

## Πληροφοριακός Γραμματισμός και εκπαίδευση φοιτητών/τριών παιδαγωγικών τμημάτων: η περίπτωση του ΠΤΔΕ<sup>1</sup> της Παιδαγωγικής Σχολής του ΑΠΘ

Ευαγγελία Μπουγατζέλη<sup>α</sup>, Αθηνά Σουλιώτη<sup>β</sup>, Ασπασία Τόγια<sup>γ</sup>

<sup>α</sup> Εργαστηριακό Διδακτικό Προσωπικό, ΠΤΔΕ Παιδαγωγικής Σχολής ΑΠΘ, [bougatzeli@eled.auth.gr](mailto:bougatzeli@eled.auth.gr)

<sup>β</sup> Μεταπτυχιακή φοιτήτρια, ΠΤΔΕ Παιδαγωγικής Σχολής ΑΠΘ, [capi.souliw@gmail.com](mailto:capi.souliw@gmail.com)

<sup>γ</sup> Επίκουρη καθηγήτρια, Τμήμα Βιβλιοθηκονομίας ΣΔΟ ΑΤΕΙΘ

### Περίληψη

Το παρόν άρθρο παρουσιάζει τον σχεδιασμό, την εφαρμογή και την αξιολόγηση ενός μαθήματος Πληροφοριακού Γραμματισμού ενταγμένου στο προπτυχιακό πρόγραμμα σπουδών του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης της Παιδαγωγικής Σχολής του ΑΠΘ<sup>2</sup>. Παρουσιάζονται αναλυτικά ο σχεδιασμός και το περιεχόμενο του μαθήματος, και εξηγούνται οι τροποποιήσεις που σημειώθηκαν τα δύο τελευταία χρόνια της εφαρμογής του. Ακολουθεί συζήτηση πάνω στις αξιολογήσεις των φοιτητών και σχολιασμός των σημειώσεων και των παρατηρήσεων της διδάσκουσας κατά το ακαδημαϊκό έτος 2014-15, σχετικά με τα δυνατά και τα αδύνατα σημεία του μαθήματος ως προς τα μέσα και τις μεθόδους. Τέλος, περιλαμβάνονται προτάσεις για περαιτέρω βελτίωση του συγκεκριμένου μαθήματος, καθώς και για την εισαγωγή της διδασκαλίας του Πληροφοριακού Γραμματισμού στην εκπαίδευση εκπαιδευτικών στην Ελλάδα.

© 2015 Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών

**Λέξεις-κλειδιά:** πληροφοριακός γραμματισμός, αρχική εκπαίδευση εκπαιδευτικών, μελέτη περίπτωσης, Ελλάδα

doi:

### Abstract

The present study reports the design, implementation and evaluation of an Information Literacy undergraduate course of the Primary Education School at the Aristotle University of Thessaloniki, Greece. There is an analytical description of course design, principles and content, and an explanation of the changes which happened since its first implementation. The students evaluation of the course, as well as the tutor's observations during academic year 2014-15, are discussed illuminating its strengths and weaknesses concerning the teaching methods and tools. Finally, suggestions for further upgrade on the specific course and the introduction of similar initiatives for Information Literacy teaching in initial teacher education in Greece, are included.

© 2015 Hellenic Academic Libraries Link

**Keywords:** information literacy, initial teacher education, case study, Greece

1 ΠΤΔΕ=Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, ΑΠΘ=Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης

2 Πρόκειται για τη 2η επισκόπηση του μαθήματος. Η 1η επισκόπηση του μαθήματος πραγματοποιήθηκε την άνοιξη του 2013 (βλ. Evangelia Bougatzeli, Aspasia Togia and Efi Papademetriou. Developing an Information Literacy Course for Teacher Education Students in Greece, *The International Journal of Literacies*, 21 (2), διαθέσιμο στο <http://ijlll.cgpublisher.com/product/pub.254/prod.82>

## 1. Η έννοια του Πληροφοριακού γραμματισμού

Η πρόσβαση και αξιοποίηση κατάλληλων πληροφοριών αποτελεί βασικό συστατικό κάθε ανθρώπινης δραστηριότητας και είναι κρίσιμη και απαραίτητη ιδιαίτερα στη σημερινή εποχή που χαρακτηρίζεται από ένα διαρκώς μεταβαλλόμενο και διογκούμενο περιβάλλον πληροφόρησης. Ο Πληροφοριακός Γραμματισμός (Information Literacy) (στο εξής ΠληΓρ) αναγνωρίζεται διεθνώς ως ένα σύνολο ικανοτήτων καίριων για την εκπαιδευτική, επαγγελματική και προσωπική ζωή των ανθρώπων του 21<sup>ου</sup> αιώνα. Εντάσσεται στο ευρύτερο πλαίσιο ικανοτήτων (γνώσεων, δεξιοτήτων και στάσεων) που συγκροτούν το συνεχές του Γραμματισμού στα Μέσα και την Πληροφορία (Media and Information Literacy, MIL), το οποίο συντελεί στο να κατανοούμε τη λειτουργία των μέσων και των διάφορων παρόχων πληροφόρησης, να αξιολογούμε κριτικά το περιεχόμενο της πληροφόρησης και να λαμβάνουμε συνειδητές αποφάσεις ως χρήστες και δημιουργοί πληροφοριών<sup>3</sup>.

Κατά καιρούς έχουν προταθεί αρκετοί ορισμοί του ΠληΓρ με την έμφαση να δίνεται σε διαφορετικά κάθε φορά στοιχεία. Από τους πιο ευρέως διαδεδομένους είναι ο ορισμός της Αμερικανικής Ένωσης Βιβλιοθηκών (American Library Association, ALA), ο οποίος περιγράφει τον ΠληΓρ ως την ικανότητα να αναγνωρίζουμε την πληροφόρηση που χρειαζόμαστε (που μπορεί να διαφοροποιείται ανάλογα με τις κάθε φορά διαφορετικές ανάγκες μας), και να εντοπίζουμε, να αξιολογούμε και να αξιοποιούμε αποτελεσματικά τις πληροφορίες (ALA, 1989).

Ο ΠληΓρ περιλαμβάνει τις ικανότητες που απαιτούνται για την επίλυση προβλημάτων ή τη λήψη αποφάσεων κατά τη χρήση πληροφοριών και συνδέεται στενά με τη διά βίου μάθηση (ALA, 1989). Μέσα από τη διά βίου μάθηση αναπτύσσεται η κριτική και δημιουργική σκέψη, η διαρκής αναζήτηση, χρήση και δημιουργία της γνώσης και η λήψη αποφάσεων σε σχέση με τις πληροφορίες. Πολλές απ' αυτές τις ικανότητες που καλλιεργούνται μέσω της διά βίου μάθησης αποτελούν ικανότητες του ΠληΓρ (Probert, 2009). Επομένως, όσο περισσότερο κάποιος μαθαίνει να είναι πληροφοριακά εγγράμματος και αναδιαμορφώνει τις συνήθειες και τις στάσεις του ως προς τη διαχείριση πληροφοριών, τόσο περισσότερο αυτό-μορφώνεται και αναπτύσσει δεξιότητες και ικανότητες ΠληΓρ (Horton, 2007). Όπως χαρακτηριστικά διακηρύσσεται, ο ΠληΓρ και η διά βίου μάθηση αποτελούν τους φάρους για την Κοινωνία της Πληροφορίας δια φωτίζοντας τις εξελίξεις με στόχο την ανάπτυξη, την ευημερία και την ελευθερία. Ο ΠληΓρ βρίσκεται στον πυρήνα της διά βίου μάθησης. Ενδυναμώνει τους ανθρώπους, σε όλες τις πτυχές της ζωής τους, προκειμένου να αναζητούν, να αξιολογούν, να χρησιμοποιούν και να δημιουργούν πληροφορίες, ώστε να πετυχαίνουν τους προσωπικούς, κοινωνικούς, επαγγελματικούς και εκπαιδευτικούς τους στόχους. Είναι το βασικό ανθρώπινο δικαίωμα σε έναν ψηφιακό κόσμο και προωθεί την κοινωνική ένταξη όλων των εθνών<sup>4</sup>.

Η αυξανόμενη συνειδητοποίηση της σπουδαιότητας του ΠληΓρ οδήγησε στην ανάπτυξη, στις ΗΠΑ, προτύπων για τη διδασκαλία του στην ανώτατη εκπαίδευση (Information Literacy Competency Standards for Higher Education) (ACRL, 2000). Ήδη το 1989 η ALA πρότεινε να συμπεριληφθεί ο ΠληΓρ στην εκπαίδευση των εκπαιδευτικών (ALA, 1989). Επιπλέον, αναπτύχθηκαν πρότυπα για τη διδασκαλία του ΠληΓρ ειδικά για εκπαίδευση εκπαιδευτικών (Information Literacy Standards for Teacher Education). Πρόκειται για ένα σύνολο 6 προτύπων, χωρισμένων σε 14 δείκτες απόδοσης και 64 διακριτά μαθησιακά αποτελέσματα, το οποίο απευθύνεται σε βιβλιοθηκονόμους της εκπαίδευσης και σε παιδαγωγικές σχολές και μπορεί να χρησιμοποιηθεί για την ανάπτυξη προγραμμάτων διδασκαλίας ΠληΓρ (ACRL, 2011)<sup>5</sup>.

Στο σημείο αυτό πρέπει να επισημανθεί ότι στην ελληνική βιβλιογραφία δεν υπάρχει ομοφωνία σχετικά με τη μεταφορά στα ελληνικά του αγγλικού όρου “information literacy”. Έτσι, χρησιμοποιούνται οι όροι Πληροφοριακός Αλφαριθμητισμός, Πληροφοριακός Γραμματισμός, Πληροφοριακή Παιδεία, Πληροφορητικός Γραμματισμός, Εκπαίδευση-Πληροφορική, Βιβλιοθήκες-Καθοδήγηση χρηστών (Κανάκη, 2011). Στο παρόν άρθρο και στο πλαίσιο του μαθήματος στο οποίο αναφέρεται, χρησιμοποιείται ο όρος «Πληροφοριακός Γραμματισμός».

Και στην Ελλάδα τα τελευταία χρόνια αναγνωρίζεται η σπουδαιότητα της ανάπτυξης δεξιοτήτων επεξεργασίας και διαχείρισης πληροφοριών (information skills, information literacy skills ή information processing skills) στην εκπαιδευτική διαδικασία. Συγκεκριμένα, ως τέτοιες νοούνται οι ικανότητες: *α) κατανόησης του υπό μελέτη προβλήματος, ερωτήματος, β) σχεδιασμού ικανών μεθόδων αναζήτησης πληροφοριών σχετικών με το πρόβλημα, ερώτημα, γ) συλλογής και καταγραφής πληροφοριών, δ) διάκρισης, ταξινόμησης και κωδικοποίησης*

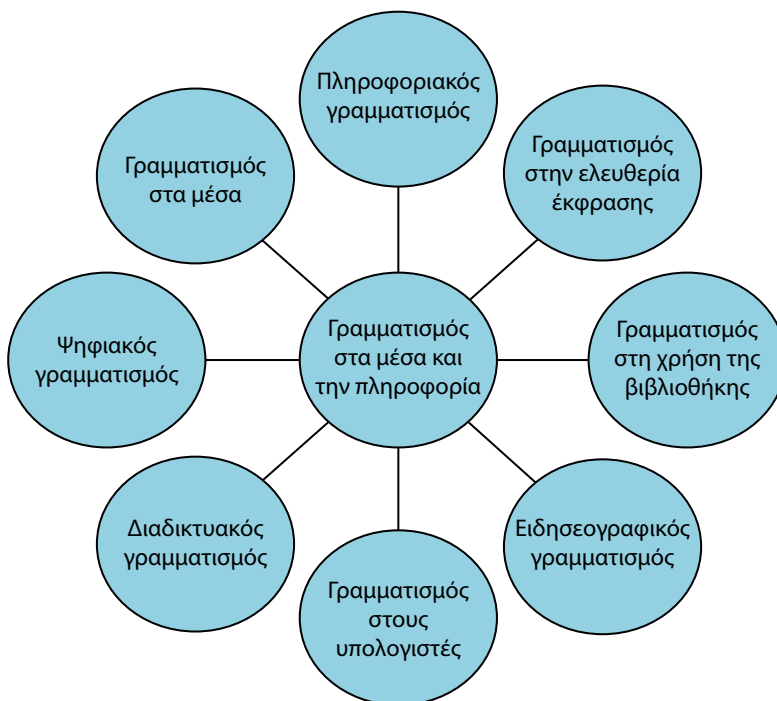
3 <http://www.unesco.org/new/en/communication-and-information/media-development/media-literacy/mil-as-composite-concept/>

4 The Alexandria proclamation on information literacy and lifelong learning, 2005 ([http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/CI/CI/pdf/alexandria\\_proclamation\\_information\\_literacy\\_lifelong\\_learning.pdf](http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/CI/CI/pdf/alexandria_proclamation_information_literacy_lifelong_learning.pdf)).

5 Τα συγκεκριμένα πρότυπα έχουν μεταφραστεί στα ελληνικά από τη διδάσκουσα και κάθε ενδιαφερόμενος μπορεί να απευθυνθεί στην ίδια ([bougatzeli@eled.auth.gr](mailto:bougatzeli@eled.auth.gr)) για να λάβει τη μετάφραση.

πληροφοριών, ε) αξιολόγησης της εγκυρότητας, της αξιοπιστίας και της υποκειμενικότητας των πληροφοριών, στ) κριτικής διερεύνησης, ανάλυσης και σύνθεσης πληροφοριών με σκοπό τη μετατροπή τους σε γνώσεις, μοντέλα και ιδέες, ζ) παρουσίασης και επικοινωνίας ιδεών, γνώσεων και πληροφοριών με αποτελεσματικά μέσα (Ντρενογιάννη, 2000:233· Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, 2008).

Πρόσφατα καταγράφονται προσπάθειες σύγκλισης των διάφορων μορφών γραμματισμού υπό τον «όρο ομπρέλα» του Γραμματισμού στα Μέσα και την Πληροφορία (MIL), με τον οποίο επιδιώκεται να ενωθούν αρχές και πεδία που άλλοτε ήταν ξεχωριστά και διακριτά. Ο όρος αναφέρεται σε όλες εκείνες τις ικανότητες και δεξιότητες που χρειάζονται οι πολίτες του 21ου αιώνα, ώστε να μπορούν να αξιοποιούν αποτελεσματικά τα μέσα και τις πληροφορίες, να αναπτύσσουν κριτική σκέψη και διά βίου μαθησιακές ικανότητες, ώστε να κοινωνικοποιούνται και να καθίστανται ενεργοί πολίτες. Στις μέρες μας είναι χρήσιμο να αντιμετωπίσουμε τον γραμματισμό μέσα από μια πιο ολιστική και διεπιστημονική προσέγγιση, η οποία επιδιώκει να συγκεράσει τα δύο πεδία, τον Γραμματισμό στα Μέσα και τον Πληροφοριακό Γραμματισμό, και να προτείνει έναν διευρυμένο ορισμό του γραμματισμού. Ένας τέτοιος ορισμός περιλαμβάνει τόσο έντυπες όσο και ηλεκτρονικές πηγές μέσω των και πληροφορίας, αναγνωρίζοντας ταυτόχρονα τον ρόλο των βιβλιοθηκών, των αρχείων και των μουσείων ως φορέων μέσων και πληροφορίας (Σχήμα 1), (UNESCO, MIL curriculum for teachers).



Σχήμα 1

## 2. Πληροφοριακός Γραμματισμός και εκπαίδευση φοιτητών/τριών παιδαγωγικών τμημάτων

Η ανάπτυξη ικανοτήτων ΠληΓρ μπορεί και πρέπει να αποτελεί κεντρικό στόχο κάθε εκπαιδευτικού συστήματος, καθώς εξυπηρετεί την προετοιμασία της νέας γενιάς και προωθεί την ομόφωνα αποδεκτή σύνδεση του σχολείου με τον πραγματικό κόσμο. Όλοι οι μαθητές πρέπει να έχουν τη δυνατότητα να αποκτούν δεξιότητες ΠληΓρ, για να γίνονται ανεξάρτητοι μαθητές και υπεύθυνοι πολίτες (Rockman, 2002). Μέχρι πρόσφατα σε χώρες όπως οι ΗΠΑ, ο Καναδάς, η Αυστραλία και η Μ. Βρετανία (κυρίως η Σκωτία), οποιαδήποτε προσπάθεια ανάπτυξης του ΠληΓρ στο σχολείο οργανωνόταν από τους βιβλιοθηκονόμους και συνδεόταν άμεσα με τη σχολική βιβλιοθήκη. Τα τελευταία χρόνια, ωστόσο, πολλοί ακαδημαϊκοί, καθώς και οργανισμοί, όπως η UNESCO, συντάσσονται στο πλευρό των βιβλιοθηκονόμων, επισημαίνοντας την ανάγκη για ανάπτυξη ικανοτήτων ΠληΓρ στους μαθητές και τη διάχυση της διδασκαλίας τέτοιων ικανοτήτων σε όλο το πρόγραμμα σπουδών (UNESCO, Probert, 2009).

Προς αυτήν την κατεύθυνση οι εκπαιδευτικοί διαδραματίζουν ρόλο κλειδί, γιατί είναι αυτοί που μπορούν να δημιουργούν κατάλληλα περιβάλλοντα μάθησης εκκινώντας από τα ενδιαφέροντα των μαθητών, και να τους ενθαρρύνουν να συμμετέχουν σε δημιουργικές δραστηριότητες ερευνητικού χαρακτήρα, όπου η γνώση δεν παρέχεται έτοιμη, αλλά αποκτάται μέσα από διαδικασίες ανάκλησης και επεξεργασίας πληροφοριών (Ντρενογιάννη, 2001). Ωστόσο, οι εκπαιδευτικοί δεν μπορούν να προετοιμάζουν πληροφοριακά εγγράμματους μαθητές, εάν αδυνατούν να κατανοούν οι ίδιοι πώς να βρίσκουν και να χρησιμοποιούν πληροφορίες (Carr, 1998). Η ανάπτυξη, λοιπόν, ικανοτήτων ΠληΓρ καθίσταται κρίσιμη στην εκπαίδευση εκπαιδευτικών. Δίνεται έμφαση στο να κατανοούν οι εκπαιδευτικοί την έννοια, τις πτυχές και τη σπουδαιότητα του ΠληΓρ για την εκπαιδευτική διαδικασία, στο να καθίστανται ικανοί να ενσωματώνουν στοιχεία ΠληΓρ στις διδακτικές πρακτικές τους και στο να εφοδιάζονται με τις απαραίτητες παιδαγωγικές μεθόδους, καθώς και ανάλογα προγράμματα σπουδών και μέσα διδασκαλίας (ACRL, 2011; UNESCO)<sup>6</sup>.

Παρά την αναγνώριση της σημασίας του ρόλου του εκπαιδευτικού, φαίνεται ότι οι εκπαιδευτικοί στερούνται βασικών γνώσεων πάνω στον ΠληΓρ. Έρευνα σε τρία σχολεία της Νέας Ζηλανδίας εξέτασε την κατανόηση από τους εκπαιδευτικούς της έννοιας του ΠληΓρ και τις αντίστοιχες διδακτικές πρακτικές τους εκκινώντας από την παραδοχή ότι η διδασκαλία του ΠληΓρ μπορεί να είναι αποτελεσματική, μόνον εφόσον οι εκπαιδευτικοί είναι καλά εκπαιδευμένοι. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι οι εκπαιδευτικοί στη συντριπτική πλειοψηφία τους είχαν περιορισμένη ή λίγη κατανόηση του ΠληΓρ και πολλοί τον συνέδεαν αποκλειστικά με τις ΤΠΕ<sup>7</sup>. Μόνο ένα ελάχιστο ποσοστό της τάξης του 5% φάνηκε ότι κατανοούσε την έννοια του ΠληΓρ επαρκώς. Αναφορικά με τις πρακτικές τους, οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί, ανεξαρτήτως των ετών προϋπηρεσίας τους, δεν δίδασκαν δεξιότητες ΠληΓρ και δεν παρείχαν σχετικές ευκαιρίες διερευνητικής μάθησης για τους μαθητές τους (Probert, 2009).

Είναι, λοιπόν, σημαντικό να αναδειχθεί το γεγονός ότι οι ικανότητες ΠληΓρ όχι μόνο βοηθούν τους φοιτητές παιδαγωγικών τμημάτων να επιτύχουν τους ακαδημαϊκούς στόχους τους, αλλά τους εφοδιάζουν και με τα απαραίτητα εφόδια, για να μπορούν στη συνέχεια ως ενεργοί εκπαιδευτικοί να βοηθούν τους μαθητές τους, ώστε να εκμεταλλεύονται πλήρως τη ροή πληροφοριών προς όφελος των δικών τους μαθησιακών αποτελεσμάτων. Στο πλαίσιο αυτό, αρκετά προγράμματα εκπαίδευσης φοιτητών παιδαγωγικών τμημάτων έχουν αναπτύξει επιτυχημένες και καινοτόμες δραστηριότητες με στόχο τη δημιουργία πληροφοριακά εγγράμματων φοιτητών, ικανών να ενσωματώσουν τις γνώσεις τους σχετικά με τον ΠληΓρ και στη δική τους διδασκαλία. Οι Asselin & Lee (2002) συμπεριέλαβαν πτυχές του ΠληΓρ στη διδασκαλία ενός μαθήματος γλώσσας. Η συγκεκριμένη διδακτική παρέμβαση έδειξε ότι οι εκπαιδευόμενοι εκπαιδευτικοί ανέπτυξαν ικανότητες ΠληΓρ, συνειδητοποίησαν ότι ο ΠληΓρ μπορεί να διδάσκεται συστηματικά ήδη από τις μικρές τάξεις και συνειδητοποίησαν σαφέστερα τη διαδικασία «ερμηνείας και παραγωγής πολλών ειδών πληροφορίας» (Asselin & Lee, 2002:13).

Ο Branch (2003) διερεύνησε την κατανόηση του ΠληΓρ ανάμεσα σε προπτυχιακούς φοιτητές παιδαγωγικών τμημάτων και την επίδραση ενός προγράμματος ΠληΓρ σε μια ομάδα φοιτητών. Οι δραστηριότητες του προγράμματος σχεδιάστηκαν ώστε να γνωστοποιούν στους φοιτητές τη μεθοδολογία της έρευνας και να τους εκπαιδεύουν στον σχεδιασμό μιας ολοκληρωμένης διδακτικής ενότητας, βασισμένης στις πληροφορίες. Μετά την ολοκλήρωση του προγράμματος, οι φοιτητές κατανόησαν καλύτερα τον ΠληΓρ και μπορούσαν να καταλάβουν καλύτερα πώς να ενσωματώσουν δραστηριότητες ΠληΓρ στη διδασκαλία τους.

Η αναδιαμόρφωση του προπτυχιακού προγράμματος σπουδών στην Εκπαίδευση στο Τεχνολογικό Πανεπιστήμιο του Queensland στην Αυστραλία παρείχε την ευκαιρία στην ακαδημαϊκή βιβλιοθήκη να συμπεριλάβει τον ΠληΓρ στο πρόγραμμα σπουδών. Οι ικανότητες ΠληΓρ εισήχθησαν σε διάφορα στάδια ανάμεσα στις δραστηριότητες μάθησης και αξιολόγησης των ενοτήτων του προγράμματος και δόθηκε έμφαση στη δημιουργία ευκαιριών αναδρομής και επανάληψης, με αποτέλεσμα τη διαμόρφωση ενός πετυχημένου παραδείγματος διδασκαλίας ΠληΓρ στην εκπαίδευση φοιτητών παιδαγωγικών τμημάτων (Hobbs & Aspland, 2003).

Άλλο ενδιαφέρον παράδειγμα διδασκαλίας ΠληΓρ σε φοιτητές παιδαγωγικών τμημάτων αποτελεί το πρόγραμμα που ανέπτυξε το Πανεπιστήμιο Illinois Wesleyan με συνδυασμό ποικίλων τρόπων διδασκαλίας (αρχικό τεστ ικανοτήτων στον ΠληΓρ, διαδικτυακή διδασκαλία, σεμινάρια εντός βιβλιοθήκης, πρόσωπο με πρόσωπο συνεργασία φοιτητών με βιβλιοθηκονόμους και συμβούλους σπουδών) (Witt & Dickinson, 2003). Εδώ οι ικανότητες ΠληΓρ ενσωματώθηκαν στο ευρύτερο πρόγραμμα σπουδών, ως μέσο για την επίτευξη των στόχων των κρατικών προτύπων για τα επίσημα προγράμματα εκπαίδευσης εκπαιδευτικών.

6 <http://www.unesco.org/new/en/communication-and-information/media-development/media-literacy/mil-curriculum-for-teachers/>

7 ΤΠΕ = Τεχνολογίες Πληροφορίας και Επικοινωνιών (ICT, Information and Communication Technologies)



Οι Bushong & Buff (2008) ανέπτυξαν ένα πρόγραμμα ΠληΓρ για εκπαιδευόμενους εκπαιδευτικούς για την υποστήριξη της πρακτικής τους άσκησης σε σχολεία. Οι φοιτητές εξοικειώθηκαν με έντυπες, μη έντυπες και ηλεκτρονικές πηγές πληροφόρησης και έμαθαν πώς να τις συνθέτουν και να σχεδιάζουν σενάρια διδασκαλίας με βάση τη διερευνητική προσέγγιση, ώστε να δημιουργούν αποτελεσματικές μαθησιακές εμπειρίες για τους μαθητές τους. Δόθηκε έμφαση στην κριτική σκέψη, την ανάλυση των πηγών, τα πρότυπα της έρευνας και την ηθική χρήση των πληροφοριών. Το πρόγραμμα βοήθησε τους φοιτητές να συνθέτουν τις πηγές πληροφόρησης με τη διδασκαλία και να κατασκευάζουν υλικό, για να εντάξουν τον ΠληΓρ στη διδασκαλία τους.

Ένα σημαντικό ζήτημα σχετικά με τον σχεδιασμό διδακτικών προγραμμάτων ΠληΓρ για φοιτητές παιδαγωγικών τμημάτων είναι η συνεργασία μεταξύ βιβλιοθηκονόμων και διδασκόντων. Από τη σχετική βιβλιογραφία φαίνεται ότι η συνεργασία του αντίστοιχου τμήματος με τους βιβλιοθηκονόμους είναι ουσιώδης για τη μετάδοση δεξιοτήτων ΠληΓρ στους φοιτητές (Duke & Ward, 2009; Raspa & Ward, 2000). Σε μια επισκόπηση που διεξήχθη ανάμεσα στα παιδαγωγικά τμήματα 154 ιδρυμάτων ανώτατης εκπαίδευσης στις ΗΠΑ βρέθηκε ότι η πλειοψηφία των ερωτηθέντων είχαν συνεργαστεί με βιβλιοθηκονόμους κατά τον σχεδιασμό και την εφαρμογή της διδασκαλίας ΠληΓρ (Kovalik et al., 2010). Καθώς η σημασία του ΠληΓρ αυξάνεται για την εκπαίδευση, «βιβλιοθηκονόμοι και τμήματα αρχίζουν να συνειδητοποιούν ότι μοιράζονται έναν κοινό σκοπό, να διασφαλίσουν ότι οι φοιτητές τους θα αποκτήσουν τη γνώση και τις δεξιότητες για να γίνουν πληροφοριακά εγγράμματοι» (Kovalik et al., 2010:147). Έτσι, οι βιβλιοθηκονόμοι μπορούν να καθίστανται οργανικά μέλη της διδακτικής και μαθησιακής διαδικασίας και ως βασικοί συνεργάτες να εμπλέκονται σε ποικίλες συνεργατικές προσπάθειες για τη διάχυση του ΠληΓρ στο πρόγραμμα σπουδών (Lindstrom & Shonrock, 2006).

Μέσα σ' αυτό το πλαίσιο πολλά ιδρύματα ανώτατης εκπαίδευσης διεθνώς έχουν συμπεριλάβει προγράμματα ΠληΓρ στην εκπαίδευση εκπαιδευτικών. Ωστόσο, στην Ελλάδα δεν υπάρχουν ακόμα διακριτά τέτοια προγράμματα ειδικά για φοιτητές παιδαγωγικών τμημάτων, παρόλο που επίσημα και ανεπίσημα καταγράφεται η έλλειψη δεξιοτήτων και γνώσεων πάνω στον ΠληΓρ και καταγράφονται επιτυχημένες παρεμβάσεις κυρίως από ελληνικές ακαδημαϊκές βιβλιοθήκες για την εκπαίδευση των χρηστών τους, γενικά (Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, 2008). Αναγνωρίζοντας αυτήν την κατάσταση και με στόχο να την θεραπεύσει, από το ακαδημαϊκό έτος 2010-11 το ΠΤΔΕ της Παιδαγωγικής Σχολής του ΑΠΘ ενέταξε στο πρόγραμμα σπουδών του ένα σχετικό εργαστηριακό μάθημα, που απευθύνεται στους πρωτοετείς φοιτητές/τριες του τμήματος.

### 3. Το προφίλ του μαθήματος «Πληροφοριακός Γραμματισμός»

Το μάθημα είναι υποχρεωτικό για όλους τους προπτυχιακούς φοιτητές/τριες του ΠΤΔΕ του ΑΠΘ. Είναι ενταγμένο στο πρόγραμμα σπουδών του 1ου έτους και παρέχεται τόσο στο χειμερινό όσο και στο εαρινό εξάμηνο κάθε ακαδημαϊκής χρονιάς. Οι ικανότητες και η γνώση που αποκτούν κατά τη διάρκεια των εργαστηρίων οι φοιτητές/τριες τους βοηθούν να αξιοποιούν πλήρως τις παρεχόμενες πηγές πληροφόρησης, ώστε να ανταποκρίνονται με επιτυχία στα ακαδημαϊκά τους καθήκοντα σε άλλα μαθήματα, όπως σε γραπτές εργασίες, προφορικές παρουσιάσεις, πρακτικές ασκήσεις κλπ.

Σύμφωνα με τον νέο οδηγό σπουδών του τμήματος και από το ακαδημαϊκό έτος 2014-15 το μάθημα «Πληροφοριακός Γραμματισμός» έχει 1,5 πιστωτικές μονάδες (2,5 ECTS). Η αξιολόγηση είναι διαμορφωτική, κατά τη διάρκεια των εργαστηρίων, και, στο τέλος, με τη γραπτή υποβολή 4 ασκήσεων. Δεν υπάρχουν εξετάσεις ούτε βαθμολογία, παρά μόνο ένα σύστημα επιτυχούς ή ανεπιτυχούς ολοκλήρωσης των εργαστηρίων. Προκειμένου κάθε φοιτητής/τρια να μελετά το υποστηρικτικό υλικό με τον προσωπικό του ρυθμό οποτεδήποτε, το μάθημα είναι πλήρως ηλεκτρονικό και παρέχεται ελεύθερα στην κοινότητα του ΑΠΘ μέσα από το διαδικτυακό σύστημα διαχείρισης μαθημάτων του πανεπιστημίου (<https://elearning.auth.gr/>). Αποτελείται από κύκλο 5 τριωρών εργαστηρίων, που πραγματοποιούνται μία φορά την εβδομάδα σε αίθουσα Η/Υ του τμήματος, καθώς και από μία εκπαιδευτική επίσκεψη διάρκειας μίας ώρας στη Βιβλιοθήκη της Παιδαγωγικής Σχολής. Οι φοιτητές/τριες χωρίζονται αλφαβητικά σε τμήματα των 20 ατόμων. Αυτός ο χωρισμός συμφωνεί με τον χωρισμό τους σε τμήματα στο υποχρεωτικό μάθημα 1ου έτους «Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας», καθώς το περιεχόμενο των δύο μαθημάτων συνδέεται άμεσα και αλληλοσυμπληρώνεται. Στόχος είναι οι φοιτητές/τριες να παρακολουθούν τα δύο μαθήματα κατά τη διάρκεια του ίδιου εξαμήνου.

Ο σχεδιασμός του μαθήματος βασίζεται στη γνώση αντίστοιχων περιπτώσεων στην Ελλάδα και στο εξωτερικό, στη μελέτη εγχειριδίων που περιλαμβάνουν οδηγίες και ασκήσεις σχετικά με τη διδασκαλία του ΠληΓρ στην ανώτατη εκπαίδευση (Burkhardt & MacDonald, 2010; Deane, 2010; Gillet et al., 2009) και στη δεκαετή εμπειρία της διδάσκουσας από τη συμμετοχή της σε αντίστοιχο πρόγραμμα ΠληΓρ στο Τμήμα Φιλολογίας του ΑΠΘ. Τα Πρότυπα Πληροφοριακού Γραμματισμού για την Εκπαίδευση Εκπαιδευτικών (ACRL,

2011) αποτέλεσαν τη βάση για τη σχεδίαση του όλου εγχειρήματος. Επιπλέον, λαμβάνονται σοβαρά υπόψη οι ιδιαιτερότητες του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος, οι οποίες επηρεάζουν σε μεγάλο βαθμό τη στάση και τη συμπεριφορά των φοιτητών στην αναζήτηση πληροφοριών. Συγκεκριμένα, το περιβάλλον διδασκαλίας στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια ελληνική εκπαίδευση κυριαρχείται από μια φιλοσοφία απλής αναπαγωγής και μετάδοσης πληροφοριών και γνώσεων, καθώς και από το άγχος των εκπαιδευτικών να καλύψουν την ύλη των σχολικών εγχειριδίων. Γι' αυτό, είναι ρεαλιστικό να ισχυριστούμε ότι οι φοιτητές εισέρχονται στο πανεπιστήμιο με μια δασκαλοκεντρική φιλοσοφία, η οποία υποστηρίζει ένα εκπαιδευτικό μοντέλο απλής μετάδοσης πληροφοριών με κέντρο τις εξετάσεις (Drenoyianni, 2004). Αυτή η στάση των φοιτητών/τριών παρατηρείται στην έναρξη κάθε κύκλου εργαστηρίων, αλλά σταδιακά μεταβάλλεται τόσο από το κλίμα εντός των εργαστηρίων (μικρός αριθμός συμμετεχόντων, ευκαιρίες για υποβολή ερωτήσεων, ασκήσεις) όσο και από το γεγονός ότι δεν υπάρχουν εξετάσεις στο τέλος.

Εξαιτίας της έλλειψης χρόνου και του μεγάλου αριθμού των εγγεγραμμένων φοιτητών, στα εργαστήρια δεν δίνεται έμφαση σε ζητήματα οργάνωσης, σύνθεσης και παρουσίασης πληροφοριών. Η κατανόηση και η εξάσκηση πάνω σ' αυτά τα θέματα επιτυγχάνεται τόσο στο πλαίσιο άλλων μαθημάτων του προγράμματος σπουδών, όπως στα μαθήματα σχετικά με τις ΤΠΕ στην εκπαίδευση, όσο και μέσω των ποικίλων γραπτών εργασιών των φοιτητών/τριών κατά τη διάρκεια των σπουδών τους, οι οποίες στο σύνολό τους, σχεδόν, είναι υποχρεωτικές. Κατά συνέπεια, δίνεται έμφαση στα εργαστήρια του «Πληροφοριακού Γραμματισμού» ώστε, με την επιτυχή παρακολούθησή τους, οι φοιτητές/τριες να μπορούν να:

- **προσδιορίζουν** και αρθρώνουν αποτελεσματικά την ανάγκη για πληροφόρηση σε ένα συγκεκριμένο πλαίσιο:
  - α) **επιλέγουν** κατάλληλες στρατηγικές για να ικανοποιούν συγκεκριμένες πληροφοριακές ανάγκες,
  - β) επιλέγουν κατάλληλα εργαλεία για να εντοπίζουν πληροφορίες,
- **εντοπίζουν** και επιλέγουν αποτελεσματικά πληροφορίες:
  - α) **αξιολογούν** επιμέρους πληροφορίες και πηγές πληροφόρησης,
  - β) αξιολογούν και αναθεωρούν συνολικά τη διαδικασία αναζήτησης πληροφοριών,
- **χρησιμοποιούν** πηγές πληροφόρησης και διαχέουν πληροφορίες με ηθικό τρόπο.

Αυτά τα θέματα δομούν το περιεχόμενο των 5 εργαστηρίων του μαθήματος και αντιστοιχούν στα Πρότυπα Πληροφοριακού Γραμματισμού για την Εκπαίδευση Εκπαιδευτικών με αριθμό ένα, δύο, πέντε και έξι (ACRL 2011). Αναφορικά με την παιδαγωγική του μαθήματος, ο σχεδιασμός και η εφαρμογή του στοχεύει στην ενδυνάμωση παιδαγωγικών χαρακτηριστικών όπως: α) προώθηση της μάθησης μέσα από ομαδικές δραστηριότητες, β) προώθηση της κριτικής σκέψης, αναθεώρησης και συνεχούς μάθησης, γ) εκκίνηση ασκήσεων με βάση προϋπάρχουσες γνώσεις και ενδιαφέροντα των φοιτητών, δ) έμφαση στη διαρκή ανάπτυξη μαθησιακών ευκαιριών και προετοιμασία των φοιτητών για ανεξάρτητη διά βίου μάθηση (ACRL Institute for Information Literacy, 2012).

#### 4. Περιγραφή της εφαρμογής του μαθήματος «Πληροφοριακός Γραμματισμός»

Στην αρχή του 1ου εργαστηρίου, οι φοιτητές/τριες συμπληρώνουν ανώνυμα ηλεκτρονικό ερωτηματολόγιο σχετικά με τις ικανότητες ΠληΓρ που διαθέτουν. Το ίδιο ερωτηματολόγιο χρησιμοποιείται και στο τέλος του κύκλου των εργαστηρίων ως επανάληψη των γνώσεων που αποκτήθηκαν, αφού τότε οι φοιτητές/τριες απαντούν προφορικά στις ερωτήσεις και ενώπιον της ολομέλειας γίνεται η σχετική συζήτηση και ανατροφοδότηση. Ακολουθεί μια σύντομη θεωρητική εισαγωγή στις έννοιες της πληροφορίας, της ροής των πληροφοριών και του ΠληΓρ. Στη συνέχεια, και αφού η διδάσκουσα τους παρουσιάζει ένα σχετικό παράδειγμα, οι φοιτητές/τριες σχηματίζουν οι ίδιοι ομάδες των 2-3 ατόμων, συζητούν, συμφωνούν και καταγράφουν μια κεντρική ιδέα που ενδιαφέρει τους ίδιους, ώστε να κινητοποιηθούν επαρκώς. Εκκινώντας απ' αυτήν την ιδέα και με συνεχή διάλογο, οι φοιτητές/τριες: α) καταλήγουν σε ένα διαχειρίσιμο ερευνητικό θέμα, β) διατυπώνουν τον τίτλο της προτεινόμενης έρευνας και γ) εντοπίζουν λέξεις ή/και φράσεις-κλειδιά, συνώνυμα, εναλλακτικές κλπ. Έως το επόμενο εργαστήριο, οι φοιτητές/τριες καλούνται ομαδικά να «ανεβάσουν» στο μάθημα, στη διεύθυνση <https://elearning.auth.gr/>, την 1η τους άσκηση (25% επί των υποχρεωτικών ασκήσεων), η οποία συνίσταται στο να μελετήσουν τις λέξεις ή/και φράσεις-κλειδιά που έχουν σκεφτεί, με τη χρήση ηλεκτρονικών και έντυπων λεξικών και βάσεων δεδομένων ([www.greek-language.gr](http://www.greek-language.gr), ειδικά έντυπα λεξικά Παιδαγωγικής της Βιβλιοθήκης Παιδαγωγικής Σχολής, **θεματική** αναζήτηση στον κατάλογο της Βιβλιοθήκης Α.Π.Θ. ([www.lib.auth.gr](http://www.lib.auth.gr)), στον κατάλογο της Εθνικής Βιβλιοθήκης ([www.nlg.gr](http://www.nlg.gr)) και στον (θεματικό) θησαυρό της, ειδικής για την Παιδαγωγική, βάσης δεδομένων ERIC ([www.eric.ed.gov](http://www.eric.ed.gov)). Η δραστηριότητα αυτή έγινε υποχρεωτική άσκηση από το ακαδημαϊκό έτος 2014-15, γιατί, όπως φάνηκε από τα προηγούμενα έτη, οι φοιτητές/τριες δεν προχωρούσαν στον

συνειδητό αναστοχασμό των λέξεων/φράσεων που είχαν αρχικά σκεφτεί. Ο στόχος εδώ είναι οι φοιτητές/τριες να συνειδητοποιούν τη διαφορά μεταξύ λέξεων της καθομιλουμένης και όρων αναζήτησης, καθώς και τη χρήση και χρησιμότητα της αναζήτησης πληροφοριών βάσει συγκεκριμένης ορολογίας και δομημένου λεξιλογίου, και με βάση το θέμα των πηγών. Στην άσκησή τους καταγράφουν και τεκμηριώνουν τους ορισμούς των διάφορων λέξεων ή/και φράσεων-κλειδιών που απορρέουν από το θέμα τους με τη μορφή εννοιολογικού χάρτη, όπου περιλαμβάνονται συνώνυμα, παρεμφερείς όροι, ειδικότεροι και γενικότεροι όροι, καθώς και ο αναστοχασμός τους επί της διατύπωσης του προς έρευνα θέματός τους και της πληροφοριακής τους ανάγκης.

Κατά τη διάρκεια του 2ου εργαστηρίου, οι φοιτητές/τριες εξοικειώνονται με: α) τους διαφορετικούς τύπους δημοσιευμένης πληροφορίας (πληροφοριακό υλικό, βιβλία, περιοδικά, εφημερίδες) και β) τη δομή της επιστημονικής έρευνας. Η έμφαση δίνεται στο να συνειδητοποιούν τις διαφορές μεταξύ των τύπων πληροφόρησης και να αναστοχάζονται στο τι εξυπηρετούν αυτές οι διαφορές, ώστε να είναι σε θέση οι ίδιοι να επιλέγουν τύπους πληροφόρησης ανάλογα με τις κάθε φορά ανάγκες τους. Έμφαση δίνεται στη διάκριση σε πρωτογενείς, δευτερογενείς και τριτογενείς πηγές πληροφόρησης και εκτελείται ανάλογο κουίζ, ώστε οι φοιτητές/τριες να μπορούν να προβαίνουν σε ανάλογες εκτιμήσεις για τις παρεχόμενες πληροφορίες. Στη συνέχεια, αναγνωρίζουν ανά ομάδες τα μέρη ενός έντυπου επιστημονικού βιβλίου που τους παρέχει η διδάσκουσα και συζητούν τη χρησιμότητα και λειτουργία του κάθε μέρους. Από τα μέρη του επιστημονικού βιβλίου εξάγουν αναλογικά τα μέρη κάθε επιστημονικής εργασίας και εκτελούν σχετικό κουίζ. Έως το επόμενο εργαστήριο, οι φοιτητές/τριες καλούνται ομαδικά να «ανεβάσουν» στο μάθημα, στη διεύθυνση <https://elearning.auth.gr/>, τη 2ή τους άσκηση (25% επί των υποχρεωτικών ασκήσεων), η οποία συνίσταται στο να επιλέξουν ένα άρθρο από εκπαιδευτική επιστημονική αρθρογραφία (αναζήτηση σε 2 περιοδικά, «Μέντορας» και «Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων», από τις ηλεκτρονικές εκδόσεις του πρώην Παιδαγωγικού Ινστιτούτου), να εντοπίσουν και να σχολιάσουν τα μέρη του. Οι δραστηριότητες των 2 πρώτων εργαστηρίων αντιστοιχούν σε μεγάλο βαθμό στο πρότυπο ένα από τα Πρότυπα Πληροφοριακού Γραμματισμού για την Εκπαίδευση Εκπαιδευτικών, δηλ. στο να μπορεί ο πληροφοριακά εγγράμματος φοιτητής/τρια παιδαγωγικού τμήματος να προσδιορίζει και να αρθρώνει την ανάγκη για πληροφόρηση και να επιλέγει στρατηγικές και εργαλεία, για να εντοπίζει αυτήν την πληροφόρηση (ACRL, 2011).

Κατά το 3ο εργαστήριο οι φοιτητές/τριες μαθαίνουν για και εξασκούνται στις πηγές πληροφόρησης που η Βιβλιοθήκη του ΑΠΘ (<http://www.lib.auth.gr/>) τους παρέχει, ιδιαίτερα στις σχετικές με την εκπαίδευση. Συζητούν και εξασκούν με τους συμφοιτητές τους και τη διδάσκουσα την καταλληλότητα των αρχικών τους ιδεών και όρων, τις ερευνητικές τους στρατηγικές και τις δυνατότητες αναζήτησης των πηγών πληροφόρησης (προχωρημένες στρατηγικές έρευνας, αναθεώρηση όρων, χρήση θεματικών θησαυρών κλπ). Ο σκοπός εδώ είναι τόσο να πληροφορηθούν οι φοιτητές/τριες σχετικά με τις διαθέσιμες πηγές και τη χρησιμότητά τους για την ακαδημαϊκή τους εργασία, όσο και να αναστοχαστούν πάνω στη διαδικασία συγκέντρωσης πληροφοριών, αξιολογώντας διαρκώς τις αποφάσεις τους, αναθεωρώντας την αρχική ανάγκη για πληροφορίες και κρίνοντας την καταλληλότητα των ανευρισκόμενων πληροφοριών. Οι δραστηριότητες του 3ου εργαστηρίου αντιστοιχούν σε μεγάλο βαθμό στο πρότυπο δύο από τα Πρότυπα Πληροφοριακού Γραμματισμού για την Εκπαίδευση Εκπαιδευτικών, δηλ. στο να είναι σε θέση ο πληροφοριακά εγγράμματος φοιτητής/τρια παιδαγωγικού τμήματος να εντοπίζει και να επιλέγει πληροφορίες ανάλογα με την καταλληλότητά τους και το επιδιωκόμενο κοινό.

Κατά τη διάρκεια του 4ου εργαστηρίου οι φοιτητές/τριες μαθαίνουν σχετικά με τα κριτήρια αξιολόγησης των παρεχόμενων πληροφοριών (αξιοπιστία, ακρίβεια, εγκυρότητα, επικαιρότητα κλπ). Έως το επόμενο εργαστήριο, οι φοιτητές/τριες πρέπει να απαντήσουν σε ηλεκτρονικό ερωτηματολόγιο σχετικά με την αξιολόγηση ενός ιστότοπου της δικής τους επιλογής (3η άσκηση, 25% επί των υποχρεωτικών ασκήσεων). Στο σημείο αυτό πρέπει να σημειωθεί μια αλλαγή που εφαρμόστηκε από το ακαδημαϊκό έτος 2014-15 σε σχέση με τον αρχικό σχεδιασμό του μαθήματος. Η έμφαση, δηλ., δίνεται στα κριτήρια αξιολόγησης των έντυπων μορφών πληροφόρησης και εκτελούνται σχετικές ασκήσεις εντός των εργαστηρίων, σε αντίθεση με την έως τώρα έμφαση στα κριτήρια αξιολόγησης των πληροφοριακών πόρων του παγκόσμιου ιστού. Η αλλαγή αυτή γίνεται για 2 λόγους: α) Για να θεραπεύσει τις φανερές αδυναμίες των φοιτητών/τριών να αποκωδικοποιούν αποτελεσματικά τα μέρη μιας έντυπης επιστημονικής εργασίας (βιβλίο, άρθρο σε περιοδικό, διατριβή) και να κατανοούν ότι η οργάνωση και η μορφή κάθε κειμένου αποτελεί μέρος του συνολικού νοήματός του, ώστε να μπορούν να τα αξιολογούν σε σχέση με τις ανάγκες τους. β) Στο υποχρεωτικό μάθημα «Γλώσσα και νέοι γραμματισμοί» του 2<sup>ου</sup> έτους προπτυχιακών σπουδών του ΠΤΔΕ, εντάχθηκαν από το ακαδημαϊκό έτος 2014-15 2 δίωρα εργαστήρια σχετικά με την αξιολόγηση πόρων του παγκόσμιου ιστού για την υποστήριξη της διδασκαλίας του γλωσσικού μαθήματος στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Δίνεται, έτσι, σε όλους τους φοιτητές/τριες η ευκαιρία να αξιολογούν το περιεχόμενο των πληροφοριών του παγκόσμιου ιστού και να προβληματίζονται σχετικά με τη χρήση

τους στην εκπαίδευση. Ο σχεδιασμός και η εφαρμογή του 4ου εργαστηρίου αντανακλά σε μεγάλο βαθμό το πρότυπο πέντε από τα Πρότυπα Πληροφοριακού Γραμματισμού για την Εκπαίδευση Εκπαιδευτικών, δηλ. το να μπορεί ο πληροφοριακά εγγράμματος φοιτητής/τρια παιδαγωγικού τμήματος να αξιολογεί διακριτά τμήματα πληροφοριών, καθώς και τη διαδικασία αναζήτησης και ανάκτησης πληροφοριών στο σύνολό της.

Κατά τη διάρκεια του 5ου εργαστηρίου, οι φοιτητές/τριες μαθαίνουν σχετικά με την παράθεση πηγών το ζήτημα της λογοπλοκής και την ηθική διάδοση των πληροφοριών. Εκτελούν σχετικές ασκήσεις, περιηγούνται σε μια ιστοσελίδα σχετικά με τη λογοπλοκή, παρουσιάζουν σχετικά άρθρα και συζητούν για τη χρήση των πληροφοριών με ηθικό τρόπο, τοποθετώντας τους εαυτούς τους στην πλευρά του συγγραφέα. Η διδάσκουσα εισάγει ένα σενάριο, στο οποίο μια ομάδα φοιτητών «συλλαμβάνεται» να αντιγράφει την εργασία μιας άλλης ομάδας. Ακολουθεί συζήτηση σχετικά με την «κακή συνήθεια» του «αντιγραφή και επικόλληση» και τα πνευματικά δικαιώματα (copyright), όπου οι φοιτητές/τριες εκφράζουν τα επιχειρήματά τους σχετικά με την ηθική διάσταση στη χρήση της πληροφορίας. Στόχος είναι να κατανοήσουν οι φοιτητές/τριες ότι η «αντιγραφή και επικόλληση» δεν είναι απλώς μια κακή συνήθεια, αλλά συνιστά παραβίαση της ελληνικής και ευρωπαϊκής Νομοθεσίας, και ότι η λογοκλοπή τιμωρείται διά νόμου και μπορεί να έχει αρνητικές επιπτώσεις στις σπουδές τους. Ενημερώνονται, επίσης, για τη δυνατότητα που έχουν οι καθηγητές τους, μέσω ειδικού λογισμικού της Βιβλιοθήκης ΑΠΘ, να ελέγχουν τις εργασίες τους για πιθανή λογοκλοπή. Το 5ο εργαστήριο σχετίζεται με το πρότυπο έξι από τα Πρότυπα Πληροφοριακού Γραμματισμού για την Εκπαίδευση Εκπαιδευτικών δηλ. το να γνωρίζει ο πληροφοριακά εγγράμματος φοιτητής/τρια παιδαγωγικού τμήματος πώς να χρησιμοποιεί και να διαχέει πληροφορίες με ηθικό τρόπο.

Κατά τη διάρκεια των εργαστηρίων, οι φοιτητές/τριες προσεγγίζουν συγκεκριμένες πηγές πληροφόρησης για να συλλέξουν πληροφορίες σχετικά με το θέμα με το οποίο αρχικά επέλεξαν να ασχοληθούν. Στο τέλος, υποβάλλουν σύντομη γραπτή αναφορά (4η άσκηση, 25% επί των υποχρεωτικών ασκήσεων) της εργογραφικής τους έρευνας σε έξι πηγές πληροφόρησης (ιστότοπους και βάσεις δεδομένων), που προτείνονται από τη διδάσκουσα, γιατί θεωρούνται βασικοί για την κάλυψη των πληροφοριακών τους αναγκών όντας φοιτητές παιδαγωγικού τμήματος, καθώς και οποιαδήποτε άλλη πηγή σχετική με το θέμα της έρευνάς τους. Η αναφορά αυτή συνδέεται με μέρος της εργασίας στο μάθημα «Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας» και έτσι οι φοιτητές/τριες μπορούν να συνειδητοποιούν σαφέστερα τη χρησιμότητα του ΠληΓρ για τις ανάγκες τους. Από την άλλη, η προφορική παρουσίαση και συζήτηση με τη διδάσκουσα της 4ης άσκησης στα πλαίσια της διαμορφωτικής αξιολόγησής τους δίνει την ευκαιρία στους φοιτητές/τριες να αναστοχαστούν σε ό,τι έχουν μάθει κατά τη διάρκεια των εργαστηρίων. Μέσα από μια συνεχή δημιουργία και δοκιμή προτάσεων, δίνεται έμφαση τόσο στην εξάσκηση στην ανάκτηση πληροφοριών όσο και στις ικανότητες ομαδικής συνεργασίας. Αξίζει να αναφερθεί ότι μόνο λίγοι φοιτητές ερευνούν οποιαδήποτε πηγή της επιλογής τους πέρα από τις προεπιλεγμένες από τη διδάσκουσα. Όταν ρωτούνται, δηλώνουν ότι βρίσκουν αυτές τις πηγές επαρκείς για τις πληροφοριακές τους ανάγκες. Ωστόσο, η διδάσκουσα πιστεύει ότι η συμπεριφορά τους μπορεί να εξηγηθεί εν μέρει από τη γενική έλλειψη ερευνητικής διάθεσης όταν ερευνούν πηγές πληροφοριών. Σχετικά με τα προβλήματα και τα παράδοξα του σύγχρονου τοπίου πληροφόρησης, οι Bawden & Robinson (2011) αναφέρουν την τακτική αποφυγής πληροφοριών από τους χρήστες, δηλαδή, όταν αγνοούν σχετικές και χρήσιμες πηγές πληροφοριών, επειδή ακριβώς υπάρχουν πάρα πολλές, για να διαχειριστούν. Αυτή φαίνεται να είναι η περίπτωση των περισσότερων φοιτητών, οι οποίοι επιλέγουν το ελάχιστο για να ολοκληρώσουν την άσκηση που τους ανατίθεται.

## 5. Συζήτηση και συμπεράσματα

### 5.1. Η αξιολόγηση των φοιτητών/τριών

Στο σημείο αυτό παρουσιάζονται βασικά σημεία της αξιολόγησης του μαθήματος από τους φοιτητές/τριες κατά το ακαδημαϊκό έτος 2014-15. Κατά τη διάρκεια του 5ου εργαστηρίου, οι φοιτητές/τριες κλήθηκαν να απαντήσουν ανώνυμα και ηλεκτρονικά σε 13 κλειστές και 1 ανοικτή ερώτηση, που αντλούσαν από ανάλογο ερωτηματολόγιο του Υπουργείου Παιδείας για την αξιολόγηση της ποιότητας των ακαδημαϊκών σπουδών. Οι ερωτήσεις είχαν τη μορφή κλίμακας Likert 5 βαθμίδων («1=διαφωνώ απόλυτα» και «5=συμφωνώ πλήρως»). Σχετικά με το περιεχόμενο, οι ερωτήσεις 1-4 αφορούσαν τους στόχους, την ύλη και το υλικό του μαθήματος, οι ερωτήσεις 5-6 εστίαζαν στις γνώσεις που αποκτήθηκαν και τη σύνδεση του μαθήματος με άλλα μαθήματα του τμήματος, οι ερωτήσεις 7-12 αφορούσαν τη διδάσκουσα και τον τρόπο που οργανώνει και συντονίζει το μάθημα, ενώ η 13<sup>η</sup> ερώτηση αφορούσε τον εξοπλισμό της αίθουσας. Στην ανοικτή ερώτηση οι φοιτητές/τριες κλήθηκαν να παραθέσουν σχόλια, παρατηρήσεις και προτάσεις για βελτίωση. Από τους συνολικά 413 εγγεγραμμένους του έτους απάντησαν οι 398 (ποσοστό 96%).



Αναλυτική παρουσίαση των αποτελεσμάτων της αξιολόγησης υπάρχει στο ιστολόγιο της διδάσκουσας (<http://blogs.auth.gr/bougatzeli/>). Εδώ, είναι χρήσιμο να επικεντρωθούμε σε κάποια από τα ζητήματα που αναδύθηκαν. Η συντριπτική πλειοψηφία των φοιτητών/τριών βρίσκει ότι ο σκοπός και οι στόχοι του μαθήματος είναι σαφείς και κατανοητοί (77,2%) και ότι το διδασκόμενο υλικό καλύπτει τους στόχους του μαθήματος (83,4%), είναι καλά οργανωμένο (79,7%) και βοηθά στην καλύτερη κατανόηση. Συγκεκριμένα αναφέρουν ότι «το μάθημα ήταν πολύ ενδιαφέρον» και «αρκετά καλά οργανωμένο», καθώς «τόσο η οργάνωση του εργαστηριακού μαθήματος όσο και η διδάσκουσα καλύπτουν και ικανοποιούν τους σκοπούς του εργαστηρίου». Ωστόσο, υπήρχε και μια μειοψηφία φοιτητών που δεν αντιλήφθηκαν τους στόχους του μαθήματος και ανέφερε ότι θα μπορούσε να γίνει «καλύτερη τοποθέτηση των στόχων του μαθήματος» και να ασχοληθούν «περισσότερο με το αντικείμενο του μαθήματος μέσα στην τάξη, πράγμα που θα καθιστούσε τον στόχο του μαθήματος πιο σαφή».

Το μάθημα φαίνεται πως συμβάλλει στην απόκτηση γνώσεων που συνδέονται με άλλα μαθήματα του προγράμματος σπουδών. Οι φοιτητές/τριες ανέφεραν ότι μετά τα εργαστήρια γνωρίζουν ποιες πηγές πληροφόρησης να χρησιμοποιούν και πώς να τις αξιοποιούν ώστε να ολοκληρώνουν επιτυχώς τις εργασίες τους σε άλλα μαθήματα. Όπως σημειώνουν χαρακτηριστικά, «το μάθημα είναι ιδιαίτερα βοηθητικό για τους πρωτοετείς φοιτητές, καθότι δίνει πολλές και χρήσιμες πληροφορίες για την ορθή χρήση της βιβλιοθήκης, των πηγών, καθώς και για τη συγγραφή εργασιών», «Βοήθησε πολύ στο να μάθουμε να χρησιμοποιούμε τη βιβλιοθήκη του πανεπιστημίου, να αξιοποιούμε συνδέσμους σχετικούς με την εκπαίδευση και γενικά στο να μπορούμε να αναζητούμε έγκυρη και αξιόπιστη βιβλιογραφία για τις διάφορες εργασίες της σχολής».

Αναφορικά με τη διδάσκουσα, η πλειοψηφία των φοιτητών θεωρεί ότι οργανώνει καλά το μάθημα (77,7%), αναλύει τις έννοιες με απλό τρόπο (78,9%) και είναι συνεπής ως προς τις υποχρεώσεις της (95,5%). Ως προς την υλικοτεχνική υποδομή, μια μεγάλη πλειοψηφία (67,7%) θεωρεί ότι ο εξοπλισμός του εργαστηρίου είναι επαρκής και καλύπτει τις ανάγκες του εργαστηρίου. Ωστόσο, κάποιοι φοιτητές ανέφεραν κάποια προβλήματα τεχνικής φύσης, καθώς «υπήρχε πρόβλημα με τη λειτουργία των υπολογιστών» και «πολλές φορές η σύνδεση με το διαδίκτυο ήταν αδύνατη», «οι υποδομές δεν βοηθούν πολύ στην πραγματοποίηση του εργαστηρίου, αλλά υπάρχει πολλή όρεξη», «και γίνεται αξιολογία προσπάθεια, για να προσπεραστούν σχετικά προβλήματα». Τα τεχνικά προβλήματα φαίνεται ότι ξεπερνιούνται και η πλειονότητα των φοιτητών σχηματίζουν μια θετική εικόνα για το μάθημα. Μάλιστα, πολλοί ανέφεραν ότι θα ήταν προτιμότερο τα εργαστήρια να διαρκούν περισσότερο, «για να έχουμε την άνεση του χρόνου να κατανοήσουμε λίγο πιο καλά την αναζήτηση στις ιστοσελίδες κι, έτσι, να μπορέσουμε να πούμε τις απορίες μας». Βέβαια, υπάρχει και μια μερίδα φοιτητών που πιστεύει το αντίθετο, ότι δηλαδή «το μάθημα ήταν λίγο κουραστικό» και «δεν χρειαζόταν να έχει 5 εργαστήρια», «η ύλη μπορεί να καλυφθεί και σε λιγότερες ώρες».

Τέλος, στις παρατηρήσεις τους φαίνεται ότι κάποιοι φοιτητές θεωρούν ότι η θεωρία καλύπτει μεγάλο κομμάτι των εργαστηριακών μαθημάτων και θα ήταν προτιμότερο τα μαθήματα να είναι πιο πρακτικά: «θα μπορούσε να είναι πιο πρακτικό» με «λιγότερη θεωρία, αλλά πρακτικές περισσότερες οι οποίες όμως να κινούν το ενδιαφέρον των φοιτητών». Μάλιστα, αρκετοί είναι αυτοί που ζητούν να δίνονται περισσότερα παραδείγματα και να γίνεται περισσότερη εξάσκηση πάνω σε ασκήσεις, παρόμοιες μ' αυτήν της τελικής αξιολόγησης. Το εργαστήριο «θα μπορούσε να επικεντρώνεται σε μεγαλύτερο βαθμό στο κομμάτι της συγγραφής εργασιών» και «ίσως θα βοηθούσε ο κάθε φοιτητής να έκανε και μόνος του μία άσκηση εν ώρα μαθήματος, για εξάσκηση και καλύτερη κατανόηση».

## 5.2. Οι παρατηρήσεις της διδάσκουσας

Από το ημερολόγιο των παρατηρήσεων της διδάσκουσας εξάγεται ότι οι φοιτητές/τριες δυσκολεύονται να κατανοούν την αναζήτηση πληροφοριών ως μια κυκλική και συνεχή διαδικασία και να αιτιολογούν κριτικά κάθε βήμα που κάνουν. Συγκεκριμένα, θεωρούν δύσκολο να: α) σχεδιάζουν επικεντρωμένα και διαχειρίσιμα θέματα έρευνας, β) να βρίσκουν και να επιλέγουν κατάλληλους όρους και φράσεις για την έρευνα, γ) να διατυπώνουν και να επαναδιατυπώνουν σειρές από λέξεις-κλειδιά και δηλώσεις, δ) να αξιολογούν τη σκοπιμότητα και την αξία των πηγών που ανέκτησαν. Οι σημερινοί φοιτητές/τριες είναι η λεγόμενη «ψηφιακή γενιά» που δεν έχει γνωρίσει έναν κόσμο χωρίς την άμεση πρόσβαση σε ψηφιακές πηγές πληροφορίας (Tapscott, 2009). Αυτό τους καθιστά «γηγενείς του διαδικτύου», όπου αναρίθμητες πηγές πληροφόρησης «προσφέρονται» εύκολα και ίσως εξηγεί εν μέρει αυτές τις δυσκολίες (Kuiper & Volman, 2003). Από την άλλη, αυτοί οι φοιτητές/τριες προέρχονται από ένα εκπαιδευτικό περιβάλλον που κυριαρχείται από απλή μετάδοση πληροφοριών και ένα μοντέλο προσανατολισμένο στις εξετάσεις, και αυτό ίσως μπορεί να ερμηνεύει εν μέρει, γιατί παρουσιάζονται, αρχικά τουλάχιστον, απρόθυμοι να αναστοχαστούν και να μάθουν μέσα από τη διαδικασία αναζήτησης πληροφοριών. Πολλοί ζητάνε συγκεκριμένες οδηγίες και αναλυτικά βήματα για τον σχεδιασμό της άσκησης. Για την ανά-

πτυξη των ικανοτήτων των φοιτητών να αναλύουν, να αναστοχάζονται και να σχηματοποιούν, σε σχέση με τη διαδικασία ανάκτησης πληροφοριών, η διδάσκουσα παρουσιάζει πηγές πληροφοριών, όχι πριν, αλλά μετά την αναγνώριση και τη συζήτηση των αναγκών για πληροφορίες. Σταδιακά, οι φοιτητές/τριες αντιλαμβάνονται ότι η έρευνα απαιτεί όλες τις πράξεις και τις αποφάσεις που εμπλέκονται στην επίλυση ενός ερευνητικού προβλήματος. Στην πραγματικότητα, η πρώτη τους ανάθεση εργασίας τους εξαναγκάζει να αναστοχαστούν και να εκτιμήσουν ολόκληρη τη διαδικασία της έρευνάς τους. Αν και μερικοί φοιτητές τη θεωρούν «απλώς χάσιμο χρόνου» και αναρωτιούνται «γιατί τώρα να σκεφτείς, να ξανασκεφτείς και να σημειώσεις τις εναλλακτικές λέξεις-κλειδιά και ιδέες;» τελικά παραδέχονται ότι αξίζει τον κόπο.

Κατά την εκτέλεση των ασκήσεων, οι φοιτητές/τριες παρουσιάζουν δυσκολίες στο να ξεχωρίζουν τους διαφορετικούς τύπους πληροφοριών, καθώς και τη διάκρισή τους σε πρωτογενείς, δευτερογενείς και τριτογενείς πηγές πληροφόρησης. Πέρα από το γεγονός ότι η πληροφορία πάντα επιλέγεται, φιλτράρεται, ερμηνεύεται και αποσπάται από ένα προϋπάρχον σύνολο υποθέσεων οι οποίες υπονοούνται (σπάνια είναι σαφείς) εντός της (Burbules & Callister, 2000), είναι χρήσιμο να διακρίνουμε ανάμεσα σε διαφορετικά στρώματα της πληροφόρησης, ώστε να αξιολογούμε την ποιότητα, την αυθεντικότητα και την αντικειμενικότητα των πληροφοριών. Χαρακτηριστικά, όταν η διδάσκουσα δείχνει μια σελίδα από το βιβλίο της Ιστορίας της Γ' Λυκείου (μέρος της εξεταστέας ύλης για την εισαγωγή στην ανώτατη εκπαίδευση) και τους ρωτά να κατονομάσουν τις πρωτογενείς και δευτερογενείς πηγές, μόνο μερικοί από τους φοιτητές/τριες απαντούν σωστά. Αυτό επιδεινώνεται κατά την αναζήτηση στον παγκόσμιο ιστό, όπου οι φοιτητές φαίνεται να θεωρούν ως δεδομένες πληροφορίες από τελειώς διαφορετικές πηγές, χωρίς να αμφισβητούν την προέλευση και την εγκυρότητα. Η καλά κατανοητή «αλυσίδα της δημοσίευσης» των έντυπων πηγών είναι μάλλον ανούσια στην ψηφιακή μας εποχή. Η αποκαλούμενη «ομογενοποιημένη ποικιλία» της επικοινωνίας των πληροφοριών, η οποία τυπικά παραδίδεται διαμέσου ενός περιορισμένου αριθμού εργαλείων (όταν ρωτούνται, οι περισσότεροι φοιτητές απαντούν ότι ψάχνουν στη μηχανή αναζήτησης της Google και «βγαίνουν» στον παγκόσμιο ιστό μέσω του Chrome πάλι της Google), μπορεί εξίσου να δημιουργήσει προβλήματα που αφορούν την κατανόηση των πλεονεκτημάτων και μειονεκτημάτων διαφορετικών ειδών πηγών πληροφόρησης για διαφορετικές πληροφοριακές ανάγκες. Για παράδειγμα, παρατηρείται ότι οι φοιτητές/τριες δυσκολεύονται να διακρίνουν εάν μια δεδομένη πηγή προέρχεται από ένα επιστημονικό περιοδικό ή ένα περιοδικό ευρείας χρήσης, κάτι το οποίο σχετίζεται άμεσα με τον σκοπό, το επιδιωκόμενο κοινό και την ποιότητα της πηγής. Στο σημείο αυτό πρέπει να προστεθεί ότι παρόμοια δυσκολία διάκρισης των στοιχείων προέλευσης, παρόχου, σκοπού των πληροφοριών, καταγράφηκε και στις πρακτικές των τεταρτοετών φοιτητών/τριων του ίδιου παιδαγωγικού τμήματος, όταν κλήθηκαν να επιλέξουν πληροφορίες από τον παγκόσμιο ιστό, για να υποστηρίξουν τον σχεδιασμό διδακτικών δραστηριοτήτων (Bougatzeli et al., 2015).

Η προϋπάρχουσα γνώση σχετικά με τον κόσμο των πληροφοριών και τη φύση των πηγών των πληροφοριών, αν και είναι μια ουσιώδης αρχή στο να γίνει κάποιος πληροφοριακά εγγράμματος, δεν μπορεί να θεωρείται δεδομένη σήμερα παρά το πλήθος των πληροφοριών (Bawden & Robinson, 2011). Ίσως γι' αυτό οι φοιτητές/τριες θεωρούν χρήσιμη την επίσκεψη στη Βιβλιοθήκη της Παιδαγωγικής Σχολής του ΑΠΘ και το γεγονός ότι έτσι εξοικειώνονται με τη λειτουργία και το υλικό της, μια εμπειρία πρωτόγνωρη για τους περισσότερους. Προερχόμενοι από ένα εκπαιδευτικό πλαίσιο που εκτιμά το σχολικό βιβλίο ως τη μία και μοναδική πηγή πληροφοριών, οι πρωτοετείς φοιτητές/τριες έχουν λίγη εμπειρία ως προς την αναζήτηση και ανάκτηση πληροφοριών από έντυπες ή «παραδοσιακές» πηγές. Από την άλλη, η εξοικείωση με τη συλλογή της βιβλιοθήκης φαίνεται να βελτιώνει και τη συμπεριφορά στην αναζήτηση πληροφοριών σε ηλεκτρονικά μέσα. Για παράδειγμα, η σημασία των χαρακτηριστικών, όπως τα ευρετήρια και οι αναφορές, γίνονται καλύτερα κατανοητά, εξετάζοντας το έντυπο και έπειτα το ηλεκτρονικό υλικό. Κατά την αξιολόγηση των πληροφοριών, πάλι, η διδάσκουσα ρωτά τους φοιτητές εάν θα διάβαζαν ένα βιβλίο χωρίς όνομα συγγραφέα και αυτοί παραδέχονται ότι το έχουν κάνει πολλές φορές στον παγκόσμιο ιστό, δίνοντας αφορμή για συζήτηση για την ανωνυμία, ψευδωνυμία και την ψευδή ταυτότητα του δημιουργού των πηγών.

Η εγκυρότητα και η αξιοπιστία των πληροφοριών δεν είναι ένα καινούριο ζήτημα, αλλά γίνεται πιο έντονο στις μέρες μας, εφόσον η χρήση του διαδικτύου δημιουργεί υψηλότερες απαιτήσεις (Kuipert & Volman, 2008). Όπως έχει ήδη αναφερθεί, η πολύ εύκολη και γρήγορη πρόσβαση στην πληθώρα των πληροφοριών στον παγκόσμιο ιστό φαίνεται να διαμορφώνει μια συμπεριφορά καταναλωτή, ιδιαίτερα εκ μέρους των νέων. Ακόμα και όταν οι φοιτητές συμπληρώνουν το ηλεκτρονικό ερωτηματολόγιο αξιολόγησης ενός ιστότοπου της επιλογής τους (η 3<sup>η</sup> υποχρεωτική άσκηση), πολλοί δεν αναγνωρίζουν τον σκοπό του ιστότοπου και τείνουν να κάνουν μάλλον ενστικτώδεις κρίσεις. Για παράδειγμα, θεωρούν ότι ο κύριος σκοπός μιας online εγκυκλοπαίδειας είναι εκπαιδευτικός, «επειδή μπορούμε να βρούμε άρθρα σχετικά με γνωστούς εκπαιδευτικούς», ο κύριος σκοπός

του ιστότοπου ενός μη κυβερνητικού οργανισμού είναι και πάλι εκπαιδευτικός, «επειδή παρέχει πληροφορίες σχετικά με τη λειτουργία του οργανισμού», ο κύριος σκοπός μιας online εφημερίδας είναι η «παροχή δημόσιων κυβερνητικών πληροφοριών» κλπ. Οι απόψεις των φοιτητών σχετικά με τον σκοπό, το κοινό που στοχεύουν και τους δημιουργούς των ιστοτόπων γίνονται μάλλον με βάση την εμπειρία τους με τους συγκεκριμένους ιστότοπους ή τμήματα αυτών. Κατά τη διάρκεια των εργαστηρίων μόνο σπάνια ή τυχαία εντοπίζουν στις online πηγές υποδείξεις, όπως «ποιοι είμαστε», «σχετικά με μας», «η πολιτική μας» κλπ, επειδή «αυτός είναι ο τρόπος που το χρησιμοποιώ», «δεν υπάρχει κανένα πρόβλημα με αυτήν την ιστοσελίδα», «είναι χάσιμο χρόνου».

Ανακεφαλαιώνοντας την αξιολόγηση των φοιτητών/τριών, φαίνεται ότι οι ίδιοι αντιλαμβάνονται ότι ο παρεχόμενος κύκλος εργασιών ΠληΓρ αποτελεί ένα εισαγωγικό στάδιο στο οποίο μαθαίνουν να αξιοποιούν συγκεκριμένες πηγές πληροφόρησης και να αναπτύσσουν τις ικανότητες ΠληΓρ γενικότερα. Η αναγκαιότητα της ύπαρξης του συγκεκριμένου μαθήματος στο πρόγραμμα εκπαίδευσης εκπαιδευτικών έχει επανειλημμένα τονιστεί από τους ίδιους τους φοιτητές. Οι περισσότεροι θεωρούν τις γνώσεις που αποκτούν χρήσιμες και σχετικές με άλλα μαθήματα του προγράμματος σπουδών τους. Αναφέρουν ότι μετά τα εργαστήρια γνωρίζουν ποιες πηγές πληροφοριών να χρησιμοποιούν και πώς να τις αξιοποιούν ώστε να ολοκληρώνουν επιτυχώς τις εργασίες τους σε άλλα μαθήματα. Από την άλλη, θεωρούν το μάθημα ΠληΓρ μια καλή αφετηρία για να σκεφτούν κριτικά την πορεία της ροής των πληροφοριών στο σύνολό της. Παραδέχονται ότι κατά τη διάρκεια των εργαστηρίων αμφισβήτησαν πολλά ζητήματα τα οποία μέχρι τότε θεωρούσαν ως δεδομένα.

Συμπερασματικά, φαίνεται ρεαλιστικό να ισχυριστούμε ότι στον σημερινό λαβύρινθο πληροφοριών πρέπει να εργαστούμε προς τις πρωτοβουλίες εκείνες που κάνουν τον ΠληΓρ ορατό και αποδεκτό σε κάθε βήμα της ζωής μας ως εργαζόμενοι, ως πολίτες και ως διά βίου εκπαιδευόμενοι. Εξάλλου, ο ΠληΓρ συνδέεται στενά όχι μόνο με την απόκτηση ικανοτήτων κριτικής σκέψης, αλλά και με την προσπάθεια να σκεφτόμαστε «κριτικά» (μια λέξη πλασμένη από τον James Paul Gee), δηλαδή, όχι απλώς να καταναλώνουμε πληροφορίες, αλλά επίσης να «καταλαβαίνουμε και να ασκούμε κριτική στα συστήματα εξουσίας και αδικίας» στον κόσμο μας (Gee, 2000:62). Σύμφωνα μ' αυτήν την οπτική, η διδασκαλία του ΠληΓρ συνδέεται απευθείας με την κριτική παιδαγωγική, και πρωτοβουλίες όπως το μάθημα ΠληΓρ που περιγράφεται εδώ μπορούν να βοηθήσουν στη διερεύνηση αυτής της δυνατότητας στην πράξη.

## 6. Βιβλιογραφικές αναφορές

### 6.1 Ξενόγλωσσες αναφορές

- American Library Association (1989). *ALA Presidential committee on information literacy: final report*. Ανακτήθηκε 29 Μαΐου, 2015, από <http://www.ala.org/acrl/publications/whitepapers/presidential>
- Asselin, M., & Lee, E.A. (2002). I wish someone had taught me: information literacy in a teacher education program. *Teacher Librarian*, 30 (2), 10–17.
- Association of College and Research Libraries (2000). *Information literacy competency standards for higher education*. Ανακτήθηκε 29 Μαΐου, 2015, από <http://www.ala.org/acrl/sites/ala.org.acrl/files/content/standards/standards.pdf>
- Association of College and Research Libraries EBSS Instruction for Educators Committee (2011). *Information literacy standards for teacher education*. Ανακτήθηκε 29 Μαΐου, 2015, από [http://www.ala.org/acrl/sites/ala.org.acrl/files/content/standards/ilstandards\\_te.pdf](http://www.ala.org/acrl/sites/ala.org.acrl/files/content/standards/ilstandards_te.pdf)
- Association of College and Research Libraries Institute for Information Literacy (2012). *Characteristics of programs of information literacy that illustrate best practices: a guideline*. Ανακτήθηκε 29 Μαΐου, 2015, από <http://www.ala.org/acrl/standards/characteristics>
- Bougatzeli, Evangelia, Papademetriou, Efi, Douka, Maria. (2015). Critical search and evaluation practices of Web information resources applied by senior students in the Department of Primary Education of AUTH for the design of alternative projects in teaching language. In Grollios, G., Liambas, A. & Pavlidis, P. *Proceedings of the IV International Conference on Critical Education “Critical Education in the Era of Crisis”*, pp. 85-113. Προσπελάστηκε 28 Μαΐου, 2015, από [http://www.eled.auth.gr/documents/proceedings\\_%20iv\\_icce\\_volume%202\\_en.pdf](http://www.eled.auth.gr/documents/proceedings_%20iv_icce_volume%202_en.pdf)
- Bowden, D., & Robinson, L. (2011). Digital literacy and the dark side of information: enlightening the paradox. In L. Stergioulas & H. Drenoyianni (Eds.), *Pursuing Digital Literacy in Compulsory Education* (pp.47-58). New York: Peter Lang.

- Branch, J. (2003). Teaching, learning and information literacy: developing an understanding of pre-service teachers' knowledge. *Behavioral & Social Sciences Librarian*, 22 (1), 33–46.
- Burbules, N.C., & Callister, T.A. (2000). *Watch IT: the risks and promises of information technologies for education*. Boulder, CO: Westview Press.
- Burkhardt, Joanna M., MacDonald, Mary C., Rathemacher, Andree J. (2010). *Teaching information literacy 50 standards-based exercises for college students*. Chicago: American Library Association.
- Bushong, S., & Buff, C. (2008). Information literacy for teaching and learning: a course for teacher practitioners. *Education Libraries*, 31 (2), 12–18.
- Carr, J. A. (1998). *Information literacy and teacher education*. ERIC digest. Washington, D.C.: ERIC Clearinghouse on Teaching and Teacher Education. Ανακτήθηκε 29 Μαΐου, 2015, από <http://bern.library.nenu.edu.cn/upload/soft/0-article/025/25071.pdf>
- Deane, Mary (2010). *Academic research, writing and referencing*. London: Pearson Longman.
- Drenoyianni, H. (2004). Designing and implementing a project-based ICT course in a teacher education setting: rewards and pitfalls. *Education and Information Technologies*, 9 (4), 387–404.
- Duke, T. S., & Ward, J.D. (2009). Preparing information literate teachers: a metasynthesis. *Library & Information Science Research*, 31 (4), 247–256.
- Gee, J.P. (2000). New people in new worlds: networks, the new capitalism and schools. In B. Cope & M. Kalantzis (Ed.), *Multiliteracies: literacy learning and the design of social futures* (pp.43-68). London and New York: Routledge.
- Gillett, Andy, Hammond, Angela and Martala, Mary (2009). *Successful academic writing*. London: Pearson Longman.
- Hobbs, H., & Aspland, T. (2003). Bedding down the embedding: IL reality in a teacher education program. *The Australian Library Journal*, 52 (4), 341–351.
- Horton, Forest W. (2007). *Understanding information literacy: a primer*. Paris: UNESCO. Ανακτήθηκε 29 Μαΐου, 2015, από <http://www.uis.unesco.org/Communication/Documents/157020E.pdf>
- Kovalik, Cindy L., & Jensen, M. L., & Schloman, B., & Tipton, M. (2010). Information literacy, collaboration and teacher education. *Communications in Information Literacy*, 4 (2), 145–169.
- Kuiper, E., & Volman, M. (2008). The Web as a source of information for students in K-12 education. In J. Coiro, M. Knobel, C. Lankshear & D.J. Leu (Ed.), *Handbook of Research of New Literacies* (pp.241-266). New York: Lawrence Erlbaum.
- Lindstrom, J., & Shonrock, D. D. (2006). Faculty-librarian collaboration to achieve integration of information literacy. *Reference & User Services Quarterly*, 46 (1), 18–23.
- Probert, E. (2009). Information literacy skills: teacher understandings and practice. *Computers & Education*, 53, 24–33.
- Raspa, D., & Ward, D. (Ed.) (2000). *The collaborative imperative: librarians and faculty working together in the information universe*. Chicago: Association of College and Research Libraries.
- Rockman, I. F. (2002). Strengthening connections between information literacy, general education, and assessment efforts. *Library Trends*, 51 (2), 185–198.
- Tapscott, D. (2009). *Ψηφιακή γενιά: πώς μεταμορφώνει τον κόσμο σας* (1η έκδ.). Αθήνα: Κέρκυρα.
- Witt, S. W., & Dickinson, J. B. (2003). Teaching teachers to teach. *Behavioral & Social Sciences Librarian*, 22 (1), 75–95.
- Unesco. *Media and information literacy curriculum for teachers*. Ανακτήθηκε 19 Ιουνίου, 2015 από [http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/CI/CI/pdf/media\\_and\\_information\\_literacy\\_curriculum\\_for\\_teachers\\_en.pdf](http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/CI/CI/pdf/media_and_information_literacy_curriculum_for_teachers_en.pdf)



## 6.1 Ελληνόγλωσσες αναφορές

- Κανάκη, Χ. (2011). *Η πληροφοριακή παιδεία στην ελληνική τριτοβάθμια εκπαίδευση: διερεύνηση των αντιλήψεων των φοιτητών*. Διδακτορική διατριβή. Αθήνα: Πάντειο Πανεπιστήμιο, Τμήμα Επικοινωνίας, Μέσων και Πολιτισμού.
- Ντρενογιάννη, Ε. (2000). Αλληλεπιδραστικά πολυμέσα: η περίπτωση των εγκυκλοπαιδικών εκδόσεων και της εκπαιδευτικής τους αξιοποίησης. Στο Β. Κόμης (Επιμ.), *Τεχνολογίες της πληροφορίας και της επικοινωνίας στην εκπαίδευση*. Πάτρα: Εκδόσεις Νέων Τεχνολογιών.
- Ντρενογιάννη, Ε. (2001). Δεξιότητες διαχείρισης και επεξεργασίας πληροφοριών: ένας στόχος αιχμής για την εκπαίδευση στην κοινωνία της πληροφορίας. Στο Β. Μακράκης (Επιμ.), *Νέες τεχνολογίες στην εκπαίδευση και στην εκπαίδευση από απόσταση*. Ρέθυμνο: Εκδόσεις Ατραπός.
- Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Βιβλιοθήκη & Κέντρο Πληροφόρησης (2008). *1<sup>ο</sup> Επιστημονικό συνέδριο: Πληροφοριακή παιδεία και ελληνική ανώτατη εκπαίδευση*. Βόλος. Προσπελάστηκε 29 Μαΐου, 2015, στο <http://ilsym.lib.uth.gr/program.asp>

---

### Ευαγγελία Μπουγατζέλη

**Διδασκαλία** στο Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης του ΑΠΘ:

- «Πληροφοριακός Γραμματισμός»,
- «Γλώσσα και νέοι γραμματισμοί» (εργαστήρια),
- «Πρακτικές διδασκαλίας πολυτροπικού λόγου» (εργαστήρια) (προπτυχιακό πρόγραμμα σπουδών).

«Πολυγραμματισμοί στο σχολείο» (εργαστήρια) (μεταπτυχιακό πρόγραμμα σπουδών).

Διδασκαλία για 3 χρόνια στο Τμήμα Βιβλιοθηκονομίας και Συστημάτων Πληροφόρησης, ΑΤΕΙΘ.

**Εργασία** στη Βιβλιοθήκη Παιδαγωγικής Σχολής ΑΠΘ (2009-2015), Βιβλιοθήκη Κλασικών Σπουδών ΑΠΘ (1998-2009), Κεντρική Βιβλιοθήκη ΑΠΘ (1995-1998), Βιβλιοθήκη City College (1994-1995).

Κάτοχος μεταπτυχιακού στη Βιβλιοθηκονομία και την Επιστήμη της Πληροφόρησης (Robert Gordon University, Scotland, UK) και πτυχίου Φιλοσοφικής Σχολής του ΑΠΘ. Υποψήφια διδάκτορας του ΑΠΘ.

---

### Αθηνά Σουλιώτη

Μεταπτυχιακή φοιτήτρια του Παιδαγωγικού

Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης στην κατεύθυνση «Διδακτική της Γλώσσας και της Λογοτεχνίας». Το θέμα της διπλωματικής της εργασίας σχετίζεται με τη στρατηγική του σχεδιασμού στην παραγωγή γραπτών κειμένων.

Πτυχίο Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του Αριστοτελείου Πανεπιστημίου (Ιούνιος 2013).

---

### Ασπασία Τόγια

Κάτοχος πτυχίου Ιστορίας και Αρχαιολογίας, μεταπτυχιακού στη Βιβλιοθηκονομία και διδακτορικού στην Ιστορία της Επιστήμης.

15ετής εργασιακή εμπειρία ως βιβλιοθηκονόμος στο Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.

Καθηγήτρια Εφαρμογών στο τμήμα Βιβλιοθηκονομίας και Συστημάτων Πληροφόρησης του ΑΤΕΙΘ, διδασκαλία μαθημάτων καταλογογράφησης, θεματικής ευρετηρίασης, πηγών πληροφόρησης στις ανθρωπιστικές/κοινωνικές και θετικές/εφαρμοσμένες επιστήμες.

Δημοσιεύσεις σε έγκριτα περιοδικά και παρουσιάσεις σε πανελλήνια και διεθνή συνέδρια.