία αποκλεισμού, σύγκρισης και επαλήθευσης

Για την ανάδειξη της διαφοροποίησης των αντιλήψεων απαιτήθηκε μια πρώτη διάκριση με βάση την προηγούμενη εμπειρία. Διαφορετικές αντιλήψεις αναδεικνύονται ανάλογα με την εμπειρία με την οποία συνδέονται. Όλα τα παραπάνω προέρχονται καταρχήν από τη εμπειρία της ελεύθερης αναζήτησης πληροφοριών. Τα δεδομένα που αφορούν στην έλλειψη σχετικής εμπειρίας και κατά συνέπεια στηρίζονται στην υποθετική θεώρηση αναλύονται στη συνέχεια ως ανεξάρτητη κατηγορία.

### **Όταν η εμπειρία συνδέεται αποκλειστικά με τη χρήση του Ίντερνετ**

Ο όγκος των αποτελεσμάτων είναι πολύ μεγάλος και η αξιολόγηση καθίσταται ιδιαίτερα δύσκολη, κάποιες φορές και αδύνατη με την έννοια της αβεβαιότητας για το τελικό αποτέλεσμα. Γίνεται αντιληπτή καταρχήν ως μηχανισμός επιλογής των κατάλληλων. Η ουσία του έργου της

αξιολόγησης παραπέμπεται στο επόμενο στάδιο, αυτό που θα προκύψει μετά τον περιορισμό των αποτελεσμάτων. Όμως και ο ίδιος ο περιορισμός, αποτελεί είδος αξιολόγησης και γίνεται αντιληπτός:

- ως διεκδίκηση της ανάδειξης των πιο σχετικών με το ζητούμενο και αυτό με τη σειρά του προκύπτει από τη σωστή κατανόηση του αντικειμένου, την εφαρμογή μεγάλης εξειδίκευσης στη θέση του ερωτήματος και την ισχύ τυπικών κριτηρών αξιολόγησης των πηγών (συγγραφέας, τίτλος, χρόνος δημοσίευσης)
- ως διαδικασία αποκλεισμού, σύγκρισης και επαλήθευσης
- ως ανάκτηση των πρώτων αποτελεσμάτων των μηχανών αναζήτησης που είναι και τα πιο σχετικά
- ως άντληση εκείνων που με προσωπικά κριτήρια εμφανίζονται κατάλληλα

Χαρακτηριστικά αποσπάσματα:

► *Εε, σχεδόν πάντα πιστεύω ότι κάτι λείπει. Κάτι λείπει, όχι ότι είναι ελλιπής η εργασία ή κάτι τέτοιο, αλλά θα μπορούσε να υπάρχει κάτι ακόμη και γι αυτό πιστεύω ότι φταίει όντως ο όγκος των πληροφοριών. Αλλά καλό είναι αυτό από την άλλη! Ίσως φταίει κι ο χρόνος! Δεν έχεις τόσο χρόνο για μια εργασία συγκεκριμένα, να ψάξεις όλο τον όγκο των πληροφοριών για να διαλέξεις και να αξιολογήσεις σωστά. (17/ 1389)*

► *Νομίζω ότι δεν έχω τη δυνατότητα. Δηλαδή πέρα από το πόσο σχετικό είναι, ουσιαστικά μου κάνει εντύπωση κι η εμφάνιση του σάιτ. Δηλαδή αν δω ότι είναι πολύ προσεγμένο, εε, δεν ξέρω ποια ακριβώς είναι τα κριτήρια, απλά όπως το βλέπω εγώ, δηλαδή κάποια μου φαίνονται έγκυρα. (42/ 3324)*

► *Πρέπει να είναι κανείς προσεκτικός, για να επιλέξεις, πρέπει να αρχίσεις σιγά σιγά να αποκλείεις. Δηλαδή ένας καλός τρόπος επαλήθευσης, μόνο για το Ίντερνετ μιλάω, είναι στα 10.000 αποτελέσματα να μπεις στα 25 ξέρω εγώ και να πεις για τον όρο που θέλεις η πλειοψηφία συμφωνούν στο τι είναι αυτό το φαινόμενο. (44/ 3552)*

Όταν η εμπειρία συνδέεται και με τη χρήση και της πανεπιστημιακής βιβλιοθήκης και του Ίντερνετ

Το γνωστό δίπολο: πανεπιστημιακή βιβλιοθήκη- διαδίκτυο, αναντικατάστατο στοιχείο κάθε συλλογισμού που συνδέεται με την εμπειρία της πληροφοριακής συμπεριφοράς, είτε άμεσα δηλούμενο, είτε υποδηλούμενο προσδίδει στο νόημα των λόγων τη συγκριτική διάσταση που προβάλλεται

στα άτομα με τρόπους καθοριστικούς για τη διαμόρφωση των αντιλήψεων τους. Η αξιολόγηση των πληροφοριών σε αυτή την κατηγορία γίνεται αντιληπτή ως:

- Ευκολότερα δυνατή όταν αφορά στις πηγές της πανεπιστημιακής βιβλιοθήκης
- Πολύ δύσκολα εφικτή όταν αφορά σε πηγές του διαδικτύου

Ενδεικτικά αποσπάσματα:

► Ψάχνοντας στο Ίντερνετ η αλήθεια είναι ότι δεν ικανοποιείσαι από το αποτέλεσμα, διότι δεν ξέρεις αν αυτές οι πηγές είναι αληθινές, αν είναι πραγματικές. Στη βιβλιοθήκη είναι σίγουρα πιο κουραστικό το ψάξιμο αλλά σίγουρα είναι πιο έγκυρο. (2/ 157)

► Α, κατάλαβα τι λέτε! Θέμα πηγών! Αυτό που για μένα παίζει ρόλο είναι ποια είναι η πηγή μου. Εννοείται ότι άμα μπω στο Ίντερνετ σε μια μηχανή αναζήτησης και με πετάξει σε ένα link που δεν το ξέρει κανένας και είναι δεν θα πω το Βικιπαίδεια, αλλά κάτι αντίστοιχο, που μπαίνει ο καθένας και βάζει πράγματα, αυτό εννοείται ότι θα το πάρω υπόψη μου, αλλά δεν θα πω ότι είναι η πηγή, και ότι όντως σαν αξία είναι τρομερή. Αντίθετα, άμα έρθω στη βιβλιοθήκη και βρω κάποιο βιβλίο και το έχει γράψει κάποιος (αναφέρεται σε ειδικότητα του αντικειμένου σπουδών) που έχει κάποιο ακαδημαϊκό υπόβαθρο, σίγουρα θα το θεωρήσω πιο έγκυρη πηγή. (11/ 893)

► Σίγουρα, το κύρος του παροχέα, είναι ένα εκέγγυο από την άποψη ότι όταν πληροφορείσαι κάτι από έναν ανώνυμο, όπου έχει ανεβάσει κάτι, οτιδήποτε στο διαδίκτυο δεν έχει την ίδια βαρύτητα με ένα άρθρο που θα δεις σε μια γνωστή εφημερίδα από ένα εγκεκριμένο συγγραφέα. Δεύτερο είναι το μέσο. Εε, γιατί εντάξει μια ηλεκτρονική αναρχία υπάρχει στο διαδίκτυο που σημαίνει ότι μια πληροφορία μπορεί να τη βρεις παραλλαγμένη με 15 τρόπους . Από την άλλη όταν καταφεύγεις σε μια εγκυκλοπαίδεια ή σε ένα βιβλίο ιστορικό, πολιτικό, οτιδήποτε γενικά με το θέμα που θέλεις να ασχοληθείς, το βιβλίο δεν μπορεί να σου προσφέρει τόσο εύκολα μια αλλοιωμένη πληροφορία, όσο μπορεί το διαδίκτυο(13/ 1039)

Τα επόμενα δύο προέρχονται από το ίδιο άτομο:

► Δεν νομίζω να υπάρχουν σίγουρα κριτήρια! Η λογική, κι ότι πάντα κρατάω έτσι μια πισινή εντός εισαγωγικών, έρχομαι πρώτα στη βιβλιοθήκη, διαβάζω τι είναι αυτό που θέλω να μελετήσω από βιβλία και μετά πάω να χαθώ, να πέσω στα βαθιά στο Ίντερνετ. Πρέπει να έχεις ένα μπούσουλα, πώς θα κινηθείς, κάπως έτσι. (44/ 3560)

► Μπορείς να το κάνεις και κάπως πιο αντίστροφα. Να ξεκινήσεις από το Ίντερνετ έτσι όπως κάθεσαι στο σπίτι σου, να δεις τι υπάρχει, μια ματιά, να κρατήσεις πέντε πράγματα, να έρθεις στη βιβλιοθήκη να κάνεις μια πιο συστηματική ματιά και μετά πάλι πίσω στο Ίντερνετ για να καταλήξεις. (44/ 3562)

Διάβασα πολλές φορές όλα τα αποσπάσματα με το ανάλογο περιεχόμενο. Σε μια διαδικασία συνεχούς αναδίπλωσης των δεδομένων όχι μόνο στην απομονωμένη τους διάσταση (αναφορά στην αξιολόγηση), αλλά και στη συσχετιστική με το σύνολο, οδηγήθηκα στον ακόλουθο συλλογισμό. Απομονώνοντας τις αναφορές που αφορούν στην σύγκριση μεταξύ Ίντερνετ και βιβλιοθήκης, το περιεχόμενο τους κατευθύνεται σε μονοπάτια περιχαρακωμένα σε αυτή την οριοθέτηση της εμπειρίας, αλλά σαφώς πιο περιοριστικά σε σχέση με το συνολικό άνοιγμα του προβληματισμού των υποκειμένων (πρβλ. Όταν οι απαντήσεις είναι πιο γενικές). Αναφέρομαι στην ουσία της πρόσληψης και όχι στο αποτέλεσμα που προκύπτει λόγω της αποσπασματικής ανάγνωσης των δεδομένων. Οι αντιλήψεις αυτές τεκμηριώνονται με κυρίαρχο τρόπο στα δεδομένα. Κινούνται δε στο ίδιο μοτίβο της αποδοχής ενός κόσμου πληροφόρησης συγκροτημένου από το περιεχόμενο των δύο αυτών δεξαμενών. Σε αυτό το πλαίσιο η εμπειρία της αξιολόγησης ως νοητική κατασκευή περιγράφεται: όσον αφορά στο Ίντερνετ ως υπερεξάντληση μέσων και διαδικασιών για τον εντοπισμό έγκυρων και αξιόπιστων πηγών στα θολά νερά του και όσον αφορά στην πανεπιστημιακή βιβλιοθήκη ως πλοήγηση στα σίγουρα νερά της ελεγχόμενης από άλλους εγκυρότητας και αξιοπιστίας.

Η πρόσληψη της αξιολόγησης ως συνολική δομή είναι απόρροια των τρόπων που γίνεται αντιληπτή η αναζήτηση (βλέπε ερώτημα 7.3.2.), της αντίληψης των πληροφοριακών πηγών (βλέπε ερώτημα 7.3.3.) και της εμπειρίας που συνδέθηκε με την αναζήτηση (βλέπε ερώτημα 7.3.4.). Γίνεται διακριτή κατά την άποψη μου η αναπαραγωγή μιας κυρίαρχης αντίληψης για τα πράγματα με σαφείς προεκτάσεις σε όλες τις επιμέρους ενότητες, που χρήζει ειδικού ενδιαφέροντος, ώστε να ληφθεί υπόψη κατά τη συνθετική επεξεργασία της ανάλυσης των δεδομένων.

#### **Όταν δεν υπάρχει εμπειρία ελεύθερης αναζήτησης**

Η θέση του ερωτήματος στα άτομα που δεν είχαν ανάλογη εμπειρία αναζητήσεων προξένησε καταρχήν απορία. Άλλοτε σιωπή ή αντίστοιχοι μορφασμοί και άλλοτε κριτική του τύπου:

- ▶ δεν έχω βρεθεί σε αυτή τη θέση ή
- ▶ μέχρι στιγμής αναζήτησα μόνο τα βιβλία που πρότειναν οι καθηγητές ή
- ▶ έκανα εργασία μια περίληψη, οπότε έψαξα μόνο ένα βιβλίο, άρα τι...

Επίσης, καταγράφεται η ευθεία παραδοχή:

- ▶ *Να πω την αλήθεια, όχι. Δεν με έχει προβληματίσει.*

Η μετατόπιση του ερωτήματος στην υποθετική θεώρηση, απέφερε τοποθετήσεις που εμφανίζουν τη διαφοροποιημένη αντίληψη για την αξιολόγηση ως:

- Εφαρμογή τυπικών κριτηρίων αξιολόγησης πηγών (συγγραφέας, τίτλος, χρόνος δημοσίευσης)
- Εφαρμογή ενστίκτου ή λογικής

Ενδεικτικά αναφέρονται:

- ▶ *Συνήθως πηγαίνω με βάση το ένστικτό μου. Το ένστικτό μου, δηλαδή όπως σας είπα πριν με αυτό το θέμα. Εγώ το αμφισβητώ, δηλαδή είμαι κάθετος σε αυτό δεν μπορεί να ισχύει αυτό. (24/ 1921)*
- ▶ *Εμπειρία δεν έχω, φαντάζομαι όμως από πού προέρχεται αυτή η πληροφόρηση, από ποιο φορέα, άλλο είναι να προέρχεται από ένα έγκριτο κέντρο, παίρνεις μια πληροφορία και ξέρεις ότι έχει πολύ μεγάλα ποσοστά να είναι έγκυρη και άλλο από κάποια τυχαία σελίδα μέσα στο διαδίκτυο που κάποιος τυχαία μπορεί να έδωσε μια πληροφορία, ή μπορεί να έκανε μια δική του θεωρία. (30/ 2462)*

Όταν οι απαντήσεις είναι πιο «γενικές»

Σε αυτή την κατηγορία κατατάσσονται οι αντιλήψεις πιο γενικής θεώρησης. Οι αντιλήψεις αυτές, χωρίς να παρουσιάζουν μια ομοιογένεια μεταξύ τους, εμφανίζουν μια απεξάρτηση από την εμπειρία αναζήτησης και αναφέρονται στην αξιολόγηση σε επίπεδο περιεχομένου, κριτικής αποτίμησης και εν τέλει θεώρησης του ευρύτερου πλαισίου. Η πρόσληψη λαμβάνει έτσι ένα χαρακτήρα που συνδέεται περισσότερο με τις γενικότερες πεποιθήσεις των ατόμων και την αντίληψή τους για τον κόσμο. Αντλώντας στοιχεία από τη θεωρία, μόνο ως γενικότητες δεν θα χαρακτηρίζονταν αυτές οι αντιλήψεις. Η μελέτη της σχετικής βιβλιογραφίας αναδεικνύει τις έννοιες που περιγράφονται σε αυτού του είδους τις αντιλήψεις, ως στοιχεία που συγκροτούν τον πληροφοριακά εγγράμματο φοιτητή. Η επιλογή του όρου

έγινε με σκοπό τη διευκόλυνση των αναγκών της κατηγοριοποίησης που ακολουθήθηκε και όχι για να χαρακτηρίσει το περιεχόμενό τους.

Με βάση την ανάλυση αυτών των αντιλήψεων η αξιολόγηση των πληροφοριών γίνεται αντιληπτή ως:

- Αποτέλεσμα διαδικασίας κριτικής σκέψης, γι αυτό και παρουσιάζει υψηλή δυσκολία
- Προϊόν αλλαγής τρόπου σκέψης, συγκρινόμενη με την εμπειρία της σχολικής άκριτης παραδοχής
- Αποτέλεσμα σύνθετης συγκριτικής διαδικασίας που περιλαμβάνει και την κρίση περί εγκυρότητας, παραγόμενη διαμέσου πολλαπλών διασταυρώσεων του περιεχομένου των πηγών
- Αποτέλεσμα της καλής συνεργασίας με τους διδάσκοντες, ώστε να εξασφαλίζεται η σωστή κατανόηση του θέματος και η εξοικείωση με τα δεδομένα της επιστήμης
- Προκύπτουσα ως αποτέλεσμα της κατάκτησης μιας γνωστικής βάσης επί του αντικειμένου
- Τρόπος αναγνώρισης της ιδεολογικής ταυτότητας των πληροφοριών και των συμφερόντων που προασπίζουν
- Αποτέλεσμα του τρόπου χρήσης της
- Αποτέλεσμα της κατανόησης του περιεχομένου, συγκριτικής αποτίμησης της προηγούμενης γνωστικής βάσης και επέκτασής της σε νέα γνώση

Χαρακτηριστικά παραδείγματα τέτοιων θεωρήσεων:

► Για μένα είναι πολύ δύσκολο γιατί τόσα χρόνια στο σχολείο έχω μάθει να τα παίρνω άκριτα τα δεδομένα. Να μου δίνουν πληροφορίες και να τα δέχομαι χωρίς να τα κρίνω. Ε, ήταν λίγο το σύστημα της παπαγαλίας με τα βιβλία και με αυτά, οπότε έχω συνηθίσει λίγο σε αυτό τον τρόπο και τώρα που πρέπει να αρχίσω να αλλάζω τον τρόπο σκέψης μου και τα δεδομένα πλέον που παίρνω να τα κρίνω και μόνη μου και να δω τι μου χρειάζεται και τι έχω, με δυσκολεύει λίγο αυτό το πράγμα. (4/ 315)

► Λοιπόν είναι λίγο ευαίσθητο το θέμα. Πιστεύω ότι για να γνωρίζεις ποια πηγή είναι έγκυρη χρειάζεται εμπειρία, εε πέρασαν τώρα δύο χρόνια και πλέον έχω μια μικρή εμπειρία, ούτως ώστε να έχω ακούσει κάποιες φορές κάποια ονόματα, ιστορικών, κοινωνικών ερευνητών, ώστε να μπορώ να ξέρω ότι αυτά είναι κάτι σαν αυθεντίες και ότι είναι αξιόπιστες πηγές. Όταν ξεκίνησα στο τμήμα ήταν πάρα πολλά πράγματα που δεν γνώριζα, ενώ τώρα

όταν βλέπω ότι είναι το βιβλίο του τάδε, ο οποίος είναι καταξιωμένος γι αυτό και γι αυτό το λόγο, ή το άρθρο ενός δημοσιογράφου που μπορώ να βρω και τι συμφέροντα μπορεί να εξυπηρετεί. (12/ 962)

► Πιστεύω ότι κάποιες πληροφορίες που μας δίνονται είναι εντελώς άχρηστες, έτσι θα το έλεγα, και κάποιες άλλες στο περιθώριο πληροφορίες, που θα έπρεπε να είναι πολύ στην επιφάνεια και στην προσοχή μας. (18/ 1742)

► Νομίζω αρχικά βολεύει μέσω κάποιων καθηγητών να αποκτήσω κάποια στάνταρντ και μετά να συνεχίσω σιγά σιγά. (20/ 1575)

► Εε, κοιτάξτε η αξιολόγηση εξαρτάται από το πώς κάνεις την εργασία. Δηλαδή από μόνη της η πληροφορία δεν μπορεί να σου πει αν είναι καλή ή κακή. Δηλαδή αν ο κορμός της εργασίας στέκει. Δεν μπορείς να πεις μια πληροφορία είναι καλή και τη βάζω, μπορεί να είναι καλή αλλά δεν βγάζει νόημα. Αν γίνει σωστά η σύνταξή της και πάνω από όλα η εργασία έχει μια αρχή, μια μέση και ένα τέλος και καταλάβεις ότι εκεί πάει αυτό εκεί πάει το άλλο, πιστεύω ότι η πληροφορία θα παίξει ρόλο. Για μένα να το πω κάθε πληροφορία είναι ουδέτερη, η παρθενογένεση είναι ουδέτερη. Από κει και πέρα η πληροφορία εσύ την κάνεις καλή κακή εφόσον τη χρησιμοποιείς σωστά ή όχι. (31/ 2514)

**Δια μέσου της αξιολόγησης η σχέση των υποκειμένων με την πληροφορία διαμορφώνεται συμπερασματικά με τον ακόλουθο τρόπο:**

**όταν η αξιολόγηση αφορά στις πηγές του διαδικτύου**

- Η πληροφορία βρίσκεται σε ένα χασοτικό περιβάλλον και είναι δύσκολο να επιλέξεις την κατάλληλη
- η κατάλληλη κατά περίπτωση ανακτάται όταν γνωρίζεις καλά το αντικείμενο που ερευνάς, το ρωτάς όσο πιο εξειδικευμένα γίνεται και μετά επιλέγεις την πιο σχετική, εκείνη που προέρχεται από συγγραφείς με αναγνωρίσιμη ταυτότητα ή που περιέχεται σε τίτλους που ταιριάζουν με αυτό που ψάχνεις
- η κατάλληλη εντοπίζεται μετά από μια σύνθετη διαδικασία αποκλεισμού, σύγκρισης και επαλήθευσης
- η κατάλληλη προκύπτει συνήθως στις πρώτες σελίδες αποτελεσμάτων των μηχανών αναζήτησης που εμφανίζουν και τις πιο σχετικές
- η κατάλληλη επιλέγεται με προσωπικά κριτήρια

**Όταν η αξιολόγηση αφορά και στις πηγές του διαδικτύου και της βιβλιοθήκης**

- Η κατάλληλη βρίσκεται πιο εύκολα στις πηγές της πανεπιστημιακής βιβλιοθήκης
- Η κατάλληλη βρίσκεται δύσκολα στις πηγές του διαδικτύου

**Όταν η αξιολόγηση δεν στηρίζεται σε εμπειρία**

- Η κατάλληλη επιλέγεται μεταξύ εκείνων που βρίσκονται σε πηγές που έχουν κάποια τυπικά χαρακτηριστικά αξιολόγησης πηγών (συγγραφέας, τίτλος, χρόνος δημοσίευσης)
- Η κατάλληλη προκύπτει ως εντοπισμός με βάση το ένστικτο και τη λογική

**Όταν η αναφορά στην αξιολόγηση στηρίζεται σε πιο γενική θεώρηση**

- Η κατάλληλη προκύπτει με δύσκολο τρόπο ως αποτέλεσμα διαδικασίας κριτικής σκέψης
- Η κατάλληλη προκύπτει μέσα από μια αλλαγή τρόπου σκέψης, κριτικής αντίληψης σε αντιδιαστολή με την πρότερη άκριτη παραδοχή
- Η κατάλληλη είναι το αποτέλεσμα σύνθετης συγκριτικής διαδικασίας που περιλαμβάνει και την κρίση περί εγκυρότητας, παραγόμενη διαμέσου πολλαπλών διασταυρώσεων του περιεχομένου των πηγών
- Η κατάλληλη προκύπτει μόνο αφού έχει προηγηθεί η κατάκτηση μιας γνωστικής βάσης του αντικειμένου
- Η κατάλληλη εξασφαλίζεται από την καλή συνεργασία με τους διδάσκοντες
- Η πληροφορία διακρίνεται και από την ιδεολογική της ταυτότητα και από τα συμφέροντα που προασπίζει
- Η πληροφορία μεταβάλλεται ανάλογα με τον τρόπο χρήσης της
- Η πληροφορία αφορά στο περιεχόμενο, στην κατανόηση του, στην συγκριτική αποτίμηση της προηγούμενης γνωστικής βάσης και την αναγνώριση της νέας γνώσης



Συμπερασματικά, παρατηρείται μια φανερή μετατόπιση των αντιλήψεων των υποκειμένων από τον εντοπισμό της πληροφορίας, στον χαρακτηρισμό της και την κριτική θεώρηση στάσεων και απόψεων που συνδέουν την κατασκευή της με στοιχεία του ευρύτερου κοινωνικού, οικονομικού και πολιτισμικού περιβάλλοντος.

### **Η δομή της επίγνωσης**

Η επίγνωση για την αξιολόγηση στοιχειοθετείται με αδιαφιλονίκητο τρόπο και ορίζεται ως το πιο δύσκολο από όλα όσα συνδέονται με την πληροφόρηση. Με κριτική διαφοροποίηση ανάλογη του τρόπου θεώρησης των πραγμάτων και του επιπέδου της εμπειρίας που προηγήθηκε, εμφανίζει μια εξελικτική πορεία ανάβασης σε ένα υψηλότερο σημείο ελέγχου. Κάθε στάδιο εμπάθυνας στην ουσία των αντιλήψεων φωτίζει μια ακόμη πτυχή της επίγνωσης για την αξιολόγηση. Από τη σύνοψη της σχέσης που διαμόρφωσαν με την πληροφορία, οι φοιτητές ερχόμενοι αντιμέτωποι με την αξιολόγησή της, συντάσσονται σε δύο διαφορετικές συνιστώσες: τη συνιστώσα της φτωχής εμπειρίας, η οποία και τοποθετείται θεωρητικά και ανασύρει το τυπικό μέτρο και τη λογική ως μέσα για την επίτευξή της και τη συνιστώσα της πιο πλούσιας εμπειρίας που επίσης διαιρείται σε δύο κατευθύνσεις:

- εκφράζεται καταρχήν στο όνομα της εμπειρίας, διατυπώνοντας τις αντιλήψεις που διαμορφώθηκαν με σκοπό την επίτευξή της και ως αποτέλεσμα του μηχανισμού εντοπισμού των καταλλήλων
- εκφράζεται ως αποτέλεσμα της κριτικής στο ευρύτερο πλαίσιο αναφοράς (εκπαιδευτικό, πολιτικό, κοινωνικό)

### **7.3.7. Ερώτημα έβδομο**

**Τι σημαίνει κατά την άποψη σου ηθική και νόμιμη χρήση των πληροφοριών;**

Οι απαντήσεις των φοιτητών στο ερώτημα αυτό αναπαρήγαγαν συνολικά τη θολή εικόνα που ισχύει και αφορά στην υιοθέτηση και εφαρμογή ενός

ξεκάθαρου θεσμικού πλαισίου για τη χρήση των πληροφοριών γενικά, αλλά και ειδικά στο εκπαιδευτικό περιβάλλον που ενδιαφέρει εδώ.<sup>55</sup>

Από την αρχή του σχεδιασμού είχα πολλές επιφυλάξεις ως προς την αξία της συμπερίληψης στα ερωτήματα του στοιχείου της χρήσης υπό τη γενική αυτή διατύπωση. Είχα εκτιμήσει πώς περισσότερο θα ενδιέφερε η συλλογή των απόψεων τους επί εξειδικευμένων υποερωτημάτων που αφορούν στη χρήση και προκύπτουν κατά κανόνα στο πανεπιστημιακό περιβάλλον. Κι αυτό για να μην εξαναγκαστούν στην προβολή του κοινωνικά αποδεκτού ρόλου συμπεριφοράς και τη γενικολογία που συχνά συνεπάγεται. Σε μια τέτοια προσέγγιση, θα επέλεγα εκείνα τα ζητήματα που συνδέονται με την ηθική και νόμιμη χρήση, περιλαμβάνοντας τις σχετικές έννοιες στα ερωτήματα. Στο πνεύμα της φαινομενογραφικής προσέγγισης που υιοθετήθηκε για τη διερεύνηση στο σύνολο, διατήρησα τη συνεπή εφαρμογή της μεθόδου και απεύθυνα το ερώτημα στην πιο ανοικτή του διατύπωση με σκοπό να αφήσω το αναγκαίο έδαφος για να εκθέσουν εκείνες τις αντιλήψεις που συνδέουν με το ζήτημα της ηθικής και νόμιμης χρήσης. Χωρίς επεξηγήσεις, προσπάθησα να ενθαρρύνω την κατάθεση των απόψεων με τον τρόπο που έγινε αντιληπτό το ερώτημα.

---

<sup>55</sup> Στις αρχές Ιανουαρίου 2011 σε απάντηση του αιτήματος του υφυπουργού Παιδείας Ι. Πανάρετου για καταγγελία των φαινομένων λογοκλοπής στα πανεπιστήμια, υπογράφηκε από μια ομάδα επιστημόνων μελών ΑΕΙ και Ερευνητικών Ιδρυμάτων, η Διακήρυξη κατά της Λογοκλοπής στην Ανώτατη Εκπαίδευση. Το περιεχόμενο της έχει τη μορφή κίνησης καταγγελίας των φαινομένων παραβίασης της πνευματικής ιδιοκτησίας και προτάσεων καθιέρωσης μηχανισμών ελέγχου και στάσεων μηδενικής ανοχής στα σχετικά αδικήματα στο πλαίσιο της ανώτατης εκπαίδευσης. Εκφράζω την άποψη, πως η κίνηση αυτή συγκροτεί την μια όψη του προβλήματος. Η άλλη όψη, πολύ πιο δύσκολη στην συγκρότησή της, αφορά στην πρόληψη των απαράδεκτων ομολογουμένως φαινομένων, και τη δημόσια ομολογία των αιτίων που τα προκαλούν. Το κείμενο της διακήρυξης με τη μορφή ανοικτής πρότασης για υπογραφή από ενδιαφερόμενους είναι διαθέσιμο στην δικτυακή διεύθυνση: <http://www.petitiononline.com/plagism/petition.html>  
Στο κεφάλαιο με τίτλο: «Πανεπιστήμια αντιγραφών» που περιλαμβάνεται στο: (Μαυρογορδάτος, 1991, σ. 55-61), όσα καιρία ζητήματα τίθενται αναφορικά με την «αντιγραφή», ισχύουν και πολλαπλασιάζονται με ανεξέλεγκτο ρυθμό εξαιτίας των νέων συνθηκών που διευκολύνουν την ανάπτυξή τους (διάχυση περιεχομένου μέσω διαδικτύου) και που αναποτελεσματικά κατά την κρίση μου επιχειρείται να αντιμετωπιστούν, είτε με κινήσεις διαμαρτυρίας, είτε με την ανάπτυξη εξελιγμένων λογισμικών εντοπισμού των «κλοπιμαίων».

Ως αποτίμηση επί του αποτελέσματος εκτιμάται ότι, η διατύπωση του ερωτήματος όντως προκάλεσε την έλευση των ζητούμενων αντιλήψεων. Οι φόβοι μου δεν επαληθεύτηκαν. Τα περισσότερα από τα θέματα που συνδέονται με τη χρήση τέθηκαν από τους ίδιους. Άλλωστε δεν ενδιαφέρει τι λείπει, αλλά τι περιέχεται στις απόψεις των φοιτητών. Επίσης, τα δεδομένα αυτά συντέλεσαν στη συγκρότηση του συνόλου των πληροφοριακών δεξιοτήτων με την προσθήκη των ιδιαίτερων στοιχείων που εμπεριέχονται στις αντιλήψεις τους αναφορικά με τη χρήση των πληροφοριών.

### Κατηγορίες περιγραφής

Η ηθική χρήση των πληροφοριών γίνεται αντιληπτή ως:

- Αποφυγή της αυτολεξεί αντιγραφής κειμένων
- Αποφυγή της παραποίησης ή διαστρέβλωσης του περιεχομένου τους
- Παράθεση των πηγών που χρησιμοποιηθήκαν
- Ως μια σειρά κανόνων που συνδέονται με τη συγγραφή εργασιών
- Δικαίωση των συγγραφέων και προστασία των πνευματικών τους δικαιωμάτων
- Αποτέλεσμα της εκπαίδευσης και καλλιέργειας κουλτούρας
- Αποτέλεσμα μίμησης που προκύπτει από το πανεπιστημιακό περιβάλλον

Η νόμιμη χρήση των πληροφοριών γίνεται αντιληπτή δια της αντιθετικής πρόσληψης της έννοιας, δηλαδή ως τι είναι παράνομο. Η παράνομη λοιπόν χρήση γίνεται αντιληπτή ως:

- λογοκλοπή
- φωτοτύπηση χωρίς όρια
- «κατέβασμα» πηγών από το Ίντερνετ που δεν δίνονται ελεύθερα
- μη παράθεση των πηγών

Η ανάλυση των δεδομένων αυτών ανέδειξε και αντιλήψεις που συνδέονται με την εφαρμογή ή τη δικαιολόγηση συμπεριφορών που αφορούν στην ηθική και νόμιμη χρήση. Οι αντιλήψεις αυτές εκφράζονται συνοπτικά ως εξής:

- η νόμιμη χρήση συνεπάγεται κόστος που είναι απλησίαστο για το φοιτητή
- αν ξέρεις ότι θα ελεγχθείς και θα τιμωρηθείς για την κακή χρήση, τότε είναι διαφορετικό
- παραμένουν άγνωστες οι συνέπειες για την παράνομη χρήση των πηγών του διαδικτύου
- η αντιγραφή στις εργασίες είναι παράπτωμα που δεν εντοπίζεται πάντα
- η λογοκλοπή είναι δεδομένη λόγω υπερπαραγωγής πηγών και προηγείται της συμπεριφοράς των φοιτητών
- η λογοκλοπή στο πανεπιστημιακό περιβάλλον, όταν γίνει γνωστή οδηγεί στη γελοιοποίηση του ατόμου
- για την εφαρμογή κανόνων χρήσης ειδικά για τη συγγραφή χρειάζεται συστηματική εκπαίδευση
- υπάρχει ανοχή στα παραπτώματα στο ελληνικό πανεπιστήμιο
- οι καθηγητές καταλαβαίνουν την αντιγραφή
- οι καθηγητές αποκλείεται να βρουν σε όλες αυτές τις εργασίες τις όποιες παρατυπίες

Ενδεικτικά αποσπάσματα των παραπάνω:

► *Τη δική μου άποψη[γέλιο]. Θεωρώ ότι από τη μία είναι υποκριτικό να συζητάμε για το πλαίσιο αυτό περί νόμιμης χρήσης των πληροφοριών όταν τα βιβλία και τα συγγράμματα έχουν φτάσει σε τιμές δυσθεώρητες, δυσθεώρητα ύψη για το μέσο φοιτητή. Δηλαδή πρέπει να ξοδεύεις υπέρογκα ποσά για να προμηθευτείς τα βιβλία είτε να κάνεις χρήση πληροφοριών. Θεωρώ ότι ναι μεν πρέπει να υπάρχει ένα νομικό καθεστώς το οποίο θα τηρείται και από την άλλη δε γίνεται όλοι οι εκδοτικοί οίκοι κτλ να χρησιμοποιούν αυτό το νομικό καθεστώς για να βάζουν τεράστιες τιμές στα προϊόντα τους. Δηλαδή όταν θες να πάρεις ένα λεύκωμα και αγγίζει τιμές 100 ευρώ ή 60, 70 € εντάξει σίγουρα λες θα βρω μια εικόνα μέσω διαδικτύου που εκεί συνήθως γίνεται η διακίνηση η ελεύθερη σε εισαγωγικά, ε και τη χρησιμοποιείς. (7/ 606)*

► *Εε, λοιπόν, θεωρώ ότι εντάξει για τη λογοκλοπή όσον αφορά το πρώτο στάδιο, δηλαδή την παραγωγή των βιβλίων οφείλεται κυρίως και στο ότι έχουν αναπτύξει συγγραφικές δραστηριότητες και αναζητήσεις παραπάνω άτομα από ότι θα έπρεπε θεωρώ. Δηλαδή υπάρχουν χιλιάδες πλέον, υπερπαραγωγή βιβλίων, χιλιάδες έντυπα τα οποία μπορεί κάποιος να διαβάσει και αρκετά εκ των οποίων θεωρώ ότι δεν είναι άξια λόγου. Δηλαδή είτε αναφέρονται σε ζητήματα που ήδη έχουν αναλυθεί είτε πατάνε πάνω σε κάποιον προηγούμενο αναλυτή οπότε γίνεται αυτό το καθεστώς αυτής της λογοκλοπής. (7/ 612)*

► Με έχει απασχολήσει, κάθε φορά συμβαίνει αυτό. Δεν έχουμε διδαχθεί κάτι τέτοιο προς το παρόν, δεν έχουμε και τέτοια μαθήματα μέχρι τώρα. Απλά ο καθένας από την εμπειρία που έχει μαθαίνει ίσως και μόνος του και υποσυνείδητα λειτουργεί. Βλέπεις ένα κείμενο, βλέπεις μια εργασία, ένα κάτι, βλέπεις να έχει μια παράθεση και πολλά συγγράμματα είναι έτσι, οπότε αυτό περνάει μέσα σου και όταν κληθείς εσύ να κάνεις μια εργασία λειτουργείς υποσυνείδητα. Δεν ξέρεις γιατί το κάνεις, αλλά το κάνεις. (12/ 978)

► Φερειπείν ότι ξέρω πρώτα από όλα ότι πρέπει στο τέλος κάθε εργασίας, να αναφέρουμε την βιβλιογραφία στην οποία έχουμε ανατρέξει. Αυτό είναι βασικό κομμάτι. Το στοιχείο εκείνο που αγνοούσα μέχρι και πρότινος είναι το γεγονός ότι σε κάποιες εργασίες πρέπει να χρησιμοποιούμε παραπομπές. Εγώ είμαι κατά αυτού του συστήματος, αν θα μπορούσα να το πω, δεν καταλαβαίνω, δεν έχω διδαχθεί μεθοδολογία εκπόνησης εργασίας ολοκληρωμένη και έτσι όπως θα ήθελα, και έχουμε αντιμετωπίσει πρόβλημα σε αυτό το κομμάτι (25/ 2049)

► Δεν ήταν κάτι το οποίο γνώριζα ακριβώς πώς να το κάνω, όμως μέσα από τη σχολή, υπήρξαν καθηγητές που μας έχουν πει μάλιστα ότι αν κάνεις copy paste χωρίς να πεις την πηγή σου στο εξωτερικό, σε κόβουν κίολας. Δηλαδή μπορεί να σε διώξουν από το πανεπιστήμιο. Εδώ δεν συμβαίνει κάτι τέτοιο (17/ 1399)

► ....μάλλον θεωρεί κανείς ότι εύκολα μπορεί να κάνει τέτοιο παράπτωμα (εννοεί λογοκλοπή) χωρίς να τον εντοπίσει κανείς (30/ 2476)

► Είμαι βέβαια ο καθηγητής θα το καταλάβει (36/ 3008)

► Συζητείται αυτό το πράγμα γενικά (εννοεί στο τμήμα φοίτησης), ότι όταν ζητάς πληροφορίες και τελικά βρίσκουμε κάποια πράγματα συνήθως στο μυαλό μας αρχικά όταν πρωτοπαίνουμε στο πανεπιστήμιο είναι ότι αυτό που βρίσκουμε, έτσι όπως το βρίσκουμε, μπορούμε άνετα να το χρησιμοποιήσουμε. Χωρίς όμως να έχουμε υπόψη μας ότι αυτό στην ουσία είναι κλοπή πνευματικών δικαιωμάτων. Στην πορεία λοιπόν μαθαίνουμε ότι ουσιαστικά το αποτέλεσμα της αναζήτησής μας πρέπει να είναι αποτέλεσμα κριτικής σκέψης. Δηλαδή αφού έχουμε βρει κάποιες πληροφορίες από διάφορες πηγές κάνουμε μια σύνθεση κριτική που έχει και το δικό μας στοιχείο μέσα οπότε αποφεύγουμε αυτό τον κίνδυνο της λογοκλοπής. (45/ 3656)

## Η σχέση των υποκειμένων με την πληροφορία

Η σχέση των υποκειμένων με την πληροφορία, όπως προκύπτει από τη χρήση της στο ακαδημαϊκό περιβάλλον και στο πνεύμα που γίνεται αντιληπτή η ηθική και νόμιμη πλευρά αυτής της χρήσης, εμφανίζεται ως ακολούθως:

- η χρήση της με νόμιμο και ηθικό τρόπο είναι γνωστή ως προς τις βασικές της παραμέτρους

- η παράνομη χρήση δικαιολογείται ως εξαναγκασμός λόγω του υψηλού κόστους απόκτησης
- η ηθική συνέπεια στη γραπτή χρήση του λόγου είναι προϊόν μιμητισμού
- η μη ηθική χρήση θεωρείται κατακριτέα, αλλά για άλλους θεωρείται ότι μπορεί να ελεγχθεί και για άλλους όχι
- απαιτείται γνώση των κανόνων που αφορούν στη σωστή χρήση και συνδέονται με τη συγγραφή
- αρκετές πτυχές του θεσμικού πλαισίου που αφορά στη χρήση δεν είναι γνωστές
- υπάρχει ανοχή στη μη σωστή χρήση στο εκπαιδευτικό περιβάλλον

Ενδιαφέρον παρουσιάζει η αναφορά στο στοιχείο του μιμητισμού. Η επαφή με τη δομή του ακαδημαϊκού λόγου και της αναπαραγωγής του στα επιστημονικά κείμενα αναφέρεται σε μια κατηγορία αντιλήψεων ως στοιχείο που περνά υποδόρια στην αντίληψη των φοιτητών. Εγγράφεται υποσυνείδητα και αναπαράγεται σταδιακά ως αποτέλεσμα διαδικασίας μιμητισμού. Η διαπίστωση αυτή, αποτελεί μια έμμεση συνειδητοποίηση, η οποία κατά την φαινομενογραφική διάλεκτο, εκφράστηκε ως «πρώτης τάξης» έκφραση. Με άλλη διατύπωση, δεν χρειάστηκε να ανακαλυφθεί. Επιπροσθέτως, η διπλή όψη του εντοπισμού της παρανομίας καταγράφεται με τρόπο απόλυτα αντιθετικό. Στη μια του όψη, η αναγνώριση της αντιγραφής από τους διδάσκοντες θεωρείται αδιαμφισβήτητη, ενώ στην άλλη θεωρείται ως αδύνατη υπό το ισχύον πλαίσιο.

### **Η δομή της επίγνωσης**

Η εισαγωγή στη επίγνωση της χρήσης αναζητά και διεκδικεί καλύτερη ενημέρωση για όλα τα θέματα που αφορούν στην ηθική και νόμιμη χρήση των πληροφοριών. Το κύριο μέρος παρατίθεται συνοπτικά ως εξής: στις αντιλήψεις των φοιτητών αναφορικά με τη συμπεριφορά τους ως προς το ζήτημα αυτό, δεν διαπιστώνεται ηθελημένη άγνοια, αλλά δικαιολογημένη καταπάτηση κάποιων κανόνων. Στον επίλογο της επίγνωσης σκιαγραφείται

η αντίληψη ότι, ο έλεγχος και η τιμωρία παραμένουν αδιευκρίνιστα στοιχεία ως προς τις πραγματικές τους διαστάσεις.

### 7.3.8. Ερώτημα όγδοο

Μετά τα στάδια του εντοπισμού και της αξιολόγησης των πληροφοριών, τι κάνεις προκειμένου να γράψεις μια εργασία ή να διαμορφώσεις αντίληψη για το θέμα που ερευνάς;

Ο σκοπός αυτού του ερωτήματος ήταν να καταστεί δυνατή η περιγραφή των διαφορετικών τρόπων που ακολουθούνται από τους φοιτητές προκειμένου να ολοκληρωθεί η συγγραφή μιας εργασίας. Πώς οργανώνεται το υλικό που συγκεντρώθηκε, πώς αξιοποιείται στο πλαίσιο της συγγραφής, με ποια μέθοδο; Αυτά τέθηκαν ως ζητούμενα με σκοπό να διαφωτίσουν και το τελικό βήμα που ολοκληρώνει μια συνήθη πορεία αναζήτησης πληροφοριών στο πλαίσιο του εκπαιδευτικού περιβάλλοντος. Η διαζευκτική πρόταση προβλέφθηκε για εκείνες τις περιπτώσεις υποκειμένων που δεν ανέλαβαν ποτέ να γράψουν μια εργασία, είχαν ωστόσο την εμπειρία αναζήτησης και αξιολόγησης πληροφοριών για ορισμένο σκοπό. Στην πράξη αποδείχτηκε ότι η διαζευκτική εκδοχή είχε απτό νόημα μόνο για τις περιπτώσεις που αντί γραπτού κειμένου, οι φοιτητές κλήθηκαν να παρουσιάσουν προφορικά στους συμφοιτητές τους το αποτέλεσμα της ενασχόλησής τους με τη διερεύνηση ενός θέματος.

Στο ερώτημα αυτό, απεφεύχθη η τακτική που ακολουθήθηκε για τα περισσότερα ερωτήματα. Κρίθηκε ότι η άντληση των δεδομένων δια μέσου της περιγραφικής μεθόδου ήταν προς όφελος της σαφήνειας και της αποτύπωσης του τι και πώς πραγματικά έγινε, παρά του πώς γίνεται αντιληπτό ως διαδικασία. Κατ' αντιστοιχία με τα ερωτήματα 2 (τρόποι αναζήτησης) και 3 (είδη πηγών), η στόχευση προς την ακολουθούμενη πρακτική θεωρήθηκε ως υψηλότερης σημασίας. Ταυτόχρονα, η ανάδυση των όποιων σχετικών αντιλήψεων θεωρήθηκε ως παράπλευρη ωφέλεια. Είναι γεγονός πώς όταν περιγράφονται διαδικασίες ή πρακτικές, ενσωματώνονται στη διήγηση και αντιλήψεις και απόψεις και πεποιθήσεις, άλλοτε άμεσα και άλλοτε έμμεσα.

Ως συνολική παρατήρηση, κατατίθεται η διαπίστωση συγκρότησης ενός συνόλου νέων φοιτητών ευρισκόμενου εμφανώς σε στάδιο μετάβασης και αναφορικά με τη συγγραφή. Παρά τα στοιχεία του ενθουσιασμού για τη νέα εμπειρία, τις νέες προσλήψεις και απαιτήσεις του πανεπιστημιακού περιβάλλοντος, εξακολουθούν να πατούν με το ένα πόδι στο παρελθόν και να διηγούνται την εμπειρία της συγγραφής με βάση τις προσλήψεις του λυκειακού παρελθόντος.

### **Η περιγραφή της συγγραφής**

Περιγράφονται δύο βασικές μέθοδοι που ακολουθούνται με αρκετές αποκλίσεις ως προς επιμέρους στοιχεία που αφορούν στον τρόπο μελέτης, στο πώς κρατούνται σημειώσεις, στο πώς οργανώνονται τα δεδομένα που θα χρησιμοποιηθούν. Παράλληλα, καταγράφονται περιγραφές που αφορούν στο χαρακτηρισμό της διαδικασίας, σε κρίσεις για τους τρόπους που επηρεάζει τα υποκείμενα η σχέση με πολλαπλές πηγές πληροφόρησης και τέλος στην ίδια την προσωπική αντίληψη για τη συγγραφή. Ορισμένες χαρακτηριστικές αντιλήψεις πηγάζουν από την ανάγκη ανταπόκρισης σε ένα στόχο, ο οποίος μπορεί να είναι η κάλυψη ορισμένου αριθμού σελίδων ή οι απαιτήσεις του καθηγητή/τριας.

Το πιο συχνά επαναλαμβανόμενο μοτίβο διήγησης, συνήθως επιπρόσθετο στην υπόλοιπη διήγηση, αναφέρεται στα μέρη μιας εργασίας με την σχηματική δομή (πρόλογος-περιεχόμενα-εισαγωγή-κύριο μέρος- επίλογος). Ίσως αυτή η σταθερή επανάληψη να ώθησε στο σχηματισμό της παρατήρησης που αναφέρθηκε προηγουμένως. Σε αυτήν την οριοθετημένη περιοχή αναπτύχθηκαν οι διηγήσεις των φοιτητών με τη λιγότερη δυνατή παρέμβαση από την πλευρά μου. Εκ του αποτελέσματος προκύπτει μια ειδική αναφορά στις λεπτομέρειες των εργασιών που ανέλαβαν να ολοκληρώσουν, με αρκετά παραδείγματα από την ειδική θεματολογία, το είδος της συνεργασίας με τους διδάσκοντες, τα προβλήματα που συνδέθηκαν με τον εντοπισμό κατάλληλων πηγών και την τελική έκβαση. Αυτό ήταν το



πλαίσιο και μέσα σε αυτό αναδείχθηκε η εμπειρία που χαρακτήρισε τα δύο πρώτα έτη φοίτησης.

### **Οι δύο μέθοδοι της συγγραφής**

Με όλους του περιορισμούς που συνεπάγεται η προσέγγιση περί συγγραφής με αυτούς τους όρους, καταβλήθηκε κάθε δυνατή προσπάθεια σύγκρισης και διάκρισης των τακτικών και των πρακτικών που ακολουθήθηκαν. Τα δεδομένα ομαδοποιήθηκαν στην πιο συνεκτική τους μορφή με στόχο την απόδοση της πορείας που χαρακτήρισε για τη συγκρότηση ενός γραπτού κειμένου. Κάποιες από τις εργασίες, έχοντας διαφορετικό στόχο από αυτόν που περιγράφεται για το μεγαλύτερο ποσοστό εξ αυτών, ανέδειξαν αντιλήψεις που αφορούν στις αξίες της προσωπικής τοποθέτησης, της κριτικής στάσης και της δημιουργικότητας στην έκφραση του γραπτού λόγου.

### **Πρώτη μέθοδος: Η συγκρότηση της δομής του περιεχομένου της εργασίας καθορίζεται από τις πηγές**

Με βάση τις περιγραφές που παραπέμπουν σε αυτή τη μέθοδο, ο εντοπισμός των πηγών που απαντούν στο πληροφοριακό ερώτημα που τίθεται προηγείται, ακολουθεί η ανάγνωση των πηγών και έπεται η συγκρότηση της δομής της εργασίας. Αυτό αποτελεί το γενικό περίγραμμα της μεθόδου. Εντός του, κινούνται διαφορετικές εκδοχές που στηρίζονται σε διαφορετικές αντιλήψεις, είτε για τη συνολική προσέγγιση, είτε για τμήμα αυτής.

Η αρχική θέση περί εντοπισμού των πηγών γίνεται αντιληπτή, είτε ως αναγκαία προϋπόθεση για τη διαμόρφωση του ίδιου του περιεχομένου, είτε ως τρόπος σταχυολόγησης εκείνων των στοιχείων που σε επόμενο στάδιο θα τροφοδοτήσουν το «γέμισμα» του περιεχομένου που διαμορφώνεται σταδιακά, μέχρι την τελική οριοθέτησή του. Στην περιγραφή και αξιολόγηση των επιμέρους στοιχείων, οι αναφορές εκτείνονται από την πρακτική της αντιγραφής και επικόλλησης κομματιών ή/και παραλλαγών τους στο τελικό κείμενο, έως την αναλυτική κατηγοριοποίηση των πηγών με περιληπτική απόδοση του περιεχομένου τους, με ορισμό λέξεων- κλειδιών και απόδοση

του τελικού κειμένου, βάσει της προηγούμενης κατανόησης του περιεχομένου που αντλήθηκε επιλεκτικά από τις πηγές. Ακολουθούν παραδείγματα αποσπασμάτων αυτής της μεθόδου:

► *Ας πούμε μια εργασία που έχει ένα θέμα και κάποιες υποενότητες και εγώ συγκεντρώνω τα στοιχεία που μου χρειάζονται για την κάθε υποενότητα για παράδειγμα από διάφορα βιβλία και διαλέγω αυτά που μου κάνουν περισσότερο ή κάνω ένα σχεδιασμό και το γράφω με δικά μου λόγια. Ε, εντάξει μετά αναφέρω και τα βιβλία. Εε, θα κοιτάξω καταρχήν να κάνω μια καλή εισαγωγή, το κυρίως θέμα να είναι το μεγαλύτερο μέρος, επίσης το κύριο μέρος να έχει κάποιες υποπαραγράφους, κάποιους υπότιτλους για να ξεχωρίζει τι ακριβώς θέλω να τονίσω, τις κατηγορίες του θέματος... Θα τις κοιτάξω όλες καταρχήν θα δω ποιες είναι πιο σχετικές, ποιες θα αρέσουν πιο πολύ, ποιες θα είναι πιο ωραίες στην εργασία. Ναι, μπορεί οι ίδιες οι πληροφορίες να με επηρεάσουν, ναι. Αν έχουν κάποιο τίτλο και μ' αρέσει μπορεί και να τον βάλω αυτούσιο(6/ 539)*

► *Ναι, προσπαθώ να το διευρύνω όσο γίνεται γιατί θα πεταχτούν πολλά πράγματα και επίσης για να γίνει μια σύνθεση στο μυαλό μου. Οπότε διαβάζω όσα περισσότερα πράγματα μπορώ για το αντικείμενο, είτε συνδέονται άμεσα είτε έμμεσα, κρατάω σημειώσεις σε αρχείο στον υπολογιστή, συγκεκριμένες αναφορές, συγκεκριμένα κομμάτια, συγκεκριμένες σελίδες. Τα γράφω όλα σε αρχείο για να μπορώ μετά να ανατρέξω πιο εύκολα και όταν τελειώσει αυτή η διαδικασία που έχω διαβάσει όλο το υλικό και βέβαια είναι δύσκολο να βρεις όλο αυτό το υλικό γιατί είναι από διάφορες πηγές. Τέλος πάντων όταν τελειώσει όλη αυτή η διαδικασία καταγραφής του υλικού, διαβάσματος κλπ, γράφω τις θεματικές ενότητες που θεωρώ ότι ταιριάζουν με το θέμα, έχω δηλαδή τα περιεχόμενα σε πρώτη φάση και αρχίζω και χτίζω το περιεχόμενο(10/ 850)*

► *Ε, θα διαβάσω τα δεδομένα που έχω μαζέψει, θα τα ιεραρχήσω, θα τα κατηγοριοποιήσω μετά και αφού τα ξαναδιαβάσω μια δυο φορές θα προσπαθήσω να κάνω περιλήψεις σε αυτό που έχω διαβάσει, να δω πώς τα αντιλήφθηκα και έτσι θα το καταγράψω (38/ 3078)*

► *Εντάξει, το τελικό στάδιο της εργασίας, το μάζεμα, συνήθως είναι και αρκετά χρονοβόρο, κουραστικό, με την έννοια ότι η φιλόδοξη αρχή είχε οδηγήσει σε μια μεγάλη συγκέντρωση πληροφοριών που πρέπει να ξεκαθαρίσει κτλ, εε, να βάλεις μια δομή, ένα πλαίσιο στην όλη προσέγγιση που να έχει αρχή, μέση, τέλος, να μην κουράζει τον τρίτο αναγνώστη, να έχει μια συνάφεια, μια συνέχεια, μια συνεκτικότητα και εντάξει πέρα από την οργάνωση αυτής της δομής, να βάλεις σε εισαγωγικά πλαίσια κάποιες παραπομπές για να μην υπάρξει λογοκλοπή, βιβλιογραφία εννοείται στο τέλος, ε οπότε κάπως έτσι ολοκληρώνεται (7/ 616)*

**Δεύτερη μέθοδος:** Η συγκρότηση της δομής του περιεχομένου της εργασίας επηρεάζεται από τις πηγές

Η συγκρότηση της δομής της εργασίας προηγείται, ακολουθεί ο εντοπισμός πηγών με βάση τις επιμέρους ενότητες και το τελικό κείμενο διαμορφώνεται

και επαναδιαμορφώνεται με βάση την επίδραση από τη μελέτη των πηγών ή και από τη συνεργασία με τους διδάσκοντες.

Λιγότερες οι αναφορές σε αυτή τη μέθοδο, τονίστηκαν με έμφαση από τα υποκείμενα φωτίζοντας το δικό τους τρόπο αντίληψης ως προς τη συγγραφή των εργασιών. Ακολουθούν παραδείγματα αποσπασμάτων αυτής της μεθόδου:

► *Λοιπόν, ε, βασικά, αρχικά όταν θα επιλέξω το θέμα βάζω στο μυαλό μου κάποιο σχεδιάγραμμα, ένα δικό μου σχεδιάγραμμα και μετά ανάλογα με το θέμα μπορεί να ψάξω αντίστοιχα, αντίστοιχα θέματα, πώς το έχουν καταφέρει άλλοι, να πάρω μια ιδέα. Ίσως να συμπληρώσω τη δική μου ιδέα. Μετά θα πάω να ψάξω τι χρειάζομαι για να μπορέσω να γράψω την εργασία(17/ 1409)*

► *Καταρχάς έχω δεχτεί ή έχω κάνει εγώ αρχικά ένα σχέδιο ένα σκελετό, τον δείχνω στον καθηγητή μου, του λέω τις πληροφορίες που έχω, από πού έχω αντλήσει κείμενα, βιβλία κτλ, και προχωράω. Δηλαδή παίρνω την άποψη του (33/ 2690)*

► *Προσπαθώ στην αρχή να κάνω ένα πλάνο, δηλαδή θα κάνω αυτό, αυτό κι αυτό, τους πυλώνες ξέρω εγώ. Από εκεί και πέρα θα κάνω κάποια υποερωτήματα, να δω πώς αυτοί οι πυλώνες μπορούν να σταθούν, να αρχίσω να τους χτίζω να το πω έτσι. Όταν καταλήξω στο πλάνο της εργασίας θα έρθω στη βιβλιοθήκη ή θα πάω στο Ίντερνετ να ψάξω να βρω γι αυτό το κομμάτι τι θέλω, γι αυτό τι θέλω για το άλλο τι θέλω και μετά θα κάνω το κομμάτι της συρραφής. Δηλαδή θα προσπαθήσω να βρω συνδετικά σημεία ώστε να μην πάω ξέρω εγώ από το α να πάω στο δέλτα και να λείπουν το β και το γ, να υπάρχει μια συλλογιστική μια σωστή σειρά να δω τι βγάζω με αυτό που γράφω και μετά να την παρουσιάσω ή να την περάσω και ένα δεύτερο χέρι να δω αν κάτι έχω παραλείψει. Μετά αφού την έχω τελειώσει να δω αν κάτι έχω ξεχάσει και να το προσθέσω κι αυτό, έστω και σαν σπόντα, μια παραπομπή ότι κι αυτό είναι χρήσιμο (31/ 2524)*

► *Ναι, εγώ όταν παίρνεις μια πληροφορία, παίρνεις κάτι το οποίο σου λείπει και δεν ξέρεις να το γράψεις. Επομένως εγώ χτίζω ένα κείμενο και τις πληροφορίες τις οποίες δεν ξέρω και τις οποίες και αναζητώ απλά τις βάζω μέσα στο δικό μου κείμενο. Δεν βασίζομαι πάνω στις πληροφορίες για να ξεκινήσω ένα κείμενο (13/ 1069)*

**Απόψεις που συνδέονται με τους τρόπους που αντιμετωπίζεται η συγγραφή των εργασιών**

Το κυρίαρχο πρόσωπο της συγγραφής εργασιών καταγράφεται ως «δυσκολία». Δυσκολία για κάτι που είναι σύνθετο, χρονοβόρο, απαιτεί να εντοπιστούν κατάλληλες πηγές, χωρίς και πάλι όλα αυτά να επαρκούν.

Χρειάζεται πολύ διάβασμα και εκπαίδευση για να γίνει σωστά. Καταγράφεται συχνά ως προβληματισμός για μια ικανότητα που πρέπει να αποκτηθεί κατά τη διάρκεια των σπουδών και συνδέεται ευθέως με τις απαιτήσεις του πανεπιστημιακού περιβάλλοντος. Για κάποιους, η συγγραφή γίνεται αντιληπτή ως απόρροια των απαιτήσεων των ίδιων των σπουδών, για άλλους των διδασκόντων -γίνεται αναφορά και στο τμήμα φοίτησης - (π.χ. Στο τμήμα μας, μας λένε οι καθηγητές πρέπει να κάνετε εργασίες, να μάθετε να γράφετε δικά σας κείμενα) και για άλλους ως προσωπική αναγκαιότητα που γίνεται πιο πειστική σταδιακά (δεν γίνεται να το αποφύγουμε, μεγαλώσαμε!). Επιπροσθέτως, καταγράφεται ως αποδοχή μιας διαδικασίας συνεχούς βελτίωσης και μιας επίγνωσης που αφορά σε αυτοκριτική στάση μέσα από διαδικασίες σύγκρισης.

Ενδιαφέρον παρουσιάζουν ορισμένες αντιλήψεις που περιγράφουν τον εφησυχασμό ως προς την αδυναμία συγγραφής που αποδίδεται στην ανοχή των καθηγητών. Όπως και στα ζητήματα της σωστής χρήσης και αναφοράς των πηγών, σκιαγραφείται στις απόψεις μια έμμεση δικαιολόγηση της αδυναμίας ανταπόκρισης στο ζητούμενο ως αποτέλεσμα της αποδοχής της υφιστάμενης κατάστασης εκ μέρους των διδασκόντων. Συχνά στις αντιλήψεις αυτές, εμπεριέχεται η απειλητική αναφορά στο μέλλον. Σε μεταπτυχιακό επίπεδο σπουδών δεν θα δικαιολογούνται αυτές οι αδυναμίες. Στο νόημα αυτών των αντιλήψεων, το οποίο αναπαράγεται με διάφορες αφορμές, υποκρύπτεται η διαπίστωση ότι για άλλους αυτή η μελλοντική απειλή δύναται να λειτουργεί ως κίνητρο για δράση και για άλλους ως μετάθεση ευθυνών. Ενδεικτικά παρατίθενται τα ακόλουθα αποσπάσματα:

► *Δύσκολη [αναστεναγμός] για μένα πολύ δύσκολη και είναι το πράγμα που με προβληματίζει απίστευτα αυτή την εποχή (4/ 361)*

► *Είναι δύσκολο να γράψεις μια εργασία σωστά. Τώρα έχουν αρχίσει να μας μαθαίνουν πώς να κάνουμε μια εργασία. Και ειδικά για αργότερα, για όσους θα κάνουν μεταπτυχιακά, όπου εκεί πέρα θα είναι υποχρεωτικό πλέον. Σε μας είναι λίγο ελαστικοί (29/ 2374)*

► *Είναι δύσκολο, ο φοιτητής δεν μπορεί ακόμη, είναι εν δυνάμει επιστήμονας, να το θέσουμε έτσι. Αλλά από εκεί και πέρα πιστεύω ότι μπορούμε να δώσουμε κάτι, μια εργασία, πρέπει να έχει και την αφέλεια του φοιτητή, αλλά δεν θα μπορούσα να παρουσιάσω και μια εργασία που θα*

*παρουσίαζε ο καθηγητής μου. Θέλω να την κάνω εγώ με τη δική μου αφέλεια, με τα δικά μου λάθη, αλλά να έχει κάτι επιστημονικό (31/ 2530)*

Το ανίσχυρο πρόσωπο της συγγραφής εργασιών καταγράφεται ως «ευχαρίστηση». Με έντονο το στοιχείο του ενθουσιασμού στην έκφραση, η δυσκολία της συγγραφής υποτονίστηκε και αναδείχθηκε η ευχαρίστηση και η ικανοποίηση που προκαλεί στα υποκείμενα. Όπως παρατίθεται ενδεικτικά:

► *Όταν έχω δηλαδή τις πηγές από τη μια πλευρά και καλούμαι να συνθέσω κάτι δικό μου, μπορώ να πω ότι είναι έτσι το πιο ωραίο μέρος της εργασίας. Και μ' αρέσει. Μ' αρέσει να παντρεύω στοιχεία και πηγές. Μ' αρέσει η δυσκολία της εργασίας. (44/ 3578)*

► *Αυτή είναι ικανότητα! Να συνθέτεις κάποια πράγματα. Σε ποια σειρά θα τα βάλεις, αν πρέπει να τα βάλεις και πώς να τα συνδέσεις! (περιγράφεται με ύφος ενθουσιασμού και όχι διαπίστωσης) (18/ 1510)*

Τέλος, με το εναλλακτικό πρόσωπο της «συγγραφής» εργασιών που αφορά στην προφορική και όχι στη γραπτή παρουσίαση, καταγράφηκε η σημασία του «επιχειρήματος». Η καταλυτική επίδραση που άσκησε στα υποκείμενα η αναγκαιότητα στήριξής του, καταγράφηκε με έμφαση, αλλά και ως εξαίρεση στον κανόνα της «δυσκολίας» κατά την συγγραφή. Για παράδειγμα:

► *Θεωρώ ότι όταν κάνω μια εργασία και πόσο μάλλον όταν την παρουσιάζω στην τάξη, που μου έχει τύχει με το μάθημα (Χ), ουσιαστικά ήμουν αντιμέτωπη με το γεγονός αυτά που θα πω και θα παρουσιάσω, πρέπει και να τα υποστηρίξω. Επομένως πράγματα που ή δεν μου άρεσαν ή τα κατέκρινα δεν μπορούσα να κάτσω να τα αναλύσω, αφού δεν είχα κάτι να πω! (42/ 3342)*

### Η δομή της επίγνωσης

Θεωρώντας παρακινδυνευμένη εκ προοιμίου την ανίχνευση της επίγνωσης για τη συγγραφή των εργασιών βάσει των περιγραφικών δηλώσεων, επισημαίνεται ότι στην εμφανή κορυφή του παγόβουνου της συγγραφής των εργασιών περιλαμβάνεται η αξία της συνθετικής ικανότητας και η συνάρτησή της με την πρόσβαση σε πληροφοριακό πλούτο. Περιλαμβάνεται επίσης, η άμεση συνάρτησή της με το περιβάλλον αναφοράς και τις απαιτήσεις που επιβάλλει. Στο ίδιο συμπέρασμα οδηγούνται και οι δηλώσεις επίγνωσης ως προς την ανοχή του

προπτυχιακού παρόντος και τη αναπομπή της ως αδιαπραγμάτευτη απαίτηση για το μεταπτυχιακό μέλλον.

### 7.3.9 Ερώτημα ένατο

Ποιες δεξιότητες πιστεύεις ότι πρέπει να έχει ένας φοιτητής για να αναζητά, να αξιολογεί και να χρησιμοποιεί αποτελεσματικά πληροφορίες για τις σπουδές του;

Το ερώτημα αυτό μαζί με το επόμενο και τελευταίο της δεύτερης φάσης συγκροτούν τον πυρήνα της διερεύνησης. Και τούτο διότι αποδίδεται ιδιαίτερη σημασία στην ανάδειξη των αντιλήψεων των φοιτητών αναφορικά με εκείνες τις ικανότητες που πιστεύεται ότι οδηγούν στην αποτελεσματική αναζήτηση, απόκτηση και χρήση πληροφοριών στο περιβάλλον της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης.

Αν δούμε ολιστικά τη σημασία του ερωτήματος, διακρίνουμε την ευρύτητα με την οποία καλύπτεται το ερευνώμενο θέμα. Συλλέγοντας πλήρεις απαντήσεις και αναλύοντας τις σε βάθος, θα μπορούσαμε να έχουμε όλες τις απαντήσεις των προηγούμενων ερωτημάτων συγκεντρωμένες σε αυτήν την μια και μοναδική απάντηση. Θα εξασφαλίζαμε ταυτόχρονα και την ιεράρχηση της σημασίας που αποδίδεται σε κάθε μία από αυτές σύμφωνα με τις επιλογές και τις οριοθετήσεις των υποκειμένων. Η Bruce (1997) υιοθέτησε στην έρευνά της αυτήν την προσέγγιση και αποκάλυψε τα επτά πρόσωπα της πληροφοριακής παιδείας, σύμφωνα με τις αντιλήψεις διδασκόντων και ερευνητών Αυστραλιανών Πανεπιστημίων.

Η συνδρομή των συνθηκών που μπορούν να ενισχύσουν το θετικό αποτέλεσμα σε ένα τέτοιο εγχείρημα είναι καθοριστικής σημασίας. Όπως έχει εξηγηθεί στον ορισμό της έννοιας «πληροφοριακή παιδεία», το μείζον πρόβλημα της κατανόησης της σχετικής ορολογίας ήταν αποτρεπτικό για ένα τέτοιο τόλμημα. Επίσης, είναι πολύ διαφορετικό τα υποκείμενα της διερεύνησης να είναι δευτεροετείς φοιτητές και όχι διδάσκοντες πανεπιστημίων, όπως στην περίπτωση της έρευνας της Bruce. Είναι αδύνατον με δεδομένο τον καλύτερο δυνατό τρόπο διεξαγωγής των

συνεντεύξεων να επιτευχθεί η αναγκαία εξειδίκευση και η κατάθεση συγκριτικών απόψεων από τους νέους φοιτητές και μάλιστα σε τόσο σύνθετα θέματα.

Η στόχευση του ερωτήματος, όπως περιελήφθηκε εδώ, ήταν να δοθεί το ερέθισμα στους νέους φοιτητές να εκθέσουν με βάση την εμπειρία τους τι θεωρούν ότι θα τους έκανε πιο αποτελεσματικούς στην πληροφόρησή τους με την τριπλή διάσταση που περιλαμβάνεται στο ερώτημα: αναζήτηση, αξιολόγηση και χρήση πληροφοριών. Ένα από τα σημαντικά θεωρητικά ζητήματα (βλέπε κεφ. 3) που έχουν ανακύψει στο πλαίσιο της έρευνας που διεξάγεται σε παγκόσμια κλίμακα αναφορικά με τον πληροφοριακό γραμματισμό είναι η αναγωγή του σε περιγραφή δεξιοτήτων. Η διατύπωση του ερωτήματος με τη χρήση του όρου δεξιότητες έγινε με σκοπό τη θέση του όρου αυτού στην κρίση των φοιτητών. Δοκιμάστηκε με αυτό τον έμμεσο τρόπο η απήχησή του. Ως όρος γένους (καλύπτει όλα τα προηγούμενα), δοκίμασε την αποδοχή του στους φοιτητές με τρόπο που θα εξηγηθεί στη συνέχεια.

Όπως για κάθε ερώτημα, ανέκυψε ο κίνδυνος το νόημα να γίνει αντιληπτό με διαφορετικούς τρόπους. Με βάση τα διαμειφθέντα στις συνεντεύξεις, η ουσιώδης διαφοροποίηση στις αντιλήψεις περιγράφεται ως εξής: για κάποιους φοιτητές ορισμένες βασικές ικανότητες των ατόμων (έμφυτες) καθορίζουν τη συνολικότερη στάση τους στα πράγματα. Ειδικά ως φοιτητές της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης αποκτούν και ορισμένες επίκτητες ιδιότητες που μαζί με τις έμφυτες συντείνουν στην επαρκή πληροφοριακή συμπεριφορά. Για άλλους φοιτητές, μόνο οι επίκτητες τεχνικές ικανότητες θεωρούνται ότι συνδέονται με την αποτελεσματική διαχείριση της πληροφόρησης, πάλι στο ίδιο πλαίσιο.

Η έννοια του πλαισίου αναδύθηκε σε όλες τις περιπτώσεις και με διαφοροποιήσεις που αποτελούν φυσική συνέπεια των διαφορετικών τρόπων που το ίδιο το πλαίσιο γίνεται αντιληπτό. Η έννοια «δεξιότητες» σχολιάστηκε, επικρίθηκε και απορρίφθηκε ως όρος ανεπαρκής να

περιγράψει την αποτελεσματική πληροφόρηση, όταν αυτή αναφέρεται στην καλλιέργεια της κριτικής σκέψης. Στην παρουσίαση των κατηγοριών περιγραφής που ακολουθεί, δίδονται αναλυτικά τα δεδομένα που εξηγούν αυτή την πρώτη επιγραμματική διατύπωση των συμπερασμάτων.

### Οι κατηγορίες περιγραφής

A. Οι δεξιότητες που αφορούν στον αποτελεσματικό εντοπισμό αξιολόγηση, και χρήση των πληροφοριών γίνονται αντιληπτές ως εξαρτώμενες από ικανότητες πιο ζωτικής σημασίας για το σκοπό που καλείται να εκπληρώσει η πληροφόρηση. Οι ικανότητες αυτές περιγράφονται ως:

- Κρίση
- Αντίληψη
- Εξυπνάδα
- Ικανότητα σύνθεσης
- Αφαιρετική ικανότητα

και σχετίζονται με :

- τη δίψα και τη θέληση για μάθηση
- την αγάπη για το αντικείμενο σπουδών
- την ανάγκη αναζήτησης
- τα ερεθίσματα από το περιβάλλον
- την προηγούμενη εμπειρία
- την εμπειρία που αποκτιέται με την εξάσκηση
- τη σχέση με τους διδάσκοντες
- τη γενικότερη κουλτούρα και τα ενδιαφέροντα
- την απόκτηση μιας γνωστικής βάσης ως αναγκαίο εφόδιο προκειμένου να προχωρήσει

B. Οι δεξιότητες που αφορούν στον αποτελεσματικό εντοπισμό αξιολόγηση, και χρήση των πληροφοριών γίνονται αντιληπτές με την πιο εφαρμοσμένη τους εκδοχή ως:

- Γνώση χειρισμού των υπολογιστών και ειδικά του Ίντερνετ
- Ικανότητα καλής χρήσης της πανεπιστημιακής βιβλιοθήκης



- Γνώση των πηγών πληροφόρησης (με την έννοια της επιλογής και καλής χρήσης του κατάλληλου ευρετηρίου)
- Γνώση μιας ξένης γλώσσας , ειδικά αγγλικής

Σε πολλές απαντήσεις, όταν γίνεται αναφορά στην εξαρτώμενη φύση των πληροφοριακών δεξιοτήτων αναφέρονται επιπροσθέτως και οι δεξιότητες που περιέχονται στη δεύτερη κατηγορία. Συχνά, καταγράφονται απόψεις συγκριτικής βάσης που καταδεικνύουν τη διαφορά σημασίας που αποδίδεται στις αντιλήψεις των δύο κατηγοριών. Πολύ συνοπτικά, οι δεξιότητες της δεύτερης κατηγορίας (τεχνικές, επίκτητες) παρότι αναγκαίες, δεν δύνανται να καταστήσουν αποτελεσματική την πληροφόρηση χωρίς την προαπαιτούμενη συνδρομή ικανοτήτων της πρώτης κατηγορίας (έμφυτες) και τη συναφή συνάρτησή τους με στοιχεία που δεν αφορούν σε ικανότητες, αλλά πηγάζουν από το συνολικό τρόπο αντίληψης του κόσμου και ειδικά της εκπαίδευσης.

Από τις τρεις διαστάσεις που περιλαμβάνονται στο ερώτημα το ζήτημα της αξιολόγησης δηλώθηκε στα δεδομένα με τρόπο εμφατικό, αναδεικνύοντας τη συσχετιστική του αλληλεπίδραση με την αποτίμηση των δεξιοτήτων. Οι αντιλήψεις των υποκειμένων που αναφέρονται στο ζήτημα της αξιολόγησης υπό το βλέμμα μιας γενικής θεώρησης (βλέπε κεφ. 6.3.6. Όταν οι απαντήσεις είναι πιο γενικές), στο πλαίσιο αυτού του ερωτήματος αναδεικνύουν την εξαρτώμενη φύση των δεξιοτήτων. Σε ορισμένες (λιγότερες) περιπτώσεις καταγράφονται συσχετιστικές κρίσεις επί των δύο κατηγοριών. Για την διαφώτιση των παραπάνω, παρουσιάζονται στη συνέχεια εκτενή ή συνοπτικά αποσπάσματα από τις συνεντεύξεις:

► *Αυτοί που είναι εξοικειωμένοι με τους ηλεκτρονικούς υπολογιστές θα μπορούσαν και μόνοι τους να αναζητούν πηγές. Είναι βασική ικανότητα. (1/1107)*

► *Δεδομένου ότι είναι μια επιδεξιότητα, ο άνθρωπος την αποκτάει. Την αποκτάει μέσα από την επιμελή δουλειά, από την εξάσκηση γενικότερα. Δεν είναι δηλαδή μια ικανότητα που είναι είτε έμφυτη, είτε έχει έφεση κάποιος και απλά την εξελίσσει. (13/ 1103)*

► Ναι ας πούμε η γνώση των πληροφοριακών συστημάτων, ναι μια στοιχειώδης γνώση χειρισμού των βάσεων δεδομένων. (38/ 3088)

► Θέλει σκέψη από την άποψη ότι κι αυτό είναι λιγάκι υποκειμενικό. Δεν θα μπορούσα να ιεραρχήσω, να πω ότι πρώτο κριτήριο είναι αυτό, δεύτερο είναι αυτό θεωρώ πάντως ότι σίγουρα προαπαιτούμενη είναι σίγουρα η εκμάθηση μιας ξένης γλώσσας γιατί από ένα σημείο και έπειτα και πόσο μάλλον σε μεταπτυχιακό επίπεδο, το να κατέχεις μια ξένη γλώσσα είναι σημαντικό εφόδιο έως και απαραίτητο εφόδιο για να μπορείς και να ανταποκρίνεσαι στις σπουδές σου και για μια μετέπειτα πορεία, εε και πιο καταξιωμένη αν θέλετε. Σε μικρότερο βαθμό πιο βασικά πραγματάκια στη χρήση υπολογιστών όπως πώς να χρησιμοποιούμε βασικές αρχές Ίντερνετ και βασικές αρχές WORD και Powerpoint. Εε, τώρα και κάποιο επιστημονικό υπόβαθρο πιστεύω γιατί το πόσο θα ασχοληθεί ένας φοιτητής με το γνωστικό του αντικείμενο και πόσο ο ίδιος ο φοιτητής αναλαμβάνει την πρωτοβουλία και δραστηριοποιείται και κινητοποιείται με σκοπό να αναζητήσει πληροφορίες πάνω στο περιεχόμενο. (25/ 2081)

► Θεωρώ ότι πέρα από τις υποτυπώδεις δεξιότητες, ο φοιτητής πρέπει να έχει αυτή την ανάγκη της αναζήτησης, να μάθει κάτι καινούριο, να ενημερωθεί για τα πράγματα, γιατί ουσιαστικά η φοίτηση στο πανεπιστήμιο δεν είναι απλώς ένα χαρτί που παίρνεις στο τέλος και σε βοηθάει να βρεις μια δουλειά ίσως καλύτερα αμειβόμενη που πλέον ούτε αυτό υφίσταται, αλλά να προσεγγίσεις το επιστημονικό πεδίο, να προσφέρεις γνώσεις στο εαυτό σου κι έτσι να βγεις ένας πιο ολοκληρωμένος άνθρωπος. Ε, με αυτή την έννοια δεν θεωρώ ότι είναι προυπάρχουσες οι δεξιότητες, απλώς να υπάρχει όλη η διάθεση της συμμετοχής σε αυτή την αναζήτηση και σιγά σιγά χτίζονται οι δεξιότητες, δηλαδή οικοδομούνται με κάποια σταθερή βάση ας πούμε έχεις πλέον την εμπειρία της αναζήτησης πού θα ψάξεις, πώς θα ψάξεις, θα βρεις δυο τρεις βιβλιοθήκες καλές και πλέον εντάξει διαμορφώνεις μιαν άποψη. (7/ 625)

► Θεωρώ πως όλα έχουν να κάνουν με την κριτική σκέψη καταρχήν και με το κατά πόσον έχει μάθει ο άλλος να μην είναι της ήσσονος προσπάθειας. Δηλαδή θέλει να έχει καλλιεργήσει μια αντίληψη έτσι στα πράγματα πιο κριτική και να προσπαθεί να έχει την όρεξη να το ερευνήσει το πράγμα. Οπότε αυτό πρέπει να αποκτηθεί από πολύ νωρίς, πριν μπει κάποιος στο πανεπιστήμιο, γιατί αυτό δεν γίνεται αυτόματα δεν μπαίνεις κατευθείαν στο πανεπιστήμιο και λες τώρα θα κάτσω να ασχοληθώ τόσες ώρες και θα κάτσω να κριτικάρω την κάθε πληροφορία και θεωρώ ότι σε αυτό πάσχει πάρα πολύ το σύστημα της παιδείας. Δηλαδή όταν έχεις μια συγκεκριμένη ύλη πάντα, δεν έχεις θεματικούς άξονες στους οποίους πρέπει να κινηθείς, δεν έχεις μια παραπάνω έρευνα να κάνεις, να κάνεις μια εργασία και στην ουσία να εξοικειωθείς με την όλη διαδικασία, δεν μπορείς αυτόματα να μπεις. Οπότε αυτό πρέπει να γίνει σιγά σιγά, να χτιστεί σταδιακά. (10/ 859)

► Απλά κατανοώ τι εννοείτε ως δεξιότητες. Λοιπόν για μένα ένας φοιτητής από τη στιγμή που μπαίνει μέσα, σταματά να είναι μαθητής, πρέπει να μπει στη διαδικασία να αναπτύξει τις δεξιότητες αυτές, δηλαδή για μένα πανεπιστημιακή εκπαίδευση σημαίνει ότι μπορώ και αναζητώ πράγματα. ....(11/ 921)

► Πρώτα η αντίληψη. Γιατί πιστεύω ότι άμα έχεις την αντίληψη και την σπιρτάδα, σου κόβει ας πούμε, θα κάνεις κι όλα τα υπόλοιπα. Θα 'ρθουν δηλαδή από μόνα τους. (39/ 3189)

► Θεωρώ ότι πρέπει κάποιος να έχει συγκροτημένη κριτική και αφαιρετική σκέψη. Αυτό πιστεύω ότι είναι. Ναι, και επειδή πολλές πηγές είναι ξενόγλωσσες θα βοηθούσε η εκμάθηση και η γνώση μιας άλλης ακόμη γλώσσας. Επιπλέον και αυτό είναι κάτι που το έμαθα μέσα στο πανεπιστήμιο είναι ότι συνήθως οι άνθρωποι στο μυαλό τους έχουν κάποιες συγκεκριμένες πηγές πληροφόρησης που όμως δεν αποτελούν το σύνολο των πηγών πληροφόρησης που πραγματικά υπάρχουν. Επομένως θεωρώ ότι με κάποιο τρόπο κάποιος θα έπρεπε να μάθει ποιες είναι όλες οι πιθανές πηγές από όπου μπορεί να αντλήσει για ένα θέμα. (45/ 3666)

### Ο όρος «δεξιότητες»

Ο όρος «δεξιότητες» καταγράφηκε στις αντιλήψεις με μια διφυή αντιληπτική μορφή. Άλλοτε ως άμεση αναφορά στο πώς γίνεται αντιληπτή η έννοια δεξιότητες και άλλοτε ως έμμεση συμπερίληψη της έννοιας στην ίδια τη φύση των δεξιοτήτων. Η αποδοχή του με την έννοια των τεχνικών και εφαρμοσμένων για ορισμένο σκοπό ικανοτήτων, συνδέθηκε με τις αντιλήψεις της παραπάνω δεύτερης κατηγορίας και τις ανάλογες επισημάνσεις περί αναγκαιότητας εξάσκησης και απόκτησης σχετικής εμπειρίας. Η αποδοχή του, με την έννοια των ικανοτήτων που πηγάζουν από ιδιότητες των ατόμων προερχόμενες από τη φύση, το χαρακτήρα και την ευρύτερη κουλτούρα τους (περιλαμβάνει συχνά την προηγούμενη εμπειρία και την καλλιέργεια συνηθειών από τα προηγούμενα στάδια της εκπαίδευσης), συνδέθηκε με τις αντιλήψεις της παραπάνω πρώτης κατηγορίας.

Από την επισταμένη ανάγνωση των συνεντεύξεων και των σημειώσεων που κρατήθηκαν στο πεδίο της διενέργειας τους, έγινε σαφές ότι η επιλογή του όρου και η θέση του στο ερώτημα δεν επηρέασε τη διαμόρφωση των αντιλήψεων. Οδηγήθηκαν στη μια ή την άλλη μορφή αντίληψης, αναφερόμενοι στην ουσία του περιεχομένου της έννοιας και

χρησιμοποιώντας εναλλακτικά τις περίπου συνώνυμες έννοιες: δεξιότητες και ικανότητες<sup>56</sup>.

Το ουσιώδες συμπέρασμα που εξάγεται από την ανάλυση των δεδομένων δεν αφορά τελικά στην επιλογή του όρου, αλλά στην διαφορετικότητα με την οποία γίνεται αντιληπτό το περιεχόμενο του στο πλαίσιο που εξετάζεται.

**Συμπερασματικά**, σκιαγραφήθηκε η φύση των δεξιοτήτων/ικανοτήτων που συνδέονται με την αποτελεσματική αναζήτηση, αξιολόγηση και χρήση των πληροφοριών. Η σκιαγράφηση αυτή αποτυπώνεται ως μια εξελικτική διαδρομή που πηγάζει από τις ιδιότητες των ατόμων να επιτυγχάνουν ένα ορισμένο στόχο (έμφυτες και επίκτητες-συνδεόμενες ειδικά με το εκπαιδευτικό περιβάλλον), διέρχεται από ικανότητες τεχνικές (επίκτητες και καλλιεργούμενες ατομικά ή/ και από το εκπαιδευτικό περιβάλλον) και καταλήγει στο ζητούμενο. Αποτυπώνεται επίσης, μια δεύτερη εκδοχή που έχει ως αφετηρία τον ενδιάμεσο σταθμό της προηγούμενης διαδρομής. Στην κατηγορία περιγραφής αυτών των αντιλήψεων οι τεχνικές ικανότητες/δεξιότητες θεωρούνται επαρκείς για την αποτελεσματική πληροφόρηση.

Οι επισημάνσεις και διευκρινήσεις για τα εμπόδια, τις προκλήσεις, αλλά και τους παράγοντες που επηρεάζουν τη διαδρομή και στις δύο κατηγορίες ποικίλουν. Αντιθέτως στις αντιλήψεις και των δύο κατηγοριών που

---

<sup>56</sup> **δεξιότητα** η [δεξιότιτα] [O28](#) : ικανότητα αναγκαία για τη διεκπεραίωση ενός έργου, μιας υπόθεσης κτλ.: *Διεξήγαγε τις διαπραγματεύσεις με μεγάλη ~. Τεχνικές δεξιότητες. Παιδί με πολλές δεξιότητες. Ανάπτυξη των δεξιοτήτων.*

**ικανότητα** η [ικανότιτα] [O28](#) : 1. (για πρόσ.) η ιδιότητα την οποία έχει κάποιος, από τη φύση του ή από το χαρακτήρα του, να πετυχαίνει ένα αποτέλεσμα ή στόχο· (πρβ. *δυνατότητα*): *Επίκτητη / έμφυτη / εξαιρετική / σπάνια / ιδιαίτερη ~. Αναγνωρισμένη / αμφισβητούμενη / αμφίβολη ~. Πνευματική ~. Άνθρωπος προικισμένος με πολλές ικανότητες. Καλλιεργώ / αναπτύσσω μια ~. Διοικητικές / οργανωτικές / ρητορικές / διπλωματικές ικανότητες. Κάνω επίδειξη των ικανοτήτων μου. Έχω την ~ να κάνω κτ., μπορώ, είμαι ικανός να 2. το πόσο, σε ποιο βαθμό ή σε ποια έκταση, μπορεί κάποιος να κάνει κτ. με επιτυχία: *Η επενδυτική ~ του δημόσιου τομέα, δυναμικότητα. Η αγοραστική ~ των εργαζομένων, δύναμη. Η αμυντική ~ της χώρας μας, δύναμη, ισχύς. 3. ο βαθμός της ιδιότητας ενός σώματος να προκαλεί ένα φαινόμενο· δύναμη, ισχύς: *Φακός με μεγάλη μεγεθυντική ~.* (Πύλη για την ελληνική γλώσσα: Λεξικό κοινής νεοελληνικής, Διαθέσιμο στο : <http://www.greek-language.gr>)**

διαμορφώνονται αναφορικά με το τρίπτυχο: αναζήτηση, αξιολόγηση, και χρήση πληροφοριών, η αξιολόγηση προκρίνεται σαφέστατα ως διάσταση που υποτάσσει τις άλλες δύο. Αποτελεσματική αναζήτηση και χρήση, διέρχονται σε όλες τις εκδοχές των αντιλήψεων από την ικανότητα ή δεξιότητα στην αξιολόγηση της πληροφορίας.

#### 7.3.10. Ερώτημα δέκατο

*Πώς μπορεί ο φοιτητής να αποκτήσει τέτοιες, ας τις ονομάσουμε «πληροφοριακές δεξιότητες»; (σαν αυτές που περιέγραψες στην προηγούμενη ερώτηση)*

Στις αντιλήψεις των φοιτητών για τις δεξιότητες, όπως κατατέθηκαν στις απαντήσεις στο προηγούμενο ερώτημα, περιελήφθησαν συχνά αναφορές και σε αυτό το ερώτημα. Η νοηματική ακολουθία που χαρακτηρίζει το περιεχόμενο αυτών των δύο ερωτημάτων καταγράφηκε στις διηγήσεις, τονίζοντας την αλληλένδετη φύση τους. Οι διαφορετικοί τρόποι με τους οποίους γίνεται αντιληπτή η φύση των δεξιοτήτων αυτών αντιστοιχούν και στους τρόπους που γίνεται αντιληπτή η απόκτησή τους.

Για αυτό το τελικό ερώτημα εφαρμόστηκε μια διπλή προσέγγιση. Θέτοντάς το καταρχήν ως νοηματική συνέχεια του διαλόγου που αναπτύχθηκε στις συνεντεύξεις. Κατά δεύτερο, θέτοντάς το με μεγαλύτερη εξειδίκευση και σε ύστερο χρόνο. Η δεύτερη αυτή προσέγγιση αποτελεί την τρίτη φάση συλλογής δεδομένων και παρουσιάζεται αναλυτικά στην τελευταία ενότητα του παρόντος κεφαλαίου (7.4.).

Το ζητούμενο από τη θέση του ερωτήματος στις συνεντεύξεις τέθηκε με την ίδια ανοικτή προσέγγιση που επιλέχθηκε για όλα τα ερωτήματα. Αφέθηκε στην κρίση του ερωτώμενου να αποφασίσει προς ποια κατεύθυνση και με ποιο τρόπο θα απαντήσει. Χωρίς καμία υπόδειξη ή παραίνεση, παρά μόνο την σαφή οριοθέτηση του πλαισίου, οι απαντήσεις δόθηκαν ως άμεση αντανάκλαση στο ερέθισμα που δέχθηκαν και στην άκριτη αποδοχή του.

Η ανάλυση των δεδομένων που αφορούν σε αυτό το ερώτημα παρουσίασε ιδιαίτερες δυσκολίες για το γεγονός ότι περιλαμβάνονται στις κρίσεις των υποκειμένων έμμεσες αντιλήψεις και διαφορετικών επιπέδων επίγνωση τους, οι οποίες συνδέονται με την απόκτηση και οι οποίες επίσης χρήζουν επιμέρους ανάλυσης. Για να διευκολυνθεί η κατανόηση της πορείας εξέλιξης της ανάλυσης, δίδεται καταρχήν το μεθοδολογικό σχήμα που ακολουθήθηκε. Δίδονται επιπροσθέτως και επιμέρους διευκρινήσεις, όπου κρίνεται αναγκαίο. Τονίζεται ότι σε αυτό το πρώτο στάδιο παρουσίασης δεν επιδιώκεται η νοηματική εξήγηση των δεδομένων, αλλά μόνον η ανάδειξη των διαφοροποιήσεων στις αντιλήψεις. Είναι γεγονός ότι το εγχείρημα αυτό δεν μπορεί να είναι απολύτως επιτυχές ως προς την αποφυγή κάθε μορφής επεξήγησης. Ωστόσο για τον καλό έλεγχο των δεδομένων στο πλαίσιο της φαινομενογραφικής μεθόδου καταβλήθηκε ιδιαίτερη προσπάθεια να τηρηθεί η μεγαλύτερη δυνατή απόσταση από την όποια ερμηνεία. Οι επιμέρους διευκρινήσεις που μπορούν να θεωρηθούν ως μια μορφή εξήγησης δίδονται με τη διάσταση της εξήγησης που προβάλλεται από τα ίδια τα υποκείμενα, αλλά και με σκοπό την υπενθύμιση των όρων του πλαισίου αναφοράς. Οι περιορισμοί ελέγχου ως προς τη διάσταση αυτή διατυπώνονται κατά περίπτωση και θέτουν υπό κρίση τη μετάβαση στο τελικό αποτέλεσμα.

### **Κατηγορίες περιγραφής**

Για την περιγραφή των κατηγοριών που αντιστοιχούν στους διαφορετικούς τρόπους που αντιλαμβάνονται την απόκτηση των πληροφοριακών δεξιοτήτων, απαιτήθηκε η διαδοχική εφαρμογή κριτηρίων διαίρεσης, ανάλογα με το στοιχείο που κατά την κρίση των φοιτητών υπερέχει ως προς την περιγραφή της φύσης των δεξιοτήτων αυτών.

#### **1<sup>ο</sup> Κριτήριο διαίρεσης: Αναγκαιότητα ή μη «ειδικής εκπαίδευσης»**

Με βάση αυτό το κριτήριο διαίρεσης προκύπτουν δύο βασικές κατηγορίες που κατατάσσουν τις αντιλήψεις ανάλογα με το αν αντιλαμβάνονται την απόκτηση πληροφοριακών δεξιοτήτων ως αποτέλεσμα ειδικής εκπαίδευσης ή όχι.

### Διευκρίνιση: η έννοια «ειδική εκπαίδευση»

Για την εφαρμογή αυτού του κριτηρίου διαίρεσης, απαιτείται διευκρίνιση ως προς την πρόσληψη της έννοιας: «ειδική εκπαίδευση». Εντοπίζονται στις απαντήσεις διαφορετικές εκδοχές του τι γίνεται αντιληπτό ως ειδική εκπαίδευση. Για άλλους θεωρείται ειδική εκπαίδευση εκείνη που συμπεριλαμβάνεται στο πρόγραμμα σπουδών, είτε ως αυτόνομο μάθημα, είτε ενσωματωμένη σε άλλα μαθήματα. Η εκτίμηση δε αυτή δεν αφορά στο εάν κρίνεται ή όχι αναγκαία. Επιπροσθέτως, για άλλους η εκπαίδευση που παρέχεται στο πλαίσιο των σεμιναρίων της βιβλιοθήκης θεωρείται ειδική εκπαίδευση και για άλλους όχι.

Επισημαίνεται ότι, για την κατανόηση των τρόπων που γίνεται αντιληπτή η απόκτηση δεξιοτήτων θα πρέπει να ληφθεί ειδικώς υπόψη η συμμετοχή των υποκειμένων στα εκπαιδευτικά σεμινάρια της βιβλιοθήκης. Υπενθυμίζεται ότι η συνθήκη αυτή με βάση τον σχεδιασμό της διερεύνησης ορίστηκε ως αναγκαία προϋπόθεση για τη συμμετοχή των φοιτητών στις συνεντεύξεις. Από την ανάλυση των δεδομένων προκύπτει μια ακόμη βασική διαφοροποίηση στις αντιλήψεις των συμμετεχόντων. Για άλλους οι γνώσεις που αποκτήθηκαν στα σεμινάρια σχετίζονται με το ερώτημα που τίθεται εδώ και για άλλους όχι. Θεωρούνται ενσωματωμένες στη γνωστική τους βάση, χωρίς να γίνεται σύνδεση με τον τρόπο που αποκτήθηκαν. Συχνά, προκύπτει ότι έχει λησμονηθεί ότι αποκτήθηκαν με αυτό τον τρόπο.

Διαπιστώνεται με αυτή τη διευκρίνιση μια σαφής επιβεβαίωση των ισχυρισμών της φαινομενογραφίας, σύμφωνα με την οποία οι άνθρωποι συχνά δεν έχουν επίγνωση των τρόπων που βιώνουν κάτι, είτε γιατί το θεωρούν αυτονόητο, είτε δεδομένο. Για το λόγο αυτό, τονίζεται ιδιαίτερα η σημασία αναγνώρισης της διαβαθμισμένης σε επίπεδα επίγνωσης των φοιτητών αναφορικά με τον τρόπο που κατανόησαν την απόκτηση των όποιων δεξιοτήτων θεωρούν ότι κατέχουν. Παρατίθεται ενδεικτικό απόσπασμα διαλόγου αυτής της αντίληψης:

► *-Βασικά πιστεύω ότι σε γενικές γραμμές κάποιος πρέπει να τους δώσει [εννοεί τους φοιτητές] μια ιδέα γενική από εκεί και πέρα άμα ενδιαφέρονται*

θα τα βρούνε τα υπόλοιπα και μόνοι τους. Αρκεί να έχουν κάποια δεδομένα, κάπου να στηριχτούν.

-Εσύ λοιπόν που θεωρείς ότι στηρίχτηκες;

-Εε, εγώ παρακολούθησα και το σεμινάριο που έγινε στη βιβλιοθήκη. (40/3279)

Για το λόγο ότι το ζήτημα αυτό ανέκυψε και με άλλους τρόπους στην ανάλυση των δεδομένων και αποτέλεσε κατά την κρίση μου σημαντικό στοιχείο ελέγχου του νοήματος, επισημειώθηκε κατάλληλα προκειμένου να ληφθεί υπόψη στο επόμενο στάδιο της συνθετικής και ερμηνευτικής διαδικασίας.

Επί των κατηγοριών περιγραφής και με βάση το 1<sup>ο</sup> κριτήριο διαίρεσης η απόκτηση πληροφοριακών δεξιοτήτων θεωρείται:

- Ότι προκύπτει ως αποτέλεσμα ειδικής εκπαίδευσης
- Ότι δεν συνδέεται με την παροχή ειδικής εκπαίδευσης

Στην παραπάνω δεύτερη κατηγορία περιλαμβάνονται οι αντιλήψεις εκείνες που αποδέχονται ως καθοριστικούς παράγοντες για την απόκτηση δεξιοτήτων:

- Την ισχύ κατάλληλων ερεθισμάτων αναζήτησης (προσωπικά κριτήρια, ανάληψη εργασιών, παρότρυνση διδασκόντων)
- Την ενεργή συμμετοχή στην εκπαιδευτική διαδικασία
- Την καθοδήγηση και καλή συνεργασία με τους διδάσκοντες

Με τη συνδρομή των παραγόντων αυτών, η απόκτηση δεξιοτήτων εν τέλει προκύπτει ως αυτόβουλη ενασχόληση που οδηγεί στη χρήση της βιβλιοθήκης και του διαδικτύου και των κατάλληλων πληροφοριακών πηγών. Η απόκτηση με αυτό τον τρόπο βελτιώνεται με την εξοικείωση, την τριβή και την εμπειρία. Ο ρόλος της ειδικής εκπαίδευσης, παρότι ευπρόσδεκτος, θεωρείται δευτερεύουσας σημασίας. Ενδεικτικά, τέτοιου είδους αποσπάσματα:

► - Βασικά δεν ξέρω αν είναι θέμα του πανεπιστημίου [εννοεί να διδάξει το φοιτητή]; Νομίζω ότι είναι θέμα του κάθε φοιτητή. Εε, το πόσο θέλει να ασχοληθεί; Αν τον ενδιαφέρει αυτό που σπουδάζει. Άμα δεν με ενδιέφερε αυτό που γινόταν στο μάθημα, εε δεν το έπαχνα ούτε εγώ.



- Εσένα λοιπόν που σε ενδιέφερε, πώς απόκτησες τελικά τις δεξιότητες που έχεις τώρα;

- Ήρθα στο σεμινάριο της Βιβλιοθήκης και ψάχνω συνέχεια από κει και πέρα (22/ 1777)

► Ναι αν θέλεις. Πιστεύω ότι αν έχεις όρεξη μαθαίνεις. Γιατί να και υπολογιστές μαθαίνεις δια της τριβής. (31/ 2538)

► Δεν χρειάζονται ας πούμε σε βάθος διδασκαλία αλλά θα μπορούσε ενισχυτικά να γίνονται στους φοιτητές κάποιες ενημερώσεις, ότι υπάρχουν αυτές οι πηγές, ότι έτσι ψάχνονται, με αυτό τον τρόπο. ( 32/ 2709)

► Δεν θεωρώ ότι είναι απαραίτητο να σε εκπαιδεύσουν. Δηλαδή μπορεί να το πετύχεις αυτό και από ατομική αναζήτηση και εργασία. Δηλαδή όπως και στο σεμινάριο που παρακολούθησα πέρυσι ήταν πολύ βοηθητικό ως προς τα πλαίσια της βιβλιοθήκης, την αναζήτηση που μπορεί να κάνει κάποιος αλλά σίγουρα εφόσον μπορείς να καθίσεις και μόνος σου και να αναζητήσεις πάλι και να οδηγηθείς στις ίδιες κατευθύνσεις. (7/ 1637)

► Είναι σημαντικό να εκπαιδεύεται, αλλά αυτό δεν το βοηθά ούτε στην αξιολόγηση, ούτε σε όλα τα άλλα. Τον βοηθάει μόνο να βρει βιβλία. Από εκεί και πέρα πρέπει να είναι δραστήριος γενικά με τη σχολή του, να διαβάζει γενικότερα για το θέμα του, να έχει μια γνώση για να βρει τα βιβλία, να είναι τακτικός πάρα πολύ. (8/ 713)

Στην ίδια κατηγορία (αποδοχή των καθοριστικών παραγόντων που επηρεάζουν την απόκτηση πληροφοριακών δεξιοτήτων) διαπιστώνεται μια περισσότερο διεισδυτική εισχώρηση στην ίδια την εκπαιδευτική διαδικασία. Η απόκτηση σχετικών δεξιοτήτων θεωρείται ως άμεση απόρροια της εκπαίδευσης και όχι ως συναρτώμενη με εκείνη που χαρακτηρίζεται ως ειδική. Εντοπίζεται στις αντιλήψεις που επικεντρώνονται στον τρόπο διδασκαλίας, μάθησης και στην καλλιέργεια της αυτενέργειας. Χαρακτηριστικά παραδείγματα αποσπασμάτων αυτής της κατηγορίας:

► Μια σκέψη είναι ότι ένας φοιτητής πώς θα μάθει εξαρτάται από το πόσες εργασίες κάνει, γιατί αν υπάρχουν εργασίες θα αναγκαστείς να ψάξεις πληροφορίες, πού θα ψάξεις πληροφορίες το πρώτο πράγμα που σου έρχεται στο μυαλό: ίντερνετ και βιβλιοθήκη του πανεπιστημίου σου. Εε, και η βιβλιοθήκη έχει και ένα λόγο παραπάνω. Τι άλλο θα μπορούσε να γίνει. Δεν ξέρω. Το ένα να φέρνει το άλλο σε μια λογική συνέχεια. (12/ 1000)

► Θεωρώ πολύ βασικό να ψάξεις μόνος σου να βρεις πράγματα, γιατί αναπτύσσεις και δεξιότητες ανάπτυξης δεξιοτήτων. Δηλαδή μαθαίνεις μόνος σου γιατί δεν λειτουργούμε όλοι με τον ίδιο τρόπο και εμένα πράγματα που είπαν στο πανεπιστήμιο κάντο έτσι δεν μπορούσα να λειτουργήσω έτσι. Οπότε με βάση αυτό έμαθα να δουλεύω διαφορετικά και προσάρμοσα αυτό που ήθελα σε μένα. Θέλει μέσα από την εκπαίδευση αλλαγή στάσης. (11/ 926)

► Όλα εξαρτώνται από το πώς γίνεται ένα μάθημα. Δεν είναι θέμα συμβουλών. Η συμβουλή θα οδηγήσει στην εμπειρία γιατί εγώ δεν μπορώ να πάρω μια ξερή συμβουλή που θα μου δώσει ένας και να την εφαρμόσω. Δηλαδή η συμβουλή, ακόμα και η διδασκαλία θα γινόταν με τη μέθοδο που σας δίνω αυτό το θέμα, ψάξτε το, σας δίνω αυτό το θέμα ψάξτε το. Μετά από 30 έρευνες ουσιαστικά η διδασκαλία θα είχε αποτέλεσμα γιατί το κοινό θα είχε μια εμπειρία. (13/ 1111)

**2° Κριτήριο διαίρεσης: ποιοι οι τρόποι απόκτησης δια μέσου ειδικής εκπαίδευσης;**

Στην ουσία πρόκειται για υποδιαίρεση της προηγούμενης πρώτης κατηγορίας. Εδώ εντάσσονται εκείνες οι αντιλήψεις των φοιτητών σύμφωνα με τις οποίες η απόκτηση πληροφοριακών δεξιοτήτων θεωρείται αποτέλεσμα και της ειδικής εκπαίδευσης. Προφανώς οι αντιλήψεις αυτές δεν αγνοούν ή υποτιμούν τη συνδρομή των παραγόντων της δεύτερης κατηγορίας (ενδιαφέρον, συμμετοχή κλπ), αλλά σαφέστατα προκρίνεται σε αυτές η σημασία της ειδικής εκπαίδευσης για την απόκτηση δεξιοτήτων. Βάσει αυτού του κριτηρίου, οι αντιλήψεις διαφοροποιούνται ανάλογα με τον τρόπο που γίνεται αντιληπτή η ειδική εκπαίδευση και η παροχή της:

- μέσω των εκπαιδευτικών σεμιναρίων της βιβλιοθήκης
- μέσω ειδικού μαθήματος στο πρόγραμμα σπουδών

Διευκρίνιση: η επίδραση της ισχύος αντικειμενικών παραγόντων

Για να εκτιμηθεί σωστά το περιεχόμενο του νοήματος αυτών των αντιλήψεων πρέπει να τονιστούν οι ισχύουσες διαστάσεις του πλαισίου αναφοράς. Όλοι οι συμμετέχοντες έχουν δεχθεί εκπαίδευση μέσω της βιβλιοθήκης. Κάποιοι στο πλαίσιο του προγράμματος σπουδών του τμήματος φοίτησης έχουν παρακολουθήσει μαθήματα μεθοδολογίας έρευνας, όπου εκ των πραγμάτων εντάσσονται ζητήματα που αφορούν και στο εν λόγω αντικείμενο συζήτησης. Ειδικό μάθημα δεν έχει παρακολουθήσει κανείς. Ως εκ τούτου η επίδραση της εμπειρίας γίνεται φανερή στα δεδομένα κατ' ελάχιστο με τον ακόλουθο τρόπο: η αναφορά στα σεμινάρια της βιβλιοθήκης και τα μεθοδολογικά μαθήματα στηρίζεται και σε πραγματικό βίωμα, ενώ η αναφορά σε ειδικό

μάθημα όχι. Για το λόγο αυτό, οι αναφορές στην πρώτη περίπτωση έχουν το χαρακτήρα κριτικής, ενώ οι αναφορές στη δεύτερη πιθανής εκτίμησης.

**Τα εκπαιδευτικά σεμινάρια της βιβλιοθήκης ως τρόπος απόκτησης πληροφοριακών δεξιοτήτων**

Στις αντιλήψεις αυτές, υπερισχύουσες στο σύνολο σύμφωνα και με την διευκρίνιση που δόθηκε προηγουμένως, διαπιστώνεται η αναφορά στα ακόλουθα στοιχεία:

- στην ενημέρωση για πράγματα καινούρια/άγνωστα πριν
- στην ενίσχυση του ερεθίσματος ή και την παραγωγή του
- στην αύξηση της αποτελεσματικότητας

Οι κριτικές επί του εμπειρικού βιώματος της εκπαίδευσης από τη βιβλιοθήκη περιλαμβάνουν:

- την αποδοχή της προσφοράς της ως σεμιναριακού τύπου προσέγγιση, χωρίς εξετάσεις και με προαιρετική συμμετοχή
- την ανάγκη επανάληψης και εξειδίκευσης
- την προσφορά της με καλύτερους όρους
- την αξιολόγηση της ως ένα στοιχείο που ενισχύει την ένταξη στο νέο πανεπιστημιακό περιβάλλον
- την ύστερη αποδοχή της σημασίας της από εκείνους για τους οποίους η συμμετοχή ήταν «υποχρεωτική» από το τμήμα φοίτησης

Χαρακτηριστικά παραδείγματα αποσπασμάτων:

► *Ανοίγεται ένας κόσμος πραγματικά. Άλλο να μπει μόνος του, να έχει τη γνώση και να βρει μόνος του ένα βιβλίο και άλλο να του δείξουν πώς είναι ταξινομημένα τα βιβλία, για ποιο λόγο γίνεται έτσι; (8/ 711)*

► *Σίγουρα, αν ασχοληθείς σε βάθος μέσω κάποιων λεπτομερειών που μπορείς να κερδίσεις από αυτή την εκπαίδευση (εννοεί της βιβλιοθήκης) είναι σίγουρο ότι θα μπορέσεις να έχεις τη λεπτομέρεια που δεν θα είχες αν το είχες ψάξει μόνος σου. Όχι το θεωρώ σημαντικό, σημαντικότερο μάλλον γιατί εντάξει σου δίνει και ερέθισμα να συνεχίσεις ο ίδιος. (7/ 643)*

► *Λοιπόν αυτό που παρατήρησα εγώ είναι ότι υπήρξε ένα ερέθισμα στους φοιτητές που παρακολούθησαν το σεμινάριο κι ευτυχώς κι ήταν υποχρεωτικό σε εμάς, οπότε είχαμε ένα ερέθισμα. Πολύ μετά ήρθαμε στη βιβλιοθήκη, αλλά τη χρησιμοποιήσαμε κατευθείαν. (12/ 999)*

► Θεωρώ όχι ότι δεν με βοήθησαν, αλλά πέρυσι που έγιναν ένα δύο σεμινάρια δεν ήταν αρκετά. Ήθελε κι άλλο και όχι υποχρεωτικά, εθελοντικά όποιος θέλει, να ενημερωθεί να μπορεί. (43/ 3484)

► Τι να σκεφτώ! Πιστεύω πως μπορεί να, να τις αποκτήσει με τα σεμινάρια. Γιατί το στάδιο της μετάβασης από το σχολείο στο πανεπιστήμιο και το τι καλείται να κάνει ο φοιτητής ε πρέπει κάποιος να του τα δείξει, δεν μπορεί, δεν θα γεννηθεί ο άνθρωπος που έχοντας τελειώσει το σχολείο και πάει στο πανεπιστήμιο θα ξέρει από μόνος του τι να κάνει σε όλα αυτά. (21 / 1707)

► Πιστεύω ότι, εννοείται ότι η γνώμη μου είναι ότι μπορεί να τις αποκτήσει από τα σεμινάρια εδώ στη βιβλιοθήκη, αλλά θεωρώ ότι δεν θα ήταν καλό να πει ότι θα ήταν υποχρεωτικό να παρακολουθήσεις αυτό. Θεωρώ ότι θα ήταν συστηματικό ότι κάθε χρόνο από τότε έως τότε του μηνός γίνεται αυτό και να παρακολουθήσουν τα παιδιά και να έρθουν αυτοί που ενδιαφέρονται. Ενώ αλλιώς δεν έχει νόημα. (38/ 3098)

### **Ειδικό μάθημα στο πρόγραμμα σπουδών ως τρόπος απόκτησης πληροφοριακών δεξιοτήτων**

Σε αυτή την κατηγορία εντάσσονται εκείνες οι αντιλήψεις των φοιτητών, σύμφωνα με τις οποίες η απόκτηση πληροφοριακών δεξιοτήτων θεωρείται ότι επιτυγχάνεται μέσω της ένταξης ειδικού μαθήματος στο πλαίσιο του προγράμματος σπουδών. Εκφράζονται λιγότερο δυναμικά στο σύνολο των δεδομένων και συνοδεύονται από εκτιμήσεις για πιθανά οφέλη από μια τέτοια καθιέρωση. Στις περιπτώσεις όπου στο τμήμα προέλευσης διδάσκονται μαθήματα μεθοδολογίας έρευνας προκύπτουν συγκρίσεις και αξιολογήσεις για τις δύο προσεγγίσεις. Στο πλαίσιο άλλου τμήματος εκφράστηκαν απόψεις με σαφή αναφορά στις μεταξύ των φοιτητών συζητήσεις πάνω σε αυτό το ζήτημα. Προβλήθηκε ένας προβληματισμός σε επίπεδο τμήματος ή/και ομάδας φοιτητών που εργάζονται ομαδικά και με διάφορες αφορμές τονίζουν τη διάσταση της συλλογικής έκφρασης απόψεων και συμπεριφορών. Αναφέρονται ενδεικτικά τέτοια παραδείγματα:

► Εάν υπήρχαν υποχρεωτικά μαθήματα, τα οποία να έλεγαν ότι στο πρώτο εξάμηνο μπαίνοντας πρέπει να υπάρχει ένα μάθημα συγγραφής εργασίας, πρέπει να υπάρχει ένα μάθημα συλλογής πληροφοριών. Ναι, ας πούμε εμείς έχουμε ένα τέτοιο μάθημα αλλά δεν χρησιμοποιείται με αυτό τον τρόπο, παρόλο που είναι τέτοιος ο τίτλος του κι υποτίθεται ότι αυτό θα έπρεπε να είναι το αντικείμενο, επενδύει ωστόσο αποκλειστικά στο γνωστικό αντικείμενο, δεν εφαρμόζεται σε συνδυασμό με εργασίες και άρα αναζήτηση πηγών, οπότε.... (10/ 864)

► Θα μπορούσε να αποτελεί ένα μάθημα για όλες τις σχολές της Ελλάδας. (18/ 1540)

► Πάρα πολύ θα βοηθούσε ένα μάθημα. Κι όχι μόνο για το Ίντερνετ και τη βιβλιοθήκη, αλλά να υπήρχε κάποιο μάθημα έρευνας. Όχι μόνο γενικά

μεθοδολογία. Κατά κάποιο τρόπο να σου έδειχνε πώς κάνεις την έρευνα; Πώς κάνεις μια εργασία; (15/ 1324)

► Έε, σίγουρα κάτι περισσότερο πρέπει να γίνει. Και μάλιστα με συμφοιτητές μου το συζητάμε και αυτό είναι ένα θέμα που μας αφορά. Νομίζω ότι είναι από τα θέματα που μας απασχολούν περισσότερο στο πανεπιστήμιο. Και μάλιστα έχουμε συζητήσει και έχουμε καταλήξει ότι θα έπρεπε να υπάρχει στο πρόγραμμα σπουδών κάτι που να μας καθοδηγεί που να μας εκπαιδεύει πάνω σε αυτό το θέμα. (45/ 3677)

Στις περισσότερες αντιλήψεις αυτής της κατηγορίας τονίζεται η ένταξη στο πρόγραμμα σπουδών ενός κατ' επιλογή σχετικού μαθήματος. Η αναγκαιότητα υποχρεωτικής παρακολούθησης δεν υποστηρίζεται βάσει της πεποίθησης: οι ευκαιρίες πρέπει να δίνονται και όσοι επιθυμούν να τις αξιοποιούν. Η ίδια πεποίθηση καταγράφεται και στις αντιλήψεις που θεωρούν τα εκπαιδευτικά σεμινάρια της βιβλιοθήκης ως τρόπο απόκτησης πληροφοριακών δεξιοτήτων. Τονίζουν ότι πρέπει να υπάρχουν διαθέσιμα συχνά και διαφορετικά σεμινάρια και όποιος θέλει να τα παρακολουθεί.

Αποσπάσματα αυτών των αντιλήψεων:

► Ένα μάθημα θα ήταν βέβαια αναγκαίο αλλά σε λογικά πλαίσια, να μην είναι κανονικό μάθημα και να εξετάζεται γιατί τότε εντάξει θα χάσει και τη σημασία του κι οι περισσότεροι φοιτητές θα το διαβάζουν και όπως καταλαβαίνετε θα γίνει κάτι άλλο. (24/ 1972)

► Εγώ νομίζω ότι θα έπρεπε να υπάρχει ένα μάθημα. Ένα προαιρετικό μάθημα τέλος πάντων ή μια ώρα την εβδομάδα, δεν ξέρω πώς θα γινόταν που θα γινόταν αυτό. Θα ήταν ανακούφιση και θα έδινε μεγαλύτερη αυτοπεποίθηση στους φοιτητές. (38/3023)

► Ίσως και ένα μάθημα να βοηθούσε, αλλά και πάλι δεν θα άλλαζε ριζικά. Θα άλλαζε για κάποιους που θα τους προσέλκυε και θα τους ενδιέφερε, θα τους άρεσε αλλά μαζικά ή σε μεγάλη αλλαγή δεν νομίζω ότι θα οδηγούσε. (14/ 1200)

Συχνά στις αντιλήψεις διαπιστώνεται το έλλειμμα της σχετικής εκπαίδευσης ως μια παλαιά υπόθεση που έρχεται από το παρελθόν και που γίνεται αντιληπτή με δύο τρόπους: με ενσωματωμένη την αντίληψη περί δυσκολίας αποκατάστασής της και με μια περισσότερο απαισιόδοξη παραδοχή, την αντίληψη πώς είναι πολύ αργά για την αποκατάστασή της.

Τα αποσπάσματα μιλούν με τη δική τους γλώσσα:

► Εγώ θεωρώ κάτι πάρα πολύ απλό. Άμα ξεκινήσουμε και από το σχολείο και εδώ τώρα στο πανεπιστήμιο να μην παπαγαλίζουμε, δεν είναι εύκολο αυτό το πράγμα. Όταν δώδεκα ολόκληρα χρόνια έχεις πάει σε ένα σχολείο και από την πρώτη δημοτικού έως και την Τρίτη Λυκείου έχεις παπαγαλίσει τα πάντα και στην ουσία μπορεί να έχεις τελειώσει το σχολείο

*και να μην θυμάσαι και τίποτα, άμα κάποιον δεν τον ενδιαφέρει κιόλας, γιατί τα έχεις μάθει με τέτοιο τρόπο που δεν τα αφομοιώνεις καθόλου και έρχεσαι μετά στο πανεπιστήμιο και πρέπει να μπεις σε ένα άλλο τρόπο σκέψης εντελώς διαφορετικό, είναι δύσκολο, δεν είναι εύκολο πράγμα αυτό. Θεωρώ ότι ναι μπορείς να τον εκπαιδεύσεις κάποιον να αλλάξει καταρχήν και μετά να μάθει και τα υπόλοιπα. (23/ 1876)*

► *Σίγουρα μπορεί το σχολείο ή το πανεπιστήμιο να έχει κάποια μαθήματα που να βοηθούν στην ανάπτυξη της κρίσης του ατόμου κτλ, αλλά πιστεύω ότι το άτομο πρέπει ήδη από την πολύ μικρή του ηλικία να το καλλιεργήσει. Ειδικά στο πανεπιστήμιο είναι πολύ αργά. (36/ 2968)*

### **Τα πρόσωπα συντελεστές**

Η ανάλυση των δεδομένων για την απόκτηση δεξιοτήτων, συνυφασμένη με την ανάλυση των δεδομένων για τη φύση τους, προσφέρει πολλαπλές δυνατότητες συνδυασμών και συγκρίσεων. Με συχνή επάνοδο στα δεδομένα και επαναλαμβανόμενες αναγνώσεις σε διαφορετικές συνθήκες και με χρονικές μεταξύ τους αποστάσεις ανέσुरα στη μνήμη μου την εμβληματική φράση: «διάβασε καμιά εκατοστή φορές και το νόημα θα εμφανιστεί»<sup>57</sup>. Μεταξύ αυτών, η διαφοροποίηση που διαπιστώνεται ως προς το ρόλο των προσώπων-συντελεστών που συνδέονται με την απόκτηση των πληροφοριακών δεξιοτήτων, καταγράφηκε ως μια σημαντική παράμετρος απόδοσης του συνολικού νοήματος.

Ως κύριοι συντελεστές θεωρούνται οι διδάσκοντες, οι ίδιοι οι φοιτητές, οι βιβλιοθηκονόμοι. Ως δευτερεύοντες οι συμφοιτητές. Η παρουσίαση που ακολουθεί επικεντρώνεται στην περιγραφή της διαφοροποίησης με βάση τα δεδομένα, αποφεύγοντας σε αυτό το στάδιο την επεξήγηση της επίγνωσης των πραγμάτων που υποκρύπτεται στις αντιλήψεις και που αποτελεί βασικό μοχλό για την ερμηνεία. Κατά τη μέθοδο ανάλυσης που ακολουθήθηκε το πρώτο στάδιο ανάλυσης εξαντλείται στο σχεδιασμό του χάρτη των διαφορετικών αντιλήψεων. Εξήγηση και ερμηνεία ακολουθούν ως ανεξάρτητα στάδια.

---

<sup>57</sup> Με τον ομώνυμο τίτλο σε άρθρο τους οι Marton, Wen & Wong (2005) με την ίδια μέθοδο πραγματεύονται τις αλλαγές στις απόψεις των φοιτητών κινεζικών πανεπιστημίων για την απομνημόνευση και την κατανόηση και τη σχέση τους με τη μάθηση.

### **Οι διδάσκοντες**

Σε όλες τις κατηγορίες αντιλήψεων ο ρόλος των διδασκόντων είναι καθοριστικός. Με αδιαμφισβήτητο τρόπο, θετικές και αρνητικές κρίσεις συγκλίνουν στην ίδια κατεύθυνση. Κατά την φαινομενογραφική ανάλυση, η θέση του ρόλου των διδασκόντων εντοπίζεται στον πυρήνα της διαβαθμισμένης σε επίπεδα επίγνωσης των αντιλήψεων των φοιτητών. Ανεξάρτητα από τη διαφοροποίηση των αντιλήψεων σε όλες τις ενότητες του ερευνηθέντος θέματος, η αναφορά στο ρόλο των διδασκόντων είναι διακριτή. Από το αρχικό ερέθισμα, στην καθοδήγηση, στη συμβουλή, στην αξιολόγηση, αλλά και στην απαίτηση και την κριτική επ' αυτής, η επίδραση του ρόλου τους διαπερνά όλες τις αντιλήψεις. Η άμεση αναφορά στα πρόσωπα και όχι στο τμήμα ή το πανεπιστήμιο καταγράφεται στις αντιλήψεις και χαρακτηρίζεται από την προσδοκία για απόκτηση δεξιοτήτων λόγω της δικής τους επιρροής. Οι καθηγητές εν γένει, αλλά και ο ένας/η μια μεμονωμένα, θεωρούνται ότι δύνανται να επηρεάσουν, να κατευθύνουν, να απαιτήσουν την καλλιέργεια των πληροφοριακών δεξιοτήτων. Τα αποσπάσματα από τις συνεντεύξεις επιβεβαιώνουν την αλήθεια αυτών των διαπιστώσεων:

- ▶ Πιστεύω ότι ο καλύτερος τρόπος είναι οι καθηγητές. Δηλαδή οι ίδιοι οι καθηγητές μέσα στο μάθημά τους να σου δίνουν ερεθίσματα έτσι ώστε να πεις πωπω αυτό που είπε ήταν πολύ ενδιαφέρον, μου είπε να πάω στη βιβλιοθήκη, να πας στη βιβλιοθήκη. Αυτό είναι το πρώτο στάδιο, οι καθηγητές. Το δεύτερο στάδιο πας στη βιβλιοθήκη, μετά τι; Έχεις τόσα βιβλία χρειάζεσαι μια καθοδήγηση πιστεύω ... εντάξει η βιβλιοθήκη έχει τους υπολογιστές. Από τους υπολογιστές αλλά και από ανθρώπους σαν κι εσάς και σεμινάρια που να σε βοηθήσουν με μια εκπαίδευση ... (32/ 2615)
- ▶ Σίγουρα βοηθάει η καθοδήγηση. Ας πούμε εμένα προσωπικά με έχει ωθήσει η βοήθεια κάποιων καθηγητών. (20/ 1611)
- ▶ Γενικότερα είμαι πολύ της επαφής με τους καθηγητές. Από κει έρχονται όλα. (42/ 3358)
- ▶ Μέχρι τώρα βλέπω ότι οι καθηγητές ενδιαφέρονται, δίνουν βιβλιογραφία αλλά μέχρι εκεί. Θα ήταν ωραίο να πιέσουν περισσότερο με διάφορους τρόπους, με διάφορες δραστηριότητες, με σεμινάρια, με εργασίες. (17/ 1832)
- ▶ Οι καθηγητές πιστεύω είναι αυτοί που μπορούν να προσφέρουν, γιατί αυτοί κατέχουν τη γνώση, ξέρουν τον τρόπο. Αν αυτοί έχουν τη διάθεση για να βοηθήσουν θα το κάνουν αλλά πρέπει να βρουν και τη διάθεση από το φοιτητή, να θέλει να το κάνει. (2/ 199)

## Οι φοιτητές

Η ανάδειξη του ρόλου των ίδιων των φοιτητών στην απόκτηση πληροφοριακών δεξιοτήτων καταγράφηκε με έμφαση στις αντιλήψεις τους. Ανατράπηκε μια από τις επικρατούσες προκαταλήψεις που αναφέρεται στην απάθεια και αδιαφορία τους ως προς τη συμμετοχή στην εκπαιδευτική διαδικασία. Χωρίς να γίνεται άκριτα δεκτή η ισχύς τέτοιων γενικευμένων εκτιμήσεων, επισημαίνεται ότι η διερεύνηση αυτή δεν χρησιμοποιεί τη γλώσσα των αριθμών, αλλά τη γλώσσα του νοήματος των αντιλήψεων. Ως εκ τούτου, εκτιμάται ότι η διαπίστωση της σημασίας του ρόλου τους από τους ίδιους αποτελεί μια σημαντική κατάκτηση για την ερμηνεία του ζητήματος.

Πρόκειται όντως για ενεργούς φοιτητές, που ανέλαβαν εργασίες και δοκιμάστηκαν στον εντοπισμό, αξιολόγηση και χρήση πληροφοριών για τις σπουδές τους. Η στατιστική εκτίμηση που προηγήθηκε καταμετρά τη μικρή αναλογία τους σε σχέση με το συνολικό πληθυσμό. Ωστόσο, το νόημα που περικλείεται στις αντιλήψεις τους ορίζεται με βάση το δικό τους μέτρο. Το μέτρο των αντιλήψεων αυτών που συμμετείχαν. Με το δικό τους μέτρο λοιπόν, η συμβολή τους θεωρείται καθοριστική. Συνήθως έμμεσα στη χρήση του λόγου, αλλά με σαφή αναφορά στους εαυτούς τους, χωρίς πρόχειρες δικαιολογήσεις κατέθεσαν τις απόψεις τους βάσει του ενεργού εμπειρικού βιώματος. Στις απόψεις αυτές διαπιστώνεται η αναγνώριση της δικής τους συμμετοχής ως απόλυτης ή μοιρασμένης ευθύνη για ουσιαστικό αποτέλεσμα. Ενδεικτικά αποσπάσματα:

► *Νομίζω ότι είναι θέμα του κάθε φοιτητή. Πόσο θέλει να ασχοληθεί; Αν εξαντλεί τα δικά του όρια; Είναι βασικό. (22/ 1780)*

► *Για να μπω δηλαδή σε αυτή τη δοκιμασία! Βασικά είμαι αυτοδίδακτος, όπως έχετε καταλάβει. Με την πάροδο του χρόνου προσπάθησα να αναπτύξω αυτές τις δεξιότητες, είχα παρακολουθήσει και το σεμινάριο.... Εε, τώρα για την απόκτηση πιστεύω ότι είναι ο συνδυασμός παραγόντων, γιατί ένα νόμισμα αποτελείται από δύο όψεις, οπότε ουσιαστικά είναι και το ερέθισμα, η εμπειρία που αποκτάται με την πάροδο του χρόνου, και κυρίως, το ενδιαφέρον που εκδηλώνεται από τον ίδιο τον φοιτητή σχετικά με το αντικείμενο σπουδών του. (25/ 2085)*

► *Αν τον ενδιαφέρει και καθίσει να ασχοληθεί, ναι. Οι ευκαιρίες πιστεύω ότι του δίνονται εδώ πέρα. Αρχικά και εδώ στη βιβλιοθήκη, υπολογιστές*



*υπάρχουν μπορεί να ψάξει, γίνονται και σεμινάρια μάθησης εδώ. Στο χέρι του είναι. (27/ 2278)*

### **Οι Βιβλιοθηκονόμοι**

Χαρακτηριστική διαπίστωση στην ανάλυση των αντιλήψεων αναφορικά με τους βιβλιοθηκονόμους αποτελεί η **καθυπόταξή τους στην έννοια της ίδιας της βιβλιοθήκης**. Στις απαντήσεις των φοιτητών οι αναφορές στα πρόσωπα βιβλιοθηκονόμοι είναι ελάχιστες και συχνά δίδονται με τον όρο προσωπικό, εργαζόμενοι, υπάλληλοι της βιβλιοθήκης. Οι αντιλήψεις που περιγράφουν την απόκτηση δεξιοτήτων μέσω των σεμιναρίων της βιβλιοθήκης εκφράζονται με αναφορές στην ίδια τη βιβλιοθήκη ή στα σεμινάρια.

Με κάθε τρόπο η ανάδειξη του ρόλου των βιβλιοθηκονόμων, κατ' αντιστοιχία αυτού των διδασκόντων ή των φοιτητών ως πρόσωπα-συντελεστές της απόκτησης δεξιοτήτων, δεν προκύπτει. Οι αντιλήψεις που αναφέρονται στον εκπαιδευτικό ρόλο της βιβλιοθήκης, δεν συνδέονται με τους βιβλιοθηκονόμους. Χωρίς αυτό να συνεπάγεται μειωμένη εκπροσώπηση αντιλήψεων αναφορικά με την απόκτηση δεξιοτήτων μέσω της βιβλιοθήκης. Αντιθέτως, συνολικά οι αναφορές στη βιβλιοθήκη περιγράφονται με έμφαση, και συχνά συνοδεύονται από χαρακτηρισμούς με ρομαντικά στοιχεία. Μεταφορές και παρομοιώσεις αξιοποιούνται στο λόγο, με σκοπό να περιγραφεί επαρκώς η οντότητα που καταλαμβάνει στις αντιλήψεις τους η θέση της βιβλιοθήκης στο πανεπιστημιακό περιβάλλον. Στις αντιλήψεις αυτές, η βιβλιοθήκη σκιαγραφείται ως χώρος και υλικό να υπερκαλύπτει τα πρόσωπα που τη συναπαρτίζουν. Εν αντιθέσει με τα πρόσωπα-διδάσκοντες που διακρίνονται στις αντιλήψεις περί πανεπιστήμιου, ενώ το ίδιο το πανεπιστήμιο ως συνολική οντότητα-χώρος αποτιμάται με χρώματα μελανά. Ενδεικτικά αποσπάσματα:

► *Για μένα ο ναός είναι η βιβλιοθήκη, δηλαδή καλή είναι η μύηση σε αυτό, αλλά η βιβλιοθήκη είναι ο ναός. Πρέπει να μπει μέσα και να παιδευτείς. Αυτό μπορεί να σημαίνει ότι ανάλογα με το χαρακτήρα σου ή ζητάς βοήθεια από τους υπαλλήλους της βιβλιοθήκης σε οποιαδήποτε θέση είναι αυτοί ή ζητάς βοήθεια από μεγαλύτερους συμφοιτητές σου ή από το περιβάλλον το οποίο γνωρίζεις, ή αυτό που έκανα εγώ μου άρεσε, μπαίνεις μόνος σου και τρίβεσαι. (11/ 924)*

- ▶ Από τα σεμινάρια της Βιβλιοθήκης έμαθα. Ναι, γιατί δυο παιδιά που ξέρω συγκριτικά, ήθελαν να κάνουν εργασία και όμως λένε ναι μου είπε η καθηγήτρια μου να πάω στη Βιβλιοθήκη, μετά τι; (32/ 2623)
- ▶ Ναι σε αυτό το θέμα είναι καθαρά η δική μας ευθύνη που να μην θέλουμε να ασχοληθούμε, γιατί δίνονται ευκαιρίες εδώ στη Βιβλιοθήκη, εννοείται. (28/2317)
- ▶ Πολλά παιδιά, όντως δυσκολεύονται να βρουν πράγματα, δεν έχουν καθόλου ικανότητες. [σιωπή, σκέψη] Ας πούμε αυτό που οργανώθηκε πέρυσι εθελοντικά, ήταν πάρα πολύ καλό [εννοεί το σεμινάριο της Βιβλιοθήκης]. Από αυτά που είπατε εγώ δεν ήξερα ότι υπάρχουν ορισμένα πράγματα, εγώ ενημερώθηκα κι από κει συνέχισα. (38/3092)

### Οι συμφοιτητές

Η αναφορά στους συμφοιτητές σταχυολογήθηκε σε εκείνες τις αντιλήψεις, όπου και περιγράφηκε το σχετικό βίωμα. Λίγες, αλλά ισχυρές αυτές οι απόψεις επικεντρώθηκαν στο ρόλο των συμφοιτητών κάνοντας αναφορά στα οφέλη του μοιράσματος, του καλώς νοούμενου ανταγωνισμού, της οικειότητας, της άνεσης στην εκδήλωση αποριών. Καταγράφηκε στις αντιλήψεις αυτές ότι οι πληροφοριακές δεξιότητες αποκτώνται πιο εύκολα όταν συνεργάζεσαι με τους συμφοιτητές σου. Μαζί τους μαθαίνεις πιο καλά, λύνεις τις απορίες σου πιο απλά<sup>58</sup>. Σχετικά αποσπάσματα:

- ▶ Από τους συμφοιτητές μου έμαθα κάποια πράγματα που δεν είχα καταλάβει καλά και μετά βοήθησα κι εγώ άλλους που δεν ήρθαν καθόλου στα σεμινάρια. (47/ 3958)
- ▶ ...συμφοιτητές ίσως, κάποιος που έχει ασχοληθεί με κάποιο αντικείμενο περισσότερο, να σε βοηθήσει για το πώς θα το κάνεις καλύτερα, αλλά από εκεί και πέρα μετά είναι λίγο και στο χέρι του το πώς θα αφομοιώσει και πώς θα κάνει αυτά τα πράγματα. (4/ 393)
- ▶ ....έχουμε κάνει κι ένα φόρουμ μεταξύ μας με e-mail. Ανταλλάσσουμε απόψεις μεταξύ μας για πολλά θέματα. Και γι αυτό που ρωτάτε. Μερικά λάθη μου έτσι τα ξεπέρασα και τώρα βρίσκω πιο εύκολα αυτά που ζητάω. (47/ 3763)

### Η δομή της επίγνωσης

Στις αντιλήψεις των φοιτητών αναφορικά με την απόκτηση δεξιοτήτων, διαπιστώνεται η διείσδυση όλου του πλέγματος των επιρροών που δέχθηκαν

<sup>58</sup> Σε πολλά προγράμματα πληροφοριακής εκπαίδευσης σε αμερικάνικα πανεπιστήμια, ανατίθεται σε έμπειρους φοιτητές η εκπαίδευση των πρωτοετών ως προς τη χρήση της βιβλιοθήκης. Εκτιμάται ότι αξιοποιώντας την άνεση που κατά κανόνα χαρακτηρίζει την επικοινωνία με συνομηλίκους, κατευνάζεται το άγχος και οδηγούνται με αυτό τον τρόπο σε καλύτερα μαθησιακά αποτελέσματα.

κατά τη διάρκεια της διετούς φοιτητικής εμπειρίας, αλλά και κατά τη διάρκεια της προηγούμενης μαθητικής και οικογενειακής εμπειρίας.

Η επίγνωση που ενσωματώνεται στις αντιλήψεις αυτές διακρίνεται από το στοιχείο της κριτικής στάσης που εκδηλώθηκε αναφορικά με το αποτέλεσμα. Στην κριτική αυτή στάση διαπιστώνεται το **έλλειμμα σχετικής γνώσης**. Δεν θα διεκδικείτο η παροχή ενός ειδικού μαθήματος ως λύση στο πρόβλημα, αν γινόταν δεκτό ότι η ισχύουσα κατάσταση επαρκεί. Δεν θα αναδεικνυόταν το στοιχείο της υποχρέωσης στην παρακολούθηση, στην ανάληψη εργασιών, ή στην αποδοτικότερη συνεργασία με τους διδάσκοντες αν διαπιστωνόταν ότι το ισχύον καθεστώς έχει οδηγήσει στο ζητούμενο. Η επίγνωση που υποκρύπτεται στις αντιλήψεις των έμπειρων πληροφοριακά φοιτητών σκιαγραφεί μια **αυτοαξιολόγηση χαμηλής απόδοσης**.

Επιπροσθέτως, η διαπίστωση της ατομικής ευθύνης του φοιτητή είναι κατά την κρίση μου εξόχως συνειδητή στο βαθμό και με τον τρόπο που εκφράστηκε. Η ουσία της εκφράστηκε και σταχυολογήθηκε στις αντιλήψεις με τρόπο απολύτως διακριτό. Σε συνδυασμό με την κατασταλαγμένη επίγνωση του ρόλου των διδασκόντων, της βιβλιοθήκης (ως ειδικού φορέα) και του εκπαιδευτικού πλαισίου, δημιουργεί ένα συνειδητό κύκλο επίγνωσης που επηρεάζεται και καθορίζεται ενισχυτικά από όλες τις μη συνειδητές επιγνώσεις που συμβαίνουν και δεν είναι δυνατόν να ομολογηθούν και να ανιχνευθούν.

Περιμετρικά από τον πυρήνα της επίγνωσης που περιγράφει την ανεπάρκεια (έλλειμμα σχετικής γνώσης), εντοπίζεται ο κύκλος συσχέτισης με την εκπαιδευτική διαδικασία. **Ακόμη και στις αντιλήψεις, που περιγράφουν την καλλιέργεια των δεξιοτήτων ως μη συνδεόμενη με την παροχή ειδικής εκπαίδευσης, αλλά μόνο με την ατομική πρωτοβουλία, άμεσα η έμμεσα σημειώθηκε η συσχέτιση με την ενσωμάτωσή της στην εκπαιδευτική διαδικασία.** Η επίγνωση για την ενσωμάτωση αυτή περιγράφεται πρωτίστως ως στοιχείο απαίτησης για την επίτευξη ορισμένου

σκοπού, αλλά και ως ανταπόκριση στο ερέθισμα των διδασκόντων, του αντικειμένου σπουδών και των χαρακτηριστικών του πλαισίου αναφοράς.

#### 7.4. Το τελικό ερώτημα της τρίτης φάσης

(μέσω ηλεκτρονικού ταχυδρομείου)

Για να μπορέσουν οι φοιτητές να αποκτήσουν όσο το δυνατόν περισσότερες και καλύτερες πληροφοριακές δεξιότητες, ώστε να αναζητούν, να αξιολογούν και να χρησιμοποιούν αποτελεσματικά πληροφορίες, ποιο θα ήταν κατά τη γνώμη σου ένα ιδανικό σενάριο παροχής πληροφοριακής εκπαίδευσης εκ μέρους του πανεπιστημίου;

Είστε ελεύθεροι να απαντήσετε με όποιο τρόπο εσείς κρίνετε.

Διευκρινιστικά και μόνο σημειώνω ότι θα με ενδιέφερε πολύ να ξέρω από ποιον/ποιους, πότε και με ποιο τρόπο θα έπρεπε να παρέχεται αυτή η εκπαίδευση κατά τη γνώμη σας.

---

Η κωδικοποίηση για την ανάλυση των δεδομένων του τελικού ερωτήματος έγινε με τη χρήση του ίδιου συστήματος που εφαρμόστηκε στα δεδομένα των συνεντεύξεων κι αυτό για να είναι δυνατή η σύγκριση με την απάντηση στο αντίστοιχο ερώτημα (ερώτημα δέκατο) των συνεντεύξεων. Η μορφή των δεδομένων αυτού του τελικού ερωτήματος ήταν διαφορετική. Στην ουσία πρόκειται για 29 κείμενα διαθέσιμα από την αρχή σε μορφή που διαβάζεται από μικροϋπολογιστή. Επομένως, τα δεδομένα αυτά απλά κωδικοποιήθηκαν σε αρχεία κειμενογράφου στα οποία προστέθηκαν και τα 4 χειρόγραφα, τα οποία χρειάστηκε μόνο να πληκτρολογηθούν.

Η μέθοδος που ακολουθήθηκε για την ανάλυση του περιεχομένου τους περιέλαβε τα ακόλουθα βήματα:

1. προσεκτική ανάγνωση του συνόλου των απαντήσεων
2. συνοπτική απόδοση των επιμέρους νοηματικών μονάδων όπως εκφράζονται από τα υποκείμενα σε κάθε απάντηση

3. δήλωση της έννοιας που κυριαρχεί σε κάθε νοηματική μονάδα με τον απλούστερο δυνατό τρόπο (όσο πιο κοντά γίνεται στην οπτική των υποκειμένων)
4. ανάδειξη των διαφορετικών απόψεων με βάση την εξειδίκευση του ερωτήματος
5. συμπύκνωση των νοημάτων που περικλείει η διαφοροποίηση στη δομή που εκφράζεται το υπό εξέταση θέμα

Από την προσεκτική ανάγνωση του συνόλου των απαντήσεων επιβεβαιώθηκαν οι υποθέσεις που έγιναν προκειμένου να ληφθεί η απόφαση για την συνέχιση του διαλόγου με αυτό τον τρόπο. Οι απόψεις των φοιτητών εξέπεμψαν ένα μήνυμα ενδιαφέροντος, συμμετοχής και υποστήριξης περισσότερο κριτικών απόψεων. Κατά την εκτίμηση μου, η στάση αυτή αποτέλεσε δείγμα εξέλιξης στη συμπεριφορά και τη συνολικότερη στάση στα πράγματα. Η εμπειρία που απέκτησαν στο διάστημα που διανύθηκε, σε συνδυασμό με την επίδραση που δέχτηκαν από την ανάμειξη σε αυτό το διάλογο, έγινε φανερό στις απαντήσεις. Για κάποιους από αυτούς εκδηλώθηκε παράλληλα μια αναμονή για αυτό το ερώτημα. Καταγράφηκαν σχόλια που φανέρωναν έκπληξη για την καθυστέρηση, αλλά και σχόλια θετικής αποδοχής αυτού του τελικού ερωτήματος.

Η πλέον ουσιώδης παρατήρηση αφορά στην ανάδειξη νέων αντιλήψεων, οι οποίες είτε δεν είχαν αναδυθεί καθόλου στις συνεντεύξεις, είτε δεν είχαν αναδυθεί με αυτόν τον αναλυτικό τρόπο περιγραφής. Ταυτόχρονα, η χρήση του ηλεκτρονικού ταχυδρομείου διευκόλυνε την αμεσότητα στην επικοινωνία, ενώ η γραπτή έκφραση την πιο συγκροτημένη και εμπεριστατωμένη κατάθεση των απόψεων.

Τέλος, επισημαίνεται ότι ορισμένες από τις απαντήσεις ήταν πραγματική έκπληξη για μένα. Συγκροτημένες και μεστές νεανικές απόψεις, γεμάτες ενθουσιασμό και χαρακτήρα ανατρεπτικό. Απολύτως συνεπείς με τις πρώτες εκείνες παρατηρήσεις που καθοδήγησαν το ερευνητικό μου ενδιαφέρον για το ζήτημα αυτό.

### **Ανάδειξη των εννοιών και των αντιλήψεων που υπερίσχυσαν**

Παρουσιάζονται στη συνέχεια οι έννοιες και οι αντιλήψεις που υπερίσχυσαν κατά την ανάλυση περιεχομένου των απαντήσεων στο τελικό ερώτημα. Εξηγούνται αναλυτικά και συγκρίνονται με τα αποτελέσματα της δεύτερης φάσης.

- **η αμφισβήτηση του ιδανικού**

Σε αρκετές από τις απαντήσεις σχολιάστηκε και επικρίθηκε η έννοια του ιδανικού που σκόπιμα περιελήφθηκε στο ερώτημα. Καταγράφηκε στις αντιλήψεις, η αναζήτηση και η υποστήριξη ενός μοντέλου εκπαίδευσης που μπορεί να ενισχύσει ή/και να βελτιώσει, μεταξύ των τόσων άλλων κακώς κείμενων, και τις πληροφοριακές δεξιότητες. Επισημαίνεται ότι, σχεδόν σε όλες τις κατηγορίες αντιλήψεων, οι επιφυλάξεις και η αυτοκριτική των εκφραστών τους, προηγούνται των ίδιων των απόψεων και προτάσεων.

- **η σύμπλευση με την αρχική θεώρηση**

Χωρίς εξαίρεση οι απαντήσεις αποτέλεσαν εξειδίκευση και ανάλυση της αρχικής θεώρησης. Σε αρκετές περιπτώσεις μπορεί η αρχική θεώρηση για το πώς αποκτώνται οι πληροφοριακές δεξιότητες να μην συμπεριέλαβε θέση για το ποιος, πότε ή πως. Στην τελική απάντηση οι εξειδικεύσεις αυτές επιτεύχθηκαν στις απαντήσεις του μεγαλύτερου ποσοστού των συμμετεχόντων. Εκείνο όμως που τονίζεται, αφορά στην διατήρηση της ουσίας που εμπεριέχεται στην αρχική θεώρηση. Για παράδειγμα, εκείνοι που υποστήριξαν ότι για την απόκτηση δεξιοτήτων προέχει η ενεργή συμμετοχή και θέληση του φοιτητή υποστήριξαν και με την τελική τους θέση την ίδια άποψη την οποία και έθεσαν ως αναγκαία συνθήκη για την υιοθέτηση του προτεινόμενου σεναρίου πληροφοριακής εκπαίδευσης. Σε ορισμένες δε απαντήσεις, η σταθερότητα στη διαμορφωμένη αυστηρά πεποίθηση διατηρείται και στην τελική απάντηση, με αποτέλεσμα να μην γίνεται καν αναφορά στην παράμετρο που δεν παρουσιάζει ενδιαφέρον κατά την αντίληψη του υποκειμένου. Για παράδειγμα, στις πεποιθήσεις που εστιάζουν στην μέγιστη δυνατή συνεργασία διδασκόντων και βιβλιοθήκης με σκοπό την

ανάπτυξη δεξιοτήτων, το πώς ακριβώς παραμένει αδιάφορο. Ή σωστότερα θεωρείται ότι θα βρεθεί στην πορεία η αποδοτικότερη μορφή του.

- **η υπερίσχυση της ενσωμάτωσης της πληροφοριακής εκπαίδευσης στην εκπαιδευτική διαδικασία**

Η ένταξη της πληροφοριακής εκπαίδευσης στην εκπαιδευτική διαδικασία ενσωματώθηκε στα περισσότερα σενάρια που κατατέθηκαν. Η παρουσίαση αυτών των απόψεων, καθόσον συνδέεται με την εκτίμηση των αιτίων που προκαλούν τα φαινόμενα, φώτισε διαφορετικές πλευρές του ίδιου σώματος που καταλαμβάνει τον πυρήνα της αντίληψης και της επίγνωσης που συγκροτείται σταδιακά. Είτε με ειδικό μάθημα ενσωματωμένο στο πρόγραμμα σπουδών, είτε μέσω των εκπαιδευτικών σεμιναρίων της βιβλιοθήκης, είτε και χωρίς τίποτε από αυτά η επίγνωση αναφέρεται στη συσχέτιση με την εκπαιδευτική πράξη. Ακόμη και η αντίληψη περί αυτενέργειας του φοιτητή που μαθαίνει και αποκτά δεξιότητες με την ενεργή συμμετοχή και αξιοποίηση των πόρων του περιβάλλοντος, συνδέεται με την απαίτηση που ορίζει η εκπαίδευση. Αν δεν ζητηθούν εργασίες ή δεν τεθούν άλλες απαιτήσεις, υποχρεωτικά η πληροφοριακή εκπαίδευση καθίσταται έωλη.

- **η ενίσχυση του υποχρεωτικού χαρακτήρα της απόκτησης πληροφοριακών δεξιοτήτων**

Κατά την ανάλυση της δεύτερης φάσης, η προαιρετική συμμετοχή στην πληροφοριακή εκπαίδευση, με όποιο τρόπο κι αν αυτή παρέχεται, διαπιστώθηκε ως μια από τις σημαντικές διαφοροποιήσεις στις αντιλήψεις. Στην ανάλυση της τρίτης φάσης, διαπιστώνεται η αναγνώριση της υποχρεωτικής απόκτησης πληροφοριακών δεξιοτήτων, με την έννοια της επίτευξης της αποτελεσματικότητας που είναι το ζητούμενο.

Το καταστάλαγμα της επίγνωσης που επέρχεται με την εμπειρία, εμφανίζεται να επαναφέρει την οριοθέτηση της πεποίθησης των φοιτητών σε ένα προηγούμενο στάδιο, όπου η υποχρέωση λειτουργεί ως συνθήκη υπέρ της επίτευξης του στόχου και όχι ως εξαναγκασμός. Η επίγνωση αυτή οδηγεί σε

αμφισβήτηση την ίδια την έννοια «υποχρέωση». Κανείς δεν μπορεί να εξαναγκάσει κανέναν να εκπαιδευτεί. Με την ίδια λογική κανείς δεν μπορεί να αφαιρέσει το δικαίωμα έκφρασης γνώμης σε εκείνους που εκτιμούν ότι θα ήταν καλύτεροι αν είχαν υποχρεωθεί να μάθουν κάτι και ας παραδέχονται έμμεσα ότι αν υποχρεώνονταν θα αντιδρούσαν.

**Αναλυτικά η διαφοροποίηση των αντιλήψεων αναφορικά με: ποιος, πότε και με ποιο τρόπο**

**Ποιος/ποιοι;**

**Οι διδάσκοντες**

Ο σημαίνων ρόλος του διδάσκοντα, κυρίαρχος σε κάθε σχέση διδάσκοντα-διδασκομένου καταγράφεται στις αντιλήψεις των φοιτητών με τρεις διαφορετικές εκδοχές:

- του κυρίως υπεύθυνου για την πληροφοριακή εκπαίδευση

Όταν το σενάριο προβλέπει την ένταξη ειδικού μαθήματος στο πρόγραμμα σπουδών - συχνά προτείνεται η ειδίκευση του διδάσκοντα να είναι στο γνωστικό αντικείμενο της πληροφορικής ή σε άλλο πιο ειδικό αντικείμενο, εάν υπάρχει. Με την ασάφεια που χαρακτηρίζει την έλλειψη γνώσης σχετικά με το ποιο θεωρείται το κατάλληλο γνωστικό αντικείμενο, η πρόταση περιγράφεται με όρους αποτελέσματος. Ειδικών στα θέματα αναζήτησης πληροφοριών, ειδικών στο φιλτράρισμα της πληροφορίας, ακόμη και αναφοράς σε ορισμένο διδάσκοντα που στο πλαίσιο μαθήματος του δίδαξε στους φοιτητές σχετική ύλη.

- του συνεργαζόμενου με τη βιβλιοθήκη με σκοπό την παροχή πληροφοριακής εκπαίδευσης

Στα προτεινόμενα σενάρια παρατηρείται διάκριση των ρόλων ως διδασκόντων και βιβλιοθηκονόμων (που σταθερά αναφέρονται δια της αναφοράς στη βιβλιοθήκη). Το ζητούμενο ωστόσο, είναι η σύμπραξη και η ανάπτυξη στενής συνεργασίας μεταξύ των δύο. Εκθέτοντας τις απόψεις των ίδιων των φοιτητών διαπιστώνεται ότι η ευθύνη είναι μοιρασμένη στους δύο,



ούτε το ένα σκέλος, ούτε το άλλο μπορεί να κάνει κάτι μόνο του. Το απόσπασμα που ακολουθεί είναι χαρακτηριστικό:

► *...Δεν είναι ευθύνη μόνο της βιβλιοθήκης να κάνει σεμινάρια πάνω στην ανεύρεση πληροφοριών ούτε να μετατεθεί η ευθύνη στο κάθε τμήμα. Προτείνω μια συλλογική δουλειά βιβλιοθήκης-τμήματος με υποχρεωτικού χαρακτήρα παρακολούθηση του μαθήματος. Για το θεωρητικό σκέλος του μαθήματος το τμήμα να έχει την ευθύνη και στο πρακτικό σκέλος να είναι υπεύθυνη η βιβλιοθήκη...(43/ 26)*

- του διδάσκοντα καθοδηγητή σε μια πορεία απόκτησης πληροφοριακών δεξιοτήτων

Οι διδάσκοντες- καθοδηγητές εμφανίζονται στα σενάρια με διττό ρόλο: αυτόν που ανατρέπει την ισχύουσα τάξη και απαιτεί εργασίες που ελέγχονται αυστηρά και επομένως εμμέσως υποχρεώνουν τους φοιτητές να εργαστούν προς την κατεύθυνση αναζήτησης και χρήσης πληροφοριών και αυτόν που προτρέπει και καθοδηγεί τους φοιτητές στην αναζήτηση και αξιολόγηση των πληροφοριών δείχνοντας το δρόμο προς τη βιβλιοθήκη και όποια άλλα πρόσφορα μέσα.

Στις σχετικές προτάσεις το έργο της πληροφοριακής εκπαίδευσης -όταν γίνεται ειδική αναφορά σε αυτό, γιατί όπως ήδη εξηγήθηκε μπορεί να μην κρίνεται αναγκαίο- επιμερίζεται στη βιβλιοθήκη. «Εκείνη» αναλαμβάνει με τους τρόπους που θα αναφερθούν στη συνέχεια να αναπτύξει τις πληροφοριακές δεξιότητες των φοιτητών ως απαίτηση της ανάγκης ανταπόκρισης στις εργασίες και της αξιολόγησης τους από τους διδάσκοντες.

### **Η βιβλιοθήκη**

Στα σενάρια που αναδεικνύουν το ρόλο της βιβλιοθήκης, η αναφορά συνεχίζει να περιλαμβάνει τον όλο οργανισμό ως φορέα παροχής πληροφοριακής εκπαίδευσης. Η βιβλιοθήκη ή ειδικώς τα σεμινάρια που παρέχει, σε μια κατηγορία αντιλήψεων θεωρούνται ότι επαρκούν για την ανάπτυξη των δεξιοτήτων. Με βελτιώσεις που θα εξηγηθούν στη συνέχεια, αλλά κυρίως με την αποδοτικότερη συνεργασία με τους διδάσκοντες μπορούν να επιφέρουν το ζητούμενο. Με έμφαση επαναδιατυπώθηκαν οι

εκφράσεις ικανοποίησης από το ειδικό έργο της βιβλιοθήκης. Αναφέρω χαρακτηριστικά:

► *Καταρχήν τολμώ να παραδεχτώ πως το όλο σύστημα της βιβλιοθήκης είναι ήδη αρκετά ικανοποιητικό οπότε ό,τι παραπάνω προσφερθεί για μένα ως φοιτήτρια θα είναι πραγματικά ιδανικό... (32/ 21)*

► *...Προσωπικά ήμουν τυχερός γιατί στο πρώτο έτος είχα λάβει μέρος σε ένα σεμινάριο στο χώρο της βιβλιοθήκης που παρείχε τέτοιες γνώσεις... (44/ 27)*

Παράλληλα η σχέση με τη βιβλιοθήκη, τις πηγές και τις υπηρεσίες της τονίστηκε στα σενάρια με τρόπο έντονα κριτικό, που κατά την εκτίμησή τους ίσως και να υπερβαίνει τα όρια του ερωτήματος, αλλά θεωρείται σημαντικό να αναφερθεί. Καταγράφεται ότι με χαμηλή χρηματοδότηση, χωρίς σταθερό εμπλουτισμό, καλές υπηρεσίες πρόσβασης και επαρκές προσωπικό για τη καλή λειτουργία της βιβλιοθήκης, η συζήτηση για την απόκτηση πληροφοριακών δεξιοτήτων στερείται νοήματος. Η επίδραση από τις μεταβολές στο πλαίσιο αναφοράς γίνεται φανερή ένα χρόνο αργότερα. Η αντικειμενική έκπτωση των δυναμικών χαρακτηριστικών του περιβάλλοντος (προβλήματα στις συνδρομές των ηλεκτρονικών περιοδικών, μείωση του προσωπικού κλπ) επηρέασε τους ενεργούς στη χρήση τους φοιτητές και επαναπροσδιόρισε τις αντιλήψεις τους για τις συσχετίσεις.

Στο απόσπασμα που παρατίθεται στη συνέχεια το σενάριο συνολικά περιλαμβάνει μια αναλυτική σειρά προτάσεων για όλες τις παραμέτρους του ερωτήματος:

► *... Βέβαια, κατανοώ, πως κάποιες από τις προτάσεις μου δεν απευθύνονται εξ ολοκλήρου στην ανάπτυξη των δεξιοτήτων, αλλά είναι αδιαμφισβήτητο πως για να υπάρξει μια τέτοια εξέλιξη θα πρέπει να υπάρχει ταυτόχρονα και η δυνατότητα πρόσβασης στις πληροφορίες. Ίδωμεν! (71 5)*

Όταν η ανάλυση των σεναρίων γίνεται με σκοπό την ανάδειξη του « ποιος », η βιβλιοθήκη εμφανίζεται ως σύνολο πληροφοριακών πόρων και υπηρεσιών πρόσβασης, ως ένα αυτόνομο σύνολο, ικανό να εκπαιδεύσει. Πλούσια σε πόρους, με καλή οργάνωση, επαρκές προσωπικό και υπηρεσίες για τους φοιτητές και με τρόπους που αναλύονται παρακάτω, μπορεί να στηρίξει την πληροφοριακή εκπαίδευση ως αυτόνομη προέκταση του έργου της. Επιπροσθέτως, η ικανότητα του προσωπικού της βιβλιοθήκης να εκπαιδεύσει, εμπεριέχεται στα σενάρια με δύο εκδοχές: η μια αποδέχεται την

ικανότητα αυτή ως φυσική απόρροια του έργου με το οποίο είναι επιφορτισμένοι λόγω αντικειμένου και η άλλη την εξαρτά από στοιχεία που αφορούν σε ιδιότητες του εκπαιδευτή (π.χ. μεταδοτικότητα) και σε υποδομή του περιβάλλοντος (π.χ. διαθέσιμοι Η/Υ για πρακτικές ασκήσεις).

### Οι φοιτητές

Οι φοιτητές ως αυτοεκπαιδευόμενοι ή ενεργοί συμμετέχοντες εμφανίζονται στα σενάρια ως ρυθμιστές της ροής της πληροφοριακής εκπαίδευσης. Αν το επιθυμούν, επιτρέπουν τη ροή να τους φτάσει κι αναλόγως διαχειρίζονται τα υπέρ και τα κατά του υφιστάμενου εκπαιδευτικού πλαισίου. Ακόμη περισσότερο μπορούν και να επηρεάσουν αυτή τη ροή. Αν δεν το επιθυμούν ή δεν δεχθούν εκείνα τα αναγκαία ερεθίσματα για να το πράξουν η ροή της πληροφοριακής εκπαίδευσης τους προσπερνά χωρίς να τους αγγίζει. Στην εισαγωγή των σεναρίων περιέχονται χαρακτηριστικές τέτοιες εκφράσεις:

► *Λοιπόν γενικότερα πιστεύω πως ένας σωστός φοιτητής που ενδιαφέρεται γι αυτό που κάνει και του αρέσει, θα αναλάβει μόνος του πρωτοβουλίες για την ανέλιξη και την καλύτερη αποδοτικότητα του, όποιος αντίθετα δεν τον ενδιαφέρει ... είναι άξιος της μοίρας του....(8/ 6)*

Ή σύμφωνα με διαπιστώσεις που προηγήθηκαν προτείνεται :

► *...να γίνει ευρύτερα γνωστή η δυνατότητα χρήσης αυτών των μηχανών αναζήτησης των βάσεων δεδομένων που θεωρώ πως αποτελούν άγνωστα μονοπάτια για την πλειονότητα των συναδέλφων, διότι είτε καν δεν γνωρίζουν την ύπαρξη τους είτε δεν επιθυμούν να εμπλακούν σε μια χρονοβόρο διαδικασία αυτομάθησης, κάτι που ομολογουμένως συμβαίνει με όσους το επιχειρήσουν, χωρίς να καταλήγει πάντα στην συνολική κατανόηση του τρόπου λειτουργίας τους... (7/ 5)*

### Πότε;

Πότε θεωρούν οι φοιτητές καλύτερο χρονικά να εκπαιδευτούν με στόχο την απόκτηση δεξιοτήτων είναι μια διάσταση που στα σενάρια που προτείνονται περνά αναγκαστικά μέσα από το πώς. Η κλίμακα κυμαίνεται μεταξύ της προ της εισαγωγής τους στο πανεπιστήμιο εποχής, ειδικά στα χρόνια της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, ακολουθεί και σταθμίζεται στο πρώτο έτος

σπουδών και εκτείνεται μέχρι το συνεχώς στη διάρκεια των φοιτητικών χρόνων.

Το στοιχείο της αναζήτησης του ιδανικού αναδύθηκε σε εκείνα τα σενάρια που παραδέχονται πως η έναρξη απόκτησης πληροφοριακών δεξιοτήτων στο πανεπιστήμιο είναι ήδη μια πολύ καθυστερημένη επιλογή. Η προσωπική εμπειρία των υποκειμένων ή η κριτική στην περιρρέουσα ατμόσφαιρα συμπεριλήφθηκε στις προτάσεις ως μια άμεση αναγκαιότητα εκπαίδευσης και στη χρήση των υπολογιστών, η οποία θεωρείται ως προαπαιτούμενη γνώση ή για κάποιους και ως ταυτιζόμενη με την πληροφοριακή εκπαίδευση. Το μήνυμα που περιέχεται στις αντιλήψεις αυτές περιέχει τη διαπίστωση: *κανείς δεν μπορεί να προχωρήσει χωρίς τη γνώση χειρισμού των υπολογιστών και του διαδικτύου. Επομένως, όποιος δεν γνωρίζει τα στοιχειώδη πρέπει άμεσα με την εισαγωγή στο πανεπιστήμιο να εκπαιδευτεί. Αλλά και όποιος ξέρει να χειρίζεται υπολογιστές δεν είναι καλυμμένος σε ότι έχει να κάνει με την αποτελεσματική διαχείριση των πληροφοριών.*

Το πρώτο έτος σπουδών θεωρείται κρίσιμο για την μετάβαση στη νέα κατάσταση. Σεμινάρια της βιβλιοθήκης, συνεργατικά μοντέλα βιβλιοθήκης - τμήματος, αυτόνομα ή ενσωματωμένα σε άλλα μαθήματα, όλα πρέπει να ξεκινήσουν από το πρώτο έτος και ει δυνατόν να εξελίσσονται στην πορεία των σπουδών σε μια συνεχή πορεία. Ενδεικτική εισαγωγή σε προτεινόμενο σενάριο:

► *Για μένα η ανάπτυξη πληροφοριακών δεξιοτήτων είναι θέμα συνεχούς τριβής με κάθε είδους πληροφορία σε όποιο χώρο βρισκόμαστε, σε κάθε στάδιο της ζωής μας. Όσον αφορά το στάδιο της πανεπιστημιακής εκπαίδευσης, θεωρώ βασικό οι φοιτητές να εκπαιδεύονται συστηματικά από το πρώτο εξάμηνο εισαγωγής τους σ' αυτό. (11/ 7)*

Σε κάθε μάθημα, μέσω πολλών και ολοένα πιο σύνθετων εργασιών η απόκτηση πληροφοριακών δεξιοτήτων νοείται ως μια διαδικασία συνεχούς βελτίωσης της αποτελεσματικότητας των φοιτητών. Ενδεικτικός επίλογος σε προτεινόμενο σενάριο:

► *Για μένα, λοιπόν, το ιδανικό σενάριο παροχής πληροφοριακής εκπαίδευσης εκ μέρους του πανεπιστημίου είναι η ύπαρξη υλικού (βιβλιοθήκες, υπολογιστές, γρήγορο ίντερνετ) και η πίεση των καθηγητών*

για εργασίες (deadlines, βαθμολόγηση εργασίας με ποσοστό επί τοις εκατό στον τελικό βαθμό του μαθήματος, διαλέξεις αφιερωμένες μόνο στο πώς γράφεται μια εργασία, διαθεσιμότητα καθηγητών για καθοδήγηση των φοιτητών). Τώρα, όσον αφορά στο πότε πρέπει να γίνονται όλ' αυτά... Συνέχεια μάλλον...(22/ 14)

### **Με ποιο τρόπο;**

Οι διαφορετικοί τρόποι παροχής πληροφοριακής εκπαίδευσης στα προτεινόμενα σενάρια περιλαμβάνουν προτάσεις για:

- Διατήρηση, βελτίωση και επέκταση των εκπαιδευτικών σεμιναρίων της βιβλιοθήκης
- Παροχή ειδικών μαθημάτων στο πρόγραμμα σπουδών
- Υποχρεωτική ένταξη στο πρόγραμμα σπουδών ικανού αριθμού εργασιών
- Σε κάθε μάθημα ολιγόλεπτη ενημέρωση από τη βιβλιοθήκη
- Ένταξη στα μεθοδολογικά μαθήματα διαλέξεων από τη βιβλιοθήκη
- Εμπλουτισμό και ανάπτυξη της υποδομής του πανεπιστημίου
- Συνδυασμό των παραπάνω

Πιο αναλυτικά οι προτάσεις περιλαμβάνουν:

- Εκπαιδευτικά σεμινάρια βιβλιοθήκης

Οι φοιτητές προτείνουν με την ιδιότητα του συμμετέχοντα, τουλάχιστον τη συμμετοχή στο εισαγωγικό σεμινάριο προσανατολισμού στη χρήση της βιβλιοθήκης. Συνεπώς, μεταξύ άλλων, τοποθετούνται κρίνοντας εμμέσως και τα αποτελέσματα από αυτή τη συμμετοχή.

Στην ανάλυση του τελευταίου ερωτήματος των συνεντεύξεων επισημάνθηκε ότι οι γνώσεις που αποκτήθηκαν μέσω των σεμιναρίων της βιβλιοθήκης εμφανίζονται ως ενσωματωμένες στη γνωστική τους βάση, χωρίς να συνδέονται με τον τρόπο που αποκτήθηκαν (βλέπε 6.3.10 Διευκρίνιση). Στην ανάλυση αυτού του τελικού ερωτήματος η επισήμανση αυτή ακυρώνεται. Κατά την εκτίμησή μου, το γεγονός αυτό οφείλεται στη διατύπωση του ερωτήματος. Είναι διαφορετικό να ρωτάς πώς αποκτά ένας φοιτητής πληροφοριακές δεξιότητες και διαφορετικό την περιγραφή ενός ιδανικού σεναρίου εκπαίδευσης στο ορισμένο περιβάλλον. Παραπλήσια

νοηματικά τα δύο ερωτήματα, ωστόσο κατευθύνουν με διαφορετικό τρόπο την εστίαση στο ζητούμενο.

Η διατήρηση του εισαγωγικού σεμιναρίου θεωρείται επιβεβλημένη και μάλιστα ενισχύεται με προτάσεις καθιέρωσης υποχρεωτικού χαρακτήρα παρακολούθησης ή και μέσω κινήτρων προκειμένου να εξασφαλιστεί η συμμετοχή των περισσότερων φοιτητών. Η βελτίωση περιλαμβάνει πρωτίστως την ενεργή συμμετοχή των διδασκόντων. Από κοινού στο ίδιο βήμα ή συμπράττοντας με μοίρασμα της ευθύνης στα δύο, προτείνεται η εξέλιξη τους σε μια μορφή που θα μπορούσε να επιφέρει καλύτερα αποτελέσματα. Προτείνεται επίσης, η καθιέρωση της προσφοράς τους σε ετήσια βάση και σε τακτά διαστήματα και με καλύτερους όρους. Σε αίθουσες με υπολογιστές, όπου να εξασφαλίζεται η δυνατότητα εφαρμογής πρακτικών ασκήσεων. Με τη χρήση οπτικοακουστικών μέσων και την εφαρμογή ειδικών τεστ που στοχεύουν στην επιβεβαίωση της κατανόησης. Ακόμη και παιχνίδια γνώσης προτάθηκαν κατ' αντιστοιχία εμπειριών από συναφή εκπαιδευτικά περιβάλλοντα. Ως σημαντικός παράγοντας βελτίωσης προτάθηκε η αναζήτηση πιο αποτελεσματικών τρόπων ενημέρωσης για όλα τα εκπαιδευτικά προγράμματα.

Η επέκταση περιλαμβάνει και την εξειδικευμένη παροχή σεμιναρίων για επιμέρους βάσεις δεδομένων, ηλεκτρονικές πηγές, μεθόδους συγγραφής εργασιών, τα οποία επίσης προτείνεται να προσφέρονται τακτικά καθ' όλη τη διάρκεια του ακαδημαϊκού έτους. Με πρόσθετους έντυπους οδηγούς χρήσης, διαθέσιμους σε πολλά αντίτυπα στη βιβλιοθήκη και αντιστοίχως στην ιστοσελίδα της.

Σε ορισμένα σενάρια διακρίνεται η άμεση έκφραση της επίγνωσης των φοιτητών. Καθόσον αποτελεί σημαντικό ζητούμενο της ανάλυσης, τονίζεται ότι σε κανένα άλλο σημείο της διερεύνησης δεν προσφέρθηκε άμεσα από τους συμμετέχοντες. Αξιοποιώντας αυτή την ανέλπιστα εκδοχή των δεδομένων, παρατίθεται το ακόλουθο σχετικό απόσπασμα:

► *...εν ολίγοις, θεωρώ πως ακόμα και όσοι από εμάς χρησιμοποιούν τις εν λόγω υπηρεσίες, δεν είναι απόλυτο ότι γνωρίζουν και έχουν κατανοήσει*

το σύνολο των δυνατοτήτων τους και δη κάποιων μεμονωμένων επιλογών...(7/55)

- **Παροχή ειδικών μαθημάτων στο πρόγραμμα σπουδών**

Η παροχή ειδικών μαθημάτων στο πρόγραμμα σπουδών καταγράφεται στα σενάρια με διαφορετικές εκδοχές. Ως προς το περιεχόμενο προτείνονται κυρίως οι μέθοδοι αναζήτησης και αξιολόγησης πληροφοριακών πόρων και ο χειρισμός υπολογιστών και διαδικτύου από εκείνους που προτάσσουν την αναγκαιότητα αυτής της γνώσης. Ενώ η δεύτερη πρόταση εμφανίζει ένα γενικό για όλους χαρακτήρα περιεχομένου, η πρώτη προβάλλει την αναγκαιότητα ειδικού περιεχομένου για κάθε ακαδημαϊκό τμήμα. Ως προς τον τρόπο διδασκαλίας αυτών των μαθημάτων προτείνεται η ανάθεση πολλών εργασιών, η αυστηρή αξιολόγησή τους και η βελτίωση της υποδομής με εξασφάλιση αιθουσών με υπολογιστές για την παροχή τους. Τέλος, σε αυτή την κατηγορία περιλαμβάνεται και μια πρόταση ιδανικής εκδοχής. Λόγω του ότι τα εκφραστικά μέσα των υποκειμένων έχουν την δική τους αξία, παρατίθεται χωρίς σχολιασμό:

► *...Τα σεμινάρια θα ήταν καλό να τα παρέχουν άνθρωποι εξειδικευμένοι τόσο με γνώσεις βιβλιοθηκονομίας όσο και με γενικές γνώσεις του τμήματος σπουδών του κάθε φοιτητή. Ιδανικά στο πρώτο εξάμηνο φοίτησης κάθε τμήματος θα έπρεπε κατά τη γνώμη μου κάθε ΚΑΘΗΓΗΤΗΣ να αναλάμβανε από ένα group φοιτητών και για ένα εξάμηνο να παρέδιδε μαθήματα αναζήτησης πληροφοριών σχετικά με τα γνωστικά αντικείμενα κάθε τμήματος. Αναφέρομαι και στην απλή αναζήτηση πληροφοριών από βιβλία που υπάρχουν στη βιβλιοθήκη και από την ηλεκτρονική βιβλιοθήκη και ΚΥΡΙΩΣ από ηλεκτρονικές βάσεις επιστημονικών δεδομένων... (44/ 27)*

- **Υποχρεωτική ένταξη στο πρόγραμμα σπουδών ικανού αριθμού εργασιών**

Από τις πιο ξεκάθαρες πλοκές των σεναρίων εκείνες που προτείνουν την αλλαγή του εκπαιδευτικού μοντέλου, ορίζουν την πληροφοριακή εκπαίδευση ως προκύπτουσα από την ένταξη εργασιών στο πρόγραμμα σπουδών. Πολλές εργασίες σε συνδυασμό με πλούσιες και εύκολα προσβάσιμες πηγές είναι το δίπτυχο της επιτυχημένης προσέγγισης. Με την έκφραση της φοιτήτριας που την προτείνει:

► *Πιστεύω ότι ο καλύτερος τρόπος για να κινητοποιηθούν οι φοιτητές προς την αναζήτηση και χρήση πληροφοριών είναι να ενσωματωθούν υποχρεωτικά*

*στον τρόπο διδασκαλίας οι εργασίες. Δηλαδή, να μην υπάρχει φοιτητής που να μην έχει κάνει έναν x αριθμό εργασιών μέχρι το τέλος των σπουδών του. Γιατί, για να κάνεις σωστά μία εργασία, πρέπει να μαζέψεις πληροφορίες. Επίσης, οι καθηγητές, μαζί με την εργασία, να ζητάνε και τις σημειώσεις των φοιτητών. Άρα, μ' αυτόν τον τρόπο, οι φοιτητές θα πρέπει να έχουν καλές σημειώσεις-πληροφορίες και, επιπλέον, το ότι θα έχουν σημειώσεις θα σημαίνει ότι όντως έψαξαν κ' άρα ότι έμαθαν (πχ σίγουρα δεν αντέγραψαν την εργασία)... (22/ 14)*

- Σε κάθε μάθημα ολιγόλεπτη ενημέρωση από τη βιβλιοθήκη
- Ένταξη στα μεθοδολογικά μαθήματα διαλέξεων από τη βιβλιοθήκη

Τα σενάρια που περιλαμβάνουν αυτές τις αντιλήψεις ομαδοποιήθηκαν στην ίδια κατηγορία, εκτιμώντας ότι πρόκειται κατ' ουσία για την ίδια πρόσληψη. Είτε σε κάθε μάθημα, είτε ειδικά στα μεθοδολογικού περιεχομένου η ενσωμάτωση της βιβλιοθήκης θεωρείται ότι παρέχει ένα πιο λειτουργικό μοντέλο πληροφοριακής εκπαίδευσης. Η αναγκαιότητα συνεργασίας διδασκόντων-βιβλιοθήκης στα σενάρια αυτά τονίζεται με την απόρριψη της δοκιμασμένης συνταγής. Τα δύο ανεξάρτητα φαίνεται ότι δεν αποδίδουν καλά. Αν συνενωθούν, ίσως το αποτέλεσμα να είναι καλύτερο.

- **Εμπλουτισμός και ανάπτυξη της υποδομής του πανεπιστημίου**

Αποτελούν ο συνεχής εμπλουτισμός και η ανάπτυξη των υπηρεσιών της βιβλιοθήκης και η γενικότερη υποδομή του πανεπιστημίου (διαθέσιμος επαρκής αριθμός Η/Υ, συνεχής και απρόσκοπτη πρόσβαση στο Ίντερνετ και σε όλες τις διαθέσιμες ηλεκτρονικές πηγές και από το σπίτι, επαρκές και ειδικευμένο προσωπικό) απάντηση στο ερώτημα; Αυτός ο προβληματισμός κατατίθεται στις προτάσεις βάσει της παραδοχής ότι χωρίς την συνδρομή τους δεν έχει νόημα η συζήτηση για την πληροφοριακή εκπαίδευση. Όσοι εμπάθυναν τη σχέση τους με την αναζήτηση και την εξήγηση του κόσμου γύρω τους ξεκίνησαν την πλοκή του σεναρίου τους ή εξήγησαν την πρόταση τους με αυτή την αναφορά. Και όσοι δεν το έκαναν κανείς δεν μπορεί να αποκλείσει το ενδεχόμενο ότι δεν το εννοούν. Φαινομενογραφικά η επίγνωση τους για το ζήτημα αυτό βρίσκεται σε πιο απομακρυσμένη θέση από τον πυρήνα της πρόσληψης.



Για τον εμπλουτισμό των πληροφοριακών πόρων προτάθηκε επίσης, η ενσωμάτωση στο δικτυακό τόπο της βιβλιοθήκης περισσότερου εκπαιδευτικού υλικού στην ελληνική γλώσσα (π.χ. παραδόσεις καθηγητών, βιντεοσκοπημένες ομιλίες και διαλέξεις προσκεκλημένων). Επιπροσθέτως, προτάθηκε η ανάπτυξη τεχνικών αναζήτησης πιο φιλικών στη χρήση και με σκοπό την εξοικείωση των φοιτητών με την ίδια την αναζήτηση. Σε ένα από τα σενάρια, προτείνεται η ανάπτυξη ενός διαδικτυακού φόρουμ με σκοπό την ανταλλαγή απόψεων για τη χρήση των πηγών. Θεωρείται ότι θα ήταν μια χρήσιμη εφαρμογή για πολλούς φοιτητές.

- **Συνδυασμός των παραπάνω**

Κανένα σενάριο δεν περιέλαβε προτάσεις που εντάσσονται αποκλειστικά σε μια από τις παραπάνω κατηγορίες. Τα περισσότερα κατατέθηκαν ως συνδυασμοί των παραπάνω, οι οποίοι σύμφωνα με τις αντιλήψεις τους μπορούν να επιφέρουν το ζητούμενο. Διαφορετικές εκδοχές συνδυασμών που ως σύνολο εκφράζουν τις πεποιθήσεις για την αναζήτηση του ιδανικού σεναρίου που εκ προοιμίου αντιμετωπίστηκε με δισταγμό. Κατατέθηκαν ως καταστάλαγμα της εμπειρίας που αποκτήθηκε στην τριετή πλέον πορεία φοίτησης στο πανεπιστήμιο και της παρακαταθήκης που ο κάθε φοιτητής/τρια κουβαλά από το σύνολο των προσλήψεων που καθόρισαν τη σχέση του με το στενό εκπαιδευτικό και το ευρύτερο κοινωνικό-πολιτικό περιβάλλον.



## Κεφάλαιο όγδοο-----

### 8. Σύνθεση

#### 8.1. Σύνθεση της φαινομενογραφικής ανάλυσης

Από την φαινομενογραφική ανάλυση των δεδομένων σε κάθε υποενότητα προέκυψε:

- η ανάδειξη των εννοιών που συνδέονται με το ειδικό περιεχόμενό της σύμφωνα με τις αντιλήψεις των συμμετεχόντων φοιτητών.
- οι κατηγορίες περιγραφής αυτών των εννοιών με στόχο την ανάδειξη της διαφοροποίησης τους.
- η παρουσίαση του ονομαζόμενου ως χώρου των αποτελεσμάτων, όπου περιγράφονται οι σχέσεις μεταξύ των εννοιών που τίθενται αλλά και των εννοιών που οι συμμετέχοντες υποδεικνύουν.
- η περιγραφή της επίγνωσης που υποκρύπτεται στις αντιλήψεις και συσχετίσεις, μέσα από τη σχέση που εμφανίζεται να διαμορφώνουν τα υποκείμενα με το αντικείμενο εξέτασης. Στην προκείμενη περίπτωση με την ίδια την πληροφορία.

Σε κάθε μελέτη είναι σημαίνον της εκάστοτε ανάλυσης να γίνεται διακριτή η ξεχωριστή συμβολή των παραπάνω. Κατά τον Bowden (1994) αποτελεί καίριο σημείο για την κριτική επί της μεθόδου. Η ιδιαιτερότητα της διερεύνησης αυτής έγκειται στο γεγονός ότι για την ολοκλήρωση της ανάλυσης του συνολικού φαινομένου ή της κατάστασης (με την έννοια της φαινομενογραφίας) απαιτείται η σύνθεση των επιμέρους αναλύσεων. Διευκρινίζεται ότι στην παρουσίαση που ακολουθεί δεν επαναλαμβάνονται όλες οι επιμέρους διαφοροποιήσεις, αλλά μόνο οι κύριες που συνθέτουν την υπό εξέταση κατάσταση. Στις περιπτώσεις που ενδιαφέρει μια πλήρης εποπτεία της ανάλυσης ανά ενότητα, προτείνεται η προσφυγή στο Κεφάλαιο 7 και στην αντίστοιχη ενότητα.

#### 8.2. Ποιο είναι το φαινόμενο ή η κατάσταση;

Η απόκτηση πληροφοριακών δεξιοτήτων από τους φοιτητές ως μια κατάσταση που βίωσαν στο πλαίσιο της φοιτητικής τους ζωής. Σχετίζεται

άμεσα με την αναζήτηση και χρήση των πληροφοριών που στήριξαν τη μαθησιακή διαδικασία.

Ο εισηγητής της φαινομενογραφίας (Marton, 1994), αναφέρει ότι «*μπορούμε να προσδιορίσουμε ένα περιορισμένο αριθμό διαφορετικών και λογικά συσχετιζόμενων τρόπων με τους οποίους ένα φαινόμενο ή μια κατάσταση βιώθηκε εμπειρικά ή κατανοήθηκε*». Με αφετηρία τα δύο καταληκτικά ερωτήματα που αφορούν στην απόκτηση πληροφοριακών δεξιοτήτων γίνεται η εξέταση των αποτελεσμάτων. Από αυτήν συνάγεται ότι, παρά τις όποιες αποκλίσεις, η απόκτηση πληροφοριακών δεξιοτήτων όντως γίνεται αντιληπτή με τρεις διακριτούς τρόπους. Θεωρείται ότι :

- δεν συνδέεται με την παροχή ειδικής εκπαίδευσης
- είναι αποτέλεσμα ειδικής εκπαίδευσης
- είναι αποτέλεσμα της αλλαγής τρόπου εκπαίδευσης ώστε να την εμπεριέχει

Ταυτοχρόνως μεταξύ αυτών των συνισταμένων στοιχειοθετείται μια λογική αλληλουχία του τύπου: **ο πρώτος και ο δεύτερος τρόπος συμπεριλαμβάνονται στον τρίτο.**

Με την περιγραφή των κατηγοριών και της συνακόλουθης επίγνωσης καταδεικνύεται η δυνατότητα καλλιέργειας από το ίδιο το άτομο των δεξιοτήτων αναζήτησης, αξιολόγησης και χρήσης των πληροφοριών. Η διαδικασία τριβής και εξοικείωσης σύμφωνα με τους παρεχόμενους από το εκπαιδευτικό περιβάλλον όρους μπορεί να συντελέσει στην απόκτηση της επάρκειας.

Η αντίληψη περί ειδικής εκπαίδευσης, συνάδει με την απόκτηση μιας αυτόνομης μαθησιακής διαδικασίας, η οποία δυνητικά θα παρέχεται, αφενός από το εκπαιδευτικό πρόγραμμα της βιβλιοθήκης, αφετέρου μέσω ειδικού μαθήματος στο πρόγραμμα σπουδών. Θεωρείται ότι η ειδική εκπαίδευση μπορεί να οδηγήσει στην απόκτηση, μόνον εφόσον συνδεθεί με την ίδια την εκπαιδευτική διαδικασία. Δεν εκλαμβάνεται ως αυτόνομη και δεν είναι αυτή που θα καθορίσει το ζητούμενο αποτέλεσμα. Η απόκτηση πληροφοριακών

δεξιοτήτων επέρχεται μέσα από τη διεξαγωγή πολλών, σύνθετων (και υποχρεωτικών) εργασιών που χρησιμοποιούν ως εφαλτήριο τον αυστηρό έλεγχο και την αποτελεσματική χρήση πολλαπλών πηγών.

Η εξήγηση και ερμηνευτική ισχύς αυτής της διαφοροποίησης εδράζεται στη σημασία που πρέπει να δοθεί στην κριτική επί του αποτελέσματος και στα ισχύοντα του πλαισίου αναφοράς. Στο σύνολό τους αυτές οι αντιλήψεις εκφράζονται από άτομα με συμμετοχή σε ένα εισαγωγικό σεμινάριο ως προς τη χρήση της βιβλιοθήκης. Ουσιαστικά πρόκειται για μια παρουσίαση σε οθόνη των βασικών εργαλείων αναζήτησης και μια σύντομη περιήγηση στο χώρο, συνολικής διάρκειας 90 λεπτών. Επιπροσθέτως, κάποιοι εξ αυτών συμμετείχαν και σε ένα ακόμη πρόγραμμα εκπαίδευσης ως προς τη χρήση των ηλεκτρονικών πηγών. Είναι θεμιτό ένα εγχείρημα αυτού του βεληνεκούς να εκληφθεί ως ειδική εκπαίδευση;<sup>59</sup> Εν τούτοις στα δεδομένα αναδεικνύεται ως μια σημαίνουσα παρουσία. Αξιολογείται από τους ίδιους τους φοιτητές με ποικίλλες τιμές διαβάθμισης. Η αποτίμησή του κυμαίνεται από την άρνηση της όποιας συμβολής του, στη χαμηλή αποδοχή της επίδρασής του στο τελικό ζητούμενο, έως και την ύψιστη παραδοχή έλλειψης αναγκαιότητας περαιτέρω βελτιώσεων. Κάτι τέτοιο σημασιοδοτεί ένα διπλής όψης μόρφωμα ως προς τις διαστάσεις προβολής του βιώματος. Ό,τι δέχτηκαν ως εκπαίδευση, σχετικά με το ερευνώμενο θέμα, εντοπίζεται καταρχήν στη μια όψη, για αυτό και αναπαράγεται ως απάντηση στο σχετικό ερώτημα. Άλλοτε αποδίδοντας το αποτέλεσμα σε αυτή την πηγή προέλευσης (από αυτή την ειδική εκπαίδευση έμαθαν) και άλλοτε όχι (από την τριβή και την ατομική προσπάθεια έμαθαν). Εμβαθύνοντας στην κριτική επί του αποτελέσματος εμφανίζεται η άλλη όψη που περιγράφει το έλλειμμα της απόδοσης.

Με στραμμένους τους προβολείς σε αυτή την πλευρά ο κόσμος των προσλήψεων διεκδικεί εξηγήσεις και προτείνει λύσεις. Αυτόνομο μάθημα, ή ενσωματωμένο σε άλλα (με τη λογική της επέκτασης σε ύλη και χρόνο) ή

---

<sup>59</sup> Όπως παρουσιάστηκε στην επισκόπηση της σχετικής βιβλιογραφίας η κριτική που ασκήθηκε στο σύνολο της παροχής πληροφοριακής εκπαίδευσης στην ελληνική τριτοβάθμια εκπαίδευση, επισημαίνει ότι πρόκειται για μια μορφή καθοδήγησης στη χρήση της βιβλιοθήκης που απέχει κατά πολύ από ένα πλήρες πρόγραμμα πληροφοριακής εκπαίδευσης (βλέπε 2.3.4.)

μήπως αλλαγή στον ίδιο τον τρόπο διδασκαλίας; Κι επειδή η διδασκαλία από την πλευρά του διδασκόμενου βιώνεται ως μάθηση, η ερμηνεία των προσλήψεων οδηγείται σε κρίσεις επ' αυτού του βιώματος. Πώς έμαθαν καλύτερα ή πώς πιστεύουν ότι μπορεί η μάθηση να βελτιωθεί;

Τα προτεινόμενα εκπαιδευτικά σενάρια του τελικού ερωτήματος βρίθουν ιδεών και προτάσεων, τα οποία, παρά το τριπλό αντιληπτικό μοντέλο ως προς τους τρόπους απόκτησης, συγκλίνουν ως προς τη διεκδίκηση του αποτελέσματος. Αυτενέργεια, ως αποδοτικότερος τρόπος αφομοίωσης και άρα μάθησης, η οποία προκύπτει διαμέσου καλύτερης ειδικής εκπαίδευσης (αναγκαστικά προϊόν συνεργασίας βιβλιοθήκης - διδασκόντων) ή και ανεξάρτητα από αυτήν ως υποχρεωτική απαίτηση από την παιδευτική δοκιμασία. Ούτε η μια προσέγγιση, ούτε η άλλη δεν αναιρεί την τρίτη. Λειτουργούν συμπληρωματικά ως προς την τρίτη. Πρωτίστως όμως, θέτουν υπό αμφισβήτηση την αξία της ειδικής εκπαίδευσης ως αυτόνομη παροχή, με την έννοια της αποσύνδεσής της από την εκπαιδευτική διαδικασία.

Για την πλήρη απεικόνιση της κατάστασης πρέπει να περιγραφεί συνολικά η σχέση των υποκειμένων που συμμετείχαν στη διερεύνηση και είχαν σχεδόν μηδενική ή πολύ χαμηλή εμπειρία στην αναζήτηση και χρήση πληροφοριών. Η δική τους αντίληψη για την απόκτηση εκφράζει την αναγκαιότητα που εμπίπτει στην πρόσληψη του τρίτου τρόπου. Και για αυτούς ισχύει η συμμετοχή στην ειδική εκπαίδευση, η οποία όχι μόνον δεν επέφερε το ζητούμενο αποτέλεσμα, αλλά είχε να παρουσιάσει τις λιγότερο κριτικές θέσεις για τα πράγματα, εφόσον δεν εφαρμόστηκε στην πράξη. Λαμβάνοντας υπόψη τον κίνδυνο της ερμηνευτικής υπεραπλούστευσης, η πρόσληψη αυτή μπορεί να περιλαμβάνει συνολική αποστασιοποιημένη σχέση των υποκειμένων από την εκπαιδευτική διαδικασία (ανενεργή συμμετοχή, εργαζόμενοι, κακή σχέση με την τεχνολογία, χαμηλό ενδιαφέρον για το αντικείμενο σπουδών κ.ο.κ.). Ωστόσο με δεδομένη αυτή τη διάσταση η καταληκτική παρατήρηση και για την απόκτηση πληροφοριακών δεξιοτήτων πηγάζει από τη λειτουργικότητα της ισχύουσας εκπαιδευτικής διαδικασίας.

Τα αποσπάσματα των δηλώσεων «αποχής» είναι περισσότερο ενδεικτικά αυτής της πρόσληψης:

► *Μέχρι τώρα απέφυγα να πάρω εργασίες, ακριβώς γιατί θέλουν προσπάθεια και χρειάζεται να ξέρεις και υπολογιστή. Ε, εγώ δεν τα πάω και τόσο καλά μαζί τους. Νομίζω θα τα καταφέρω να φτάσω ως το τέλος χωρίς να το χρειαστώ. Τα μαθήματα τα περνάω κανονικά. (28/2290)*

Το ίδιο άτομο καταθέτει χειρόγραφα προτάσεις στο τελικό ερώτημα:

► *Να υπήρχε ένα γραφείο, το οποίο να λειτουργούσε αρκετές ώρες και μέρες της εβδομάδας και να ήταν ο κατάλληλος άνθρωπος ο οποίος θα είχε σπουδάσει πάνω σε αυτό το αντικείμενο και θα είχε τις αντίστοιχες γνώσεις. Επιπλέον άλλος ένας τρόπος θα ήταν η δυνατότητα να διδάσκεται αυτό το μάθημα, σαν σεμινάριο από καθηγητή πανεπιστημίου και η παρακολούθηση του να είναι υποχρεωτική. (28/18)*

Ανασυνθέτοντας την ανάλυση των δεδομένων με σκοπό την αντιπαραβολή των αποτελεσμάτων με τα καίρια ζητήματα του θεωρητικού πλαισίου εστιάζω την προσοχή στο ζήτημα των δεξιοτήτων. Είναι ή όχι **δεξιότητες** και ποια η φύση εκείνων που κατά την κρίση των φοιτητών συντελούν στην αποτελεσματική πληροφόρηση; Αναφορικά με τη διαφοροποίηση οι τρόποι πρόσληψης είναι δύο. Αναφορικά με την ερμηνεία του νοήματος που περικλείουν εμφανίζονται να **υποτιμούν την αξία του όρου και να στρέφονται στην ουσία του περιεχομένου του**. Τα άτομα οδηγούνται στην επιτυχή πληροφοριακή συμπεριφορά εξαιτίας της συνύπαρξης έμφυτων και επίκτητων ιδιοτήτων που συντείνουν στην επίτευξη ορισμένου σκοπού, ταυτόχρονα με επίκτητες τεχνικές ικανότητες/δεξιότητες ή αποκλειστικά και μόνο μέσω των τελευταίων. Και εδώ η πρόσληψη του πρώτου τρόπου συμπεριλαμβάνει το δεύτερο.

Ποιες όμως είναι οι επίκτητες τεχνικές ικανότητες που αν καλλιεργηθούν σωστά μπορεί να οδηγήσουν στο ζητούμενο; Οι ικανότητες αναζήτησης, αξιολόγησης και χρήσης των πληροφοριών **για επίτευξη ορισμένου σκοπού**. Αυτή η κριτική προσθήκη της κάλυψης ορισμένου σκοπού διαφοροποίησε τις προσλήψεις. Για όσους η εμπειρία ήρθε αντιμέτωπη με όλα τα παραπάνω και με σκοπό να καλύψει με επιτυχία μια ορισμένη

πληροφοριακή ανάγκη, οι ικανότητες (δεξιότητες) συνδέονται πρωτίστως με την αξιολόγηση. Σ' αυτό το σημείο μεγιστοποιείται η δυσκολία. Άλλωστε η αξιολόγηση ως μια καθαρά νοητική, πνευματική εργασία δεν μπορεί να καθυποταχθεί στην ανάπτυξη τεχνικών ικανοτήτων και μόνο. Μπορεί να συνδεθεί μόνο με την καλλιέργεια κριτικής σκέψης, ώστε να καλυφθεί ο στόχος της αξιολόγησης. Αυτή η αντίληψη του όρου είναι μια επαρκώς τεκμηριωμένη στα δεδομένα άποψη που κατατίθεται προς σύγκριση με την ευρύτερη αντίληψη περί δεξιοτήτων στο πλαίσιο της εκπαίδευσης. Το «μεγάλο ζητούμενο» της καλλιέργειας της κριτικής σκέψης των προπτυχιακών φοιτητών, στο βαθμό που συνδέεται με την αναζήτηση, αξιολόγηση και χρήση των πληροφοριών, είναι κάτι που οι ίδιοι προβάλλουν ότι δεν ταυτίζεται με την ανάπτυξη τεχνικών και μόνο δεξιοτήτων.

Αποτιμώντας με κριτική ματιά τη σύνθεση των αποτελεσμάτων, η θεωρούμενη πλούσια εμπειρία των φοιτητών εξαντλείται στην ολοκλήρωση το πολύ τριών έως τεσσάρων εργασιών. Οι πηγές που χρησιμοποιήθηκαν, κυρίως τα βιβλία της βιβλιοθήκης και οι πηγές στο διαδίκτυο. Η θεματολογία των εργασιών όχι ιδιαίτερα σύνθετη και αρκετά καθοδηγούμενη από τους διδάσκοντες. Είναι φυσικό λοιπόν η βαρύτητα να πέφτει στην αξιολόγηση. Χωρίς να προβάλλω ισχυρισμό περί του αντιθέτου, οι ισχύουσες συνθήκες δεν μπορούν να αναδείξουν τις πραγματικές δυσκολίες της αναζήτησης και του εντοπισμού κατάλληλων πληροφοριών, ούτε και την κρισιμότητα των παραγόντων που επηρεάζουν την ορθή χρήση. Επίσης, η προβληματική πρόσληψη των πληροφοριακών πηγών και των διαφορετικών ειδών τους είναι ένα αδιαφιλονίκητο εξαγόμενο συμπέρασμα που επηρεάζει καθοριστικά την κρίση.

Ορθά η αξιολόγηση προτάσσεται, εφόσον αναζήτηση και χρήση κινούνται σε περιορισμένο πλαίσιο. Ειδικώς η αξιολόγηση στο χαοτικό κόσμο του διαδικτύου προέβαλε στις αντιλήψεις τόσο έντονο φως ώστε να επισκιάσει πλήρως το δυνατό στοιχείο της ευκολίας στη χρήση. Υπερθεματίζω επαναλαμβάνοντας ότι, η αναγκαιότητα κάλυψης ορισμένου σκοπού σε

**συνδυασμό με την αυτενέργεια αποτελούν την κινητήρια δύναμη για τη γέννηση αυτού του προβληματισμού.**

Από την ανάλυση των αντιλήψεων για την πρόκληση του ερεθίσματος, το χαρακτηρισμό της εμπειρίας και την ικανοποίηση που την χαρακτηρίζει, εξάγονται ενισχυτικά η αναγνώριση της σημασίας του σκοπού και οι δυσκολίες που συνεπάγονται στην εξέλιξη της πορείας. Ευπρόσδεκτη ως διαδικασία -είτε προσλαμβάνεται με θετικό τρόπο, είτε με αρνητικό- θεωρείται απόρροια της ενεργού συμμετοχής και της ανάληψης ατομικής ευθύνης ως προς τη μάθηση. Συμπεριλαμβάνει δε την αύξηση του βαθμού δυσκολίας, όσο η εμπειρία εξελίσσεται με την έννοια της εξειδίκευσης και της αυστηρότερης απαίτησης. Αντιθέτως λογίζεται ως αποτρεπτική, όταν προσκρούει στο τυπικό περίβλημα της μη απαίτησης.

Στο τρίγωνο με κορυφή την αξιολόγηση και πλευρές την αναζήτηση και χρήση, η πλευρά της χρήσης απεικονίζεται με διακεκομμένη γραμμή. Με πολλά κενά στη γνώση των στοιχείων που μπορούν να συμπληρώσουν την καθαρότητα της ευθείας γραμμής, η συνάρτησή της με τους κανόνες συγγραφής κατεύθυνε τον προβληματισμό ευλόγως στο υποσύνολο της χρήσης πηγών για τη συγγραφή εργασιών. Η μη συνετή χρήση (ηθική και νόμιμη) αποτυπώθηκε ως ηθελημένη άγνοια στο όνομα της ανυπαρξίας ελέγχου και κυρώσεων και μιας κακώς νοούμενης ανοχής που μεταθέτει συνεχώς την επίλυση του προβλήματος σε ένα επόμενο στάδιο. Η δε γνώση και εφαρμογή των κανόνων για τη συγγραφή εργασιών, ένα αίτημα προς κάλυψη, καταγεγραμμένο στις συνειδήσεις της «πλούσιας εμπειρίας». Το ποιοτικό βήμα του ανοίγματος σε πολλαπλές πηγές, εκτός όλων των άλλων συνεπειών, δοκιμάστηκε στην ανάγκη τιθάσευσής του στη διαχείριση του γραπτού λόγου. Ταυτόχρονα εμφανίστηκε να λαμβάνει το ρόλο της τελικής πινελιάς σε ένα έργο που δοκιμάζει την αντοχή του σε τόσα προηγούμενα στάδια. Συνεπώς, η αξιολόγηση της δικής του συμβολής παραπέμπεται σε ύστερο χρόνο. Προς το παρόν η διακεκομμένη γραμμή αποτελεί την ορθότερη επιλογή.



### **8.3. Η εξήγηση κυρίαρχων προβληματισμών**

Σε αυτή την καταληκτική ενότητα της συνθετικής παρουσίασης επιχειρείται η εξήγηση προβληματισμών που αναδύθηκαν κατά την ανάλυση των επιμέρους ερωτημάτων μέσα από το σύνολο των εξαγόμενων αποτελεσμάτων.

#### **8.3.1. Βιβλιοθήκη ή διαδίκτυο;**

Στο πλαίσιο αυτής της διερεύνησης, ο προβληματισμός βιβλιοθήκη ή διαδίκτυο αναδύθηκε ως συγκριτική αποτίμηση της διαφορετικότητας των δύο αναφορικά με την αναζήτηση πληροφοριών, αλλά και αναφορικά με την αξιολόγησή τους. Ένας προβληματισμός που αναδείχθηκε μέσα από το διάλογο και ο οποίος με τον εμφατικό χαρακτήρα που παρουσιάζει τοποθετείται άμεσα στον πυρήνα των αντιλήψεων των φοιτητών. Κανένα ερώτημα δεν υπέβαλε αυτή την προβολή.

Ένα από τα πιο πολυσυζητημένα θέματα, έχει αντιμετωπιστεί με πολλαπλές προσεγγίσεις σχεδόν σε όλους τους τομείς του κοινωνικού γίνεσθαι. Εδώ παρουσιάζεται με τη μορφή των εναλλακτικών μεθόδων άντλησης πηγών για τον επίδοξο ερευνητή- φοιτητή. Πηγές από τη βιβλιοθήκη ή διαθέσιμες μέσω του διαδικτύου. Τα υπέρ και τα κατά της κάθε επιλογής γίνονται φανερά στις διηγήσεις των φοιτητών και συγκροτούν μια ισχυρή πεποίθηση. Σχηματισμένη στο όνομα της εμπειρίας που προηγήθηκε δίνει το προβάδισμα της αξιοπιστίας στις πηγές της βιβλιοθήκης ως εκέγγυο για την πλεύση σε ασφαλή νερά. Ταυτοχρόνως, παρά τη χασοκή δομή του διαδικτύου, ενισχύεται η άποψη της αυξημένης απόδοσης στην άντληση πηγών, όταν οι δύο εναλλακτικές πηγές αξιοποιούνται συμπληρωματικά.

Η προβολή των δύο αυτών φωτεινών δεσμών εμφανίζεται τόσο ισχυρή στο πεδίο δράσης του πανεπιστημιακού περιβάλλοντος που σβήνει κάθε άλλη ενδεχόμενη επιλογή. Με αυτή την έντονη παρουσία στα δεδομένα η κάλυψη της πληροφοριακής ανάγκης δοκιμάζεται στους δύο στίβους και είναι σαν να

μην υπάρχει τίποτε έξω από αυτό το πεδίο. Μοναδική εξαίρεση η εμπειρία της συλλογής πρωτογενών δεδομένων μέσω συνεντεύξεων. Μόνο μέσω αυτής της οδού βρέθηκε για κάποιους η έξοδος από το υπερφωτισμένο πεδίο.

Παράλληλα μέσα από την ίδια συσχέτιση έχουμε την πρώτη εμφατική εμφάνιση της βιβλιοθήκης στον κόσμο της αναζήτησης πληροφοριών. Υπενθυμίζεται ότι στα αποτελέσματα της πρώτης φάσης της διερεύνησης, στον προ του πανεπιστημίου βίο, η βιβλιοθήκη βάδιζε ασθμαίνοντας και αδιευκρίνιστα στο δρόμο της πληροφόρησης. Αυτή η διάσταση της σχέσης εξηγείται περισσότερο στη συνέχεια της σύνθεσης επί του συνόλου των αποτελεσμάτων (βλέπε 7.2.).

Πού μπορεί να αποδοθεί τελικά η προβληματική μεταφορά της κάλυψης ενός πληροφοριακού ερωτήματος από ένα πρόβλημα επιλογής μιας ή περισσότερων κατάλληλων πηγών σε ένα πρόβλημα επιλογής μέσου; Στη ραγδαία αλλαγή που επέφερε η διείσδυση της τεχνολογίας της πληροφορίας ή στην εκπαιδευτική αδυναμία να καταστήσει τα άτομα ικανά να σταθούν κριτικά στο πρόβλημα; Κι αυτό εν τέλει είναι από μόνο του ένα πρόβλημα που υπάρχει ανάγκη να αντιμετωπιστεί. Ίσως η πιο αποτελεσματική οδός για την καταρχήν απάντηση του να συμβαδίζει με την κοινή λογική. Και τα δύο ισχύουν, αλληλοσυμπληρώνοντας την εξήγηση. Η παντοδυναμία του νέου μέσου κλόνισε την ισορροπία με τρόπο που μόνο η εκπαίδευση μπορεί να αποκαταστήσει.

Το συμπέρασμα που εξάγεται από την ανάδειξη του ζητήματος της επιλογής κατάλληλων πηγών ανεξάρτητα από τη μορφή τους ή το μέσο διάχυσής τους, συνδέεται και με το επόμενο συμπέρασμα (8.3.2.). Αυτό της ελλειμματικής γνώσης των πηγών, η οποία αγγίζει τα όρια της απόδοσης μηδενικής σημασίας στο είδος πηγής το οποίο δύναται να καλύψει επαρκώς μια πληροφοριακή ανάγκη. Από τα ευρήματα όλων των ερευνών που καταγράφονται στη διεθνή βιβλιογραφία και ανεξαρτήτως θεωρίας ή μεθόδου διερεύνησης η γνώση των πηγών θεωρείται πρωταρχικής σημασίας

για την επιτυχή αναζήτηση πληροφοριών. Επισημαίνεται συνεπώς ως ένα εύρημα που κατά την φαινομενογραφική θεώρηση βρίσκεται σε πολύ απομακρυσμένη σχέση από τον πυρήνα της επίγνωσης των φοιτητών. Γεγονός που συνεπάγεται την αναγκαιότητα μετατόπισης του προς το κέντρο σε ένα ενδεχόμενο μαθησιακό πλαίσιο που στοχεύει στην αποτελεσματική πληροφοριακή εκπαίδευση.

### **8.3.2. Ελλειμματική γνώση της διαφορετικότητας των πηγών ή το είδος τους δεν έχει σημασία;**

Η ελλειμματική γνώση όχι μόνο της διαφορετικότητας, αλλά και της ίδιας της ύπαρξης πληροφοριακών πηγών με διαφορετικά χαρακτηριστικά και δομή περιεχομένου ήταν μια από τις πλέον σημαντικές αποκαλύψεις της διερεύνησης. Με τον ίδιο τρόπο που το δίλημμα βιβλιοθήκη ή διαδίκτυο οδηγεί στη σύγχυση μορφής και περιεχομένου, η ελλιπής ή κακή γνώση των διαφορετικών πηγών κατακερματίζει τη σημασία τους. Η βιβλιοθήκη έχει βιβλία. Το διαδίκτυο έχει τα πάντα. Δύο απολύτως αναληθείς προτάσεις που σχηματίζουν μια άλυτη συνάρτηση για την πρόσληψη. Η αλήθεια του σχηματισμού τους βρίσκεται, κατά την εκτίμησή μου, στην ταυτόχρονη έκθεση των υποκειμένων σε δύο κόσμους με όλα τα χαρακτηριστικά κοινωνικής κατασκευής που τους συνοδεύουν.

Από τη μια πλευρά οι βιβλιοθήκες. Για τους περισσότερους από τους συμμετέχοντες είναι η πρώτη φορά που έχουν την ευκαιρία επαφής με μια «μεγάλη βιβλιοθήκη». Που εξακολουθεί στο πλαίσιο και της εμπειρίας που αναλύθηκε να αποτελείται κυρίως από βιβλία. Τα ηλεκτρονικά περιοδικά, για τους λίγους που είχαν την εμπειρία χρήσης τους, θεωρούνται πηγές του διαδικτύου και όχι και υποσύνολο της συλλογής της βιβλιοθήκης. Η σύγχυση μέσου, μορφής και περιεχομένου προσλαμβάνουν ευρύτατες διαστάσεις. Όσα από τα λοιπά είδη πηγών, τα οποία τυχαία έγιναν αντιληπτά λόγω της ανάκλησής τους στα αποτελέσματα των αναζητήσεων του καταλόγου της βιβλιοθήκης, προσλαμβάνονται ως μονάδες που πρέπει να εντοπιστούν διαφορετικά και όχι γιατί έχουν διαφορετικά χαρακτηριστικά και σκοπό χρήσης.

Από την άλλη πλευρά το διαδίκτυο. Γνωστό εργαλείο και από την προηγούμενη μαθητική ζωή. Χρησιμοποιήθηκε και χρησιμοποιείται σταθερά για την κάλυψη πληροφοριακών αναγκών. Από την ποσοτική μέτρηση της πρώτης φάσης προέκυψε για την πλειονότητα των φοιτητών, η εμπιστοσύνη στο περιεχόμενο του ως προς τη δυνατότητα κάλυψης πληροφοριακών αναγκών, σε συνδυασμό με τη δυσπιστία για την εγκυρότητά του. Από την ποιοτική ανάλυση δόθηκε ξεκάθαρο το μήνυμα της χαστικής του δομής και της αμφίβολης εγκυρότητας μεγάλου όγκου του περιεχομένου του. Στη χαστική του δομή οφείλεται η αδυναμία εύρεσης του ζητούμενου που κατά τα άλλα είναι εκεί καλά κρυμμένο. Εκείνο όμως που επίσης έγινε σαφές είναι ότι το περιεχόμενο του δεν συναρτάται ευθέως με κάποια είδη πηγών. Αν η βιβλιοθήκη έχει βιβλία, το διαδίκτυο έχει sites, pages, blogs. Έχει άρθρα και διάφορα άλλα αγνώστου ονόματος είδη πηγών.

Οι αντιλήψεις που συνδέονται με αυτούς τους δύο κόσμους δέχονται συνεχώς επιρροές στο πλαίσιο του εκπαιδευτικού περιβάλλοντος. Εμπειρίες και μύθοι ορίζουν τις κρίσεις και αναπαράγουν μερικές διαπιστώσεις με τη μορφή γενικευμένων πεποιθήσεων. Κομμάτι κι αυτό της ευρύτερης κοινωνίας που ανήκει σε μια εποχή που πατά με το ένα πόδι στην παράδοση του εντύπου και με το άλλο στην σύγχρονη κυριαρχία του ψηφιακού, αναπαράγει το ψευδές δίλημμα που αφορά σε ανόμοια, άρα άστοχη σύγκριση. Και αν για τις βιβλιοθήκες συντηρεί την εικόνα της παράδοσης, για το διαδίκτυο μορφοποιεί την εικόνα της ρευστής κινούμενης άμμου που κυριαρχεί στο τοπίο. Συνεπώς, δικαίως το είδος πηγής τείνει να μην έχει σημασία. Εκείνο που προέχει είναι η αξιολόγηση της κατάλληλης μονάδας που ανακτάται μέσα από τους δύο κόσμους και ει δυνατόν η ανακάλυψη και χρήση ενός πανίσχυρου εργαλείου εντοπισμού των πάντων. Η εργαλειακή εκδοχή της ερμηνείας του κόσμου των πληροφοριών. Επανέρχομαι στην ίδια προηγούμενη εκτίμηση: αναλογεί κατά την κρίση μου στην εκπαιδευτική πράξη η προσπάθεια αποκατάστασης αυτών των στρεβλώσεων και της διάνοιξης μιας κριτικής οδού προσέγγισης των πραγμάτων.

### 8.3.3. Υποχρεωτική ή προαιρετική η πληροφοριακή εκπαίδευση;

Από τη διαπραγμάτευση του ζητήματος αυτού μέσα από τη σύνθεση των επιμέρους αναλύσεων προκύπτει η διαθεσιμότητα δύο εκδοχών για τον υποχρεωτικό χαρακτήρα της πληροφοριακής εκπαίδευσης. Πόσο πραγματικό είναι όμως το ερώτημα περί καθιέρωσης υποχρεωτικής ή όχι παροχής;

Θιασώτες και πολέμιοι του υποχρεωτικού χαρακτήρα βλέπουν την απόφαση να διέρχεται από την κρίση επί του ζητούμενου αποτελέσματος. Αν πρέπει οι φοιτητές να ανταποκριθούν στην απαίτηση σύνθετων εργασιών η υποχρέωση γίνεται αναγκαιότητα. Αν η συμμετοχή στην ανάληψη εργασιών παραμένει προαιρετική, ανάλογη καθίσταται και η συμμετοχή στην πληροφοριακή εκπαίδευση. Ενισχυτική της ίδιας ερμηνείας είναι η αντίληψη όσων απείχαν από την ανάληψη εργασιών. Προκρίνουν τον υποχρεωτικό χαρακτήρα. Πρόκειται προφανώς για το αντιστάθμισμα στο έλλειμμα, το οποίο η συναίσθηση αναγνωρίζει και μετατρέπει από ανεκτό σε ευκαίιο.

Σημείο ελέγχου της εξήγησης των σχετικών ευρημάτων αποτελεί και η εκτίμηση του παράγοντα της προαιρετικής ή όχι συμμετοχής των φοιτητών στα σεμινάρια της βιβλιοθήκης. Όπως αναλύθηκε στον ορισμό του δείγματος (βλέπε 6.1.6), για κάποιους από τους φοιτητές η συμμετοχή καθορίστηκε απόλυτα από την ατομική τους επιλογή και για άλλους προωθήθηκε από το τμήμα. Το στοιχείο αυτό ισχυροποιείται στις αντιλήψεις των φοιτητών που επέλεξαν να συμμετέχουν, με τρόπο που ενισχύει περισσότερο από όλες τις λοιπές παραμέτρους τη βαθύτερη σχέση με τα χαρακτηριστικά του πλαισίου. Στην ουσία της οπτικής τους περιλαμβάνεται η κριτική αποτίμηση παραγόντων (όπως: ερέθισμα, ενδιαφέρον, ικανοποίηση) που επηρεάζουν τη σχέση με την πληροφόρηση και η οποία εδραιώνεται στη βάση του ενδιαφέροντος για το αντικείμενο σπουδών. Ένα από τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του ελληνικού εκπαιδευτικού πλαισίου αφορά στον τρόπο εισαγωγής στα πανεπιστημιακά τμήματα. Ο Dimaras (1998, σ. 95) αναφέρει ότι: «οι υποψήφιοι δηλώνουν ένα μεγάλο αριθμό τμημάτων ανεξάρτητα από τα προσωπικά τους ενδιαφέροντα και τις κλίσεις τους». Συνεπώς, η επίδραση

αυτού του παράγοντα αποτυπώνεται και στα ζητήματα που άπτονται των πληροφοριακών πρακτικών που υιοθετούν ως φοιτητές. Για εκείνους που φοιτούν σε τμήματα που συμπίπτουν με τα ενδιαφέροντα τους, η καλλιέργεια αποδοτικών πληροφοριακών πρακτικών θεωρείται όχι απλά υποχρεωτική, αλλά αυτονόητη.

#### **8.3.4. Γενική ή ενταγμένη εντός πλαισίου η πληροφοριακή παιδεία;**

Στο όνομα του ελέγχου της θεωρίας που αναγνωρίζει την προβολή των ιδιαιτεροτήτων του γνωστικού πεδίου στους τρόπους που οι φοιτητές αντιλαμβάνονται τη μάθηση εντός του, επιλέχθηκε η επαρκής εκπροσώπηση από τα διαφορετικά πανεπιστημιακά τμήματα και επιχειρήθηκε η προσπάθεια ανίχνευσης στις αντιλήψεις των φοιτητών των όποιων αποκλίσεων ή ιδιαιτεροτήτων αναφορικά με το ζήτημα αυτό. Από τη συγκριτική αποτίμηση των αντιλήψεων και τη συσχέτιση των προσλήψεων, διαμορφώνεται ένα πολυπρισματικό σύνολο παραμέτρων επηρεασμού, μεταξύ των οποίων και η συσχετιστική επίδραση των όρων του επιστημονικού κλάδου και των τρόπων που αυτό βιώνεται εντός του εκάστοτε τμήματος φοίτησης.

Το ερέθισμα για την αναζήτηση πληροφοριών ως αφετηριακή αντίληψη εκκινεί με τρόπο απόλυτα ενταγμένο στο πλαίσιο του γνωστικού πεδίου και της τοποθέτησης του εγώ εντός του. Πολύ συχνά στο λόγο των φοιτητών αποκαλύπτεται με την αναπαραγωγή των ιδιαίτερων χαρακτηριστικών που δικαιολογούν την αρχή των πραγμάτων. Αλλά και στη συνέχεια εκτυλίσσεται, με τους τρόπους που αναλύθηκαν, ενσωματώνοντας εκδοχές που προστίθενται από την παρείσφρηση των παραγόντων που παράγει, ωθεί ή κατευθύνει το πλαίσιο. Οι εντός του πλαισίου διαστάσεις της πρόσληψης, με την εξέλιξη της εμπειρίας στην αναζήτηση και χρήση πληροφοριών τείνουν να επαναπροσδιορίζουν τη σχέση του ειδικού με το γενικό. Μια από τις διαστάσεις της συμπεριφοράς των φοιτητών που μπορεί να αποκληθεί ως «ωριμότερη» (βλέπε 7.3.5.), και προέκυψε κυρίως από τον αυτο-αξιολόγηση της εμπειρίας τους, περιέλαβε συχνά την αναφορά στο τι σημαίνει κατά την αντίληψή τους να είσαι κοινωνιολόγος, ή πολιτικός επιστήμονας ή

κοινωνικός ψυχολόγος κ.ο.κ.. Τα στοιχεία που χαρακτηρίζουν το πλαίσιο και έχουν να κάνουν με τη πραγματικότητα του βιωμένου χώρου προβάλλονται στις αντιλήψεις με τρόπο ξεκάθαρο. Για παράδειγμα, η αναφορά των φοιτητών της Κοινωνικής Ανθρωπολογίας στο έλλειμμα βασικής βιβλιογραφίας του αντικειμένου στην ελληνική γλώσσα, συμπεριλήφθηκε στην αξιολόγηση της εμπειρίας, άλλοτε με το χαρακτήρα της ένστασης για το γεγονός και άλλοτε με την συνειδητοποίηση της αναγκαιότητας επαρκούς γνώσης της αγγλικής γλώσσας. Επιπροσθέτως, ο σαφής προσανατολισμός των φοιτητών του Τμήματος Ψυχολογίας στη χρήση των ηλεκτρονικών περιοδικών ως αναγκαία συνθήκη επαρκούς ενημέρωσης, ή το ενδιαφέρον των φοιτητών του Τμήματος Επικοινωνίας, Μέσων και Πολιτισμού ως προς την πρωτογενή πληροφορία και την ποικιλία των μέσων, αποτελούν ενδεικτικά και σε καμία περίπτωση περιοριστικά παραδείγματα της διάστασης υπό ανάδειξη.

Θα μπορούσε να παρατηρήσει κανείς ότι γίνεται αναφορά σε αυτονόητες παραδοχές, και δεν θα διαφωνούσα σε αυτό, παρά μόνο κατά το γεγονός ότι στοιχειοθετούνται και τεκμηριώνονται στις διηγήσεις των φοιτητών ως εμπειρικές αντιλήψεις που διαφωτίζουν την οπτική διερεύνησης του θέματος. Εκείνο που προέχει κατά την εκτίμησή μου είναι η ανίχνευση της διττής υπόστασης που και μέσα από τη διερεύνηση αυτή εντοπίζεται στις προσλήψεις των φοιτητών. Αναγνωρίζουν οι φοιτητές κοινωνικών επιστημών του δείγματός που ερευνήθηκε, ένα βασικό σώμα γνώσης που σχετίζεται με την αναζήτηση, αξιολόγηση και χρήση των πληροφοριών. Στα προτεινόμενα σενάρια πληροφοριακής εκπαίδευσης κατατίθεται ως απαίτηση η καθιέρωση ενός σχετικού μαθήματος ακόμη και σε όλες τις σχολές της Ελλάδας. Όσο εξελίσσεται η εμπειρία της συσχέτισης με το γνωστικό αντικείμενο και η επαφή με την αναζήτηση και χρήση των πληροφοριών που υποστηρίζει τη σπουδή του, ξεπερνιέται αυτό το αρχικό στάδιο πρόσληψης και ορίζεται με μια νέα διάσταση. Αυτήν που το εμπλουτίζει με τις ιδιαιτερότητες του πλαισίου ως διαφοροποιό στοιχείο για τη διαπραγμάτευσή του.

#### 8.4. Η σχέση με τη μάθηση

Η προσέγγιση της αναζήτησης και χρήσης των πληροφοριών μέσα από τη φαινομενογραφική θεώρηση επέτρεψε την ανάδειξη εννοιών που σχετίζονται με τους διαφορετικούς τρόπους που οι φοιτητές αντιλαμβάνονται τη μάθηση. Δεν ερωτήθηκαν ευθέως μέσω κανενός ερωτήματος επ' αυτού του ζητήματος, υπέδειξαν όμως, κατά τον τρόπο που η φαινομενογραφία ισχυρίζεται ότι συμβαίνει, τη συσχέτιση της αναζήτησης και χρήσης πληροφοριών με τη μάθηση.

Τα διαμορφωθέντα αποτελέσματα περιέλαβαν και την ενσωμάτωση στις αντιλήψεις εκείνων των στοιχείων της εμπειρίας που βρίσκονται στον πυρήνα της επίγνωσης των ατόμων και τα οποία συνειδητοποιούν όποτε έρχονται αντιμέτωποι με νέες καταστάσεις. Η χαρακτηριστική φράση: *ψάχνοντας το θέμα σου μαθαίνεις*, συναντάται σε ποικίλλες παραλλαγές, οι οποίες περικλείουν το ίδιο νόημα στο λόγο των φοιτητών. Κατά την κρίση μου σηματοδοτεί αυτό που οι Fazey & Marton (2002) ορίζουν ότι συγκροτεί το χώρο των αποτελεσμάτων της μεταβολής (variation). Ισχυρίζονται ότι αυτός ακριβώς ο χώρος της μεταβολής είναι μια κατανόηση (understanding). Είναι πρωτίστως αυτό που μαθαίνουμε και αυτό στο οποίο βασιζόμαστε όταν ερχόμαστε αντιμέτωποι με το καινούριο. Είναι κατά τους εισηγητές της, ένας χρήσιμος τρόπος από κοινού πρόσληψης της μάθησης και της κατανόησης.

Αυτός ακριβώς ο ισχυρισμός της φαινομενογραφικής θεώρησης, ότι η αναγνώριση της μεταβολής αποτελεί ένα χρήσιμο τρόπο πρόσληψης της μάθησης συσχετιζόμενης με την κατανόηση τεκμηριώνεται στα αποτελέσματα αυτής της διερεύνησης. Με την προσθήκη μάλιστα του στοιχείου της αυτενέργειας που επίσης αναδύεται ως μία από τις συνιστώσες της απόκλισης στην βιωμένη εμπειρία. Μια εμπειρία που καταγράφεται στις απόψεις εκπαιδευόμενων. Έχει σημασία να τονιστεί ότι η σχέση του ατόμου με το περιβάλλον του είναι ένας χώρος που εγκαθιδρύεται, αλλά δεν οριοθετείται κατ' αποκλειστικότητα από τις διαστάσεις των μεταβολών που βιώνει ως εκπαιδευόμενος και μόνο.



Πραγματευόμενοι ωστόσο την αποδοτική χρήση των πληροφοριών στο εκπαιδευτικό περιβάλλον, θεωρώ την ιδέα προσανατολισμού του εκπαιδευτικού συστήματος προς την κατεύθυνση της ενθάρρυνσης της μεταβολής που περιγράψαμε, μια χρήσιμη προσέγγιση για τη μάθηση. Αν η συστηματική αναζήτηση, αξιολόγηση και χρήση πληροφοριών από τους ίδιους τους φοιτητές κρίνεται εμπειρικά ως στοιχείο ενίσχυσης της διαδικασίας μάθησης πρέπει να τους δίδεται η ευκαιρία να καλλιεργήσουν προοπτικά αυτή τη σχέση και να επωφεληθούν τα μέγιστα από τη συνολική διαδικασία ενσωμάτωσής της στην σπουδή του γνωστικού αντικειμένου φοίτησης. Αν σε αυτή την αφετηριακή πρόσληψη της μάθησης προσθέσουμε και τα όσα ζητήματα επιμεριστικά ανιχνεύθηκαν αναφορικά με την αναζήτηση, την αξιολόγηση και τη χρήση των πληροφοριών διαμορφώνεται ένας νέος χάρτης δεδομένων που μπορεί να οδηγήσει στο σχεδιασμό ενός παιδαγωγικού πλαισίου πληροφοριακής παιδείας για την -κατά τη ζητούμενη με βάση το σκοπό αυτής της διερεύνησης- συμπερίληψη της οπτικής των εκπαιδευομένων.

#### **8.5. Σύνθεση του συνόλου των αποτελεσμάτων από όλες τις φάσεις**

Από τη σύνθεση του συνόλου των αποτελεσμάτων, επιχειρήθηκε η περιγραφή και κατανόηση μιας εξελικτικής πορείας αναφορικά με τη σχέση των φοιτητών με την αναζήτηση, αξιολόγηση και χρήση των πληροφοριών. Τα δεδομένα της πρώτης φάσης δεν είναι ευθέως συγκρίσιμα με τα δεδομένα των άλλων δύο φάσεων. Κι αυτό ήταν ήδη γνωστό από τη φάση του σχεδιασμού. Γι αυτό και προβλέφθηκε ως αναμενόμενος τελικός στόχος της σύνθεσης η επιλεκτική ανάγνωση των συμπερασμάτων των τριών φάσεων και η κατανόηση των εννοιών και των προβληματισμών που αναδεικνύονται σε αυτά.

#### **Η έννοια βιβλιοθήκη**

Από τα αποτελέσματα της πρώτης φάσης καταγράφουμε μια χαμηλή συχνότητα χρήσης βιβλιοθηκών, χωρίς παροχή εκπαίδευσης ως προς τη χρήση της και γνώση των βασικών εργαλείων αναζήτησης, όπως ο κατάλογος μιας βιβλιοθήκης. Μόνο περίπου ένα 8% των εισερχόμενων στο

πανεπιστήμιο φοιτητών αποτυπώνεται στη μέτρηση να έχει την εμπειρία χρήσης βιβλιοθήκης - μέσω σχετικής εκπαίδευσης και διαδικασίας έρευνας- προκειμένου να πληρωθούν οι πληροφοριακές ανάγκες στο σχολείο. Με βασικό ερμηνευτικό μέσο το καταγεγραμμένο έλλειμμα σχολικών, ειδικά, αλλά και άλλων ειδών βιβλιοθηκών σε συνδυασμό με το χαμηλό πλούτο σε υλικό και υπηρεσίες των υφιστάμενων, μας δίδεται μια ευκαιρία συγκριτικής εκτίμησης της επίδρασης που ασκείται στους εκπαιδευόμενους από την επαφή με μια πλούσια και καλά οργανωμένη βιβλιοθήκη.

Από τα συμπεράσματα της δεύτερης και τρίτης φάσης η ένταξη της έννοιας της βιβλιοθήκης στο εκπαιδευτικό πλαίσιο των φοιτητών εμφανίζει μια δυναμική απεικόνιση ισχυρής επίδρασης. Αποδεικνύεται κίνητρο και αφορμή για έρευνα χωρίς τη συνδρομή καμίας επιπλέον συνθήκης. Με τη συνδρομή δε των συνθηκών που διαμορφώνει το ίδιο το περιβάλλον και αποδέχεται το άτομο, η χρήση της ενισχύεται και θεωρείται επιβεβλημένη. Μέσα από την ποιοτική αποτίμηση αυτής της μεταβολής, δόθηκε η ευκαιρία ανάδειξης γόνιμου προβληματισμού για τη φύση και το ρόλο της στη διαμόρφωση στάσεων και αντιλήψεων που καθορίζουν όχι μόνο τη σχέση με την αναζήτηση και χρήση των πληροφοριών, αλλά με το ίδιο το μαθησιακό εμπειρικό βίωμα.

Μια ενδεχόμενη ποσοτική μέτρηση της σχέσης των φοιτητών με τη βιβλιοθήκη, πιθανότατα θα επιβεβαίωνε και θα συντηρούσε το χαρακτήρα της αποξενωμένης σχέσης για την πλειονότητα των φοιτητών σε επίπεδο αριθμητικών δεδομένων. Όμως η στόχευση ήταν διαφορετική. Δεν επιχειρήθηκε η ερμηνεία των στατιστικών δεδομένων χρήσης της πανεπιστημιακής βιβλιοθήκης, διότι αυτά από μόνα τους δεν θα αποκάλυπταν πολλά για τις πληροφοριακές ανάγκες, τις αντιλήψεις των ενδιαφερομένων για την κάλυψη τους και τη συσχέτισή τους με την εκπαιδευτική διαδικασία. Άλλωστε σε αυτά καταγράφεται μια ανοδική τάση με την πάροδο των χρόνων που αξιολογείται θετικά, αλλά δεν επαρκεί για την κατανόηση επιμέρους ζητημάτων. Ούτε επιχειρήθηκε δια μέσου αυτής της οδού η προβολή της σημασίας ανάπτυξης και λειτουργίας μιας υψηλού

επιπέδου βιβλιοθήκης στο πανεπιστημιακό περιβάλλον. Αξιοποιήθηκαν εναλλακτικά οι απόψεις των έμπειρων φοιτητών, βάσει των υποθέσεων που έγιναν για την επιλογή του δείγματος, οι οποίοι και εξέθεσαν με τη δική τους άποψη τη δυναμική της σχέσης τους με την αναζήτηση και χρήση πληροφοριών. Συσχέτισαν εμπειρίες και δράσεις, έκριναν, σχολίασαν και υπέδειξαν λύσεις. Δυστυχώς δεν θα μπορούσαμε να αντλήσουμε δεδομένα για αυτή τη σχέση από τους πολλούς που δεν συμμετείχαν, γιατί ούτως ή άλλως δεν είχαν αυτή την εμπειρία. Οι δικές τους απόψεις έχουν εκείνο το δραματικό χαρακτήρα όλων των αντίστοιχων συνόλων των ποιοτικών διερευνήσεων που αν και περισσότεροι μένουν εκτός σχεδιασμού. Σαφέστατα θα είχαν πολλά και ενδιαφέροντα να εκφράσουν, αλλά προφανώς η μελέτη της δικής τους πρόσληψης χρειάζεται άλλου είδους προσέγγιση. Μια όψη πάντως αυτής της φτωχής εμπειρίας αναδύθηκε και εντός του επιλεγμένου δείγματος και κατ' ουσία φωτογράφησε όχι μόνο την έλλειψη κινήτρων, αλλά και γενικότερου ενδιαφέροντος. Γεγονός που συνεπάγεται μια συνολικότερη αποχή από την ενεργή συμμετοχή. Πόσω μάλλον από την ερευνητική διαδικασία και την παρεπόμενη επίδρασή της στη σχέση με την αναζήτηση και χρήση πληροφοριών.

Η αναφορά στη βιβλιοθήκη αποτυπώθηκε ποιοτικά και με το στοιχείο της αναδρομικής-συγκριτικής αναφοράς και αποκάλυψε χαρακτηριστικά που διαφωτίζουν εμμέσως τις μετρήσεις της ποσοτικής διερεύνησης. Από τη μια πλευρά η ανάκληση της εμπειρίας από τα μαθητικά χρόνια που η χρήση της βιβλιοθήκης είχε το χαρακτήρα της υποστήριξης στη μάθηση, κάτι που εμφανίζεται να διατηρείται και να ενισχύεται από νέα πιο πλούσια δεδομένα. Από την άλλη πλευρά η σύγκριση της εμπειρίας που έφερε στην επιφάνεια κριτικές διαπιστώσεις που αφορούν στην αντίληψη ως προς την ίδια την έννοια της βιβλιοθήκης. Μέσα από τους διαλόγους, έγινε φανερό η επίγνωση της διαφοράς μεταξύ ενός τοίχου με βιβλία σε ένα διάδρομο που όλοι στο σχολείο αποκαλούσαν βιβλιοθήκη και του τετραώροφου κτιρίου της πανεπιστημιακής βιβλιοθήκης. Το 64% λοιπόν της ποσοτικής μέτρησης που δήλωσε ότι έχει χρησιμοποιήσει βιβλιοθήκη, αφενός επιβεβαιώνει τα ερωτήματα για το τι ακριβώς εννοεί και αφετέρου εξηγεί γιατί αυτός ο όρος

δεν θα μπορούσε από μόνος του να σημαίνει κάτι για την υποστήριξη της μαθησιακής διαδικασίας.

### Η έννοια διαδίκτυο

Η πρόσληψη της έννοιας διαδίκτυο μέσα από τη σύνθεση των αποτελεσμάτων όλων των φάσεων επιδεικνύει μια διαφορετική εξελικτική διαδρομή. Είναι η πηγή στην οποία κατέφυγαν *κάθε φορά* 22% και *συχνά* 43% των μαθητών (ποσοτική μέτρηση) προκειμένου να καλύψουν τις προκύπτουσες πληροφοριακές ανάγκες. Η συνέπεια στην επιλογή αυτή διατηρείται και στο πλαίσιο της ποιοτικής διερεύνησης. Εκείνο όμως που μεταβάλλεται και διαμορφώνει μια διαφορετική πρόσληψη της έννοιας είναι η σταδιακή απομυθοποίηση της φαινομενικά ακλόνητης καταμετρημένης πεποίθησης (86%) ότι όλα τα πληροφοριακά αιτήματα μπορούν να καλυφθούν με τη χρήση του. Η επίγνωση της ερμηνείας κυμαίνεται από πιθανή ερευνητική ανικανότητα (είναι εκεί και δεν το βρίσκω) και την υπόδηλη σκέψη περί μη ύπαρξης (για να μην είναι εκεί, άρα δεν υπάρχει), μέχρι την κριτική διαπίστωση των πραγματικών διαστάσεων του εύρους κάλυψης σε έντυπους και ψηφιακούς πόρους. Η κλίμακα των διακυμάνσεων συναρτάται ευθέως με τον πλούτο της εμπειρίας, την εξειδίκευση στην έρευνα σύνθετων θεμάτων, το βαθμό εξοικείωσης με ηλεκτρονικές πηγές που εμφανίζονται ως συσχετίσεις άμεσα συνδεδεμένες με το αναφερόμενο πλαίσιο, αλλά και την πρόσληψη του εαυτού εντός του. Περισσότερο όλων με την κριτική επίγνωση της σχέσης πληροφορίας και γνώσης. Αυτή η σταδιακή μετατόπιση του κέντρου βάρους της ερμηνείας, με τη συνέργεια βαθύτερου κριτικού στοχασμού, ταυτίζεται με όλο το παραπάνω πλέγμα συνθηκών που συνιστά την πλούσια εμπειρία. Αντιθέτως, η έκθεση απλώς στα αντικειμενικά δεδομένα πληροφόρησης (προτροπή των διδασκόντων, βιβλιοθήκη, διαδίκτυο, συμμετοχή σε ένα πρόγραμμα πληροφοριακής εκπαίδευσης) δεν ταυτίζεται με την ενεργοποίηση της κριτικής σκέψης και επομένως της ερμηνείας των φαινομένων.

Στην αναζήτηση πληροφοριών επί ορισμένου σκοπού θα ήταν θεμιτό να αποδώσουμε πολλά από τα νέα στοιχεία πρόσληψης της έννοιας

«διαδίκτυο». Η έννοια της αξιολόγησης που αναδείχθηκε με τη μεγαλύτερη έμφαση από τους φοιτητές, οφείλει το μεγαλύτερο κομμάτι του προσδιορισμού της στην κριτική αντιπαράθεση με το διαδίκτυο. Η σημασία που οι ίδιοι απέδωσαν στην ανάπτυξη της ικανότητας αξιολόγησης, επανατοποθετεί στο επίκεντρο του ενδιαφέροντος την ποσοτική μέτρηση της αντίφασης που αφορά στην μη αποδοχή της αξιοπιστίας των διαδικτυακών πηγών έναντι των εντύπων (55%). Οφείλω να παραδεχτώ ότι η μέτρηση της τάσης, μέσω αυτού του όχι και τόσο επιτυχούς ερωτήματος περί αξιοπιστίας, δίνει μόνο ορισμένες ενδεικτικές εκτιμήσεις για τον προσδιορισμό της επικρατούσας άποψης. Θεωρώ ότι περισσότερο αποδοτική για την ερμηνεία εμφανίζεται η μέτρηση του 26% που δηλώνει ότι δεν γνωρίζει. Συγκρίνοντας τα δεδομένα συνολικά, αυτή η αδυναμία ελέγχου της αξιοπιστίας και της εγκυρότητας των πηγών απεικονίζει πιο πιστά την κατάσταση που βιώνουν τα άτομα σήμερα. Με ποια στοιχεία και σε τι βαθμό το καθένα επηρεάζει τη διαδικασία αξιολόγησης της πληροφορίας αποτελεί ένα ερώτημα που ταυτίζεται με την αφετηριακή παραδοχή αυτής της διδακτορικής διατριβής: δεν θα ερευνούσαμε το θέμα αν δεν είχαμε ως δεδομένο τον τεράστιο όγκο των πληροφοριών που τοποθετούν τα άτομα σε θέση ευθύνης ως προς τον έλεγχό τους. Όπως πολύ εύστοχα ο Eriksen αναφέρει: *«μια κρίσιμη δεξιότητα στην κοινωνία της πληροφορίας συνίσταται στο να προστατεύει κανείς τον εαυτό του από το 99,9% της παρεχόμενης πληροφορίας, που του είναι άχρηστη (και φυσικά, να αξιοποιεί στο έπακρο το υπόλοιπο 0,01%)»* (Eriksen, 2005 σ.43).

### **Η σχέση με την αναζήτηση και χρήση πληροφοριών**

Υπάρχει άραγε τρόπος σχολιασμού αυτής της σχέσης μέσω της σύνθεσης των αποτελεσμάτων από όλες τις φάσεις; Από τη φύση του περιεχομένου του ερωτήματος προκύπτει η ανάγκη προσδιορισμού των αιτίων που προκαλούν την ανάπτυξη αυτής της σχέσης και των παραγόντων που επηρεάζουν την εξέλιξή της.

Η ποσοτική απεικόνιση περιγράφει μια αδύναμη σχέση που μέσα από όλους τους επιλεγέντες δείκτες συγκροτεί μια στάση που στρέφει απλώς το βλέμμα

προς την απαίτηση της ανάπτυξής της. Η πληροφορία αναζητείται καταρχήν στις ιδιωτικές συλλογές, αλλά και στο διαδίκτυο. Για το περιεχόμενο των πηγών του διαδικτύου εκφράζεται μιας μορφής κρίση, ενώ για το ζήτημα της αναφοράς σε βιβλιογραφία καταμετράται μια σαφής τάση ενσωμάτωσής του στις αντιλήψεις. Οι ανάγκες που προκάλεσαν την επένδυση σε αυτή τη σχέση προσδιορίστηκαν σε επίπεδο εργασιών με κριτήριο την ανάληψη δράσης επί ορισμένου σκοπού και μέσα από τις μετρήσεις κάλυψης αυτού του στόχου επιβεβαιώνεται το στοιχείο της αδυναμίας.

Με το πέρασμα στην τριτοβάθμια εκπαίδευση και την φοίτηση των πρώτων δύο χρόνων η σχέση τείνει ενδυναμούμενη από τη συνδρομή παραγόντων που οι αντιλήψεις των φοιτητών κατατάσσουν από το ενδιαφέρον για το αντικείμενο σπουδών, στο περιβάλλον και την υποδομή του έως και την ατομική συμβολή.

Το καλύτερο που οι ίδιοι περιγράφουν ότι κουβαλούν από πριν ως παρακαταθήκη για την καλλιέργεια των πληροφοριακών τους δεξιοτήτων είναι μια γενικότερη στάση αναζήτησης και φιλομάθειας, πάνω στην οποία με την συνδρομή των ερεθισμάτων του πανεπιστημιακού περιβάλλοντος μπορεί να εδραιωθεί το σύνολο των πληροφοριακών δεξιοτήτων. Εκκινώντας από αυτή την οριοθέτηση της σχέσης, η διαφοροποίηση των αντιλήψεων για την απόκτηση των πληροφοριακών δεξιοτήτων κινήθηκε στο πεδίο των εκτιμήσεων σχετικά με την αποδοτικότερη καλλιέργειά τους μέσα από το εμπειρικό βίωμα. Αυτό τέθηκε ως ζητούμενο της διερεύνησης και μέσα από την ανάλυση προκύπτει ότι η πληροφοριακή παιδεία αποδίδει μόνον όταν εντάσσεται στην εκπαιδευτική διαδικασία. Η αυστηρή απαίτηση σε συνδυασμό με την επίλυση ζητημάτων στο πλαίσιο σύνθετων εργασιών συντελούν στη ενδυνάμωση της σχέσης των φοιτητών με την πληροφορία και ανεξάρτητα από τη διαφοροποίηση στους τρόπους πρόσληψης της απόκτησης θεωρούνται ότι ενισχύουν δυναμικά τη μάθηση.



## Κεφάλαιο ένατο -----

### 9. Συμπεράσματα και συνεισφορά

#### 9.1. Συμπεράσματα

Για την εξαγωγή συμπερασμάτων μέσα από την προσέγγιση που ακολουθήθηκε για τη διερεύνηση της πληροφοριακής παιδείας τα αποτελέσματα που περιγράφονται στα κεφάλαια 6 και 7 ελέγχονται και κρίνονται με βάση: τα ερευνητικά ερωτήματα, το σκοπό της έρευνας και το θεωρητικό πλαίσιο. Η παρουσίαση που ακολουθεί αποτελεί μια σύνοψη των ευρημάτων της διερεύνησης υπό τη μορφή κεντρικών συμπερασμάτων. Για την πλήρη διαπραγμάτευση της κάθε υπο-ενότητας που περιλαμβάνεται στις διαδοχικές φάσεις της έρευνας κρίνεται σκόπιμη η αναφορά στα συμπεράσματα της πρώτης φάσης (5.6) και στην ανάλυση των επιμέρους ερωτημάτων της δεύτερης και τρίτης φάσης (7.3.1.-7.4.).

##### 9.1.1. Ως προς τα ερευνητικά ερωτήματα

Η εμπειρία στην αναζήτηση και χρήση των πληροφοριών στο σχολείο χαρακτηρίζεται από ένα πολύ χαμηλό ποσοστό εκπαίδευσης στη χρήση βιβλιοθηκών και από ανάλογη συστηματική αναφορά σε πολλαπλές πηγές με σκοπό την κάλυψη πληροφοριακών αναγκών. Συμπερασματικά, το δεδομένο αυτό καταγράφεται ως ένα βασικό χαρακτηριστικό των υπό έρευνα φοιτητών και καθορίζει εγγενώς ένα μέρος της ταυτότητάς του.

Μέσα από την περιγραφή του εμπειρικού βιώματος ενός δείγματος φοιτητών αναφορικά με την αναζήτηση και χρήση πληροφοριών κατά την περίοδο φοίτησης, αναδύθηκαν οι διαφορετικές προσλήψεις για τη σχέση τους με αυτές και τη συσχέτισή της με τη μαθησιακή διαδικασία. Από το αρχικό ερέθισμα μέχρι τους τρόπους συγγραφής μιας εργασίας, προσέφεραν μια ποικιλία εκδοχών για τους τρόπους που έγιναν αντιληπτοί οι επιμέρους

τομείς που συμπεριλήφθηκαν με σκοπό να περιγράψουν τα χαρακτηριστικά της πληροφοριακής παιδείας μέσα από την οπτική των αποδεκτών της.

Συμπερασματικά, συγκροτήθηκε ένα πλούσιο σώμα ευρημάτων που μέσα από την ανάλυση και σύνθεση του περιεχομένου τους διαφώτισαν την κατανόησή μας για το θέμα. Συνοπτικά, μέσα από την πλουσιότερη εμπειρία, η πρόσληψη των πληροφοριακών δεξιοτήτων συνδέθηκε με την αναγκαιότητα εκπλήρωσης εργασιών που απαιτούν αναφορά σε πολλαπλές πηγές και συνιστούν ένα σύνολο ικανοτήτων που αφορούν πρωτίστως στην αξιολόγηση των πληροφοριών. Οι δεξιότητες αναζήτησης και χρήσης ιεραρχούνται σε χαμηλότερο επίπεδο με την εγνωσμένη παραδοχή της αναφοράς σε μια περιορισμένη απαίτηση. Συνεπώς, η μύηση στη διαδικασία της έρευνας συντέλεσε στον έλεγχο του εαυτού και του περιβάλλοντος με τρόπο κριτικό. Οδήγησε δε στην αμφισβήτηση της αξίας της αυτόνομης παροχής ειδικής εκπαίδευσης, όπως αυτή που βίωσαν μέσα από τα εκπαιδευτικά σεμινάρια της βιβλιοθήκης, ως μοναδικό παράγοντα επηρεασμού της ανάπτυξης των πληροφοριακών δεξιοτήτων.

Μέσω της αυτοαξιολόγησης έκριναν τους εαυτούς τους ως μη αποδοτικούς με τη βασική και μόνο γνώση χρήσης της βιβλιοθήκης και του διαδικτύου. Παράλληλα τέθηκε σε κρίση η πρόσληψη του όρου δεξιότητες. Η έκθεση των απόψεων στηρίχθηκε περισσότερο στην αντίληψη του περιεχομένου τους και της διαφορετικότητας με την οποία γίνεται αντιληπτή στο αναφερόμενο εκπαιδευτικό πλαίσιο. Παρά την διαφορετικότητα, οι προσλήψεις διακρίνουν την αξιολόγηση των πληροφοριών ως το πλέον κρίσιμο στοιχείο της όλης διαδικασίας, γεγονός που οδηγεί σε αμφισβήτηση την καταλληλότητα του όρου δεξιότητες για να περιγράψει αυτό το περιεχόμενο της έννοιας.

Επιπροσθέτως, ο τελικός στόχος της απόδοσης συνδέθηκε με την ένταξη των πληροφοριακών δεξιοτήτων στην εκπαιδευτική διαδικασία. Σκιαγραφήθηκε να εκκινεί από τους διδάσκοντες, να διέρχεται από τη συνεργασία διδασκόντων και βιβλιοθήκης και να εξελίσσεται μέσα από ένα σύνολο διαφορετικών σεναρίων βελτίωσης της παροχής της. Κινητοποιήθηκε μέσω



του μηχανισμού της αυτενέργειας και της ανάληψης ατομικής ευθύνης για τη μάθηση. Τέλος, προβλήθηκε συσχετιστικά ως ένα στοιχείο της επίγνωσης που οδήγησε στην μεταβολή του τρόπου πρόσληψης της μάθησης μέσα από την κατανόηση του τρόπου που επιδρά η αναζήτηση σε πολλαπλές πηγές πληροφόρησης.

### **9.1.2. Ως προς το σκοπό της έρευνας**

Η πλήρωση του βασικού σκοπού της διατριβής επιτεύχθηκε με την διαμόρφωση κατηγοριών περιγραφής των βασικών εννοιών που κατά τους τρόπους κατανόησης των φοιτητών συνδέονται με τα ερωτήματα που τέθηκαν για την αναζήτηση και χρήση πληροφοριών στο περιβάλλον της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης. Σε συνδυασμό με την ιεράρχηση και τη συσχέτιση μεταξύ τους ή και με άλλες έννοιες που οι φοιτητές έθεσαν, συγκροτεί τη ζητούμενη περιγραφή του ερευνηθέντος θέματος με βάση πρωτογενή δεδομένα.

Η αξιοποίηση των αποτελεσμάτων αποτελεί μια ευκαιρία ενσωμάτωσης κρίσιμων διαπιστώσεων για την επαναδιαπραγμάτευση των προγραμμάτων πληροφοριακής παιδείας στο πλαίσιο της ελληνικής τριτοβάθμιας εκπαίδευσης. Μέσα από τα αποτελέσματα της έρευνας αναδείχθηκε η διαφοροποίηση που προκύπτει ως αποτέλεσμα της υποδομής και των ιδιαίτερων χαρακτηριστικών του πλαισίου αναφοράς. Ακόμη και μεταξύ των ακαδημαϊκών τμημάτων του ίδιου ιδρύματος οι διαφοροποιήσεις ανιχνεύονται και προσδιορίζονται από το ίδιο το αντικείμενο σπουδών, την έμφαση που δίδεται στην καλλιέργεια των σχετικών ικανοτήτων και μέσα από τη συνολική πολιτική του τμήματος, αλλά και μέσα από τις επιλογές μεμονωμένων διδασκόντων. Συνεπώς, αν το ενδιαφέρον εστιάζεται στην αξιολόγηση καλών πρακτικών η γενίκευση παρουσιάζει ένα χαρακτήρα κοινοποίησης των επιτυχημένων επιλογών. Αν όμως η γενίκευση στοχεύει στην απόδοση του ουσιώδους νοήματος που αφορά στην ίδια τη θεώρηση της πληροφοριακής παιδείας και την επαναδιατύπωση των όρων παροχής της μέσα από τη αδιαίρετη συσχέτισή της με την εκπαιδευτική διαδικασία, εκτιμώ πως υπάρχει έδαφος για την επέκταση της εμβέλειας των

αποτελεσμάτων στο ευρύτερο πλαίσιο της ελληνικής τριτοβάθμιας εκπαίδευσης.

Κατά την προσωπική μου εκτίμηση η ιδέα της αναπαραγωγής των αρχών καλής πρακτικής που σημειώνεται με τόση έμφαση στην επισκόπηση της βιβλιογραφίας -και στην οποία προσωπικά υπέκυψα για σειρά ετών- αποτελεί μια μόνον όψη αντίληψης των πραγμάτων. Το ζητούμενο δεν είναι να εφαρμόσουμε όσες φορές χρειαστεί και όπου χρειαστεί επιτυχημένες συνταγές, γιατί τότε στην καλύτερη περίπτωση επιλύουμε μερικώς το πρόβλημα. Η αναζήτηση των αιτιών που συντελούν στη δημιουργία του προβλήματος και η ανάδειξη των παραγόντων που επηρεάζουν την εξέλιξη του, εντός δεδομένου πλαισίου, συμπεραίνεται και μέσα από αυτή την έρευνα ότι οδηγούν με πιο συνεπή τρόπο στον προσδιορισμό του ευκταίου.

Μέσα από τη μελέτη της οπτικής των εκπαιδευομένων -και χωρίς αυτή να κρίνεται η μόνη κατάλληλη εκδοχή μελέτης- αναδύθηκαν με τρόπο συνεκτικό κρίσιμα στοιχεία της μαθησιακής εμπειρίας. Ερμηνεύτηκαν εντός του εκπαιδευτικού περιβάλλοντος και επομένως εκτιμώ ότι μπορούν να αξιοποιηθούν στο πλαίσιο του συνόλου της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης. Επίσης χαίρουν του προνομίου αναφοράς στο ειδικό πεδίο των κοινωνικών επιστημών. Οι επιστήμες αυτές (και εν γένει οι ανθρωπιστικές) βαλλόμενες με μεγαλύτερη επιθετική διάθεση, λόγω του χαρακτηρισμού τους ως πεδία χαμηλού επενδυτικού ενδιαφέροντος στο στίβο της αγοράς, έχουν κατά την γνώμη μου τη δυναμική να προβάλλουν όψεις που θα παρέμεναν πλήρως επισκιασμένες αν αποδεχόμαστε την αποσιώπηση της δικής τους φωνής. Μιας φωνής που μέσα από τη χρήση του λόγου και της γλώσσας των φοιτητών συνέτεινε στην ανάδειξη της σημασίας της ερμηνείας των φαινομένων με κοινωνικούς, πολιτικούς, οικονομικούς και πολιτισμικούς όρους.

Ειδικά, αναφορικά με τη δράση των ακαδημαϊκών βιβλιοθηκών, ο εμπλουτισμός της έρευνας που διεξάγεται με νέα ποιοτικά δεδομένα, μπορεί να συντελέσει στη συγκρότηση επαρκώς τεκμηριωμένων προτάσεων σε μια περίοδο που η πορεία των εξελίξεων για την τριτοβάθμια εκπαίδευση

διολισθαίνει σε βάρος της στήριξης της έρευνας και της χρηματοδότησής της. Συνεπώς, η συζήτηση για την πληροφοριακή παιδεία χωρίς επαρκή στήριξη εξελίσσεται σε αναζήτηση κενή νοήματος όταν το έδαφος της παιδείας που υπαινίσσεται συνεχώς καταρρέει, δίνοντας τη θέση του σε ένα νέο πλαίσιο ενίσχυσης της κατάρτισης που εύκολα τοποθετεί τις πληροφοριακές δεξιότητες σε πρωταγωνιστικό ρόλο στο προτεινόμενο σενάριο της αποσπασματικής πρόσληψής τους. Αντιθέτως, η συμπερασματική μέσα από αυτή τη διερεύνηση πρόσληψη της ένταξής της στην εκπαιδευτική πράξη δίνει το στίγμα των επιλογών που πρέπει να ακολουθηθούν για την επίτευξή της.

### **9.1.3. Ως προς το θεωρητικό πλαίσιο**

Μέσα από την εμβάθυνση στο διάλογο με τους φοιτητές και την επικέντρωση στη σχέση τους με την πληροφορία επιχειρήθηκε η αναπαράσταση της ενεργής εμπειρίας εκείνων που επένδυσαν σε αυτή τη σχέση, είτε γιατί το επέλεξαν άμεσα, είτε γιατί καθοδηγήθηκαν έμμεσα από τα στοιχεία του εκπαιδευτικού περιβάλλοντος.

Η βασική θεώρηση της φαινομενογραφικής προσέγγισης, ότι δηλαδή το αντικείμενο της εμπειρίας ή της κατανόησης δεν μπορεί να οριστεί ανεξάρτητα από τον τρόπο που βιώνεται ή κατανοείται, εφαρμοζόμενη στην παρούσα μελέτη ανέδειξε τους τρόπους που οι φοιτητές είδαν τη σχέση τους με την πληροφορία να εξελίσσεται στο περιβάλλον φοίτησης. Αυτή η ακέραια πρώτη αποτύπωση χωρίς ερμηνεία και σύγκριση με το θεωρητικό πλαίσιο και την εμπειρική έρευνα που έχει προηγηθεί, περιέγραψε συμπερασματικά μian όψη που δεν ήταν γνωστή. Με πλήθος αποριών και συχνά αδυναμία κατανόησης της διαδρομής που οδήγησε σε ορισμένες αντιλήψεις, έγινε δεκτή ως μια παρακαταθήκη εμπειρικού βιώματος που αναπαριστά μian εκδοχή της πραγματικότητας.

Η πραγματικότητα αυτή περιγράφει κρίσιμες εννοιολογήσεις για τον τρόπο αντίληψης της έννοιας «πληροφορία». Η κατανόηση της πληροφορίας αποτυπώνεται με τρόπο περιοριστικό και μονοδιάστατο, κατ' αναπαράσταση

του ευρύτερου πλαισίου το οποίο πριμοδοτεί την εξίσωσή της με τη γνώση, και ωθεί στην περιγραφή της σχέσης των φοιτητών με την πληροφορία πρωτίστως ως μια σχέση αναζήτησης ενός νοηματικού περιεχομένου που βρίσκεται διασκορπισμένο σε διάφορες πηγές. Η κυρίαρχη αυτή αντίληψη εμπεριέχει μια σαφή αδυναμία διάκρισης μεταξύ πρωτογενούς και δευτερογενούς έρευνας και στρέφει το ενδιαφέρον στο χαρακτηρισμό της σχέσης με την πληροφορία ως μια διαδικασία αναζήτησης. Η διαδικασία αυτή περιγράφεται στις αντιλήψεις ως μια ευχάριστη ή οδυνηρή εμπειρία, αλλά πάντως σύνθετη με πολλά προβλήματα στην εφαρμογή της. Κινητοποιείται από το προσωπικό ενδιαφέρον και την παρότρυνση κυρίως των διδασκόντων, βρίσκει ή όχι υποστήριξη στις υποδομές του περιβάλλοντος (βιβλιοθήκη, πρόσβαση στο διαδίκτυο, καθοδήγηση) και εξελίσσεται ως απαίτηση του εκπαιδευτικού πλαισίου. Το στοιχείο της απόδοσης -που οι ίδιοι έθεσαν- στο όλο εγχείρημα εξέφρασε μια μορφή αυτο-αξιολόγησης και αυτοκριτικής που διένυσε όλη την κλίμακα της δικαιολόγησης (από το λίγα μου ζητούν λίγα κάνω, μέχρι επιδιώκω το μέγιστο και αδυνατώ). Μέσα από την αναπαραγωγή της εμπειρίας, μόνοι όρισαν τα στοιχεία που εξηγούν τις κατανοήσεις και τις αντιλήψεις. Μεταξύ αυτών ευθέως διατυπωμένες πεποιθήσεις (όπως οι θέσεις για την αξιοπιστία των πηγών, η αποδοχή της λογοκλοπής ως μοιραία συνέπεια της υπερπαραγωγής κειμένων και της αδυναμίας ελέγχου) και έμμεσα υπονοούμενες αντιλήψεις του δεύτερου σταδίου ανάλυσης των δεδομένων (όπως η σχέση με την εκπαιδευτική διαδικασία και τη μάθηση ή την κατάλληλη παιδαγωγική για την προσφορά της) σχημάτισαν τη διαβαθμισμένη σε επίπεδα δομή της επίγνωσης που επικαλείται η φαινομενογραφία.

Ειδικώς αυτή η συμπερασματική σχηματοποίηση των επιπέδων επίγνωσης για τις προσλήψεις που αναπτύχθηκαν, εκτιμώ ότι αποτελεί σημαντικό κεφάλαιο για το σχεδιασμό της πληροφοριακής εκπαίδευσης. Με την κατάλληλη μετατόπιση των στοιχείων που βρίσκονται στην περιφέρεια και που εντασσόμενα στον πυρήνα ενδεχομένως κινητοποιούν με αποδοτικότερο τρόπο τη δυναμική της μάθησης. Η θεωρητική υπόθεση της συσχέτισης με

τη μάθηση, επιβεβαιώθηκε στην ανάλυση της πρόσληψης. Είναι ενδιαφέρον να διακρίνουμε ότι το στοιχείο της μάθησης μέσω της διαδικασίας αναζήτησης και αξιολόγησης διαφορετικών πηγών τέθηκε από τους ίδιους τους φοιτητές. Πουθενά στα ερωτήματα (περιεχόμενο και μέθοδος) δεν υπήρξε άμεσος ή έμμεσος προσανατολισμός προς αυτή την κατεύθυνση. Επομένως τα σημεία που αναδείχθηκαν, είτε ευθέως από τους ίδιους (π.χ. η αξιολόγηση των πηγών του διαδικτύου), είτε μέσω της ερμηνείας που δίδεται στις αντιλήψεις τους (π.χ. η αδυναμία διάκρισης των πηγών) αποτελούν τον παιδαγωγικό στόχο μετατόπισης του ενδιαφέροντος του αντικειμένου διδασκαλίας, ώστε να τα περιλάβει με τρόπο που να ενισχύει την προσδιορισμένη αδυναμία μάθησης.

Η σχέση με την τεχνολογία και την αναζήτηση με σκοπό την επίλυση ορισμένου προβλήματος ήταν από τα στοιχεία που πηγαία έρευσαν στο λόγο των υποκειμένων. Δεν θεωρούνται καταρχήν γνώστες της θεωρητικής πλαισίωσης του θέματος για το οποίο τοποθετούνται και όμως καταθέτουν σημαντικές παρατηρήσεις για τα κρίσιμα θεωρητικά ζητήματα. Όποιος δεν ξέρει να χειρίζεται τις νέες τεχνολογίες αντιμετωπίζει πρόβλημα ισχυρίζονται οι φοιτητές, αλλά και όποιος ξέρει δεν του αρκεί για να λύσει το πρόβλημα του. Κι αυτό το δεύτερο το κρίνουν όσοι γνωρίζουν με επάρκεια να χρησιμοποιούν υπολογιστές, δοκίμασαν να λύσουν ορισμένο πρόβλημα και απογοητεύτηκαν. Ενώ οι πρώτοι, απέδωσαν σε αυτή την αδυναμία το κακό αποτέλεσμα και την ίδια την αποθάρρυνση από την περαιτέρω δοκιμασία. Πώς να αντιμετωπίσει κανείς τις επιβεβλημένες με κυρίαρχο τρόπο δομές; Τι αντιστάσεις να προβάλλει σε αυτό που η νοσηρή εκδοχή της εκπαίδευσης ορίζει ως το μέγιστο πρόβλημα, ενώ παράλληλα καταφεύγει σε αρνητικές μεθόδους για να το επιλύσει;

Πιο αναλυτικά στο μείζον ζήτημα της αναζήτησης κατάλληλης παιδαγωγικής μεθόδου για την πληροφοριακή παιδεία, τα συμπεράσματα είναι διαφωτιστικά. Η παροχή της δεν γίνεται αντιληπτή ως αυτόνομη παροχή από τη βιβλιοθήκη. Άποψη καταληκτική στο ουσιώδες μήνυμα της και καταγεγραμμένη ως αποτέλεσμα του εμπειρικού βιώματος που περιλαμβάνει

μια βασική κατατόπιση στη χρήση της βιβλιοθήκης και των πηγών της. Η καταγεγραμμένη στη βιβλιογραφία διαπίστωση περί αδυναμίας υποστήριξης των αναγκών πληροφοριακής παιδείας μόνο μέσα από τη βασική εκπαίδευση στη χρήση της βιβλιοθήκης, επιβεβαιώνεται και στην αποτίμηση των ατόμων με ανάλογη εμπειρία. Πάλι σε μια διαβαθμισμένη κλίμακα έμμεσης αξιολόγησης αυτής της μαθησιακής εμπειρίας, που επίσης πουθενά δεν προκλήθηκε η αναφορά της στη μέθοδο διερεύνησης, η κριτική διαπίστωση σχολιάζει ότι δεν επαρκεί. Αναγνωρίζεται ως κάτι που αν δεν υπήρχε τα πράγματα θα ήταν ακόμη χειρότερα και συνδυάζεται με όλα τα θετικά στοιχεία της πρόσληψης για την οντότητα-βιβλιοθήκη που δεν ήταν οικεία από πριν. Με μικτά αισθήματα επιθυμίας για την απόκτηση του οφέλους που δυνητικά εμπεριέχει, αλλά και φόβου ή δυστοκίας για τη δυσκολία που συνεπάγεται η κατάκτησή της, ορίζεται στις προσλήψεις με τρόπο που επίσης δεν ήταν εκπεφρασμένος.

Είναι κατά την κρίση μου ακόμη ένα χρήσιμο συμπέρασμα για τον κόσμο των βιβλιοθηκών που βιώνοντας τον άχαρο ρόλο της υβριδικής κατάστασης ανάμεσα στους δύο σχηματικούς κόσμους της έντυπης και ψηφιακής πληροφόρησης, αναζητά συχνά με λάθος τρόπο ανασύσταση της ταυτότητάς του. Ενδεχομένως να συμβάλλει με τον τρόπο της στην αναπαραγωγή του δίπολου που βίωσαν εμπειρικά οι φοιτητές αυτής της διερεύνησης, θέτοντας εαυτούς σε μια συνεχή θέση σύγκρισης έντυπων και ψηφιακών πηγών καθώς και ερμηνείας σε προβληματική βάση, καταλήγοντας μάλιστα σε εκτιμήσεις αβάσιμες, αλλά ευλόγως αληθείς σύμφωνα με τις ατομικές τους προσλαμβάνουσες.

Επίσης, η πληροφοριακή εκπαίδευση δεν νοείται για τους φοιτητές ως μια βραχύβια ή παροδική εκμάθηση ορισμένων τεχνικών. Παρότι μια από τις κατηγορίες αντίληψης της έννοιας των δεξιοτήτων επικεντρώθηκε σε αυτές, η τελική επανατοποθέτηση με αφορμή την ανάδειξη των προσλήψεων για το «ιδανικό» σενάριο παροχής της, ταυτίστηκε με εκείνον της πλέον κριτικής πρόσληψής της στο αίτημα της επέκτασής της καθόλη τη διάρκεια των σπουδών. Αυτή η διάσταση της προβολής του βιώματος των τελειόφοιτων

πλέον φοιτητών δικαιολογεί, κατά την εκτίμησή μου, το αίτημα ένταξης μιας παιδαγωγικής μεθόδου για την πληροφοριακή εκπαίδευση στη λογική της συνεχιζόμενης και εξελισσόμενης σε βήματα προσέγγισης που ανταποκρίνεται σε επιμέρους μαθησιακούς στόχους στο πλαίσιο του προγράμματος σπουδών.

Στα λεπτά σημεία αξιολόγησης των συμπερασμάτων κατέταξα και τους αρχικούς μου φόβους για επιβολή της βιβλιοθήκης στις απαντήσεις των φοιτητών λόγω της ιδιότητας μου. Εκτιμώ πως η σχέση αυτή επηρέασε ως ένα βαθμό την αναφορά στα της βιβλιοθήκης, χωρίς να επισκιάσει την ανάδειξη των παραγόντων που οι ίδιοι προέκριναν. Υπήρξαν κριτικοί και καυστικοί ορισμένες φορές και εκ του αποτελέσματος προκύπτει ότι ούτε παρέμειναν εγκλωβισμένοι, ούτε προέβαλλαν μια ωραιοποιημένη εκδοχή των πραγμάτων για να μην δυσαρεστήσουν την ισχύουσα συνθήκη.

Με πιο ξεκάθαρα αισθήματα η στάση των φοιτητών προέβαλε τον ηγετικό ρόλο των διδασκόντων στην διεκδίκηση της επίλυσης των προβλημάτων που συνδέονται με όλα τα επιμέρους θέματα. Από το αρχικό ερέθισμα, μέχρι την περιγραφή ιδανικών σεναρίων συνεργασίας διδασκόντων - βιβλιοθήκης, την απόφαση για ένταξη μορφών διδασκαλίας στο υπάρχον πλαίσιο ή αλλαγή του προκειμένου να ανταποκριθεί στο αίτημα κάλυψης των αναγκών αυτών, η κατάθεση των τελικών προτάσεων αποτιμήθηκε στην δική μου αντίληψη με τρόπο ανέλπιστα δυναμικό. Και εξηγούμαι. Είναι θεμιτό να υποστηρίζει κανείς τη δυναμική μάθηση μέσα από την καλλιέργεια της κριτικής σκέψης, αλλά είναι ακόμη πιο σημαντική η έκφραση αυτής της αντίληψης στις απόψεις νέων φοιτητών της ελληνικής τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, τους οποίους η κυρίαρχη τάση επιχειρεί συλλήβδην να κατατάξει στη γενιά της αδιαφορίας και της παραίτησης από κάθε τι απαιτητικό και σύνθετο. Η συμπερασματική αυτή διαπίστωση, μέσα από την ανάλυση των αντιλήψεων των φοιτητών, επιβεβαιώνει κατά την άποψή μου, στο μέτρο που της αναλογεί, τον ισχυρισμό του Πεσμαζόγλου (1995) περί «*συνύπαρξης δύο πανεπιστημίων*» στην ελληνική τριτοβάθμια εκπαίδευση.

Ακόμη πιο διεισδυτική η ματιά των ενεργά μνημένων στην ερευνητική διαδικασία φοιτητών κατέθεσε προτάσεις κρίνοντας τις ρωγμές που υφίσταται το πλαίσιο αναφοράς. Με ποιους όρους θα γίνουν όλα αυτά; Με τις περικοπές στη χρηματοδότηση των ιδρυμάτων που συνεπάγεται μια συνεχή εκπτωτική πορεία -η οποία και αντανακλάται στη διαχρονική μελέτη- με τη βιβλιοθήκη που χάνει συνεχώς πόρους σε υλικό και προσωπικό, με τη γενικότερη υποδομή που δεν μπορεί στοιχειωδώς να καλύψει την απρόσκοπτη πρόσβαση για όλους στο διαδίκτυο; Τα ζητήματα του εκπαιδευτικού πλαισίου συνεπώς είναι εκείνα που σηματοδοτούν την κρίσιμη θεώρηση του ζητήματος και που συχνά σε μια πορεία αναζήτησης λύσεων ηθελημένα ή αθέλητα ξεχνούμε να ξεκαθαρίσουμε ότι αναφερόμαστε σε μερικές λύσεις. Σε λύσεις που επηρεάζουν με ρόλο αντίφασης τη σχέση με το σύνολο και που σίγουρα κρίνονται αυστηρά σε επίπεδο διεκδικήσεων.

Όλα τα ουσιώδη ζητήματα που τέθηκαν σε αυτή τη διερεύνηση τεκμηριώθηκαν στα δεδομένα των λίγων, εκείνων, για τους οποίους το σύνολο των παραγόντων που η μελέτη κατόρθωσε να αναδείξει βρήκε έδαφος να αναπτυχθεί και να διαφωτίσει τις πτυχές της πρόσληψης. Για τους υπόλοιπους μόνο υποθέσεις μπορούμε να κάνουμε που κατατείνουν σε μια θεώρηση του τύπου: το ελαφρύ φορτίο που μετέφεραν στις πλάτες τους σε σχέση με την αναζήτηση και χρήση πληροφοριών με την είσοδό τους στο πανεπιστήμιο δεν έλαβε την ευκαιρία κατά τη διάρκεια των σπουδών να μετασχηματιστεί συγκρινόμενο με τους όρους που έθεσε αυτή η μελέτη. Ωστόσο, παραμένει άγνωστο με ποιους άλλους όρους μετασχηματίστηκε και προς ποια κατεύθυνση. Από τους λίγους λοιπόν και δυστυχώς υπό τις τρέχουσες εξελίξεις για τους ακόμη πιο λίγους, η θεώρηση της πληροφοριακής παιδείας μέσα από τη διερεύνηση της οπτικής των αποδεκτών της, εκτιμώ πως ωφελήθηκε κατά τρόπο πρωταρχικό με βάση το ακόλουθο συμπέρασμα: το να κατανοήσεις ένα πρόβλημα δεν σε οδηγεί υποχρεωτικά στην επίλυσή του, αλλά τουλάχιστον σε πρακτικό επίπεδο περισώζει τους άμεσα εμπλεκόμενους από άκαρπες προσπάθειες και σε θεωρητικό επίπεδο συντηρεί το όραμα που κάθε εγχείρημα χρειάζεται για να επιβιώσει. Ένα όραμα που βλέπει κοινό το μέλλον της εξέλιξης της



εκπαίδευσης και των βιβλιοθηκών με σκοπό την συμπερίληψη της αναγκαιότητας της πληροφοριακής παιδείας.

## 9.2. Συνεισφορά

Η αυτογνωσία ως αίτημα για τον έλεγχο της συνεισφοράς μιας ολοκληρωμένης διδακτορικής διατριβής αποτελεί ένα στοιχείο που επιχειρώ να σχολιάσω μέσα από την οπτική της άμεσα εμπλεκόμενης στη διαδικασία σχηματισμού της προσέγγισης της παρούσας μελέτης, αλλά και της ενεργής συμμετοχής στα σχετικά δρώμενα.

Εκτιμώ καταρχήν ότι, η συνεισφορά της συμπυκνώνεται στην αξία παραγωγής ποιοτικών δεδομένων που κάθε ερευνώμενο θέμα χρειάζεται προκειμένου να καλυφθεί κατά το δυνατόν η ολιστική θέασή του. Δεν είχαμε τέτοιου είδους δεδομένα από το ελληνικό εκπαιδευτικό περιβάλλον. Επομένως, με όποια απόκλιση από την αλήθεια και με όσα λάθη προκλήθηκαν με δική μου ευθύνη, συγκροτήθηκε ένα σύνολο ευρημάτων που δεν ταυτίζεται πλήρως με την καταγεγραμμένη θεωρητική και εμπειρική γνώση και εν τέλει αποπειράται να στηρίξει με αυτή την έννοια την ιδέα της πρωτοτυπίας.

Ενδιαφέρον παρουσίασε κατά την κρίση μου η «πρωτοτυπία» της φαινομενογραφικής προσέγγισης για την οποία διατηρούσα -κατά τρόπο που δεν συνάδει με την ερευνητική επιλογή και στάση- υπέρμετρες επιφυλάξεις. Με την έννοια της άτολμης υποστήριξής της σε επίπεδο αρχικού διαλόγου στο όνομα της δυσπιστίας για τα αποτελέσματα της εφαρμογής της. Η αναντίρρητη έλξη που άσκησαν τα «φαινομενογραφικά» αποτελέσματα της βιβλιογραφίας που μελέτησα και με οδήγησαν στην επιλογή της, λειτούργησε μέχρι και την σύνθεση των αποτελεσμάτων, υπό καθεστώς καχυποψίας. Μιας καχυποψίας που μετεξελίχθηκε σε ένθερμη υποστήριξη και ελπίζω προς όφελος και του παραγόμενου αποτελέσματος.

Το σύνολο των συμπερασμάτων θα μπορούσε να αξιοποιηθεί για τη θεώρηση των τρόπων παροχής της πληροφοριακής παιδείας με επίκεντρο τον τελικό χρήστη και τις ανάγκες του, προσδιορισμένες μέσα από τις διαφορετικές κατηγορίες περιγραφής και σε όλη την κλίμακα της διαβαθμισμένης σε επίπεδα επίγνωσης των ενεργών φοιτητών και με σκοπό τη δημιουργία ενός γόνιμου μαθησιακού περιβάλλοντος ενταγμένου στο πρόγραμμα σπουδών.

Στα μειονεκτήματα των αποτελεσμάτων αναγνωρίζεται και επιβεβαιώνεται η αρνητική κριτική που έχει δεχθεί η φαινομενογραφική προσέγγιση ως προς τη σχετική δυσκολία εφαρμογής των αποτελεσμάτων της στην πράξη. Εξακολουθώ να πιστεύω και μετά την ολοκλήρωση της μελέτης ότι, η διεκδίκηση της όποιας εφαρμογής δεν μπορεί να αποτελεί στόχο μιας διατριβής. Η τροφοδοσία με συμπεράσματα που μπορούν να επηρεάσουν τη συζήτηση για τα προγράμματα σπουδών στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, αποτελεί απώτερο στόχο που εκ προοιμίου κρίνεται ότι σχηματίζει υποσύνολο των ζητημάτων που συνδέονται με την αναμόρφωσή τους.

Ένα από τα ηχηρά μηνύματα που κατατίθεται ως συνεισφορά στο σχετικό διάλογο που βρίσκεται σε εξέλιξη και φαίνεται να διεκδικεί ανάπτυξη δράσης περιγράφεται όσο πιο συνοπτικά γίνεται με τον ακόλουθο τρόπο: **δεν βλέπουν οι ενεργοί φοιτητές μια βιβλιοθήκη που να τους εκπαιδεύει με σκοπό να αποκτήσουν πληροφοριακές δεξιότητες, αλλά ένα πανεπιστήμιο που μεταξύ όλων των άλλων τους εκπαιδεύει και στην αποτελεσματική αναζήτηση και χρήση των πληροφοριών, ως αναπόσπαστο στοιχείο της ερευνητικής διαδικασίας. Κι αυτό βλέπουν να απαιτεί μια ισχυρή συνολική υποδομή για το πανεπιστήμιο, μια πλούσια και καλά οργανωμένη βιβλιοθήκη, την ένταξη της πληροφοριακής εκπαίδευσης στην εκπαιδευτική διαδικασία, και τη δική τους ενεργή συμμετοχή προκειμένου να ενισχυθεί δυναμικά η διαδικασία της μάθησης.**

Τέλος, στις ιδέες που γεννήθηκαν μέσα από αυτή την έρευνα και με σκοπό την εξέλιξη της διερεύνησης του θέματος στο ελληνικό περιβάλλον θα κατέτασσα: τη συγκριτική αποτίμηση ποιοτικών δεδομένων προερχόμενων

από ελληνικά ιδρύματα με διαφορετικά γνωστικά αντικείμενα, τη διερεύνηση της οπτικής των διδασκόντων στην ελληνική τριτοβάθμια εκπαίδευση, τη μελέτη της πληροφοριακής συμπεριφοράς υπό τη θεωρητική πλαισίωση της ψυχολογίας και τη μελέτη της επίδρασης της αναζήτησης και χρήσης πληροφοριών στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση.



## Αντί επιλόγου

«Το ζήτημα που τίθεται κάθε φορά είναι πόσο έτοιμος είσαι να δεχθείς καθεμία πληροφορία. Με τι εφόδια, τι δυνατότητες και τι προσλαμβάνουσες διαβάξεις, τι διάθεση έχεις ή πόσο διαθέσιμο χρόνο εκείνη τη συγκεκριμένη αναγνωστική ώρα, ώστε κατ' αρχήν να κάνεις την πρώτη κίνηση: να αποσπάσεις την πληροφορία από τον έντυπό χώρο της. Η αντιγραφή της είναι ήδη μια πρώτη μορφή επεξεργασίας, έστω κι αν γίνεται συνήθως μηχανικά. Ύστερα τα πράγματα γίνονται κάπως πιο υποκειμενικά. Τι θα επιλέξεις, τι θα υπογραμμίσεις, ενδεχομένως πού θα παραπέμψεις. Το ουσιαστικότερο είναι αν έχεις καλλιεργήσει έναν γνώριμο περίγυρο για να εντάξεις εκεί την πληροφορία· να την αξιολογήσεις, να την ερμηνεύσεις, να της αποδώσεις το ειδικό της βάρος, για να αποκτήσει μια κάποια υπόσταση στο δικό σου γνωστικό πεδίο. Πόσο μάλλον που η συγκεκριμένη πληροφορία σε εξακοντίζει στη σκοτεινή πλευρά της σελήνης».

(Κορομηλά Μαριάννα 2006, *Η Μαρία των Μογγόλων*, σ. 62-63)



## Βιβλιογραφία

### Ελληνόγλωσση

- Αβραμίδου, Α. & Βαρδακώστα, Ι. (2008). ...Έτσι είναι αν έτσι νομίζετε...: αξιολόγηση των εκπαιδευτικών σεμιναρίων της Βιβλιοθήκης και Κέντρου Πληροφόρησης του Χαροκοπέιου Πανεπιστημίου. Στο *17<sup>ο</sup> Πανελλήνιο Συνέδριο Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών*. Ιωάννινα: Βιβλιοθήκη Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, 24-26 Σεπτεμβρίου. Διαθέσιμο στο: <http://eprints.rclis.org/handle/10760/13237>
- Αλεξάνδρειο Τεχνολογικό Εκπαιδευτικό Ίδρυμα Θεσσαλονίκης. Βιβλιοθήκη. (2005). *Αρχείο καθιερωμένων θεματικών επικεφαλίδων της Βιβλιοθήκης του Α.Τ.Ε.Ι. Θεσσαλονίκης [οπτικός δίσκος]*. Θεσσαλονίκη: Α.Τ.Ε.Ι..
- Αναστασιάδης, Π.Σ. (1998). *Η κοινωνία της πληροφορίας : κοινωνιολογική και ψυχολογική προσέγγιση*. Διδακτορική διατριβή, Πάντειο Πανεπιστήμιο. Αθήνα.
- Βαρδακώστα, Ι. (2008). Η σχέση Πληροφοριακής Παιδείας και εκπαίδευσης χρηστών: η περίπτωση της Βιβλιοθήκης και Κέντρου Πληροφόρησης του Χαροκοπέιου Πανεπιστημίου. Στο *1<sup>ο</sup> επιστημονικό συμπόσιο: Πληροφοριακή Παιδεία και Ελληνική Ανώτατη Εκπαίδευση*. Βόλος: Βιβλιοθήκη Πανεπιστημίου Θεσσαλίας, 11-12 Δεκεμβρίου. Διαθέσιμο στο: [http://ilsym.lib.uth.gr/files/Bardakosta\\_ft.pdf](http://ilsym.lib.uth.gr/files/Bardakosta_ft.pdf)
- Βρύζας, Κ. (1990). Μέσα Επικοινωνίας και Εκπαίδευση. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, (51), 77-89.
- Γκόρου, Α. (2009, Νοέμβριος 15). Τα λόγια είναι έργα: αλλάζουν οι λέξεις την πραγματικότητα; *Έψιλον*, 67-70.
- Γκότοβος, Θ. (1983). Η ποιοτική έρευνα στις επιστήμες της αγωγής: μεθοδολογικές προϋποθέσεις για την εμπειρική προσέγγιση της εκπαιδευτικής πραγματικότητας. *Δωδώνη: επιστημονική επετηρίδα της Φιλοσοφικής Σχολής του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων*, τομ. ΙΒ', 199-234.
- Δέρβου, Κ. κ.ά. (2000). Εκπαιδεύοντας προσωπικό και χρήστες στις Ακαδημαϊκές Βιβλιοθήκες: η περίπτωση του Α.Π.Θ. Στο: *9ο Πανελλήνιο Συνέδριο Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών*. Αθήνα: Κεντρική Βιβλιοθήκη Εθνικού Μετσόβιου Πολυτεχνείου, 18-20 Δεκεμβρίου. Διαθέσιμο στο: <http://eprints.rclis.org/handle/10760/9740>

- Δουμά, Κ. (2001). Φαινομενογραφία: Μια νέα πρόταση στη σύγχρονη παιδαγωγική έρευνα. *Παιδαγωγική επιθεώρηση*, (31), 183-193. Διαθέσιμο στο: <http://dspace.lib.uom.gr/handle/2159/4183>
- Δρεττάκης, Μ. (2006). *Εκπαίδευση: η αχίλλειος πτέρνα της Ελλάδας*. Αθήνα: [χ.ό.].
- Εθνική Βιβλιοθήκη της Ελλάδος. (2003). *Αρχείο Καθιερωμένων Επικεφαλίδων*, [οπτικός δίσκος]. Αθήνα: ΕΒΕ.
- Εθνικό Κέντρο Βιβλίου (2004). *Β΄ Πανελλήνια έρευνα αναγνωστικής συμπεριφοράς και πολιτιστικών πρακτικών*. Διαθέσιμο στο: <http://www.ekebi.gr/frontoffice/portal.asp?cpage=node&cnode=424>
- Εισηγητική έκθεση για το «ΕΠΕΑΕΚ II»: *Compendium στην Ενέργεια 2.2. Προγράμματα Σπουδών Τριτοβάθμιας*. (2002, Μάιος 9). Διαθέσιμο στο: [http://www.epaeek.gr/epaeek/el/a\\_6\\_0\\_2.html](http://www.epaeek.gr/epaeek/el/a_6_0_2.html)
- Επιτροπή των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων. (2000). *Υπόμνημα σχετικά με την εκπαίδευση καθόλη τη διάρκεια της ζωής: έγγραφο εργασίας των υπηρεσιών της Επιτροπής*. Διαθέσιμο στο: [http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/doc/policy/memo\\_el.pdf](http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/doc/policy/memo_el.pdf)
- Ευθυμίου, Φ., Ζιδρόπουλος, Σ. & Κουής, Δ. (2008). Έρευνα για τα μέλη διδακτικού προσωπικού του Ε.Μ.Π., αναφορικά με τη χρήση της βιβλιοθήκης και την πληροφοριακή παιδεία. Στο 1<sup>ο</sup> επιστημονικό συμπόσιο: *Πληροφοριακή Παιδεία και Ελληνική Ανώτατη Εκπαίδευση*. Βόλος: Βιβλιοθήκη Πανεπιστημίου Θεσσαλίας, 11-12 Δεκεμβρίου. Διαθέσιμο στο: [http://ilsym.lib.uth.gr/files/Efhtimiou\\_et\\_al\\_ft.pdf](http://ilsym.lib.uth.gr/files/Efhtimiou_et_al_ft.pdf)
- Ευρωπαϊκό Συμβούλιο. Προεδρία. (2000). *Συμπεράσματα της Προεδρίας, Ευρωπαϊκό Συμβούλιο της Λισσαβώνας, 23-24 Μαρτίου*. Διαθέσιμο στο: [http://www.consilium.europa.eu/uedocs/cms\\_data/docs/pressdata/el/ec/00100-r1.gr0.htm](http://www.consilium.europa.eu/uedocs/cms_data/docs/pressdata/el/ec/00100-r1.gr0.htm)
- Ζαρίφης, Γ. (2007). Ο ρόλος του κριτικού στοχασμού στη μάθηση και εκπαίδευση ενηλίκων: διδακτικές σημειώσεις μαθήματος. Θεσσαλονίκη: ΑΠΘ. Τμήμα Φιλοσοφίας και Παιδαγωγικής. Τομέας Παιδαγωγικής. Διαθέσιμο στο: <http://auth.academia.edu/GeorgeKZarifis/Teaching>
- Ζάχος, Γ. (1996). Εκπαιδευτικές πολιτικές και διδακτικές πρακτικές: η επίδρασή τους στην ανάπτυξη των Πανεπιστημιακών Βιβλιοθηκών. *Σύγχρονη εκπαίδευση* (88), 61-69.
- Ηλιού, Μ. (1991). *Βήματα εμπρός βήματα πίσω: θέματα παιδείας, έρευνας και κοινωνικής παρέμβασης*. Αθήνα: Πορεία.

- Ιωσηφίδης, Θ. (2003). *Ανάλυση ποιοτικών δεδομένων στις κοινωνικές επιστήμες*. Αθήνα: Κριτική.
- Καζάκος, Π. (1998). Βιβλιοθήκες και ακαδημαϊκή κοινότητα: το παράδειγμα του Πανεπιστημίου Αθηνών: προβλήματα και προοπτικές. Στο *6<sup>ο</sup> Πανελλήνιο Συνέδριο Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών*. Αθήνα: ΕΚΠΑ, 5-7 Νοεμβρίου. Διαθέσιμο στο: <http://eprints.rclis.org/handle/10760/9834>
- Καϊτατζή-Γουίτλοκ, Σ. (2003). *Η επικράτεια των πληροφοριών*. Αθήνα: Κριτική.
- Κακούρη, Μ. (2010). Συμβολή στη διαμόρφωση νέου πλαισίου προπτυχιακών σπουδών: μύηση στην ερευνητική διαδικασία και την απόκτηση δεξιοτήτων πληροφοριακού γραμματισμού. Στο *19<sup>ο</sup> Πανελλήνιο Συνέδριο Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών*. Αθήνα: Βιβλιοθήκη Παντείου Πανεπιστημίου, 3-5 Νοεμβρίου. Διαθέσιμο στο: <http://library.panteion.gr/19libconf/conference.php>
- Κάλλας, Γ. (2002). *Οι ερευνητικές υποδομές των κοινωνικών επιστημών*. Αθήνα: Νεφέλη.
- Κανάκη, Χ. (2008). Η πληροφοριακή παιδεία όχημα για την ουσιαστική διασύνδεση των βιβλιοθηκών με την εκπαιδευτική διαδικασία. Στο *1<sup>ο</sup> επιστημονικό συμπόσιο: Πληροφοριακή Παιδεία και Ελληνική Ανώτατη Εκπαίδευση*. Βόλος: Βιβλιοθήκη Πανεπιστημίου Θεσσαλίας, 11-12 Δεκεμβρίου. Διαθέσιμο στο: [http://ilsym.lib.uth.gr/files/Kanaki\\_ft.pdf](http://ilsym.lib.uth.gr/files/Kanaki_ft.pdf)
- Κανάκη, Χ. (2005). Η πληροφοριακή παιδεία στην ανώτατη εκπαίδευση και ο ρόλος της ακαδημαϊκής βιβλιοθήκης. *Σύγχρονα θέματα*, (91), 86-92.
- Καραγεωργόπουλος, Χ. (2008). Σύγχρονες θεωρίες μάθησης και ο ρόλος των βιβλιοθηκών. Στο *1<sup>ο</sup> επιστημονικό συμπόσιο: Πληροφοριακή Παιδεία και Ελληνική Ανώτατη Εκπαίδευση*. Βόλος: Βιβλιοθήκη Πανεπιστημίου Θεσσαλίας, 11-12 Δεκεμβρίου. Διαθέσιμο στο: [http://ilsym.lib.uth.gr/files/Karageorgopoulos\\_pr.pdf](http://ilsym.lib.uth.gr/files/Karageorgopoulos_pr.pdf)
- Κασσωτάκης, Μ. (1995). Η αξιολόγηση των μαθητών: ένα χρόνιο πρόβλημα της ελληνικής εκπαίδευσης. Στο Α. Καζαμίας & Μ. Κασσωτάκης (Επιμ.), *Ελληνική εκπαίδευση: προοπτικές ανασυγκρότησης και εκσυγχρονισμού* (σ. 417-444). Αθήνα: Σείριος.
- Κατερέλος, Γ. (2002). *Εισαγωγή στην κοινωνική έρευνα* [πανεπιστημιακές σημειώσεις]. Αθήνα: Πάντειο Πανεπιστήμιο. Διαθέσιμο στο: <http://library.panteion.gr:8080/dspace/>
- Κατερέλος, Γ. (1999). *Θεωρία και πράξη στην εκπαιδευτική σχέση: κοινωνιοψυχολογική δυναμική της εκπαιδευτικής πρακτικής*. Αθήνα: Ελληνικά γράμματα.

- Κάτσικας, Χ. (2005). *Ευρωπαϊκός χώρος ανώτατης εκπαίδευσης και καπιταλιστική αναδιάρθρωση: η μετάλλαξη του πανεπιστημίου*. Αθήνα: Gutenberg.
- Κατσιρίκου, Α. & Πιπερίδης, Σ. (1997). Μελέτη, σχεδίαση και υλοποίηση πληροφοριακού συστήματος αλληλεπιδρώντων πολυμέσων για την εκπαίδευση των χρηστών της Βιβλιοθήκης Πολυτεχνείου Κρήτης. Στο *6ο Πανελλήνιο Συνέδριο Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών*. Αθήνα: ΕΚΠΑ, 5-7 Νοεμβρίου. Διαθέσιμο στο: <http://eprints.rclis.org/handle/10760/9844>
- Κόκκινος, Δ., Παπαδάτου, Ε. & Σισαμάκη, Ν. (2008). Πληροφοριακή Παιδεία και εκπαίδευση χρηστών στην Κεντρική Βιβλιοθήκη ΕΜΠ. Στο *1<sup>ο</sup> επιστημονικό συμπόσιο: Πληροφοριακή Παιδεία και Ελληνική Ανώτατη Εκπαίδευση*. Βόλος: Βιβλιοθήκη Πανεπιστημίου Θεσσαλίας, 11-12 Δεκεμβρίου. Διαθέσιμο στο: [http://ilsym.lib.uth.gr/files/Kokinos\\_et\\_al\\_ft.pdf](http://ilsym.lib.uth.gr/files/Kokinos_et_al_ft.pdf)
- Κοντογιαννοπούλου-Πολυδωρίδη, Γ. (1996-7). *Κοινωνιολογική ανάλυση της ελληνικής εκπαίδευσης: οι εισαγωγικές εξετάσεις, μέθοδος και κοινωνικά υποκείμενα, ιεράρχηση της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης*. Αθήνα: Gutenberg.
- Κοντογιαννοπούλου-Πολυδωρίδη, Γ. (1995). *Εκπαιδευτική πολιτική και πρακτική : κοινωνιολογική ανάλυση*. Αθήνα: Ελληνικά γράμματα.
- Κορομπίλη, Σ., Μάλλιαρη, Α. & Χριστοδούλου, Γ. (2008). Η ανάπτυξη δεξιοτήτων πληροφοριακής παιδείας: μια ερευνητική και θεωρητική προσέγγιση. Στο *1<sup>ο</sup> επιστημονικό συμπόσιο: Πληροφοριακή Παιδεία και Ελληνική Ανώτατη Εκπαίδευση*. Βόλος: Βιβλιοθήκη Πανεπιστημίου Θεσσαλίας, 11- 12 Δεκεμβρίου. Διαθέσιμο στο: [http://ilsym.lib.uth.gr/files/Korobili\\_et\\_al\\_pr.pdf](http://ilsym.lib.uth.gr/files/Korobili_et_al_pr.pdf)
- Κουζέλης, Γ. (2006). *Φιλική κοινωνία ή κοινωνία χρηστών;: γνώση, υποκειμενικότητα και πολιτισμός στον κόσμο των νέων τεχνολογιών*. Αθήνα: Κριτική.
- Κουτσογιάννης, Δ. (2005). Ο μύθος του νέου γραμματισμού. Στο Γ. Κουζέλης, Μ. Πουρνάρη & Β. Τσελφές (Επιμ.), *Γνώση χρήσης και νέες τεχνολογίες* (σ. 167-183). Αθήνα: Εταιρεία Μελέτης Επιστημών του Ανθρώπου/Νήσος.
- Κυριαζή, Ν. (2009). *Η κοινωνιολογική έρευνα : κριτική επισκόπηση των μεθόδων και των τεχνικών*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Κυριακοπούλου, Χ., Πολίτης, Δ. & Δουκατά, Μ. (2008). Η ηθική χρήση της πληροφορίας στο περιβάλλον της Πληροφοριακής Παιδείας. Στο *1<sup>ο</sup> επιστημονικό συμπόσιο: Πληροφοριακή Παιδεία και Ελληνική Ανώτατη Εκπαίδευση*. Βόλος: Βιβλιοθήκη Πανεπιστημίου Θεσσαλίας, 11- 12 Δεκεμβρίου. Διαθέσιμο στο: [http://ilsym.lib.uth.gr/files/Kyriakopoulou\\_et\\_al\\_ft.pdf](http://ilsym.lib.uth.gr/files/Kyriakopoulou_et_al_ft.pdf)



- Κύρτσης, Α.Α. (2005). Το οργανωσιακό πλαίσιο της τεχνολογικής γνώσης: η περίπτωση των τελικών χρηστών πληροφοριακών συστημάτων ανοικτής αρχιτεκτονικής. Στο Γ. Κουζέλης, Μ. Πουρνάρη & Β. Τσελφές (Επιμ.), *Γνώση χρήσης και νέες τεχνολογίες* (σ. 85-115). Αθήνα: Εταιρεία Μελέτης Επιστημών του Ανθρώπου/Νήσος.
- Κωστάκη, Α. (2001). Πληροφορητικός γραμματισμός: δημιουργώντας αυτόνομους και κριτικούς διαχειριστές της πληροφόρησης για τον 21ο αιώνα. Στο *10ο Πανελλήνιο Συνέδριο Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών*. Θεσσαλονίκη: Βιβλιοθήκη Πανεπιστημίου Μακεδονίας, 15-17 Οκτωβρίου. Διαθέσιμο στο: <http://eprints.rclis.org/handle/10760/9726>
- Κωστάκη, Α. (2002). Νέες κατευθύνσεις για τη μάθηση και τη διδασκαλία στην κοινωνία της πληροφορίας. *Η λέσχη των εκπαιδευτικών*, (28), 16-19.
- Κώτσιος, Π. (2008). Μέθοδοι εκπαίδευσης χρηστών σε αμερικανικά πανεπιστήμια. Στο *1<sup>ο</sup> επιστημονικό συμπόσιο: Πληροφοριακή Παιδεία και Ελληνική Ανώτατη Εκπαίδευση*. Βόλος: Βιβλιοθήκη Πανεπιστημίου Θεσσαλίας, 11- 12 Δεκεμβρίου. Διαθέσιμο στο: [http://ilsym.lib.uth.gr/files/Kotsios\\_ft.pdf](http://ilsym.lib.uth.gr/files/Kotsios_ft.pdf)
- Λάζος, Γ. (1998). *Το πρόβλημα της ποιοτικής έρευνας στις κοινωνικές επιστήμες : θεωρία και πράξη*. Αθήνα: Παπαζήσης.
- Λαμπίρη-Δημάκη, Ι. (1969). *Εισαγωγικά σημειώσεις εις την κοινωνιολογίαν και την κοινωνικήν έρευνα*. Αθήναι : Ελληνική Εταιρεία Δημοσίων Σχέσεων.
- Λαφτσίδου, Μ. κ.ά. (2008). Η εκπαίδευση βιβλιοθήκης στο Α.Π.Θ. Στο *1<sup>ο</sup> επιστημονικό συμπόσιο: Πληροφοριακή Παιδεία και Ελληνική Ανώτατη Εκπαίδευση*. Βόλος: Βιβλιοθήκη Πανεπιστημίου Θεσσαλίας, 11-12 Δεκεμβρίου. Διαθέσιμο στο: <http://ilsym.lib.uth.gr/program.asp>
- Λεοντσίνη, Μ. (2004). Ζητήματα μεθόδου στην κοινωνιολογία της ανάγνωσης. Στο Γ. Παπαγεωργίου (Επιμ.), *Μέθοδοι στην κοινωνιολογική έρευνα* (σ.143-162 ). Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Λυδάκη, Α. (2001). *Ποιοτικές μέθοδοι της κοινωνικής έρευνας*. Αθήνα: Καστανιώτης.
- Μακράκης, Β. (2000). Διδακτικές και μαθησιακές μέθοδοι στα πανεπιστήμια: η πρόκληση των νέων τεχνολογιών. Στο Δ. Μπασαντής (Επιμ.), *Το πανεπιστήμιο στον 21<sup>ο</sup> αιώνα* (σ. 205 -224) Αθήνα: Παπαζήσης.

- Μάλλιαρη, Α., Νίτσος, Η., Αρακά, Η. & Τζιρίνη Μ. (2008). Σύγχρονες υπηρεσίες ακαδημαϊκών βιβλιοθηκών: έχουμε πετύχει τους στόχους μας; Στο 17ο Πανελλήνιο Συνέδριο Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών. Ιωάννινα: Βιβλιοθήκη Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, 24-26 Σεπτεμβρίου. Διαθέσιμο στο: <http://eprints.rclis.org/handle/10760/13241>
- Μάλλιαρη, Α. & Νίτσος, Η. (2007). Εκπαιδευτική διαδικασία και σωστή χρήση της πληροφορίας: Έρευνα στην ακαδημαϊκή κοινότητα του ΑΤΕΙΘ. Διαθέσιμο στο: <http://eureka.lib.teithe.gr:8080/handle/10184/1181?show=full>
- Μάλλιαρη, Α. (2003). Η εικόνα των χρηστών των ακαδημαϊκών βιβλιοθηκών, όπως προκύπτει από τις ηλεκτρονικές υπηρεσίες τους. Αναρτημένη ανακοίνωση στο: 12ο Πανελλήνιο Συνέδριο Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών. Σέρρες. Διαθέσιμο στο: <http://eureka.lib.teithe.gr:8080/handle/10184/104>
- Ματσαγγούρας, Η. (1997). Στρατηγικές διδασκαλίας: από την πληροφόρηση στην κριτική σκέψη. Αθήνα: Gutenberg.
- Μαυρίδης, Σ. (2003). Βιβλιοθήκη, συγγράμματα και τριτοβάθμια εκπαίδευση στην Ελλάδα. Το Βήμα των Κοινωνικών επιστημών, (36), 157-184.
- Μαυρογορδάτος, Γ.Θ. (1991). Με το σπασμένο χέρι του Κοραή. Αθήνα: Οδυσσέας.
- Μείζον ελληνικό λεξικό: ορθογραφικό, ερμηνευτικό, ετυμολογικό, συνωνύμων, αντιθέτων, αρκτικολέξων, κυρίων ονομάτων. (1997). Αθήνα: Τεγόπουλος - Φυτράκης.
- Μιχαλοπούλου, Κ. (2004). Στην αυτοκρατορία των ενδείξεων: η ιστορία της δειγματοληπτικής πρακτικής στην Ελλάδα. Αθήνα: Παπαζήσης.
- Μορελέλη-Κακούρη, Μ. (1998). Νέο μοντέλο για την εκπαίδευση χρηστών στις ελληνικές ακαδημαϊκές βιβλιοθήκες Στο 6ο Πανελλήνιο Συνέδριο Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών. Αθήνα: ΕΚΠΑ, 5-7 Νοεμβρίου. Διαθέσιμο στο <http://eprints.rclis.org/handle/10760/9818>
- Μπαλατζάρας, Μ. (2008). Μαθαίνοντας να εκπαιδεύω: συμβουλές προς τους βιβλιοθηκονόμους εκπαιδευτές. Στο 1<sup>ο</sup> επιστημονικό συμπόσιο: Πληροφοριακή Παιδεία και Ελληνική Ανώτατη Εκπαίδευση. Βόλος: Βιβλιοθήκη Πανεπιστημίου Θεσσαλίας, 11-12 Δεκεμβρίου. Διαθέσιμο στο: [http://ilsym.lib.uth.gr/files/Balatzaras\\_pr.pdf](http://ilsym.lib.uth.gr/files/Balatzaras_pr.pdf)
- Μπαλατζάρας, Μ. (2005). Δια βίου μάθηση και ο ρόλος των βιβλιοθηκών. Μεταπτυχιακή εργασία. Ιόνιο Πανεπιστήμιο. Τμήμα Βιβλιοθηκονομίας Αρχειονομίας.

- Μπαλτά, Κ. (2008). Θεωρίες μάθησης και διδασκαλίας, εκπαιδευτική στρατηγική και εκπαιδευτικός σχεδιασμός προγραμμάτων Πληροφοριακής Παιδείας: η περίπτωση του προγράμματος της Βιβλιοθήκης του Πανεπιστημίου Μακεδονίας. Στο 1<sup>ο</sup> επιστημονικό συνέδριο: Πληροφοριακή Παιδεία και Ελληνική Ανώτατη Εκπαίδευση. Βόλος: Βιβλιοθήκη Πανεπιστημίου Θεσσαλίας, 11-12 Δεκεμβρίου. Διαθέσιμο στο: [http://ilsym.lib.uth.gr/files/Balta\\_ft.pdf](http://ilsym.lib.uth.gr/files/Balta_ft.pdf)
- Μπαμπινιώτης, Γ. (1998). *Λεξικό της νέας ελληνικής γλώσσας: με σχόλια για τη σωστή χρήση των λέξεων: ερμηνευτικό, ετυμολογικό, ορθογραφικό, συνωνύμων - αντιθέτων*. Αθήνα: Κέντρο Λεξικολογίας.
- Μπέρη, Ν. (2010, Οκτώβριος 30). Ο θαυμαστός κόσμος της γραφής και του βιβλίου: ταξίδι γνώσης από τη βιβλιοθήκη του Ιδρύματος Ευγενίδου. *Ελευθεροτυπία*.
- Μπονίκος, Δ. (1996). Η πανεπιστημιακή βιβλιοθήκη του μέλλοντος. *Οικονομικός ταχυδρόμος* (5), 44-46.
- Μπρίντζη, Χ. (2008). Πληροφοριακή Παιδεία και ελληνική πραγματικότητα: ιδέες και προβληματισμοί που προέρχονται από τα σχετικά προγράμματα της Βιβλιοθήκης του Ιδρύματος Ευγενίδου. Στο 1<sup>ο</sup> επιστημονικό συνέδριο: Πληροφοριακή Παιδεία και Ελληνική Ανώτατη Εκπαίδευση. Βόλος: Βιβλιοθήκη Πανεπιστημίου Θεσσαλίας, 11-12 Δεκεμβρίου. Διαθέσιμο στο: [http://ilsym.lib.uth.gr/files/Brintezi\\_ft.pdf](http://ilsym.lib.uth.gr/files/Brintezi_ft.pdf)
- Μπώκος, Γ.Δ. (2002). *Τεχνολογία & πληροφόρηση : από τη διαχείριση του βιβλίου στη διαχείριση της γνώσης*. Αθήνα: Παπασωτηρίου.
- Νικητάκης, Μ. (2007). Διδάσκοντας πληροφοριακή παιδεία. Στο 16ο Πανελλήνιο Συνέδριο Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών. Πειραιάς: Βιβλιοθήκη Πανεπιστημίου Πειραιώς, 1-3 Οκτωβρίου. Διαθέσιμο στο: <http://eprints.rclis.org/handle/10760/10667>
- Νικητάκης, Μ. (2006). Πληροφοριακή Παιδεία: μέθοδοι και η ελληνική πραγματικότητα στο χώρο των ακαδημαϊκών βιβλιοθηκών. Στο: *Οι Ακαδημαϊκές Βιβλιοθήκες της Περιφέρειας ως Μοχλοί Υποστήριξης των Εκπαιδευτικών και Πολιτιστικών Δράσεων των Δημόσιων και Σχολικών Βιβλιοθηκών: ημερίδα*. Καλαμάτα, 12 Απριλίου. Διαθέσιμο στο: <http://eprints.rclis.org/handle/10760/10643>
- Νικητάκης, Μ., Σίτας, Α., Παπαδουράκης, Γ. & Πιτικάρης, Θ. (2004). Πληροφοριακή παιδεία και αυτοδύναμη μάθηση. Στο 13ο Πανελλήνιο Συνέδριο Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών. Κέρκυρα: Ιόνιο Πανεπιστήμιο, 13-15 Οκτωβρίου. Διαθέσιμο στο: <http://eprints.rclis.org/handle/10760/7021>

- Νίτσος, Η. & Μάλλιαρη, Α. (2008). «Ωρίων»: online πρόγραμμα πληροφοριακού γραμματισμού. Στο 1<sup>ο</sup> επιστημονικό συμπόσιο: *Πληροφοριακή Παιδεία και Ελληνική Ανώτατη Εκπαίδευση*. Βόλος: Βιβλιοθήκη Πανεπιστημίου Θεσσαλίας, 11-12 Δεκεμβρίου. Διαθέσιμο στο: [http://ilsym.lib.uth.gr/files/Nitsos\\_Malliari\\_ft.pdf](http://ilsym.lib.uth.gr/files/Nitsos_Malliari_ft.pdf)
- Ξανθόπουλος, Θ. Σ. (2005). *Ελληνική παιδεία: δοκίμιο εξορθολογισμού και ανασυγκρότησης*. Αθήνα: Gutenberg.
- Παναγιώτογλου, Π.Κ. (2002). Προσέγγιση της αναγκαιότητας του ρόλου της ψηφιακής διδασκαλίας στην εκπαιδευτική διαδικασία και οι υπηρεσίες της σύγχρονης Ακαδημαϊκής Βιβλιοθήκης. Στο *11ο Πανελλήνιο Συνέδριο Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών*. Λάρισα: Βιβλιοθήκη Τ.Ε.Ι. Λάρισας, 6-8 Νοεμβρίου. Διαθέσιμο στο: <http://eprints.rclis.org/handle/10760/9689>
- Παπάνης, Ε. (2008). *Οι αξίες της νεολαίας σήμερα*. Διαθέσιμο στο: [http://www3.aegean.gr/aegean/greek/people/students/stathmos/artha/symbstathmos\\_papanis4.htm](http://www3.aegean.gr/aegean/greek/people/students/stathmos/artha/symbstathmos_papanis4.htm)
- Παρασκευόπουλος, Ι.Ν. (1993). *Μεθοδολογία επιστημονικής έρευνας*. Αθήνα: [κ.ό.].
- Παπαμιχαήλ, Γ. (2007). *Πολιτικές ανεπάρκειες και κοινωνικές ψευδαισθήσεις στα ζητήματα της παιδείας: φεγγαράκι μου κλωμό...* Αθήνα: Antilogos.
- Πασιάς Γ. & Φλουρής, Γ. (2005). Η «Ευρώπη της γνώσης» ως διακύβευμα και ως αναπαράσταση των σχέσεων εξουσίας-γνώσης στο ευρωπαϊκό εκπαιδευτικό συγκείμενο. Στο Δ. Γράβαρης & Ν. Παπαδάκης (Επιμ.), *Εκπαίδευση και εκπαιδευτική πολιτική μεταξύ κράτους και αγοράς* (σ. 367-397 ) Αθήνα: Σαββάλας.
- Πεσμαζόγλου, Σ. (1995). Συνεχιζόμενες πλάνες και ψευδαισθήσεις στην πανεπιστημιακή εκπαίδευση. *Ο Πολίτης*, (9), 24-29.
- Πεσμαζόγλου, Σ. (1987). *Εκπαίδευση και ανάπτυξη στην Ελλάδα 1948-1985: το ασύμπτωτο μιας σχέσης*. Αθήνα: Θεμέλιο.
- Πετμεζίδου, Μ. (1999). Ευέλικτα προγράμματα σπουδών: η εμπειρία της Μεγάλης Βρετανίας. Στο *Προοπτικές και μέλλον των κοινωνικών επιστημών στην Ελλάδα*: επιστημονικό διήμερο (σ. 101-117). Ρέθυμνο: Πανεπιστήμιο Κρήτης. Τμήμα Κοινωνιολογίας.
- Πολυμεράκη, Φ. (2008). Πληροφοριακή παιδεία και Ελληνική ανώτατη εκπαίδευση: η περίπτωση του Πανεπιστημίου Μακεδονίας. Στο 1<sup>ο</sup> επιστημονικό συμπόσιο: *Πληροφοριακή Παιδεία και Ελληνική Ανώτατη Εκπαίδευση*. Βόλος: Βιβλιοθήκη Πανεπιστημίου Θεσσαλίας, 11-12 Δεκεμβρίου. Διαθέσιμο στο: [http://ilsym.lib.uth.gr/files/Polymeraki\\_ft.pdf](http://ilsym.lib.uth.gr/files/Polymeraki_ft.pdf)

- Ρήγος, Α. (2000). Πανεπιστήμιο, ιδεολογικός ρόλος και λόγος: από το μεσαίωνα στη νεωτερικότητα. Αθήνα. Παπαζήσης.
- Σακαλάκη, Μ. (2008). *Επικοινωνία, συνεργασία, πληροφορία : όψεις της έρευνας και διακυβεύματα για τις κοινωνίες της γνώσης*. Αθήνα: Παπαζήσης.
- Σκαρπέλος, Γ. (1999). *Terra virtualis: η κατασκευή του κυβερνοχώρου*. Αθήνα: Νεφέλη.
- Σταμάτης, Κ. (2004). "Κοινωνία της Γνώσης" και Πανεπιστήμιο. *Πανεπιστήμιο*. (7), 41-66. Διαθέσιμο στο: [http://www.uehr.panteion.gr/site/gr/index.php?option=com\\_content&task=view&id=29&Itemid=43](http://www.uehr.panteion.gr/site/gr/index.php?option=com_content&task=view&id=29&Itemid=43)
- Σταυρόπουλος, Ν.Α. (2003). Ασύγχρονη τηλεεκπαίδευση χρηστών Ακαδημαϊκής Βιβλιοθήκης. Στο *12ο Πανελλήνιο Συνέδριο Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών* Σέρρες: Βιβλιοθήκη Τ.Ε.Ι. Σερρών, 12-14 Νοεμβρίου Διαθέσιμο στο: <http://eprints.rclis.org/handle/10760/9676>
- Σταύρου, Χ., Ευαγόρου Α. & Ζέρβας, Μ. (2010) Πληροφοριακός γραμματισμός: Συνεργασία βιβλιοθηκονόμου-ακαδημαϊκού και μελέτη περίπτωσης του Τμήματος Νοσηλευτικής του Τεχνολογικού Πανεπιστημίου Κύπρου. Στο *19ο συνέδριο ακαδημαϊκών βιβλιοθηκών*. Αθήνα: Βιβλιοθήκη Παντείου Πανεπιστημίου, 3-5 Νοεμβρίου Διαθέσιμο στο: <http://library.panteion.gr/19libconf/conference.php>
- Στρακαντούνα, Β. & Φραντζή, Η. (2008). Προγράμματα εκπαίδευσης χρηστών σε υπηρεσίες βιβλιοθηκών: Νομικό Σπουδαστήριο και Σπουδαστήριο Κλασικής Φιλολογίας ΕΚΠΑ. Στο *1ο επιστημονικό συμπόσιο: Πληροφοριακή Παιδεία και Ελληνική Ανώτατη Εκπαίδευση*. Βόλος: Βιβλιοθήκη Πανεπιστημίου Θεσσαλίας, 11-12 Δεκεμβρίου. Διαθέσιμο στο: [http://ilsym.lib.uth.gr/files/Strakantouna\\_Frantzi\\_ft.pdf](http://ilsym.lib.uth.gr/files/Strakantouna_Frantzi_ft.pdf)
- Τριανταφυλλίδης, Μ. (1998). *Λεξικό της Κοινής Νεοελληνικής*. Διαθέσιμο στο: [http://www.greek-language.gr/greekLang/modern\\_greek/tools/lexica/triantafyllides/index.html](http://www.greek-language.gr/greekLang/modern_greek/tools/lexica/triantafyllides/index.html)
- Τσάκωνας, Γ. (2008). Πληροφοριακή εκπαίδευση στις ελληνικές ακαδημαϊκές βιβλιοθήκες: παραδείγματα και προβληματισμοί από το Πανεπιστήμιο Πατρών. Στο *1ο επιστημονικό συμπόσιο: Πληροφοριακή Παιδεία και Ελληνική Ανώτατη Εκπαίδευση*. Βόλος: Βιβλιοθήκη Πανεπιστημίου Θεσσαλίας, 11-12 Δεκεμβρίου. Διαθέσιμο στο: [http://ilsym.lib.uth.gr/files/Tsakonas\\_ft.pdf](http://ilsym.lib.uth.gr/files/Tsakonas_ft.pdf)

- Τσαούσης, Δ.Γ. (2000). Προς μια διαφορετική κοινωνιολογία; Στο Ι. Νέστορος, Β. Πεσμαζόγλου & Μ. Σαματάς (Επιμ.), *Σύγχρονα ρεύματα στις κοινωνικές επιστήμες: κοινωνιολογία, οικονομία, ψυχολογία* (σ. 25-46). Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Τσιπλάκου, Σ. (2007). Γλωσσική ποικιλία και κριτικός εγγραμματισμός: συσχετισμοί και παιδαγωγικές προεκτάσεις. Στο: Η. Γ. Ματσαγγούρας (Επιμ.), *Σχολικός εγγραμματισμός: λειτουργικός, κριτικός και επιστημονικός* (σ. 466-511). Αθήνα: Γρηγόρης.
- Φραγκουδάκη, Ά. (1985). *Κοινωνιολογία της εκπαίδευσης: θεωρίες για την κοινωνική ανισότητα στο σχολείο*. Αθήνα: Παπαζήσης.
- Χαραλαμπόπουλος, Α. (2006). *Γραμματισμός, κοινωνία και εκπαίδευση*. Θεσσαλονίκη: Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης. Ινστιτούτο Νεοελληνικών Σπουδών. Ίδρυμα Μανόλη Τριανταφυλλίδη.
- Χατζηορφανός, Ν.Ι. & Μανώλη, Θ. (1999). Η χρήση των πανεπιστημιακών βιβλιοθηκών: στάσεις των χρηστών της βιβλιοθήκης επιστημών αγωγής, φιλοσοφίας και ψυχολογίας απέναντι σε αυτήν. *Τα Εκπαιδευτικά*, (53-54), 136-152.
- Χριστοδουλίδης, Χ., Επιφανίου, Μ. & Θεμιστοκλέους, Π. (2009). Αξιοποίηση συστημάτων τηλεεκπαίδευσης και Web 2.0 στην εκπαίδευση χρηστών της βιβλιοθήκης: για τα μέλη της ακαδημαϊκής κοινότητας του Ανοικτού Πανεπιστημίου. Στο *18ο Πανελλήνιο Συνέδριο Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών*. Πάτρα: Βιβλιοθήκη Πανεπιστημίου Πατρών, 5-6 Νοεμβρίου Διαθέσιμο στο: <http://eprints.rclis.org/handle/10760/14793>
- Χριστοδούλου, Γ. (2008). Θεματική πύλη για την Πληροφοριακή Παιδεία στην ανώτατη εκπαίδευση: η περίπτωση της ισπανικής πρωτοβουλίας e-COMS ως παράδειγμα εφαρμογής. Στο *1<sup>ο</sup> επιστημονικό συμπόσιο: Πληροφοριακή Παιδεία και Ελληνική Ανώτατη Εκπαίδευση*. Βόλος: Βιβλιοθήκη Πανεπιστημίου Θεσσαλίας, 11-12 Δεκεμβρίου. Διαθέσιμο στο: [http://ilsym.lib.uth.gr/files/Christodoulou\\_pr.pdf](http://ilsym.lib.uth.gr/files/Christodoulou_pr.pdf)
- Χτούρης, Σ. Ν. (1997). *Μεταβιομηχανική κοινωνία και η κοινωνία της πληροφορίας: παγκόσμια δίκτυα: ο ρόλος τους στη νέα κοινωνική διαφοροποίηση*. (2<sup>η</sup> έκδ.). Αθήνα: Ελληνικά γράμματα.
- Ψαχαρόπουλος, Γ. & Καζαμίας, Α. (1985). *Παιδεία και ανάπτυξη στην Ελλάδα: κοινωνική και οικονομική μελέτη της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης*. Αθήνα: Εθνικό Κέντρο Κοινωνικών Ερευνών.

## Ξενόγλωσση

- Agarwal, N.K., Xu, Y.(C.) & Poo, D.C.C. (2009). Delineating the boundary of 'context' in information behavior: towards a Contextual Identity Framework. *ASIS&T Annual Meeting* (Vancouver, Canada, Nov 6-11).
- Akerlind, G. (2005α). Learning about phenomenography: interviewing, data analysis and the qualitative research paradigm. Στο J. A. Bowden & P. Green (Επιμ.), *Doing developmental phenomenography* (σ. 56-62). Melbourne: RMIT University Press.
- Akerlind, G. (2005β). Variation and commonality in phenomenographic research methods. *Higher education research & development*, 24 (4), 321-334.
- Akerlind, G. (2005γ). Academic growth and development - How do university academics experience it? *Higher Education* , 50 (1), 1-32
- Akerlind, G. & Kayrooz, C. (2003). Understanding academic freedom: the views of social scientists. *Higher education research & development*, 22 (3), 327- 344.
- Albitz, R.S. (2007). The what and who of information literacy and critical thinking in higher education. *Portal: Libraries and the Academy*, 7(1), 97-109.
- Allen, M. (2008). Promoting critical thinking skills in online information literacy instruction using a constructivist approach. *College & Undergraduate Libraries*, 15 (1-2), 21-38.
- Anastas, J.W. & MacDonald, M.L. (1994). *Research design for social work and the human services*. New York: Lexington.
- Arp, L. (1994). An analytic history of 'library literacy'. *RQ*, (34), 158-163.
- American Library Association (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>
- Andersen J. (2006). The public sphere and discursive activities: information literacy as sociopolitical skills. *Journal of documentation*, 62 (2), 213-228.
- Anderson, L. & Μαλικιώση-Λοίζου, Μ. (1980). *Προσωπικότητα και στάσεις των φοιτητών των ελληνικών Ανωτάτων Εκπαιδευτικών Ιδρυμάτων*. Αθήνα: ΕΚΚΕ.

- Andretta, S. (2006). Phenomenography: a conceptual framework of information literacy education. *Aslib proceedings: new information perspectives*, 59 (2), 152-168.
- Andretta, S. (2005). *Information literacy: a practitioner's guide*. Oxford: Chandos Publishing.
- Ashworth, P. & Lucas, U. (2000). Achieving empathy and engagement: a practical approach to the design, conduct and reporting of phenomenographic research. *Studies in higher education*, 25 (3), 295-308.
- Association of College and Research Libraries (ACRL) & American Library Association (ALA). (2000). *Information Literacy Competency Standards for Higher education*. Chicago: ACRL. Διαθέσιμο στο: <http://www.ala.org/ala/mgrps/divs/acrl/standards/informationliteracycompetency.cfm>
- Australian Education Council. Mayer Committee. (1992). *Key competencies report of the Committee to advise the Australian Education Council and Ministers of Vocational Education, Employment and Training on employment-related key competencies for post compulsory education and training*. Canberra: Australian Govt. Pub. Service.
- Atkinson, P.A. & Silverman, D. (1997). Kundera's Immortality: the interview society and the invention of the self. *Qualitative Inquiry*, 3 (3), 304-325.
- Atton, C. (1994). Using critical thinking as a basis for library user education. *The Journal of Academic Librarianship*, 20(5/6), 310-313.
- Badger, J. & Roberts, S. (2001). *Finite Questions and Infinite Answers: online assessment of Information Literacy skills*: conference paper presented at Information Online 2001: Digital Dancing: New Steps, New Partners. Διαθέσιμο στο: <http://conferences.alia.org.au/online2001/papers/information.literacy.strategies.c.html>
- Badke, W. (2005). Can't get no respect: helping faculty to understand the educational power of information literacy. Στο S. Kraat (Επιμ.), *Relationships between teaching faculty and teaching librarians* (σ. 63-80). New York: The Haworth Information Press.
- Bainton, T. (2001). Information literacy and academic libraries: the SCONUL approach. Στο *Proceedings of the 67th IFLA Council and General Conference*, August 16-25. The Hague: International Federation of Library Associations. Διαθέσιμο στο: <http://www.ifla.org/IV/ifla67/papers/016-126e.pdf>



- Barr, R. B. (1998). Obstacles to implementing the learning paradigm. *About Campus*, 3 (4), 18-25.
- Banks, D.A. (2003). Misinformation as a Starting Point for Critical Thinking: accepted as a regular paper in *Informing Science & Information Technology education Joint Conference*. Pori, Finland, June 24-27.  
 Διαθέσιμο στο:  
<http://proceedings.informingscience.org/IS2003Proceedings/docs/114Banks.pdf>
- Banou, C., Kostagiolas, P.A. & Olenoglou, A.M. (2008). The reading behavioural patterns of the Ionian University graduate students: reading policy of the Greek academic libraries. *Library Management*, 29 (6-7), 489-503.
- Barnacle, R. (2005). Interpreting interpretation: a phenomenological perspective on phenomenography. Στο J.A. Bowden & P. Green (Επιμ.), *Doing developmental phenomenography* (σ. 47-55). Melbourne: RMIT University Press
- Bawden, D. (2006). Users, user studies and human information behaviour: a three-decade perspective on Tom Wilson's "On user studies and information needs". *Journal of Documentation*, 62 (6), 671-679.
- Bawden, D. (2001). Information and digital literacies: a review of concepts. *Journal of Documentation*, 57 (2), 218 - 259.
- Behrens, S.J. (1994). A conceptual analysis and historical overview of information literacy. *College & Research Libraries*, (55), 309-322.
- Bell, J. (1997). *Μεθοδολογικός σχεδιασμός παιδαγωγικής και κοινωνικής έρευνας: οδηγός για φοιτητές και υποψήφιους διδάκτορες*. Αθήνα: Gutenberg.
- Berg, B.L. (1998). *Qualitative research methods for the social sciences*. (3rd. ed.). Boston, Mass.: Allyn and Bacon.
- Berger, P. & Luchmann, T. (2003). *Η κοινωνική κατασκευή της πραγματικότητας : μια πραγματεία στην κοινωνιολογία της γνώσης*. Αθήνα: Νήσος.
- (The) *Big Blue information skills for students: final report* (2002). Διαθέσιμο στο:  
<http://www.jisc.ac.uk/publications/reports/2002/bigbluefinalreport.aspx>
- Birkerts, S. (1997). *Οι ελεγείες του Γουτεμβέργιου : η μοίρα της ανάγνωσης στην ηλεκτρονική εποχή*. Αθήνα: Καστανιώτης.

- (The) Boyer Commission on Educating Undergraduates in the Research University. (1998). *Reinventing Undergraduate Education: A blueprint for America's Research Universities*. Διαθέσιμο στο: <http://naples.cc.sunysb.edu/Pres/boyer.nsf/>
- Bodi, S. (2002). How do we bridge the gap between what we teach and what they do? Some thoughts on the place of questions in the process of research. *The Journal of academic librarianship*, 28 (3), 109-114.
- Bodi, S. (1988). Critical thinking and bibliographic instruction: the relationship. *Journal of Academic Librarianship*, 14 (3), 150-153.
- Boff, C. & Johnson, K. (2002). The library and first-year experience courses: a nationwide study. *Reference services review*, 30(4), 277-287.
- Bolz, N. (2008). *Το αλφαβητάρι των μέσων*. Αθήνα: Σμίλη
- Boon, S., Johnston B. & Webber, S. (2007). A phenomenographic study of English faculty's conceptions of information literacy. *Journal of Documentation*, 63 (2), 204-228.
- Borgman, C.L. (1999). Books, bytes, and behavior: rethinking scholarly communication for a global information infrastructure. *Information Services & Use*, 19(2), 117-121.
- Borgman, C. L. (1989). All users of information systems are not created equal: an exploration into individual differences. *Information Processing and Management*, 25(3), 237-252.
- Bowden, J. (2000). The nature of phenomenographic research. Στο J. Bowden & E. Walsh, (Επιμ.), *Phenomenography*, (σ. 1-18). Melbourne: RMIT University Press.
- Bowden, J. (1996). Phenomenographic research—some methodological issues. Στο G. Dall'Alba and B. Hasselgren (Επιμ.), *Reflections on phenomenography: towards a methodology?* (σ. 49-66). Goteborg: ACTA Universitatis Gothoburgensis.
- Bowden, J. (1994). Experience of phenomenographic research: a personal account. Στο J. Bowden & E. Walsh (Επιμ.), *Phenomenographic research: variations in method* (σ. 44-55). Melbourne: RMIT University.
- Boyce, S. (2000). Second thoughts about information literacy. Στο D. Booker (Επιμ.), *Concept, challenge, conundrum: from library skills to information literacy. Proceedings of the 4th National Information Literacy Conference*, Adelaide, December 3 - 5, 1999 (σ. 57-65). Adelaide, SA: University of South Australia.

- Bradburn, N.M. & Sudman, S. (1988). *Polls and surveys: understanding what they tell us*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Breivik, P.S. (2005). 21<sup>st</sup> century learning and information literacy. *Change*, 37(2), 20-28.
- Breivik, P.S. (1998). *Student learning in the information age*. Phoenix, Ariz.: American Council on Education/Oryx Press.
- Breivik, P. & Gee, G. (2006). *Higher education in the Internet age: libraries creating a strategic edge*. Westport (CT): Praeger.
- Brendle-Moczuk, D. (2006). Encouraging students' lifelong learning through graded information literacy assignments. *Reference Services Review*, 34 (4), 498- 508.
- Brinkworth, R., McCann, B., Matthews, C. & Nordstrom, K. (2009). First year expectations and experiences: student and teacher perspectives. *Higher education*, 58 (2), 157-173.
- Brittain, J. M. (1970). *Information and its users: a review with special reference to the social sciences*. NewYork: Wiley-Interscience.
- Brock, F. J. & Dhillon, G. S. (2001). Managerial information: the basics. *Journal of International Information Management*, 10 (2), 45 - 59.
- Brown, C., Murphy, T.J. et al. (2003). Turning techno-savvy into info-savvy: authentically integrating information literacy into the college curriculum. *The journal of academic librarianship*, 29(6), 386-398.
- Bruce, C. S., Edwards, S. & Lupton, M. (2006). Six frames for information literacy education: a conceptual framework for interpreting the relationships between theory and practice. Στο Andretta (Επιμ.), *Change and challenge: Information literacy for the 21st Century*, (σ. 37-58). Adelaide: Auslib Press.
- Bruce, C.S.(2002). *Information Literacy as a catalyst for educational change: a background paper*. White Paper prepared for UNESCO, the U.S. National Commission on Libraries and Information Science, and the National Forum on Information Literacy, for use at the Information Literacy Meeting of Experts, Prague, The Czech Republic. Διαθέσιμο στο: [http://eprints.qut.edu.au/4977/1/4977\\_1.pdf](http://eprints.qut.edu.au/4977/1/4977_1.pdf)
- Bruce, C. S. (1997). *The seven faces of information literacy*. Adelaide: Auslib Press.
- Bruce, C. S. (1994). Portrait of an information literate person, *HERDSA News*, 16 (3), 9-11.

- Bruffee, K. A. (1993). *Collaborative Learning: Higher Education, interdependence, and the authority of knowledge*. Baltimore: The Johns Hopkins University Press.
- Bulmer, M. (1982). The merits and demerits of covert participant observation. Στο M. Bulmer (Επιμ.), *Social research ethics: an examination of the merits of covert participant observation*. (σ.217-251). London: Macmillan.
- Bundy, A. (2002). *Growing the community of the informed: information literacy - a global issue: paper presented at the Standing Conference of East, Central and South Africa Library Associations conference*, Johannesburg South Africa, April 2002. Διαθέσιμο στο: <http://www.library.unisa.edu.au/papers/growing-community.htm>
- Bundy, A. (2004a). *Zeitgeist: information literacy and educational change: paper presented at the 4th Frankfurt Scientific Symposium Germany 4 October 2004*. Διαθέσιμο στο: <http://unisa.summon.serialssolutions.com/search?s.q=bundy+alan+zeitgeist>
- Bundy, A. (Επιμ.) (2004b). *Australian and New Zealand information literacy framework: principles, standards and practice*. (2<sup>nd</sup> ed.). Adelaide: Australian and New Zealand Institute for Information Literacy
- Burgos, M. (2000). *Όψεις της ανάγνωσης*. Αθήνα: Νήσος.
- Burke, G., Germain, C.A. & Xu, L. (2005). Information literacy: bringing a renaissance to reference. *Portal: Libraries and the Academy*, 5 (3), 353-370.
- Buschman, J. (2007). Democratic theory in library information science: toward an emendation. *Journal of the American Society for Information Science and Technology*, 58 (10), 1483-1496.
- Busher, H. & James, N. (2007). Ethics of research in education. Στο A. R. J. Briggs & M. Coleman (Επιμ.), *Research methods in educational leadership and management* (2<sup>nd</sup> ed.) (σ. 106-122). London: Sage.
- Callison, D. & Preddy, L. (2006). *The blue book on information age inquiry, instruction, and literacy*. Westport, Conn.: Libraries Unlimited.
- Candy, P.C., Crebert, G. & O'Leary, J. (1994). *Developing lifelong learners through undergraduate education*. Canberra : Australian Govt. Pub. Service.
- Carder, L., Willingham, P. et al. (2001). Case-based, problem-based learning: information literacy for the real world. *Research strategies*, 18 (3), 181-190.

- Case, D.O. (2007). *Looking for information: a survey of research on information seeking, needs, and behaviour*. (2<sup>η</sup> έκδ.). Amsterdam: Elsevier Academic Press.
- Castells, M. (2005). *Ο γαλαξίας του διαδικτύου : στοχασμοί για το διαδίκτυο, τις επιχειρήσεις και την κοινωνία*. Αθήνα: Καστανιώτης.
- Catts, R. (2000). Assessment of Information Literacy Στο P. Candy & C. Bruce (Επιμ.), *Information Literacy Around the World* (σ. 271 - 283). Wagga Wagga, Australia: Centre for Information Studies.
- Carnap, R. & Bar-Hillel, Y. (1952). *An outline of a theory of semantic information*. Technical report no. 247 Research Lab. of Electronics.. Cambridge, MA: MIT. Διαθέσιμο στο:  
<http://dspace.mit.edu/bitstream/handle/1721.1/4821/RLE-TR-247-03150899.pdf?sequence=1>
- Caspers, J. S. (2006). Building strong relationships with faculty-librarian collaboration. Στο P. Ragains (Επιμ.), *Information literacy instruction that works : a guide to teaching by discipline and student population* (σ. 19-31). New York : Neal-Schuman.
- Cavan, S. (1977). Review of J. Douglas's (1976) "Investigative social review: individual and team field research". *The American journal of sociology*, 83(3), 809-811.
- Cicourel, A.V. (1982). Interviews, Surveys, and Ecological Validity. *The American Sociologist* 17, 11-20.
- Cherry, N. (2005). Phenomenography as seen by an action researcher. Στο J.A. Bowden & P. Green (Επιμ.), *Doing developmental phenomenography* (σ. 56-62). Melbourne: RMIT University Press.
- Coffee, A. & Atkinson, P. (1996). *Making sense of qualitative data: complementary research strategies*. Thousand Oaks, Calif.: Sage.
- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2008). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Cool, C. (2001). The concept of situation in information science. *Annual Review of Information Science and Technology*, (35), 5-42.
- Cooperstein, S. E. & Kocevlar-Weidinger, E. (2004). Beyond active learning: a constructivist approach to learning. *Reference services review*, 32(2), 141-148.
- Cope, B. & Kalantzis, M. (2000). Introduction: Multiliteracies: the beginning of an idea. Στο B. Cope & M. Kalantzis (Επιμ.), *Multiliteracies: literacy learning and the design of social futures* (σ. 3-37). London: Routledge.

- Corrall, S. (2008). Information literacy strategy development in higher education: an exploratory study. *International journal of information management*, 28 (1), 26-37.
- Courtright, C. (2007). Context in information behavior research. *Annual Review of Information Science and Technology*, (41), 273-306.
- Crawford, J. & Irving, C. (2007). Information literacy: the link between secondary and tertiary education project and its wider implications. *Journal of Librarianship and Information Science*, 39 (1), 17-26.
- Cresswell, J. W. (2007). *Qualitative inquiry and research design: choosing among five approaches*. (2<sup>η</sup> έκδ.). Thousand Oaks: Sage
- Cuban, L. (2001). *Oversold & underused: computers in the classroom*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Dahlin, B. (2007). Enriching the theoretical horizons of phenomenography, variation theory and learning studies. *Scandinavian journal of educational research*, 51 (4), 327-346.
- Dall Alba, G. (1994). The role of teaching in higher education: enabling students to enter a field of study and practice. *Learning & instruction*, 3 (4), 299-313.
- De Pourbaix, R. (2000). Emergent literacy practices in an electronic community. Στο D. Barton, M. Hamilton & R. Ivanic (Επιμ.), *Situated literacies: reading and writing in context* (σ. 125-148). London: Rutledge.
- De Vaus, D.A. (2008). *Ανάλυση κοινωνικών δεδομένων : 50 Βασικά θέματα*. Αθήνα: Ελληνικά γράμματα.
- DeMarrais, K. (2004). Qualitative interview studies: learning through experience. Στο K. DeMarrais & S.D. Lapan (Επιμ.), *Foundations for research methods of inquiry in education and the social sciences* (σ. 51-68). Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Denzin, N. K. (1989). *The research act: a theoretical introduction to Sociological methods*. (3<sup>η</sup> έκδ.). Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Dervin, B. & Nilan, M. (1986). Information needs and uses. *Annual Review of Information Science and Technology*, (21), 3-33.
- Dimaras, A. (1998). University entrance examinations in Greece: cultural and educational effects of a psychological phenomenon. , Στο D. Keridis and C Fsatos (Επιμ.), *Greek higher education: prospects for reform* (σ. 91-98). New York: Pella.

- Doherty, J.J. & Ketchner, K. (2005). Empowering the intentional learner: a critical theory for information literacy. *Library philosophy and practice*, 8 (1) 1-10.
- Doherty, J.J., Hansen, M.A. & Kaya, K.K. (1999). Teaching information skills in the information age: the need for critical thinking. *Library philosophy and practice*, 1(2), 1-9.
- Doyle, C. (1992). *Outcome measures for information literacy within the national education goals of 1990: final report of the National Forum on Information Literacy: summary of findings*. Washington, DC: US Department of Education.
- Doyle, C. (1994). *Information literacy in an information society: a concept or the information age*. Syracuse, NY: ERIC Clearinghouse on Information & Technology, Syracuse University.
- Dragona, A. & Handa, C. (2000). Xenes glosses: literacy and cultural implications of the Web for Greece. Στο G. E. Hawisher & C.L. Selfe (Επιμ.), *Global literacies and the World-Wide Web* (σ. 52-73). London: Routledge.
- Dreyfus, H. (2003). *Το διαδίκτυο*. Αθήνα: Κριτική.
- Edwards, S. L.& Bruce, C. (2002). Reflective Internet searching: an action research model. *The learning organization*, 9(4), 180-188.
- Eisenberg, M., & Berkowitz, R. E. (1990). *Information problem-solving: the Big Six Skills approach to library & information skills instruction*. Norwood, NJ: Ablex.
- Eisenberg, M., & Berkowitz, R. E. (1988). *Curriculum initiative: An agenda and strategy for library media programs*. Norwood, N.J.: AblexPub. Corp.
- Elmborg J. (2006). Critical information literacy: implications for instructional practice. *The journal of academic librarianship*, 32(2), 192-199.
- Ellis, E. L., & Whatley, K. M. (2008). The evolution of critical thinking skills in library instruction, 1986-2006: a selected and annotated bibliography and review of selected programs. *College & Undergraduate Libraries*, 15(1/2), 5-20.
- Entwistle, N. (1997). Introduction: phenomenography in higher education. *Higher education research & development*, 16 (2), 127-134.
- Eriksen, T.H. (2005). *Η τυραννία της στιγμής : γρήγορος και αργός χρόνος στην εποχή της πληροφορίας*. Αθήνα: Σαββάλας.

- Fallon, H. & Breen, E. (2005). Developing student information literacy skills to support project and problem-based learning. Στο T. Barrett, I. Mac Labhrainn & H. Fallon (Επιμ.), *Handbook of Enquiry and Problem-based Learning* (σ. 179-188). Galway, Ireland: Centre for Excellence in Learning & Teaching. Διαθέσιμο στο: <http://www.aishe.org/readings/2005-2/chapter17.pdf>
- Farmer, D.W. & Mech, T. (1992). *Information literacy : developing students as independent learners*. San Francisco, Calif. : Jossey-Bass.
- Fazey, J. A. & Marton, F. (2002). Understanding the space of experiential variation. *Active learning in higher education*, 3 (3), 234-250.
- Fetterman, D.M. (1988). Qualitative approaches to evaluating education. *Educational Researcher*, 17 (8), 17-23
- Fjällbrant, N. (2000). The development of Web-based programs to support information literacy courses Στο P. Candy& C. Bruce (Επιμ.), *Information Literacy Around the World* (σ. 27-28).Wagga Wagga, Australia: Centre for Information Studies.
- Floridi, L. (2005). Ένα μοντέλο δεδομένων και σημασιολογικής πληροφορίας. Στο: Γ. Κουζέλης, Μ. Πουρνάρη & Β. Τσελφές (Επιμ.), *Γνώση χρήσης και νέες τεχνολογίες* (σ. 11-35). Αθήνα: Εταιρεία Μελέτης Επιστημών του Ανθρώπου/Νήσος.
- Floridi, L. (2002). On defining library and information science as applied philosophy of information. *Social epistemology: a journal of knowledge, culture and policy*, 16 (1), 37-49.
- Flusser, V. (2003). *Η γραφή: έχει μέλλον το γράφειν*; Αθήνα: Ποταμός.
- Fosmire, M.& Macklin, A. (2002).Riding the active learning wave: using problem-based learning as a catalyst for creating faculty-librarian partnerships. *Issues in Science and Technology Librarianship*, (34). Διαθέσιμο στο: <http://www.istl.org/02-spring/article2.html>
- Frankfort-Nachmias, C. & Nachmias, D. (1992). *Research methods in the social sciences*, (4<sup>η</sup> έκδ.). New York: St. Martin's Press.
- Freire, P. (1972). *The Pedagogy of the Oppressed*. Harmondsworth: Penguin.
- Frick, E. (1982). Teaching information structure: turning dependent researchers into self-teachers. Στο C. Oberman & K. Strauch (Επιμ.), *Theories of bibliographic education* (σ. 193-208).New York: Bowker.
- Fry, L. (2009). Information behaviour of community college students: a Survey of literature. *College & Junior College Libraries*, (15), 39-50.



- Frye, B.E. (1997). Universities in transition: implications for libraries. Στο L. Dowler (Επιμ.), *Gateways to knowledge: the role of academic libraries in teaching, learning, and research* (σ. 3-16). Cambridge, Mass. : The MIT Press.
- Ford, N. (1980). Relating “information needs” to learner characteristics in higher education. *Journal of Documentation*, 36 (2), 99-114.
- Frohmann, B. (1994). Discourse analysis as a research method in Library and Information Science. *Library and Information Science Research*, 16, 119-138.
- Gash, S. (2000). *Effective literature searching for research*. (2<sup>η</sup> έκδ.). Aldershot, England : Gower.
- Gedam, P. & Agashe, A. (2009). *Information literacy competencies and programmes in India*. Διαθέσιμο στο: [http://crl.du.ac.in/ical09/papers/index\\_files/ical-88\\_100\\_227\\_2\\_RV.pdf](http://crl.du.ac.in/ical09/papers/index_files/ical-88_100_227_2_RV.pdf)
- Gee, J. P. (1990). *Social linguistics and literacies: ideology in discourses*. New York: Falmer.
- Gee, J.P. (2001). Literacy discourse and linguistics: introduction and what is literacy? Στο E. Cushman, et. al. (Επιμ.), *Literacy: a critical sourcebook*. (σ. 525-544). Boston: Bedford/St. Martin's.
- George, R., McCausland, H., Wache, D. & Doskatsch, I. (2001). Information literacy: an institution wide strategy. *Australian Academic & Research Libraries*, 32 (4), 278-293.
- Gibson, C. (1995). Critical thinking: implications for instruction. *RQ* 35(1), 27- 35.
- Given, L. M.(2006). Qualitative research in evidence-based practice: a Valuable partnership. *Library hi-tech*, 24 (3), 376-386.
- Given, L. M. (2002). The academic and the everyday: investigating the overlap in mature undergraduates' information-seeking behaviors. *Library & Information Science Research*, 24 (1), 17-29.
- Goody, J. (2001). *Η λογική της γραφής και η οργάνωση της κοινωνίας*. Αθήνα: Εκδόσεις του Εικοστού Πρώτου.
- Gorman, G.E., Clayton, P.R. & Gorman, L. (1997). *Qualitative research for the information professional: a practical handbook*. London: Library Association Publishing.
- Gorman, M. (1981). The New Teaching Library. *American Libraries*, 12(10), 670-671.

- Gow, L. & Kember, D. (1990). Does higher education promote independent learning? *Higher education*, 19 (3), 307-322.
- Grassian, E. S., & Kaplowitz, J. R. (2001). *Information literacy instruction: theory and practice*. New York: Neal-Schuman.
- Grawitz, M. (2006). *Μέθοδοι των κοινωνικών επιστημών*. Αθήνα: Οδυσσέας.
- Gross, M. & Latham, D. (2007). Attaining information literacy: an investigation of the relationship between skill level, self-estimates of skill, and library anxiety. *Library & Information Science Research*, 29 (3), 332-353.
- Gross, M. (2004). The impact of low-level skills on information-seeking behavior: implications of competency theory for research and practice. *Reference & user services quarterly*, 45 (2), 155-162.
- Haggis, T. (2004). Meaning, identity and 'motivation': expanding what matters in understanding learning in higher education? *Studies in Higher Education*, 29 (3), 335-352.
- Halttunen, K. (2003). Students' perceptions of information retrieval: implications for the design of learning environments. *Library & Information Science Research*, 25 (3), 307-332.
- Harley, B., Dreger, M. et al. (2001). The postmodern condition: students, the Web and academic library services, *Reference service review*, 29(1), 23-32.
- Hartmann, E. (2001). Understandings of information literacy: the Perspectives of first year undergraduate students at the University of Ballarat. *Australian Academic and Research Libraries*, 32 (2), 110-122.
- Hasselgren, B. & Beach, D. (1997). Phenomenography- a "good-for-nothing brother" of phenomenology? Outline of an analysis. *Higher education research & development*, 16 (2), 191-202.
- Hawisher, G.E. & Selfe, C.L. (2000). Introduction: testing the claims. Στο G. E. Hawisher & C.L. Selfe (Επιμ.), *Global literacies and the World-Wide Web* (σ. 1-18). London: Routledge.
- Heidi, J. (2005). Education for Information Literacy Instruction: a global perspective. *Journal of Education for Library and Information Science*, 46 (3), 210-216.
- Hilton, J. (2006). The future for higher education: Sunrise or perfect storm. *EDUCAUSE Review*, 41(2), 58-71. Διαθέσιμο στο: <http://www.educause.edu/ir/library/pdf/erm0623.pdf>

- Hjorland, B. (2005). Library and information science and the philosophy of science. *Journal of documentation*, 61 (1), 5-10.
- Holstein, J. A., & Gubrium, J. F. (1995). *The Active Interview*. London: Sage
- Homann, B. (2001). Difficulties and new approaches in user education in Germany. Στο *Proceedings of the 67th IFLA Council and General Conference, August 16-25*. The Hague: International Federation of Library Associations. Διαθέσιμο στο: <http://www.ifla.org/IV/ifla67/papers/072-126e.pdf>
- Hughes, H., Bruce, C. and Edwards, S. (2007). Models for reflection and learning: a culturally inclusive response to the information literacy imbalance. Στο S. Andretta (Επιμ.), *Change and challenge: Information literacy for the 21st Century*, (σ. 59-84) Adelaide: Auslib Press.
- Hughes, J.A. & Sharrock, W.W. (1997). *The philosophy of social research*. (3<sup>η</sup> έκδ.). London : Longman.
- Jackson, R. Cognitive development: the missing link in teaching information literacy skills. *Reference & user services quarterly*, 46 (4), 28-32.
- Javeau, C. (1996). *Η έρευνα με ερωτηματολόγιο : το εγχειρίδιο του καλού ερευνητή*. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Johnston, B. & Anderson, T. (2005). *Information literacy and study skills: an overview of research for LT Scotland*. Cambridge: Cambridge Training and Development. Διαθέσιμο στο: [http://www.ltscotland.org.uk/Images/overview\\_of\\_researchv2\\_tcm4-285566.pdf](http://www.ltscotland.org.uk/Images/overview_of_researchv2_tcm4-285566.pdf)
- Johnston, B. & Webber, S. (2006). As we may think: information literacy as a discipline for the information age. *Research strategies*, 20 (3), 108-121.
- Johnston, B. & Webber, S. (2003). Information literacy in higher education: a review and case study. *Studies in higher education*, 28 (3), 335-352.
- Johnston, B. & Webber, S. (2002). *Information literate student: lifelong learning in the information society*. Διαθέσιμο στο: <http://www.mypptsearch.com/index.php>
- Johnston, B. & Webber, S. (2000). Towards the information literate graduate: rethinking the undergraduate curriculum in business studies. Στο K. Appleton, C. Macpherson, & D. Orr (Επιμ.), *Lifelong learning conference: selected papers from the inaugural international lifelong learning conference: Yeppoon, Queensland, Australia: 17-19 July* (σ.194-202) Rockhampton: Lifelong Learning Conference Committee.

- Kalantzis, M. & Cope, B. (2009). Νέες τεχνολογίες και νέα μάθηση. Στο: Δ. Κουτσογιάννης & Μ. Αραποπούλου (Επιμ.), *Γραμματισμός, νέες τεχνολογίες και εκπαίδευση: όψεις του τοπικού και του παγκόσμιου* (σ. 31-70).Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας/Εκδ. Ζήτη.
- Kari, J.& Savolainen, R. (2003).Towards a contextual model of information seeking on the Web. *The New Review of Information Behaviour Research: Studies of Information Seeking in Context (Proceedings of ISIC 2002)*, 4, 155-175.
- Kasowitz-Scheer, A. & Pasqualoni, M. (2002). *Information Literacy Instruction in Higher Education: trends and issues. ERIC Digest*. Syracuse,NY: ERIC Clearinghouse on Information and Technology.
- Kendall, L. (2008). The conduct of qualitative interviews: research questions, methodological issues, and researching online. Στο J. Coiro, M. Knobel, C. Lankshear, & D. Leu (Επιμ.), *Handbook of research on new literacies*. (σ. 133-150) Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Kimmel, A. J. (1988). *Ethics and values in applied social research*. Newbury Park, CA: Sage.
- Kenedy, R. & Monty, V. (2008). Dynamic purposeful learning in Information Literacy. *New directions for teaching and learning*, (114), 89-99.
- Kirk, T. G. (1995). Bibliographic instruction, library education, and the role of the academic librarian. Στο C. Oberman & D. Kimmage (Επιμ.), *Russian-American seminar on critical thinking and the library* (σ. 97-112).Champaign, IL: University of Illinois, Graduate School of Library and Information Science.
- Kirk, T.G. (2007). Recent history and definition of Information Literacy and future directions. Στο L. L Hardesty (Επιμ.), *The role of the library in the first college year* (σ. 3-15). Columbia, SC: University of South Carolina.
- Kirschner P.A., Sweller, J., & Clark, R.E. (2006). Why minimal guidance during instruction does not work: an analysis of the failure of constructivist, discovery, problem-based, experiential, and inquiry-based teaching. *Educational Psychologist* 41 (2), 75-86. Διαθέσιμο στο: [http://www.cogtech.usc.edu/publications/kirschner\\_Sweller\\_Clark.pdf](http://www.cogtech.usc.edu/publications/kirschner_Sweller_Clark.pdf)
- Koehn, S. C. & McNeil Hurlbert, J. (2006). A communication capstone project: a developmental model for undergraduate research skills training. Στο D. Cook & N. Cooper (Επιμ.), *Teaching information literacy skills to social sciences students and practitioners: a casebook of applications*. (σ.47-54). Chicago: ACRL.

- Kracker, J. & Pollio, H.R. (2003). The experience of libraries across time: thematic analysis of undergraduate recollections of library experiences. *The journal of the American Society for Information Science and technology*, 54 (12), 1104-1116.
- Kress, G. (2004). *Literacy in the new media age*. Oxon: Routledge.
- Kokosalakis, N. (2002). Lifelong learning and the universities in Greece: the state of the art. *European Journal of Education*, 35(3), 329-342.
- Korobili, S., Malliari, A. & Christodoulou, G. (2009) Assessing information literacy skills in the Technological Education Institute of Thessaloniki, Greece. *Reference Services Review*, 37(3), 340 - 354.
- Korobili, S., Tilikidou, I. & Delistavrou, A. (2006). Factors that influence the use of library resources by faculty members. *Library Review*, 55(2), 91-105.
- Korobili, S. & Tilikidou, I. (2005). The necessity of information literacy education in a marketing department. *New Library World*, 106 (11/12), 519 - 531.
- Koufogiannakis, D. & Wiebe N. (2006). Effective methods for teaching information literacy skills to undergraduate students: a systematic review and meta-analysis. *Evidence Based Library and Information Practice*, 1(3), 3-43. Διαθέσιμο στο: <http://eprints.rclis.org/handle/10760/8343>
- Kracker, J. & Pollio, H. (2003). The experience of libraries across time: thematic analysis of undergraduate recollections of library experiences. *Journal of the American Society for information science and technology*, 54 (12), 1104-1116.
- Krikelas, J. (1983). Information-seeking behavior: patterns and concepts. *Drexel Library Quarterly*, 19(2), 5-20.
- Kristensson Uggla, B. (2008). Who is the lifelong learner? globalization, lifelong learning and hermeneutics. *Studies in philosophy of education*. 27 (4), 211-226.
- Kuh, G. D. (2001). *The National survey of student engagement: conceptual framework and overview of psychometric properties*. Bloomington: Indiana University. Center for Postsecondary Research. Διαθέσιμο στο: [http://nsse.iub.edu/pdf/psychometric\\_framework\\_2002.pdf](http://nsse.iub.edu/pdf/psychometric_framework_2002.pdf)
- Kuhlthau, C. C. (1987). An emerging theory of library instruction. *School Library Media Quarterly*, 16(1), 23-28.

- Kuhlthau, C. C. (1991). Inside the search process: information seeking from the user's perspective. *Journal of the American Society for Information Science*, 42, 361-371.
- Kuhlthau, C. C. (1993). *Seeking meaning: a process approach to library and information services*. Norwood, NJ: Ablex Pub. Corp..
- Kuhlthau, C.C., Heinström, J. & Todd, R. (2008). The information search process' revisited: is the model still useful? *Information Research*, 13(4). Διαθέσιμο στο: <http://informationr.net>
- Kvale, S. (1996). *Interviews: an introduction to qualitative research interviewing*. Thousand Oaks, Calif. : Sage
- Laroche, L., Roth, W.M. (2009). Teaching and learning qualitative research: educational space as a fluid. Στο S.G. Kouritzin, N. A. C. Piquemal & R. Norman (Επιμ.), *Qualitative research: challenging the orthodoxies in standard academic discourse(s)* (σ.229-246). New York: Routledge.
- Laurillard, D. (2002). *Rethinking University Teaching: a conversational framework for the effective use of learning technologies*. London: Routledge.
- Leckie, G. J., & Pettigrew, K. E. (1997). A general model of the information seeking of professionals: role theory through the back door? Στο P. Vakkari κ. ά. (Επιμ.), *Information Seeking in Context: Proceedings of an International Conference on Research in Information Needs, Seeking and Use in Different Contexts*, (Aug 14-16, 1996, Tampere, Finland) (σ.99-110). London: Graham Taylor.
- Lee, H.-L. (2008). Information Structures and Undergraduate Students. *The Journal of academic librarianship*, 31(3), 211-219.
- Lenox, M. F. & Walker, M.L. (1993). Information literacy in the educational process. *The Educational Forum*. 57 (2), 312-324.
- Limberg, L. (1999). Three conceptions of information seeking and use. Στο T. D. Wilson & D. K. Allen (Επιμ.), *Exploring the contexts of information behaviour* (σ. 116-135). London: Taylor Graham
- Limberg, L. (2006). Learning assignment as task in information seeking research. *Information Research*, 12 (4). Διαθέσιμο στο: <http://informationr.net>
- Lincoln P. (1987). *The learning school*. Boston Spa, UK: British Library
- Lloyd, A. (2006). Information literacy landscapes: an emerging picture. *Journal of Documentation*, 62 (5), 570-583.

- Lloyd, A. & Williamson, K. (2008). Towards an understanding of information literacy in context: implications for research. *Journal of Librarianship and Information Science*, 40 (1), 3-12.
- Locke, L.E., Silverman, S.J. & Spirduso, W.W. (1998). *Reading and understanding research*. Thousand Oaks, Calif. : Sage.
- Luke, A. & Kapitzke, C. (1999). Literacies and libraries: archives and cybraries. *Curriculum studies*, 7 (3), 467-491.
- Luke, C. (2009). Πολυγραμματισμός σε τοπικά-παγκόσμια συμφραζόμενα. Στο Δ. Κουτσογιάννης & Μ. Αραποπούλου (Επιμ.), *Γραμματισμός, νέες τεχνολογίες και εκπαίδευση: όψεις του τοπικού και του παγκόσμιου* (σ.71-104).Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας/ Εκδ. Ζήτη
- Lundh, A. (2010). Studying information needs as question-negotiations in an educational context: a methodological comment. *Information Research*, 15 (4). Διαθέσιμο στο: <http://informationr.net>
- Lupton, M. (2008). Evidence, argument and social responsibility: first-year students' experiences of information literacy when researching an essay. *Higher education research & development*, 27 (4), 399-414.
- Lupton, M. (2004). *The learning connection: information literacy and the student experience*. Adelaide: Auslib Press.
- Lupton M., (2002). The getting of wisdom: reflections of a teaching librarian. *Australian Academic and Research Libraries*, 33 (2), 75-85.
- MacMillan, M. (2009). Watching learning happen: results of a longitudinal study of journalism students. *The journal of academic librarianship*, 35 (2), 132-142.
- Madge, C. & O'Connor, H. (2002). On-line with e-mums: exploring the internet as a medium for research, *Area* 34(1), 92-102.
- Malliari, A. & Nitsos, I. (2008). Contribution of an information literacy programme to the education process: the case of a Greek academic library. *Library Management*, 29 (8/9), 700-710.
- Mancall, J. C., Aaron, S. L., & Wllker, S. A. (1986). Educating students to think: the role of the school library media program. *School Library Media Quarterly*, (15), 18-27.
- Marcum, J. W. (2002). Rethinking information literacy. *Library Quarterly*, 2(1),1-26.
- Marshall, C. & Rossman, G. (1995). *Designing qualitative research*. (2<sup>nd</sup>ed.). Thousand Oaks, Calif. : Sage.

- Marton, F. (2000). The structure of awareness. Στο J. Bowden & E. Walsh (Επιμ.), *Phenomenography* (σ. 102-116). Melbourne: RMIT Publishing.
- Marton, F. (1997). Phenomenography. Στο J. P. Keeves (Επιμ.), *Educational research, methodology, and measurement: an international handbook*. (2<sup>η</sup> έκδ.). (σ.95-101). Oxford: Pergamon.
- Marton, F. (1994). Phenomenography. Στο T. Husen, T. & T.N. Postlethwaite, (Επιμ.), *The International Encyclopedia of Education*, (2nd ed.). Vol. 8 (σ. 4424 - 4429). Oxford:Pergamon. Διαθέσιμο στο: [www.ped.gu.se/biorn/phgraph/civil/main/1res.appr.html](http://www.ped.gu.se/biorn/phgraph/civil/main/1res.appr.html)
- Marton, F. (1986). Phenomenography: a research approach investigating different understandings of reality. *Journal of Thought*, 21(2), 28-49.
- Marton, F. (1981). Phenomenography: describing conceptions of the world around us. *Instructional Science*, (10), 177-200.
- Marton, F. & Pong, W.Y. (2005). On the unit of description in phenomenography. *Higher education Research & Development*, 24 (4), 335-348.
- Marton, F., Wen, Q. & Wong, K. C. (2005). Read a hundred times and the meaning will appear ...: changes in Chinese university students' views of the temporal structure of learning. *Higher Education*, 49 (3), 291-318.
- Marton, F. & Booth, S. (1997). *Learning and Awareness*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates. Διαθέσιμο στο: <http://www.questia.com/PM.qst?a=o&d=9577136>
- Marvin, C. (1987). Information and history. Στο J. D. Slack & F. Fejes (Επιμ.), *The ideology of the information age*. (σ. 49-62). Norwood, NJ: Ablex.
- Mason, J. (2003). *Η διεξαγωγή της ποιοτικής έρευνας*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Match, A. (1997).Information literacy. *International journal of information management*, 17(5), 377-386.
- Maybee, C. (2006). Undergraduate perceptions of information use: the basis for creating user-centered student information literacy instruction. *The journal of academic librarianship*, 32(1), 79-85.
- McGuinness, C. (2003). Attitudes of academics to the library's role in information literacy education. Στο A. Martin and H. Rader (Eds.), *Information and IT literacy: enabling learning in the 21<sup>st</sup> century*. London: Facet Publ..



- McKenzie, P. J. (2003). A model of information practices in accounts of everyday-life information seeking. *Journal of Documentation*, 59(1), 19-40.
- McLuhan, M. (1990). *Media: οι προεκτάσεις του ανθρώπου*. Αθήνα: Κάλβος.
- Mellon, C. (1990). *Naturalistic inquiry for library science: methods and applications for research, evaluation, and teaching*. New York: Greenwood Press.
- Middleton, M., Bruce, C., Partidge, H. & Edwards, S. (2005). Developing a research culture and scholarship plan in information studies. Στο A. Lloyd, A. & B. Pymm, B. (Επιμ..) *Research Applications in Information and Library Studies Seminar: Proceedings of the 2nd Research Applications in Information and Library Studies Seminar*, National Library of Australia Canberra, 16-17 September 2005 (σ. 11-22). Wagga Wagga, NSW: Charles Sturt University. Centre for Information Studies. Διαθέσιμο στο: <http://eprints.qut.edu.au/2092/>
- Miles, M. & Huberman, A.M. (1994). *Qualitative data analysis : an expanded sourcebook*. (2<sup>η</sup> έκδ.) Thousand Oaks : Sage.
- Mishler, E. (1996). *Συνέντευξη έρευνας : νοηματικό πλαίσιο και αφήγημα*. Αθήνα : Ελληνικά Γράμματα.
- Mokhtar I. A. , Majid, S. & Foo, S. (2008). Teaching Information Literacy through learning styles: application of Gardner's multiple intelligences. *Journal of Librarianship and Information Science (JOLIS)*, 40(2), 93-109.
- Mokhtar I. A. & Majid, S. (2006). Teaching information literacy for in-depth knowledge and sustained learning. *Education for information*, 24(1), 31-49.
- Morin, E. (2001). *Η μέθοδος*. Αθήνα: Εκδόσεις του Εικοστού Πρώτου.
- Morrison, H. (1997). Information literacy skills: an exploratory focus group study of student perceptions. *Research strategies*, 15 (1), 4-17.
- Morse, J. M. (1999). Myth #93: reliability and validity are not relevant to qualitative inquiry. *Qualitative Health Research*, 9(6), 717-718.
- Neely, T.Y. (2002). *Sociological and psychological aspects of information literacy in higher education*. Lanham, Maryland: The Scarecrow press.
- Nicoll, K. (1998). "Fixing" the "facts": flexible learning as policy invention. *Higher education research & development*, 17(3), 291-304.
- Ramsden, P. (1992). *Learning to Teach in Higher Education*. London: Routledge.

- Reitz, J. M. (2004). *Online Dictionary of Library & Information Science*. Διαθέσιμο στο: <http://lu.com/odlis/>
- Richardson, C. & Βασιλείνας, Α. (1999). *Εισαγωγή στη στατιστική επιστήμη*. Αθήνα: Κάκτος.
- Oberman, C. (1991). Avoiding the cereal syndrome, or critical thinking in the electronic environment. *Library Trends*, 39 (3), 189-202.
- OECD, (2000). *Learning to bridge the digital divide*. Paris: OECD.
- O'Mahony, M. (2001). *EUA thema: Consultation on the EC draft memorandum on lifelong learning*. Διαθέσιμο στο: <http://www.unige.ch/eua/En/Publications/LLLdraft/welcome.html>
- Ong, W. (1997). *Προφορικότητα και εγγραμματοσύνη: η εκτεχνολόγηση του λόγου*. Ηράκλειο : Πανεπιστημιακές Εκδόσεις Κρήτης.
- Owusu-Ansah, E.K. (2005). Debating definitions of information literacy: enough is enough! *Library Review*, 54 (6), 366-374.
- Owusu-Ansah , E.K. (2004) Information literacy and higher education. *The Journal of academic librarianship*, 30 (1), 3-16.
- Owusu-Ansah , E.K. (2003). Information literacy and the academic library: a critical look at a concept and the controversies surrounding it. *The Journal of academic librarianship*, 29 (4), 219-230.
- Patton, M.Q. (2002). *Qualitative research & evaluation methods*. (3<sup>rd</sup> ed.). Thousand Oaks, Calif.: Sage.
- Payne S. (1951). *The Art of Asking Questions*. New Jersey: Princeton University.
- Pepper, E. & Toth, M. (1971). How do you get those references for that review paper? *American Psychologist*, 26(8), 740.
- Pesmazoglou, S. (1998). Some fallacies in perceiving Greek university education. Στο D. Keridis & C. Sfatos (Επιμ.), *Greek higher education: prospects for reform* (σ. 63-72). New York: Pella.
- Petterson, R. (1994). Learning in the information age. *Educational technology research and development*, 42(1), 91-99.
- Piaget, J. & Chomsky, N. (2009). *Θεωρίες της γλώσσας- θεωρίες της μάθησης: μια διαμάχη*. Αθήνα: Νήσος.
- Piaget, J. (1986). *Η ψυχολογία της νοημοσύνης*. Αθήνα: Καστανιώτης.
- Piaget, J. (1979). *Το μέλλον της εκπαίδευσης*. Αθήνα: Υποδομή.

- Pinto, M. & Sales, D. (2008). Knowledge transfer and information skills for student-centered learning in Spain. *Portal: libraries and the Academy*, 8(1), 53- 74.
- Powell, R.R. (1999). Recent trends in research: a methodological essay. *Library & Information Science research*, 21 (1), 91-119.
- Pring, R. (1984). The problems of confidentiality. Στο Μ. Skilbeck (Επιμ.), *Evaluating the curriculum in the eighties* (σ. 38-44). Sevenoaks: Hodder & Stoughton.
- Prior, P. A. (1998). *Writing/disciplinarity: a sociohistoric account of literate activity in the academy*. Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates.
- Prosser, M. (2000). Using phenomenographic research methodology in the context of research in teaching and learning. Στο J. Bowden & E. Walsh, (Επιμ.), *Phenomenography*, (σ. 34-46). Melbourne: RMIT University Press.
- Prosser, M. (1993). Phenomenography and the principles of learning. *Higher education research & development*, 12 (1), 21-31.
- Rader, H.B. (2003). Information Literacy: a global perspective. Στο Α. Martin & H. Rader (Επιμ.), *Information and IT Literacy: enabling learning in the 21<sup>st</sup> Century* (σ.24-42). London: Facet.
- Rader, H. B. (2000). A silver anniversary: 25 years of reviewing the literature related to user instruction. *Reference Services Review*, 28 (3), 290-297.
- Rader, H.B. (1990). Bringing information literacy into the academic curriculum. *College and research libraries*. 51(9) 879-880
- Ray, M.S. (1999). *Shifting sands: the jurisdiction of librarians in scholarly communication*. PhD dissertation: University of Arizona.
- Ralph, D. (2000). Information literacy and foundations for lifelong learning. Στο D. Booker (Επιμ.), *Proceedings of the National Information Literacy Conference: Concept, Challenge, Conundrum: From Library Skills to Information Literacy* (σ. 6-14). Adelaide, Australia: University of South Australia Library.
- Riley, J. (1996). *Getting the most of your data: a handbook of practical ideas on how to analyze qualitative data*. (2<sup>η</sup> αναθ. έκδ.). Bristol: Technical and Educational Services Ltd.
- Robins, K. & Webster, F. (2002). *Η εποχή του τεχνοπολιτισμού : από την κοινωνία της πληροφορίας στην εικονική ζωή*. Αθήνα: Καστανιώτης.

- Robson, C. (2007). *Η έρευνα του πραγματικού κόσμου : ένα μέσον για κοινωνικούς επιστήμονες και επαγγελματίες ερευνητές*. Αθήνα: Gutenberg.
- Rogers, R. (1994). *Teaching information skills: a review of the research and its impact on education*. London: Bowker-Saur.
- Saiti, A. & Prokopiadou, G. (2008). Post-graduate students and learning environments: users' perceptions regarding the choice of information sources. *The International Information & Library Review*, 40 (2), 94-103.
- Saljo, R. (1996). Minding action - conceiving of the world versus participating in cultural practices. Στο G. Dall'Alba & Hasselgren (Επιμ.), *Reflections on phenomenography - towards a methodology?* (σ. 19-34). Goteborg: Acta Universtatis Gothoburgensis.
- Saljo, R. (1997). Talk as data and practice - a critical look at phenomenographic inquiry and the appeal to experience. *Higher Education Research & Development*, 16 (2), 173-190.
- Sandberg, J. (1996). Are phenomenographic results reliable? Στο G. Dall'Alba & Hasselgren (Επιμ.), *Reflections on phenomenography - towards a methodology?* (σ. 129-140). Goteborg: Acta Universtatis Gothoburgensis.
- Savery, J.R. & Duffy, T.M. (1995). Problem based learning: an instructional model and its constructivist framework. *Educational Technology*, 35 (5), 31-38.  
Διαθέσιμο στο: [www.adraptis.com/voithima/theoretic/problems.pdf](http://www.adraptis.com/voithima/theoretic/problems.pdf)
- Savolainen, R. (1995). Everyday life information seeking: approaching information seeking in the context of "way of life." *Library & Information Science Research*, 17 (3), 259-294.
- Savolainen, R. (2005). Everyday life information seeking. Στο K. E. Fisher, S. Erdelez & L. McKechnie (Επιμ.), *Theories of information behavior* (σ. 143-148). Medford, N.J: Information Today.
- Seale, C. (1998). *Researching society and culture*. London: Sage.
- Seamans, N. H. (2001). *Information literacy: a study of freshman students' perceptions, with recommendations*. Unpublished doctoral dissertation. Blacksburg, Virginia: Virginia Polytechnic Institute and State University.
- Seamans, N.H. (2002). Student perceptions of information literacy: insights for librarians. *Reference services review*, 30 (2), 112-123.

- Shankar, S. & Hedberg, J. (2005). Digital Information Literacy: explorations of history Tasks in Singapore schools. Στο C.-K. Looi, D. Jonassen & M. Ikeda (Επιμ.), *Proceedings of the 2005 conference on Towards Sustainable and Scalable Educational Innovations Informed by the Learning Sciences* (σ. 404-412). Amsterdam: IOS Press.
- Shapiro, J.J. & Hughes, S.K. (1996). Information literacy as a liberal art: enlightenment proposals for a new curriculum. *Educom review*, 31 (2), 31-35.
- Silverman, D. (2001). *Interpreting qualitative data: methods for analysing talk, text and interaction*. (2<sup>nd</sup> ed.). London: Sage.
- Silverman, D. (1997). *Qualitative research: theory, method and practice*. London: Sage.
- Simmons, M. H. (2005). Librarians as disciplinary discourse mediators: using genre theory to move toward critical information literacy. *Portal: Libraries and the Academy*, 5 (3), 297-311.
- Skov, A. & Skoerbak, H. (2003). Fighting an uphill battle: teaching information literacy in Danish institutions of higher education. *Library review*, 52(7), 326-32.
- Small, R. V., Zakaria, N. & El-Figuigui, H. (2004). Motivational aspects of information literacy skills instruction in community college libraries. *College & Research Libraries*, 65 (2), 96-121.
- Snavely, L. & Cooper, N. (1997). Competing agendas in higher education: finding a place for information literacy. *Reference & User Services Quarterly* 37 (1), 53-62.
- Society of College, National and University Libraries (SCONUL) (1999). *Information skills in higher education: a SCONUL Position Paper*. London: SCONUL.
- Spitzer, K. L., Eisenberg, M.B., & Lowe, C. A. (1998). *Information literacy: essential skills for the information age*. Syracuse, N.Y.: ERIC Clearinghouse on Information and Technology, Syracuse University.
- Stevens, C.R. & Campell, P.J. (2007). The politics of information literacy: integrating information literacy into the political science curriculum. Στο T. E. Jacobson & T.P.Mackey (Επιμ.), *Information literacy collaborations that work*. (σ. 123-146). New York: Neal-Schuman.
- Svensson, L. (1997). Theoretical foundations of phenomenography. *Higher Education Research & Development*, 16(2), 159-171.

- Talja, S., Tuominen, K. & Savolainen R. (2005). "Isms" in information science: constructivism, collectivism and constructionism. *Journal of documentation*, 61 (1), 79-101.
- Talja, S. (1999). Analyzing qualitative interview data: the discourse analytic method. *Library & Information Science Research*, 21 (4), 459-477.
- Taylor, R. S. (1968). Question-negotiation and information seeking in libraries. *College & Research Libraries*, 29 (3), 178-194.
- Tredinnick, L. (2008). *Digital information culture: the individual and society in the digital age*. Oxford : Chandos Publishing.
- Trescases, U. (2008). The role of the library in the first college year: the Canadian perspective. *Reference services review*, 36 (3), 301-311.
- Tyner, K.R. (1998). *Literacy in a digital world: teaching and learning in the age of information*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Tynjala, P. (1999). Towards expert knowledge? A comparison between a constructivist and a traditional learning environment in the university. *International journal of educational research*, 31 (1), 357-442.
- Unesco (2007). *Information for all programme, IFAP: report 2006/7*. Paris: Unesco.Communication and Information Sector. Διαθέσιμο στο: <http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001592/159223e.pdf>
- Unesco (2003). *The Prague Declaration- Towards an Information Literate Society* (Prague, Czech Republic, 20-23 September). Διαθέσιμο στο: <http://portal.unesco.org/ci/en/files/19636/11228863531PragueDeclaration.pdf/PragueDeclaration.pdf>
- Unesco (1986). *Teachers, Information and School Libraries: prepared for IFLA Section Working Group by Noelene Hall*. Διαθέσιμο στο: <http://unesdoc.unesco.org/images/0007/000702/070210eb.pdf>
- U.S. National Commission on Excellence in Education. (1983). *A report of a seminar on a nation at risk: the imperative for educational reform* (Juneau, Alaska, July 15). Διαθέσιμο στο: <http://www.eric.ed.gov/PDFS/ED251274.pdf>
- Vakkari, P. (1998). Trends in ... a critical review: growth of theories on information seeking: an analysis of growth of a theoretical research program on the relation between task complexity and information seeking. *Information processing & management*, 34 (2/3), 361-382.
- Valentine, B. (1993). Undergraduate research behavior: using focus groups to generate theory. *The journal of academic librarianship*, 19(5), 300-304.

- Vermunt, J.D. (2005). Relations between student learning patterns and personal and contextual factors and academic performance. *Higher Education*, 49 (3), 205- 234.
- Vezzosi, M. (2007). Action research and information literacy: a case study at the University of Parma. Στο Ε. Connor (Επιμ.), *Evidence-based librarianship: case studies and active learning exercises*. (σ.19-40). Oxford: Chandos publishing.
- Virkus, S. (2003). Information literacy in Europe: a literature review. *Information Research*, 8 (4). Διαθέσιμο στο: <http://information.net/ir/>
- Walsh, E. ( 2000). Phenomenographic analysis of interview transcripts. Στο J. Bowden & E. Walsh, (Επιμ.), *Phenomenography*, (σ. 19-33). Melbourne: RMIT University Press.
- Ward, D. (2006). Revisioning information literacy for lifelong meaning. *The journal of academic librarianship*, 32 (4), 396-402.
- Wartho, R. (2004). *The three tiers of information literacy: a model for developing lifelong learning at a tertiary institution*. Διαθέσιμο στο: [http://www.library.otago.ac.nz/pdf/wartha\\_LLC\\_article.pdf](http://www.library.otago.ac.nz/pdf/wartha_LLC_article.pdf)
- Webber, S. (2008). Where do we stand? Information literacy: European report. Στο *Unesco Training the trainers (TTT) Information literacy seminar*, Quebec City, August 8-9. Διαθέσιμο στο: <http://www.slideshare.net/sheilawebber/where-do-we-stand-information-literacy-european-report>
- Webber, S. & Johnston, B. (2000). Conceptions of information literacy: new perspectives and implications. *Journal of Information Science*, 26 (6), 381-397.
- Webber, S. & Johnston, B. (2002). Information literacy: the social action agenda. Στο D. Booker (Επιμ.), *Information Literacy: The Social Action Agenda: Proceedings of the 5th National Information Literacy Conference* (σ. 68-80). Adelaide: University of South Australia Library.
- Webber, S. and Johnston, B. (2003) Assessment for information literacy: vision and reality. Στο A. Martin, A. & H. Rader (Eds), *Information and IT literacy: enabling learning in the 21st Century* (σ. 101-111). London: Facet.
- Webster, F. (1995). *Theories of the information society*. London : Routledge
- Weiler, A. (2004). Information-Seeking behavior in generation Y students: motivation, critical thinking, and learning theory. *Journal of academic librarianship*, 31(1), 46-53.

- Weinrich, H. (2001). Μικρή ανάβαση στο βουνό των πληροφοριών. Στο Γ. Κουζέλης (Επιμ.), *Γραφή και ανάγνωση για τη χρήση της γλώσσας στις επιστήμες* (σ. 150-152). Αθήνα: Εταιρεία Μελέτης των Επιστημών του Ανθρώπου/Νήσος.
- Whitmire, E. (2003). Epistemological beliefs and the information-seeking behavior of undergraduates. *Library & Information Science research*, 25 (1), 127-142.
- Whitmire, E. (2001). Factors influencing undergraduates' self-reported satisfaction with their information literacy skills. *Portal: libraries and the academy*, 1(4), 409-420.
- Wilson, L. A. (2001). Information literacy: fluency across and beyond the University. Στο B. I. Dewey (Επιμ.), *Library user education: powerful learning, powerful partnership* (σ. 1-17). Lanham, MD: Scarecrow Press.
- Wilson, T. D. (2000). Human information behavior. *Informing Science*, 3(2), 49- 55.
- Wilson, T. D. (1999). Models in information behaviour research. *Journal of Documentation*, 55 (3), 249-270.
- Wilson, T. D. (1981). On user studies and information needs. *Journal of Documentation*, 37 (1), 3-15.
- Windham, C. (2006). Getting past Google: perspectives on digital literacy from the millennial mind (EDUCAUSE Learning Initiative White Paper). Διαθέσιμο στο: <http://www.educause.edu/ir/library/pdf/ELI3007.pdf>
- Young, R.M. & Harmony, S. (1999). *Working with faculty to design undergraduate information literacy programs : a how-to-do-it manual for librarians*. New York : Neal-Schuman.
- Zachos, G. (1999). *Greek university libraries in the European context: a comparative evaluation*. Ioannina: [x.ό.]
- Zurkowski, P. (1974). *The Information service environment -relationships and priorities*. Washington DC: National Commission on Libraries and Information Science.



# **ΠΑΡΑΡΤΗΜΑΤΑ**

## Παράρτημα Πρώτο

### Ερωτηματολόγιο πρώτης φάσης

---

Έρευνα για τη χρήση βιβλιοθηκών και πληροφοριακών πηγών

#### Στοιχεία ερωτώμενου/ης

Άνδρας  Γυναίκα

Είδος Λύκειου αποφοίτησης Δημόσιο  Ιδιωτικό

Πόλη, Έτος Αποφοίτησης: .....

Τμήμα φοίτησης στο Πάντειο Πανεπιστήμιο : .....

#### Ερωτήσεις

1. Πόσο συχνά χρησιμοποιήσατε πηγές (π.χ. λεξικά, εγκυκλοπαίδειες, κ. ά.) από τη συλλογή του σπιτιού σας ή συλλογές συγγενών, φίλων, για να ετοιμάσετε μια σχολική ή άλλη εργασία;  
 Ποτέ  Σπάνια  Συχνά  Κάθε φορά
2. Πόσο συχνά χρησιμοποιήσατε το Internet για να ετοιμάσετε μια σχολική ή άλλη εργασία;  
 Ποτέ  Σπάνια  Συχνά  Κάθε φορά
3. Όταν κάνατε εργασία, συντάξατε μια βιβλιογραφία (κατάλογο) με τις πηγές που χρησιμοποιήσατε;  
 Ποτέ  Σπάνια  Συχνά  Κάθε φορά  Δεν γνωρίζω
4. Πιστεύετε ότι μπορείτε να βρείτε τις περισσότερες πληροφορίες που χρειάζεστε μέσω Internet;  
 Ναι  Όχι  Δεν γνωρίζω
5. Πιστεύετε ότι οι πληροφορίες σε ψηφιακή μορφή είναι πιο αξιόπιστες από τις πληροφορίες σε έντυπη μορφή;  
 Ναι  Όχι  Δεν γνωρίζω
6. Έχετε χρησιμοποιήσει σχολική ή άλλη βιβλιοθήκη πριν την εισαγωγή σας στο πανεπιστήμιο;  
 Ναι  Όχι  (Αν Ναι, τι είδους βιβλιοθήκη ήταν; π.χ. Σχολική, Δημοτική )  
(Αναφέρατε αυτή που επισκεπτόσαστε πιο συχνά) .....  
(Αν η απάντησή σας είναι Όχι, δεν χρειάζεται να απαντήσετε τις υπόλοιπες ερωτήσεις)
7. Πόσες φορές επισκεφτήκατε τη βιβλιοθήκη αυτή μέχρι σήμερα;  
 Λιγότερες από 5 φορές  5- 10 φορές  10-30 φορές  
 Περισσότερες από 30

8. Δεχτήκατε ποτέ εκπαίδευση για το πώς να χρησιμοποιείτε μια βιβλιοθήκη; (οδηγίες χρήσης, διαλέξεις, σεμινάρια κλπ.)  
 Ναι  Όχι
9. Πόσο συχνά χρησιμοποιήσατε πηγές της βιβλιοθήκης (π.χ. λεξικά, εγκυκλοπαίδειες, κ. ά.) για να ετοιμάσετε μια σχολική ή άλλη εργασία;  
 Ποτέ  Σπάνια  Συχνά  Κάθε φορά
10. Έχετε κάνει έρευνα σε κατάλογο βιβλιοθήκης;  
 Ποτέ  Σπάνια  Συχνά  Δεν γνωρίζω

## Παράρτημα Δεύτερο

### Ερωτήσεις συνέντευξης

- 
1. Κατά τη διάρκεια των σπουδών σου μέχρι σήμερα, σου δόθηκαν αφορμές/ερεθίσματα να αναζητήσεις πληροφορίες σχετικές με το αντικείμενο σπουδών;
  2. *(Αν η απάντηση είναι αρνητική, πηγαίνουμε στις ερωτήσεις 1α και 1β)*
  3. Τι τρόπους χρησιμοποίησες για να εντοπίσεις τις πληροφορίες που χρειάστηκες;
  4. Τι είδους πηγές (πρωτογενείς, δευτερογενείς) χρησιμοποίησες; Πώς διέκρινες τι είδος ταιριάζει καλύτερα στην αναζήτησή σου; (Να εξηγηθούν με λεπτομέρεια όλες οι πηγές που χρησιμοποιήθηκαν)
  5. Πώς θα χαρακτήριζες την εμπειρία σου στην αναζήτηση πληροφοριών;
  6. Μπορείς να περιγράψεις μια φορά που η αναζήτηση και χρήση πληροφοριών ήταν μια ικανοποιητική εμπειρία για σένα;
  7. Πώς αντιλαμβάνεσαι την έννοια της αξιολόγησης των πληροφοριών;
  8. Τι σημαίνει κατά την άποψη σου ηθική και νόμιμη χρήση των πληροφοριών;
  9. Μετά τα στάδια του εντοπισμού και της αξιολόγησης των πληροφοριών, τι κάνεις προκειμένου να γράψεις μια εργασία ή να διαμορφώσεις αντίληψη για το θέμα που ερευνάς;
  10. Ποιες δεξιότητες πιστεύεις ότι πρέπει να έχει ένας φοιτητής για να αναζητά, να αξιολογεί και να χρησιμοποιεί αποτελεσματικά πληροφορίες για τις σπουδές του;
  11. Πώς μπορεί ο φοιτητής να αποκτήσει τέτοιες, ας τις ονομάσουμε «πληροφοριακές δεξιότητες»; (σαν αυτές που περιέγραψες στην προηγούμενη ερώτηση)

---

1<sup>α</sup>. Γιατί κατά τη γνώμη σου δεν προέκυψε κάτι τέτοιο;

1β. Πιστεύεις ότι θα σου χρειαστεί στο μέλλον και αν ναι, θεωρείς ότι ξέρεις τι να κάνεις;

## Παράρτημα τρίτο

### Έντυπο συναίνεσης

---

#### ΠΑΝΤΕΙΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ

#### ΕΝΤΥΠΟ ΣΥΝΑΙΝΕΣΗΣ ΓΙΑ ΣΥΜΜΕΤΟΧΗ ΣΕ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΕΡΕΥΝΑ

**Τίτλος έρευνας:** *Η Πληροφοριακή παιδεία στην ελληνική τριτοβάθμια εκπαίδευση*

**Ερευνήτρια:** Χριστίνα Κανάκη

**Σκοπός:** Διερεύνηση της εμπειρίας των φοιτητών του Παντείου Πανεπιστημίου στην απόκτηση και χρήση πληροφοριών σχετικών με τις σπουδές τους

**Περιγραφή έρευνας:** Συλλογή δεδομένων μέσω ατομικών συνεντεύξεων (μια ανά φοιτητή) από φοιτητές του Παντείου (εισαχθέντες το ακαδ. έτος 2007-08) που συμμετείχαν στο σεμινάριο εισαγωγής στη χρήση της βιβλιοθήκης και μια γραπτή απάντηση σε ένα επιπλέον ερώτημα που θα απευθυνθεί στους συμμετέχοντες μέσω ηλεκτρονικού ταχυδρομείου κατά τη διάρκεια του τελευταίου έτους φοίτησης.

**Αριθμός συμμετεχόντων:** 47

**Πιθανοί κίνδυνοι:** Οι φοιτητές που θα συμμετάσχουν δεν διατρέχουν κανένα κίνδυνο. Διατηρούν κάθε δικαίωμα να μην συμμετάσχουν ή να αποχωρήσουν από τη έρευνα, όποτε αυτοί αποφασίσουν.

**Πιθανά οφέλη για τους συμμετέχοντες:** Οι φοιτητές θα ενημερωθούν για τα αποτελέσματα της έρευνας που ίσως και να τους ενδιαφέρουν.

**Εθελοντική συμμετοχή:** Οι φοιτητές έχουν κάθε δικαίωμα να μην συμμετάσχουν στην έρευνα. Ακόμη κι αυτοί που θα δεχθούν έχουν κάθε δικαίωμα να αλλάξουν γνώμη και να μην ολοκληρώσουν τη συμμετοχή σε όλες τις φάσεις της έρευνας. Η άρνηση ή η μη-συμμετοχή δεν θα έχει καμία αρνητική συνέπεια.

**Αρχείο συμμετοχής:** Όλα τα αρχεία με τις μαγνητοφωνημένες συνεντεύξεις θα αρχειοθετηθούν με κωδικούς, ανώνυμα. Το όνομα του φοιτητή περιέχεται μόνο στα έντυπα συναίνεσης. Κατά τη διάρκεια της έρευνας μόνο η ερευνήτρια θα έχει πρόσβαση στα έγγραφα. Όταν ολοκληρωθεί η συλλογή των δεδομένων τα έντυπα συναίνεσης θα καταστραφούν.

**Διαθέσιμες πληροφορίες σε άλλους:** Επιβλέποντες καθηγητές και μέλη της Επιτροπής Αξιολόγησης της έρευνας, μπορούν να έχουν πρόσβαση στα αρχεία συμμετοχής. Μπορούν να τα ελέγξουν για να επιβεβαιώσουν ότι ακολουθήθηκαν όλες οι απαιτούμενες διαδικασίες πληροφόρησης των φοιτητών πριν τη συμμετοχή τους.

**Δημοσιεύσεις που αφορούν αυτή τη μελέτη:** Τα αποτελέσματα της έρευνας πέραν της δημοσιοποίησης τους στο πλαίσιο της διαδικασίας κρίσεως ως υποψήφιας διατριβής στο Τμήμα Επικοινωνίας, Μέσων και Πολιτισμού του Παντείου Πανεπιστημίου, μπορεί να παρουσιαστούν σε δημοσιεύσεις, χωρίς όμως να δημοσιεύεται η ταυτότητα των συμμετεχόντων.

**Υπογραφές:** Η υπογραφή του συμμετέχοντος υποδηλώνει ότι έχει διαβάσει ή ακούσει τις παραπάνω πληροφορίες και ότι έχει λάβει απαντήσεις σε τυχόν ερωτήσεις του. Η υπογραφή του συμμετέχοντος υποδηλώνει ότι λαμβάνει μέρος στην έρευνα με ελεύθερη βούληση και ότι δεν έχει παραιτηθεί από κανένα νόμιμο δικαίωμα του.

---

Όνομα συμμετέχοντος/ουσας

---

Υπογραφή συμμετέχοντος/ουσας

---

Ημερομηνία

Χριστίνα Κανάκη

---

Όνομα ερευνήτριας που ζητά την αποδοχή

---

Ημερομηνία

## Παράρτημα τέταρτο

### Τελικό ερώτημα

-----  
Ερώτηση τελική για απάντηση μέσω ηλεκτρονικού ταχυδρομείου

---

Για να μπορέσουν οι φοιτητές να αποκτήσουν όσο το δυνατόν περισσότερες και καλύτερες πληροφοριακές δεξιότητες, ώστε να αναζητούν , να αξιολογούν και να χρησιμοποιούν αποτελεσματικά πληροφορίες, ποιο θα ήταν κατά τη γνώμη σου ένα ιδανικό σενάριο παροχής πληροφοριακής εκπαίδευσης εκ μέρους του πανεπιστημίου;

Είστε ελεύθεροι να απαντήσετε με όποιο τρόπο εσείς κρίνετε.

Διευκρινιστικά και μόνο σημειώνω ότι θα με ενδιέφερε πολύ να ξέρω από ποιον/ποιους, πότε και με ποιο τρόπο θα έπρεπε να παρέχεται αυτή η εκπαίδευση κατά τη γνώμη σας.

---