

Η αναγκαιότητα της καθοδηγητικής στρατηγικής στις βιβλιοθήκες των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων

Στέλλα Κορομπίλη

Η ποσότητα των πληροφοριών, που προσφέρει η κοινωνία της παγκόσμιας γνώσης διπλασιάζεται σχεδόν κάθε δύο χρόνια. Αυτή η προσφερόμενη ποσότητα πληροφοριών για να αξιοποιηθεί, απαιτεί από τους χρήστες την ανάπτυξη δεξιοτήτων. Η πολυπλοκότητα που εμφανίζουν οι ηλεκτρονικές πηγές που κυριαρχούν σήμερα στη διανομή της πληροφορίας, απαιτούν για την πρόσβαση στα αρχεία τους ως απαραίτητες ικανότητες την ανάπτυξη γλώσσας επικοινωνίας με τις ηλεκτρονικές πηγές και την ανάπτυξη κριτικού πνεύματος για να εντοπίζουν συναφείς πληροφορίες και να αξιολογούν τις πηγές, με στόχο να λύσουν προβλήματα και να πάρουν σωστές αποφάσεις (Farmer, 2003). Εμφανίστηκαν δηλαδή στους χρήστες των πληροφοριών νέες ανάγκες, οι οποίες αποτέλεσαν για τις Ακαδημαϊκές βιβλιοθήκες πρόκληση για τον επαναπροσδιορισμό του τρόπου και των υπηρεσιών που προσέφεραν οι βιβλιοθηκονόμοι, επειδή οι χρήστες των πληροφοριακών πηγών χρειάζονται βοήθεια για την πρόσβαση και την κριτική αξιολόγηση της ποιότητας των πληροφοριών που τους παρέχουν τα δίκτυα.

Οι βιβλιοθηκονόμοι των Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών πρέπει να μπορούν να βοηθήσουν τους χρήστες να ερευνήσουν στις πηγές της βιβλιοθήκης και να αξιολογήσουν αυτά που ανακτούν με ένα συστηματικό τρόπο. Έτσι οι Ακαδημαϊκές Βιβλιοθήκες ανακάλυψαν μια νέα δραστηριότητα, η οποία τους έδωσε νέα διάσταση. Οι Βιβλιοθήκες στην νέα εποχή χρειάζεται να ενταχθούν στην εκπαιδευτική διαδικασία (Homann, 2003) και να προωθούν τον πληροφοριακό αλφαριθμητισμό. Οι βιβλιοθηκονόμοι δηλαδή να είναι ικανοί να εργάζονται σε ένα πλαίσιο που επιτρέπει την εκπαίδευση των χρηστών στις πηγές της βιβλιοθήκης.

Πολλοί θεωρούν ότι *πληροφοριακός αλφαριθμητισμός* είναι μόνο η ικανότητα να χρησιμοποιούν οι χρήστες τις πηγές και κυρίως τις ηλεκτρονικές πηγές. Ωστόσο ένα μεγάλο μέρος της βιβλιογραφίας που είναι αφιερωμένο στην ανάπτυξη των ικανοτήτων για την ανάκτηση συναφών πληροφοριών από τις πηγές, θεωρεί ότι ο *πληροφοριακός αλφαριθμητισμός* περιέχει και την ανάπτυξη της ικανότητας για αξιολόγηση με κριτικό πνεύμα και αποτελεσματική χρήση της πληροφορίας (The progress report of the Presidential Committee on Information Literacy, 1998; Information Literacy Competency Standards for Higher Education, 2000). Ο *πληροφοριακός αλφαριθμητισμός* δηλαδή, ως διαδικασία ανάπτυξης ικανοτήτων για την ανάκτηση και χρήση της πληροφορίας, αποτελεί τη βάση για τη δια βίου εκπαίδευση (Cunningham & Lanning, 2002) και σημαντικό παράγοντα για τον περιορισμό της ανισοκατανομής της γνώσης (Moore, 1998; Ercegovac, 1998; Skov & Skærbak, 2003; Audunson & Nordlie, 2003).

Ο ορισμός του πληροφοριακού αλφαριθμητισμού περιλαμβάνει δεξιότητες που αφορούν την τεχνολογία της πληροφόρησης αλλά διευρύνεται και σε άλλα πεδία. Ο όρος *πληροφοριακός αλφαριθμητισμός* αποκτάει τελικά ευρύτερη έννοια έτσι που ως πληροφοριακά αλφαριθμητισμένους να ορίζεται ο άνθρωπος που έχει την ικανότητα:

- Να αναγνωρίζει ότι η σωστή πληροφορία είναι η βάση για τη λήψη αποφάσεων
- Να εντοπίζει τις πηγές της πληροφόρησης
- Να ανακτά την πληροφόρηση αποτελεσματικά από τις ηλεκτρονικές πηγές
- Να αξιολογεί την πληροφόρηση που έχει ανακτήσει
- Να οργανώνει την πληροφόρηση που έχει ανακτήσει για πρακτικές εφαρμογές

Σύμφωνα με αυτά τα κριτήρια, ένας φοιτητής ή ένας ερευνητής που έχει π.χ. την ικανότητα να χειρίζεται την τεχνολογία της πληροφόρησης δεν είναι απαραίτητα και πληροφοριακά αλφαριθμητισμένος. Οι τρόποι εφαρμογής μιας πολιτικής για την ανάπτυξη του πληροφοριακού αλφαριθμητισμού θα πρέπει να ερευνηθούν μέσα στο περιβάλλον της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης και

των ακαδημαϊκών βιβλιοθηκών, επειδή ο πληροφοριακός αλφαριθμητισμός αποτελεί έναν από τους στόχους της καθοδηγητικής στρατηγικής της μάθησης.

Ως *καθοδηγητική στρατηγική* (Instructional strategy) ορίζεται η διαδικασία εκπαιδευτικής παρέμβασης στην ανάπτυξη δεξιοτήτων. Η *καθοδηγητική στρατηγική* παραπέμπει στην ανάγκη *καθοδηγητικού σχεδιασμού* (instructional design, ID) που ως όρος χρησιμοποιείται για να περιγράψει τη διαδικασία σχεδιασμού της εκπαιδευτικής παρέμβασης που ξεκινώντας από την υιοθέτηση κάποιας από τις θεωρίες της μάθησης (Tilikidou, ---) φτάνει στον προσδιορισμό του υλικού και των μέτρων αξιολόγησης που θα χρησιμοποιηθούν στο εκπαιδευτικό περιβάλλον (Carson and Curtis, 1991, Macro Theory). Ουσιαστικά καθοδηγητική στρατηγική θεωρείται η πρακτική εφαρμογή των θεωριών μάθησης (instructional theories), ενώ ο καθοδηγητικός σχεδιασμός αναφέρεται στο περιεχόμενο, στον τρόπο που ο σχεδιασμός θα λειτουργήσει πιο αποτελεσματικά και στον τρόπο που θα παρουσιαστεί το υλικό.

Η επιλογή μιας θεωρίας μάθησης που θα αποτελέσει τη βάση για τον *στρατηγικό σχεδιασμό* είναι μια σύνθετη διαδικασία. Αυτή η επιλογή εξαρτάται κατά πολύ από τη θεωρητική προσέγγιση στα ζητήματα μάθησης και τα οποία μπορούν να απαντηθούν, κατά τον Guba (1990), με κάποια από τις τρεις θεμελιώδεις ομάδες ερωτήσεων :

- την οντολογική, δηλαδή στις ερωτήσεις: Τι είναι εκείνο για το οποίο μπορούμε να αποκτήσουμε γνώση; Ποια είναι η φύση της πραγματικότητας και αν υπάρχει αντικειμενική πραγματικότητα;
- την επιστημολογική, δηλαδή αυτή που ερευνά το ερώτημα: Ποια είναι η φύση της σχέσης ανάμεσα σε αυτόν που αναζητά τη γνώση και στην ίδια τη γνώση;
- τη μεθοδολογική, δηλαδή αυτή που ασχολείται με το ζήτημα: Πως μπορεί αυτός που αναζητά τη γνώση να την εντοπίσει;

Οι απαντήσεις στα θεμελιώδη αυτά ερωτήματα που έθεσε ο Guba, ομαδοποιούνται και δημιουργούν δύο μεγάλες κατηγορίες θεωριών της μάθησης: τον συμπεριφορισμό (μπαχαιορισμός) ή αντικειμενισμό (objectivist) και το διερμηνευτισμό (interpretivist) ή κονστρουκτιβισμό. Ο κονστρουκτιβισμός, που υποστηρίζει ότι το άτομο ενεργεί στα αντικείμενα και στα γεγονότα και αποκτά την κατανόηση με την δική του αντίληψη για τον κόσμο μέσα από την εμπειρία του, εμφανίζεται να προσφέρει τις πιο ώριμες προσεγγίσεις, (Brooks and Brooks, 1999; Lorschach and Tobin, 2002), ιδιαίτερα για την προώθηση του πληροφοριακού αλφαριθμητισμού.

Ο κονστρουκτιβισμός θεωρεί ότι ο εκπαιδευόμενος πρέπει να βοηθείται για να ερμηνεύσει, να κατανοήσει και να κατασκευάσει τη δική του αναπαράσταση της πραγματικότητας, στηριγμένος στην πληροφορία και την εμπειρία. Η σχέση ανάμεσα στη γνώση και την εμπειρία γίνεται στον κονστρουκτιβισμό κεντρικό ζήτημα επειδή έτσι ερευνώνται τα ερωτήματα για το πως μαθαίνουν οι εκπαιδευόμενοι και πως φτάνουν σε μία απάντηση. Σύμφωνα λοιπόν με αυτήν την προσέγγιση, η γνώση και η πραγματικότητα δεν έχουν αντικειμενική και απόλυτη αξία αλλά η γνώση είναι κομμάτι του νοητικού κόσμου του γνώστη και σχετική με την εμπειρία που έχει αυτός από το περιβάλλον του. Δηλαδή η γνώση διαφέρει ανάλογα με τις εμπειρίες του εκπαιδευόμενου, την υποδομή της παιδείας, τις ανάγκες και την κοινωνική αλληλεπίδραση του κάθε ατόμου που παίρνει μέρος στη διαδικασία της μάθησης (Kruse 1998; Seel 2001; Matthews 2002; Tilikidou, 2004 p. 47).

Η αποδοχή του κονστρουκτιβισμού έχει σημαντικές επιδράσεις στον καθοδηγητικό σχεδιασμό, μιας στρατηγικής για την προώθηση του πληροφοριακού αλφαριθμητισμού, επειδή κατά τους κονστρουκτιβιστές είναι απαραίτητο η εκπαιδευτική διαδικασία να παίρνει υπόψη της το τι ήδη γνωρίζει ο καθένας και τον τρόπο που ο καθένας μαθαίνει (Lebow 1993; Reigeluth and Squire 1998). Σύμφωνα με την κονστρουκτιβιστική άποψη μόνο ο στρατηγικός στόχος μιας μαθησιακής διαδικασίας πρέπει να είναι προκαθορισμένος (Willis 1995). Σύμφωνα, δηλαδή με αυτήν την

άποψη το περιεχόμενο που θα διδαχτεί δεν πρέπει να είναι προκαθορισμένο, παρά μόνο οι γενικοί στόχοι του μαθήματος, το γενικό γνωστικό αντικείμενο. Παράλληλα στα πλαίσια μιας τέτοιας πρότασης, οι εκπαιδευόμενοι θα πρέπει να ενθαρρύνονται να δημιουργήσουν τη γνώση από περισσότερες και διαφορετικές προσεγγίσεις και να αναζητήσουν τις σχέσεις του θέματος, που σπουδάζουν, με άλλα συναφή γνωστικά αντικείμενα. Οι κονστρουκτιβιστές, δηλαδή, επιδιώκουν μέσα από τον καθοδηγητικό σχεδιασμό να δημιουργήσουν ένα εκπαιδευτικό περιβάλλον, στο οποίο οι εκπαιδευόμενοι να μπορούν να ερμηνεύσουν ελεύθερα και να καταλαβαίνουν την πραγματικότητα, γι' αυτό η πληροφορία δεν πρέπει να παρουσιάζεται χωριστά από το χώρο που την παράγει, αντίθετα η γνώση θα πρέπει να συνδέεται με το περιβάλλον για το οποίο είναι χρήσιμη (Gabrys, Weiner and Lesgold 1993; Bednar et al. 1995; Savery and Duffy 1995; Nicaise and Barnes 1996). Η προσπάθεια για μετάδοση της πληροφορίας και γνώσης που δεν ανταποκρίνεται σε πραγματικές ανάγκες μπορεί να καταλήξει σε αποτυχία.

Όλοι οι κονστρουκτιβιστές συμφωνούν επίσης ότι η συνεργατική μάθηση είναι η πιο αποτελεσματική διδακτική μέθοδος και αυτή που καλύπτει την μαθησιακή θεώρηση του κονστρουκτιβισμού (Lebow 1993; Garside 1996; Rader 1998). Στη βιβλιογραφία εμφανίζονται ενδιαφέρουσες μελέτες που αφορούν αποτελεσματικές στρατηγικές διδασκαλίας βασισμένες στην ομαδική εκπαίδευση και στις οποίες η καθοδηγητική στρατηγική ενθαρρύνει τη συνεργασία ανάμεσα στους εκπαιδευόμενους και αναγνωρίζει στον εκπαιδευτή το ρόλο του συμβούλου (mentor) που θα καθοδηγεί και όχι του δασκάλου που θα παρέχει έτοιμη γνώση (Jonassen and Rohrer-Murphy, 1999; Brooks and Brooks, 1999).

Σύμφωνα με την πρόταση των κονστρουκτιβιστών, η διαδικασία ανάπτυξης καθοδηγητικού σχεδιασμού επικεντρώνεται στο σχεδιασμό του περιβάλλοντος μάθησης και όχι διαδοχικών σταδίων. Η διαδικασία λήψης αποφάσεων για την εξέλιξη της μαθησιακής διαδικασίας, δημιουργεί ένα σύστημα που περιλαμβάνει κατά τον Reigeluth (1996) τις δραστηριότητες:

- της Ανάλυσης των αναγκών και των χαρακτηριστικών των εκπαιδευομένων
- της Σύνθεσης των πληροφοριών που απαιτούνται για το σχεδιασμό και την ανάπτυξη του συστήματος και
- της Αξιολόγησης, διαδικασίας που γίνεται κατά τη διάρκεια της ανάπτυξης του συστήματος και η οποία θα συμβάλλει στον εντοπισμό των αδυναμιών του συστήματος ώστε να γίνουν οι απαιτούμενες αλλαγές.

Ένα σημαντικό θέμα σε αυτή τη διαδικασία είναι η συμμετοχή των ατόμων που παίρνουν ενεργό μέρος και παίζουν αποφασιστικό ρόλο σε όλη τη διαδικασία ανάπτυξης του καθοδηγητικού σχεδιασμού, ιδιαίτερα όταν σχεδιάζεται με στρατηγικό στόχο τον πληροφοριακό αλφαριθμητισμό. Αυτοί που σχεδιάζουν θα πρέπει να πάρουν υπόψη τους παράγοντες, όπως είναι η προσωπικότητα και η φύση των εκπαιδευομένων, το περιβάλλον εφαρμογής των αποτελεσμάτων της μαθησιακής διαδικασίας, τα επιθυμητά αποτελέσματα μάθησης καθώς και τους περιορισμούς στη διαδικασία μάθησης.

Ο πληροφοριακός αλφαριθμητισμός είναι μία κατάσταση, κατά την οποία υφίσταται η δυνατότητα να αναζητηθεί και να μεταδοθεί η γνώση. Όταν επικρατεί αυτή η κατάσταση το σύστημα πληροφόρησης που δημιουργείται αξιοποιεί, παράλληλα με την παιδεία και την ωριμότητα των χρηστών του, τα τεχνικά μέσα μεταφοράς της πληροφορίας, όπως είναι οι τηλεπικοινωνίες και τα μέσα επεξεργασίας της πληροφορίας, όπως είναι τα *πολυμέσα/υπερ-μέσα*. (*multimedia/hypermedia*). Αυτές οι τεχνολογίες που χρησιμοποιούνται μαζί ή χωριστά επηρεάζουν τα εκπαιδευτικά αποτελέσματα, επειδή ως σύγχρονη πληροφοριακή τεχνολογία επιτρέπουν τη δημιουργία περιβάλλοντος που χαρακτηρίζεται από πλούσιο περιεχόμενο και αυθεντικά προβλήματα με τη χρήση π.χ. της προσομοίωσης που συμβάλλουν στην ανάπτυξη πολλαπλών εμπειριών μάθησης (Jonassen 1994; Reigeluth 1996). Αποτέλεσμα αυτής της διαδικασίας είναι η αλληλεπίδραση του ατόμου με την πληροφορία ή τη χρήση τους, έτσι ώστε να ενσωματωθεί η

καινούρια πληροφορία στην ήδη υπάρχουσα δομή της γνώσης. Η αλληλεπίδραση της γνώσης σε ένα online περιβάλλον αποτελεί το επίκεντρο της ενεργούς μάθησης. Η ανταπόκριση σε ερωτήσεις που παρέχουν άμεση ανατροφοδότηση συμβάλει στη δημιουργία της γνώσης. Επιτρέπει τον εκπαιδευόμενο να αποκτήσει γνώση και δεξιότητες, να μεταφέρει τη γνώση του εφαρμόζοντας την στον πραγματικό κόσμο και να συνδέσει τη θεωρητική έννοια με την πρακτική, το αφηρημένο με το συγκεκριμένο (Boyle, 1977; Bransford et al., 1988; Liber, Olivier and Britain, 2000; Yang, 2001). Τα υπερ-κείμενα (hypertext) συστήματα και η αλληλεπίδραση μπορούν να παράγουν ένα μαθησιακό περιβάλλον διαφορετικό από τον παραδοσιακό τρόπο διδασκαλίας γιατί επιτρέπουν τους εκπαιδευόμενους να εξετάζουν την ίδια περίπτωση ξανά και ξανά από διαφορετική προοπτική. Η επανεξέταση μιας έννοιας με διαφορετικά παραδείγματα χρήσης βοηθάει τους μαθητές να αποκτήσουν νέα αντίληψη για το θέμα, νέες προοπτικές και σε βάθος γνώση, γιατί τα συμφοραζόμενα φωτίζουν καινούριες απόψεις που δεν καλύπτονται από άλλα συμφοραζόμενα που αναφέρονται στις ίδιες έννοιες (Spiro et al., 1992, Cognitive Flexibility; Spiro et al., 1992, Knowledge Representation; Bransford et al., 1988; Liber, Olivier and Britain, 2000; Yang, 2001).

Η ανάπτυξη της πληροφόρησης έχει σημαντικές επιδράσεις και στην ελληνική ακαδημαϊκή κοινότητα, η οποία συνειδητοποιεί την ανάγκη κατάκτησης ενός υψηλού επίπέδου πληροφοριακού αλφαριθμητισμού. Το ζήτημα τίθεται ως προς το ποιος θα αναλάβει τον καθοδηγητικό σχεδιασμό του εγχειρήματος και ποιος θα γίνει ο φορέας υλοποίησής του. Τα τελευταία χρόνια, με την είσοδο των νέων τεχνολογιών πληροφόρησης και στην Ελλάδα, έγινε φανερή η ανάγκη να είναι οι έλληνες βιβλιοθηκονόμοι ικανοί να διδάξουν τους χρήστες των ακαδημαϊκών, κύρια, βιβλιοθηκών πώς να ανακτήσουν πληροφόρηση συναφή με τα θέματα που εργάζονται. Οι βιβλιοθηκονόμοι αντιμετωπίζουν τα τελευταία χρόνια την αδυναμία των φοιτητών αλλά και μέρους του εκπαιδευτικού προσωπικού να χρησιμοποιήσουν τα περίπλοκα εργαλεία της βιβλιοθήκης, να μη γνωρίζουν ποιες βάσεις είναι οι πιο κατάλληλες για τις πληροφοριακές τους ανάγκες και πώς να χρησιμοποιήσουν την ανακτημένη πληροφορία αποτελεσματικά, επειδή ανεξάρτητα από τις τεχνολογικές εξελίξεις που έχουν εισαχθεί στις βιβλιοθήκες, την είσοδο των online καταλόγων, την ύπαρξη των online εκδόσεων πληροφοριακών πηγών, την ύπαρξη ηλεκτρονικών περιοδικών, του διαδικτύου και του World Wide Web, οι χρήστες φαίνεται ότι δεν είναι αρκετά εκπαιδευμένοι να αξιοποιήσουν επαρκώς τον πλούτο των πληροφοριών στις οποίες μπορούν να έχουν πρόσβαση μέσα από τις βιβλιοθήκες τους.

Ο διαπιστωμένος πληροφοριακός αναλφαριθμητισμός χρειάζεται να παρθεί σοβαρά υπόψη από τα Ιδρύματα έτσι ώστε οι ακαδημαϊκές βιβλιοθήκες να παρέχουν την ευκαιρία στους χρήστες τους να αξιοποιούν όλες τις πηγές πληροφόρησης και να συμβάλλουν αποτελεσματικά στη δια βίου εκπαίδευση. Οι χρήστες πρέπει να προσφεύγουν στους βιβλιοθηκονόμους και για να μάθουν πως οργανώνεται η πληροφορία, πώς πρέπει να κάνουν αναζήτηση, να την ανακτούν και να την αξιολογούν ώστε να την χρησιμοποιήσουν αποτελεσματικά ως φοιτητές και αργότερα ως επιστήμονες ή τεχνικοί. Οι Ελληνικές ακαδημαϊκές βιβλιοθήκες, για τους πιο πάνω λόγους πρέπει να περάσουν σε μία ενεργή συμμετοχή στην εκπαιδευτική διαδικασία, προάγοντας τη σημασία του πληροφοριακού αλφαριθμητισμού και τον εκπαιδευτικό ρόλο της βιβλιοθήκης με στόχο να γίνουν κέντρα μάθησης και εκπαίδευσης (Clyde, 2002). Αυτός ο στρατηγικός στόχος για τη μεταμόρφωση της βιβλιοθήκης σε μέρος της εκπαίδευσης και την ενσωμάτωση της χρήσης της στη μαθησιακή διαδικασία απαιτεί πέρα από τη βούληση του εκπαιδευτικού συστήματος και οργανωσιακές αλλαγές. Επειδή σύμφωνα με την πιο πάνω προοπτική, βασικός στόχος θα πρέπει να είναι η διάδοση του πληροφοριακού αλφαριθμητισμού, ενθαρρύνοντας τη χρήση της τεχνολογίας της πληροφόρησης και των επικοινωνιών χρειάζεται να βελτιωθεί παράλληλα η ποιότητα της διδασκαλίας χρήσης των μεθόδων πληροφόρησης.

Για την αναβάθμιση του τρόπου διδασκαλίας χρειάζεται η ανάπτυξη συνεργασίας ανάμεσα στο εκπαιδευτικό προσωπικό των ιδρυμάτων και τους βιβλιοθηκονόμους των ακαδημαϊκών βιβλιοθηκών και φυσικά η βελτίωση της υλικοτεχνικής υποδομής. Η συνεργασία αυτή θα απέδιδε συνδέοντας την εκπαίδευση για την ανάκτηση της πληροφορίας με τα βασικά μαθήματα κάθε επιστήμης. Θεωρούμε ότι για να αντιμετωπιστεί ο πληροφοριακός αναλφαβητισμός, χρειάζεται να μελετηθεί η εισαγωγή στο πρόγραμμα μαθημάτων κάθε επιστήμης ενός μαθήματος σχεδιασμένου από ειδικό επιστήμονα και βιβλιοθηκονόμο που γνωρίζει τα συστήματα και τη διαδικασία ανάκτησης πληροφοριών αλλά και με τη συμμετοχή ομάδας φοιτητών που θα συμβάλλουν αποτελεσματικά στον εντοπισμό των αναγκών των φοιτητών. Προτείνεται, δηλαδή η εισαγωγή ενός μαθήματος τριών διδακτικών μονάδων, που θα διδάσκεται στο δεύτερο ή τρίτο εξάμηνο των σπουδών, αφού οι φοιτητές θα είναι σε θέση να εντοπίσουν τη σχέση που υπάρχει ανάμεσα στο πρόγραμμα μαθημάτων τους και το πρόγραμμα που στοχεύει στον πληροφοριακό αλφαβητισμό. Πολλές μελέτες έδειξαν ότι ένα τέτοιο πρόγραμμα θα πρέπει να παρουσιάζεται όταν οι μαθητές αναγνωρίζουν την ανάγκη (Herrington, 1998; Harley, 2001). Επίσης προτείνεται να δημιουργηθεί ένα Computer Assisted Instruction (CAI) hypermedia σύστημα που θα χρησιμοποιηθεί σαν εγχειρίδιο για το μάθημα.

Στην προσπάθεια για τη διάδοση του πληροφοριακού αλφαβητισμού, το εκπαιδευτικό προσωπικό των ΑΕΙ/ΤΕΙ είναι σε καλύτερη θέση από τους βιβλιοθηκονόμους των ακαδημαϊκών βιβλιοθηκών για να βοηθήσουν τους φοιτητές να καταλάβουν ότι ο πληροφοριακός αλφαβητισμός είναι απαραίτητο στοιχείο για τη λύση προβλημάτων που έχουν σχέση με τις σπουδές τους, αρχικά, και τον επαγγελματισμό τους, αργότερα. Οι βιβλιοθηκονόμοι όμως είναι αυτοί που έχουν εξοικειωθεί με την ύπαρξη των εκατοντάδων πηγών, έντυπων και ηλεκτρονικών, σύγχρονων και αναδρομικών, που υπάρχουν στη βιβλιοθήκη. Είναι άρα αναπόφευκτη η ισότιμη συνεργασία των δύο πλευρών για τον σχεδιασμό μιας προσπάθειας καθορισμού της καθοδηγητικής στρατηγικής που χρειάζεται για να γίνουν προσβάσιμες οι πληροφορίες των πηγών σε κάθε φοιτητή και επιστήμονα. Η στενή συνεργασία και οι συνεχείς συζητήσεις ανάμεσα στα δύο μέρη θα καθοδηγήσουν στην ανάπτυξη αποτελεσματικών προγραμμάτων πληροφοριακού αλφαβητισμού. Σε ένα πρόγραμμα πληροφοριακού αλφαβητισμού απαιτείται η συνεργασία των βιβλιοθηκονόμων με το εκπαιδευτικό προσωπικό, ώστε να οριστούν οι πληροφοριακές δεξιότητες που χρειάζεται να αναπτυχθούν με το πρόγραμμα μαθημάτων. Για να γίνει όμως μια αποδοτική συνεργασία μεταξύ βιβλιοθηκονόμων και εκπαιδευτικού προσωπικού των ιδρυμάτων της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης πρέπει να αναγνωριστεί η ουσιαστική ισοτιμία των διαφορετικών ρόλων των δύο πλευρών (Higgins & Cedar Face, 1998). Αυτή η αλληλοαναγνώριση θα επέλθει όταν και τα δύο μέρη αποδείξουν ότι είναι ικανά να επιμεριστούν τις ευθύνες ενός τέτοιου προγράμματος.

Το πιο αδύνατο μέρος μιας τέτοιας συνεργασίας είναι οι βιβλιοθηκονόμοι. Οι βιβλιοθηκονόμοι χρειάζονται πολλούς και διαφορετικούς τρόπους υποστήριξης για να συμμετάσχουν στον στρατηγικό σχεδιασμό και την εκπαιδευτική προσπάθεια για τη διάδοση του πληροφοριακού αλφαβητισμού. Οι δεξιότητες που απαιτούνται για τη δουλειά αυτή δε διδάσκονται αυτή τη στιγμή στις σχολές βιβλιοθηκονομίας στην Ελλάδα. Επαφίεται στους ίδιους τους βιβλιοθηκονόμους να αναλάβουν την επιμόρφωσή τους για να ανταποκριθούν στο νέο ρόλο του εκπαιδευτικού του πληροφοριακού αλφαβητισμού. Για τους βιβλιοθηκονόμους που ήδη έχουν αποφοιτήσει θεωρούνται απαραίτητες κάποιες μορφές μετεκπαίδευσης είτε με τη μορφή σεμιναρίων ή / και μεταπτυχιακών προγραμμάτων, ώστε να διδαχθούν οι επιπλέον δεξιότητες που θα τους ζητηθούν στο άμεσο μέλλον. Η κατανόηση των βασικών θεωριών μάθησης, η εκπαίδευση στην εφαρμογή και ανάπτυξη κριτικής σκέψης, η κατανόηση και εφαρμογή των καθοδηγητικών στρατηγικών και της τεχνολογίας της πληροφόρησης είναι μερικές από τις ικανότητες που θα πρέπει να διαθέτει πλέον ο βιβλιοθηκονόμος, που ο ρόλος του μεταβάλλει και αναβαθμίζει τη συμβολή του στη σύγχρονη κοινωνία του ανταγωνισμού και της πληροφοριακής πλημμυρίδας που μας κατακλύζει.

Βιβλιογραφία

1. American Library Association Presidential Committee on Information Literacy. «A progress report of information literacy: An update on the American Library Association Presidential Committee on Information Literacy: Final Report». 1998 [Τεκμήριο www, URL: http://www.ala.org/Content/NavigationMenu/ACRL/Publications/White_Papers_and_Reports/A_Progress_Report_on_Information_Literacy.htm, ημερομηνία πρόσβασης: 5 8 2005]
2. «Library instruction and information literacy – 1997». *Reference Services Review*, 26 no 3-4 (1998) 143-160.
3. Association of College & Research Libraries. Task Force on Information Literacy Competency Standards (2000). «Information literacy competency standards for higher education: the final version». *College & Research Libraries News*, 61 no 3 (2000) 211-15.
4. Audunson, Ragnar & Ragnar Nordlie, «Information Literacy: The case or non-case of Norway?» *Library Review*, 52 no. 7 (2003) 319-325.
5. Bednar, Anne K. et al. (1995). «Theory into practice: How do we link?» IN: Thomas M. Duffy & David H. Jonassen eds. *Constructivism and the Technology of Instruction: A Conversation*. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates (1992) 17-34.
6. Boyle, Tom, *Design for multimedia learning*. New York: Prentice Hall, 1997.
7. Bransford, John D. et al., «Learning with technology: Theoretical and empirical Perspectives». *Peabody Journal of Education*, 64 no. 1 (1988) 5-26.
8. Brooks, Jackeline Grenon., & Brooks, Martin G., *In search of understanding: The case for constructivist classrooms*. Upper Saddle River, New Jersey: Merrill Prentice Hall (1999).
9. Carson, C. Herbert & Ruth V. Curtis, «Applying instructional design theory to bibliographic instruction: Macrotheory». *Research Strategies* 9 no. 4 (1991) 164-179.
10. Clyde, Laurel A., «A Strategic planning approach to Web site management ». *The Electronic Library*, 18 no. 2 (2000) 97-108.
11. Cunningham, Thomas H. & Scott Lanning, «New Frontier trail guides: faculty-librarian collaboration on information literacy». *References Services Review*, 30 no. 4 (2002) 343-348.
12. Ercegovac, Zorana, «Information literacy: teaching now for year 2000». *Reference Services Review*, Fall/Winter (1998) 139-160.
13. Farmer, Lesley S. J., «Facilitating faculty incorporation of information literacy skills into the curriculum through the use of online instruction». *References Services Review*, 31 no 4 (2003) 307-312.
14. Gabrys, Gareth; Weiner, Arlene & Lesgold, Alan, «Learning by problem solving in a coached apprenticeship system». IN: Rabinowitz, Mitchell. ed. *Cognitive Science foundations of instruction*. Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum As. (1993) 119-147.
15. Garside, Colleen, «Look who's talking: A comparison of lecture and group discussion teaching strategies in developing critical thinking skills». *Communication Education* 45 (1996) 212-227.
16. Guba, Egon G., *The Paradigm dialog*. Newbury Park, California: CA, Sage Publ. (1990).
17. Harley, Bruce, «Freshmen, information literacy, critical thinking and values». *References Services Review*, 29 no. 4, (2001) 301-305.
18. Herrington, Verlene J., «Way beyond bi: A look to the future». *Journal of Academic Librarianship*, 24 no. 5 (1998) 381-386.
19. Higgins, Carla & Mary Jane Cedar Face, (1998). «Integrating information literacy skills into the university colloquium: Innovation at southern Oregon University». *Reference Services Review*, 26 no. 3-4 (1998) 17-31.
20. Homann, Benno, «German Libraries at the starting line for the new task of teaching information literacy». *Library Review*, 52 no. 7 (2003) 310-318.

21. Jonassen, David H., «Thinking technology: Toward a constructivist design model». *Educational Technology*, April (1994) 34-37.
22. Jonassen, David H., & Lucia Rohrer-Murphy, «Activity theory as a framework for design constructivist learning environments». *Educational Technology Research and Development*, 47 no. 1 (1999) 61-79.
23. Kruse, Gary D., «Cognitive science and its implications for education». *NASSP Bulletin*, 82 no. 598 (1998) 73-79.
24. Lebow, David, «Constructivist values for instructional systems design: Five principles toward a new mindset». *Educational Technology Research and Development*, 41 no. 3 (1993) 4-16.
25. Liber, Oleg, Bill Olivier & Sandy Britain, «The TOOMOL project: supporting a personalized and conversational approach to learning». *Computers & Education*, 34 (2000) 327-333.
26. Lorsbach, Anthony, & Kenneth Tobin, (1997). «Constructivism as a referent for science teaching». *National Association for Research in Science Teaching (NARST) (1997)* [Τεκμήριο www, URL: <http://www.exploratorium.edu/ifi/resources/research/constructivism.html> ημερομηνία πρόσβασης: 20 6 2002].
27. Moore, Beverly A., «From keepers of knowledge to learning facilitators: Information literacy in academic libraries». *Colorado Libraries*, 24 no. 4 (1998) 10-11.
28. Nicaise, M. & Barnes, D., «The union of technology, constructivism, and teacher education», *Journal of Teacher Education*, 47 no. 3 (1996), 205-212.
29. Rader, Hannelore B., «LOEX: New learning environments». *College & Research Libraries News*, 59 no. 7 (1998) 509-510.
30. Reigeluth, Charles M., «A new paradigm of ISD?» *Educational Technology*, 36 no. 3 (1996) 13-20.
31. Reigeluth, Charles M., & Kurt Squire, «Emerging work on the new paradigm of instructional Theories». *Educational Technology*, 38 no. 4 (1998) 41-47.
32. Savery, John R. & Thomas M. Duffy, (1995). «Problem-based learning: An instructional model and its constructivist framework». *Educational Technology*, 35 no. 5 (1995) 31-38.
33. Seel, Norber M., (2001). «Epistemology, situated cognition, and mental models: Like a bridge over troubled water» *Instructional science*, 29 (2001) 403-427.
34. Skov, Annette, & Helli Skærbak, «Fighting an uphill battle: teaching information literacy in Danish institutions of higher education». *Library Review*, 52 no. 7 (2003) 326-332.
35. Spiro, Rand J., et al. (1992). «Cognitive flexibility, constructivism, and hypertext: Random access instruction for advanced knowledge acquisition in ill-structured domains». IN: Thomas M. Duffy & David H. Jonassen eds. *Constructivism and the Technology of Instruction: A Conversation*. Hillsade, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates (1992) 57-75.
36. «Knowledge representation, content specification, and the development of skill in situation specific knowledge assembly: some constructivist issues as they relate to cognitive flexibility theory and hypertext». IN: IN: Thomas M. Duffy & David H. Jonassen eds. *Constructivism and the Technology of Instruction: A Conversation*. Hillsade, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates (1992). 121-128.
37. Τηλικίδου, Ειρήνη, «Μεταμοντέρνα Στρατηγική Μάρκετινγκ: Υπάρχει περιεχόμενο;» Έχει εγκριθεί η δημοσίευση στο: *Επιθεώρηση Οικονομικών Επιστημών*.
38. Tilikidou, Irene, *Ecologically conscious consumer behaviour*. Unpublished Doctoral Dissertation. University of Sutherland U.K. (2001).
39. Willis, Jerry, «R2D2 A recursive, reflective instructional design model based on constructivist – interpretivist theory». *Educational Technology*, 35 no. 6 (1995) 5-23.

40. Yang, Shu Ching, «Synergy of constructivism and hypermedia from three constructivism perspectives - social, semiotic, and cognitive». *Journal of Educational Computing Research*, 24 no. 4 (2001) 321-361.