



ISSN - 1811 - 900X

A large, abstract graphic composed of several overlapping blue shapes, including a circle and various polygons, creating a stylized human figure or a similar form. The shapes are in different shades of blue, from a deep navy to a bright cyan.

# CULTURA INFORMAȚIEI

Biblioteca Municipală „B. P. Hasdeu”  
Vol. 37 (2010) Nr. 5 (Serie nouă)





**Revistă de biblioteconomie și  
științe ale informării,  
editată de Biblioteca Municipală  
„B.P. Hasdeu” din Chișinău**

Apare din anul 2002  
Vol. 37 Nr. 5 (Serie nouă)

**Ediție specială**

## **CULTURA INFORMAȚIEI**

**Redactor științific: dr. Lidia KULIKOVSKI**

**Director:**

*Conf. univ. dr. Lidia KULIKOVSKI*

**Redactor-șef:**

*Vlad POHILĂ*

**Consiliul științific:** *dr. Hermina ANGHELESCU (Detroit), Leons BRIEDIS, membru de onoare al Academiei Letone (Riga), acad. Mihai CIMPOI, Nicolae DABIJA, membru de onoare al Academiei Române, conf. univ. dr. Natalia GOIAN, conf. univ. dr. Lidia KULIKOVSKI, prof. univ. dr. Zamfira MIHAIL (București), prof. univ. dr. Victor PETRESCU (Târgoviște), Vlad POHILĂ, prof. univ. dr. Ion STOICA (București), conf. univ. dr. Vasile ȘOIMARU, conf. univ. dr. Nelly ȚURCAN, prof. univ. dr. Dumitru URSU (Odesa)*

**Colegiul de redacție:** *Tatiana COȘERIU (Teorie și practică), Mariana HARJEVSCHI (Politici, Legislație), Valeriu HERȚA (Design) Tatiana ISCHIMJI (Bibliotecile minorităților etno-culturale), conf. univ. dr. Lidia KULIKOVSKI (Studii și cercetări), Ludmila PÂNZARU (Tehnologii, Resurse, Traduceri), Vlad POHILĂ (Editorial, Cultură și spiritualitate), Genoveva SCOBIOALĂ (Imagine, Relații publice, Activități rețea)*

**Secretariat:** *Tatiana BORODATÎI, Valeriu RAȚĂ*

Tel. redacției: 221186; e-mail: bibliopolis@hasdeu.md; <http://www.hasdeu.md/bibliopolis/frame.html>

Prepres și tipar: „MAGNA-PRINCEPS”. Tel.: 23-53-96; mob. 069 678 878

Procesare și coperta: Ion Dogaru

# CUPRINS/ SUMMARY/ SOMMAIRE/ СОДЕРЖАНИЕ

## EDITORIAL

*Lidia KULIKOVSKI, Vlad POHILĂ*

Cultura informației:

Studii, cercetări, teorii și practici ..... 4

## Capitolul I

### STUDII ȘI CERCETĂRI

*Alain CHANTE, Catherine DE LAVERGNE*

Expresia „Cultura informației”:

relevanță, probleme ..... 10

L'expression culture de l'information: quelle pertinence, quels enjeux ?

*Stuart FERGUSON*

Relația dintre educarea informațională

și managementul cunoașterii ..... 20

Information literacy and its relationship to knowledge management.

*Cristine BRUCE, Sylvia EDWARDS, Mandy LUPTON*

Șase cadre ale instruirii educării informaționale:

un cadru conceptual pentru interpretarea legăturii dintre teorie și practică ..... 44

Six Frames for Information literacy Education: a conceptual framework for interpreting the relationships between theory and practice

*Sheila CORRALL*

Dezvoltarea modelelor complexe

de referințe și instruire pentru crearea comunităților educate informtional ..... 70

Developing Inclusive Models of Reference and Instruction to Create Information Literate Communities

*Huy NGHIEM*

Realizarea programelor de educare informațională în contextul rețelelor sociale

și al perspectivelor interculturale ..... 87

Delivering information literacy programmes in the context of network society and cross-cultural perspectives

*Н.И. ГЕНДИНА, Е.Л. КУДРИНА*

Информционная культура личности или информционная грамотность:

российский и международный форматы обсуждения проблемы ..... 104

*N. GHENDINA, E. KUDRINA*

Cultura informațională a personalității sau alfabetizarea informațională: formatul rusesc și cel internațional al discutării problemei

*В.А. КРАВЕЦ, В.Н. КУХАРЕНКО*

Вопросы формирования информационной культуры ..... 110

*V. KRAVEȚ, V. KUHARENKO*

Probleme ale formării culturii informaționale

## Capitolul II

### TEORIE ȘI PRACTICĂ

*Paul VERLANDER, Catherine SCUT*

Predarea deprinderilor informaționale grupurilor mari  
în timp scurt și cu resurse limitate ..... 114

Teaching information skills to large groups with limited time and resources

*Jill BEARD, Penny DALE*

Formarea erudiției: relația dintre capacitățile academice,  
practicile pedagogice în dezvoltare și designul bibliotecii ..... 130

Building literacy: the relationship between academic literacy, emerging pedagogies and  
library design

*Danielle KANE, Virginia ALLISON, Julia GELFAND, Brian WILLIAMS*

Mediile virtuale și bibliotecile: viața virtuală (second life)  
în calitate de catalizator pentru inițiativele de educare vizuală din campus..... 137

Digital Environments and Libraries: Using Second Life as a Catalyst for Campus Wide

Visual Literacy Initiatives

*Susie ANDRETTA*

Transalfabetizarea: o primblare în „zona sălbatică” ..... 145

Transliteracy: take a walk on the wild side

## Capitolul III

### POLITICI, STRATEGII, PRACTICI-MODELE ȘI PROIECTE

*IFLA. SECȚIUNEA EDUCARE INFORMAȚIONALĂ*

Plan strategic: 2009 -2011 ..... 156

*IFLA. SECTION OF INFORMATION LITERACY. Strategic plan 2009-2011*

Gidul caracteristicilor programelor de educare informațională  
care ilustrează cele mai bune practici ..... 159

Characteristics of Programs of Information Literacy that Illustrate Best Practices:

A Guideline Best Practices Initiative Institute for Information Literacy

*Eilean CRAIG, Rob WESTWOOD*

Elaborarea modelului procesului de educare informațională  
de către NHS Scoția ..... 165

Evolving the NHS Scotland information literacy process model

*Christine IRVING, John CRAWFORD*

Proiectul scoțian de educare informațională:  
colaborarea cu partenerii pentru educarea informațională în Scoția ..... 168

The Scottish Information Literacy Project: working with partners to create an information  
literate Scotland

*Jane SECKER*

Instruirea pentru educarea informațională în bibliotecile din SUA ..... 172

Information literacy education in US libraries

## CULTURA INFORMAȚIEI: STUDII, CERCETĂRI, TEORII ȘI PRACTICI

Conf. univ. dr. Lidia KULIKOVSKI,  
Vlad POHILĂ

**A**vem marea bucurie și plăcere să vă prezentăm o ediție specială a revistei de biblioteconomie și științe ale informării BiblioPolis a Bibliotecii Municipale „B.P. Hasdeu”. Începând cu acest an, Colegiul de redacție de comun acord cu Consiliul științific al revistei au hotărât, cu sprijinul administrației BM, să editeze unu-două numere tematice, adăugătoare celor patru, trimestriale. Primul număr tematic este consacrat „Culturii informaționale”, astfel articulând politica editorială a revistei la tendințele și prioritățile profesionale. Ținem să menționăm că revista s-a îmbunătățit: și-a schimbat designul, și-a revizuit structura, și-a înnoit componența Colegiului de redacție și a Consiliului științific, și-a mărit cantitatea conținutului ajungând la un volum de 160+ pagini.

Acest număr al revistei, cu totul special, și-a propus să reflecte natura multilaterală, multifacțată a educării informaționale analizând diversele aspecte ale acestui fenomen, propunând modele practice de calitate și politici din diferite țări. Găzduiește autori cunoscuți pentru preocupările lor de educarea informațională, teoreticieni și practicieni. Unele lucrări sunt preluate din *Revista de educare informațională*, din anii 2009, 2010, articolele căreia sunt accesibile pentru reproducere. Altele au fost selectate de la lucrările conferințelor IFLA, tot din anii 2009, 2010.

Structura volumului este simplă și logică. Articolele selectate pentru traducere au fost grupate în trei compartimente: 1. *Studii și cercetări*; 2. *Teorie și practică*; 3. *Politici, strategii, practici-modele și proiecte*.

Colecția de articole prezentate în acest număr abordează educarea informațională în diferite contexte, sugerând că acest fenomen a pătruns în conștiința noastră socială, educațională și profesională. Cunoaștem cu toții afirmațiile lui Catts și Lau că educarea informațională „trebuie analizată nu numai în relație cu educația, dar și în contextual mai larg al muncii, societății civile, sănătății și prosperității”<sup>1</sup> (Catts și Lau 2008, p. 9). Cunoaștem, la fel, că mulți specialiști, nu neapărat din domeniul infodocumentar, consideră educarea informațională drept „capacitate funcțională” și una dintre „capacitățile de supraviețuire în secolul XXI” deoarece se referă la căutarea, regăsirea, evaluarea, procesarea informației în viața cotidiană.

1. Catts, R. and Lau, J. 2008. Towards Information Literacy Indicators [Online]. Paris: UNESCO. Available at: [http://www.ifla.org/files/information-literacy/publications/towards-information-literacy\\_2008-en.pdf](http://www.ifla.org/files/information-literacy/publications/towards-information-literacy_2008-en.pdf) [Accesat pe 24 noiembrie. 2010].

În capitolul *Studii și cercetări* sunt incluse șapte articole științifice ale unor autori notorii. Deschid capitolul Alain Chante și Catherine De Lavergne, doi specialiști francezi care încearcă să clarifice și să interpreteze expresia și noul concept în devenire *Cultura informației*, prezentat în cadrul Colocviului internațional "Educarea culturii informaționale" organizat de Universitatea Lille3 sub egida UNESCO, la 16-18 octombrie 2008. Aceste interpretări noționale, terminologice și culturale sunt binevenite și necesare bibliotecarilor moldoveni care tocmai au dezbătut, într-o recentă reuniune profesională, aceste probleme și mai este loc pentru completări.

Stuart Ferguson explorează asemănările percepute dintre educarea informațională (EI) și managementul cunoașterii (MC) și contextele diferite în care cele două sfere de teorie și practică se manifestă. Pornind de la interesul față de MC în rândurile comunității bibliotecare și a documentariștilor autorul e convins, din cercetările și publicațiile în domeniul educării informaționale la locul de lucru, că EI și instruirea unei forțe de muncă educate informațional sunt componente-cheie în orice inițiativă din Managementul Cunoașterii.

Ideea centrală a acestui articol este percepția, mai ales în rândul comunității bibliotecare că EI și MC sunt domenii teoretice (nu și practice, se pare) înrudite. Ferguson susține ideea că specialiștii infodocumentari sunt foarte indicați să preia rolul de manageri informaționali, deoarece aceștia gestionează informația din timpuri străvechi și trece în revistă multe puncte de vedere referitoare la relevanța competențelor profesionale ale specialiștilor din serviciul de bibliotecă și informare pentru activitățile de management al cunoașterii.

În cele din urmă, varianta lărgită a conceptului EI poate fi văzută ca un susținător al procesului de socializare, chiar dacă trebuie menționat faptul că EI în acest context este mai aproape de capacitatea de valorificare a informației decât de EI, cel puțin așa cum aceasta este înțeleasă și practică în mod tradițional.

Extinderea definițiilor EI, trecute în revistă și analizate de Stuart Ferguson, poate oferi specialiștilor un context proaspăt, demn de luat în considerare.

C. Bruce, S. Edwards și M. Lupton, trei specialiști de la Universitatea de Tehnologie din Queensland (QUT), Brisbane, Australia, oferă „șase cadre ale instruirii pentru cultura informației”: (1) cadrul de conținut; (2) cadrul de competență; (3) cadrul „învață să înveți”; (4) cadrul relevanței personale; (5) cadrul impactului social; și (6) cadrul relațional. Acestea au fost elaborate în calitate de instrument conceptual, pentru a-i ajuta pe participanții la instruirea informațională să reflecte și să analizeze influențele teoretice implicite sau explicite asupra propriilor medii. Cadrele au fost create prin adunarea opiniilor despre variatele abordări ale predării, învățării și EI, a celor despre abordarea structurării planului de învățământ și a ideii de a cerceta problemele prin cadre ușor de identificat. Fiecare cadru propune o perspectivă specifică asupra EI, informației, accentului planului de învățământ, învățării și predării, conținutului și evaluării. Bruce, Edwards și Lupton descriu aceste șase cadre și explică mai detaliat cadrul relațional. Ideea de bază a cadrului relațional este că studenții cunosc activitatea educațională într-o varietate de moduri mai mult sau mai puțin complexe sau intense. Învățarea este văzută ca abilitate de a adopta căile de cunoaștere mai complexe și mai intense. Din acest motiv, activitățile de predare și învățare trebuie să ofere studenților posibilitatea de a-și dezvolta capacități mai complexe

de înțelegere. Cadrul relațional nu percepe studentul și educarea informațională drept unități separate; dimpotrivă, elevul și informația formează un întreg. În consecință, educarea informațională nu este un ansamblu de deprinderi, competențe și caracteristici. Este un ansamblu de diverse moduri de interacțiune cu informația. Autorii fac disponibile aceste cadre tuturor participanților la educarea informațională, dovada prezenței cel puțin a unui cadru poate fi găsită, de obicei, în orice context EI.

Cercetările arată că rolul instruirii prin referințe este recunoscut universal. Autoarea Sheilla Corral de la Universitatea Sheffield, Marea Britanie, Facultatea de științe ale informării este prezentă în acest volum cu textul comunicării *Dezvoltarea modelelor complexe de referințe și instruire pentru crearea comunităților educate informațională*, ținută la conferința IFLA din acest an, în Suedia. Corral este convinsă că serviciile de referințe și educarea informațională reprezintă fundamentele practicii profesionale a bibliotecarilor. Lucrarea cuprinde o analiză a stării de fapt, a evoluțiilor și tendințelor în domeniu. Un aspect la care autoarea se referă în special este educarea informațională în bibliotecile publice, care e mai puțin tratată în literatura de specialitate. Deși, afirmă ea, „bibliotecile publice fac față activ și în mod creator provocării dezvoltării educării informaționale”.

Capitolul I include și un autor vietnamez, Huy Nghiem, lector la Universitatea de Științe Sociale și Umanistice, Universitatea Națională din Hanoi, la fel selectat pentru lucrarea prezentată la Conferința IFLA 2010 din Suedia. Autorul explorează, extins și actualizat, educarea informațională în lumina teoriilor Societății Informației și a perspectivelor interculturale. Articolul este divizat în trei părți: analiza literaturii de specialitate despre dezvoltare educării informaționale; conceptualizarea educării informaționale în contextul Societății Informaționale; asigurarea formării culturii informației în societatea informațională.

În încheierea capitolului autorii proiectului au plasat două articole în limba rusă, semnate de autori cunoscuți din Federația Rusă – N. Ghendina, E. Kudrina; și V. Kraveț, V. Kuharenco. Cercetătorii ruși abordează noțional și comparat subiectul Cultura Informației.

Capitolul *Teorie și practică* cuprinde diverse abordări teoretico-practice și aspecte ale educării informaționale ca: predarea culturii informației; influența designului mediului de învățare asupra formării erudiției informaționale; mediile virtuale, viața virtuală în calitate de catalizatori pentru inițiativele de educare vizuală, transalfabetizarea.

Printre articolele cu cel mai mare răsunset în rîndul bibliotecarilor responsabili de formarea culturii informației este cel scris de Paul Verlander și Catherine Scutt *Predarea deprinderilor informaționale grupurilor mari în timp scurt și cu resurse limitate. „Studentii mei trebuie să știe cum să se folosească de bibliotecă. Sunt 80 în grupă; ți-i dau pe o oră.”* Acest citat invocă imaginea relației de inegalitate care încă mai există între bibliotecari și personalul didactic și neștiința corespunzătoare despre ce presupune „folosirea bibliotecii”. Articolul prezintă o evoluție interesantă reflectată în noua „alianță” dintre personalul bibliotecii și cadrele didactice. C. Scott și P. Verlander vorbesc, de asemenea, despre impactul pozitiv al colaborării cu personalul Centrului pentru Predare și Învățare din cadrul Universității Liverpool Hope, care a oferit recomandări practice cu privire la metodele inovative de predare, cum ar fi metoda „cubului de comunicare” (Communicube). Autorii evidențiază și importanța folosirii resurselor puțin costisitoare, un considerent decisiv în condițiile economiei actuale.

În ultimii ani bibliotecarii din toată lumea s-au concentrat masiv pe cultura informației. Recunoscând importanța, în creștere, a culturii informației autorii J. Beard și P. Dale consideră că ar fi mai productiv să o vedem ca pe o componentă a capacităților academice în sens larg. Articolul *Formarea erudiției: relația dintre capacitățile academice, practicile pedagogice în dezvoltare și designul bibliotecii* demonstrează cum designul bibliotecii contribuie la formarea capacităților academice, considerând că sălile bibliotecii trebuie să fie adaptate noilor posibilități de învățare. Achiziționarea capacităților, consideră autorii, este un proces mai complex decât simpla însușire a unui set de deprinderi și abilități. „Erudiția, afirmă ei, citându-l pe Crook, presupune de asemenea recunoașterea că [...] variatele forme posibile ale scrisului trebuie modelate în funcție de diferite contexte sociale și culturale de utilizare”. Clădirea bibliotecii constituie unul dintre acele contexte și felul în care studenții folosesc spațiul accesibil contribuie la dezvoltarea capacității acestora.

Un grup de autori, bibliotecari la Universitatea Irvin din California, SUA – Danielle Kane, Virginia Allison, Julia Gelfand și Brian Williams, au prezentat la a 76-a Conferință generală IFLA din acest an de la Gothenburg, Suedia, o comunicare foarte interesantă *Mediile virtuale și bibliotecile: viața virtuală (Second Life) în calitate de catalizator pentru inițiativele de educare vizuală din campus*. Am selectat-o pentru noutatea subiectului abordat. Autorii consideră că posibilitățile multimedia disponibile fac ca lumea virtuală să fie deosebit de atractivă. Ei consideră că în era informațională actuală mecanismele vizuale sunt la fel de importante ca și textul și că imaginea este un nou model de semnificație a textului. În efortul de a extinde misiunea bibliotecilor de educare și promovare a educării informaționale autorii propun utilizarea spațiului virtual pentru a găzdui un îndrumar de educare vizuală, împărțit în module, aprofundat și interactiv.

Ultimul articol din acest compartiment, semnat de Susie Andretta, la fel, se referă la un subiect nou, asociat educării informaționale – transalfabetizarea. Autoarea, interesată dacă acest concept a intrat în lumea specialiștilor în informare și cum interpretează ei acest termen, a intervievat patru specialiști: Michael Stephens, profesor la Școala de Biblioteconomie și Știința Informării a Universității Dominicane din River Forest, Illinois, SUA; Bernardette Daly Swanson, bibliotecar academic de referință; Sue Jennings, bibliotecar la Biblioteca Serviciului Național de Sănătate Lancashire Care; Marja Kingma, manager colecții la British Library. Rezultatele obținute din aceste interviuri demonstrează că transalfabetizarea este integrată în practicile acestor specialiști. Transalfabetizarea, conchide Susie Andretta, transformă bibliotecile într-un univers creativ direcționat spre utilizator unde biblioteca este definită de unele activități în care participă utilizatorii – utilizatorii 2.0.

Am considerat necesar să plasăm în capul compartimentului *Politici, strategii, practici-modele și proiecte*, documente internaționale ca *Planul strategic (2008-2011)* al Secțiunii Educare Informațională IFLA, care are misiunea de a promova educarea informațională în toate tipurile de biblioteci și a ghida lumea informațională în promovarea El.

Compartimentul găzduiește și *Ghidul caracteristicilor de educare informațională care ilustrează cele mai bune practici*, elaborat în cadrul proiectului „Cele mai bune practici” al Institutului de Educare Informațională și aprobat de Consiliul Asociației Bibliotecilor de Colegii și Cercetare. Ghidul evidențiază elementele programelor-model de formare a culturii informației în învățământul superior.



Articolul scris de Eilean Craig și Rob Westwood oferă o analiză a modelului procesului de educare informațională, realizat de către Serviciul Național de Sănătate din Scoția, demonstrând o convergență în creștere în sectorul sănătății publice din Marea Britanie între educarea informațională și practica constructivă cu scopul final de a îmbunătăți sistemul medical. Autorii identifică șapte faze de bază ale proceselor mintale și fizice implicate în realizarea „educării informaționale” și elaborează un model complex al acestui proces.

Autorii Ch. Irving și J. Crawford prezintă prin *Proiectul scoțian de educare informațională: colaborarea cu partenerii pentru educarea informațională în Scoția* preocupările pentru cultura informațională în această țară. Rezultatele proiectului au fost descrise în raportul final, intitulat *Cadrul național de educare informațională: Scoția*.

În încheierea compartimentului III Jane Secker prezintă o descriere succintă a practicii educării informaționale în câteva biblioteci publice din SUA.

Ceea ce arată articolele traduse este că multiplele fațete ale educării informaționale au scopul comun de a înzestra oamenii, studenții și forța de muncă cu abilitatea de a lua decizii „informate” și de a crea un avantaj competitiv pentru organizații (Ferguson); modurile diferite în care pot fi abordate predarea, învățarea și educarea culturii informației necesită un model pentru analiza, interpretarea și înțelegerea acestor provocări și de a explica cadrul relațional (Bruce, Edwards și Lupton); strategiile de educare informațională trebuie să devină mai interactive și să fie aduse la nivel de rețea (Corrall); cea mai bună și eficientă metodă de dezvoltare a culturii informației este cea realizată în cadrul comunităților de învățare flexibilă, bazată pe logica de rețea a societății informaționale (Nghiem); termenii „cultură” și „informație” sunt polisemantici și se unifică în formula „cultura informației”, formulă în care se confruntă problemele de ordin epistemologic, strategic, identitar, instituțional, politic, economic (Chante și La Lavergne); elaborarea unui model al procesului de educare informațională ar ajuta în adoptarea și dezvoltarea culturii informației în practica cotidiană a personalului medical, îmbunătățind astfel îngrijirea pacientului (Craig și Westwood); în cazurile predării cursului de cultură a informației în grupuri mari folosirea metodelor interactive de predare în combinație cu exercițiile de asistență continuă și susținerea atât din partea personalului, cât și cea online pot contribui la minimalizarea dezavantajelor prelegerii ca metodă de predare a culturii informației (Verlander și Scutt); dezvoltarea reprezentărilor multimedia și a celor din lumea virtuală sugerează că a venit timpul să adăugăm educarea vizuală în lista cerințelor educației din secolul XXI (Kane, Allison, Gelfand, Williams); transalfabetizarea constituie o perspectivă armonioasă a alfabetizării în secolul XXI prin intermediul unei varietăți de platforme, tehnici și media, al rețelelor sociale, TV, radio și al filmelor (Andretta); designul bibliotecii contribuie la formarea unui șir complex și evolutiv de capacități academice și practici pedagogice în dezvoltare (Beard, Dale).

În editorialul *Natura multilaterală a educării informaționale: rezolvând cubul lui Rubik*, din nr. 3 din 2009 al *Revistei de educație informațională* (Marea Britanie), redactorul ei, Susie Andretta, referindu-se la diferitele interpretări ale educării informaționale prezentate în această ediție le-a ilustrat printr-o metaforă vizuală din care a fost inspirat titlul acestui editorial: „Fiecare latură a educării informaționale corespunde unei culori de pe cubul lui Rubik. La început aceste laturi sunt fragmentate și numai după analiza naturii lor și

a dinamicii dintre ele vom fi capabili să percepem educarea informațională ca pe un tot integru și coerent, dar multilateral.”<sup>2</sup>

Această ediție specială a *BiblioPolis*-ului e unul dintre pașii întreprinși de comunitatea biblioteconomică moldoveană spre rezolvarea cubului lui Rubik al culturii informației. Considerăm acest număr de revistă semnificativ, deoarece umple lacuna despre acest subiect din literatura de specialitate locală. Întorcându-ne la metafora utilizată de S. Andretta, putem spune că prin acest volum, continuăm să dezlegăm problema „cubului lui Rubik al culturii informației și începem să cunoaștem natura sa multilaterală, recunoscând că cultura informației afectează viața noastră cotidiană, domeniile de guvernare și cetățenie, precum și dezvoltarea noastră academică și profesională.

Așteptăm cu nerăbdare ca toți profesioniștii din structurile infodocumentare, nu numai cei de la Biblioteca Municipală „B.P. Hasdeu”, să culeagă roadele muncii noastre, beneficiind de o expunere mai largă a conceptului Cultura Informației și de dezbaterile interesante și utile pe această temă, susținute de specialiști notorii din Marea Britanie, Australia, SUA, Franța, Rusia, Vietnam, Scoția.

---

2. Andretta, S. Natura multilaterală a educării informaționale: Rezolvând cubul lui Rubik. Revista de educare informațională 3 (2), pp. 1-5. <http://ojs.lboro.ac.uk/ojs/index.php/JIL/article/ED-V3-I2-2009>, (accesat pe 3 dec. 2010).

## CAPITOLUL I

## STUDII ȘI CERCETĂRI

EXPRESIA „CULTURA INFORMAȚIEI”:  
RELEVANȚĂ, PROBLEME<sup>1</sup>

Alain CHANTE,  
MCF en SIC, Université Paul Valéry, Montpellier 3;  
Catherine DE LAVERGNE,  
MCF en SIC, Université Paul Valéry, Montpellier 3

**Introducere**

*Cultura informației* este o expresie, un concept nou în devenire, încă neclar, este un subiect pentru mai multe interpretări printre care am „navigat” în căutarea unei unități imposibile.

Acest concept vine în urma celui de „Societate a Informației”, furându-i din popularitate, și se plasează lângă cel al „Societății Cunoașterii” (Chante A. 2009).

În acest context informația este efemeră, volatilă pentru a rămâne pe mai mult timp în societate, cunoștințele trebuie să-i asigure o bază stabilă și cultura (pe care o partajăm) pare mai seducătoare și prietenoasă pentru utilizator decât societatea (căreia îi aparținem).

Termenii „cultură” și „informație” sunt polisemantici și se unifică în această formulă a geometriei variabile, am putea spune, cu fațete, operând cu un vocabular familiar documentariștilor, formulă în care se confruntă problemele de ordin epistemologic, strategic, identitar, instituțional, politic și economic, după cum reiese din comunicarea lui M. Wolton. Semnificațiile sunt numeroase, combinațiile sunt în număr și mai mare.

Un demers sistemic privind toate definițiile acestor termeni, în toate contextele posibile va duce la o enumerare a mai multor combinații, pe care nu le vom face, respectând cerințele față de dimensiunile acestui articol. Din acest vertigiu de combinații am evidențiat trei axe, trei subiecte de dezbateri:

- Cultura ca erudiție, ca patrimoniu social, ca stare de spirit?
- Informația, un produs aparte, un moment izolat dintr-un proces?
- Cultura informației: metacunoștințe, cultura studiului sau teritoriu de intervenție pedagogică?
- Cultura ca erudiție, ca patrimoniu social, ca stare de spirit?

<sup>1</sup> [http://archivesic.ccsd.cnrs.fr/sic\\_00342147\\_v1/](http://archivesic.ccsd.cnrs.fr/sic_00342147_v1/)

Ca erudiție cultura poate fi percepută ca o cultură cultivată, ce deschide acces la activități interesante și o promovare socială, în conformitate cu spiritul filosofilor, sudând societatea printr-un interes la valorile justificate de eforturi și selecție (Chante, 2000).

Dacă este cazul, ea este o cultură de elită, formând și adresându-se la un număr limitat de profesioniști, de cercetători și decidenți pentru a-i adapta la ceea ce putem numi modernitate hiperinformatică, despre care unii, cu viziuni negative, ar putea spune că este vorba despre o postmodernitate (Chante A. 2009). Oricum, în ambele cazuri, ne îndepărtăm de la modernitatea bazată pe cunoștințe.

Dar această cultură cultivată, poate, trebuie să respecte misiunile originale, concepute ca un obiect de democratizare culturală în conformitate, în acest caz, cu politicile Ministerului Culturii din perioada lui Malraux sau Beaux Arts a lui Gambetta.

În acest context instituțiile trebuie:

- să dezvolte instruirea, capacitățile;
- să insiste asupra formării persoanelor;
- să elaboreze programe de educare;
- să favorizeze un acces la informație la cel mai mic preț, printr-o politică de ajutor și echipamente.

Printr-o paralelă evocatoare vom pune la dispoziție opera și informația, vom oferi acces la web ca la muzee, vom forma un spirit critic asemenea gustului artistic, vom ajuta în practicile artistice și practicile numerice autonome.

### **Cultura este și un patrimoniu social, între cultura umanistă / clasică și cultura tehnică**

Statul caută să distribuie procesele de aculturație tehnică, de achiziții neoficiale ale cunoștințelor, străduindu-se să intervină în lumea digitală cu echipament și acces facilitat la instrumente, dezvoltând obiectivele culturii tehnice și / sau în lumea culturală prin formarea ideilor, determinarea necesităților, evaluarea relevanței și utilității, urmând obiectivele culturii umaniste / clasice.

Acest patrimoniu social permite apelarea la un model social și civic. Pe planul aculturației sociale este vorba despre: favorizarea legăturilor sociale, socializarea și integrarea, transformarea comunicării informaționale într-un mijloc de comuniune sau comunitate, sau pur și simplu plasarea piedicilor în achiziționarea autonomă a culturii numerice de consumatorii internetului pentru a-i face să respecte drepturile și regulile de securitate.

În cele din urmă, cultura poate fi percepută și ca o stare de spirit, dintre care cea mai cunoscută este cultura întreprinderilor. În acest context apare logica economică a profesionalismului la nivel individual și social, străduindu-se să sensibilizeze șefii întreprinderilor prin formare continuă sau prin articole în revistele profesionale, despre importanța business-inteligenței și a inteligenței economice, a necesității de dezvoltare a inițiativelor de marketing sau de calitate, pentru a accelera difuzarea bunurilor de producție, ameliorând relația cu clientul.

Sau dintr-un alt punct de vedere, de a pregăti elevii pentru integrarea în lumea corporativă a capitalismului liberal prin standardizarea competențelor.



Și ultima interpretare a termenului *cultura*, pe care o abordăm aici – cultura poate fi percepută în conformitate cu conceptul de cultură ordinară al lui Certeau<sup>2</sup>. Substituind termenul cultură cu *măiestrie, abilități, metode, competențe...* se pare că vorbim despre o tentativă de recuperare de instituții a acestei culturi libere și personale, *fică* a anului '68, care contravenea încontinuu, formând astăzi competențe neformale.

Când vorbim despre *aptitudinea de a înțelege și a utiliza informația scrisă în viața curentă, acasă, la serviciu și în societate în scopuri personale...* (OCDE 1995), se evocă scopul final și nu mijloacele și corespunderea lor legilor.

Presupunem că acordăm o valoare ecologică unui braconaj instituțional al informației. Acest termen ne conduce la a doua parte a conceptului.

### **Informația, un produs la singular, un moment izolat din proces?**

Informația înțeleasă ca obiect empiric se referă la atitudini apreciative și la tipologii. Ca obiect științific „intermediar” ea se referă la noțiunea de document și propulsează cercetarea spre elaborarea socială a cunoștințelor.

### **Informația ca obiect empiric**

Pentru Gregory Bateson (1977: 153) „informația este ceea ce cunoaștem cel mai bine când suntem abia conștienți”. Ca și comunicarea, informația este o noțiune operatorie manipulată cotidian, ea „acoperă lumea noastră”. Informația există pe plan fenomenologic și pragmatic, fiind percepută ca o realitate obiectivă.

Definițiile prezentate se referă la atitudini apreciative, la poziții etice, norme, strategii, modele economice, cum ne mărturisesc dezbaterile privind gratuitatea într-o economie numerică inițiată de Chris Anderson (Anderson, 2008). Claude Baltz (Milon, 1999: 215) ne amintește că „chiar dacă nu știm exact sau defel care este baza teoretică a valorii informației, piețele de informație oricum există”.

Este informația ca bun economic o marfă în sânul sectorului industrial sau un bun public (Foray, 2000)? Este informația o nouă lege sau o nouă obligație civică în societate? Este informația o necesitate, dacă este întotdeauna situată și contextualizată „pentru realizarea necesității fundamentale”, celei de cunoștințe sau de acțiune (Le Coadic, 2007: 20-24), sau este un mijloc de cunoaștere și de cunoaștere pentru acțiune? Informația poate fi definită prin finalitatea ei (Milon, 1999: 18)?

Dar noțiunea de informație ține și de tipologie, deseori implicit. La ce tip de informație se referă expresia „cultura informațională”? La informație științifică și tehnică, la informație documentară sau la altă informație legată de sistemul primar de producție și de difuzare a documentelor primare? Ce este „informația ordinară” pe care o utilizăm pentru a înțelege funcționarea aparatelor și produselor „inteligente” și în toate activitățile cotidiene, informația care ne permite să acționăm?

### **Informația ca obiect științific**

Informația este definită și în raport cu noțiunile *spațiu* și  *timp*. Diferite abordări ale acestei noțiuni se organizează în jurul întrebării: când și unde există ea? Există informația

2 Michel de Certeau, filosof, psiholog francez (1925-1986).

obiectiv sau este latentă sau există la momentul când un ansamblu de date în relație fac un sens sau încep să aibă sens, într-o situație anume? Informația este deseori considerată ca produs diferențial, „ceea ce face diferența”, un punct de tranziție între stări, un spațiu-timp de tranziție, un spațiu potențial, între date și cunoștințe, dar din momentul ce vorbim despre obiectivitate, informația basculează: ea este aproape de date sau este îndreptată spre cunoștințe, ea se întoarce spre documente, sau propulsează spre studiu.

### **Procesul de căutare a informației: simetria difuzării.**

În acest caz obiectul de studiu constituie o parte de SIC, dar și un câmp (rubrica B și C în definiția câmpului CNU secțiunea 71): cel care se referă la ansamblul de actori, de procedee (instrumente, tehnici) și de instituții și locuri legate de un proces specific: cel de căutare a informației (Fondin, 2001: 118). Totodată, acest câmp se lărgeste considerabil pentru că toate activitățile devin activități documentare, pentru că toate activitățile de căutare a informației se bazează în continuare pe un dispozitiv documentar, chiar dacă este embrionar: arborele fișierelor și dosarelor, codarea fișierelor, instrumente de căutare localizate sau de rețea...

### **Informația ca produs**

Pentru Yves-François Le Coadic (1994, 2004: 6) „informația este cunoștință înregistrată în formă scrisă (imprimată sau numerizată), orală sau audiovizuală pe un suport spațio-temporar”. El adaugă că „informația comportă un element de sens. Este o semnificație transmisă unui individ conștient printr-un mesaj scris.” Ea poate fi multiplicată, memorizată, cantitatea ei explodează (Le Coadic, 1994, 2004: 7). Ceea ce o caracterizează, este o deplasare în spațiu, informația trebuie să circule, aceasta este un „transfer de structură” dintr-un loc în altul și diferențierea măsurabilă permite trecerea la o nouă etapă de cunoștințe (ibid.: 7-11). Această definiție a informației comportă implicit mai multe postulate: sensul există în informația din document. Comunicarea este un proces de transmitere. În această concepție a informației ea este un produs, rezultatul unui proces de transmitere sau schimb. Ea este considerată ca un obiect real. Ce o face să fie un obiect științific? Pentru Yves-François Le Coadic (1994, 2004: 20), aceasta este presiunea societală. „Societatea informației necesită o știință care o examinează, studiază proprietățile informației și procesele de construire, de comunicare și de utilizare.”

### **Informația - conținut: document transparent?**

Unii cercetători, ca Yves-François Le Coadic și Hubert Fondin, evidențiază informația pentru a permite focalizarea pe conținut, conducând rolul documentului la cel al vehiculului, considerându-l ca un „obiect purtător de informație”. Informația este numai un mijloc de comunicare, o media. ...Contează conținutul” (Fondin, 2001: 116).

### **Informația ca proces: finalitatea de elaborare socială a cunoștințelor**

Obiectul *Știința informației* devine și domeniul de studiu al finalității informației, construcția cunoștințelor, un proces de învățare. Pentru Jean-Paul Metzger (2002: 19), știința informației studiază elaborarea socială, partajarea cunoștințelor de diferit tip în context

social și cultural divers. Această elaborare și partajare trece prin etapa producției, transferului, examinării obiectului accesibil prin intermediul celor cinci simțuri.

„Cultura informației”: metacunoștințe, cultura învățării, sau teritoriu de intervenție pedagogică? Hubert Fondin oferă o definiție mai pragmatică a ceea ce putem numi „act informațional” al unei activități de comunicare conștientă, rațională, îndreptată spre partajarea cunoștințelor, într-o inter-înțelegere dinamică a actorilor, co-construcție progresivă a sensului.

### **Interacțiuni comunicaționale cu caracter informațional**

Totodată aceste interacțiuni comunicaționale de caracter informațional nu vor fi orientate numai spre un singur subiect de partajare a cunoștințelor. Yves-François Le Coadic definește, de exemplu, „interacțiunea informațională între două persoane, un utilizator și un profesional în informare” ca „cel mai complex act de comunicare” (Le Coadic, 2007: 92). El precizează: calitatea interacțiunii se bazează pe distanțe cognitive, lingvistice, profesionale, geografice, de timp. Aceste distanțe, enunțate sub formă de teoremă, aduc daune „probabilității schimbului de informații” (ibid.: 82-84).

### **Documentele ca spații de interacțiune complexă**

Documentul nu este nimic altceva decât un simplu element într-un proces (Fondin, 2002a: 126), dar un obiect material sau nematerial manipulat prin formă, nu numai logică, dar și semnificativă (Jeanneret, 2004: 2). Dacă această formă este percepută și semnificativă, aceasta va duce la recalificarea activităților numite „tehnice” a specialiștilor în informare-comunicare, și a cetățenilor ordinari în „sarcini cu sens”. Acestea sunt practici semiotice relaționale.

Documentele sunt analizate ca spații de interacțiune complexă, cu extinderea utilizării documentelor interactive, cooperative, colective pentru acțiune (Broudoux, 2007; Zacklad, 2005; Leleu-Merviel [2004]). Încrederea sau neîncrederea față de documente este legată de relația de încredere sau neîncredere față de identități, de accesul la istoria documentară, de interpretarea urmelor. Practicile sunt influențate de normele de formare a obiectelor (tagurile cele mai utilizate pe *delicious*), de cultură (programe deschise, arhive deschise) și valori (gratuitate, cultură colaborativă (menținerea legăturilor), dar și de expresia identitară (indexarea „înscrisura undeva” (Baltz, 1999: 218)). Ele sunt legate de probleme strategice de recunoaștere sau de putere, de raporturi de loc (Baltz, 1999: 220), dar și de probleme cognitive în mobilizarea contextelor care permit crearea istoriilor, dezbaterilor și acțiunilor colective. „Informația este altceva în acest loc singular al raportului nostru cu el într-o rețea...” (ibid.: 223).

### **Comunicarea ca mijloc de informare, informația ca mijloc de comunicare**

Ne pare că aceste interacțiuni sunt întotdeauna luate în considerație, nu numai ca „schimb informațional”, dar și simultan, procesul de recunoaștere identitară, raporturi de loc, definiții de relații și servicii oferite, norme culturale.

Adoptarea unei abordări comunicaționale de activitate numite „documentare” permite un abandon al postulatului implicit ca dispozitivele reale și virtuale orientate spre

facilitarea căutării informației și constituirea cunoștințelor, nu sunt dispozitive de influență, sub pretextul că sunt finalizate printr-o întâlnire intelectuală (Fondin, 2002b: 89) a actorilor, în contextul aparent de neutralitate binevoitoare. De exemplu, orice aranjament de obiecte în spațiul real sau virtual este o propunere de acceptare a ordinii și a sensului care aduce o redefinire a pozițiilor, normelor, relațiilor, un raport de cunoștințe (Calenge 2002; Guyot, 2004; Verrier, 2002; Pedauque 2005; Le Crosnier, 2008).

Cele două dimensiuni informație-comunicație trebuie să fie considerate împreună și nu într-o manieră fragmentară și separată (ori într-un ciclu informație-comunicație în care comunicația ar fi un produs, sau invers în ciclul comunicație-informație în care informația ar fi produs). Ele explică una pe alta: situația în spațiu și timp, norme, poziții, calitatea relațiilor, problemele actorilor, sunt contexte de utilizare care permit interpretarea conținuturilor, dar reciproc, a acestei activități interpretative de transformare a normelor, de calitate a relațiilor. Relația dialogică între noțiunile „de informație” și „comunicație” care „se respinge și se completează” (Bougnoux, 1995: 7) devine atunci o relație recursivă (Morin, 1990: 99-100).

### **Cultura informației: metacunoștințe, cultura învățării sau teritoriul de intervenție pedagogică?**

Expresia „cultura informației” permite identificarea competențelor-cheie, necesare reușitei profesionale și dezvoltării individului sau delimitarea unui teritoriu disciplinar care permite acțiunea pedagogică?

#### **Cultura informației: metacunoștințe, cultura învățării**

Considerarea semnificațiilor generale a termenilor „cultură” și „informație” deja descrise, înseamnă considerarea caracterului „meta” al „culturii informaționale”: „este vorba despre un ansamblu de metacunoștințe, de demersuri, de chestionare, care se întâlnesc pe parcursul vieții și al activității fiecărui individ” (Liquète, 2007: 276). Învățarea este „un demers de investigare, care permite accesul la producerea, importarea, integrarea cunoștințelor într-o situație de învățare deschisă și complexă” (Frisch, 2007: 290).

Putem să apropiem aceste metacunoștințe, necesare pe parcursul vieții, de cele șapte cunoștințe și competențe comune care trebuie să permită individului „de a mobiliza achizițiile sale de cunoștințe în executarea sarcinilor sau a situațiilor complexe, la școală, apoi în viață” (JO, 2006), dar de asemenea a celor opt „competențe-cheie pentru educația și formarea pe parcursul vieții” a Uniunii Europene. Totodată, este imposibil de selectat una dintre ele, evidențiată din „cultura informațională”, care se referă la multiple competențe, dacă nu este un ansamblu. Fiecare din „cunoștințele și competențele” comune este examinată în termeni de cunoștințe, capacități și atitudini. Aceste atitudini sunt prezente ca o consecință naturală a învățământului, dar ele reies din învățarea fundamentală, care poate fi tradusă prin expresia „cultura învățării”. Philippe Carré (2000: 9, 2006) definește învățarea ca „un ansamblu stabil de dispozitive afective, cognitive și conotative favorabile actului de învățare, în orice situații formale și neformale”.

Prin această abordare obiectivul final al curriculumului de „educație a culturii informaționale”, de la școala primară până la universitate, consistă în favorizarea emergenței culturii învățării, care nu decurge automat, dar este favorizată de crearea unei atmosfere



propice studiului. Formularea obiectivelor emergente poate fi definită într-o manieră recursivă prin obiective disciplinare și nu paralel.

### **Cultura informației ca teritoriu disciplinar pentru intervenție pedagogică**

Mai mulți autori recunosc necesitatea de a plasa o disciplină pe un fundament conceptual științific și de a stabili un nou corpus didactic, fondat nu numai pe transpunere didactică, dar, în special, pe contratranspunere didactică (Frisch, 2007: 284).

În căutarea răspunsului am sesizat distincția a trei principale configurații identitare corespunzătoare identificării teritoriale a misiunilor lor cu cele ale locului fizic. Ele exprimă definiții și problematizarea diferită a educației pentru cultura informației, problematizarea care se complexează prin deteritorizarea la scara instituției și dincolo, cu utilizarea unui spațiu numeric de învățare (De Lavergne, 2008).

#### **De la spațiul „lângă” la locul paralel: configurația 1**

Locul / spațiul este definit de specialiștii documentariști ca un spațiu de deschidere culturală și artistică și de re-proiectare spre societate, socializare, dezvoltare. Această configurație este susținută de o convingere intimă: instituția educativă nu trebuie să promoveze numai învățarea școlară. Locul / spațiul documentar contribuie la lărgirea instituției, plasându-se între lumea școlară și social-profesională. Pentru documentariști este un spațiu de libertate, oferit elevilor care găsesc dificil locul lor în sistemul școlar; un spațiu care permite ultimilor, dintr-o parte, să supraviețuiască în acest sistem, de altă parte, să construiască învățarea culturală și civică a celor care riscă să fie deconectați de la învățarea școlară și marginalizați. Este o activitate de reparație (Weller, 1998: 15-18) în locul care poate deveni paralel, o structură lângă spațiile de studiu, o supapă pentru instituție. Formatorul documentarist este definit, atunci ca un animator al unei comunități deschise.

#### **De la spațiul „alternativ” la spațiul concurent: configurația 2**

Spațiul este definit ca un loc cu acces liber, purtător în învățământ al dreptului „de examen liber”, care oferă elevului posibilitatea de a învăța altfel, de a învăța altceva, de a învăța pentru sine, fiind sub alte priviri decât cele ale învățătorilor, părinților. Aici, se interpun patru nivele de meditație ce rup relația tête-à-tête: învățător-elev: meditația organizațională a spațiului-dispozitiv. Învățătorul documentarist se definește ca purtător de evoluție a practicilor învățător-învățare. Dar spațiul poate apărea ca un „concurrent” în raport cu sala de clasă, devenind un analizator de relații simetrice între formator și documentarist.

#### **Un spațiu suplimentar: o ordine documentară care se apleacă sub ordinea școlară: configurația 3**

Aici relația suplimentară și cordială se dezvoltă, divizând munca între învățător și documentarist care poate anima activitățile (de exemplu, lucrări personale), sau intervenind în alternanță, fiecare respectând teritoriul altuia și având scenariul său de învățare: instruirea în căutarea documentară pentru un învățător documentarist, activitatea de chestionare, de problematizare, de analiză, fiind lăsată învățătorului. Formatorul documentarist

se definește ca gestionar de resurse și formator expert în instruirea căutărilor documentare – teritoriul său rezervat.

Împreună cu deterritorializarea, legată de implementarea politicilor documentare ale instituției, lucrul în rețea și utilizarea spațiului de lucru numeric sunt un teritoriu de intervenție pedagogică, care este în reconstrucție, teritoriu privilegiat conform identității dinamice, dimensiunilor sociale și culturale, acțiune pe plan cognitiv și pedagogic, activitate tehnică și logistică.

## Concluzii

Este imposibil de închis un asemenea subiect. Concluziile noastre rămân a fi deschise. Subliniem că alegerea politică este legată de concepția și implementarea unui curriculum de educare a culturii informaționale.

Cum trebuie integrate cunoștințele acumulate în practicile neformale civile, cunoștințele legate de învățare pe parcursul vieții în formalismul instituției educative?

Cunoaștem cu toții dificultatea de a defini o politică de validare a achizițiilor la Universitate. Cum trebuie să coexiste ideile de program, normă, planificare cu ideea de libertate, individualism, gratuitate?

## Bibliografie

1. Béguin-Verbrugge, A. Pourquoi faut-il étudier les pratiques informelles des apprenants en matière d'information et de documentation, *Penser l'éducation*. HS. Colloque 1. Savoirs de l'éducation et pratiques de la formation, 2007, p. 321-329.
2. Carré, P. Portée et limites de l'autoformation dans une culture de l'apprenance, 7ème colloque sur l'autoformation. Toulouse, Enfa, 18 mai 2006. 10 p. URL <<http://www.enfa.fr/autoformation/rub-pres/pcarre.pdf>>.
3. Chante, A. Un passeport encore valide? Regards sur une expérience passée et d'avenir. *Bulletin des Bibliothèques de France*, t. 50 n° 6, 2005, p. 33-37.
4. Chante A. 99 réponses sur la médiation culturelle et la culture, CRDP, Montpellier, 2000.
5. Chante A. De la société à la culture de l'information, CRDP Languedoc-Roussillon à paraître Janv 2009.
6. Chartron, G. & Broudoux, E. Document numérique et société. Actes de la conférence DocSoc 2006, Paris, ADBS, 2006.
7. Couzinet, V. Convergences et dynamiques nationales: pour une mise en visibilité des recherches en sciences de l'information. In: *Recherches récentes en sciences de l'information et de la communication: convergences et dynamiques*. Actes du colloque MICS-LERASS. 21.22 mars 2002. Toulouse. Paris, ADBS, 2002, p. 9-14.
8. De Lavergne, C. Environnements numériques et recomposition des espaces documentaires : frontières, places, positionnement. In: *Interagir et transmettre, informer et communiquer: quelle valeur, quelle valorisation?* Actes du colloque international des sciences de l'information et de la communication : Tunis 17-18 & 19 avril 2008. Paris, Tunis : ISD, IPSI, SFSIC, 2008, p. 431-441.
9. De Lavergne, C. Information et communication : des relations symétriques ou com-

- plémentaires, dialogiques ou convergentes? In: Actes du XVIème congrès de la Société Française des Sciences de l'Information et de la Communication (SFSIC). Les sciences de l'information et de la communication : affirmation et pluralité. Compiègne, 11-12-13 juin 2008, 8p. URL <[http://www.sfsic.org/congres\\_2008/](http://www.sfsic.org/congres_2008/)>.
10. Frisch, M. Entrer dans des savoirs documentaires et informationnels, en situation d'apprentissage et de formation. Penser l'éducation. HS. Colloque 1. Savoirs de l'éducation et pratiques de la formation, 2007, p. 281-290.
  11. Gardiès, C. & Couzinet, V. L'information-documentation dans l'enseignement agricole, discipline scolaire ou métadiscipline : pour quelle construction de savoirs? Penser l'éducation. HS. Colloque 1. Savoirs de l'éducation et pratiques de la formation, 2007, p. 291-296.
  12. Le Deuff, O. Autorité et pertinence vs popularité et influence : réseaux sociaux sur Internet et mutations, institutionnelles. 7p. [Consulté le 3 décembre.2006] URL <[http://archivesic.ccsd.cnrs.fr/sic\\_00122603](http://archivesic.ccsd.cnrs.fr/sic_00122603)>.
  13. Liquète, V. Enseigner l'information-documentation ? Repérage d'éléments organisationnels. Penser l'éducation. HS. Colloque 1. Savoirs de l'éducation et pratiques de la formation, 2007, p. 271-280.
  14. Metzger, J.P. Les trois pôles de la science de l'information. In: Recherches récentes en sciences de l'information et de la communication : convergences et dynamiques. Actes du colloque MICS-LERASS. 21.22 mars 2002. Toulouse. Paris, ADBS, 2002, p. 17-28.
  15. Pedauque R.T. Le texte en jeu : permanence et transformations du document, 2005, URL <[http://archivesic.ccsd.cnrs.fr/documents/archives0/00/00/14/01/index\\_fr.html](http://archivesic.ccsd.cnrs.fr/documents/archives0/00/00/14/01/index_fr.html)>.

### **Bibliografie complementară**

1. Amigues, René (1999). Les savoirs transversaux : utopie nécessaire ou impasse annoncée ? Médiadoc. juin, p. 16-22.
2. Blanchard Joël et Valin Anne (1995). Quand BCD et CDI se suivent et ne se ressemblent pas... Continuités et Ruptures, Bibliothèques et centres documentaires de la maternelle à l'université, ARGOS n° 14, Mars.
3. Boumard, P. (1997) Les pratiques innovantes comme instituant microsocial ordinaire, Cahiers pédagogiques, janvier-février, 350/351, p. 64-66.
4. Brunel-Bacot Simone (Dir) (1997): Un passeport documentaire de l'école à l'université: de la BCD au DCI et à la BU. Collection ACCOMPAGNER, Centre Régional de Documentation pédagogique Languedoc Roussillon, Montpellier.
5. Brunel-Bacot Simone et Chante Alain (1995). Vers un passeport documentaire In: Continuités et Ruptures, Bibliothèques et centres documentaires de la maternelle à l'université, ARGOS n° 14, Mars.
6. Broudoux, E. (2007). Construction de l'autorité informationnelle sur le web. 11 p. [en ligne] Fichier au format pdf. Disponible sur le site ArchiveSIC à l'adresse : <[http://archivesic.ccsd.cnrs.fr/sic\\_00120710](http://archivesic.ccsd.cnrs.fr/sic_00120710)>.
7. Carré, Philippe (2000). L'apprenance : rapport au savoir et société cognitive. 13 p. [en ligne]. Disponible sur le site de l'université Paris 10 à l'adresse : <<http://www.u-paris10.fr>>

8. Coulon Alain (dir) (1993). L'évaluation des enseignements de méthodologie documentaire à l'Université de Paris VIII, U. De Paris VIII, Laboratoire de recherche Ethnométhodologiques, 1993.
9. France. Journal officiel de la République Française (2006). Décret n°2006-830 du 11 juillet relatif au socle commun de connaissances et de compétences et modifiant le code de l'éducation. [14 p]. [en ligne] Fichier au format pdf disponible à l'adresse : <[http://www.legifrance.gouv.fr/images/JOE/2006/0712joe\\_20060712\\_01600010.pdf](http://www.legifrance.gouv.fr/images/JOE/2006/0712joe_20060712_01600010.pdf)> (consulté le 03.07.2007).
10. Fondin, H., (2002a). La science de l'information et la documentation ou les relations entre science et technique. In: Documentaliste, science de l'information, 2002, vol. 39, n° 3, p. 122-129.
11. Fondin, H., (2002b) L'activité documentaire. Représentation et signification. In: Bulletin des Bibliothèques de France, t. 47, n° 4, p. 84-90.
12. Fraisse Emmanuel (dir) (1993). Les étudiants et la lecture, Paris 1993.
13. Gardois, Cécile et Couzinet, Viviane (2007). L'information-documentation dans l'enseignement agricole, discipline scolaire ou métadiscipline : pour quelle construction de savoirs? Penser l'éducation. HS. p. 291-296 Colloque 1. Savoirs de l'éducation et pratiques de la formation.
14. Jeanneret, Y. La forme matérialisée, ou l'impossible contrat de lecture. [en ligne] [consulté le 18.05.2004]. Disponible à l'adresse : <[http://www.unice.fr/urfist/DOC-NUM/Yves\\_Jeanneret.html](http://www.unice.fr/urfist/DOC-NUM/Yves_Jeanneret.html)>.
15. Martinod Danielle (1995). Du CDI à la BU: de l'élève à l'étudiant. Continuités et Ruptures, Bibliothèques et centres documentaires de la maternelle à l'université, ARGOS n° 14, Mars.
16. Pedauque Roger T., 2003. Document : forme, signe et médium, les re-formulations du numérique. [en ligne] [consulté le 15/05/2005]. Disponible sur ArchivesSIC à l'adresse : <[http://archivesic.ccsd.cnrs.fr/sic\\_00000511.html](http://archivesic.ccsd.cnrs.fr/sic_00000511.html)>.
17. Zacklad, M., 2005. Transactions communicationnelles symboliques : innovation et création de valeur dans les communautés d'action. [en ligne] [consulté le 07.03.2007] disponible sur Archivesic à l'adresse : <[http://archivesic.ccsd.cnrs.fr/sic\\_00001326.html](http://archivesic.ccsd.cnrs.fr/sic_00001326.html)>



# RELAȚIA DINTRE EDUCAREA INFORMAȚIONALĂ ȘI MANAGEMENTUL CUNOAȘTERII<sup>1</sup>

Stuart FERGUSON,  
lector superior, Universitatea din Canberra,  
e-mail: [stuart.ferguson@canberra.edu.au](mailto:stuart.ferguson@canberra.edu.au)

Drepturile de autor asupra conținutului articolului aparțin autorilor, iar asupra aspectului publicației – grupului de Educare Informațională din cadrul Institutului Acreditat al Specialiștilor în Biblioteconomie și Știința Informării. Posesorii drepturilor de autor și-au dat acordul ca acest articol să fie accesibil publicului larg.

„Prin accesibilitatea acestei literaturi publicului larg se are în vedere disponibilitatea sa pe internet, ceea ce face ca orice utilizator să poată citi, descărca, distribui, copia, printa, căuta sau accesa conținutul deplin al articolelor, să caute prin conținutul lor după index, să-l transpună sub formă de text informativ în diferite programe sau să-l folosească în orice alt scop legal, fără a întâmpina alte bariere financiare, legale sau tehnice, decât cele cauzate de obținerea accesului la internet. Unicul impediment pentru reproducere și distribuire și unicul rol al drepturilor de autor în acest domeniu este de a oferi autorilor posibilitatea de a deține controlul asupra integrității propriilor lucrări și de a fi recunoscuți și citați cum se cuvine”. Chan, L. et al. 2002. *Budapest Open Acces Initiative*, New York: Institutul pentru o Societate Deschisă (Open Society Institute) Disponibil pe: <http://www.soros.org/openaccess/read.shtml> [accesat pe 22 ianuarie 2007].

## Rezumat

Acest articol explorează asemănările percepute dintre educarea informațională (EI) și managementul cunoașterii (MC) și contextele diferite în care cele două sfere de teorie și practică se manifestă. Printre termenii-cheie se numără, în primul rând, interesul vast față de MC în rândurile comunității Serviciilor de Bibliotecă și Informare (SBI); în al doilea rând, convingerea susținută de cercetările în domeniul educării informaționale la locul de muncă, precum că EI și instruirea unei forțe de muncă educate informațional sunt componente-cheie în orice inițiativă din MC și, în al treilea rând, interesul și cunoștințele de durată în predarea EI ale profesioniștilor din domeniul SBI. MC este încadrat în context prin referire la două publicații ale autorității de standardizare australiene („Standards Australia”), conturându-se astfel funcțiile de bază ale unui manager al cunoașterii. Se sugerează, cu privire la EI în contextul învățământului superior și la locul de muncă, precum și la modelele bine puse la punct de transfer informațional, cum ar fi Inițiativa de Cooperare Sud-Est Europeană, că există asemănări semnificative între EI și MC, dar că există și tot atâtea deosebiri semnificative. Articolul susține că cercetările în fiecare domeniu pot furniza informații celorlalte, dar EI reprezintă o porțiune din domeniul MC, prin urmare

<sup>1</sup> Revista de educare informațională, Dec. 2009, 3 (2) p. 6-24. Disponibil: <http://ojs.lboro.ac.uk/ojs/index.php/JIL/article/view/PRA-V3-I2-2009-1>

încercările de a le îmbina pe cele două ar crea mai degrabă confuzie, decât ar oferi o cale pentru specialiștii în informare și alte categorii de persoane care urmăresc EI la locul de muncă. În încheiere, articolul oferă recomandări pentru cercetările ulterioare și propune o abordare scalară pentru conceptualizarea aplicării MC și EI.

**Cuvinte-cheie:** educare informațională; prezentare generală a planificării educării informaționale; managementul cunoașterii; valorificarea cunoștințelor; capacitatea de valorificare a cunoștințelor.

## 1. Introducere

După cum au arătat majoritatea cercetărilor, influența contextului trebuie luată în considerare în procesul de studiere a teoriei și a practicii de educare informațională (EI). Acest articol cercetează un domeniu distinct, dar, și unii ar putea să nu fie de acord, foarte apropiat de teorie și practică, managementul cunoașterii (MC), și se întreabă dacă afinitățile percepute dintre EI și MC sunt semnificative, ținând cont de contextele diferite în care cele două teorii se manifestă. Una dintre temele comune în *Revista de educare informațională* a fost legătura strânsă dintre EI și învățare. În special în mediul școlar a existat un efort conștient de a plasa EI în cadrul procesului de învățământ și nu în afara lui, acolo unde în trecut unele definiții ale EI încercau să o încadreze. Altfel spus, EI se referă la procesul de învățământ în ansamblu și propune vizarea școlii în întregime. Făcând referire la un raport despre un program de EI elaborat într-o școală din Melbourne (Ryan și Hudson 2003), James Herring precizează că „unul dintre scopurile-cheie ale acestui program a fost de a integra abilitățile informaționale în planul de învățământ școlar în locul predării educării informaționale ca „obiect” separat în biblioteca școlară, lucru pentru care bibliotecarii școlari au fost deseori criticați” (2007, p. 34). Tendința de a îngloba EI în procesul de învățământ este deosebit de puternică în țări precum Australia și SUA, care angajează bibliotecari-profesori școlari cu calificare dublă și nu bibliotecari școlari calificați în domeniul SBI. Lărgirea definițiilor EI și a instruirii (IEI) s-a extins și în alte sectoare, în special în învățământul superior, unde de câțiva ani au fost depuse eforturi de a integra IEI în planul de învățământ (Bruce și Candy 2000; Levy 2000; Stubley 2002; Ferguson S. și Ferguson A. 2005).

Învățarea, în general, este considerată o componentă importantă în teoria și practica MC. Într-un articol des citat despre MC, Marianne Broadbent sugerează că în implementarea MC este esențială „înțelegerea fluxului de informație din cadrul organizației și implementarea practicilor de învățare organizațională, care sunt aspecte-cheie explicite ale bazei sale de cunoștințe”. Managementul cunoașterii „constă în sporirea folosirii cunoștințelor organizaționale prin intermediul practicilor înțelepte de management al informației și învățare organizațională” (1997, p. 8-9). La baza principiilor fundamentale ale MC stă o teorie premergătoare a „organizațiilor în care se învață”, care „încurajează oamenii să avanseze și să se perfecționeze, să-și împărtășească cunoștințele și metodele de învățare cu ceilalți și să învețe din greșeli” (Debowski 2006, p. 21), asigurând astfel adaptabilitatea și dinamismul organizației. Definiții ale MC există din belșug: o analiză realizată în 2002 de Hlupik et al. a identificat tocmai optsprezece (Bouthillier și Shearer 2002). MC este totuși în general văzut prin prisma dezvoltării strategiilor și a proceselor

care încurajează împărtășirea sau, mai exact, valorificarea cunoștințelor la toate nivelurile din organizație, în timp ce rolul „managerului cunoașterii” este considerat, cel puțin în sens larg, cel de creare a culturii organizaționale și a unei infrastructuri tehnologice care să încurajeze împărtășirea cunoștințelor și să favorizeze dezvoltarea unei organizații bazate pe cunoaștere.

Ideea centrală a acestui articol este percepția, mai ales în rândul comunității SBI, că EI și MC sunt domenii teoretice (nu și practice, se pare) înrudite. Se examinează afirmația des repetată că specialiștii în SBI joacă un rol important în mediul MC, rol consolidat considerabil de propriile competențe în domeniul instruirii EI. În al doilea rând, articolul descrie funcțiile MC într-o organizație, examinând încercările autorității de standardizare australiene („Standarts Australia”) de a codifica MC într-un standard (2005) și de a oferi exemple ale practicii MC (2006). În al treilea rând, articolul schițează abordările fundamentale ale educării informaționale sau, precum este numită de „Australian Standards”, „capacitatea de valorificare a cunoștințelor”, de a plasa EI în contextul modelului comun MC – SECI (după cum este prezentat, de exemplu, de Nonaka și Konno 1998). Această abordare face posibilă formularea concluziilor cu privire la afinitățile și diferențele dintre EI și MC și despre felul în care centrarea MC pe organizațiile bazate pe cunoaștere ar putea furniza informații teoriei și practicii EI.

## 2. Profesia SBI și domeniul MC

Acest proiect este determinat în parte de interesul larg față de MC în rândul comunității SBI, nu doar în ceea ce privește aplicarea MC în practica de management specifică profesiei, dar și oportunitățile din domeniul MC pentru specialiștii SBI. Se susține ideea că specialiștii SBI sunt foarte indicați să preia rolul de manageri informaționali, deoarece aceștia gestionează informația din timpuri străvechi (Butler 2000, p. 40; Corral 1999; Townley 2001, p. 53). Într-adevăr, există unele dovezi de redenumire a posturilor din sectorul SBI odată cu apariția unor titluri complicate precum „expert în informare (bibliotecar de sistem)”, „bibliotecar / manager informațional” și „coordonator de proiect” (management al bibliotecii și informării) (Ferguson et al., 2006).

Există foarte multă literatură pe tema relevanței competențelor profesionale ale specialiștilor din serviciul de bibliotecă și informare pentru activitățile de management al cunoașterii (MC) (Martin, Hazeri și Sarrafzadeh 2006; Koenig 2005; Broadbent 1998; Church 2004; Corral 1998; Abell și Oxbrow 2001; Ajiferuke 2003; Loughride 1999; McGown 2000; Shanhong 2000; Koina 2003; Pantry și Griffiths 2003; Rowley 2003; Sinotte 2004; Ferguson 2004; Henczel 2004). O colecție realizată de Federația Internațională a Asociațiilor Instituțiilor Bibliotecare (IFLA) în 2004, cu titlul provocator *Managementul cunoașterii: bibliotecile și bibliotecarii acceptă provocarea*, începe cu afirmația îndrăznească că MC este unul dintre acele concepte pentru asimilarea cărora bibliotecarii au nevoie de timp, doar pentru a reflecta în cele din urmă „de ce alte comunități încearcă să colonizeze domeniile noastre” (Hobohm 2004, p. 7). Interesul SBI în MC este reflectat și în monografii precum cercetarea practică realizată de Sylvia Webb (1998) și colecția editată de Kanti T. Srikantaiah și Michael Koenig (2004). Rooi și Snyman (2006) au efectuat o analiză a literaturii care descrie detaliat oportunitățile în domeniul MC pentru bibliotecari și au ajuns la concluzia că există cinci roluri generice pentru bibliotecari: promovarea unui mediu

favorabil pentru împărtășirea cunoștințelor; gestionarea memoriei colective; transferul managementului informațional și al deprinderilor înrudite într-un context nou, legat de procesele de afaceri și activitățile de bază; dezvoltarea educării informaționale corporative și, în sfârșit, gestionarea informației într-un mediu digital / electronic.

Acum câțiva ani autoritatea de standardizare australiană („Standards Australia”) a publicat fișe de post pentru sectorul MC, compilate de Karen Bishop și bazate pe experiența ei în calitate de consultant în recrutare. Ea a enumerat sarcini specifice „care permit valorificarea cunoștințelor”, realizate de persoanele cu astfel de funcții, printre care:

- strategii de cunoaștere pentru a dezvolta / îmbunătăți procesele de cunoaștere care sprijină dezvoltarea și performanța organizației;
- revizuirea informației în scopul elaborării de hărți ale cunoașterii organizaționale, identificării lacunelor în cunoaștere și obstacolele în calea descoperirii / schimbului / dezvoltării cunoașterii;
- programe de instruire în „competență informațională”, pentru a îmbunătăți folosirea resurselor informaționale și a cunoașterii;
- competențe organizaționale pentru îmbunătățirea dinamicii grupurilor și programe de antrenament pentru îmbunătățirea abilităților comunicaționale, pentru a facilita colaborarea și inovația.
- elaborarea de sisteme și proceduri care să permită crearea eficientă și accesul către cunoașterea înregistrată și
- administrarea schimbărilor comportamentului organizațional în conformitate cu strategiile organizaționale bazate pe cunoaștere (Bishop 2002, p. 12).

Cu toate că nu toți specialiștii SBI pretind că pot efectua toată gama de sarcini enumerate, mulți au cu siguranță cunoștințe în domenii precum educarea informațională și asigurarea accesului către cunoașterea înregistrată (Ferguson 2004). Mai recent, într-o discuție despre contribuția bibliotecarilor la MC, Ainslie Dewe de la Universitatea Tehnologică din Auckland a evidențiat rolul acestora în promovarea EI, definită drept „abilitatea de a identifica, accesa, evalua, organiza și comunica informația și cunoașterea” și văzută ca „aptitudine esențială pentru societatea informațională” (2005). Trebuie să menționăm că această definiție depășește „folosirea resurselor informaționale și ale cunoașterii”, idee care va mai fi abordată în acest articol.

O parte însemnată din argumentul în favoarea implicării specialiștilor SBI în MC provine din puternicul interes profesional în EI și din conștiința că EI și stimularea unei forțe de muncă instruite din punct de vedere informațional sunt componente-cheie în orice inițiativă de MC. Această opinie este consolidată de studiile EI la locul de muncă. Anne-maree Lloyd, de exemplu, susține că „sistemele eficiente de management al informației sau al cunoașterii depind de forța de muncă capabilă să folosească capacitățile cognitive, afective și de EI pentru rezolvarea independentă a problemelor de la locul de muncă și dezvoltarea de noi cunoștințe strategice” (2003, p. 88). EI „urmărește același scop ca și MC și anume dezvoltarea și crearea de practici de împărtășire a cunoștințelor și a unei forțe de muncă educate informațional, elemente necesare organizațiilor care vor să fie adaptabile, inovative și puternice” (Ferguson și Lloyd 2007). Lloyd se numără printre cei care pledează pentru lărgirea definiției EI, reconceptualizând-o ca pe un „mod de a cunoaște sursele de informare care există într-un peisaj informațional, incluzând, în mod semnifi-



cativ, sursele informaționale fizice și sociale ale cunoașterii” (Lloyd, 2004) și nu doar sursele textuale cu care specialiștii în domeniul informării și cercetătorii lucrează de obicei. Pentru Lloyd această reconceptualizare corespunde și este, de fapt, esențială pentru interesul MC în captarea „cunoașterii tacite” sau a cunoașterii ascunse în mințile oamenilor și nu a celei stocate într-o formă exterioară (numită, de obicei, „cunoaștere explicită”).

Înainte de a analiza relația dintre EI și MC și, în special, capacitățile necesare într-o „organizație bazată pe cunoaștere”, are rost să trasăm contururile principale în peisajul MC. Merită explorată „cunoașterea explicită”, descrisă de autoritatea australiană de standardizare („Standards Australia”) în publicațiile sale (2005; 2006).

### 3. MC în context: standardul australian

De-a lungul anilor au existat multe utilizări ale termenului de „management al cunoașterii” (MC), inclusiv asocierea acestuia cu dezvoltarea sistemelor expert și încercarea de a codifica cunoștințele unui specialist într-o bază de date, care ar putea fi mai apoi folosită de alții prin intermediul unei interfețe om-calculator și al unui „motor de deducție”. După cum demonstrează majoritatea literaturii de specialitate, înțelegerea unor domenii precum știința informării sau educarea informațională este modelată de context. În sfera SBI, de exemplu, unii consideră că bibliotecarii practică MC de multă vreme, idee ce se bazează, în parte, pe accentul pus în această profesie pe formele documentare de cunoaștere. În sistemul de informare, pe de altă parte, accentul pare să cadă pe sistemele și tehnologiile de susținere, în timp ce pentru cei din domeniul resurselor umane – preponderent pe resursele umane.

Timp de câțiva ani, organizații de standardizare precum Institutul Britanic de Standardizare (2001; 2003) și Comitetul European de Standardizare (2004) au contribuit la elaborarea unui oarecare consens în ceea ce privește MC, publicând recomandări privind MC. În 2005, „Standards Australia” a făcut un pas îndrăzneț, revizuind și publicând propriul ghid inițial de MC, calificându-l oficial drept standard. În timp ce unii ar putea fi nemulțumiți de încercarea celor de la „Standards Australia” de a elabora un standard al MC și de a codifica ceva care sfidează codificarea, „Standards Australia” are meritul de a fi oferit un cadru prin intermediul căruia organizațiile și oamenii pot aborda MC. A fost de asemenea și meritul unei comisii de dezvoltare (MB-007) compusă din specialiști din diferite domenii, inclusiv bibliotecari și alți specialiști în domeniul informațional (Chatwin 2006, p. 8).

„Australian Standards” oferă următoarea definiție a MC: „O abordare transdisciplinară pentru îmbunătățirea rezultatelor și învățării organizaționale prin folosirea la maxim a cunoștințelor. Presupune proiectarea, implementarea și analiza activităților și a proceselor sociale și tehnologice, cu scopul îmbunătățirii creării, împărtășirii, aplicării sau folosirii cunoștințelor. Managementul cunoașterii este preocupat de comportamentele de inovare și împărtășire, gestionând complexitatea și ambiguitatea prin intermediul rețelelor și conexiunilor de cunoștințe, explorând procesele inteligente și utilizând tehnologii centrate pe om” („Standards Australia”, 2005, p. 2).

Există câteva cuvinte-cheie în această definiție, în special „organizațional”, care oferă contextul pentru teoria și practica MC; „învățare”, ce prezintă un interes deosebit pentru acest articol și „activități sociale”, considerate prioritare (la fel ca și în cercetările făcute

de Lloyd) și de același nivel cu cele tehnologice. Se consideră că sistemele și tehnologia au, în general, un rol important în MC, dar cu adevărat remarcabilă aici este recunoașterea surselor sociale de informare și cunoaștere în cadrul organizațiilor și rolul acestora în generarea și transferul cunoștințelor. Cunoașterea este definită ca „(un) ansamblu de priceperi și deprinderi creat de oameni și intensificat prin intermediul interacțiunii cu alți oameni și informația” („Standards Australia” 2005, p. 2).

Merită să examinăm mai îndeaproape abordarea MC a celor de la „Standards Australia”, care promite să ofere informații cu privire la înțelegerea și practica MC în mediul privat din Australia. La baza acestei abordări stă concepția că organizația este „un ecosistem al cunoștințelor”, care constă dintr-un ansamblu complex de interacțiuni între „oameni, procese, tehnologie și conținut” („Standards Australia” 2005, p. 8). Ar putea fi utilă contextualizarea cu ajutorul unui studiu de caz realizat de „Standards Australia”, publicat în anul următor apariției standardelor. Unul din aceste studii descrie o societate financiară mică, „Diversified Portfolio Managers Limited” (DPM), în care activau trei membri ai personalului de bază, „având toți un nivel înalt de cunoștințe de specialitate și experiență în funcții de conducere în sfera financiară” și „un cerc larg de consultanți financiari independenți”, instruiți și sprijiniți de societatea în cauză. În acest caz, cele patru „elemente” ale ecosistemului cunoașterii sunt reprezentate de:

- resursele umane și anume cunoștințele de specialitate ale personalului de bază;
- procesele și anume întâlnirile regulate dintre personalul DPM și consultanți;
- tehnologie și anume o bază de date cu persoanele de contact, un site internet și un site extranet;
- conținutul și anume analiza pieței și conținutul bazei de date cu persoanele de contact, site-ul internet și extranet („Standards Australia” 2006, p. 28-29).

„Standards Australia” recomandă menținerea unui echilibru între aceste patru elemente și susține ideea că unul din ele nu ar trebui dezvoltat în detrimentul celorlalte („Standards Australia” 2005, p. 10; Halbwirth și Sbarcea 2005).

Toate cele patru elemente sunt componente importante ale ecosistemului cunoștințelor, la baza căruia stau rezultatele organizaționale, acele obiective „care pun accentul pe crearea unei organizații inovatoare și adaptabile” și care „izvorăsc din mediul contextual (scop cultural și strategic) și modul în care organizația funcționează în mediul extern” („Standards Australia” 2005, p. 9). „Contextul”, „cultura” și „scopul strategic” sunt considerate, de asemenea, componente-cheie ale ecosistemului, fiecare din ele conturând cunoașterea. Prin „cultură” autorii standardelor au în vedere „combinația dintre deprinderile și competențele din cadrul unei organizații” (pe care MC își propune să le sprijine și să le amplifice) și acele „comportamente și valori colective” care trebuie înțelese în scopul inițiativelor centrate pe cunoștințe („Standards Australia” 2005, p. 9). Pe lângă aceste opt componente, ecosistemul cunoștințelor include „excitanți” și „facilitatori”. Excitanții sunt, în mare măsură, factorii externi precum presiunile concurenței, serviciul clientelă și condițiile legislative („Standards Australia” 2005, p. 15), care ar putea fi considerate în alte contexte factori de schimbare.

Termenul „facilitator” se referă la „mijloacele, tehnicile și activitățile” („Standards Australia” 2005, p. 35) folosite pentru implementarea inițiativelor MC sau, după cum sunt

numite în „Standarde”, „intervenții educaționale”. Facilitatorii provin dintr-o gamă variată de domenii, în special din (1) teoria și practica managementului, cum ar fi analiza post-acțiuni (APA), îndrumările și instruirea, precum și o serie de tehnici menite să-i încurajeze pe oameni să comunice, de exemplu, comunitățile de practică, „bâlcuirile de împărtășire a cunoștințelor” și discuțiile strategice; (2) managementul informației, cum ar fi sistemele de administrare a conținutului, scanarea mediului, auditul informațional, taxonomiile și enciclopediile; și (3) sisteme și tehnologii precum camerele de chat, blogurile, culegerea informației, bazele de date, portalurile și intranetul, multe dintre care ar corespunde descrierii făcute de Tom Wilson sistemelor MC, redenumindu-le sisteme de mesagerie instantanee (2002, 2005). Există de asemenea un grup de facilitatori care țin în mod evident de domeniul în curs de dezvoltare al MC: auditul surselor de cunoștințe, cartarea cunoștințelor și capacitatea de valorificare a cunoștințelor (despre cea din urmă vom discuta mai târziu). Doi dintre facilitatorii din instrumentarul de management sunt considerați, fiecare în parte, componente cheie ale ecosistemului cunoașterii, și anume „rețelele și comunitățile” și „campionii și susținătorii”, accentuând din nou rolul central al interacțiunii sociale.

În afară de lista și descrierile foarte lungi ale facilitatorilor, treizeci și patru în total, o mare parte din standardele australiene e dedicată cadrului de dezvoltare a inițiativelor cunoașterii care implementează MC. Acest cadru, văzut ca „trăsătură-cheie” a „Standardelor” de către autorii săi („Standards Australia” 2005, p. 7), este unul ciclic care are ceva în comun cu analiza și proiectarea sistemică tradițională și constă din trei faze principale: cartarea, construirea și neelegant numita operaționalizare. Fiecare dintre acestea poate fi susținută de facilitatori corespunzători și fiecare poate fi reluată „în conformitate cu solicitările și necesitățile organizației” („Standards Australia”, 2005, p. 11).

După cum indică denumirea, faza de cartare a ciclului de intervenție în cunoaștere explorează componentele-cheie ale ecosistemului cunoașterii, cum ar fi scopurile strategice, cultura organizațională și rezultatele organizaționale propuse și încearcă să umple „lacuna dintre starea existentă și cea dorită a ecosistemului cunoașterii” („Standards Australia” 2005, p. 13-14). Procesul de cartare înglobează cele patru „elemente” ale ecosistemului cunoașterii și anume: resursele umane, procesul, tehnologia și conținutul. Revenind la studiul de caz DPM, problemele de conținut explorate ar putea include aspecte precum: este informația din baza de date cercetată din perspectiva tendințelor și modelelor?; ce scopuri strategice servește conținutul de pe internet?; pe extranet este disponibilă informația pertinentă?; conținutul de pe extranet are vreo valoare adăugată?; cât de riguros este monitorizat mediul extern? („Standards Australia” 2006, p. 29).

După ce în faza de cartare s-a determinat discrepanța dintre starea existentă și cea dorită a ecosistemului cunoașterii, faza de construire examinează metodele prin care aceasta poate fi redusă și felul în care pot fi introduse intervențiile cunoașterii. În mod caracteristic aceasta implică realizarea de prototipuri sau studii-pilot. Odată ce acestea au fost testate, faza de operaționalizare identifică „ceea ce funcționează” și încearcă să ridice intervențiile cunoașterii care au fost supuse studiilor pilot sau testate la „un nivel la care acestea sunt viabile și capabile de a fi extinse de la un capăt la altul al ecosistemului” („Standards Australia” 2005, p. 29). Fazele de construire și operaționalizare în studiul de caz DPM menționat mai sus ar putea, de exemplu, rezolva problemele de conținut

identificate în faza de cartare, concentrându-se pe rezultate precum „colectarea și monitorizarea... mediului extern” și „colectarea, sintetizarea și sporirea valorii informației”. *Facilitatorii* care ar putea fi folosiți în această instanță sunt scrutarea mediului, inteligența competitivă, un detector de competență (care identifică sursele de competență în organizație), experiența practică și metodele cele mai eficiente de desfășurare a activității, metoda povestirii, designul și structura informației („Standards Australia” 2006, p. 30).

#### 4. Tipuri distincte de capacități

Standardul MC recunoaște necesitatea unei forțe de muncă instruite, dar educarea informațională, după cum a fost tradițional definită și înțeleasă de către specialiștii SBI (cu accentul inițial pe instruirea bibliografică), nu este privită în acest articol în calitate de element-cheie în eforturile sectorului privat de a aplica cunoașterea organizațională. „Standardele” recunosc într-adevăr un șir de capacități de care au nevoie oamenii care vor să „participe pe deplin în cadrul organizației”, inclusiv „capacități de bază (capacitatea de a citi și a înțelege), capacități tehnologice și de folosire a calculatorului (capacitatea de a se folosi de instrumente) și educarea informațională. Totuși, ultima este definită în termeni procedurali înguști, ca „abilitatea de a găsi și de a folosi informația” („Standards Australia” 2005, p. 41), o definiție pusă din ce în ce mai mult la îndoială.

Conform autorilor „Standardelor”, „organizațiile bazate pe cunoaștere pot necesita capacități, atitudini și concepții suplimentare față de cele deja enumerate:

- capacități precum arta de a povesti, participarea la discuții strategice, pătrunderea în conținut, documentarea și mentoratul;
- atitudini precum receptivitatea la idei noi și disponibilitatea de a împărtăși cunoștințele;
- abilități precum asimilarea noilor cunoștințe în cadrele existente și participarea eficientă în echipe multifuncționale (p. 41).

Aceste capacități, atitudini și abilități suplimentare sunt calificate drept „abilitatea de valorificare a cunoștințelor”, un termen care se bucură de o întrebuintare foarte mică în comunitatea SBI, cu toate că încă în anul 2002 Jan Houghton și Sue Halbwirth l-au folosit într-un articol intitulat provocator *Managementul cunoașterii și educarea informațională: un nou parteneriat la locul de muncă?* și au discutat necesitatea, după cum au numit-o ei, ca specialiștii în domeniul informării să-și dezvolte capacități suplimentare „dacă vor să-și mențină rolul de agenți ai schimbării în mediul informațional din cadrul organizației în procesul trecerii de la managementul informațional la managementul cunoașterii” (2002, p. 76).

Cum se compară concepția celor de la „Standards Australia” asupra „capacității de valorificare a cunoștințelor” cu percepția educării informaționale create în cadrul comunității SBI în ultimii ani? Pentru început, merită să fie luate în considerare câteva din contextele diferite în care El se manifestă.

##### 4.1. Educarea informațională în contextul SBI

În mod cert forma „capacității” la care se referă standardul australian de MC depășește cu mult educarea informațională așa cum este aceasta înțeleasă în mod tradițional

de specialiștii SBI. Este amuzant faptul că „Standardele” definesc EI în termeni înguști, orientați pe proces, tocmai atunci când mulți cercetători cer o *extindere* a definiției. Jennifer Kirkton și Lyn Barham (2005, p. 365), de exemplu, susțin că EI „depășește simpla achiziționare a capacităților de folosire a instrumentelor informaționale și de găsim a resurselor informaționale. EI include învățarea și dezvoltarea profesională de-a lungul vieții și abilitatea de a interacționa în societatea informațională”. Pentru Mandy Lupton (2004) EI se referă la „analiză de ordin superior, sinteză, gândire critică și abilitatea de a rezolva probleme. EI implică căutarea și folosirea informației pentru învățare individuală, învățare pe viață, cetățenie participativă și responsabilitate socială” (citată în Lupton et al. 2004). Lloyd, care propune, de asemenea, lărgirea conceptului EI, se referă la termenul de „educare informațională”, folosit în contextul bibliotecilor și în învățământul superior pentru a descrie „activitățile funcționale de definire, localizare, accesare și evaluare a informației” (Lloyd 2003, p. 89).

În sectorul SBI, cea mai des folosită definiție a EI din ultimii ani a fost cea propusă de Asociația Americană a Bibliotecilor Universitare și de Cercetare (American College and Research Libraries, ACRL): „Educarea informațională este un ansamblu de capacități necesare indivizilor pentru a recunoaște când este necesară informația și a avea aptitudinea de a localiza, a evalua și a folosi eficient informația necesară” (ACRL, 2000, p. 2). Mai exact, definiția dată de ACRL atribuie de asemenea persoanelor instruite informațional capacitățile de:

- a determina natura și cantitatea informației necesare;
- a accesa informația necesară în mod eficient;
- a evalua critic informația și sursele sale;
- a încorpora informația selectată în bagajul existent de cunoștințe;
- a folosi informația eficient pentru a atinge un anumit scop;
- a înțelege problemele economice, legale și sociale legate de folosirea informației;
- a o utiliza etic și legal (ACRL 2000, p. 3).

Această definiție, extrem de influentă, care a fost adoptată, de exemplu, de către Cadru de Educare Informațională din Australia și Noua Zeelandă (Australian & New Zealand Information Literacy Framework, Bundy 2004), depășește abordările tradiționale, orientate spre bibliotecă, ale EI, care, după cum sugerează Lloyd, aveau tendința să se concentreze numai pe primele trei elemente din cele enumerate anterior. Această definiție lărgită a EI este relevantă pentru sectorul SBI în ansamblu, dar merită să precizăm că întrebuintarea și contextul în care punctul de vedere al ACRL cu privire la EI se manifestă este, în mare parte, academic.

## 4. 2. Educarea informațională în context educațional

După cum a fost sugerat mai sus, o parte din impulsul spre o definiție lărgită a EI a venit din învățământ, unde EI este percepută ca o parte integră a procesului de învățare. Într-o analiză a modelelor EI, realizată de către bibliotecari școlari, profesori și studenți, James Herring descrie unul dintre modelele folosite atât în școlile primare, cât și în liceele din Australia – Sinteza planificării EI realizată de Ryan și Capra (Information Literacy Planning Overview, ILPO) (Ryan și Capra 2001), conținând următoarele elemente:



- definirea;
- localizarea;
- selectarea / analizarea;
- organizarea / sintetizarea;
- crearea / prezentarea;
- evaluarea (Herring, 2007, p. 33).

Această abordare plasează ferm EI în cadrul procesului de învățământ și la mare distanță de definiția îngustă elaborată de „Standards Australia” drept de „capacitatea de a găsi și folosi informația”.

Timp de câțiva ani bibliotecile din învățământul superior au făcut de asemenea eforturi de a promova integrarea instruirii EI (IEI) în planul de învățământ. Au existat din ce în ce mai multe opinii care sugerau că IEI trebuie integrată în programele de studii (Stubbley 2002). O cercetare nordică susține că „educarea informațională nu ține exclusiv de bibliotecă și nu se preocupă numai de căutarea în baza de date și de logica booleană; căutarea informației este parte a procesului de învățământ și ar trebui predată în calitate de materie inclusă în planul de învățământ” (Skov și Skarbek 2003, p. 332). O parte din entuziasmul bibliotecarilor din învățământul superior cu privire la integrarea IEI în planul de învățământ izvorăște din înțelegerea faptului că acolo unde IEI „rămâne a fi disciplină suplimentară sau facultativă, elevii tind să uite aceste capacități foarte curând” (Karelse 2000, p. 44). Philippa Levy (2000, p. 47-48), inspirată de o concepție constructivistă conform căreia „cunoașterea se creează și crește din experiență”, sugerează că „aptitudinile se învață cel mai eficient când sunt asociate cu necesitățile de învățare apărute direct din activitatea academică”. Bibliotecarii din instituțiile de învățământ superior au apelat din ce în ce mai mult la abordarea colectivă, realizând conexiuni cu personalul academic și unitățile de asistență în învățare (Currier 2003). Resursele de predare, învățare și informare nu pot fi divizate pe compartimente.

Asociațiile profesionale precum Asociația Bibliotecilor și Instituțiilor de Informare Australiene (Australian Library and Information Association, 2003) promovează EI în calitate de element-cheie în stimularea „învățării pe viață, autorealizării, îmbunătățirii procesului de luare a deciziilor, dezvoltării cunoștințelor, inovării, imaginației, creativității și continuității culturale” într-o „societate democratică, progresistă, dezvoltată tehnologic și cultural diversificată”. Una dintre problemele care rămâne, în mare parte, nerezolvată este totuși găsirea răspunsului la întrebarea: pot fi oare capacitățile create în școli și instituții de învățământ superior transferate situațiilor de la locul de muncă sau din societate odată ce studenții își încheie studiile?

Problema transferabilității este prea vastă și complexă pentru a fi discutată aici, dar diferitele sale contexte merită menționate. În timp ce EI poate fi văzută în bibliotecile școlare în termeni mai largi decât era în perioada în care IEI era preocupată, în mare măsură, de descoperirea resurselor și de predarea instrumentelor de căutare specifice, rămâne valabil faptul că IEI în biblioteci pune accentul pe formele codificate ale cunoașterii, pe care susținătorii MC o numesc cunoaștere explicită, și mai ales pe produsele informaționale *publicate*. Cercetarea EI la locul de muncă, menționată anterior, atrage atenția asupra formelor necodificate ale cunoașterii la locul de muncă, în special, asupra surselor sociale ale cunoașterii.

### 4.3. Educarea informațională în contextul învățării la locul de muncă

La baza încercărilor de a dezvolta modele ale EI stă presupunerea că cineva poate studia un grup de utilizatori informaționali, cum ar fi elevii, și dezvolta un program educațional bazat pe conceptul strategiilor generale pe care oamenii le urmează pentru a localiza și folosi informația. Acest lucru este contestat de majoritatea cercetărilor asupra EI la locul de muncă. Bonnie Cheuk, printre alții, se inspiră din presupunerile și metodologia elaborate de Brenda Dervim (1992) pentru a aborda EI din perspectiva utilizatorilor informației, prin studierea „oamenilor în situații mai degrabă decât în cadrul grupurilor” (2000, p. 179-180). Studiul ei asupra auditorilor din Singapore a făcut-o să afirme că EI la locul de muncă implică „evaluarea critică a surselor / sistemelor informaționale”, și nu „utilizarea docilă a acestora”; „competența colectivă, și nu individuală”; „un proces creativ, repetabil și dinamic”, și nu un proces ce urmează „recomandările pas cu pas”; „gândire profundă și meditație individuală”, și nu „posedarea unei game de capacități informaționale și cunoaștere”; și elaborarea „strategiilor personale de căutare a informației” (Cheuk 2000, p. 185-186). Ideea despre competența colectivă prezintă interes mai ales în contextul MC, deoarece reprezintă recunoașterea faptului că există o diviziune a muncii la serviciu și că nu fiecare membru al unei echipe necesită aceleași capacități informaționale.

Acest lucru este evidențiat în cercetări mai recente, care au grupat participanții în funcție de nivelul ierarhic, în departamentele din care fac parte și au găsit capacități informaționale asemănătoare în interiorul grupurilor, dar și diferențe semnificative, în ceea ce privește sarcinile asociate informației, implicând „delegarea, repetarea și colaborarea” (Hepworth și Smith, 2008, p. 224-226). Același proiect a comparat răspunsurile participanților cu modelul „i-skills” (capacități informaționale) elaborat de Comitetul Sistemelor de Informare Comune (JISC, Joint Information Systems Committee) și au descoperit unele răspunsuri care „nu s-au încadrat ușor în definițiile propuse de model, dar care totuși au avut o influență semnificativă asupra managementului informațional al personalului”: comentarii referitoare la „planificarea eficientă a timpului și supraîncărcarea cu informație”, „rețelele sociale” și „lucrul în echipă” (Hepworth și Smith, 2008, p. 220). În aceeași ediție a „Revistei Bibliotecii Australiene” (Australian Library Journal), Mary Somerville și Zaana Howard au pledat în favoarea abordării sistemice de rezolvare a problemelor în EI la locul de muncă, precizând (2008, p. 259) că „EI la locul de muncă nu este o simplă experiență individuală”, ci mai degrabă „se dezvoltă în contextul locului de muncă și este experimentată colectiv atât la nivel de grup, cât și la nivel de organizație”.

După cum a fost menționat anterior, Lloyd face parte dintre cercetătorii care au militat pentru extinderea definiției EI. Interesul ei în ceea ce ea numește sursele fizice și sociale de cunoaștere într-o organizație izvorăște din cercetarea sa realizată pe pompieri (Lloyd, 2004, 2005), care studiază modurile în care nou-veniții la locul de muncă dezvoltă o înțelegere a practicilor de lucru. Aceasta se realizează parțial prin folosirea cunoașterii codificate, precum manualele administrative sau procedurale și programul oficial de instruire inițială, toate reprezentând exigențe formale de lucru. Pentru nou-angajați, după cum sugerează Lloyd, este caracteristic un nivel înalt de acceptare a

acestor forme codificate ale cunoașterii, accesul și folosirea rămânând neesențiale (Ferguson și Lloyd 2007, p. 230).

Studiul său atrage o atenție sporită asupra surselor sociale de informare, sub forma specialiștilor experimentați care, de regulă (deși nu întotdeauna), ajută nou-angajații să acceseze cunoașterea corporativă, ce nu este neapărat documentată formal. O mare parte din această cunoaștere este ceea ce adepții MC numesc cunoaștere *tacită* și anume cunoașterea stocată în mințile oamenilor, care uneori poate fi greu de formulat. Prin intermediul practicilor de genul relatărilor sau povestirilor, această informație organizațională „este răspândită într-un mod care facilitează dezvoltarea înțelegerii comune despre practică și profesie, ceea ce îi introduce și, eventual, îi leagă pe nou-veniți de comunitățile de practici”. Astfel, „specialiștii experimentați pot media și influența interpretările practicii”. Studiul realizat de Lloyd recunoaște rolul informării sociale în „dezvoltarea practicilor de EI, relevant în obținerea accesului către informația importantă și autentică de la locul de muncă” (Ferguson și Lloyd 2007, p. 229-230).

Pe lângă formele documentare și sociale de informație, studiul realizat de Lloyd identifică și o a treia formă, și anume, informația fizică, care „este accesată prin experiența corporală și observată prin intermediul corpurilor altor practicieni”. În cazul pompierilor, specialiștii cu experiență pot vedea ce lipsește în procesul de învățare a novicilor, observându-le practicile corporale, în timp ce pentru novici „repetiția permite corpului subiectului să realizeze conexiunea dintre informația codificată și practică” (Ferguson și Lloyd 2007, p. 230). Cu toate că aceste preocupări pot părea foarte îndepărtate de mediul de lucru intelectual, cum este cel al avocaților sau consultanților financiari amintiți anterior, merită de luat în considerare că pentru o mare parte din forța de muncă sursele fizice de informație pot fi la fel de importante ca și celelalte două, mai ales pentru începători.

Pentru Lloyd, deci EI nu poate fi asociată exclusiv cu accesarea informației prin intermediul textului, aceasta necesitând și confruntarea cu sursele sociale și fizice de informație. „Oamenii educați informațional”, spune ea, „sunt antrenați, împuterniciți, îmbogățiți și personificați de informația socială, procedurală și fizică, care constituie un univers informațional”. Ea vede EI nu ca pe un fenomen măsurabil, ci ca pe „un mod de a cunoaște” acel univers informațional (Lloyd 2004). O astfel de definiție nu este departe de cea pe care „Standards Australia” o dă capacității de valorificare a informației, menționate anterior, care necesită, de exemplu, mentalități precum „receptivitatea spre noi idei și disponibilitatea de a împărtăși cunoștințele” și abilități precum „asimilarea cunoștințelor noi în contextul celor deja existente” („Standards Australia” 2005, p. 41). Sigur că există și diferențe, îndeosebi faptul că EI, după cum o definește Lloyd în studiul său, pune accentul pe formarea de către începători a „unui mod de cunoaștere”, introducându-i în practicile care facilitează accesul spre informația textuală, socială și fizică din cadrul organizației. Divergențele dintre abordările EI și MC sunt văzute mai clar dacă luăm în considerare modelele folosite de MC pentru a descrie generarea cunoașterii într-o organizație bazată pe cunoaștere.

## **5. Organizațiile bazate pe cunoaștere, generarea și transferul de cunoștințe**

Contextul în care EI se manifestă, schițat în secțiunea precedentă, scoate în evidență legătura dintre EI și învățare. Învățarea este, de asemenea, o componentă-cheie a MC, așa cum este concepută și practică în context organizațional. După cum a fost evidențiat mai devreme, MC se bazează pe o teorie mai veche a „organizațiilor bazate pe cunoaștere”, care încurajează împărtășirea cunoștințelor și implementarea practicilor logice de învățare organizațională (Broadbent 1997; Debowski 2006). În linii generale, o organizație bazată pe cunoaștere (OC) „este una în care mediul este structurat astfel încât să faciliteze învățarea și împărtășirea cunoștințelor în rândurile membrilor sau angajaților” (Chunharas 2006, p. 653). O abordare mai specifică vede modelul OC astfel: „OC e bazată pe folosirea strategică a informației, pentru a rezolva problemele în prestarea serviciilor”, iar succesul organizațional e bazat pe angajații care își împart responsabilitățile „pentru a identifica și a rezolva problemele” (Brown și Brudney 2003, p. 31). Broadbent semnaleză următoarele caracteristici pentru OC: finanțarea „învățării și transferului de cunoaștere”, procesele de „scoatere a învățămintelor din experiențele anterioare”, evenimentele frecvente care permit împărtășirea „ideilor, înțelepciunii și a experienței”, accesul larg la „informații despre performanță, activități curente și metodele eficiente de lucru”, asistență prin intermediul tehnologiilor informaționale pentru „comunicare și colaborare între angajați”, designul sistemelor informaționale care „sporesc viteza și precizia cu care sarcinile sunt îndeplinite”, facilitarea „oportunităților pentru învățare informală”, proceduri care „adună cunoștințele profesionale acumulate de oamenii care părăsesc organizația” și folosirea „mecanismelor pentru a învăța din surse externe, ramura de activitate, clienți, furnizori și concurenți” (Broadbent, 1997, p. 14).

Înainte de a examina un model de generare și transfer al cunoașterii corporative, ar putea fi util să luăm în considerare natura cunoașterii în context organizațional. Domeniul este rezumat în mod util în descrierea managementului organizațional realizată de Thomas Davenport și Laurence Prusak ca „o combinație fluidă de experiență, valori, informație contextuală și perspicacitate profesională”, care este, de regulă, „încorporată nu numai în documente sau depozite, dar și în programul obișnuit din cadrul organizației, procesele, practicile și normele organizaționale” (2000, p. 5). După cum sugerează discuția precedentă despre MC, cunoașterea corporativă nu poate fi exprimată neapărat sau cu ușurință sub forma unui document sau a unei baze de date, de unde și rezultă accentul pus pe o gamă de tehnici ce țin de managementul resurselor umane, precum analize post-factum, mentorat și discuții strategice. Conform lui Karl Wiig (1993, p. 156), unul dintre cei mai influenți și des citați autori în MC din domeniul afacerilor, cunoașterea corporativă poate lua următoarele forme: cunoaștere *tacită*, precum cea pe care o găsim în capacități, obiceiuri sau învățare nonasociative; cunoaștere *explicită*, de exemplu, cunoștințele despre producție, care pot fi exprimate în formă scrisă; cunoaștere *implicită* care poate fi păstrată în arhive istorice ale deciziilor trecute; cunoaștere *procedurală*, prezentă, de obicei, în programele de calculator; cunoaștere *anecdotică*, precum amintirea despre un caz particular în memoria cuiva; și cunoașterea *încorporată* sau, altfel spus, cunoașterea înglobată în structurile, sistemele, procedurile și tehnologiile organizaționale.

C.W. Choo (2005, p. 89) limitează cunoașterea corporativă la trei tipuri de bază: tacită, explicită și culturală. După cum am specificat anterior, „cunoașterea tacită” se referă la cunoașterea din mințile oamenilor, în mare parte constând din aptitudini învățate care nu

pot fi exprimate în formă scrisă, în timp ce „cunoașterea explicită” încadrează acele forme ale cunoașterii care pot fi exprimate în formă scrisă, inclusiv, spre exemplu, cunoașterea procedurală menționată anterior, care poate fi exprimată prin intermediul unui cod informatic. „Cunoașterea culturală” se referă la „convingerile bazate pe experiență, observare și reflectare asupra organizației în sine și a mediului” ale unei organizații (Choo 2005, p. 89) și poate fi tacită ori poate lua forma unor reguli implicite despre practică și performanță.

### 5.1. Modelul SECI

Cel mai des întâlnit model de generare și diseminare a cunoașterii în literatura despre MC, așa-numitul model SECI, elaborat de Ikujiro Nonaka și colegii săi, reduce și mai mult cunoașterea la două tipuri de bază, *cunoașterea tacită* și *cunoașterea explicită*, pentru a capta procesul transferului de cunoaștere în cadrul unei organizații. În acest model, cunoașterea tacită interacționează cu cea explicită, într-un proces în formă de spirală, în care persoanele învață una de la alta și din informația împărtășită despre practicile organizației, cu scopul de a crea noi cunoștințe care, la rândul lor, devin parte a cunoașterii corporative și, astfel, parte la noua spirală în crearea cunoașterii.

Se consideră că procesul include patru tipuri de interacțiuni, reprezentate de acronimul SECI:

- socializarea, care implică persoane ce-și împărtășesc cunoștințe tacite și devin în timpul procesului parte componentă a unui „întreg mai vast, care include cunoașterea tacită a celorlalți”;
- externalizarea, care implică exprimarea cunoașterii tacite într-o formă în care să poată fi înțeleasă de alții, în timpul căreia individul „devine una cu grupul”;
- combinarea, care presupune colectarea cunoașterii explicite de la surse ce provin din interiorul și exteriorul organizației și combinarea, editarea, procesarea și distribuirea cunoașterii (ceea ce în managementul bibliotecilor și al informării ar putea fi numit „consolidarea informației”);
- internalizarea, în care cunoașterea nou creată – în formă explicită – este transformată în cunoașterea tacită a organizației, prin instruirea și învățarea persoanelor să „aceseze tărâmul cunoașterii al grupului și al întregii organizații” (Nonaka și Konno, 1998).
- Aceste interacțiuni pot fi exprimate într-o formă mai concretă, dacă luăm în considerare sistemele MC și tehnologiile folosite pentru facilitarea lor într-un context organizațional, ca în figura 1:



Socializarea <i>Tacit spre tacit</i> Programe colective Sisteme de localizare a competențelor	Externalizarea <i>Tacit spre explicit</i> Programe colective Sisteme de derulare a activităților
Internalizarea <i>Explicit spre tacit</i> Instrumente de suport inovatoare Programe de învățare corporativă	Combinarea <i>Explicit spre explicit</i> Sisteme de automatizare a activității Sistem de management al documentelor electronice (Electronic document management system, EDMS) Sisteme de inteligență corporativă Sisteme bazate pe cunoaștere Baze de date Biblioteci digitale Agenți autonomi Hărți ale cunoașterii, taxonomii etc. Portaluri de cunoaștere Tehnologii de căutare

**Figura 1.** Modelul SECI cu sistemele și tehnologiile corespunzătoare (Ferguson și Weckert 2005; reprodus cu permisiunea autorilor)

Pentru simplitate, majoritatea aplicațiilor au fost plasate într-un singur cadran, dar acesta nu este și cazul programelor colective, deoarece acestea par să fie divizate în mod egal între Socializare și Externalizare. Instrumentele programelor colective care se află în cadranul Socializare sunt folosite pentru a asigura spații de lucru de colaborare și a facilita comunicarea față în față. Programele colective sunt poziționate și în cadranul Externalizare, deoarece multe aplicații ale acestora produc cunoaștere explicită sub formă, de exemplu, de mesaje electronice sau postări pe liste de discuții. În mod similar, despre sistemele bazate pe cunoaștere (unul dintre ele – sistemul expert – a fost menționat anterior) se poate spune că acoperă diferite tipuri de interacțiune. Ele sunt remarcate pentru captarea cunoașterii tacite în așa-numitele baze de cunoaștere și de aceea susțin Externalizarea, dar din perspectiva unui căutător de informații, ele oferă informații (prin cartarea conceptelor, un motor de deducții și o interfață om-calculator), făcându-le astfel un exemplu de Combinare. În plus, acestea pot juca și rolul de mentori online și, în consecință, de instrumente care susțin Internalizarea.

În mod cert, capacitățile de folosire a calculatorului susțin toate cele patru forme de interacțiune descrise în modelul SECI. Același lucru îl face și capacitatea de valorificare a cunoștințelor, definită de „Standards Australia” drept arta de a povesti și disponibilitatea de a împărtăși cunoștințele (Socializare), procesele de documentare (Externalizare), pătrunderea în conținut (Combinare) și asimilarea noilor cunoștințe în cadrul celor deja

existente (Internalizare). Educarea informațională, de tipul celei caracteristice majorității bibliotecilor, încurajează într-o oarecare măsură utilizarea anumitor tipuri de sisteme de căutare a informației și are multe în comun cu interacțiunile care formează Combinarea. Încercările de a preda EI într-o formă integrată în școli și instituțiile de învățământ superior indică faptul că EI este, de asemenea, o parte intrinsecă a procesului de învățare și, prin urmare, contribuie la interacțiunile din categoria Internalizării. Programele de EI pot inspira învățarea corporativă, cu toate că rămâne de văzut dacă acest potențial se va manifesta în mod concret în sectorul corporativ.

În cele din urmă, varianta lărgită a EI, după cum o definea, de exemplu, studiul realizat pe pompieri de Lloyd, poate fi văzut ca susținător al procesului de Socializare, chiar dacă trebuie menționat faptul că EI în acest context este mai aproape de capacitatea de valorificare a informației decât de EI, cel puțin așa cum aceasta este înțeleasă și practică în mod tradițional. Este, de asemenea, incert dacă personalul care conduce un serviciu de informare corporativă, cum sunt bibliotecile sau centrele de informare ale organizațiilor, înțelege și este capabil să utilizeze formele sociale ale cunoașterii corporative mai bine decât cei din departamentul de resurse umane sau din departamentele corespunzătoare. Extinderea definițiilor poate oferi specialiștilor un context proaspăt de luat în considerare, fără a modifica structurile, practicile sau culturile corporative.

## 6. Asemănări și deosebiri între MC și EI

Secțiunea precedentă sugerează existența unor afinități semnificative între MC și EI, afirmând chiar că dezvoltarea unei forțe de muncă instruite informațional poate contribui la crearea organizațiilor adaptabile și inovative bazate pe cunoaștere. Având în vedere contextele diferite în care MC și EI se manifestă, ne putem aștepta totuși și la divergențe semnificative între aceste două concepte. EI, așa cum este înțeleasă de specialiștii SBI, în prezent se concentrează pe dezvoltarea personală a celor ce caută informații sau învață, cu un accent deosebit pe resursele informaționale sub formă de text și pe sisteme de descoperire a resurselor care sprijină autodezvoltarea, predarea și învățarea, iar, în unele cazuri, pe îndeplinirea cu succes a sarcinilor de învățare. Când vine vorba de EI la locul de muncă, accentul cade tot pe dezvoltarea profesională a oamenilor din cadrul organizațiilor, de la începători la profesioniști. Merită de menționat totuși că această dezvoltare este atât subiectivă, cât și intersubiectivă, cu oameni care-și dezvoltă capacitatea de a lucra în grup.

MC, pe de altă parte, pare a avea o abordare mai amplă, în sensul că dezvoltarea personală este doar unul dintre numeroasele obiective ale împărtășirii cunoașterii corporative. În particular, accentul cade pe generarea cunoașterii noi și pe inovare, spre deosebire de transmiterea rezervelor existente de cunoaștere și concepții corporative, caracteristice EI la locul de muncă. Există domenii în teoria și practica OC care nu sunt studiate în literatura despre EI, precum EI la locul de muncă, ce include proceduri pentru păstrarea cunoștințelor celor ce părăsesc organizația sau a mecanismelor folosite pentru a învăța din sursele externe. Acest lucru nu înseamnă că dezvoltarea EI la locul de muncă nu va avea un impact semnificativ asupra capacității de învățare a organizației. Dimpotrivă, se consideră că EI la locul de muncă oferă un câmp mai îngust de aplicare în comparație cu intervențiile MC descrise mai sus. Sursele informației pot fi mai extinse în contextul

locului de muncă decât cele dintr-o instituție de învățământ, dar accentul rămâne pe învățarea individuală, în pofida concluziilor studiilor asupra EI la locul de muncă, care demonstrează că EI este o activitate colectivă, așa cum s-a menționat anterior. În cazul MC accentul cade pe organizația însăși. Centrale sunt capacitățile de învățare ale organizației și nu cele individuale ale membrilor acesteia, indiferent de cât de importante ar fi acestea.

Ar putea fi de folos să ne imaginăm organizația bazată pe cunoaștere prin recurgerea la o metaforă organică, în care organizația se adaptează amenințărilor și posibilităților externe (așa-zisii excitanți), pentru a-și promova obiectivele strategice și în care rolul unui manager informațional este de a crea sau de a contribui la crearea structurilor organizaționale și a culturii care înlesnește mișcarea informației către părțile care au nevoie de ea și să încurajeze comportamentul inovativ și practicile care să-i permită organizației să exploateze oportunitățile și să evite amenințările. Metafora organică este prezentă în modelul OC care generează majoritatea concepțiilor despre MC. Într-un raport despre OC în sectorul public, Mary Brown și Jeffrey Brudney vorbesc despre „informație și tehnologiile asociate acesteia... [asigurând] cunoașterea – semnalele – de care organizațiile au nevoie pentru a descifra mediul și a se adapta la schimbare” (2003, p. 31). Schimbarea în mediul extern și intern, după cum sugerează o altă lucrare, cere ca organizațiile să devină OC și astfel „să-și mărească gradul de adaptabilitate și capacitatea de reacție și să încurajeze procesele de dezvoltare și îmbunătățire prin crearea și transferul rapid și eficient de cunoaștere” (Ursic et al., 2006, p. 82). Metafora organică este limpede formulată în cel din urmă raport despre OC, care, după cum se sugerează, „învață din propriile sale reușite și greșeli din trecut și din experiența altora (puncte de referință). De asemenea, OC este capabilă să transforme rapid și eficient cunoașterea din cadrul OC, inovându-și în permanență modul de reacție și acțiune” (Ursic et al., 2006, p. 82).

Metafora organică a OC își găsește calea spre MC, prin faptul că în MC *organizația* însăși învață, și nu doar persoanele care sunt la un moment dat membrii acesteia. Este clar cel puțin faptul că, în interesul propriei bunăstări, organizațiile trebuie să se asigure că nu pierd cunoașterea corporativă semnificativă atunci când membrii acesteia pleacă. Conform relatărilor despre învățarea la locul de muncă, începătorul învață să recunoască sursele de informație dintr-o nouă organizație (textuală, socială sau fizică), iar în MC organizația investeste în practici intensive, cum sunt discuțiile strategice și „bălciurile de împărtășire a cunoașterii”; în tehnologii auxiliare, deoarece managerii de rang superior sunt convingeți, corect sau greșit, că împărtășirea cunoașterii este realizabilă și benefică pentru bunăstarea și adaptabilitatea organizațională. Metafora organică inspiră definiția clasică a MC, propusă de David Snowden: „...un nou mod de gândire despre organizație și societate. Aceasta contestă dominantă metaforă mecanică a managementului științific, considerând organizația drept o ecologie complexă, care se autostructurează și în care secretul este de a atinge efectul cel mai avantajos cu intervenții minime. Se referă la crearea de sisteme adaptabile care învață, în detrimentul sistemelor care sunt optime în contexte specifice” (Snowden, 1999).

O metaforă organică similară este încadrată în „ecosistemul cunoașterii” a celor de la „Standards Australia”, având la bază rezultate organizaționale care se „concentrează pe crearea unei organizații inovative și adaptabile” și care „izvorăște din mediul contextual

(scop strategic și cultural) și din modul în care funcționează organizația în mediul extern” („Standards Australia”, 2005, p. 9). În ceea ce privește ecosistemul cunoașterii propus de „Standards Australia”, în opinia mea EI, în special EI la locul de muncă, este un *facilitator* cultural. Cultura, potrivit „Standardelor”, este „combinația dintre competențele și deprinderile din organizație” și acele „comportamente și valori colective” care trebuie înțelese în scopul inițiativelor bazate pe cunoaștere („Standards Australia”, 2005, p. 9). Similitudinile dintre MC și EI sunt cele mai evidente în sarcina managerului informațional de a încuraja și de a intensifica asemenea competențe cu tangențele sale, cu EI la locul de muncă și atenția sa asupra dezvoltării subiective a începătorilor și capacitatea intersubiectivă de a lucra în grup. Diferențele dintre EI și MC sunt văzute mai clar atunci când luăm în considerare modelele folosite de MC pentru a descrie generarea cunoașterii într-o OC. Deosebiri principale se află în încercarea adepților MC, majoritatea consilieri de afaceri, de a elabora un model care să cuprindă *toate* concluziile referitoare la cunoașterea, informația și practicile din organizație.

## 7. Concluzie: implicații și cercetări ulterioare

Acest articol a pledat în favoarea faptului că este pe deplin justificată opinia conform căreia EI și MC sunt domenii teoretice înrudite. Rămâne de văzut dacă EI va obține un rol în mediul MC. Probabil că acesta este un domeniu în care cercetarea practică ar fi folositoare. EI la locul de muncă, de tipul celei promovate de Lloyd, oferă o punte de legătură între EI, înțeleasă tradițional, și MC, în măsura în care evidențiază sursele sociale de informație în cadrul organizațiilor, care reprezintă o altă preocupare a MC, și pe susținerea nu doar a dezvoltării subiective a începătorilor, dar și a capacității intersubiective a acestora de a lucra în grup. Perspectiva largită a EI, făcută publică de Lloyd și alții, sugerează că EI ar putea fi adăugată la lista celor 34 de facilitatori enumerați de „Standards Australia”, atât doar că autorii „Standardelor” ar obiecta că acest concept s-a extins într-atât încât este necesar să se introducă un nou termen: capacitatea de valorificare a cunoștințelor.

Este clar că percepția EI s-a schimbat în decursul anilor, mai întâi în școli, iar mai recent – în învățământul superior, și a adoptat concepția că EI este o parte intrinsecă a învățării. Cei care activează în aceste domenii nu ar trebui să întâmpine probleme în legătură cu termenul de capacitate de valorificare a cunoștințelor și de deprinderi însoțitoare, precum cele necesare pentru arta de a povesti, atitudini precum predispunerea de a împărtăși cunoștințele și abilități de tipul asimilării cunoștințelor noi în contextul celor deja existente, după cum se specifică în standardul australian de MC. A fost sugerat faptul că EI ar putea contribui la MC, dar poate fi adevărat și faptul că ideile promovate de „Standarde” și documentele asociate, în special noțiunile de „ecosistem al cunoașterii” și „capacitatea de valorificare a cunoștințelor, oferă un mod de gândire care ar putea inspira cercetările și chiar practica în domeniul EI.

Trebuie menționat totuși faptul că noțiunea de „capacitate de valorificare a cunoștințelor”, cu gama sa vastă de atitudini și abilități, se află destul de departe de EI tradițional înțeleasă și că diferențele dintre MC și EI sunt la fel de semnificative ca asemănările dintre acestea. În special în mediul SBI există probleme asociate cu încercarea de a extinde termenul de educare informațională astfel încât să includă sursele sociale de informare din cadrul unei organizații. Ar putea fi adus argumentul că este inutilă descrierea activității

bibliotecarului în scopul instruirii EI, din moment ce se referă doar la sursele codificate și în mare măsură textuale de informație, dacă EI se referă la un „mod de cunoaștere” a surselor de informare care există într-un câmp informațional, *inclusiv* sursele fizice și sociale de cunoaștere.

Dacă e să reconceptualizăm EI, după cum se sugerează aici, ne rămâne doar concluzia aparent inevitabilă că bibliotecile spun numai o parte din povestea EI și că *pot* spune numai o parte din ea, având în vedere funcția generală a acestora de colectori de cunoaștere în variatele ei forme codificate. Aceasta rămâne a fi una dintre piedicile principale în implicarea SBI în MC (Ferguson, et al. 2007). Michael Koenig, susținător aprig al implicării specialiștilor SBI în MC, întrezărește prăbușirea acestei bariere, susținând că MC se îndreaptă către o nouă etapă de recunoaștere, datorită importanței și integrării cunoașterii și informației externe în organizația de bază (Koenig 2005). Acest argument este totuși unul abstract și accentuează din nou necesitatea cercetărilor practice.

Mai mult, puntea oferită de modelul EI la locul de muncă atrage într-adevăr atenția asupra faptului că *există* o lacună între percepția tradițională a EI (oricât de mult ar depăși abordarea procedurală) și capacitatea de valorificare a cunoașterii, promovată de susținătorii MC. Unele dintre deprinderile, atitudinile și abilitățile asociate cu capacitatea de valorificare a cunoașterii nu sunt legate de mediile formale de educație, ci de un tip diferit de „organizație bazată pe cunoaștere”, în care cunoașterea, care include atât forme explicite (informații), cât și tacite, înglobate, procedurale și anecdotice, este văzută ca forța motrice a unui organism colectiv, care trebuie să se adapteze rapid mediului său extern, cum ar fi piața, concurenții, hotărârile guvernului sau globalizarea. MC pune accentul pe perspectiva organizațională, în calitate de „organizație care învață” și deci pe asigurarea disponibilității rapide și regenerării informației și pe susținerea nivelurilor dorite ale învățării organizaționale prin intermediul capacităților individuale și procesele de împărtășire a informației.

Dacă într-adevăr accentul MC se pune pe perspectiva organizațională, pe acea organizație în care se învață, organică și adaptabilă, este foarte departe de preocuparea în mare parte individuală a IEI, tradițional înțeleasă și practică, merită să luăm în considerare perspectiva operațională și, mai cu seamă, *scara* la care se desfășoară activitatea. Ar fi posibil ca atât EI, cât și MC, în contextul discutat aici, să beneficieze de pe urma gândirii în termeni crescători sau, altfel spus, în termenii unui spațiu de cunoaștere / informație totală sau generală, global și local, de la micro până la macro mediu, și invers. Rămâne atunci întrebarea: capacitățile individuale trebuie privite în limitele acestor termeni și, dacă da, sunt acei specialiști informaționali care activează în mediul MC dispuși și capabili să adopte acest model?

## Mulțumiri

Acest studiu s-a bucurat de aprecieri prompte din partea colegilor care au făcut parte din grupul de studiu „Comunitatea cercetătorilor” de la Universitatea Charles Sturt, Australia (CSU), condus de dr. Joy McGregor și, mai târziu a beneficiat de aportul prețios și generos al profesorului Bill Green, al dr. Annemaree Lloyd (CSU), Sally Burford (Universitatea Canberra) și al dr. Sanna Talja (Universitatea Tampere, Finlanda).



## Bibliografie

1. Abell, A. & Oxbrow, N. 2001. *Competing with knowledge: The information professionals in the knowledge management age*. London: Library Association Publishing.
2. ACRL (2000) *Information literacy competency standards for higher education* [Online] Available at Ajiferuke, I. 2003. *Role of information professionals in knowledge management programs: Empirical evidence from Canada*. *Informing Science Journal*, 6, pp. 247-57.
3. Australian Library and Information Association 2003. *The library and information sector: Core knowledge, skills and attributes: Core knowledge statement*. <http://www.alia.org.au/policies/core.knowledge.html> [Accessed: 30 November 2006].
4. Bishop, K. 2002. *New roles, skills and capabilities for the knowledge-focused organisation*. Sydney: Standards Australia.
5. Bouthillier, F. & Shearer, K. 2002. *Understanding knowledge management and information management: The need for an empirical perspective*. *Information Research*, 8 (1). <http://InformationR.net/ir/8-1/paper141.html> [Accessed: 16 October 2004].
6. British Standards Institution 2001. PAS 2001:2001. *Knowledge management: A guide to good practice*. London: BSI.
7. British Standards Institution 2003. PD 7502:2003 *Guide to measurements in knowledge management...* London: BSI.
8. Broadbent, M. 1997. *The emerging phenomenon of knowledge management*. *Australian Library Journal*, 46, pp. 6-24.
9. Broadbent, M. 1998. *The phenomenon of knowledge management: What does it mean to the information profession*. *Information Outlook*, 2 (5), pp. 23-36.
10. Brown, M.M. & Brudney, J.L. 2003. *Learning organizations in the public sector? A study of police agencies employing information and technology to advance knowledge*. *Public Administration Review*, 63 (1), pp. 30-43.
11. Bruce, C. & Candy, P. (Eds.) 2000. *Information literacy around the world: Advances in programs and research*. Wagga Wagga, New South Wales: Centre for Information Studies.
12. Bundy, A. 2004. *Australian and New Zealand information literacy framework: Principles, standards and practice*. Adelaide: Australian and New Zealand Institute for Information Literacy and Council of Australian University Librarians.
13. Butler, Y. 2000. 'Knowledge management: If only you knew what you knew', *Australian Library Journal*, 49, pp. 31-42.
14. Chatwin, D. 2006. *Knowledge management – a guide*. *inCite*, 27 (1), p. 8.
15. Cheuk, B.W. 2000. *Exploring information literacy in the workplace: A process approach*. In: C. Bruce & P. Candy, *Information literacy around the world: Advances in programs and research* (pp. 177-191). Wagga Wagga, NSW: Centre for Information Studies.
16. Choo, C.W. 2005. *Environmental scanning as information seeking*. In: E. Maceviciute & T.D. Wilson (Eds.), *Introducing information management: An information research reader*. London: Facet Publishing.
17. Chunharas, S. 2006. *An interactive integrative approach to translating knowledge and building a 'learning organization' in health services management*.

- Bulletin of the World Health Organization, 84(8), pp. 652-657.
18. Church, D. 2004. From librarian to knowledge manager and beyond: The shift to an end-user domain. [Online] Available at: <http://www.sla.org/chapter/ctor/courier/v36/v36n2a1b.htm> [Accessed 27 April 2005].
  19. Corral, S. 1999. Knowledge management: Are we in the knowledge management business? *Ariadne*, 18, pp. 16-18. <http://www.ariadne.ac.uk/issue18/knowledge-mgt/> [Online] (Accessed 26 March 2004).
  20. Currier, S. 2003. INSPIRAL Case Study 4: Edge Hill College of Higher Education: Post-Graduate Certificate in Teaching & Learning in Clinical Practice (Introductory Module). [Online] Available at: <http://inspiral.cdhr.strath.ac.uk/documents/INSPCasestudy4EH.doc> [Accessed: 1 December 2003].
  21. Davenport, T. & Prusak, L. 2000. *Working knowledge: How organizations manage what they know*. 2nd ed. Cambridge, MA: Harvard Business School Press.
  22. Debowski, S. 2006. *Knowledge management*. Milton, Qld: John Wiley & Sons.
  23. Dervin, B. 1992. From the mind's eye of the 'user': The sense-making qualitative-quantitative methodology. In: J.D. Glazier & R.R. Powell (Eds.), *Qualitative research in information management* (pp. 61-84). Englewood, CO: Libraries Unlimited.
  24. Dewe, A. 2005. Knowledge leadership in a university context. In: *Proceedings of Educause Australasia* [Online](2005). Auckland, New Zealand, April 5-8, 2005. Available at: <http://www.caudit.edu.au/educauseaustralasia/2005/PDF/A15.pdf> [Accessed: 24 November 2009].
  25. European Committee for Standardization 2004. *European guide to good practice in knowledge management*. CWA 14924. Brussels: European Committee for Standardization.
  26. ..., S. 2004. The knowledge management myth: Will the real knowledge managers please step forward?' *Challenging Ideas: ALIA 2004 Biennial Conference*, Queensland, September
  27. 22-24, 2004. [Online]. Available at: <http://conferences.alia.org.au/alia2004/pdfs/ferguson.s.paper.pdf> [Accessed: 24 November 2009].
  28. Ferguson, S. & Ferguson, A. 2005. The remote library and point-of-need user education: An Australian library perspective. *Journal of Interlibrary Loan, Document Delivery & Electronic Reserve*, 15 (3), pp. 43-60.
  29. Ferguson, S. & Lloyd, A. 2007. Information literacy and the leveraging of corporate knowledge. In: S. Ferguson (Ed.), *Libraries in the twenty-first century: Mapping future directions in information services* pp. 221-239. Wagga Wagga, NSW: Centre for Information Studies.
  30. Ferguson, S. & Weckert, J. 2005. Knowledge management systems and the search for totality. *Information Online 2005: 12th Conference & Exhibition*, Sydney, February 1-3, 2005. [Online]. Available at: <http://conferences.alia.org.au/online2005/papers/a14.pdf> [Accessed: 24 November 2009]
  31. Ferguson, S., et al. 2006. The state of knowledge. Conceptualising knowledge management for LIS practitioners and educators', *RAILS2: Research Applications in Information and Library Studies Seminar*, held at the National Library of Australia, Canberra, September 16-17, 2005 pp. 117-124. CIS Research Reports, no.3. Wagga

Wagga, NSW: Centre for Information Studies.

32. Ferguson, S. et al. 2007. Migrating LIS professionals into knowledge management roles: What are the major barriers? In: Proceedings of Educause Australasia 2007, Melbourne, Australia, April 29-May 2, 2007. [Online]. Available at: [http://www.cau-dit.edu.au/educauseaustralasia07/authors\\_papers/Sarrafzadeh-114.pdf](http://www.cau-dit.edu.au/educauseaustralasia07/authors_papers/Sarrafzadeh-114.pdf) [Accessed: 24 November 2009].
33. Halbwirth, S. & Sbarcea, K. 2005. The spotlight on knowledge management. Joint presentation by Sue Halbwirth and Kim Sbarcea at the NSW KM Forum, held at Standards Australia, Sydney on September 7, 2005.
34. Henczel, S. 2004. Supporting the KM environment: The roles, responsibilities, and rights of information professionals. *Information Outlook*, 8 (1), pp. 14-19.
35. Hepworth, M. & Smith, M. 2008. Workplace information literacy for administrative staff in higher education. *Australian Library Journal*, 57 (3), pp. 212-236.
36. Herring, J. 2007. Teacher librarians and the school library. In: S. Ferguson (Ed.), *Libraries in the twenty-first century: Mapping future directions in information services* (pp. 27-42). Wagga Wagga, NSW: Centre for Information Studies.
37. Hobohm H. (Ed.) 2004. *Knowledge management: Libraries and librarians taking up the challenge*. IFLA Publications, no. 108. Munich: Saur.
38. Houghton, J.M. & Halbwirth, S. 2002. Knowledge management and information literacy: A new partnership in the workplace? Continuing professional education for the information society. In: Proceedings of the Fifth World conference on Continuing Professional Education for the Library and Information Science Professions (pp. 70 –79). Munich: Saur.
39. Karelse, C. 2000. 'INFOLIT: A South African experience of promoting quality education. In: C. Bruce & P. Candy, *Information literacy around the world: Advances in programs and research* (pp. 37-60). Wagga Wagga, NSW: Centre for Information Studies.
40. Kirkton, J. & Barham, L. 2005. Information literacy in the workplace. *Australian Library Journal*, 54(4), pp. 365-376.
41. Koenig, M.E.D. 2005. KM moves beyond the organization: The opportunity for librarians. *Information Services & Uses*, 25, pp. 87- 93.
42. Koina, C. 2003. Librarians are the ultimate knowledge managers? *Australian Library Journal*, 52, pp. 269-272.
43. Levy, P. 2000. Information specialists supporting learning in the networked environment: A review of trends and issues in higher education. *The New Review of Libraries and Lifelong Learning*, 1, 45.
44. Lloyd, A. 2003. Information literacy: The meta-competency of the knowledge economy? *Journal of Librarianship and Information Science*, 35 (2), pp. 87-92.
45. Lloyd, A. 2004. Working information: Developing a grounded theory of information literacy in the workplace. Unpublished PhD Thesis, University of New England, NSW.
46. Loughridge, B. 1999. Knowledge management, librarians and information managers: Fad or future? *New Library World*, 100(6), pp. 245-253. [Online] Available at:
47. [www.emeraldinsight.com/10.1108/03074809910290486](http://www.emeraldinsight.com/10.1108/03074809910290486) [Accessed 24 November 2009].
48. Lupton, M. 2004. *The learning connection*, Adelaide: Auslib Press.

49. Lupton, M. et al. 2004. Information literacy toolkit. Brisbane: Griffith University. [Online] Available at: <http://www3.griffith.edu.au/02/ins-essentials/academic/index.php?id=10028> [Accessed: 07 December 2009].
50. Martin, B. et al. 2006. Knowledge management and the LIS professions: Investigating the implications for practice and for educational provision. *Australian Library Journal*, 55(1), pp. 12-29.
51. McGown, K.A. 2000. Knowledge management in the twenty first century: The role of the academic librarian. Doctor of Education thesis, University of Saint Thomas at Minnesota.
52. Nonaka, I. & Konno, N. 1998. The concept of 'Ba': Building a foundation for knowledge creation. *California Management Review*, 40(3), pp. 40-54.
53. Pantry, S. & Griffiths, P. 2003. Librarians or knowledge managers? What's in a name, or is there a real difference? *Business Information Review*, 20(2): pp. 102-09.
54. Rooi, H. van & Snyman, R. 2006. A content analysis of literature regarding knowledge management opportunities for librarians. *Aslib Proceedings*, 58 (3), pp. 261-271.
55. Rowley, J. 2003. Knowledge Management-the new librarianship? From custodians of history to gatekeepers to the future. *Library Management*, 24 (8), pp. 433-40.
56. Ryan, S. & Capra, J. 2001. Information literacy planning for educators: The ILPO approach. *School Libraries Worldwide*, 7 (1), pp. 1-10.
57. Ryan S. & Hudson V. 2003. Evidence-based practice, transformational leadership and information literacy at Santa Maria College. *Synergy*, 1 (1), pp. 29-41.
58. Shanhong, T. 2000. Knowledge management in libraries in the 21st century. Paper presented at the 66th IFLA Council and General Conference, held in Jerusalem. [Online] Available at: <http://www.ifla.org/IV/ifla66/papers/057-110e.htm> [Accessed: 18 August 2003].
59. Sinotte, M. 2004. Exploration of the field of knowledge management for the library and information professional. *Libri*, 54 (3), pp. 190-198.
60. Skov, A. & Skjærbak, H. 2003. Fighting an uphill battle: Teaching information literacy in Danish institutions of higher education. *Library Review*, 52 (7), pp. 326-332.
61. Snowden, D. 1999. Grappling with knowledge and realising what you've got – 'I only know what I know when I need to know it'. In: Knowledge management: The information management event, Olympia Conference and Exhibition Centre, London, March 24-25, 1999. Cited in P. Milne, (2000). Information professionals and the knowledge-aware, intelligent organisation: Skills for the future. *Australian Library Journal*, 49, p. 141.
62. Srikantaiah, T.K. & Koenig, M.E.D. (Eds.) 2001. Knowledge management for the information professional. Medford, NJ: Information Today, for the American Society for Information Science. Standards Australia 2005. Success through knowledge: A guide for small business, AS 5037-2005. 2nd ed. Sydney: Standards Australia.
63. Standards Australia 2006. Knowledge management – a guide, HB 190-2006. Sydney: Standards Australia. Retrieved March 3, 2007, via Charles Sturt University, Division of Library Services.
64. Stublely, P. 2002. Skills move to VLEs. *Library + Information Update*, 1 (7), pp. 34-35.
65. Townley, C. 2001. Knowledge management and academic libraries. *College and*

Research Libraries, 62 (1), 44-55.

66. Ursic, D. et al. 2006. System-organisational aspect of a learning organisation in companies. *Systemic Practice and Action Research*, 19 (1), pp. 81-99.
67. Webb, S.P. 1998. *Knowledge Management: Linchpin of Change: Some Practical Guidelines*. London: Aslib.
68. Wiig, K.M. 1993. *Knowledge management foundations*. Arlington, TX: Schema Press.
- Wilson, T.D. 2002. The nonsense of 'knowledge management'. *Information Research*, [Online] 8(1). Available at: <http://informationr.net/ir/8-1/paper144.html> [Accessed: 16 October 2002]
- Wilson, T.D. 2005. 'The nonsense of knowledge management' revisited. In: E. Macevičiūtė & T.D. Wilson (Eds.), *Introducing information management: An information research reader* (pp. 151-164). London: Facet Publishing.

# ȘASE CADRE ALE INSTRUIRII EDUCĂRII INFORMAȚIONALE: UN CADRU CONCEPTUAL PENTRU INTERPRETAREA LEGĂTURII DINTRE TEORIE ȘI PRACTICĂ<sup>1</sup>

*Cristine BRUCE, Sylvia EDWARDS, Mandy LUPTON*

## Rezumat

Profesorii de educare informațională sunt zilnic supuși provocărilor unui mediu în care colegii și studenții aduc perspective foarte diferite designului planului, predării și învățării, precum și prin nevoia de aplicare coerentă a teoriilor învățării culturii informației. Scopul acestei lucrări este de a propune un model – șase cadre ale Instruirii pentru Cultura informației (ICI) – în calitate de instrument pentru analiza, interpretarea și înțelegerea acestor provocări; și de a explica cadrul relațional mai detaliat. În prima parte a acestui articol oferim o privire de ansamblu asupra modurilor diferite în care pot fi abordate predarea, învățarea și educarea informațională. De asemenea, prezentăm modelul celor șase cadre în instruirea pentru cultura informației. În cea de-a doua parte, analizăm mai detaliat unele provocări și tehnici de aplicare a cadrului relațional în instruirea educării informaționale. În cele din urmă, propunem unele căi în care folosirea celor șase cadre poate fi utilă practicii.

**Cuvinte-cheie:** educare informațională, învățare, model relațional, șase cadre ale instruirii educării informaționale, teoria variației.

## Oamenii percep diferit educarea informațională, învățarea și predarea

Scopul acestei lucrări este de a propune un model – șase cadre ale instruirii educării informaționale – și de a explica mai detaliat cadrul relațional. Noi susținem că educarea informațională (EI) nu este o teorie a învățării și că modurile în care oamenii abordează EI și instruirea EI sunt influențate de concepțiile despre predare, învățare și EI, pe care le adoptă implicit sau explicit în diferite contexte. Pedagogii de EI, inclusiv profesorii și bibliotecarii, sunt zilnic supuși provocărilor unui mediu în care administratorii, colegii, studenții și alții aduc perspective foarte diferite procesului de instruire a EI.

În această secțiune explorăm ideea că predarea, învățarea și EI sunt văzute diferit de către participanții contextului de predare-învățare și relevăm felurile în care IEI ar putea fi afectată. Variațiile acestor aspecte ale contextului instruirii EI inspiră modelul celor șase cadre ale IEI, pe care îl prezentăm în acest articol în calitate de instrument ce ne va ajuta să analizăm și reflectăm asupra aspectelor instruirii EI și a contextelor acestora.

<sup>1</sup> [http://madigitaltechnologies.files.wordpress.com/2010/11/bruce\\_et\\_al\\_extract1.pdf](http://madigitaltechnologies.files.wordpress.com/2010/11/bruce_et_al_extract1.pdf)



**„Oamenii percep diferit predarea și învățarea.”** Aceasta este o afirmație iluzorie de simplă, susținută de multe cercetări, care are un efect profund asupra confruntării noastre zilnice cu predarea și învățarea în variatele ei forme (Marton și Booth, 1997; Bowden și Marton, 1998; Prosser și Trigwell, 1999; Ramsden, 2003).

Figura 1 rezumă diferite feluri de a percepe, a experimenta, a preda și a învăța; și vă invită pe voi, cititorii, să vă analizați propria concepție despre predare și învățare sau pe cea a grupului vostru. Este normal ca indivizii să adopte diferite concepții despre predare și învățare în contexte diferite și este de asemenea normal ca diferiți membri ai grupului să adopte concepții variabile, mai ales dacă acestea nu sunt clar formulate.

Asemenea variații ar putea influența politicile de educare informațională, structura planului de învățământ, relațiile dintre profesori, bibliotecari sau studenți și asupra realizării planului de învățământ în clase.

<p style="text-align: center;"><b>Cum percepeți Dvs. predarea și învățarea?</b></p> <p>În opinia mea / noastră predarea este:</p> <p>În opinia mea / noastră învățarea este:</p>	<p style="text-align: center;"><b>Studenții pot percepe învățarea ca:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– îmbogățire a cunoștințelor</li> <li>– memorizare</li> <li>– achiziționare de informații și proceduri prin practică</li> <li>– înțelegerea sensului</li> <li>– interpretarea lumii, pentru o mai bună înțelegere a ei</li> <li>– schimbarea personalității (Saljo, 1979; Marton et al., 1993)</li> </ul>
<p style="text-align: center;"><b>Profesorii pot percepe învățarea ca:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– dobândirea de cunoștințe</li> <li>– asimilarea cunoștințelor și aptitudinea de a le explica și aplica</li> <li>– dezvoltarea gândirii și logicii</li> <li>– dezvoltarea competențelor profesionale de bază</li> <li>– schimbare de atitudini sau comportamente</li> <li>– experiență pedagogică participativă (Bruce și Gerber, 1995)</li> </ul>	<p style="text-align: center;"><b>Profesorii pot percepe predarea ca:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– prezentarea informației</li> <li>– transmiterea informației (de la profesor la elev)</li> <li>– ilustrarea aplicării teoriei în practică</li> <li>– dezvoltarea capacității de expert</li> <li>– sprijinirea învățării elevilor</li> <li>– încurajarea învățării active</li> <li>– promovarea autocontrolului</li> <li>– educarea unei societăți mai bune (Dell’Alba 1991; Prat, 1998; Samuelowicz și Bain, 1992)</li> </ul>

**Figura 1.** Feluri de percepere a predării și învățării

**„Oamenii percep diferit și educarea informațională.”** Așa cum există feluri diferite de a percepe învățarea și predarea, la fel există și feluri diferite de a percepe EI (Bruce, 1997; Limberg, 2000; Lupton 2004; Maybee, sub tipar). Mai mult, Barrie (2003) semnalează un raport clar între felurile în care profesorii universitari percep învățarea, predarea și abordările acestora în predarea cunoștințelor necesare unui absolvent, printre care se numără și EI. Putem deduce de aici că felurile în care percepem EI și cele în care percepem predarea și învățarea influențează probabil abordările și experiențele noastre de EI.

Figura 2 rezumă concluziile unor cercetări asupra EI și vă invită pe voi, cititorii, să vă gândiți la percepțiile voastre asupra EI sau la cele ale colegilor sau elevilor voștri. Aș mai putea medita și asupra altor moduri de a percepe EI, propuse în cercetările recente. De exemplu, la ideea că EI este „o cale de a pătrunde în și de a învăța despre materie” (Bruce și Candy, 2000: 7); sau la faptul că EI este „o cale de a cunoaște” (Lloyd, 2003: 88), sau că este o „abordare a învățării” (Lupton, 2004: 89). Existența diferitor percepții ale EI ridică unele întrebări. De exemplu: Cum influențează felurile percepții ale EI abordarea învățării și predării? Cum pot percepțiile EI influența interesul pentru EI în diferite departamente ale instituțiilor? Cum pot influența gradul de unificare a planului de învățământ? Cum ne pot influența modul în care alegem să evaluăm?

Asemenea variații ne fac să ne gândim la următoarele întrebări: Care sunt provocările mediilor în care învățarea, predarea și EI sunt percepute diferit? Sau cum putem folosi diferitele percepții pentru perfecționarea practicilor instruirii EI?

<p style="text-align: center;"><b>Cum este percepută educarea informațională în mediul tău?</b></p> <p>Noi percepem educarea informațională ca:</p> <p>Organizația mea / noastră percepe educarea informațională ca:</p> <p>Colegii mei / noștri percep educarea informațională ca:</p> <p>Discipolii mei / noștri percep educarea informațională ca:</p>	<p style="text-align: center;"><b>Specialiștii informaționali sau oamenii de știință pot percepe EI ca:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– achiziționarea modelelor mintale ale sistemelor informaționale</li> <li>– un ansamblu de deprinderi</li> <li>– o combinație de capacități informaționale și informatice</li> <li>– capacități de învățare;</li> <li>– un proces;</li> <li>– un mod de învățare;</li> <li>– abilitatea de a învăța;</li> <li>– moduri de interacționare cu lumea informației</li> <li>– comportament de căutare a informației</li> <li>– parte a continuității EI (Bruce, 1997)</li> </ul>
---	--

<p><b>Profesorii universitari percep EI ca:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– folosirea tehnologiilor informaționale pentru accesarea informației și comunicare</li> <li>– găsirea informației</li> <li>– executarea unui proces</li> <li>– verificarea informației</li> <li>– crearea unei baze de cunoștințe într-un nou domeniu de interes</li> <li>– folosirea cunoștințelor în scopul descoperirii de noi perspective</li> <li>– utilizarea chibzuită a cunoștințelor în folosul altora (Bruce, 1997)</li> </ul>	<p>Discipolii percep folosirea informației ca:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– găsirea informației, a răspunsului corect</li> <li>– găsirea informației pentru formarea propriului punct de vedere</li> <li>– analiza critică a informației – încercarea de a descoperi valorile</li> <li>– găsirea informației din sursele de informare</li> <li>– inițierea unui proces</li> <li>– formarea unei baze de cunoștințe pentru diferite scopuri (Limberg, 2000; Maybee, sub tipar)</li> </ul>
--	--

**Figura 2.** Feluri de percepere a educării informaționale

### **Șase cadre ale instruirii educării informaționale**

Această secțiune explică o serie de cadre ale instruirii educării informaționale prin care pot fi experimentate multe elemente ale instruirii EI. Acestea au fost elaborate în calitate de instrument conceptual, pentru a-i ajuta pe participanții la instruirea EI să reflecte și să analizeze influențele teoretice implicite sau explicite asupra propriilor medii. Aceste cadre au fost create prin adunarea opiniilor despre variatele abordări ale predării, învățării și EI și a celor despre abordarea structurării planului de învățământ (Eisner și Vallance, 1974; Kemmis et al., 1983; Pratt et al., 1998; Toohey, 1999) și a ideii de a cerceta problemele prin cadre ușor de identificat (vezi de exemplu, Bolman și Deal, 1997).

În total există șase cadre:

- (1) cadrul de conținut;
- (2) cadrul de competență;
- (3) cadrul „învăță să înveți”;
- (4) cadrul relevanței personale;
- (5) cadrul impactului social și
- (6) cadrul relațional.

Fiecare cadru propune o perspectivă specifică asupra EI, informației, accentului planului de învățământ, învățării și predării, conținutului și evaluării. Unele elemente ale cadrului se aplică atât conținutului de bază, cât și componentelor EI care sunt predate împreună. Odată cu descrierea fiecărui cadru, oferim un scurt exemplu al unor aspecte ale instruirii EI care sunt, de regulă, implementate, în principal, prin acest cadru.

Utilizatorii cadrului de conținut (figura 3) adoptă, de regulă, o orientare disciplinară. Accentul este pus pe ceea ce discipolii trebuie să știe despre EI. Evaluarea EI determină sub raport cantitativ cât de mult a fost învățat. Un exemplu tipic referitor la instruirea EI ar putea fi predarea cursurilor de EI în cadrul unei discipline și ținerea de cursuri despre

un set-cheie de instrumente și tehnici informaționale. Acesta poate fi urmat de un test sau de o recapitulare.

<b>Concepția despre EI</b>	EI reprezintă cunoștințele despre lumea informațională
<b>Concepția despre informație</b>	Informația există separat de utilizator; poate fi transmisă
<b>Planul de învățământ pune accentul pe:</b>	Ce ar trebui să cunoască studenții despre subiect, despre EI?
<b>Concepția despre învățare și predare</b>	Profesorul este un specialist – transmite cunoștințele. Învățarea este o modificare a nivelului de cunoștințe
<b>Concepția despre conținut</b>	Ceea ce trebuie cunoscut are prioritate. Toate contextele relevante trebuie explorate
<b>Concepția despre evaluare</b>	Evaluarea este obiectivă. Măsoară cât de mult a fost învățat; îi apreciază pe studenți prin intermediul examenelor

**Figura 3.** Cadrul de conținut

Utilizatorii cadrului de competență (figura 4) adoptă, în general, o orientare comportamentală sau de performanță. Ei întreabă ce trebuie să poată face discipolii și la ce nivel de competență? Urmează, de obicei, un program de instruire în vederea achiziționării competențelor necesare. Evaluarea EI caută să identifice nivelul de competență obținut. Un exemplu tipic al instruirii EI ar putea fi elaborarea unei instruirii succesive pentru predarea folosirii unui instrument electronic; urmat de o testare care să determine nivelul de competență pe care l-a obținut discipolul la anumite intervale ale procesului de instruire.

<b>Concepția despre EI</b>	EI reprezintă un ansamblu de competențe sau abilități
<b>Concepția despre informație</b>	Informația contribuie la performanța aptitudinii relevante
<b>Planul de învățământ pune accentul pe:</b>	Ce ar trebui să poată face studenții?
<b>Concepția despre învățare și predare</b>	Profesorii analizează însărcinările prin cunoștințe și deprinderi; studenții devin competenți, urmând căile predeterminate
<b>Concepția despre conținut</b>	Conținutul este dedus prin observarea practicienilor competenți.
<b>Concepția despre evaluare</b>	Evaluarea determină nivelul de aptitudini care a fost atins

**Figura 4.** Cadrul de competență

Utilizatorii cadrului „învăț să înveți” (figura 5) adoptă, de obicei, o orientare constructivistă. Ei se întreabă ce înseamnă să gândești ca un specialist în EI, de exemplu, un arhitect, inginer, jurnalist sau designer. Pe ei îi interesează și ce îi ajută pe discipoli să-și formeze adecvat cunoștințele și să-și dezvolte procese de învățare care să contribuie la crearea de modele de gândire profesională. Evaluarea EI caută să determine modul în care procesele informaționale influențează felul în care discipolii învață și abordează problema în cauză. Un exemplu tipic ar putea fi crearea unei probleme reale în care necesitatea de a accesa, a evalua și a folosi informația de la o multitudine de surse este centrală și documentată adecvat.

<b>Concepția despre EI</b>	EI este un mod de învățare
<b>Concepția despre informație</b>	Informația este subiectivă – asimilată și creată de către cei ce învață
<b>Planul de învățământ pune accentul pe:</b>	Ce înseamnă să gândești ca un specialist (în EI) în domeniul relevant?
<b>Concepția despre învățare și predare</b>	Profesorii facilitează învățarea în grup; studenții își dezvoltă structura conceptuală și moduri de gândire și reflectare
<b>Concepția despre conținut</b>	Conținutul este ales pentru învățarea conceptelor importante și încurajarea exercițiilor reflectivă
<b>Concepția despre evaluare</b>	Sunt propuse probleme complexe, contextuale. Este încurajată autoevaluarea sau evaluarea făcută de semenii

**Figura 5.** Cadrul „învață să înveți”

Utilizatorii cadrului relevanței personale (figura 6) adoptă, de obicei, o orientare empirică. În ceea ce privește instruirea EI, discipolii trebuie să înțeleagă ce poate face EI pentru ei. Îi interesează ce tipuri de experiențe sunt necesare pentru a le permite discipolilor să pătrundă în esența disciplinei. Evaluarea se face în bază de portofolii și prin autoevaluare. Un exemplu tipic ar fi participarea într-un proiect organizat de comunitate, care presupune stabilirea de contacte cu servicii și furnizori relevanți de informații; apoi reflectarea asupra experienței și a ceea ce a fost învățat despre subiect și despre folosirea informației în acel context.



<b>Concepția despre EI</b>	EI este învățată în context și este diferită pentru oameni / grupuri diferiți
<b>Concepția despre informație</b>	Informația valoroasă este utilă celor ce învață
<b>Planul de învățământ pune accentul pe:</b>	La ce-mi folosește EI?
<b>Concepția despre învățare și predare</b>	Predarea pune accentul pe sprijinirea studenților în găsirea motivației. Învațarea presupune găsirea relevanței și a semnificației personale
<b>Concepția despre conținut</b>	Probleme, cazuri, scenarii selectate pentru dezvăluirea relevanței și a semnificației
<b>Concepția despre evaluare</b>	De regulă, studenții care studiază pe bază de portofolii se autoevaluează

**Figura 6.** Cadrul relevanței personale

Utilizatorii cadrului impactului social (figura 7), de regulă, adoptă o orientare de reformă socială. Interesul lor constă în felul în care EI afectează societatea, în modul în care ar putea ajuta comunitățile să comunice problemele semnificative. Un exemplu tipic ar putea implica direcționarea atenției studenților asupra diverselor controverse și valori asociate cu problemele legate de diviziunea digitală (n. tr.: prăpastia dintre persoanele care au acces la tehnologia digitală și cele care nu au) și formularea de propuneri de politică, tehnologie sau instruire, menite să reducă această prăpastie. Discipolii sunt evaluați sub raportul percepției lor despre modul în care EI poate influența problema socială.

<b>Concepția despre EI</b>	Problemele EI sunt importante pentru societate
<b>Concepția despre informație</b>	Informația este percepută prin intermediul contextelor sociale
<b>Planul de învățământ pune accentul pe:</b>	În ce mod EI influențează societatea?
<b>Concepția despre învățare și predare</b>	Rolul profesorului este de a provoca schimbarea situației existente. Învățarea presupune adoptarea perspectivelor care vor încuraja schimbarea socială
<b>Concepția despre conținut</b>	Dezvăluie felul în care EI poate oferi informații despre problemele sociale importante sau răspândite
<b>Concepția despre evaluare</b>	Destinată să încurajeze perceperea importanței EI

**Figura 7.** Cadrul impactului social

Utilizatorii cadrului relațional (figura 8) sunt orientați spre modurile în care discipolii conștientizează EI sau fenomenele specifice relevante asociate EI. Aceștia sunt interesați de crearea de experiențe care să-i ajute pe discipoli să descopere moduri mai eficiente de percepere a fenomenelor în cauză. Evaluarea este menită să identifice ce moduri de percepere a EI sau a altor fenomene relevante au învățat discipolii să deosebească. Una dintre strategiile menite să-i încurajeze pe discipoli să deosebească formele mai complexe ale fenomenului este reflecția. Un exemplu tipic presupune ajutorarea discipolilor să învețe să caute pe internet, prin crearea de experiențe care să le concentreze atenția asupra aspectelor până atunci neobservate (vezi cazul A de mai jos, examinat în acest articol).

<b>Concepția despre EI</b>	EI este o combinație a diferitor moduri de a interacționa cu informația
<b>Concepția despre informație</b>	Informația poate fi percepută ca obiectivă, subiectivă sau transformațională
<b>Planul de învățământ pune accentul pe:</b>	Care sunt felurile decisive de percepere a EI?
<b>Concepția despre învățare și predare</b>	Profesorii provoacă anumite moduri de percepere a unor fenomene specifice; învățarea înseamnă să ajungi să vezi lumea diferit
<b>Concepția despre conținut</b>	Exemple selectate, pentru a ajuta studenții să descopere noi modalități de percepere. Trebuie identificate fenomenele critice pentru învățare
<b>Concepția despre evaluare</b>	Destinată să dezvăluie modalități de cunoaștere

**Figura 8.** Cadrul relațional

Cititorii vor recunoaște cel mai probabil primele cinci cadre; am făcut scurte comentarii despre fiecare dintre ele. Lucrările lui Toohey (1999) și Ramsden (2003) pot fi utile în explorarea ulterioară a ideilor fundamentale ale acestor cadre. Cadrul relațional (vezi, de exemplu, Ramsden, 2003; Prosser și Trigwell, 1999; Bruce, 1997; Edwards și Bruce, 2004; Lupton, 2004) este explicat aici mai detaliat, fiind, de regulă, mai puțin cunoscut. Este, de asemenea, cadrul principal, prin care au fost elaborate aplicațiile descrise mai jos.

Un interes deosebit prezintă statutul cadrului relațional, care mediază sau unește cadrul de conținut, „învață să înveți” și cel experimental. Utilizatorii cadrului relațional sunt interesați atât de conținut (fenomene), cât și de felul în care acesta este perceput sau simțit. Învățarea în acest cadru înseamnă să ajungi să percepi lucrurile diferit sau mult mai complex. Această viziune despre învățare a fost recent oficializată și etichetată drept „teoria variației” (Marton și Tsui, 2004; Pang și Marton, 2003).

Conform teoriei variației, învățarea se produce atunci când se disting variații în felurile de înțelegere și simțire. De exemplu, muzica se învață atunci când sunt percepute diferite sunete, citirea se învață atunci când este înțeleasă relația dintre cuvintele scrise și sunetele rostite, El se învață atunci când sunt percepute diferite căi de a experimenta,

căutarea informației se învață atunci când sunt deosebite diferite căi de experimentare. În ultimul exemplu, o persoană trebuie să înțeleagă diferența dintre căutarea bazată pe cunoașterea faptului că baza de date este structurată și căutarea fără a înțelege structura, pentru a înțelege cât de puternic structura influențează căutarea. Principiul fundamental este realizarea învățării prin extinderea experienței, revelând astfel variația.

### Implementarea cadrului relațional

Ideea de bază a cadrului relațional este că studenții cunosc cultura informației într-o varietate de moduri mai mult sau mai puțin complexe sau intense. Învățarea este văzută ca abilitatea de a adopta căile de cunoaștere mai complexe și mai intense. Din acest motiv, activitățile de predare și învățare trebuie să ofere studenților posibilitatea de a-și dezvolta capacități mai complexe de înțelegere.

Trebuie menționat faptul că un cadrul relațional nu percepe studentul și educarea informațională drept unități separate; dimpotrivă, elevul și informația formează un întreg. În consecință, educarea informațională nu este un ansamblu de deprinderi, competențe și caracteristici. Este un ansamblu de diverse moduri de interacțiune cu informația, care poate include și:

- cunoașterea despre lumea informațională (cadrul de conținut);
- un ansamblu de competențe sau deprinderi (cadrul de competențe);
- un mod de învățare (cadrul „învață să înveți”);
- practici contextuale și sociale (cadrul relevanței sociale);
- relații de putere în societate și responsabilitate socială (cadrul impactului social).

Bruce (1997: 60, 174) adaptează un set de principii relaționale de învățare (cu scris îngroșat) elaborate de Ramsden (1998: 26-27) și le asociază instruirii educării informaționale:

- **învățarea presupune modificări ale concepțiilor** – profesorii trebuie să-i ajute pe studenți să-și dezvolte moduri noi și mai complexe de experimentare a educării informaționale;
- **învățarea are mereu un conținut și un proces** – discipolii trebuie să învețe despre conținutul disciplinei pe măsură ce caută și folosesc informația;
- **învățarea are legătură cu relația dintre cel care învață și materie** – accentul nu e pus pe discipol, profesor sau informație, ci pe relația dintre aceste elemente;
- **îmbunătățirea învățării constă în înțelegerea perspectivei discipolului** – profesorii trebuie să înțeleagă fluctuația concepțiilor discipolilor despre educarea informațională.

### Cazul A: ajutând studenții să învețe să navigheze pe internet sau realizând experiențe mai complexe de căutare pe internet

În această secțiune vom discuta despre unele provocări ale aplicării abordării relaționale în instruirea EI și vom descrie sistemul ROSS (Reflective Online Searching System), elaborat în baza concluziilor unei cercetări despre felul în care studenții percep căutarea

pe internet. Pe parcurs oferim exemple despre felul în care pot fi amenajate mediile de învățare, astfel încât să releve căi mai complexe de realizare a căutării pe internet.

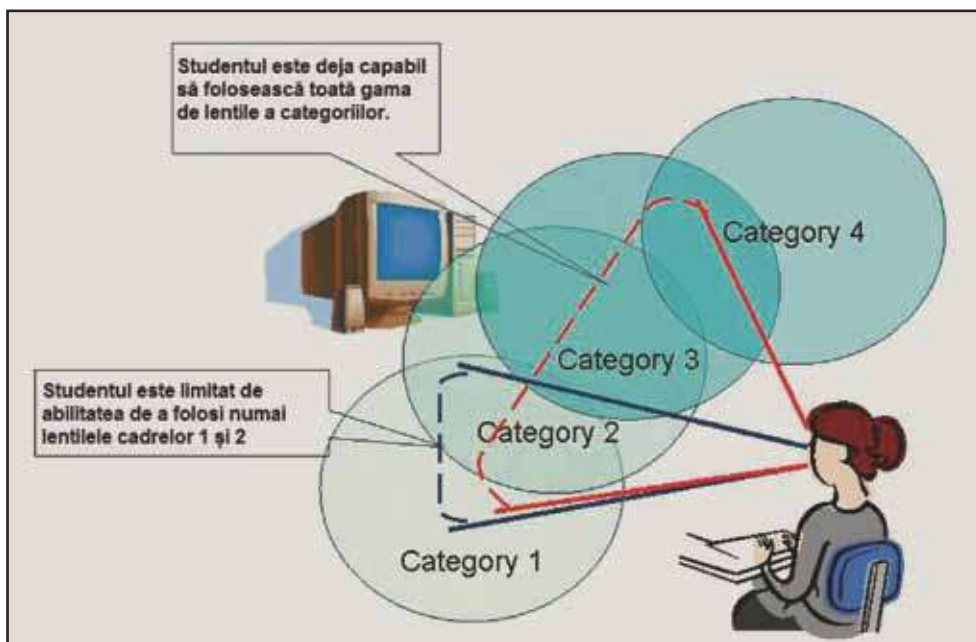
Studiul recent realizat de Edwards (sub tipar) a identificat un model relațional cu patru categorii care corespund diferitor moduri în care studenții caută și învață să caute informații pe internet. Cele patru categorii sunt:

1. 1) căutarea de informații este văzută drept căutarea unui ac în carul cu fân;
2. 2) căutarea de informații este văzută drept găsirea ieșirii din labirint;
3. 3) căutarea de informații este văzută drept folosirea instrumentelor în calitate de filtru;
4. 4) căutarea de informații este văzută drept spălarea nisipului în cătarea aurului.

Deși aceste categorii sunt interdependente, fiecare atribuie sensuri diferite experienței de căutare. Fiecare categorie este asociată unor structuri diferite de conștientizare, diferite abordări ale învățării și diferite rezultate ale căutării. Structurile de conștientizare se diferențiază după focalizare, după modurile diferite de percepere a mediului informațional, după structura instrumentelor informaționale și după cât este de informat cel ce caută despre calitatea informației (vezi Edwards 2005; Edwards și Bruce, pentru mai multe detalii vezi cartea).

Odată cu identificarea acestui model de căutare a informației pe internet, a început provocarea aplicării acestuia în practica educațională. Cercetarea lui Edwards a determinat că cele patru experiențe ale căutării sunt multilaterale. Ne putem aștepta deci, că pentru fiecare categorie mai complexă, experiența de căutare a studentului se bazează pe experiența din categoria precedentă.

Totuși, este important să menționăm că cele mai simple categorii nu se datorează unei înțelegeri greșite a procesului de căutare sau experienței. În mod similar, nici categoriile mai complexe nu reflectă abordările de căutare ale utilizatorilor avansați în comparație cu cele ale începătorilor. Cele patru categorii reprezintă un ansamblu de căi de experimentare a căutării informației pe internet (Limberg, 2000). Căutătorii individuali hotărăsc ce lentilă este mai potrivită în fiecare context. Diversitatea lentilelor este necesară celui ce vrea să fie un căutător puternic. Dacă un individ nu are la dispoziție toate cele patru lentile prin care să privească procesul de căutare (figura 9), atunci structurile de conștientizare ale fiecărei categorii sugerează feluri în care îi putem sprijini pe studenți să învețe să folosească celelalte lentile disponibile.

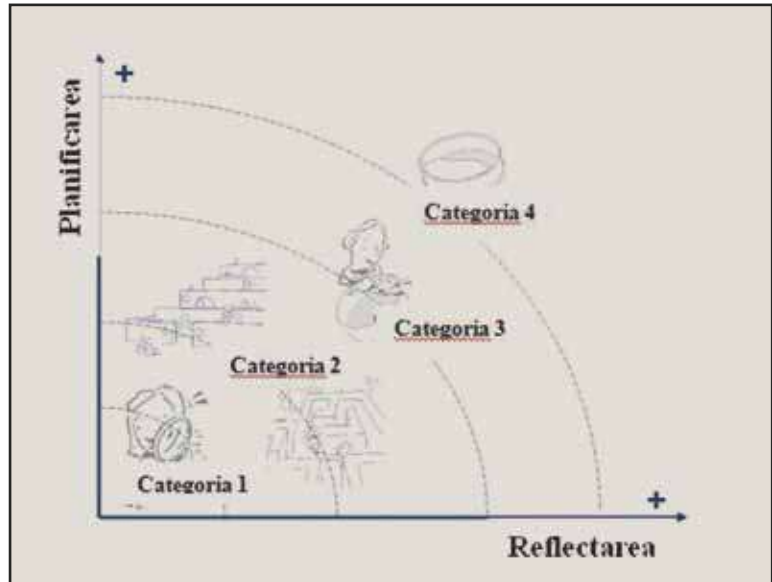


**Figura 9.** Abilitatea de a folosi ansamblul lentilelor de categorii în timpul căutării

Modelul relațional a evidențiat două aspecte-cheie ale experienței de căutare; reflecția și planificarea procesului de căutare (figura 10). De exemplu, atunci când folosește numai lentilele de categoria 1 și 2, lipsa reflectării și planificării limitează abilitățile studentului de căutare. Modelul relațional a identificat că, în cazul categoriilor mai avansate, studenții planifică și reflectă activ și acest lucru influențează calitatea performanțelor de căutare. Dacă vrem să încurajăm dezvoltarea și utilizarea lentilelor de nivel superior, atunci aceste aspecte – planificarea căutării și reflectarea activă despre căutare – trebuie să fie încorporate în mediul de învățare. În plus, multitudinea aspectelor individuale sau a dimensiunilor variațiilor de care oamenii sunt foarte puțin conștienți în categoriile inferioare, trebuie de asemenea încorporate în mediul de învățare (Edwards, 2005). O animație realizată cu ajutorul programului Flash, care explică fiecare dintre aceste aspecte individuale este disponibilă pe site-ul <http://sky.fit.qut.edu.au/~edwardss/WebSearching/hintro.html>. Aceste aspecte individuale pun accentul pe caracteristicile individuale de căutare a variatelor baze de date folosite în mediul virtual (de exemplu: criteriile de căutare ale motoarelor de căutare și / sau bazelor de date, cum ar fi operatorii Boolean, trunchierea, folosirea sinonimelor etc.) și pe citirea sau necitirea de către student a instrucțiunilor. Programele de EI în biblioteci s-au referit mereu la aceste probleme, dar sunt deseori ignorate de către studenți, pentru că despre ele se vorbește în termeni abstracti, fără a le oferi studenților posibilitatea de a le folosi și de a reflecta asupra utilității acestora în procesul căutării. Conform cadrului relațional, răspunsul constă în crearea de medii educaționale care să le permită studenților să experimenteze toate aceste aspecte și să reflecteze asupra utilității lor.



**Figura 10.** Diferențele critice între reflectare și planificare



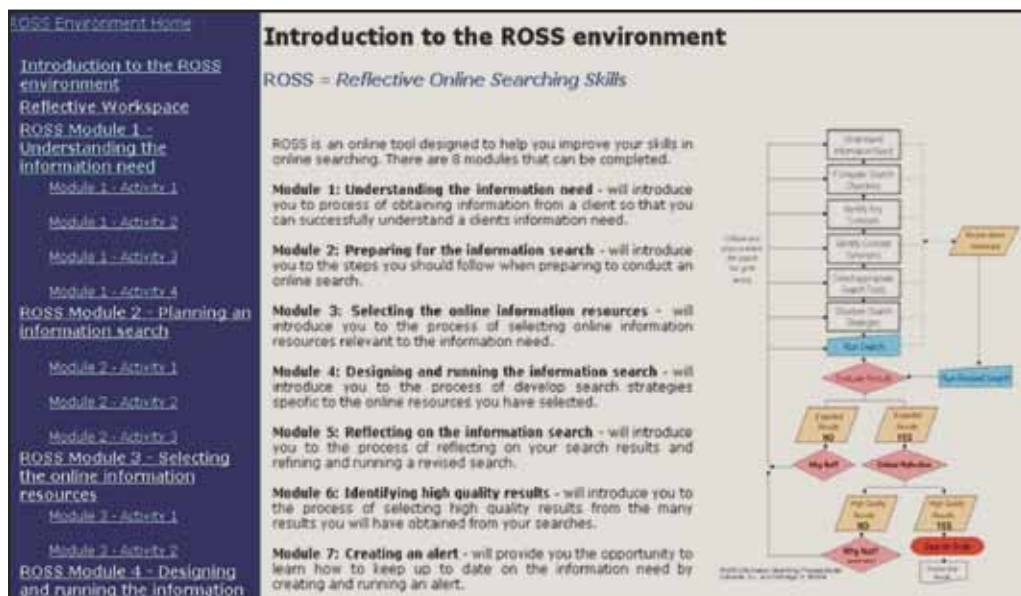
### **Folosirea modelului relațional pentru dezvoltarea mediului ROSS**

Mediul ROSS (Deprinderi de căutare reflexivă online, The Reflective Online Searching Skills) (figura 11) a fost elaborat special pentru a fi integrat în predarea față în față a oricărei materii (unitate sau curs) și este centrată pe punerea la dispoziția studenților a tuturor experiențelor de căutare posibile.



**Figura 11.** Pagina de întâmpinare a mediului ROSS (Versiunea Beta 2005)

ROSS pătrunde acolo unde instrumentele existente de EI nu au ajuns. ROSS folosește modelul relațional pentru a crea un mediu de învățare care reflectă fiecare dintre cele patru categorii. ROSS le permite studenților să reflecteze asupra propriei educări informaționale; El este încorporată în sarcinile de evaluare a unităților, permițând evaluării și reflectării să genereze învățarea. Instrumentele existente oferă, de regulă, numai o metodă de învățare (Kasowitz-Scheer & Pasqualoni, 2002; Kent State University, fără dată; QUT Library, 2003; Rensselaer Research Library, 2002). ROSS furnizează multiple metode de învățare și include folosirea abordării carierei de nisip a locului de muncă reflexiv sau o combinație a celor două. Site-ul poate oferi, de asemenea, publicarea periodică de resurse, un mediu ce se adaptează la / și este condiționat de (inter)acțiunile studentului (de exemplu: folosirea unui sistem „trimite înainte de a continua”), este bogat în surse media (inclusiv animații Flash, videoclipuri și imagini cu animații) și oferă celor ce învață posibilitatea de a reflecta și reacționa.

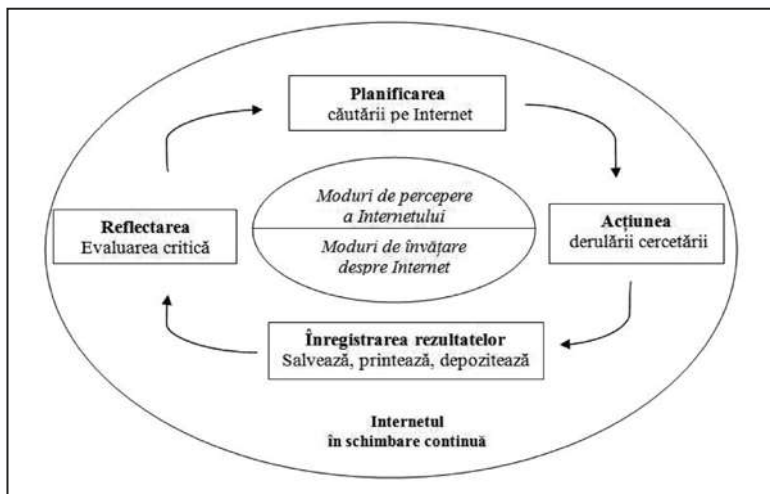


**Figura 12.** Introducere în ROSS (versiunea Beta 2005), prezentarea modulelor și a modelului de căutare

ROSS prezintă studenților exemple de căutare a informației în mediul virtual; exemplele sunt cele bazate pe experiențele identificate în descrierea categoriilor. Este interactiv prin faptul că experiența de învățare a studentului intervine în timp real între utilizator și mediul ROSS, permițând studenților să caute online și oferindu-le posibilitatea de a percepe o schimbare față de experiențele precedente.

Modelul de căutare reflexivă online (după cum se vede în partea dreaptă a figurii 12) îi ghidează pe studenți pas cu pas prin acest proces. Fiecare dintre acești pași se aliniază aspectelor individuale de variație identificate în cercetarea lui Edwards (2005), precum găsirea sinonimelor, planificarea căutării și reflexia asupra căutării. În același studiu, Ed-

wards a elaborat și modelul cercetării prin acțiune (figura 13) pentru căutarea reflexivă pe internet (Edwards și Bruce 2002). Acest model reprezintă o descriere mult mai simplă a procesului de căutare online, un model care arată că procesul de căutare online ar trebui să fie un ciclu de acțiuni continue de planificare, acționare, înregistrare și reflectare.



**Figura 13.** Un model de cercetare bazată pe acțiuni pentru căutarea reflexivă pe internet – Edwards și Bruce (2002)

Aceste două modele reprezintă baza mediului ROSS. Unul permite studenților să înțeleagă importanța pașilor individuali în procesul de căutare și, împreună cu mediul ROSS, să experimenteze toată gama de variații în procesul de căutare online.

Celălalt model reduce abordarea generală a căutării online la un ciclu simplu și ușor de memorizat de planificare și reflectare continuă.

ROSS constă dintr-o serie de module (figura 12). Reflectarea conștientă asupra învățării și planificării consecvente a căutării este primordială, deoarece anume acești factori determină adoptarea unor căi mai complexe de căutare.

Multe dintre activitățile modulelor cer în mod specific ca studenții să recunoască aspectele esențiale identificate în modelul relațional. De exemplu, în modulul 4 (figura 14), studenții sunt rugați să identifice diferențele pe care le-au observat în strategiile de căutare sau rezultatele pe care le-au obținut pentru fiecare instrument de căutare folosit. De asemenea, ei sunt rugați să reflecteze asupra celor observate. Astfel, ROSS subliniază că reflectarea trebuie încorporată în căutare și anume această reflectare necesară trebuie să fie prezentă în categoriile mai complexe (categoriile 3 și 4).

**Modulul 4, activitatea 2**

**Efectuați căutările pe care le-ați dezvoltat în activitatea 1 pentru fiecare dintre cele două resurse virtuale.** Folosiți carnețelele pentru a vă nota observările la fiecare căutare. De exemplu, puteți nota:

- Câte rezultate ați obținut? Prea multe? Prea puține?
- Ce tipuri de rezultate ați obținut? Sunt prea vaste? Prea înguste?
- Noi cuvinte-cheie sau sinonime pe care nu le-ați inclus în căutare.
- Domenii în care căutarea nu a decurs conform așteptărilor.
- Detaliile bibliografice ale rezultatelor care au corespuns informației căutate.

Sau orice altceva vi se pare că merită notat și care v-ar putea ajuta mai târziu să vă modificați și îmbunătățiți căutarea.

**Notițele mele cu privire la căutarea efectuată în motorul de căutare al internetului:**

**Notițele mele asupra căutării efectuate în baza de date:**

**Figura 14.** Modulul 4, activitatea 2, exemple de întrebări

În unele module este folosit modelul „prezicere, observație, explicație” (predict, observe, explain – POE) (Kearney și Wright, 2002). Studenții sunt rugați să privească un videoclip sau să citească o serie de ilustrații, să prezică ce urmează să se întâmple și ulterior să compare ceea ce ei au prezis cu finalul adevărat. Apoi li se cere să explice ceea ce au văzut. Modelul POE le permite studenților să se implice mai mult în experiența de căutare, încurajându-i să reflecte mai mult asupra celor ce încearcă, asupra propriilor strategii de căutare și a calității resurselor găsite. Această abordare este menită să încurajeze un proces de căutare mai reflexiv, încurajându-i pe studenți să vadă că variațiile sunt posibile în experiența de căutare.

Indiferent de metoda de învățare folosită, fiecare modul este interactiv, studenții trebuind să răspundă la întrebări, să observe și să facă exerciții. Un spațiu separat de căutare reflexivă stă de asemenea mereu la dispoziția studenților pentru a lucra la propriile teme și le permite acestora să facă înregistrări permanente și sistematice ale propriilor gânduri, decizii și reflecții în timpul căutării informației și în perioadele de pregătire. După fiecare modul studenților li se reamintește ce au experimentat în modul și să continue folosirea acestor tehnici de căutare pentru temele prezente sau viitoare.

În toate modulele ROSS îi încurajează pe studenți să citească panourile și să asimileze instrucțiunile, studiile arătând că cercetătorii din categoria 1 nu fac acest lucru. Încă de la început este prezentată intenția de a le permite studenților să vadă toate opțiunile de căutare și această afișare a posibilităților rămâne constantă pe tot cuprinsul paginii web.

Chiar dacă evaluarea și analiza sunt încă în desfășurare, rezultatele preliminare indică faptul că atât personalul, cât și studenții au reacționat pozitiv la ROSS. În mod cert, ROSS contribuie la elaborarea unor strategii de învățare menite să consolideze și să evalueze

experiența studenților de căutare pe internet. ROSS intensifică de asemenea experiența acestora de căutare pe internet, care, la rândul său, îmbunătățește abilitatea studenților de a învăța într-un mediu virtual la orice materie. Mediul ROSS oferă resurse nemijlocite și constante pentru dezvoltarea studenților și a personalului, punând accentul pe modificarea conceptuală necesară învățării dintr-o perspectivă relațională.

Evaluarea este un alt aspect important care trebuie luat în considerare la aplicarea acestor constatări în practică. În baza constatărilor, elementele de evaluare a materiei au fost, de asemenea, contrapuse categoriilor de descriere, pentru a stabili cât de bine au fost concepute temele pentru a încuraja învățarea. Principiile pe care analiza și, ulterior, re-proiectarea evaluării subiectului predat includeau ipoteza înaintată în cadrulul relațional, potrivit căreia învățarea abilității generice de căutare a informației presupune experimentarea acestei abilități în mod diferit; că s-a produs un nou discernământ în viziunea studentului asupra lumii (Edwards și Bruce, 2004; Runesson, 1999). În acest caz, evaluând procesul de căutare pe internet, trebuie să putem determina caracterul rezultatelor învățării atinse de student. Astfel, temele trebuie să ofere posibilitatea evaluatorului și studentului să deosebească diferite căi de realizare a căutării informaționale.

### **Cazul B: ajutându-i pe studenți să devină mai educați informațional sau oferirea de experiențe mai complexe a educării informaționale**

Această secțiune prezintă cercetarea realizată de Lupton asupra căilor de aplicare a educării informaționale în procesul de documentare în vederea scrierii unui eseu pentru materia științele mediului (vezi Lupton, 2004, pentru descrierea deplină), precum și implicațiile acestei cercetări. Rezultatul cel mai important al cercetării este descrierea diferitor căi în care studenții folosesc educarea informațională atunci când se documentează pentru scrierea unui eseu. Au fost determinate trei categorii care ilustrează căile din ce în ce mai complexe de cunoaștere a educării informaționale.

#### ***Categoria 1 – Căutarea dovezilor***

Educarea informațională în procesul de elaborare a unui eseu este percepută drept o căutare a dovezilor care să argumenteze o afirmație existentă:

##### **Subcategoria a) Căutarea datelor statistice**

##### **Subcategoria b) Căutarea opiniilor și ideilor**

##### **Subcategoria c) Căutarea perspectivelor opozante**

Studenții căutau informații care să poată fi folosite drept dovezi în sprijinul unei afirmații existente. Afirmația corespundea punctului lor de vedere. Dovezile erau reprezentate de date statistice, opinii, idei și concepții pe care studenții le citau în sprijinul afirmației. Studenții și-au limitat căutările la sursele pe care le puteau folosi în calitate de dovezi. Ei apreciau verosimilitatea informației după semnele exterioare, inclusiv prezența datelor statistice și citărilor, autorul, originea și aspectul sursei.

Studenții se concentrau, în primul rând, pe sarcina de a scrie eseu și, abia în al doilea rând, pe informație. Ei percepeau eseu ca pe un produs. Informația era undeva în afara persoanei, gata să fie găsită și folosită ulterior pentru scrierea eseului.

#### ***Categoria 2 – Argumentarea unei afirmații***

Educarea informațională în procesul de elaborare a unui eseu este percepută drept *folosirea de informații relevante pentru argumentarea unei afirmații*:

**Subcategoria a) Documentarea despre subiect**

**Subcategoria b) Plasarea subiectului în context**

**Subcategoria c) Reconsiderarea afirmației**

Studentii căutau informații relevante pentru „umplerea lacunelor”. Unii aveau deja o bază de cunoștințe pe care o extindeau, în timp ce alții își creau această bază și descopereau subiectul. Informația relevantă era importantă pentru plasarea subiectului eseului în context, aflarea lucrurilor noi despre subiect și obținerea unei „vederi de ansamblu”. Studentii au efectuat o serie de căutări și și-au formulat argumente pe măsură ce căutau. Și-au pus întrebări referitoare la subiect și la problemele despre care căutau. Studentii au folosit o gamă variată de surse și au căutat informația pentru interesul propriu. Ei au internalizat și au personalizat informația, încorporând-o în propria bază de cunoaștere și ajungând să înțeleagă subiectul.

### **Categoria 3 – Învățarea ca responsabilitate socială**

Educarea informațională în procesul de elaborare a unui eseu este percepută drept *aplicarea învățării pentru soluționarea problemelor de mediu*:

**Subcategoria a) Ajutarea comunității**

**Subcategoria b) Realizarea schimbării sociale și politice**

Studentii erau interesați să-și aplice cunoștințele pentru rezolvarea problemelor de mediu. Ei simțeau responsabilitatea socială să ajute comunitatea și să realizeze o schimbare socială și politică. Ei au analizat domeniul și disciplina în afara subiectului, realizând legături cu alte discipline. Ei percepeau eseu drept o modalitate de a comunica despre probleme. Ei asimilau informația, căutând-o din interes personal și-și argumentau afirmațiile din eseu pe măsură ce căutau. Informația era percepută drept transformațională, deoarece era folosită pentru a schimba oamenii și societatea.

### **Cum îi putem ajuta pe studenți să exploreze diversitatea?**

Bowden și Marton (1998: 154) susțin că studenții trebuie să simtă diversitatea pentru a învăța și că trebuie s-o exploreze, prin compararea și analizarea propriilor experiențe. Bazându-ne pe rezultatele studiului menționat, cum îi putem ajuta pe studenți să exploreze diversitatea?

În primul rând, studenții trebuie să fie implicați activ în discuții și reflecții despre găsirea și folosirea informației, pentru a descoperi diversitatea de concepții din cadrul grupului. Cererea ca studenții să reflecteze și să discute în clasă despre strategiile pe care le folosesc și motivele pentru care le folosesc va scoate la iveală o varietate de strategii și intenții diferite calitativ. Strategiile și intențiile reprezintă baza unei abordări de învățare. Rezultatele cercetărilor arată că intențiile studenților sunt din mai multe puncte de vedere mai importante și mai edificatoare decât strategiile acestora. Trebuie să menționăm că adoptarea unei abordări care dezvăluie diversitatea va necesita inevitabil mai multe ore de curs.

În al doilea rând, studenții trebuie să se confrunte cu diversitatea din propria experiență și din cea a altora. Scopul este explicitarea anumitor experiențe, astfel încât studenții



să poată înțelege ceea ce înainte nu le era clar. Nu este suficient ca noi, profesorii, doar să le *prezentăm* diversitatea, pentru că studenții trebuie să o *trăiască*. După cum susține Ramsden (1988: 21-22), profesorii trebuie să „creeze situații în care studenții să confrunte discrepanțele dintre modul lor actual de percepere a subiectului și modul nou, cel dorit de profesor, astfel încât studenții să ajungă să înțeleagă valoarea personală a noului mod”. Ca și în cazul precedent, A, reflectarea este crucială pentru realizarea acestui lucru.

În al treilea rând, la proiectarea activităților de învățare a educării informaționale este necesar ca aspectele fundamentale să fie clare. De exemplu, căutarea dovezilor pentru susținerea unei afirmații formează baza experienței studentului în procesul de documentare pentru scrierea unui eseu. Nu putem presupune că studenții își dau seama ce înțelegem noi prin „afirmație” și cum trebuie prezentată și argumentată aceasta. De asemenea, nu putem presupune că studenții înțeleg ce se are în vedere prin „dovadă” și felul în care trebuie prezentată. Aceste aspecte vor avea și diferențe disciplinare (Neumann 2003: 237; Moore 2004), pe care trebuie să le clarificăm.

Studenții din toate categoriile au pomenit folosirea perspectivelor opozante pentru susținerea propriilor afirmații. Totuși, exista un contrast între strategiile studenților (de găsim a perspectivelor opozante drept dovadă) și intențiile acestora (de ce doreau să găsească perspective opozante și cum intenționau să le folosească).

Figura ce urmează prezintă opiniile limitate în comparație cu cele complexe.

Limitată	Complexă
Trebuie să caut perspective opozante, pentru a oferi echilibru argumentului meu	Trebuie să caut perspective opozante, pentru a vedea imaginea de ansamblu
Argumentul eseului este punctul meu de vedere	Trebuie să înțeleg problemele, pentru a <i>dezvolta</i> un argument. Punctul meu personal este inclus în argument, dar nu este identic cu argumentarea mea
Argumentul / punctul meu de vedere rămâne neschimbat	Îmi reconsider argumentul pe măsură ce găsesc mai multe informații
Îmi limitez căutarea și citirea, deoarece știu deja ce vreau să spun	Trebuie să citesc mult, pentru a crea și <i>dezvolta</i> un argument. Caut încontinuu informații

**Figura 15.** Comparație între modurile de probare și argumentare limitate și complexe

O activitate practică de explorare a afirmației ar ilustra concepțiile studenților despre ce *este* un argument. De exemplu, Lupton i-a rugat la o oră de curs pe studenții anului trei ai facultății de administrarea afacerilor să reflecteze la ce au ei în vedere prin „afirmație”. Răspunsurile au variat de la „un punct de vedere”, „o opinie”, „o convingere” până la „un

punct de vedere susținut de dovezi". În mod cert, cel din urmă promovează o înțelegere mai complexă. Din perspectiva unui profesor, afirmația ar putea fi descrisă drept „un șir de raționamente susținute de dovezi”. Această perspectivă încorporează concepția conform căreia autorul își fundamentează afirmația. Studenții ar putea analiza diferite forme de informație (de exemplu: pagini web populare și școlare, articole din reviste sau ziare), pentru a identifica afirmația autorului și a analiza felul în care acesta o argumentează. Ei ar putea discuta propriile puncte de vedere și convingeri referitoare la o problemă și apoi ar putea fi rugați să formuleze un argument pro sau contra acestui punct de vedere.

### **Cum îi putem ajuta pe studenți să devină utilizatori exigenți ai internetului?**

Majoritatea dintre noi sunt îngrijorați în legătură cu utilizarea la întâmplare a resurselor web de către studenți. În cercetarea realizată Lupton prezintă importanță faptul că cele mai limitate experiențe de utilizare a informației au fost restrânse la evaluarea semnelor de suprafață a calității paginilor web, cum ar fi autorul, data, sursa, aspectul și prezența datelor statistice. Este semnificativ faptul că multe dintre aceste elemente sunt prezente în listele de evaluare a paginilor web. Totuși, o experiență mai complexă a fost reprezentată de importanța folosirii unei varietăți de surse în diferite scopuri și calitatea comunicării scrise. Prin urmare, trebuie să mergem dincolo de listele de evaluare a paginilor web.

Trebuie să explicăm felul în care anumite surse pot fi folosite în calitate de informație relevantă și de dovadă pentru susținerea unei afirmații. De exemplu, studenții incluși în această cercetare au folosit:

- documente guvernamentale pentru rapoarte, politici și legislație;
- cărți pentru informații și idei generale și de bază;
- articole din reviste pentru informație specifică și științifică;
- pagini web pentru informații pătinoare și diverse puncte de vedere;
- enciclopedii și dicționare pentru definiții;
- televiziunea, radioul, ziare și manuale pentru informație relevantă;
- alte surse pentru a furniza asocieri între discipline și domenii;
- suporturi de curs pentru un cadru în jurul căruia să formeze o bază de cunoaștere și o metodă de abordare.

O activitate practică ar putea fi ca studenții să fie rugați să discute motivele care i-au determinat să folosească diferite surse pentru teme repartizate. Evaluarea surselor trebuie să includă nu numai semnele superficiale de autoritate, ci și ideile, părerile și punctele de vedere aparente din sursă, precum și calitatea, stilul și tonul lucrării. Studenții ar putea scrie o reflectare asupra surselor pe care le-au folosit, care să fie discutată în clasă.

### **Cum îi putem ajuta pe studenți să învețe prin evaluare?**

Un alt aspect important este faptul că studenții au înțeles importanța însărcinării de a scrie un eseu. Conform unei concepții limitate, însărcinarea de a scrie un eseu făcea parte din cerințele cursului. Conform unei concepții mai complexe, însărcinarea de a scrie un eseu era văzută drept instrument de a învăța despre subiect și de a plasa subiectul în relație cu domeniul și disciplina. Activitățile practice menite să-i ghideze pe studenți spre o

concepție mai complexă ar putea include discuții despre felul în care studenții și-ar putea aplica cunoștințele pentru pregătirea temei primite și despre cum văd ei legătura dintre subiect, domeniu și alte discipline.

În cele din urmă, aspectul decisiv în perceperea efectivă a diversității ar fi conceperea unei evaluări în care studenții să fie rugați:

- să prezinte diferite puncte de vedere;
- să adreseze întrebări în vederea cercetării procesului de căutare și folosire a informației;
- să reflecteze și să ilustreze constituirea propriului punct de vedere;
- să reflecteze și să ilustreze constituirea șirului de raționamente din afirmația eseului;
- să analizeze ideile preconceptuate și folosirea datelor statistice;
- să folosească o varietate de surse în diferite scopuri;
- să plaseze tema lor într-un cadru istoric, social, cultural și politic;
- să reflecteze asupra felului în care au învățat despre subiect în procesul cercetării;
- să realizeze asociații între subiect, curs, alte cursuri și discipline;
- să reflecteze asupra felului în care învățarea despre subiect poate contribui la responsabilitatea socială.

Scopul cadrului relațional este de a-i încuraja pe studenți să adopte strategii și intenții mai complexe, precum cele descrise mai sus. Fiind încurajați să experimenteze educarea informațională în moduri din ce în ce mai complexe, studenții vor avea un repertoriu mai vast la care să apeleze în fiecare situație în care învață în procesul de căutare și folosire a informației.

### **Cum pot fi folosite cele șase cadre în practică?**

În acest articol am descris cele șase cadre și am oferit două exemple detaliate pentru explicarea cadrului relațional. În continuare vom analiza modalitatea în care pot fi folosite cadrele pentru a susține practica instruirii educării informaționale.

Utilizatorii cadrelor ar putea fi profesorii, bibliotecarii, creatorii de programe universitare, autorii programelor de instruire, indivizii sau grupele, autorii sau implementatorii planurilor de învățământ, discipolii. Indivizii și echipele vor folosi cel mai probabil mai mult de un cadru în orice aspect al instruirii EI și aceasta este o parte firească a transpunerii implicite sau explicite a teoriei în practică.

Neavând intenția de a categorisi sau clasifica anumite programe (într-adevăr, majoritatea programelor combină două sau mai multe dintre abordările sugerate), indivizii sau grupurile de profesori, cadrul rezultat (vezi anexa 1) oferă un instrument conceptual pentru determinarea felurilor de instruire a EI care pot fi intensificate în fiecare cadru în parte și asupra modului în care în anumite situații ar putea fi îmbinate mai multe cadre. Cadrele ar putea servi drept un instrument analitic pentru înțelegerea părerilor și diferențelor de opinie despre felul în care instruirea EI ar putea fi dezvoltată mai bine.

Provocările care ar putea fi înțelese sau abordate, folosind cadrele pe post de lentile, includ provocări asociate cu 1) proiectarea și implementarea consecvent și coerentă în limitele unuia sau ale mai multor cadre; 2) membrii echipelor de predare care folosesc,

conștient sau inconștient, cadre diferite; 3) profesorii și studenții care lucrează cu cadre diferite în același context sau 4) cadrele adoptate de profesori sau echipe ce se află în contradicție cu cele pe care se sprijină valorile, politicile sau instrucțiunile instituționale.

De exemplu, preocuparea pentru determinarea abilității EI de evaluare poate reflecta supremația cadrului de conținut sau de competență pentru individ sau instituție. Acest lucru ar putea intra în conflict cu interesele în domeniul evaluării ale celor ce preferă cadrul „învață să înveți” sau pe cel al reformei sociale. Ar mai putea apărea tensiuni atunci când interesul pentru procesele de grup reflectă o orientare către cadrul „învață să înveți” sau cel al reformei sociale; asemenea interes pentru grupuri ar putea intra în conflict cu orientările celor care se bazează pe învățarea individuală, care reflectă, de regulă, adoptarea cadrului de conținut sau a celui de competență.

Toate cadrele sunt disponibile participanților la EI și dovada prezenței cel puțin a unui cadru poate fi găsită, de obicei, în orice context de EI. Credem că valoarea cea mai importantă a cadrelor constă în puterea lor de a ne provoca pe fiecare dintre noi să ne identificăm cadrul principal (cadrele principale) și să cercetăm felul în care ar putea crește experiența noastră profesională dacă am fi dispuși să adoptăm un cadru diferit sau o gamă mai variată de cadre.

#### **Autori:**

**Christine Bruce** este conferențiar și director de studii în cadrul Facultății de tehnologii informaționale la Universitatea de Tehnologie din Queensland (QUT), Brisbane, Australia. Ea a elaborat modelul relațional de instruire a educării informaționale și este profund interesată de predarea și învățarea în învățământul superior.

**Sylvia Lauretta Edwards** este lector superior la Facultatea de tehnologii informaționale a QUT. Silvia este laureată a nouă premii pentru predare. Interesele sale de cercetare includ învățământul superior, educarea informațională și căutarea informației. Este coautoarea modelului reflexiv de căutare pe internet. Ea a elaborat un model relațional al căutării informației pe internet de către studenți.

**Mandy Lupton** este lector la Institutul Griffith pentru Învățământul Superior (Griffith Institute for Higher Education) din cadrul Universității Griffith, Brisbane, Australia. În prezent își face doctoratul, studiind perceperea de către studenți a relației dintre educarea informațională și învățare.

#### **Bibliografie**

1. Barrie, S. (2003) *Conceptions of generic graduate attributes*. PhD thesis, University of Technology, Sydney.
2. Bolman, L. & Deal, T. (1997) *Reframing organisations: artistry choice and leadership*. 2<sup>nd</sup> edn. San Francisco: Jossey-Bass.
3. Bowden, J. & Marton, F. (1998) *The university of learning, beyond quality and competence in higher education*, London: Kogan Page.
4. Bruce, C.S. (1997) *The Seven faces of information literacy*. Adelaide: Auslib Press.
5. Bruce, C.S. & Candy, P.C. (eds.) (2000) *Information literacy around the world: advances in programs and research*. Charles Sturt University, Centre for Information Studies.
6. Bruce C.S. & Gerber, R. (1995) 'Towards university lecturers' conceptions of student learning', *Higher Education*, 29 (4): 443-458.

7. Dall'Alba, G. (1991) 'Foreshadowing conceptions of teaching', in *Research and Development in Higher Education*, Ross, B. (ed.) 13, HERDSA, Sydney: 293-297.
8. Edwards, S.L. (2005) *The Experience of Searching Web-based Information : Understanding the student's experience to enhance the learning environment*. Available at: <http://www.fit.qut.edu.au/~edwardss/WebSearching/websearchinghome.html> (Accessed: 11 October 2005).
9. Edwards, S.L. (in press) *Panning for gold: influencing the experience of web-based information searching*. Adelaide: Auslib Press.
10. Edwards, S.L. & Bruce, C.S. (2002) 'Reflective Internet searching: an action research model', *The Learning Organization: an international journal*, 9 (3/4): 180-188.
11. Edwards, S.L. & Bruce, C.S. (In press 2006) 'Panning for Gold: Understanding Students' Information Searching Experiences', in Bruce, C.S. & Mohay, G. & Smith, G. & Stoodley, I. & Tweedale, R. (eds.) *Transforming IT Education: Promoting a culture of excellence*. Santa Rosa, California: Informing Science.
12. Edwards, S.L. & Bruce, C.S. (2004) 'The assignment that triggered change: assessment and the relational learning model for generic capabilities', *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 29(2): 141- 158.
13. Eisner, E. & Vallance, E. (1974) 'Five conceptions of curriculum: their roots and implications for plan de învățământplanning', in Eisner, E. and Vallance, E. (eds.) *Conflict-ing conceptions of curriculum*. California: Mc Cutchan Publishing Corp.: 1-18.
14. Kasowitz-Scheer, A. & Pasqualoni, M. (2002) 'Information Literacy Instruction in Higher Education: Trends and Issues', *ERIC Digest* ED465375. [Online]. Available at: <http://www.ericdigests.org/2003-1/information.htm> (Accessed 26 June 2005).
15. Kearney, M. & Wright, R. (2002) 'Predict-Observe-Explain eShell', *Learning Designs*. [Online]. Available at: <http://www.learningdesigns.uow.edu.au/tools/info/T3/>. (Accessed 20 August, 2005).
16. Kemmis, S. Cole, P. & Sugget, D. (1983) *Orientations to plan de învățământand transition: towards the socially-critical school*. Clifton Hill: Victorian Institute of Secondary Education.
17. Kent State University (no date) *Project Sails*. Available at: <http://sails.lms.kent.edu/index.html> (Accessed 22 June 2005).
18. Limberg, L. (2000) 'Is there a relationship between information seeking and learning outcomes?', in Bruce, C.S & Candy, P.C. (eds.) *Information literacy around the world: advances in programs and research*. Charles Sturt University: Centre for Information Studies.
19. Lloyd, A. (2003) 'Information literacy: meta-competency of the knowledge economy: an exploratory paper', *Journal of Librarianship and Information Science*, 35 (2): 87-92.
20. Lupton, M. (2004) *The learning connection: information literacy and the student experience*. Adelaide: Auslib Press.
21. Marton, F. & Booth, S. (1997) *Learning and awareness*, Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
22. Marton, F. & Dall'Alba, G. & Beaty, E. (1993) 'Conceptions of learning', *International Journal of Educational Research*, 19 (3): 277-300.

23. Marton, F. & Tsui, A.B.M. (2004) *Classroom discourse and the space of learning*, Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
24. Maybee, C. (in press) Undergraduate perceptions of information use: the basis for creating user-centred student information literacy instruction. *Journal of Academic Librarianship*.
25. Moore, T. (2004) 'The critical thinking debate: How general are general thinking skills?', *Higher Education Research & Development*, 23 (1): 3-18.
26. Neumann, R. (2003) 'A disciplinary perspective on university teaching and learning', *Access and Exclusion*, 2: 217-245.
27. Pang, M.F. & Marton, F. (2003) 'Beyond „lesson study” – Comparing two ways of facilitating the grasp of economic concepts', *Instructional Science*, 31(3): 175-194.
28. Pratt, D.D. & Associates (1998) *Five perspectives on teaching in adult and higher education*. Malabar Florida: Krieger Publishing.
29. Prosser, M. & Trigwell, K. (1999) *Understanding learning and teaching: the experience in higher education*. Buckingham: Society for Research into Higher Education.
30. QUT Library. (2003) *Pilot: your information navigator*. Available at: <http://www.library.qut.edu.au/pilot/> (Accessed 22 June, 2005).
31. Ramsden, P. (2003) *Learning to teach in higher education*. London: Routledge, Falmer.
32. Ramsden, P. (1988) Studying learning: Improving teaching, in Ramsden, P. (ed.) *Improving learning. New perspectives*. London: Kogan Page: 13-31.
33. Rensselaer Research Libraries. (2002) *TILT (Texas Information Literacy Tutorial)*. Available at: <http://vcmr-108.server.rpi.edu/TILT/> (Accessed 26 June, 2005).
34. Runesson, U. (1999) Teaching as constituting a space of variation. Paper presented at the *8th EARLI Conference*, August 24-28, 1999, Gøteborg, Sweden. Available at: <http://www.ped.gu.se/biorn/phgraph/civil/graphica/ur.pdf>. (Accessed: 28 September, 2005).
35. Saljo, R. (1979) 'Learning about learning', *Higher Education*, 8: 443-451.
36. Samuelowicz, K. & Bain, J. (1992) 'Conceptions of teaching held by academic teachers', *Higher Education*, 24 (1): 93-112.
37. Toohey, S. (1999) *Designing courses for higher education*, Buckingham: SRHE and Open University Press.

**Anexa 1.** Cele șase cadre ale instruirii EI (adaptare după Eisner și Valance, 1974; Krems et al. 1983; Pratt et al. 1998; Toohey 1999)



Cadrul de conținut	Cadrul de competență	Cadrul „învățată să înveți”	Cadrul relevanței personale	Cadrul impactului social	Cadrul relațional	Caracteristici
Informația există independent de utilizator și poate fi transmisă	Informația contribuie la performanța aptitudinii relevante	Informația este subiectivă – asimilată și creată de către cei ce învață	Informația valoroasă este utilă celor ce învață	Informația este percepută prin intermediul contextelor sociale	Informația poate fi percepută ca obiectivă, subiectivă sau transformațională	<b>Conceptia despre informație</b>
Ce ar trebui să cunoască studenții despre subiect și despre EI?	Ce ar trebui să poată face studenții?	Ce înseamnă să găndești ca un specialist (în EI) în domeniul relevant?	La ce-mi folosește EI?	În ce mod EI influențează societatea?	Care sunt felurile decisive de percepere a EI?	<b>Planul de învățământ pune accent pe:</b>
Profesorul este un specialist – transmite cunoștințele	Profesorii analizează însărcinările prin cunoștințe și deprinderi	Profesorii facilitează învățarea în grup	Predarea pune accent pe sprijinirea studenților în găsirea motivației	Rolul profesorului este de a provoca schimbarea situației existente	Profesorii provoacă anumite moduri de percepere a unor fenomene specifice	<b>Conceptia despre predare</b>
Învățarea este o modificare a nivelului de cunoștințe	Studenții devin competenți, urmând căile predeterminate	Studenții își dezvoltă structura conceptuală și modurile de gândire și reflectare	Învățarea presupune găsirea relevanței și semnificației personale	Învățarea presupune adoptarea perspectivelor care vor încuraja schimbarea socială	Învățarea înseamnă să ajungi să vezi lumea diferit	<b>Conceptia despre învățare</b>
Ceea ce trebuie cunoscut are prioritate. Toate contextele relevante trebuie explorate	Conținutul este dedus prin observarea practicienilor competenți	Conținutul este ales pentru învățarea conceptelor importante și încurajarea exercițiilor reflective	Probleme, cazuri, scenarii selectate pentru dezvoltarea relevanței și a semnificației	Dezvăluie felul în care EI poate oferi informații despre problemele sociale importante sau răspândite	Exemple selectate pentru a ajuta studenții să descopere noi modalități de percepere. Trebuie identificate fenomenele critice pentru învățare	<b>Conceptia despre conținut</b>
Evaluarea este obiectivă. Măsoară cât de mult a fost învățat; îl evaluează pe studentul prin intermediul examenelor	Evaluarea determină nivelul de aptitudini care a fost atins	Sunt propuse probleme complexe, contextuale. Este încurajată autoevaluarea sau evaluarea făcută de semenii	De regulă, studenții care studiază pe bază de portofolii se autoevaluează	Destinată să încurajeze perceperea importanței EI	Destinată să dezvăluie modalități de cunoaștere	<b>Conceptia despre evaluare</b>
EI reprezintă cunoștințele despre lumea informației	EI reprezintă un ansamblu de competențe sau abilități	EI este un mod de învățare	EI este învățată în context și este diferită pentru oameni / grupuri diferiți	Problemele EI sunt importante pentru societate	EI este o combinație a diferitor moduri de a interacționa cu informația	<b>Conceptia despre EI</b>

# DEZVOLTAREA MODELELOR COMPLEXE DE REFERINȚE ȘI INSTRUIRE PENTRU CREAREA COMUNITĂȚILOR EDUCATE INFORMTIONAL<sup>1</sup>

Sheila CORRALL,  
Facultatea de științe ale informării  
Universitatea Sheffield, Sheffield, Marea Britanie

**Ședința: 74. Educarea informațională prin intermediul serviciilor de referințe și informare  
CONGRESUL MONDIAL AL BIBLIOTECILOR ȘI INFORMAȚIEI:  
A 76-A CONFERINȚĂ GENERALĂ A IFLA  
10-15 august 2010, Gothenburg, Suedia**

## Rezumat

*Serviciile de referințe și educarea informațională reprezintă fundamentele practicii profesionale a bibliotecarilor. Rolul instruirii în activitățile de referințe este pe larg recunoscut, dar nu este întotdeauna înțeles adecvat. Dezvoltările tehnologice au transformat accesul la resursele informaționale și au sporit atenția față de educarea informațională. Temele-cheie în domeniile de referințe și instruire includ serviciile taxate diferențiat, livrarea virtuală, mediile virtuale, relațiile colective și integrarea strategică. Specialiștii asistenți și alte categorii de personal sunt tot mai des implicați în oferirea serviciilor de informare și îndrumare. Educarea informațională a apărut ca un domeniu de specializare ce necesită cunoștințe și deprinderi pedagogice. Strategiile de educare informațională trebuie să devină mai interactive și să fie aduse la nivel de rețea.*

## Introducere

Modificările mediului au încurajat dezvoltarea și diversificarea programelor din domeniul serviciilor de referințe bibliografice și educare informațională (EI) într-o lume dinamică a rețelelor. Putem identifica tendințele generale, dar nu există un model standard de configurare a serviciilor, nici măcar în anumite diviziuni sau subdiviziuni ale bibliotecii, chiar dacă pot fi constatate aspirații comune în cadrul profesiei, printre care se numără și furnizarea de servicii complexe accesibile, bazate pe colaborarea unei echipe de specialiști. În calitate de reprezentanți ai profesiei, trebuie să dăm sens acestei complexități prin formularea de modele și definiții de ultimă generație de servicii, deprinderi și personal, care vor inspira, la rândul lor, educarea, instruirea și dezvoltarea specialiștilor generațiilor viitoare.

Scopurile și corelațiile dintre activitatea de îndrumare bibliografică și instruirea informațională sunt fundamentale în această polemică. Mulți specialiști consideră serviciul de referințe drept rolul definitiv al unui bibliotecar și mulți dintre ei consideră că EI constituie scopul dominant al profesiei de bibliotecar. Întrebarea dacă serviciul de referință ar

<sup>1</sup> <http://www.ifla.org/en/ifla76>

trebui să includă sau să pună accentul pe instruire pe lângă sau în detrimentul informării este tema centrală a literaturii de specialitate, care scoate în evidență percepțiile diferite și practicile diversificate. Unii percep activitatea de îndrumare bibliografică și educarea informațională drept un complex de asistență în informarea și învățarea continuă, dar alții se pare că le percep drept domenii diferite de activitate, conectate vag între ele.

Programul comun al departamentelor IFLA Servicii de referințe și informare și Educare informațională oferă posibilitatea de a reanaliza relația dintre asigurarea serviciilor de referințe și dezvoltarea EI dintr-o perspectivă strategică, într-un context internațional. Acest articol recapitulează tendințele de asigurare a serviciilor de referințe și dezvoltarea EI, după care identifică problemele strategice și preocupările tactice ale conducerii serviciilor bibliotecare, iar în final oferă recomandări pentru dezvoltarea ulterioară. Se aduc argumente în favoarea concepției holistice a serviciilor bibliotecare, ce recunoaște rolul important al sprijinului direct și oportun în dezvoltarea EI și se pledează în favoarea unui stil interactiv de planificare în vederea alinierii strategiilor pe orizontală și pe verticală. Scris din perspectiva unui profesor și cercetător în domeniu, articolul este inspirat și din experiența de practician și manager în bibliotecile publice, specializate, naționale și universitare.

## **Definiție și domeniu de aplicare**

### ***Serviciile de referințe***

Pentru descrierea asistenței bibliografice deseori este citată definiția lui Rothstein (1961: 12): „asistență personală pe care o acordă bibliotecarii cititorilor în procesul de căutare a informației”, dar în general concepțiile moderne ale serviciului de referințe și informare derivă din lucrarea lui Green (1876) despre „Relațiile personale dintre bibliotecari și cititori”, care a tratat acest domeniu într-un mod similar modelelor de referințe găsite în manualele contemporane. Specialiștii americani clasifică asistența bibliografică în trei categorii: servicii informaționale, educative și de consultanță / orientare, chiar dacă există diferențe în elementele specifice incluse în fiecare categorie (Bunge și Bopp, 2001; Cassell și Hiremath, 2009; Rothstein, 1961). Rothstein (1961: 13) le numește „cele trei culori fundamentale ale tabloului orientării bibliografice”. Totuși, deși termenul de „asistență bibliografică” este definit la fel în Marea Britanie în „Glosarul lui Harrod pentru bibliotecari” (Prytherch, 2005), gama de servicii considerate inerente funcției de bibliotecar este, în general, înțeleasă în termeni mai restrânși în Marea Britanie. Tabelul 1 compară diferitele interpretări găsite în manualele din Marea Britanie și Statele Unite ale Americii.

<b>Bopp și Smith (2001)</b> [SUA]	<b>Cassell și Hiremath (2009)</b> [SUA, publicată și în Marea Britanie]	<b>Grogan (1991)</b> [Marea Britanie]
<b>Informație</b>	<b>Oferind răspuns la întrebările despre sursele de informare</b>	<b>Întrebări despre sursele de informare</b>
<b>Întrebări despre sursele de informare</b> <b>Verificare bibliografică</b> <b>Împrumut interbibliotecar și livrarea documentelor</b> <b>Servicii de informare și orientare</b> <b>Întrebări de cercetare</b> <b>Servicii contra plată și de intermediere a informației</b>	Întrebări despre sursele de informare Întrebări de cercetare Verificare bibliografică	Întrebări administrative și directoriale Întrebări despre autor / titlu Întrebări de investigații Întrebări de găsimă a informației Întrebări de cercetare
<b>Îndrumare</b>	<b>Servicii consultative pentru cititori</b>	
<b>Servicii consultative pentru cititori</b> <b>Biblioterapie</b> <b>Consultații la realizarea lucrărilor de curs</b> <b>Diseminarea selectivă a informației</b>		
<b>Instruire</b>	<b>Educare informațională</b>	
<b>Instruire individuală</b> <b>Instruire în grup</b> <b>Instruire cu ajutorul tehnologiei</b>	Instruire individuală În clasă Consultații virtuale	

**Tablul 1.** Domenii de aplicare a serviciilor de referințe în Statele Unite ale Americii și Marea Britanie

Tabelul 1 arată că în SUA instruirea informațională este percepută ca o componentă a serviciilor de referințe și informare, atât atunci când este realizată individual la un pupitru de referințe (sau un echivalent al său), cât și atunci când este prezentată unui grup / într-o clasă (sau prin intermediul tehnologiilor). Nu există vreun manual britanic recent care ar putea fi folosit pentru compararea directă, dar *Îndrumarul practic de referințe* (Practical Reference Work), elaborat de Grogan (1991), prezintă interpretarea limitată specifică Marii Britanii; introducerea lui exclude în mod explicit câteva domenii incluse în lucrările americane, și anume educarea / instruirea utilizatorului, serviciul de consultanță și alte forme de îndrumare ale cititorilor, serviciul de informare a comunității (informare și orientare) și împrumuturile interbibliotecare. Grogan (1991) afirmă că, pe lângă faptul că tehnicile și deprinderile folosite pentru a răspunde la întrebările despre sursele de informare sunt aceleași în diferite tipuri de biblioteci (școlare, specializate sau publice), mai există și asemănări între activitatea realizată de bibliotecarii liber-profesioniști / intermediarii informaționali și de angajații organizațiilor intermediare de căutare, agenții secreți și specialiștii similari din departamentele de planificare, grupurile de cercetare, echipele clinice etc.

Vestita lucrare despre interacțiunile pe tema referințelor, scrisă de către E.Z. Jannerich și E.J. Jannerich, definește și identifică cele șapte tipuri diferite de interacțiuni cu cititorii: predare, îndrumare, informare, instruire bibliografică, servicii tehnice, rotație și împrumuturi interbibliotecare. Interesant este faptul că „interacțiunea de predare” este discutată în primul rând și că termenul „interacțiune” presupune în acest caz folosirea în comun a resurselor bibliotecii de către bibliotecar și cititor; „interacțiunea de instruire bibliografică” are loc de regulă în clasă, cu un profesor, pentru a identifica nevoile de instruire ale studenților. Deși Grogan (1991) exclude instruirea / El din definiția pe care o dă referințelor și declară categoric că sarcina de bază a bibliotecarului de referințe este să răspundă la întrebări, el recunoaște neconcordanța părerii specialiștilor asupra acestei probleme, menționând că atât în Marea Britanie, cât și în SUA există promotori ai concepției opuse: că sarcina de bază nu este cea de a răspunde la întrebări, ci de a-i învăța sau de a-i ghida pe doritori să găsească răspunsuri. Studiul său pe tema „Politica și filozofia referințelor” (Reference policy and reference philosophy) scoate în evidență convingerile ferme din literatură, care sunt de ambele părți ale controversii, inclusiv cele ale bibliotecarilor școlari care se opun scopului de orientare și ale bibliotecarilor din sectorul public care sunt de acord că predarea modului corect de folosire a instrumentelor bibliotecii nu este numai dezirabilă, dar și o obligație profesională.

### ***Educarea informațională (EI)***

El reprezintă o preocupare foarte veche a bibliotecarilor și a specialiștilor în informare de pretutindeni, chiar dacă termenul a intrat relativ recent în vocabularul nostru profesional, fiind folosit pentru prima dată de Zurkowski în 1974 (Grassian și Kaplowitz, 2001). Programele contemporane de EI își au rădăcinile în activitățile descrise în mod diferit drept orientare bibliografică, educare a cititorului, instruire bibliografică și predarea deprinderilor de informare. Educarea cititorului a fost descrisă de Davinson în 1980 drept „una dintre industriile cu cele mai mari progrese din domeniul bibliotecar” (Grogan, 1991: 16), dar mișcarea de EI și-a luat un avânt și mai mare începând cu anii 1990, când

dezvoltarea tehnologiilor informaționale (TI) a condus la schimbări masive în cantitatea, diversitatea și calitatea informației disponibile, care poate fi accesată online, mai ales prin intermediul paginilor web. Există câteva definiții foarte întrebuițate ale EI, elaborate de asociații profesionale din domeniul nostru și în colaborare cu alte organizații, printre care se numără Comisia prezidențială pentru educare informațională a Asociației bibliotecarilor din America (American Library Association's Presidential Committee on Information Literacy), Institutul acreditat al specialiștilor în biblioteconomie și știința informării (Chartered Institute of Library and Information Professionals, CILIP), talmăcirea „englezei simple” și Declarația de la Praga, UNESCO (ALA, 1989; Armstrong et al., 2005; Horton, 2006). Definițiile diferă după formulare și lungime, dar există o înțelegere comună a conceptului, prezentată în definiția dată de CILIP pentru EI în Marea Britanie: „Educarea informațională înseamnă să știi când și de ce ai nevoie de informație, unde s-o găsești și cum s-o evaluezi, s-o aplici și s-o comunici etc.”

Hinchliffe și Woodard (2001) menționează că imaginea bibliotecarilor în calitate de profesori care-și îndeplinesc rolul prin oferirea de servicii individualizate de referințe își are originea în anii 1870 (exemplificat de Green, 1876). Ei observă că preocuparea de bază a instituțiilor de învățământ a trecut de la predare la învățare și că, în paralel, în sectorul privat de la instruire s-a trecut la învățare, ceea ce a făcut ca bibliotecile școlare și specializate să se apropie de modelul de servicii individualizate/personalizate, centrate pe cititor, specific bibliotecilor publice. Totuși, Hinchliffe și Woodard (2001: 182) mai discută despre „separarea programelor (bibliotecare) de instruire de serviciile de referințe” rezultată probabil din „progresele accelerate din teoria și practica instruirii”, constatând că acest fapt i-a determinat pe unii bibliotecari să-și pună următoarele întrebări, legate de relația dintre serviciile de referințe și instruire:

- Sunt referințele și instruirea diametral opuse?
- Referințele și instruirea trebuie să se excludă reciproc?
- Instruirea diminuează sau sporește calitatea serviciului de referințe?
- Este instruirea numai un serviciu auxiliar pentru pupitrul de referințe?
- Sau referințele sunt un supliment al instruirii?

Conceptiile lor sunt clare: „referințele și instruirea sunt servicii unite într-un singur, complementare și îmbinate” și „separarea instruirii de referințe sau referințele de instruire ar produce un deserviciu cititorilor” (Hinchliffe și Woodard, 2001: 182); dar ei recunosc că instruirea la pupitrul de referințe, mai ales cea individuală, nu este întotdeauna practică (de exemplu, atunci când se fac cozi sau orele de lucru sunt limitate).

Grassian și Kaplowitz (2001) evidențiază, de asemenea, relația dintre referințe și instruire, susținând că instruirea eficientă a EI reduce numărul întrebărilor de bază despre sursele de referințe adresate la bibliotecarul de referințe, dar, de regulă, ridică nivelul complexității întrebărilor. Ei confirmă că „o mare parte din asistența bibliografică directă a publicului în diferite tipuri de biblioteci este în prezent în strânsă conexiune cu predarea și asistarea oamenilor în învățarea modului de folosire eficientă a unui număr mare de surse” (Grassian și Kaplowitz, 2001: 18-19). Ei mai enumără „întrebările despre sursele de informare” și „consultațiile individuale pentru cercetare” printre cele 18 metode de instruire în vederea dezvoltării EI. Deși EI este probabil esențială pentru misiunea tuturor bibliotecilor și serviciilor de informare, eforturile și realizările din acest domeniu au fost cele

mai importante în mediul academic (învățământul superior), urmate de cele din mediul școlar; totuși multe biblioteci publice și specializate au oferit cititorilor instruire neoficială individualizată și și-au intensificat și extins eforturile într-un mod mai oficial începând cu anii 1980, antrenate de un puternic val tehnologic și de eforturile de a redefini „instruirea bibliotecară” drept „educare informațională” (Grassian și Kaplowitz, 2001: 15). Rolul bibliotecilor publice în EI a fost exprimat mai clar în SUA decât în Marea Britanie; de exemplu, manualul *O nouă planificare pentru rezultate* (New Planning for Results), elaborat de Asociația Bibliotecilor Publice din SUA (US Public Library Association (PLA), identifică EI în mod oficial printre cele 13 „servicii oferite” care ar trebui alese de biblioteci în calitate de opțiuni strategice și servicii prioritare, ce pot satisface cel mai bine nevoile comunităților pe care le deservesc (Nelson, 2001).

### **Tendențe și evoluții**

Sectorul bibliotecar a suferit modificări de la apariția cărții lui Grogan (1991), prin trecerea la căutarea efectuată de către utilizatorul final în bazele de date online și datorită schimbărilor în practica educațională, care s-a orientat spre învățarea bazată pe resurse și solicitări, ceea ce a consolidat poziția susținătorilor educației în disputa dintre informație și instruire. Asistența bibliografică a fost afectată în mod semnificativ de dezvoltarea tehnologică, care a deschis multe căi noi de prestare de servicii la biroul tradițional de referințe dintr-o bibliotecă și în afara acestuia. Berger (1996: 117) evaluează primele efecte ale „exploziei de informație” și ale „exploziei tehnologiei informaționale” asupra serviciilor de referințe, comentând mai ales despre „cererea sporită [...] de a-i învăța pe oameni cum să acceseze sursele de informație cu ajutorul tehnologiei moderne” și creșterea semnificativă a numărului de produse și servicii informaționale pe suport tehnologic. Thomsen (1999: 174) descrie opoziția dintre informare și instruire drept „una dintre cele mai vechi și fundamentale dezbateri din sectorul bibliotecar”, dar susține că aceasta este o „dihotomie falsă” și că bibliotecarii trebuie să se concentreze pe servicii, înțelegând că uneori educația este un element important al serviciilor. Katz (2002: 169), autorul unui alt manual standard de referințe, se regăsește în grupul celor care se „opun instruirii oficiale”, dar în același timp militează împotriva „liniilor de bătaie false”, afirmând că dezvoltarea tehnologică a făcut instruirea informală necesară și sugerează, în cele din urmă, o abordare pragmatică: „Ar fi multe de spus pentru a-i permite utilizatorului de orice vârstă sau ocupație să determine dacă (1) are nevoie de informație, sau (2) are nevoie de instrucțiuni, sau (3) preferă o combinație a celor două” (Katz, 2002: 170).

### **Diferențiere și integrare**

Bibliotecile academice au experimentat diferite modele de oferire a referințelor pentru a satisface necesitățile variabile de servicii, inclusiv de servicii taxate diferențiat (ce separă solicitările simple și de orientare de întrebările complexe și minuțioase), prin folosirea de specialiști asistenți / asistenți universitari la oficiile de referințe, cercuri serale, asistență ocazională, bibliotecari ce oferă asistență proactivă cititorilor în afara bibliotecii, cum ar fi cafenelele, catedrele universitare și căminele studențești, predarea deprinderilor de căutare atunci când și acolo unde este nevoie (inclusiv la adunări de clasă, în excursii sau în birouri), în colaborare și parteneriate mai strânse (Barret et al., 2010;



Cassell și Hiremath, 2009; Kibbee, 2010; Lessick, 2000; Shumaker, 2009). Adnotatorii au continuat să prezică o cerere crescută pentru instruire în acest context: Tyckoson (2003) o leagă de cererea scăzută pentru servicii de referințe ale surselor de informare (întrebări de recunoaștere sau despre sursele de informare). Arndt (2010) anunță înlăturarea completă a oficiului de referințe, înlocuirea acestuia cu îndrumarea/orientarea de la mesele de împrumut unde sunt bibliotecari mereu disponibili, după un model nou de asistență bibliografică, promovat activ prin intermediul afișelor, posterelor, publicităților digitale rotative și a paginii web „ask-a-librarian” (Întrebă Bibliotecarul). Au existat anumite preocupări printre lucrătorii care au confundat înlăturarea mobilei (un simbol fizic puternic) cu înlăturarea serviciului pe care îl reprezenta, dar schimbarea a condus la un număr dublu de consultări prin programare. Sinclair (2009: 507) vede oficiul de referințe transformat într-un „serviciu tehnologie și învățare [...] (un) punct de servicii centralizate, amestecate” unde mentorii (studenții asistenți), bibliotecarii de toate tipurile (cu deprinderi în domeniile TI și educațional) și personalul TI „oferă posibilități de învățare improvizate și practice”.

### **Îndrumare/asistență bibliografică online**

Răspândirea serviciului de referințe online este probabil cea mai semnificativă dezvoltare în domeniul referințelor din ultimul deceniu. Îndrumarea bibliografică online a evoluat de la referințe electronice sau digitale asincronice, care utilizau adresa de mail sau formele web, către referințe în timp real sau virtuale sincronice, folosind tehnologia chaturilor, conferințele video, mesageria instantanee și mediile sociale, chiar și lumea virtuală „Second Life” (a doua viață) (Cassell și Hiremath, 2009; Gerardin et al., 2008; Kibbee, 2001). Cohen și Burkhardt (2010) descriu utilizarea referințelor în baza programului Skype pentru studenții din SUA care își fac studiile peste hotare, la un campus din Irlanda, arătând modul în care conferințele video pot îmbunătăți serviciile pentru studenții de la învățământul la distanță. Serviciile digitale și virtuale de referințe sunt populare atât în bibliotecile universitare, cât și în cele publice: Breitbach și DeMars (2009: 82) susțin că referințele virtuale „au devenit omniprezente în bibliotecile școlare”, dar cererea a variat în diferite țări. După cum a arătat sondajul realizat de Barry et al. (2010), numai un sfert din tot eșantionul bibliotecilor universitare din Marea Britanie a oferit servicii virtuale, majoritatea dintre care au fost introduse în decursul ultimilor doi ani. Pe de altă parte, bibliotecile publice din Marea Britanie au fost centrul de activitate al referințelor digitale începând cu a doua jumătate a anilor 1990, iar serviciul „Ask a Librarian” (Întrebă bibliotecarul) a fost descris drept „un model de referințe digitale comune în bibliotecile publice” (Berube 2004: 29).

### **Colaborare și parteneriat**

Pomerantz (2006) vorbește despre stilul comun specific referințelor digitale și virtuale, menționând structura consorțiilor (locale, naționale, multinaționale și interdisciplinare) de servicii sincronice și asincronice din a doua jumătate a anilor 1990 și dezvoltarea corespunzătoare a standardelor pentru facilitarea schimbului de întrebări. El evidențiază dimensiunile colective ale referințelor tradiționale, dar argumentează că utilizarea din ce în ce mai mare a tehnologiilor de rețea va face ca îndrumarea bibliografică să devină pe

viitor un efort în totalitate colectiv, care să aducă beneficii atât serviciilor individuale, cât și îndrumării bibliografice în general. Un exemplu recent de serviciu colectiv de furnizare a referințelor, My Info Quest, printre membrii căruia se numără 29 de biblioteci universitare, 20 de biblioteci publice, două biblioteci școlare și patru organizații bibliotecare regionale: Luo și Bell (2010: 276) menționează că așteptările diferite pe care le au utilizatorii unui asemenea consorțiu fac din controlul calității o caracteristică de bază, confirmând importanța „recomandărilor clare despre deservire, politici și metoda optimă, care să asigure consecvența calității serviciilor”. Colaborarea este un subiect permanent în ceea ce privește EI, mai ales în contextul parteneriatelor facultate – bibliotecar, care sunt esențiale în consolidarea integrării în planul de învățământ (Bruce, 2001; Lindstrom și Shonrock, 2006). Hinchliffe și Woodard (2001: 184) consideră că programele de EI în orice tip de bibliotecă sunt „o colaborare continuă”, la un capăt al căreia se află îndrumările oferite doar de bibliotecă, iar la celălalt capăt – cele oferite în colaborare cu altă organizație sau grup. Profesorii și conducătorii sunt parteneri comuni în universități și școli, bibliotecarii specializați colaborează cu alți specialiști din organizația în care lucrează, însă partenerii potențiali ai bibliotecilor publice sunt mult mai diverși, de la școli și alte instituții educaționale până la organizații de afaceri, voluntare sau grupuri sociale, precum și alte biblioteci.

Spațiile comune oferă posibilități pentru oferirea de servicii colective noi și îmbunătățite de referințe. Meserve et al. (2009) raportează folosirea modelului lui Warner de clasificare în patru niveluri a întrebărilor despre referințe (Warner four-level question classification), pentru a realiza un serviciu cu taxe diferențiate, implicând bibliotecarii universitari și publici, specialiștii asistenți și studenții asistenți la utilizarea în comun a unei universități și biblioteci publice, în care sunt îmbinate referințele individuale și prin poșta electronică, iar referințele virtuale în timp real rămân separate. Rezultatele au arătat o suprapunere clară a tipului de informație cerută de cititorii bibliotecii publice cu cel al cititorilor bibliotecii universitare, iar cele mai complexe întrebări au fost primite prin intermediul serviciilor virtuale. Multe universități au adoptat modelul de informare sau învățare colectivă, pentru a crea spații foarte bine dotate din punct de vedere tehnologic, ce sunt folosite în comun de biblioteci, serviciile de dezvoltare computerizată și educațională sau serviciile de predare și învățare a tehnologiilor. Zink et al. (2010: 110) remarcă faptul că „provocarea și posibilitățile unei informări colective există într-un serviciu continuu care acoperă serviciile de referințe, date și media și include identificarea și accesarea, procesarea și identificarea, stocarea și prezentarea informației”. Ei atestă valori înalte de rezolvare colectivă a problemelor și învățare în comun în parteneriatul dintre studenții angajați și diferite profesii (ce țin de bibliotecă, tehnologii informaționale și media).

### **Referințe virtuale instructive**

Locul central continuu al învățării în îndrumarea bibliografică din mediul digital este confirmat de includerea termenului „instructiv” printre cele cinci criterii de calitate a transferurilor dintre cititori în rețeaua oficiului virtual de referințe (OVR) (Virtual Reference Desk (VRD) Network). Criteriile OVR specifică faptul că „serviciile ar trebui să ofere indicatori și direcții folosite pentru găsirea celor mai bune soluții, astfel încât utilizatorii să se poată învăța să răspundă singuri la întrebări similare” și că „...serviciile ar trebui să

promoveze educarea informațională, răspunzând cu algoritme detaliate de căutare și ansambluri de resurse care să ofere răspunsul sau să-i permită cititorului să exploreze independent” (Bennett et al., 2000: 74-75). VanScoy și Oakleaf (2007) menționează că mulți bibliotecari s-au așteptat ca referințele virtuale să fie folosite asemenea telefonului, în special, pentru întrebări rapide despre sursele de informare, dar au descoperit ulterior că o parte semnificativă din interacțiunea de referințe virtuale poate fi descrisă drept instruirea individuală, citând două biblioteci universitare în care instruirea este prezentă în 60 și respectiv 83% din interacțiuni. Ei explică faptul că instruirea virtuală poate fi frustrantă din cauza vitezelor reduse de tipărit și a lipsei comunicării nonverbale, dar are avantajul de a oferi îndrumări specifice, individualizate, în timp real, în momentul în care sunt necesare și de a genera transcrieri care pot fi folosite atât în aprecierea învățării, cât și în evaluarea predării. Devlin et al. (2008: 228) au analizat 2300 de transcrieri ale sesiunilor de chat, pentru a identifica practicile, comportamentele sau tehnicile care au avut succes în antrenarea studenților și înlesnirea învățării. În final au elaborat o listă cu cele mai bune zece practici pentru îndrumare, care pot fi folosite în procesul de instruire a operatorilor chatului. Totuși, ei menționează că „majoritatea acestor tehnici au fost foarte asemănătoare comportamentelor adoptate în schimburile de informație realizate față în față” și constituiau tehnici verificate ale interacțiunii de referințe (de exemplu, stabilirea contactului cu utilizatorul). Referințele prin intermediul poștei electronice sunt de asemenea folosite în „scop instructiv” (Portree et al., 2008).

Harding (2008: 161) menționează că mai mulți specialiști renumiți în domeniul EI au afirmat că valorificarea momentelor menite pentru învățarea față în față, precum interacțiunea prin referințe „este cea mai eficientă opțiune pentru instruirea educării informaționale” și demonstrează că acest tip de asistență „oferă posibilitatea de a dezvolta instruirea elementară spre aspecte mai cognitive ale educării informaționale, cum ar fi recunoașterea necesității informației și evaluarea surselor” și „în plus, are avantajul de a-i permite individului să vadă aplicabilitatea educării informaționale în rezolvarea unei probleme informaționale reale”. Devlin et al. (2008: 223-224) confirmă că instruirea la biroul de referințe este o „practică pe larg acceptată”, constatând că bibliotecarii universitari caută, de regulă, posibilități de predare a deprinderilor de EI și demonstrând că referințele pe bază de chat în mod similar „prezintă o posibilitate unică de a se adresa studenților în momentul în care aceștia ar putea fi mai receptivi la învățare”. Moyo (2006: 220) și Wasik (2008: 168) oferă exemple specifice ale „referințelor instructive”, arătând felul în care instruirea EI informală, considerată în mod tradițional o parte a transferurilor cotidiene de referințe, în mediul virtual a continuat:

- să-i ghideze pe utilizatori în explorarea resurselor bibliotecare virtuale;
- să ofere sfaturi și recomandări / sugestii;
- să sugereze care baze de date sunt potrivite și de ce;
- să explice caracteristicile anumitor baze de date și modul lor de utilizare;
- să ajute utilizatorii să-și formuleze strategiile de căutare / cuvintele-cheie eficiente pentru motoarele de căutare;
- să ofere instrucțiuni în folosirea catalogului *de acces public online* (*Online Public Access Catalog*);

- să ajute utilizatorii să înțeleagă componentele notelor și înregistrărilor bibliografice;
- să-i ajute pe utilizatori să înțeleagă rezultatele căutării.

### **Educarea informațională multilaterală**

Dezvoltarea EI în calitate de domeniu al practicii de specialitate este arătată de volumul în creștere al literaturii cu subiectul EI înregistrate în bibliografiile adnotate, publicate în *Revista serviciilor de referințe* (Reference Services Review); înființarea a două reviste specializate de analiză a activității colegilor Comunicări în educarea informațională și Revista de educare informațională; și fondarea, în anul 2005, a Conferinței anuale a bibliotecarilor dedicată educării informaționale (Librarians' Information Literacy Annual Conference (LILAC)) în calitate de echivalent britanic al conferințelor anuale de orientare și schimb bibliotecar, care au fost înființate de mult și au mare succes în Statele Unite ale Americii. Apariția EI ca o specializare profesională îngustă este evidentă de asemenea din atenția care este acordată acum educației, instruirii și dezvoltării specialiștilor ce lucrează în calitate de profesori în EI: biblioteca și facultățile de informatică au crescut semnificativ zona de acoperire a EI și instruirii în specializările oferite (Aproles et al., 2008; Mbabu, 2009). De asemenea, un număr semnificativ de specialiști urmează cursuri scurte de calificare la locul de muncă pentru a-și dezvolta deprinderile de predare și / sau programe prelungite de educare continuă, care conduc la calificarea lor oficială în calitate de profesori, pe lângă calitatea de bibliotecar (Bewick și Corral, 2010). În plus, programul de imersiune oferit anual, începând din 1999, de Asociația Bibliotecilor Universitare și de Cercetare (Association of College and Research Libraries) propune în prezent patru cursuri diferite, fiecare cu durata de o săptămână, pentru a le oferi bibliotecarilor-pedagogi la diferite etape de dezvoltare „instrumentele intelectuale și tehnicile practice, care vor ajuta la crearea sau îmbunătățirea programelor de instruire din instituția în care aceștia activează” (ACRL, 2010).

În literatură dezvoltarea EI în bibliotecile publice și la locul de muncă este mai puțin tratată decât inițiativele din sectorul educațional. Cu toate acestea, Harding (2008: 164) susține că dovezile publicate pretutindeni în lume arată că „bibliotecile publice *fac față* activ și în mod creator provocării dezvoltării educării informaționale”, care este legată, după părerea autorului, de creșterea volumului informației electronice, mai ales, a resurselor de pe internet. Analiza făcută de Harding sugerează că bibliotecile publice au o poziție bună pentru a-și juca rolul în dezvoltarea EI, datorită rolului recunoscut pe care îl au în învățare, relația lor pe viață cu membrii comunității și meritelor în formarea de parteneriate. Totuși, Harding menționează că acestea ar putea fi constrânse de refuzul sau incapacitatea personalului de a îndeplini rolul de profesor (din cauza lacunelor din deprinderile asociate predării și / sau EI) și, de asemenea, identifică cusururi semnificative în abordarea prezentă, cum ar fi lipsa cadrelor pentru a ghida eforturile (contrar standardelor folosite în școli și învățământul superior) și tendința de a „vorbi despre dezvoltarea elementelor de educare informațională și nu despre proces luat în ansamblu” (Harding, 2008: 160).

Kirton și Barhman (2005) afirmă că „bibliotecarii specializați au scris relativ puțin pe tema educării informaționale la locul de muncă”, dar oferă câteva exemple utile din in-

dustrie, firme juridice și administrația publică, demonstrând modul în care abilitatea de a găsi, a evalua și a folosi eficient informația este „vitală pentru succesul oricărei organizații”. Crawford și Irving (2008) propun un model de implicare a bibliotecilor publice și specializate în dezvoltarea EI în raportul lor despre felul în care Proiectul scoțian de educare informațională (Scottish Information Literacy Project) s-a transformat cu succes într-un Cadru național de educare informațională (National Information Literacy Framework), unind educarea secundară și terțiară într-un document mai cuprinzător, care descrie dezvoltarea EI de la o vârstă fragedă până la deprinderile de la locul de muncă și învățare pe viață, atragerea partenerilor strategici și contactelor profesionale în diferite sectoare, inclusiv bibliotecile publice, guvernamentale și medicale și serviciile de informare (precum și interesul din întreaga lume).

## **Probleme strategice**

### ***Angajarea personalului***

*Cine ar trebui implicat în serviciile de referințe / informare și care ar trebui să fie rolul lor?* Mulți practicieni percep referințele drept un domeniu exclusiv al bibliotecarilor cu calificare profesională, considerându-le „cea mai complexă și „de specialitate” activitate în bibliotecă” (Bunge și Bopp, 2001: 19). Din această cauză unii bibliotecari se opun implicării altora în referințe, dar majoritatea acceptă ori salută cu adevărat utilizarea răspândită a specialiștilor și studenților asistenți, tehnicienilor și a altor specialiști în calitate de răspuns practic la progresele tehnologice și la constrângerile financiare ale mediului actual. Ce roluri ar trebui să aibă diferitele părți implicate? Jennerich și Jennerich (1997: 40) relatează că specialiștii asistenți „răspund de obicei de domeniul de referințe”, însă Lessick (2000) descrie rolul acestora drept o simplă oferire de servicii de informare de bază și îndrumarea indivizilor către specialiștii pe domenii sau către un serviciu de cercetare și consultanță. Hinliff și Woodard (2001) menționează că multe categorii de angajați pot fi implicate în realizarea rezumatelor sau în predarea cursurilor.

McClennen și Memmott (2001) au redenumit rolurile pentru mediul referințelor digitale în: persoană ce filtrează (care oferă răspunsurile pregătite pentru cele mai frecvente întrebări și îndrumă), persoană ce răspunde, administrator și coordonator. Modele precum cel cu patru nivele de întrebări propus de Warner (Meserve et al., 2009) și cel citat pe larg cu cinci tipuri de servicii de informare propus de Whitson (1995) – de bază, tehnic, de intermediere, consultativ și instructiv – pot fi folosite pentru a analiza cererea serviciului și aprecierea necesităților de personal, dar realitatea oferirii ajutorului potrivit în mediile informaționale fizice și digitale cu scopuri multiple pot face ca separarea responsabilităților în categorii stricte să fie inaplicabilă. În același timp, idealul prezentat de Thompsen (1999: 43), în care specialiștii asistenți (sau studenții asistenți) își îndeplinesc îndatoririle cot la cot cu experții, nu este întotdeauna realizabil pentru bibliotecile care se află într-o situație financiară dificilă sau pentru centrele izolate de servicii. Totuși, mesajul dominant al literaturii actuale este acela că ajutorul la toate nivelurile are cel mai des o dimensiune educativă semnificativă și că trebuie să acceptăm rolurile de mentorat și predare îndeplinite atât de specialiști, cât și de alți colaboratori în condițiile actuale.

## Competențe

*Ce combinație sau îmbinare de cunoștințe, deprinderi și alte însușiri este necesară persoanelor care îndeplinesc rolurile de referințe, informațional, pedagogic și instructiv descrise în literatură?*

Deși comentatorii au recunoscut de mult necesitatea ca bibliotecarii de referințe să poată arăta și explica modul de folosire a bazelor de date, multe liste de competențe din literatura mai veche pun accentul pe abilitățile informaționale, interpersonale și organizaționale / de conducere, doar câteva incluzând în mod explicit deprinderile instructive / de predare (Scherrer, 1996). În același timp, cu toate că profesia recunoaște că specialiștii fără studii superioare trebuie să fie capabili să-i învețe pe cititori să folosească resursele bibliotecare, publicațiile care se ocupă de educarea lor pun în general accentul pe localizarea și evaluarea diferitor tipuri de surse de informație, menționând doar în treacăt deprinderile pentru interacțiunea de referințe / abilitățile de comunicare, dar se pare că acordă prioritate *conținutului* pe care ar trebui să-l predea, în detrimentul *modului* în care ar trebui să o facă (Jennerich și Jennerich, 1997; Morgan, 2008). Instruirea prin intermediul referințelor digitale (Digital Reference Education Initiative) include rolul instructiv printre cele zece domenii de competențe definite pe trei niveluri pentru diferite categorii de personal, dar pun accentul din nou pe ceea ce predă personalul, în loc să analizeze *felul* în care predă, fără a menționa teoriile învățării sau tehnicile predării (Wasik, 2008).

Dimpotrivă, literatura ce pune accent implicit pe dezvoltarea EI sau pe dimensiunile instructive ale îndrumării bibliografice formulează un mesaj clar că specialiștii informaționali implicați în învățare și predare trebuie să aibă cel puțin o înțelegere de bază a teoriilor pe care se sprijină metodele folosite de ei, pe lângă buna cunoaștere a unui set de abordări educative (Grassian și Kaplowitz, 2001; Hinchliffe și Woodard, 2001). Noțiunea propusă de Bell și Shank de „bibliotecar mixt” presupune o combinație de deprinderi mai vastă decât listele tradiționale de competențe pentru referințe, îmbinând competențele tradiționale necesare în domeniul bibliotecar cu deprinderile din domeniile tehnologiilor informaționale și ale planificării învățământului (Sinclair, 2009). Hinchliffe și Woodard (2001) menționează că altă categorie de personal (pe lângă bibliotecari) poate fi implicată în instruire, dar nu se hotărăsc să discute despre nivelul cunoștințelor pedagogice și deprinderile de care ar avea nevoie pentru a preda cursuri sau a efectua rezumate, planul cărora trebuie să țină cont de diferite stiluri de învățare în același mod în care ar face o intervenție instructivă (Thomsen, 1999).

## Strategie

*Cum ar trebui biblioteca și serviciile de informare să-și definească, să-și extindă și să-și prezinte rolul și obiectivele de referințe, informative și educative, în documentele strategice și declarațiile de planificare?*

Unele biblioteci au publicat politici și strategii oficiale de EI, îmbinate cu declarațiile despre strategiile lor educaționale și / sau bibliotecare, luându-și astfel un angajament public în instruirea EI. Multe instituții educaționale au inclus obiectivele EI în alte documente de strategii. De asemenea, bibliotecile publice au dat în planurile lor prioritate EI, acest lucru fiind ilustrat de cele trei exemple confirmate în manualul Asociației Bibliotecilor Publice (Public Library Association) (Nelson, 2001). Totuși, cercetările din Marea Bri-



tanie au găsit câteva strategii sau politici care să recunoască explicit instruirea mai puțin formală a EI, care există, de obicei, la un birou de referințe fizic sau virtual (Corrall, 2007; Corrall, 2008). În mod critic, cu toate că necesităților dezvoltării profesionale continue ale personalului implicat în instruire li s-a oferit prioritate în multe cazuri, făcându-se referire atât la teoriile educaționale, cât și la practicile predării, doar una dintre acele instituții din Marea Britanie a inclus instruirea personalului care lucrează nemijlocit cu clienții drept una dintre „princiipiile-cheie” ale politicii sale: „Toți angajații care vin în contact direct cu cititorii vor fi instruiți să fie conștienți de importanța dezvoltării deprinderilor de informare la cititorii cărora le oferă ajutor” (Corrall, 2008: 32).

În mod similar, bibliotecile pot folosi politicile și strategiile serviciilor de referințe pentru a comunica funcțiile diferite ale serviciului și pentru a explica modul în care acesta este proiectat pentru a servi atât scopurilor de informare, cât și educaționale; Thomsen (1999) reproduce un exemplu al politicii de referințe dintr-o bibliotecă publică din SUA, care include o secțiune pe tema „Instruire”, explicând astfel personalului, cititorilor și altor părți interesate că aceasta este o dimensiune importantă a serviciului. Probabil că cerința de bază în acest caz este de a îmbina diferite strategii și politici: bibliotecarii universitari au formulat necesitatea de a îmbunătăți coordonarea în cadrul bibliotecii și al instituției (Corrall, 2008), dar, în calitate de reprezentanți ai unei profesii, mai trebuie să înaintăm politici și strategii la nivel de rețea, asigurând succesul în dezvoltarea standardelor și protocoalelor în contextul consorțiilor de referințe virtuale (Bennett et al., 2000; Pomerantz, 2006) și învățând din exemplele de colaborare dintre diferite ramuri, cum ar fi Proiectul Scoțian de Educare Informațională (Scottish Information Literacy Project) (Crawford și Irving, 2008).

Este evidentă necesitatea de a ne desăvârși eforturile în domeniile de referințe și instruire printr-un model de „planificare interactivă”, definit de trei principii de bază, propuse de Ackoff (1981):

- *participativ* – colaborarea și interacțiunea cu toate părțile interesate în dezvoltarea strategiilor;
- *continuu* – urmărirea și acționarea conform schimbărilor tehnologice și de mediu;
- *holistic* – includerea și coordonarea activităților și planurilor tuturor membrilor relevanți.

Politicile și strategiile serviciilor bibliotecilor individuale trebuie să fie raportate la comunitățile lor locale, rețelele profesionale, organizațiile naționale și evenimentele globale, însă acestea trebuie să fie sprijinite și intern, prin intermediul unei dezvoltări multilaterale a personalului și a planurilor de instruire, bazate pe cadre de competență, care formulează clar cunoștințele educaționale și deprinderile necesare celor implicați în „referințele instructive”, pe lângă competențele informaționale, tehnologice, interpersonale și organizaționale.

### **Concluzie**

Serviciile de referințe bibliografice și instruirea EI au suferit modificări în urma progresului tehnologic, schimbărilor sociale și dezvoltărilor educaționale. Biroul de referințe a obținut mobilitate și omniprezență, ajungând la cititori pe noi spații, fizic și virtual. El a pătruns în planul de învățământ, depășind spațiul bibliotecii și al sălii de curs și ajungând



pe arena politicilor și strategiei, local și global. La nivel operațional, rolul specialiștilor cu și fără studii superioare a evoluat, cu specialiști practicieni de la care se așteaptă să activeze la nivelurile mai înalte și apariția unor specialități noi pentru mediul digital, în care activitățile universale fără hotare reprezintă o normă în mediile înalt tehnologizate.

Cercetările arată că rolul instruirii prin referințe este recunoscut universal și că aceasta continuă să fie prezentă atât în referințele oferite față în față, cât și în cele digitale, dar deseori nu este exprimată cum trebuie în politicile și planurile formale, mai ales în ceea ce privește necesitățile și prioritățile de dezvoltare ale forței de muncă. Această lacună de strategie reprezintă un defect semnificativ în încercările bibliotecii de a dezvolta EI. Există posibilități importante pentru dezvoltarea ulterioară a strategiilor de EI la nivel de rețea, cu scopul îmbunătățirii direcției practicii profesionale din toate sectoarele și promovării culturii informație în învățarea pe viață în societate.

### Bibliografie

1. Ackoff, R.L. (1981) *Creating the Corporate Future: Plan or Be Planned For*, John Wiley, Chichester.
2. ACRL (2010) *Immersion Program*, Chicago, IL: American Library Association, Association of College and Research Libraries, Institute for Information Literacy [Available at: <http://www.pla.org/ala/mgrps/divs/acrl/issues/infolit/professactivity/iil/immersion/programs.cfm>].
3. ALA (1989) *Presidential Committee on Information Literacy: Final Report*, Chicago, IL: American Library Association [Available at: <http://www.ala.org/ala/mgrps/divs/acrl/publications/whitepapers/presidential.cfm>].
5. Aproles, C., Johnson, A.M. and Farison, L. (2008) 'What the teachers are teaching: how MLIS programs are preparing academic librarians for instructional roles', *Journal of Education for Library and Information Science*, 49 (3), 195-209.
6. Armstrong, C., Abell, A., Boden, D., Town, S., Webber, S. & Woolley, M. (2005) 'CILIP defines information literacy for the UK', *Library and Information Update*, 4 (1), 22-25.
7. Arndt, T.S. (2010) 'Reference service without the desk', *Reference Services Review*, 38 (1), 71-80.
8. Barry, E., Bedoya, J.K., Groom, C. and Patterson, L. (2010) 'Virtual reference in UK academic libraries: the virtual enquiry project 2008-2009', *Library Review*, 59 (1), 40-55.
9. Bennett, B.A., Kasowitz, A. and Lankes, R.D. (2000) 'Digital reference quality criteria', in Lankes, R.D., Collins, J.W. and Kasowitz, A.S. (eds), *Digital Reference Service in the New Millennium: Planning, Management, and Evaluation*, pp. 69-80, New York: Neal Schuman.
10. Berube, L. (2004) 'Collaborative digital reference: an Ask a Librarian (UK) overview', *Program*, 38 (1), 29-41.
11. Bewick, L. and Corral, S. (2010) 'Developing librarians as teachers: a study of their pedagogical knowledge', *Journal of Librarianship and Information Science*, 42 (2), 97-110.
12. Bopp, R.E. and Smith, L.C. (eds) (2001) *Reference and Information Services*, 3rd ed. Englewood, CO: Libraries Unlimited.

13. Breitbach, W. and DeMars, J.M. (2009) 'Enhancing virtual reference: techniques and technologies to engage users and enrich interaction', *Internet Reference Services Quarterly*, 14 (3-4), 82-91.
14. Bruce, C. (2001) 'Faculty-librarian partnerships in Australian higher education: critical dimensions', *Reference Services Review*, 29 (2), 106-115.
15. Bunge, C.A. and Bopp, R.E. (2001) 'History and variety of reference services', in Bopp, R.E. and Smith, L.C. (eds) *Reference and Information Services*, 3rd ed, pp. 3-27. Englewood, CO: Libraries Unlimited.
16. Cassell, K.A. and Hiremath, U. (2009) *Reference and Information Services in the 21<sup>st</sup> Century: An Introduction*, 2nd ed. London: Facet.
17. Corral, S. (2007) 'Benchmarking strategic engagement with information literacy in higher education: towards a working model', *Information Research*, 12 (4), paper 328 [Available at: <http://InformationR.net/ir/12-4/paper328.html>].
18. Corral, S. (2008) 'Information literacy strategy development in higher education: an exploratory study', *International Journal of Information Management*, 28 (1), 26-37.
19. Crawford, J. and Irving, C. (2008) 'Going beyond the "library": the current work of the Scottish Information Literacy Project', *Library and Information Research*, 32 (102), 29-37 [Available at: <http://www.lirg.org.uk/lir/ojs/index.php/lir/article/viewFile/89/125>].
20. Devlin, F., Currie, L. and Stratton, J. (2008) 'Successful approaches to teaching through chat', *New Library World*, 109 (5/6), 223-234.
21. Grassian, E.S. and Kaplowitz, J.R. (2001) *Information Literacy Instruction: Theory and Practice*, New York: Neal-Schuman.
22. Gerardin, J., Yamamoto, M. and Gordon, K. (2008) 'Fresh perspectives on reference work in Second Life', *Reference and User Services Quarterly*, 47 (4) 324-330.
23. Green, S.S. (1876) 'Personal relations between librarians and readers', *American Library Journal*, 1 (2-3), 74-81.
24. Grogan, D. (1991) *Practical Reference Work*, 2nd ed. London: Bingley.
25. Harding, J. (2008) 'Information literacy and the public library', *Australasian Public Libraries and Information Services*, 21 (2), 157-167.
26. Hinchliffe, L.J. and Woodard, B.S. (2001) 'Instruction', in Bopp, R.E. and Smith, L.C. (eds) *Reference and Information Services*, 3rd ed, pp. 177-209. Englewood, CO: Libraries Unlimited.
27. Horton, F.W. (2006) 'Information literacy and information management: a 21st century paradigm partnership', *International Journal of Information Management*, 26 (4), 263-266.
28. Jennerich, E.Z. and Jennerich, E.J. (1997) *The Reference Interview as a Creative Art*, 2nd ed. Englewood, CO: Libraries Unlimited.
29. Katz, W.A. (2002) *Introduction to Reference Work, Volume II: Reference Services and Reference Processes*, 8th ed. New York: McGraw-Hill.
30. Kibbee, J.Z. (2001) 'Organizing, delivering, and managing reference services', in Bopp, R.E. and Smith, L.C. (eds) *Reference and Information Services*, 3rd ed, pp.265-278. Englewood, CO: Libraries Unlimited.

31. Kirton, J. and Barham, L. (2005) 'Information literacy in the workplace', *Australian Library Journal*, 54 (4), 365-376. [Available at: [http://alia.org.au/publishing/alj/54.4/full.text/kirton\\_barham.html](http://alia.org.au/publishing/alj/54.4/full.text/kirton_barham.html)].
32. Lessick, S. (2000) 'Transforming reference staffing for the digital library', in Lankes, R.D., Collins, J.W. and Kasowitz, A.S. (eds), *Digital Reference Service in the New Millennium: Planning, Management, and Evaluation*, pp. 25-36, New York: Neal Schuman.
33. Lindstrom, J. and Shonrock, D.D. (2006) 'Faculty-librarian collaboration to achieve integration of information literacy', *Reference and User Services Quarterly*, 46 (1), 18-23.
34. Luo, L. and Bell, L. (2010) 'Text 4 answers: a collaborative service model', *Reference Services Review*, 38 (2), 274-283.
35. Mbabu, L. (2009) 'LIS curricula introducing information literacy courses alongside instructional classes', *Journal of Education for Library and Information Science*, 50 (3), 203-210.
36. McClennen & Memmott (2001) 'Roles in digital reference', *Information Technology and Libraries*, 20 (3), 143-148 [Available at: <http://www.ala.org/ala/mgrps/divs/lita/ital/2003mcclennen.cfm>].
37. Meserve, H.C., Belanger, S.E., Bowlby, J. and Rosenblum, L. (2009) 'Developing a model for reference research statistics: applying the „Warner Model” of reference question classification to streamline research services', *Reference and User Services Quarterly*, 48 (3), 247-258.
38. Morgan, P.J. (2008) *Training Paraprofessionals for Reference Service: A How-To-Do-It Manual for Librarians*, 2nd ed. New York: Neal Schuman.
39. Moyo, L. (2006) 'Virtual reference services and instruction: an assessment', *The Reference Librarian*, 46 (95/96), 213-230.
40. Nelson, S. (2001) *The New Planning for Results: A Streamlined Approach*, Chicago, IL: American Library Association.
41. Pomerantz, J. (2006) 'Collaboration as the norm in reference work', *Reference & User Services Quarterly*, 46 (1), 45-55.
42. Portree, M., Evans, R.S., Adamson, T.M. and Doherty, J.J. (2008) 'Overcoming transactional distance: instructional intent in an e-mail reference service', *Reference and User Services Quarterly*, 48 (2), 142-152.
43. Prytherch, R. (comp.) (2005) *Harrod's Librarian's Glossary and Reference Book*, 10th. ed. Aldershot: Ashgate.
44. Rothstein, S. (1961) 'Reference service: the new dimension in librarianship', *College & Research Libraries*, 22 (1), 11-18.
45. Scherrer, J. (1996) 'Thriving in changing times: competencies for today's reference librarians', *The Reference Librarian*, 54, 11-20.
46. Shumaker, D. (2009) 'Who let the librarians out? Embedded librarianship and the library manager', *Reference and User Services Quarterly*, 48 (3), 239-242, 257.
47. Sinclair, B. (2009) 'The blended librarian in the learning commons: new skills for the blended library', *College & Research Libraries News*, 70 (9), 504-507, 516 [Available at: [http://www.ala.org/ala/mgrps/divs/acrl/publications/crlnews/2009/oct/blended\\_librarian.cfm](http://www.ala.org/ala/mgrps/divs/acrl/publications/crlnews/2009/oct/blended_librarian.cfm)].

49. Thomsen, E. (1999) *Rethinking Reference: The Reference Librarian's Practical Guide for Surviving Constant Change*, New York: Neal-Schuman.
50. Tyckoson, D.A. (2003) 'On the desirableness of personal relations between librarians and readers: the past and future of reference service', *Reference Services Review*, 31 (1), 12-16.
51. VanScoy, A. and Oakleaf, M. (2007) 'Virtual reference and instruction', in Williams, J.M. and Goodwin, S.P. (eds), *Teaching with Technology: An Academic Librarian's Guide*, pp. 65-86. Oxford: Chandos.
52. Wasik, J. (2008) 'A comprehensive VR training program', in Lankes, R.D., Nicholson, S., Radford, M.L., Silverstein, J., Westbrook, L. and Nast, P., *Virtual Reference Service: From Competencies To Assessment*, pp. 115-192. London: Facet.
53. Whitson, W.A. (1995) 'Differentiated service: a new reference model', *Journal of Academic Librarianship*, 21 (2), 103-110.
54. Zink, S.D., Medaille, A., Mundt, M., Colegrove, P.T. and Aldrich, A. (2010) 'The @One service environment: information services for and by the millennial generation', *Reference Services Review*, 38 (1), 108-124.

# REALIZAREA PROGRAMELOR DE EDUCARE INFORMAȚIONALĂ ÎN CONTEXTUL REȚELELOR SOCIALE ȘI AL PERSPECTIVELOR INTERCULTURALE<sup>1</sup>

HUY NGHIEM,  
*magistru în știința informării, lector, Universitatea de Științe Sociale și Umanistice,  
Universitatea Națională din Vietnam, Hanoi,  
e-mail: huynx@vnu.edu.vn*

**Ședința: 74. Educarea informațională prin intermediul Serviciilor de Referință și Informare  
CONGRESUL MONDIAL AL BIBLIOTECILOR ȘI INFORMAȚIEI:  
A 76-A CONFERINȚĂ GENERALĂ A IFLA  
10-15 august 2010, Gothenburg, Suedia  
<http://www.ifla.org/en/ifla76>**

## Rezumat

*Analizând teoriile și practicile educării informaționale (EI) în contextul societății informaționale, acest articol propune câteva explorări extinse și actualizate ale educării informaționale în lumina teoriilor societății informaționale și a perspectivelor interculturale. Sunt prezentate aspectele tehnologice și sociale ale practicilor EI. De asemenea, este analizat rolul comunităților de învățare flexibilă în dezvoltarea EI, acestea fiind considerate principale în practica EI în contextul societății informaționale. Potrivit autorului, cea mai bună metodă de dezvoltare a EI este cea realizată în cadrul comunităților de învățare flexibilă, bazată pe logica de rețea a societății informaționale. Autorul confirmă și rolul esențial al bibliotecilor în crearea, dezvoltarea și promovarea comunităților de învățare flexibilă.*

*Conținutul articolului e divizat în trei părți majore: analiza literaturii de specialitate despre dezvoltarea EI; conceptualizarea EI în contextul societății informaționale; asigurarea EI în societatea informațională.*

**Cuvinte-cheie:** educare informațională; societate informațională; metode de educare informațională; comunitate de învățare flexibilă; Web 2.0; rețele sociale.

## Introducere

În ultima vreme societatea informațională a devenit o structură socială tipică (Castells, 2004). Acest fapt afectează profund interacțiunile și relațiile sociale din viața reală. Oamenii, pentru a corespunde condițiilor de dezvoltare personală și profesională în structura acestei societăți, trebuie să facă față unui val de fluxuri informaționale, obiective și servicii provenite din contexte culturale și sociale diferite. Deși programul Web 2.0 – termen propus de O'Reilly în 2005 – și tehnologiile mobile, despre care se spune că ar fi

<sup>1</sup> <http://www.ifla.org/en/ifla76>

coloana vertebrală a societății informaționale (Castells, 2002) sporesc accesul oamenilor la universul informației și comunitățile virtuale, a existat o inechitate în accesul la informație și o excludere socială a celor care nu reușesc să facă față nu doar informației pe care o ACCESEAZĂ, dar și celei pe care o PRIMESC și cu care TRĂIESC.

Prin urmare, educarea informațională (EI) are un rol din ce în ce mai mare în viața cotidiană a oamenilor, în care au loc frecvent diverse tipuri de interacțiuni sociale și culturale. Scopul acestui articol este de a propune soluții pentru conceptualizarea EI și asigurarea programelor de EI în contextul societății informaționale și al perspectivei interculturale.

## 1. Prezentarea modului de conceptualizare a EI în trecut

Conceptul de EI a fost propus și dezvoltat de către Paul Zurkowski începând cu anul 1974 (LearnHigher 2006). Pe parcursul dezvoltării sale EI a fost înțeleasă și aplicată diferit în regiuni și țări cu culturi și abordări pedagogice diferite. Această secțiune analizează cadrele actuale ale EI și pune un accent deosebit pe găsirea problemelor care trebuie luate în considerare în cazul aplicării acestor cadre în diferite contexte tehnologice, sociale și culturale.

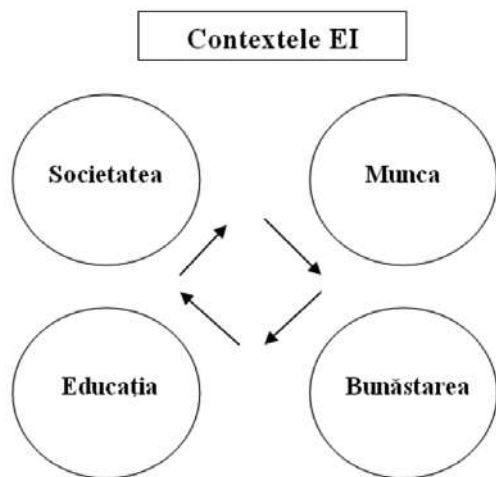
De fapt, noțiunea de EI a fost inițial înțeleasă drept un mijloc de a face față exploziei de informație și necesităților individuale de folosire a resursele informaționale în soluționarea problemelor. Din acest motiv a fost descrisă mai degrabă drept un ansamblu de deprinderi și tehnici (Spitzer, Eisenberg și Lowe), decât un proces de învățare. În acest sens, EI era văzută ca o perspectivă de bibliotecă, constituită în mare parte din sarcini specifice bibliotecilor, precum îndrumarea bibliotecară, îndrumarea bibliografică, educarea utilizatorului sau a cititorului (Bruce 2000; Seamans 2002).

Conceptul de EI a fost extins începând cu 1987, punându-se accentul pe „un mod de învățare” (Kuhlthau 1987; Spitze, Bruce 1997, Eisenberg și Lowe 1998, SCOUNL 1999). Seamans (2002) propune ca modelul „*Celor șase deprinderi*” (*Big Six Skills*), elaborat de Eisenberg și Berkowitz (1998), să fie integrat în planul de învățământ școlar. În cadrul acestei abordări, printre definițiile populare ale EI, cea elaborată de Asociația Americană a Bibliotecilor de Colegiu și de Cercetare (American Association of College and Research Libraries, ACRL, 1989) poate fi considerată drept una dintre cele mai complexe abordări. Conform acesteia, EI este înțeleasă ca un set de deprinderi care oferă indivizilor posibilitatea să „recunoască momentul în care informația este necesară și să aibă abilitatea de a găsi, evalua și folosi eficient informația necesară” (ACRL 1989). ACRL pune accent în special pe conceptele „învață să înveți” și „învățare pe viață”, care pot fi considerate abilitățile-cheie ale unei persoane educate informațional. Această abordare a fost recunoscută pe larg drept un cadru important în instruirea EI (Campbell 2004).

Tendința de a scoate în evidență necesitatea adaptării definițiilor și cadrelor EI la mediile individuale de trai, muncă și învățământ este susținută de Webber și Johnson (2002), Gendina (2004), Campbell (2004), Basili (2006), Gorman și Dorner (2006), Walter (2007) și, mai ales, de către UNESCO (Organizația Națiunilor Unite pentru Educație, Știință și Cultură) (2008). Prin definirea EI drept „adoptarea comportamentului adecvat de căutare a informației pentru a obține, prin orice canal sau mediu, informația corespunzătoare necesităților și conștientizarea importanței folosirii chibzuite și etice a informației în societate” (Webber și Johnson 2002), Webber și Johnson (2002) evidențiază rolul compor-

tamentului de căutare a informației în dezvoltarea EI, care este afectat în mod critic de dimensiunile culturale ale definirii EI. Mai ales Webber (2003) indică faptul că metodele EI sunt „practicate într-o multitudine de contexte” (Webber, 2003, p. 3). Gendina (2004) propune crearea unei culturi a informației, care are un impact profund asupra conținutului și standardelor programelor de EI. Campbell (2004) susține că definiția propusă de ACRL trebuie adaptată la mediile de trai și învățământ ale oamenilor, în care nu toți au posibilitatea să folosească noile tehnologii informatice și de comunicare pentru a accesa resursele informaționale, nu toți știu să identifice calitatea informației sau să înțeleagă regulile de utilizare și aplicare a informației (Campbell 2004).

Gorman și Dorner (2006) pun trei întrebări importante: „Cum putem defini EI în contextul unei țări în curs de dezvoltare? Cum putem determina cel mai bine obiectivele educaționale ale instruirii EI în contextul unei țări în curs de dezvoltare? Cum poate sensibilitatea culturală îmbunătăți instruirea EI?” (Gorman și Dorner 2006, p. 18). Pentru a răspunde la aceste întrebări, cei doi autori propun efectuarea de cercetări suplimentare, folosind abordarea antropologiei culturale. Într-o perspectivă mai largă, UNESCO (2008) menționează patru probleme importante legate de realizarea programelor de EI: impactul, rolul pe care îl are limba; restricțiile culturale; constrângerile politice și constrângerile economice. În afară de aceasta, UNESCO încurajează considerarea EI în context social, ocupațional, educațional și în cel al bunăstării, după cum ilustrează figura de mai jos:



**Figura 1.** Contextele EI (UNESCO, 2008, p. 9)

Evident, conceptul de EI a fost recunoscut ca fiind mai complex atunci când factorii care afectează comportamentul de căutare a informației și aptitudinile indivizilor sunt considerate în ansamblu. Totuși, cele cinci elemente ale EI propuse în cadrul acestei abordări (recunoașterea nevoilor de informare; localizarea și evaluarea calității informației; depozitarea și accesarea informației; folosirea eficientă și etică a informației și aplicarea informației pentru crearea și comunicarea cunoștințelor) arată că EI continuă să fie considerată un proces de învățare.



Este necesar să analizăm conceptul de EI 2.0, introdus recent de Godwill (2007 și 2009), Tuominen, K. (2007), Bussert și Brown (2008), Spiranec și Zorica (2009), mulți alți oameni de știință. Acești autori sugerează că, în contextul informațional actual dominat de Web 2.0, conceptul de EI trebuie extins și actualizat. Lloyd (2008, p. 6) crede că EI este „mai mult decât o simplă experiență cu sursele teoretice de cunoaștere. Experiențele sociale și fizice cu informația au de asemenea un rol semnificativ”. Este adevărat că dimensiunea interculturală și caracterul vădit al peisajului informațional actual sunt evidente și au o influență profundă asupra tuturor schimburilor virtuale de informație. În consecință, aspectului sociotehnologic al EI i se acordă o deosebită importanță.

De fapt, răspândirea globală a internetului și dezvoltarea avansată a tehnologiei informației și comunicațiilor (TIC) duc la o schimbare socială în care societatea informațională are o influență din ce în ce mai mare asupra mediilor de lucru, învățământ și trai ale oamenilor (van Dijk, 1999 și Castells, 2002a). Castells (2004) subliniază ascensiunea societății informaționale, „a cărei structură socială este alcătuită din rețele, puse în funcțiune de tehnologiile microelectronice ale informației și comunicațiilor” (Castells 2004, p. 3), în care este aplicat un mecanism de reconfigurare bazat pe principiul de incluziune / excluziune (Castells 2004 și Stalder 2006). Castells (2004) presupune că rețelele reprezintă formațiuni ale „modelului fundamental al vieții, ale tuturor tipurilor de viață”. Castells (2004) argumentează că societatea informațională este o societate globală, care are un impact semnificativ asupra anumitor societăți limitate de granițe geografice sau culturale prin „logica dublă a incluziunii și excluziunii în rețeaua globală, care structurează producția, consumul, comunicarea și puterea” (Castells 2004, p. 23). Având în vedere această tendință a structurii sociale, exploziile actuale de informație și dezvoltarea rapidă a tehnologiei informației și comunicațiilor, cum pot oamenii – în calitate de elemente ale rețelei – să se pregătească și să fie pregătiți să nu fie excluși dintr-o astfel de societate? Ar trebui EI să fie un mijloc de a ajuta oamenii să se adapteze la noua structură socială și să-și facă valorile locale și propriile experiențe aplicabile și compatibile cu cele globale? Cum este EI înțeleasă și dezvoltată, pentru a face această misiune posibilă? În acest articol va fi analizat, prin prisma abordării interculturale și a societății informaționale, modul în care ar trebui conceptualizată și realizată EI.

## 2. Educarea informațională în contextul societății informaționale

Dezvoltarea tehnologiei informației și comunicațiilor produc schimbări în modul în care oamenii își trăiesc viața personală și socială (van Dijk, 1999 și Castells, 2002). Apariția noilor concepte, precum a celui de societate informațională (Castells, 2004), cetățean cibernetic (Gray, 2002), lume plată (Friedman, 2005), „a doua viață” și, mai ales, „Web 2.0” (O’Reilly, 2005) prezintă faptul că societățile informaționale (care sunt susținute și alimentate de TIC și internet), și nu cele geografice, au un rol din ce în ce mai important în viața cotidiană a oamenilor. Altfel spus, societatea informațională devine o realitate în care oamenii sunt implicați tot mai mult.

EI, după cum este specificat în caracteristicile sale de bază, este asociată firesc și, în primul rând, cu universul informațional și „influențată și condiționată de mediul informațional actual” (Spiranec și Zorica, 2009, p. 141), care este în prezent foarte diversificat și incontrollabil, mai ales în contextul societăților informaționale. În peisajul actual al infor-

mației oamenii nu doar accesează informația necesară de la sursele alese, dar primesc inevitabil și informație neașteptată și neprevăzută din partea rețelelor informaționale ai căror membri sunt sau a instrumentelor de împărtășire a informației personale (precum reclamele pe mobil, mesajele spam, comentariile pe blogurile personale de pe comunitățile virtuale, informația etichetată, mesajele Twitter și statutul prietenilor din rețeaua lor de socializare). Astfel, pe lângă rolul de instrument esențial de învățare și informare care i se atribuie, El ar trebui considerată și un fel de „microprogram cu inteligență umană”, care asigură compatibilitatea și utilitatea competențelor informaționale și de comunicare ale oamenilor în orice context social și apoi încurajează procesul de incluziune socială a fiecăruia.

În această secțiune sunt discutate problemele ce țin de conceptualizarea El în contextul societății informaționale. Mai întâi este analizat sub trei aspecte contextul societății informaționale în care se presupune că se aplică El: principiul incluziunii / exclușiunii, schimbările din peisajul informațional individual și caracteristicile interculturale ale internetului. A doua parte tratează conceptul de El în contextul societății informaționale.

## **2.1. Contextul societății informaționale**

### **2.1.1. Principiul incluziunii / exclușiunii**

Termenul de „rețea” nu este nou și a fost aplicat în mai multe domenii timp îndelungat, dar conceptul de „rețea informațională” a apărut de când tehnologia informației și comunicațiilor e aplicată pe larg și intensiv în majoritatea sferelor vieții cotidiene și ale societății (Castells, 2004). Potrivit lui Castells (2002a), logica rețelelor, o caracteristică fundamentală în structura de bază a societății informaționale, este folosită pentru a explica noțiunea de societate informațională. Castells (1996, 2002a, 2002b, 2004), van Dijk (1999), Schuler și Day (2004) și Stadler (2006) recunosc că structura societății informaționale, care este posibilă datorită internetului și rețelelor de calculatoare, a influențat-o profund pe cea a societăților condiționate de hotarele geografice, culturale sau politice. În consecință, oamenii, în calitate de membri ai acelor societăți, sunt inevitabil implicați și influențați în diverse moduri de societățile informaționale. Castells (2002b) afirmă: „Principalele activități economice, sociale, politice și culturale de pe întreaga planetă sunt structurate de și în jurul internetului și al altor rețele informatice. De fapt, excluderea din aceste rețele este una dintre cele mai distructive excluderi în economia și cultura noastră” (Castells, 2002b, p. 3).

Așa cum am menționat în prima parte a acestui articol, o societate informațională este constituită din elemente (oameni) și fluxuri (fluxuri de informație care-i conectează pe oameni într-o rețea), e definită de coduri (protocoale de comunicare și performanță) și operează pe baza principiului incluziunii / exclușiunii, fără vreun centru de control. Excluderea unui individ din rețea se produce atunci când conexiunile (sau fluxurile) dintre individ și rețea sunt întrerupte. Castells (2002b) menționează că „lipsa infrastructurii tehnologice; obstacolele economice sau instituționale de accesare a rețelei; capacitatea educațională sau culturală insuficientă pentru utilizarea independentă a internetului; dezavantajele creării conținutului comunicat prin intermediul rețelei” (Castells, 2002b, p. 277) sunt mecanisme care cauzează excluderea socială în contextul societății informaționale.

onale. Este evident că problemele legate de tehnologie și informație sunt inevitabil legate de excluderea socială. De aceea în contextul societății informaționale este prioritară preocuparea față de felul în care comunicăm, generăm, procesăm și facem schimb de informații. Referitor la acest fapt Castells (2002b, p. 277) afirmă că „implantarea capacității de procesare a informației și de generare a cunoștințelor în fiecare din noi – și mai ales în fiecare copil” este o altă provocare majoră a societății informaționale. În contextul informațional și al societății informaționale actuale pe oameni îi preocupă și îi vizează întotdeauna informația, posibilitatea de conectare și comunitatea. El a indivizilor este influențată fundamental de cea a comunității din care fac parte. În consecință, implicarea comunității este necesară indivizilor atunci când aceștia încearcă să-și rezolve propriile probleme informaționale. Pentru a face față acestor provocări, oamenii au nevoie de o pregătire adecvată, pentru a se asigura că valorile lor locale, sensibilitatea culturală și deprinderile tehnologice sunt aplicabile și compatibile comunităților în care sunt implicați și, astfel, îi menține incluși în societatea informațională. De fapt, această pregătire reprezintă ceea ce presupune, de fapt, El.

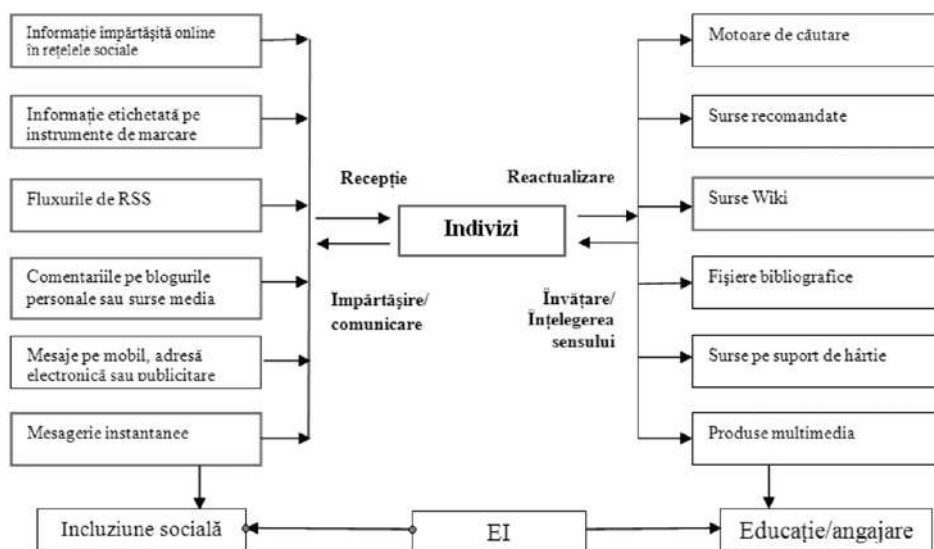
Următoarele părți ale acestui articol vor încerca să răspundă la următoarele întrebări: Care este natura acelei pregătiri? Cum să se pregătească oamenii pentru integrarea în comunitățile în care sunt implicați, mai ales în comunitățile informaționale, ale căror valori și convingeri fundamentale sunt profund influențate de cultura internetului?

### **2.1.2. Internetul – un nou peisaj informațional**

După cum se menționează anterior, conceptele El au fost inițial elaborate în etapa incipientă a erei exploziei informaționale, atunci când preocuparea de bază era de a face față cantității imense de informație accesată. În ultimul timp, mai ales atunci când tehnologiile mobile și Web 2.0 (O'Reilly, 2005) au devenit din ce în ce mai populare și folosite pe larg, internetul a devenit disponibil și accesibil ușor și fără bariere. Una dintre tendințele cele mai semnificative aduse de acest proces este modificarea felului, care este profund influențat de principiile împărtășirii și disponibilității (Castells, 2002b, Cardoso, 2005 și Anderson, 2007), în care furnizorii și consumatorii de informații își interpretează rolurile. De fapt, noțiunea de utilizator internet pare mai flexibilă și adecvată (decât cea de furnizor și consumator de informație) în noul context în care fiecare poate deveni furnizor sau creator de informație. În consecință indivizii au de a face cu o explozie informațională și se confruntă cu răspândirea extensivă și intensă a informației. Cu alte cuvinte, oamenii nu doar lucrează cu volumul imens de informație din universul informațional, dar trebuie să mai facă față și caracterului multidimensional și răspândirii de neoprit și necontrolat a informației din jurul lor.

Deci, care este peisajul informațional actual? Răspunsul poate fi găsit, dacă examinăm dezvoltarea aplicațiilor Web 2.0 și a tehnologiilor mobile. Datorită rețelei în calitate de platformă (O'Reilly, 2005) și a perfecționării tehnologiilor mobile de bandă largă, oamenii au lumea informațională în buzunar și pot crea sau împărtăși permanent propria informație comunităților din care fac parte (Castells, 2007). Sursele tradiționale de informare, susținute de obicei de companiile de TIC, instituțiile educaționale sau editori, precum motoarele de căutare, fișierele bibliotecare, publicațiile pe suport de hârtie, sursele de învățare recomandate de profesori sau bibliotecari, produsele comerciale multimedia

nu mai reprezintă unicele canale de informare pentru acoperirea necesităților individuale de informare. În timp ce informația primită pe aceste canale poate fi evaluată și manevrată recurgând la experiența și cunoștințele proprii ale utilizatorului, alte forme de informație, provenite de la resursele bazate pe programul Web 2.0 (precum: informația împărtășită pe rețelele sociale (comentariile și statuturile de pe Facebook), informația etichetată pe instrumentele sociale de depozitare (Twitter, Diggs, Facebook, Flickr etc.), fluxurile de Really Simple Syndication (RSS), comentariile de pe sistemele personale de publicare și mijloacele de difuzare media, mesajele neașteptate de la „prietenii” neașteptați primite pe poșta electronică, mesageria instantanee sau chiar reclamele primite pe mobil de la operatorii de telefonie) sunt transmise în permanență utilizatorilor informaționali de pretutindeni (vezi figura 2).



**Figura 2.** Peisajul informațional individual și rolul EI

(Notă: **elementele color** sunt cele de tip Web 2.0)

După cum poate fi observat din figura 2, indivizii trebuie să facă față și să trăiască cu două curente (sau fluxuri) informaționale. Cele două fluxuri pun accentul în principal pe două obiective: incluziunea socială și educația / angajarea. În această situație rolul EI este de a se asigura că indivizii nu sunt excluși din societate, dacă eșuează să se conecteze la / ori să manevreze propriul univers informațional. Dacă unul dintre aceste două fluxuri informaționale către rețea este întrerupt, riscul excluziunii sociale este evident. Din acest motiv EI este necesară pentru a-i ajuta pe indivizii să-și păstreze interacțiunile de învățare și sociale cu comunitățile din care fac parte.

### 2.1.3. Internetul – o societate interculturală

Se poate vedea cu ușurință din figura 2 că sursele de informație pe care indivizii o primesc prin intermediul instrumentelor Web 2.0 provin nu numai de la furnizori specifici

de informație, ci și de la comunitățile din care fac parte și de la cunoștințele din rețea. De fapt, sub formă de conversații zilnice, acele surse de informație pot ajunge la indivizi (sau destinatari) în mod neașteptat, având aspect atât pozitiv, cât și negativ. De exemplu, comentariile pozitive la postările de pe blog, recomandarea unei surse demne de încredere, făcută de o cunoștință din rețea sau o încurajare primită prin intermediul mesageriei instantanee din partea unui prieten pot servi drept o bună motivație pentru indivizi să-și continue activitățile (care au valoare pentru ei). Dimpotrivă, mesajele spam trimise pe adresele de email sau pe telefoanele mobile, conversațiile plictisitoare de pe blogul personal sau pe profilul vreunei rețele sociale, informația înșelătoare trimisă intenționat de un spărgător al TIC îl pot pune pe cineva într-o situație psihologică sau socială păgubitoare ori chiar de excludere socială și culturală. De asemenea indivizii pot renunța la calitatea lor de membri ai vreunei comunități virtuale, atunci când ideile, părerile sau acțiunile lor sociale (exprimate pe blogurile personale sau profilurile lor sociale) nu îi vizează pe / sau nu sunt susținute de prietenii / cunoștințele lor din comunitatea dată. Indivizii trebuie să facă față și să trăiască cu toate acele tipuri de informații în relațiile sociale și activitățile lor cotidiene. În acest sens Coutts și Fisher (2008) propun conceptul de bază informațională, adică locul unde se realizează schimbul de informații, care „se poate produce oriunde și oricând, deseori pe neașteptate și, formându-se în jurul unui scop instrumental (de exemplu: obținerea unui serviciu sau bun), împărtășirea informației se produce ca un rezultat secundar al interacțiunii sociale. Pe măsură ce oamenii se implică în interacțiuni sociale, conversațiile lor despre viață în general și despre anumite situații în particular duc la împărtășirea oficială și neoficială a informației pe diferite teme și în diverse direcții” (Coutts și Fischer, 2008, p. 2). Într-o lume în care jumătate din populație deține telefoane mobile și există aproape două miliarde de utilizatori internet (UNESCO, 2009), peisajul informațional devine tot mai complex și diversificat.

De fapt, modul în care oamenii își administrează bazele informaționale, care sunt localizate de cele mai multe ori pe internet, poate fi văzut drept modul în care ei interacționează cu rețelele și comunitățile virtuale din care fac parte. Eșuarea îndeplinirii acestei sarcini poate duce la excluderea indivizilor din acele comunități. După cum a fost menționat de UNESCO (2009, p. 38), „în prezent „www” poate fi abrevierea de la World Wide Words (cuvinte extinse în lumea întregă) sau World Wide Social (rețele sociale extinse în lumea întregă)”, internetul este, de fapt, o comunitate globală, dominată de „cultura internetului” (Castells, 2002b). Un sondaj realizat de De Jonghe (2007) a scos la iveală faptul că în topul primelor trei lucruri pe care le fac oamenii atunci când deschid calculatorul stă verificarea profilurilor din rețelele lor sociale, plasată pe locul trei, cu 44% de răspunsuri, în timp ce pe primele două poziții se situează verificarea poștei electronice și navigarea pe internet. Acest lucru denotă faptul că oamenii se implică din ce în ce mai mult în lumea internetului și sunt influențați profund de cultura internetului. După cum afirmă UNESCO (2009): „Toate acestea reprezintă un nou tip de revoluție culturală: tehnologia este tot mai ușor de folosit și persoana în cele din urmă, iese în centrul atenției, transpunându-se, din ce în ce mai mult, pe ea însăși, comunitățile din care face parte și societatea într-o lume virtuală, care devine astfel tot mai integrată în viața cotidiană” (UNESCO, 2009, p. 38).

Potrivit lui Castells (2003b, p. 3), „cultura internetului este cultura creatorilor săi”, care provin din toate colțurile lumii, au identitate culturală și socială diferită, valori și convin-

geri proprii. Este adevărat că oamenii, atunci când „sunt” pe internet, trăiesc și lucrează într-o comunitate interculturală, în care aspectele culturale și sociale ale comportamentului de căutare a informației trebuie luate în considerație.

Rezumând, peisajul informațional, după cum a fost analizat anterior, anunță modificări fundamentale în comportamentul utilizatorilor de căutare a informației și în contextul informațional actual. Spinarec și Zoricaif (2009) consideră că, de vreme ce mediul informațional actual s-a schimbat, conceptul de EI trebuie de asemenea restructurat, actualizat și extins. Cu alte cuvinte, EI nu trebuie privită doar ca un ansamblu de aptitudini pentru definirea necesităților informaționale, localizarea surselor informaționale, evaluarea informației, folosirea și aplicarea informației în anumite contexte și depășirea problemelor sociale și etice legate de folosirea informației (ACRL, 1989), acestea reprezentând aplicarea tradițională a EI. În contextul informațional actual (și în viitorul dominat încă de Web 2.0), EI ar trebui recunoscută drept o pregătire complexă, care conferă indivizilor o stare de spirit activă, deprinderi informaționale adecvate și suficiente și o percepere culturală și socială sănătoasă a peisajului informațional actual, atunci când aceștia își derulează interacțiunile sociale pe propriile baze informaționale și în societatea informațională.

## 2.2. Conceptul

### 2.2.1. Dimensiunea sociotehnologică a EI

Pentru a răspunde modificărilor cerute, Godwill (2007 și 2009), Tuominen, K. (2007), Bussert și Brown (2008), Spinarec și Zorica (2009) propun conceptul de EI 2.0, cu un accent puternic pe caracterul deschis al conținutului și metodelor de aplicare a EI. Godwill (2007) și Luo (2009) propun folosirea instrumentelor Web 2.0 pentru susținerea conținutului și realizării EI. Îndeosebi Spinarec și Zorica (2009) fac o afirmație importantă, subliniind relația dintre practicile EI și comunități, după cum urmează: EI își are rădăcinile în activitățile anumitor grupuri și comunități; ea evoluează în context disciplinar și alte contexte și este practică de comunități cu ajutorul tehnologiilor corespunzătoare (Spinarec și Zorica 2009, p. 143).

Acele modificări afectează profund practicile tradiționale ale EI, realizate, în mare parte, de bibliotecari, profesori și discipoli. După cum se vede din figura 2, practicile tradiționale ale EI i-au ajutat pe indivizi să facă față problemelor de lucru și învățare, bazându-se, în mare parte, pe sursele tradiționale (motoare de căutare, fișiere bibliografice, surse pe suport de hârtie sau produse multimedia publicitare), în principal pentru scopuri de lucru și învățare. Tabloul este acum extins prin scoaterea în evidență a rolului important al comunităților în dezvoltarea EI, a accentului puternic pe fundamentele culturale și sociale ale informației în crearea programelor de EI și a folosirii flexibile a căilor de asigurare cu programe de EI în diferite contexte. Potrivit lui Lloyd (2005), este necesară plasarea EI în mediul educațional, instrucțional și cotidian al individului. Harris (2008) consideră comunitățile, mai ales pe cele de învățare, drept necesități în dezvoltarea EI. Spinarec și Zorica (2009) accentuează că trebuie făcută o schimbare în practicarea EI prin „integrarea problemelor de etichetare, veridicitate, autenticitate și confidențialitate și a multor altor probleme legate de comunitățile de învățare” (Spinarec și Zorica, p. 149).



De fapt, în contextul societății informaționale și al culturii internetului analizate anterior, aspectul sociotehnologic al informației trebuie considerat drept caracteristica fundamentală a EI. De aceea, EI trebuie să fie o instruire socială și tehnologică despre cum să facem față universului informațional într-un mod cultural și social adecvat, astfel încât să ne putem adapta și integra flexibil și eficient în contexte culturale, economico-sociale și educaționale diferite. În contexte sociale, culturale și tehnologice diferite, practicile EI sunt probabil aplicate diferit, punându-se accent pe gradul de conformitate culturală și socială a acestora în raport cu peisajul informațional al indivizilor. Prin urmare, în loc să se concentreze în special pe necesitățile informaționale, explozia informațională și susținerea învățării pe viață, care pot fi examinate calitativ în cadrul educațional, EI ar trebui să pună accentul pe contextul informațional și comunicațional al indivizilor, astfel încât să-i ajute pe indivizi să facă față răspândirii incontroleabile a informației și, mai ales, să-i învețe cum să învețe, să comunice și să se integreze în diferite contexte sociale, culturale și educaționale, adică să se adapteze la societatea informațională. Astfel, acest lucru duce la modificări în alte aspecte ale conceptului tradițional de EI atât în sfera practică, cât și în cea teoretică.

## 2.2.2. Elementele fundamentale ale EI

După cum a fost analizat anterior, în context intercultural și în cel al societății informaționale, indivizii nu trebuie să se preocupe numai de **necesitățile informaționale** proprii, ei mai trebuie să aibă grijă și de comunitățile din care fac parte, pentru a-și asigura integrarea în aceste comunități, a menține fluxurile de informație în societatea informațională și a face față tuturor curentelor informaționale. În contextul societății informaționale, necesitățile informaționale individuale reprezintă preocupările comune ale comunității. Acesta este motivul pentru care oamenii trebuie să fie înzestrați cu cunoștințe și înțelegerea fundamentelor sociale și culturale ale peisajului informațional actual și să posede deprinderi tehnologice adecvate, atunci când interacționează pe bazele lor informaționale și realizează schimburi informaționale. Cu alte cuvinte, oamenii trebuie să fie conștienți de rolul comunităților și de propria responsabilitate socială de a contribui la dezvoltarea comunităților.

Și **deprinderile informaționale** ar trebui să reprezinte un element de bază al EI în orice context informațional. Se poate observa că deprinderile de folosire a instrumentelor tradiționale de accesare a informației (motoare de căutare, fișiere bibliografice, baze de date, pagini web la care se face referire, publicații pe suport de hârtie sau produse multimedia) sau a platformelor informatice nu sunt suficiente pentru a face față propriilor nevoi informaționale din peisajul informațional actual. Alte deprinderi (incluse, dar fără a se limita la ele), precum abordarea surselor recomandate, împărtășite sau etichetate de comunități sau cunoștințe, folosirea instrumentelor media de împărtășire a informației, folosirea instrumentelor de învățare online și a platformelor mobile (telefoane mobile de tip smartphone, asistenți personali digitali (PDA) și chiar aparate GPS (sistem de poziționare globală)) sunt absolut necesare indivizilor. Într-o formă modernă de exprimare, acestea pot fi numite deprinderi informaționale 2.0. Totuși, pentru a juca atât rolul de consumator informațional, cât și pe cel de creator / furnizor de informații în baza informațională, oamenii trebuie să posede mult mai multe deprinderi. Deoarece există multe



programe informatice cu sursă deschisă, disponibile gratuit și cu funcționalități depline, cum sunt mai ales sistemele personale de publicare Joomla, Drupal, Wordpress și altele, indivizii educați informațional ar trebui să posede capacități de a-și controla propriile platforme informaționale, prin spargerea (modificarea și individualizarea) acelor programe la nevoie, pentru a-și satisface propriile nevoi de comunicare și informare.

Dacă e să vorbim despre **modul în care informația este evaluată** și determinată să fie folosită, nu doar experiența și cunoștințele proprii ale indivizilor sau cele obținute prin educație, dar și evaluările, recomandările sau analizele făcute de comunitățile din care fac parte aceștia pot fi folosite pentru evaluarea informației accesate / primite de indivizi. În prezent, există un număr imens de panouri de discuții virtuale (sau forumuri) atât pentru scopuri profesionale, cât și pentru divertisment. Acestea sunt locurile unde oamenii se pot ajuta reciproc în vederea evaluării unei informații îndoielnice sau problematice sau chiar pot învăța unii de la alții. De exemplu, mulți oameni, înainte de a se hotărî să-și cumpere un aparat de fotografiat, de obicei accesează [dpreview.com](http://dpreview.com) sau [photographyreviews.com](http://photographyreviews.com), niște surse bogate de informație pusă la dispoziție și împărtășită de o comunitate de specialiști în fotografie și utilizatori. Sau, înainte de cumpărarea unui articol de pe eBay, ar fi util să citim informația furnizată de vânzător despre sine, dar mai ales reacțiile și evaluările oferite de către cumpărători, înainte de a lua decizia finală de cumpărare. De asemenea, multe comunități virtuale s-au grupat în baza similitudinilor domeniilor sau obiceiurilor profesionale, ori în baza discuțiilor academice neoficiale ce s-au iscat și care au devenit o sursă bogată pentru oamenii care vor să învețe să evalueze informația nesigură. Aceasta nu este o enumerare a locurilor în care poate fi găsită informația; scopul articolului este de a sublinia și a promova rolul comunităților de învățare în contextul actual al peisajului informațional.

De fapt, acele comunități de învățare au luat naștere din cultura de a împărtăși a internetului (Castells, 2002b și Anderson 2007). De aceea, **capacitatea de împărtășire a informației** este obligatorie pentru o persoană educată informațional. Însuși felul în care indivizii interacționează cu propriile comunități depinde vital de această capacitate. Acest articol nu se referă doar la tehnicile necesare folosirii instrumentelor de marcare socială și de schimb de informații media, dar și la înțelegerea comportamentelor culturale și comunicaționale întâlnite frecvent în cadrul comunităților. Aceasta înseamnă că în contextul informațional actual este deosebit de necesară conștientizarea de către indivizi a modului în care-și împărtășesc informația, ce informație trebuie împărtășită și cine le sunt partenerii. Mult mai important e faptul că El trebuie să motiveze în rândul comunităților încurajarea și promovarea culturii de împărtășire – fundamentul comunităților de învățare. Totuși, împărtășirea nu presupune „sinceritate necondiționată” și acceptarea tuturor riscurilor de încălcare a confidențialității sau amenințării datorate informației nesecurizate. În acest context, o persoană educată informațional trebuie să aibă o înțelegere clară a modului în care să dezvăluie în mod corect informația și să rămână în siguranță la efectuarea de schimburi de informații în cadrul comunităților din care fac parte.

De fapt, **folosirea etică a informației** este și va rămâne în oricare context informațional valoarea fundamentală a unei persoane educate informațional. Acesta este un principiu fundamental pentru crearea și consolidarea încrederii în societatea informațională. Totuși, în contextul unei societăți informaționale, folosirea informației are și un aspect

cultural. După cum a fost menționat anterior, informația nu servește doar pentru învățare și lucru, dar și pentru crearea și conectarea la rețele și integrarea indivizilor în comunități. Din acest motiv informația trebuie folosită potrivit culturii comunității, astfel încât aceasta să fie aplicabilă, acceptabilă și bogată în contextele informaționale corespunzătoare.

### 3.3. Asigurarea EI în contextul societății informaționale

Misiunea EI în contextul societății informaționale este de a menține și a alimenta fluxurile informaționale din cadrul societății, pentru a-i ține pe indivizi implicați și integrați în comunitățile din care fac parte, contribuind la succesul acestora în dezvoltarea lor profesională și personală. Astfel se explică de ce practicile EI sunt orientate social, cultural și tehnologic. Deși contextul informațional individual va determina conținutul și modul de realizare a instruirii EI (Webber, 2003), în contextul societății informaționale contextul informațional individual este strâns legat de comunități și de practicile de învățare flexibilă. Cu ajutorul TIC, în special al instrumentelor Web 2.0, pentru crearea și dezvoltarea de comunități de învățare flexibilă, EI poate fi pusă la dispoziția indivizilor în mod eficient.

#### 3.1. Comunitățile de învățare flexibilă

„Niciun centru, doar noduri” este una dintre caracteristicile fundamentale ale unei rețele (Castells, 2004). Din acest motiv, controlul și intensificarea fluxului de informație este legat, în primul rând, de indivizi și de partenerii cu care aceștia sunt conectați. De aici rolul important al comunităților (grupuri de noduri) în contextul societății informaționale. În aceeași ordine de idei, conceptul de comunitate de învățare flexibilă în dezvoltarea educării informaționale pare nimerit în contextul informațional actual. O astfel de comunitate poate fi caracterizată prin următoarele:

- un grup de indivizi asociați voluntar în baza relațiilor și corelațiilor din cadrul culturii lor informaționale și a condițiilor sociotehnologice;
- operarea în orice mediu sau spațiu adecvat contextului informațional și nivelului de instruire a membrilor comunității și
- existența unui anumit scop de învățare.

Evident, conform acestei ipoteze, o comunitate de învățare flexibilă poate fi un grup de prieteni care învață în aceeași clasă, un grup de membri de familie, o rețea profesională de lectori și studenți ai unei universități sau chiar un grup de cititori ai unei biblioteci. Totuși, pentru ca aceste grupuri să devină societăți de învățare, trebuie să fie stabilit cel puțin un scop de învățare și toți indivizii trebuie să se implice și să contribuie la scopul (scopurile) comunității. Acesta este, de asemenea, modul în care indivizii învață și fac schimb de informații în contextul unei societăți informaționale. Castells (2004, p. 3) afirmă că „importanța relativă a unui nod nu provine din caracteristicile sale specifice, ci din capacitatea acestuia de a contribui la scopurile rețelei”. De fapt, atunci când rețeaua își atinge scopurile, nodurile acesteia de asemenea își ating obiectivele care i-au determinat să intre în rețea.

Acest mecanism poate fi folosit pentru dezvoltarea educării informaționale. În locul folosirii „abordării standard”, care a fost considerată inadecvată (Webber, 2003), însă a rămas destul de populată în practicile recente ale EI, este important să se creeze și să se ofere condiții sociale și tehnologice, pentru ca oamenii să-și formeze propriile

comunități de învățare flexibilă în cadrul societății informaționale. Specialiștii în EI, singurii în măsură să-și împărtășească experiența și cunoștințele în domeniul EI, ar trebui să joace rolul de nod al rețelei. Mai mult, ei pot acționa în calitate de catalizatori ai EI, care generează și promovează activitățile de învățare a EI în cadrul comunității. În acest caz, asigurarea EI este implementată prin intermediul interacțiunilor sociale și culturale dintre indivizi (noduri). Acest lucru arată că beneficiarii EI ar trebui să fie (dar să nu se limiteze la): bibliotecarii; profesorii / lectorii; studenții / utilizatorii informației; colegii / prietenii / familiile; comunitățile virtuale; furnizorii TIC. E necesară totuși următoarea avertizare: orice efort de a controla sau deține rețeaua poate deteriora natura rețelei și, în consecință, compromite scopurile acesteia. De exemplu, cei care practică EI ar putea distruge structura comunității informaționale dacă încearcă să-și folosească propriile contexte de EI și abordări pedagogice pentru a conduce rețeaua, cerând (sau influențând) ca alți indivizi să urmeze căile lor subiective de dezvoltare a EI, fără a ține cont de compatibilitățile sociale, culturale și tehnologice ale indivizilor. În acest caz obiectivele de învățare nu vor fi atinse.

Web 2.0 și tehnologiile mobile oferă specialiștilor în EI multe posibilități de abordare a propriilor comunități (rețele sociale, bloguri, wiki, instrumente de împărtășire a mijloacelor media, etc.). Este un fundament important pentru caracterizarea culturii societății informaționale, care este alcătuită din protocoale și valoarea comunicării (Castells, 2004). Folosind instrumentele Web 2.0 și alte aplicații TIC pentru alegerea și crearea unui protocol flexibil și adecvat de comunicare, specialiștii în EI contribuie la menținerea culturii comunităților de învățare, promovând astfel fluxurile dintre noduri (indivizi).

Un individ se poate considera educat informațional dacă își poate desfășura independent activitățile sau acțiunile informaționale sau sociale pe propriile baze informaționale, pentru atingerea scopurilor dezvoltării personale și profesionale și pentru integrarea în rețelele din care face parte. Caracterul deschis al societății informaționale permite indivizilor să se implice în diferite comunități de învățare flexibilă, în funcție de propria strategie de dezvoltare a EI, care este probabil consultată de specialiști în EI sau bibliotecari.

Avantajele acestei abordări sunt flexibilitatea și caracterul adecvat al felului în care o comunitate de învățare flexibilă își construiește propriile conținuturi și metode de învățare cu ajutorul altor membri din rețelele din care fac parte (inclusiv specialiștii în EI și elevii avansați la EI). Adaptarea practicilor EI la contextele culturale și sociale ale individului nu va ridica probleme, deoarece comunitățile de învățare flexibilă sunt întemeiate pe considerațiile proprii ale individului despre compatibilitățile educaționale, culturale și tehnologice. De aceea, practicile EI se întâlnesc uneori între tată și fiul său mic, între câțiva prieteni la un curs de karate, într-un grup de persoane în vârstă ce se folosesc de serviciile bibliotecii publice sau chiar între câteva gospodine în bucătărie. Nu va exista nevoia de a crea programe unice de EI pentru fiecare membru al comunității, deoarece dezvoltarea EI trebuie să fie sarcina întregii comunități și ține de fiecare nod (individ) în parte. Persoanele nu vor trebui motivate să participe la ședințe de instruire despre deprinderile de EI, deoarece acestea pot alege de sine stătător cea

mai potrivită și mai convenabilă metodă de învățare, folosind mediul lor familiar de comunicare și spațiul personal de învățare.

Rămân totuși întrebările:

1. Pe ce bază indivizii își pot identifica potențialii parteneri?
2. Cine e responsabil pentru menținerea și finanțarea campaniilor de EI implementate în cadrul comunităților?

### 3.2. Misiunile bibliotecilor

Este interesant că aceste întrebări scot în evidență rolul bibliotecilor în dezvoltarea EI. Cu toate că nu putem nega faptul că indivizii – cu ajutorul noilor instrumente de comunicare, precum rețelele sociale sau sistemele de publicare personală – pot observa, interacționa, experimenta și găsi în mod independent noduri asociate (asemenea unui mecanism autonom, atunci când experimentează în rețelele sociale și alte societăți virtuale), bibliotecile (în comunitățile corespunzătoare) trebuie considerate un loc ideal pentru implementarea activităților de rețea. Asta fiindcă bibliotecile au fost mereu considerate centrul cultural al comunităților, unde oamenii își împărtășesc interesele pentru informație, cunoaștere sau hobby-urile și iau parte la activități de socializare. Dacă bibliotecile pot juca rolul de nod comunitar care-i conectează pe oameni, oferindu-le posibilitatea de a împărtăși și de a învăța unul de la altul, promovând societățile informaționale și cultura de împărtășire în cadrul comunităților, atunci acestea pot reprezenta punctul de formare a comunităților de învățare flexibilă. În acest context, indivizii înșiși sunt responsabili de asigurarea și dezvoltarea EI. Totuși, aceasta este responsabilitatea bibliotecilor, atunci când acestea, folosind instrumente de comunicare familiare și prietenoase cu indivizii, încearcă să ridice gradul de conștientizare a oamenilor asupra rolului EI în contextul informațional și social actual. Bibliotecile mai trebuie să se asigure că noțiunea de EI și elementele sale fundamentale sunt corect înțelese de către membrii lor. În consecință, indivizii pot reflecta de sine stătător asupra propriului nivel de EI actual și determina momentul în care trebuie să treacă la o altă comunitate de învățare flexibilă, pentru a-și actualiza sau a-și spori competențele EI. De aceea, indivizi diferiți, cu cerințe diferite față de propriile nevoi informaționale, pot urma căi diferite de dezvoltare a EI, în funcție de condițiile informaționale proprii.

Cât privește aspectele tehnologice ale practicilor EI, bibliotecile **nu** trebuie să pună la dispoziția cititorilor cursuri pentru dezvoltarea competențelor informatice. În acest caz e mai importantă promovarea noilor tehnologii și încurajarea oamenilor să învețe să le folosească. De fapt, oamenii pot utiliza instrumentele Web 2.0 sau chiar pot sparge programe cu sursă deschisă, doar participând la unele cursuri oferite de instituțiile de educație tehnică și suplimentară (Technical and Further Education TAFE) sau de școlile virtuale. Problema este următoarea: cum să folosești cât mai eficient acele deprinderi? În calitate de nod al rețelei, bibliotecile îi pot inspira pe oameni să folosească instrumentele TIC pentru necesitățile lor comunicaționale și informaționale prin folosirea acestor tehnologii pentru a promova EI și activitățile în rețea. Iată câteva sugestii:

- crearea și dezvoltarea comunităților de învățare (online sau offline), inclusiv a sistemelor de învățare virtuale;
- crearea panourilor de discuții online / offline pentru membrii comunității;

- folosirea rețelelor sociale (Ning, Facebook, MySpace, Diggs sau Twitter) pentru implementarea campaniilor de relații publice de EI și conectarea oamenilor;
- promovarea portalurilor personale individuale (bloguri, canale de împărtășire a diferitor surse media, instrumente sociale de marcare) sau produse culturale, pentru oferirea posibilității indivizilor de a se integra în propriile rețele / comunități.

Această listă poate fi interminabilă, deoarece bibliotecile pot contribui mai mult la conservarea, menținerea, promovarea și dezvoltarea culturii societății informaționale.

#### 4.4. Concluzii și cercetări ulterioare recomandate

Modificările din peisajul informațional și structura socială actuală necesită modificarea felului în care este conceptualizată educarea informațională. Plasând EI în contextul societății informaționale – o structură socială influențată global – sunt recunoscute problemele legate de conținutul și realizarea EI în contextul informațional actual dominat de Web 2.0 și tehnologiile mobile. Cu toate că societatea informațională oferă posibilități de asigurare a EI pe căi flexibile, mai ales prin folosirea comunităților de învățare flexibilă, rămân încă unele probleme ce trebuie discutate și analizate în viitorul apropiat. Mai jos sunt câteva întrebări (fără pretenția de a epuiza subiectul) pentru cercetări ulterioare:

- Care este rolul instituțiilor educaționale (de exemplu: al cadrelor didactice și al administrației instituțiilor) în crearea comunităților flexibile de învățare?
- Care sunt dezavantajele în folosirea comunităților flexibile de învățare pentru asigurarea EI?
- Care este cel mai bun mod în care specialiștii în EI se pot integra în comunitățile dorite?
- Cum se poate asigura asimilarea conținutului EI de către indivizi?
- Cum putem trata programele tradiționale de EI, dacă ne modificăm abordarea?

#### Bibliografie

1. ACRL 1989, Presidential Committee on information literacy: Final Report, viewed 06/12/2009, <<http://www.ala.org/ala/mgrps/divs/acrl/publications/whitepapers/presidential.cfm>>.
2. Anderson P, 2007, What is Web 2.0: ideas, technologies and implications for education, JISC Technology and Standards Watch, viewed 10 March 2010, <[www.jisc.ac.uk/media/documents/techwatch/tsw0701b.pdf](http://www.jisc.ac.uk/media/documents/techwatch/tsw0701b.pdf)>.
3. Brown N, Bussert K, Information literacy 2.0: empowering students through personal engagement, retrieved 15 April 2010, <[http://www.eric.ed.gov/ERICDocs/data/eric-docs2sql/content\\_storage\\_01/0000019b/80/3d/00/95.pdf](http://www.eric.ed.gov/ERICDocs/data/eric-docs2sql/content_storage_01/0000019b/80/3d/00/95.pdf)>.
4. Bussert K & Armstrong A H, 2008, Information literacy 2.0 at the American University in Cairo: Flickr in the Classroom, *Internet Reference Services Quarterly*, vol. 1, no. 13, pp. 1-13.
5. Campbell, S 2004, 'Defining information literacy in the 21st century', in *World Library and Information Congress: 70th IFLA General Conference and Council*, IFLA, Buenos Aires, Argentina.

6. Cardoso G, 2005, Societies in Transition to the Network Society, in *The Network Society: From Knowledge to Policy*, eds. M. Castells & G. Cardoso, Johns Hopkins Center for Transatlantic Relations, Washington, DC, pp. 23-67
7. Castells, M. 2002a, *The rise of the network society*, 2<sup>nd</sup> edn, Blackwell Publisher, Massachusetts.
8. Castells, M. 2002b, *The Internet galaxy*, Oxford University Press, New York.
9. Castells, M 2004, 'Informationalism and the network society', in *The network society: a cross cultural perspective*, eds M Castells, Edward Elgar Publishing Limited, Cелtenham, pp. 3-45.
10. Castells, M, Fernandez-Ardevol M, and Qiu JL, 2007, *Mobile communication and society: a global perspective: a project of the Annenberg Research Network on international communication*, The MIT Press, Cambridge.
11. Counts S, Fisher K E, 2010, 'Mobile social networking as information ground: A case study', *Library & Information Science Research*, vol. 32, pp. 98-115.
12. De Jonghe A, 2007, *Social networks around the World*, An De Jongle, USA.
13. Godwin P, 2007, 'The Web 2.0 challenge to Information Literacy', in *INFORUM 2007: 13<sup>th</sup> Conference on Professional Information Resources*, Prague.
14. Godwin P, 2009, 'Information literacy and Web 2.0: is it just hype?' *Program: electronic library and information system*, vol. 43, no. 3, pp. 264-274.
15. Gorman, G & Dorner, DG 2006, 'Information literacy education in Asian developing countries: cultural factors affecting curriculum development and programme delivery', *IFLA Journal*, vol. 32, no. 4, pp. 281-293.
16. Gray C H, 2002, *Cyborg citizen*, Routledge, New York
17. Harris, B.R. (2008), "Communities as necessity in information literacy development: challenging the standards", *The Journal of Academic Librarianship*, vol. 34, no. 3, pp. 248-55.
18. LearnHigher 2006, *Information literacy literature review*, viewed 07/10/2009, <<http://www.learnhigher.mmu.ac.uk/research/InfoLit-Literature-Review.pdf>>.
19. Lloyd A, 2005, 'Information literacy: Different contexts, different concepts, different truths?' *Journal of Librarianship and Information Science*, vol. 37, no. 82, pp. 82-88.
20. Luo L, 2009, 'Web 2.0 Integration in Information Literacy Instruction: An Overview', *The Journal of Academic Librarianship*, vol. 36, no. 1, pp. 32-40.
21. O'Reilly T, 2005, *What Is Web 2.0*, viewed 25 February 2010, <<http://oreilly.com/web2/archive/what-is-web-20.html>>.
22. Serante, L.C. (2009), "Untangling the relationship between libraries, young adults and Web 2.0: the necessity of a critical perspective", *Library Review*, vol. 58, no. 3, pp. 237-51.
23. Schuler D, Day P, 2004, *Shaping the Network Society*, The MIT Press, Cambridge.
24. Spiranec S, Zorica M, 2009, 'Information Literacy 2.0: hype or discourse refinement', *Journal of Documentation*, vol. 66, no. 1, pp. 140-153.
25. Stalder, F 2006, *Manuel Castells – The Theory of the Network Society*, Polity Press, Cambridge, UK.
26. Tuominen, K. (2007), "IL 2.0", *Signum*, vol. 40, no. 5, pp. 6-12.

27. UNESCO 2008, Towards information literacy indicators, UNESCO, Paris, France, viewed 30 April 2010, <<http://www.uis.unesco.org/template/pdf/cscl/InfoLit.pdf> >.
28. UNESCO 2009, Information society policies: annual world report, viewed 15 Mar 2010, <[http://portal.unesco.org/ci/en/files/29547/12668551003ifap\\_world\\_report\\_2009.pdf/ifap\\_world\\_report\\_2009.pdf](http://portal.unesco.org/ci/en/files/29547/12668551003ifap_world_report_2009.pdf/ifap_world_report_2009.pdf) >.
29. Van Dijk J, 1999. *The Network society*, SAGE publications, London.
30. Walter, S 2007, 'Using cultural perspectives to foster information literacy instruction across the curriculum', in *Proven strategies for building an information literacy program*, eds. S Curzon & L Lampert, Neal-Schuman, New York, pp. 55-75.
31. Webb, EJ, Campbell, DT, Schwartz, RD & Sechrest, L 1966, *Unobtrusive Measures: Nonreactive Measures in the Social Sciences*, Rand McNally, Chicago, USA.
32. Webber, S, 2003, An International Information Literacy Certificate: opportunity or dead-end? In *World Library and Information Congress: 69th IFLA General Conference and Council*, IFLA, Berlin.
33. Webber, S, Johnston, B, 2000, "Conceptions of information literacy: new perspectives and implications", *Journal of Information Science*, vol. 26 no. 6, pp. 381-97.
34. Webber, S, Johnston, B, 2002, Assessment for information literacy: a challenge for lifelong learning, in *2<sup>nd</sup> International Lifelong Learning Conference*, Central Queensland University, Yeppoon, Queensland.



### **Informație despre autor**

În prezent autorul este doctorand în informare și comunicare la Universitatea Australiei de Sud (Australia), studiind impactul dimensiunilor culturale asupra dezvoltării EI în învățământul superior din Vietnam. Autorul a scris și o lucrare despre dezvoltarea EI în sistemul de învățământ superior vietnamez, pe care a prezentat-o la conferința internațională dedicată EI, organizată la Kuala Lumpur – Malaezia (2006).



# ИНФОРМАЦИОННАЯ КУЛЬТУРА ЛИЧНОСТИ ИЛИ ИНФОРМАЦИОННАЯ ГРАМОТНОСТЬ: РОССИЙСКИЙ И МЕЖДУНАРОДНЫЙ ФОРМАТЫ ОБСУЖДЕНИЯ ПРОБЛЕМЫ<sup>1</sup>

*Доклад на Международной Конференции «Крым – 2004»*

*Н.И. ГЕНДИНА, Е.Л. КУДРИНА*

Становление информационного общества обусловило значительный интерес к проблемам готовности человека жить в таком обществе. В качестве важнейшего условия, обеспечивающего человеку успешность, комфортность жизни в информационном обществе, все чаще стали называть информационную грамотность, а неотъемлемой составляющей культуры личности современного человека стала информационная культура. Все эти проблемы являются предметом пристального внимания международного сообщества и, прежде всего, таких авторитетных международных организаций, как ЮНЕСКО и ИФЛА.

Впервые на международном уровне попытка регламентировать обязанности государств и международных организаций по подготовке человека к жизни в информационном обществе предпринята ЮНЕСКО в «Рекомендации о развитии и использовании многоязычия и всеобщем доступе к киберпространству». В этом документе сказано: «Государствам-членам и международным организациям следует содействовать распространению грамотности в области информационных и коммуникационных технологий (ИКТ). Решающее значение для информационного общества имеет развитие «человеческого капитала», включая открытое, интегрированное и межкультурное образование в сочетании с обучением навыкам в области ИКТ» (1). Это положение Рекомендации свидетельствует не о технократическом, но гуманитарном подходе к решению проблемы подготовки человека к условиям информационной цивилизации, переносе смысловой доминанты с технических средств, на проблемы адаптации личности к жизни в информационном обществе. Гуманитарный подход к проблеме отражает и одна из флагманских программ ЮНЕСКО – Программа «Информация для всех», знаменующая существенную эволюцию в осознании рассматриваемой проблемы: раньше она воспринималась как техническая и технологическая, а сегодня – как гуманитарная, социальная и политическая. Доминантой новой мировой информационной политики становится не технологии и даже не сама информация, а ее создатель и конечный потребитель – человек (2).

Наряду с ЮНЕСКО разработку проблемы подготовки человека к жизни в информационном обществе инициирует ИФЛА. На протяжении двух последних

<sup>1</sup> [http://www.library.ru/1/sociolog/text/article.php?a\\_uid=158](http://www.library.ru/1/sociolog/text/article.php?a_uid=158)

лет эта проблема активно обсуждалась на Генеральных конференциях и сессиях ИФЛА: в 2002 г. – создана секция по информационной грамотности, поставившая задачу выявления стандартов информационной грамотности, сформировавшихся в разных странах, и создания на этой основе международного стандарта. В 2003 г. на секции по информационной грамотности развернулась дискуссия, в ходе которой было выявлено две основных позиции: 1) стандарт по информационной грамотности не нужен, да он и не может быть создан в связи со сложностью и малой изученностью объекта стандартизации – информационной грамотности; 2) стандарт по информационной грамотности нужен, но пока не вполне ясно, каким он должен быть, каковы его структура и содержание.

Мы являемся сторонниками разработки стандартов по информационной грамотности, как на национальном, так и на международном уровнях, и не можем согласиться с аргументом о том, что информационная грамотность не является техническим объектом и не может быть подвергнута стандартизации. В современном мире стандартизация давно и активно распространяется не только на техническую, но и на социальную сферу, доказательством чему служат образовательные стандарты, активно используемые во всем мире для повышения качества всех уровней и ступеней образования, обеспечения единого национального и мирового образовательного пространства.

Разработка стандартов по информационной грамотности предполагает, прежде всего, определение объема и содержания понятия «информационная грамотность», а также выявление состава необходимых и достаточных информационных знаний и умений, запас которых дает человеку уверенность для жизни в информационном обществе, обеспечивает ему доступ к информации и знаниям. Поиск аргументированных ответов на эти и другие вопросы велся нами в ходе многолетней научно-исследовательской деятельности. Первоначально, начиная с 80-х годов XX в., исследования велись библиотечным факультетом Кемеровского государственного университета культуры и искусств. В 2000 г. в структуре университета было создано специальное научное подразделение – научно-исследовательский институт информационных технологий социальной сферы (НИИ ИТ СС), действующий, в рамках международной Программы ЮНЕСКО «Информация для всех».

Деятельность НИИ ИТ СС связана с реализацией двух разделов данной программы: «Развитие потенциала человека, навыков и умений в век информации» и «Информационные технологии для образования, науки, культуры и коммуникаций».

Необходимость выработки системного представления информационных знаний и умений и разработки концепции подготовки человека к жизни в информационном обществе побудили нас провести комплекс исследований и разработок по следующим основным направлениям:

1. Анализ терминологии. В ходе исследования терминологии был проведен сопоставительный анализ таких понятий, как грамотность, информационная грамотность, компьютерная грамотность, информационная культура, рассмотрена их трансформация в русской и международной практике. В результате

анализа установлено, что и в нашей стране, и за рубежом конкретное содержание понятия грамотность менялось исторически, расширяясь с ростом общественных требований к развитию индивида – от элементарных умений читать, писать, считать и т.п. к владению минимумом общественно необходимых знаний и навыков (функциональная грамотность).

Расширение объема понятия грамотность получило отражение в появлении ряда производных терминов: «библиотечно-библиографическая грамотность», «информационная грамотность», «компьютерная грамотность». В целом проведенный терминологический анализ свидетельствует, что в настоящее время в отечественной и зарубежной практике используется неунифицированная терминология, зачастую без четкого определения понятий. Отметим также, что заметной тенденцией стало «вытеснение» таких понятий, характеризующих знания и умения человека по работе с информацией, как «библиотечно-библиографическая культура», «культура чтения», «библиотечно-библиографические знания», «библиотечно-библиографическая грамотность», понятиями «компьютерная грамотность», «информационная грамотность». Осознание фундаментальной роли информации в общественном развитии; возрастание объемов информации; информатизация общества, развитие информационной техники и технологии; становление информационного общества – все эти факторы обусловили появление и развитие в России такого сложного и многозначного понятия, как «информационная культура», определили становление информационной культуры как самостоятельного научного направления и образовательной практики. Причины того, что термин информационная культура получил в России большее распространение, чем термин «информационная грамотность» нам видятся в следующем. В самом слове «грамотность» есть оттенок элементарности, примитивности, отражение самого простого, начального уровня образования. Применительно ко всему многообразию знаний, умений и самостоятельных действий человека при работе в такой сфере, как информация и современные информационные технологии, термин «информационная грамотность», по нашему мнению, не вполне адекватен. Гораздо более соответствует масштабу рассматриваемого феномена (феномена информации и информационных технологий, информационного общества в целом) понятие информационной культуры: «Информационная культура личности – одна из составляющих общей культуры человека; совокупность информационного мировоззрения и системы знаний и умений, обеспечивающих целенаправленную самостоятельную деятельность по оптимальному удовлетворению индивидуальных информационных потребностей с использованием как традиционных, так и новых информационных технологий. Является важнейшим фактором успешной профессиональной и непрофессиональной деятельности, а также социальной защищенности личности в информационном обществе» (3).

2. Изучение и обобщение отечественного опыта. В результате изучения и обобщения опыта образовательных и библиотечных учреждений России по формированию информационных знаний и умений выяснилось следующее. В отечественной практике преобладает монодисциплинарный подход, в резуль-

тате которого формирование информационной культуры сводится к обучению основам библиотечно-библиографических знаний, ликвидации компьютерной безграмотности, овладению рациональными приемами работы с книгой и т.п. Имея локальный характер, ни одно из этих направлений не способно решить проблему в целом – формирование информационной культуры, как целостного явления. Установлено также, что повышение уровня информационной культуры общества серьезно осложняется из-за отсутствия специально подготовленных педагогических и информационно-библиотечных кадров и необходимой учебно-методической литературы.

3. Исследование уровня информационных знаний и умений различных категорий потребителей информации – учителей, врачей, юристов, инженерно-технических работников, учащейся молодежи. Оценка уровня информационной культуры производилась по следующим параметрам: умение самостоятельно сформулировать свою информационную потребность и выразить ее словесно; знание основных алгоритмов поиска информации в зависимости от вида информационного запроса: адресный, тематический, фактографический; умение извлечь информацию из источника и правильно оформить результаты своей информационно-аналитической деятельности; владение новыми информационными технологиями. Установлено, что для всех категорий потребителей информации характерен низкий уровень информационной культуры, что негативно сказывается на продуктивности их учебной или профессиональной деятельности.

4. Выявление и оценка состава информационных знаний и умений, которые призваны сформировать учебные дисциплины общеобразовательных учреждений. Цель исследования – определить, как общеобразовательная школа формирует и должна формировать информационные знания и умения. Объектом исследования выступили учебные программы по всем предметам общеобразовательных учебных заведений России с 1 по 11 класс. Методом контент-анализа из учебных программ были выделены ключевые слова, характеризующие информационные знания и умения. В результате были получены две базы данных: «Информационные знания» и «Информационные умения», общим объемом около 5 тысяч записей. Несмотря на такое «насыщение» учебных программ информационными знаниями и умениями выпускник общеобразовательной школы имеет, как правило, низкий уровень информационной культуры. Анализ показал, что причины неподготовленности учащихся к решению практических задач информационного характера кроются в нарушении принципов системности, последовательности, технологичности при формировании информационных знаний и умений, разрыве между теорией и практикой информационного обучения.

В целом в ходе исследований было установлено, что все основные характеристики образования существенно зависят от информационной культуры. Наряду с образовательными учреждениями формированием информационной культуры личности традиционно занимаются и библиотеки. Однако в силу разрозненности усилий, отсутствия целенаправленно организованного процесса

информационного обучения уровень информационной культуры общества продолжает оставаться неоправданно низким.

5. Разработка концепции, стратегии и тактики формирования информационных знаний и умений. Результатами проведенного комплекса исследований явилась разработка концепции формирования информационной культуры в образовательных и библиотечных учреждениях. Суть концепции сводится к утверждению тезиса о том, что массовое повышение уровня информационной культуры общества возможно лишь при организации специального обучения современных потребителей информации, то есть при организации информационного образования. Формирование информационной культуры личности должно базироваться, по нашему мнению, на следующих общеметодологических принципах: культурологическом, системном; деятельностном, технологическом, принципах интегративности и непрерывности образования.

Стратегия формирования информационной культуры личности предполагает специальную подготовку, обучение различных категорий потребителей информации. Предлагается внедрить во все звенья системы непрерывного образования курс «Основы информационной культуры», отвечающий следующим требованиям: содержание курса должно носить интегративный характер; цели и задачи, структура и содержание курса должны быть четко дифференцированы в зависимости от категории обучаемых; обучение должно иметь деятельностно-ориентированную, практическую направленность и строиться на активном использовании новых информационных технологий; преподаватели, обеспечивающие проведение занятий, должны иметь соответствующую профессиональную подготовку и располагать необходимыми учебно-методическими средствами. Наиболее полное представление о структуре и содержании данного курса, принципах его реализации дает разработанное нами учебно-методическое пособие (3), изданное в рамках Программы ЮНЕСКО «Информация для всех».

Более чем 20-летний опыт ведения исследований, разработка концепции формирования информационной культуры личности, создание комплекса учебных программ, дифференцированных в зависимости от возраста и вида деятельности обучаемых, их экспериментальная проверка в образовательных учреждениях и библиотеках, позволяют утверждать, что появление как национальных, так и международных стандартов информационной культуры (информационной грамотности) вполне реально. Такой стандарт должен быть ориентирован на конкретную категорию людей и обязательно учитывать их информационные потребности, специфику учебной или профессиональной деятельности. Следовательно, можно говорить о разработке системы стандартов по информационной грамотности, ориентированных на различные группы потребителей информации, в зависимости от ступеней и уровней общего и профессионального образования: дошкольного, общего среднего, среднего специального, вузовского, послевузовского. Все они должны соответствовать основному системобразующему принципу – принципу непрерывности, преемственности, «совместимости» информационного образования. При этом подход к разработке национальных стандартов информационной грамотности будет

определяться комплексом различных факторов: уровнем экономического и технологического развития, степенью информатизации страны, наличием или отсутствием национальной информационной политики, общим уровнем образования населения в целом, уровнем развития самого образования, положением с грамотностью среди взрослого населения, и, конечно, национальной культурой и традициями.

## **Литература**

1. Рекомендации о развитии и использовании многоязычия и всеобщем доступе к киберпространству // [www.unesco.org](http://www.unesco.org); [www.ifap.ru](http://www.ifap.ru)
2. Программа ЮНЕСКО Информация для всех // [www.unesco.org](http://www.unesco.org); [www.ifap.ru](http://www.ifap.ru)
3. Гендина Н.И., Колкова Н.И., Скипор И.Л., Стародубова Г.А. Формирование информационной культуры личности в библиотеках и образовательных учреждениях: Учебно-метод. пособие. – 2-е изд., перераб. – М.: Школьная б-ка, 2003. – 296 с.

# ВОПРОСЫ ФОРМИРОВАНИЯ ИНФОРМАЦИОННОЙ КУЛЬТУРЫ<sup>1</sup>

*В.А. КРАВЕЦ,  
канд. техн. наук, профессор, проректор,  
В.Н. КУХАРЕНКО,  
канд. техн. наук, профессор,  
зав. Проблемной лабораторией дистанционного обучения,  
Харьковский государственный политехнический университет.*

Развитие современных технологий существенным образом меняет жизнь общества и оказывает влияние на культуру. Происходит подлинная революция в приобщении человечества к накопленному культурному богатству, затрагивается его жизнедеятельность.

Сегодня есть все основания говорить о формировании новой информационной культуры (ИК) [1], которая может стать элементом общей культуры человечества. Ее основой могут стать знания об информационной среде, законах ее функционирования, умение ориентироваться в информационных потоках. По мнению российских ученых [2], ИК пока еще является показателем не общей, а, скорее, профессиональной культуры, но со временем станет важным фактором развития каждой личности.

Развитие ИК формирует во всех странах группы людей, которые духовно объединены общностью понимания тех проблем, в решении которых они включены. ИК органически входит в реальную ткань общественной жизни, придавая ей новое качество. Она приводит к изменению многих сложившихся социально-экономических, политических и духовных представлений, вносит качественно новые черты в образ жизни человека.

В настоящее время существует большое количество определений ИК. В данном случае целесообразно рассмотреть определение [1], данное в двух аспектах.

Информационная культура в широком смысле – это совокупность принципов и реальных механизмов, обеспечивающих позитивное взаимодействие этнических и национальных культур, их соединение в общий опыт человечества.

В узком смысле слова это: оптимальные способы обращения со знаками, данными, информацией и представление их заинтересованному потребителю для решения теоретических и практических задач; механизмы совершенствования технических сред производства, хранения и передачи информации; развитие системы обучения, подготовки человека к эффективному использованию информационных средств и информации.

<sup>1</sup> <http://users.kpi.kharkov.ua/lre/>, <http://www.ukrde.edu-ua.net/khspu-plde>  
[http://www.e-joe.ru/sod/00/4\\_00/ku.html](http://www.e-joe.ru/sod/00/4_00/ku.html)



Овладение ИК – это путь универсализации качеств человека, который способствует реальному пониманию человеком самого себя, своего места и своей роли. Большую роль в формировании ИК играет открытое образование, которое должно формировать специалиста информационного сообщества, вырабатывая у него навыки и умения: дифференциации информации; выделения значимой информации; выработки критериев оценки информации; производить информацию и использовать ее.

Понятно, что эффективность этой работы зависит от уровня подготовки профессорско-преподавательского состава. Поэтому Харьковский государственный политехнический университет (ХГПУ) ведет активную работу в этом направлении, участвует в работе инициативных групп Меморандума Понимания PROMETEUS; организовал русскоязычную дискуссию IFERS-RUS при активно работающем форуме IFETS; разрабатывает дистанционный курс „Основы дистанционного обучения”.

Формированию информационной культуры в Европе уделяется большое внимание. В ноябре 1999 года была развернута инициатива „Меморандум Понимания. Мультимедиа в обучении и образовании в Европе”, которая получила название PROMETEUS.

Основная цель этого меморандума – дальнейшее совершенствование технологий объединенными усилиями администрации, потребителями и производителями (преподаватели, разработчики систем, издатели).

После выборов исполнительного комитета началась активная работа в одиннадцати инициативных группах с использованием списков рассылки по формированию программ Европейского Союза Fifth Framework Programme 1998-2002.

В группе „Передовой опыт высшего образования” предложен для обсуждения доклад Европейской ассоциации университетов (CRE) „Реструктуризация университета – университеты и преимущества новых технологий” (<http://prometeus.org/sig/higher/CRE.html>). Появление этого документа вызвано отсутствием четких стратегий проведения работ по развитию новых технологий в обучении; сильным сопротивлением преподавателей и администрации университетов использованию новых технологий; проблемой оценки истинной стоимости такой деятельности, которая часто недооценивается.

В работе обобщен опыт 40 университетов, результаты обсуждались на встрече с участием 20 европейских и 20 североамериканских университетов. Основные замыслы этого документа:

1. Развитие учебной стратегии для объединения новых информационных и коммуникационных технологий в обучении и образовании.
2. Развитие активности преподавателей, как гарантия получения пользователями лучших технологий.
3. Стоимостный анализ использования новых технологий.
4. Сотрудничество между университетами и между университетами и организациями.

Авторы документа видят миссию университетов будущего в следующем: создание новых знаний и поддержка существующих знаний, как пример резуль-

татов исследований и эрудиции; содействие обществу и его экономическому успеху, особенно локально; содействие культурному развитию; и самое главное, получение студентами опыта обучения в процессе образования.

Основные характеристики опыта обучения должны заключаться в улучшении индивидуальных способностей, умении мыслить критически, аналитически и творчески, в помощи студентам в развитии их образовательных способностей, чтобы подготовить их к обучению в течение всей жизни.

Большую роль в формировании ИК играет дискуссионный форум IFETS, в котором принимают участие преподаватели практически всех стран мира. По инициативе ХГПУ при форуме создана русскоязычная секция. Проводятся формальные (расписание представлено по адресу <http://ifets.gmd.de/discussion.html> или <http://users.kpi.kharkov.ua/lre/discussion>) и неформальные дискуссии. Средний объем информации составляет 500 К в месяц. Как отмечают участники, „дискуссии улучшают настоящее и позволяют избежать ошибок в будущем“.

Одна из последних дискуссий была „Технологии и будущее высшего образования“. Участники отмечают, что в будущем образование освободится от государственного контроля, и будет развиваться в рамках частных организаций. Это позволит снизить цены за обучение, улучшить качество, внести разнообразие в обучение. Т.е. предполагается Ренессанс в образовании. Главным в образовании будет не передача знаний и сертификация, а сам обучаемый. Развитие технологий приведет к созданию учебных заведений нового типа (глобальных, виртуальных, дистанционных и т.д.), заставит преподавателей сосредоточиться на качестве учебного плана и учете потребностей студентов.

В настоящее время:

1. Интернет становится примером использования технологий для привлечения студентов к активному участию в процессе обучения.

2. Традиционное и дистанционное обучение сейчас существуют одновременно.

3. Университеты превращаются в конструкторов. Выберите детали (преподаватель, курс, учебное заведение) сами и составьте свою собственную программу. Затем сдайте экзамены, где вам угодно, и выберите учебное заведение, которое выдаст вам диплом. Это уже настоящее, к этому придут все страны, рано или поздно.

К опасным тенденциям участники дискуссии относят падение уровня функциональной грамотности и основных математических знаний в информационный век.

Дополнительно к ежегодным курсам повышения квалификации преподавателей университета по методике применения ПЭВМ в учебном процессе и дистанционному обучению при поддержке фонда „Видродження“ (грант 6458) разрабатывается дистанционный курс „Основы дистанционного обучения“. Это вводный курс, доступный преподавателям Украины по Интернет / Интранет, познакомит их с дистанционным обучением, даст возможность научиться создавать свои дистанционные курсы. Предполагается дальнейшее развитие этого курса с ориентацией на конкретные категории пользователей. Большую роль

в рассматриваемом курсе будет играть дискуссии и совместные проекты. Для проведения дискуссий организован список рассылки, которые используется при проведении ежемесячного семинара „Методические проблемы дистанционного обучения” и ежегодной конференции MicroCAD.

### **Литература**

1. Виноградов В.А., Скворцов Л.В. Создание информационной культуры для Европы. Доклад на VI конференции ЕКССИД, 23-25 марта 1991 г. Кантербери, Великобритания // Теория и практика обществ.-научн. информатики. – 1991. – № 2, с. 5-9.
2. Сухина В.Ф. Человек в мире информатике. М.: Радио и связь. – 1992. – 111 с.

## CAPITOLUL I

## TEORIE ȘI PRACTICĂ

PREDAREA DEPRINDERILOR INFORMAȚIONALE  
GRUPURILOR MARI ÎN TIMP SCURT ȘI CU  
RESURSE LIMITATE<sup>1</sup>

*Paul VERLANDER,*  
*bibliotecarul facultății (Facultatea de Științe naturale și sociale),*  
*Universitatea Hope din Liverpool (Liverpool Hope University),*  
*e-mail: verlanp@hope.ac.uk*  
*Catherine SCUTT,*  
*bibliotecarul facultății (Facultatea de Pedagogie),*  
*Universitatea Hope din Liverpool (Liverpool Hope University),*  
*e-mail: scuttcc@hope.ac.uk*

**Drepturile de autor asupra conținutului articolului aparțin autorilor, iar asupra aspectului publicației – grupului de Educare Informațională din cadrul Institutului Acreditat al Specialiștilor în Biblioteconomie și Știința Informării.**

**P**osesorii drepturilor de autor și-au dat acordul ca acest articol să fie accesibil publicului larg. „Prin accesibilitatea acestei literaturi publicului larg se are în vedere disponibilitatea sa pe internet, ceea ce face ca orice utilizator să poată citi, descărca, distribui, copia, printa, căuta sau accesa conținutul deplin al articolelor, să caute prin conținut după index, să-l transpună sub formă de text informativ în diferite programe sau să-l folosească în orice alt scop legal, fără a întâmpina alte bariere financiare, legale sau tehnice, decât cele cauzate de obținerea accesului la internet.

Unicul impediment pentru reproducere și distribuire și unicul rol al drepturilor de autor în acest domeniu este de a oferi autorilor posibilitatea de a deține controlul asupra integrității propriilor lucrări și de a fi recunoscuți și citați cum se cuvine.”

Chan, L. et al. 2002. Budapest Open Access Initiative, New York: Institutul pentru o Societate Deschisă (Open Society Institute). Disponibil pe: <http://www.soros.org/openaccess/read.shtml> [Accesat pe 22 ianuarie 2007].

<sup>1</sup> Revista de educare informațională. Iunie 2009, 3 (1), p. 31-42. Disponibil: <http://ojs.lboro.ac.uk/ojs/index.php/JIL/article/view/PRA-V3-I1-2009-3>

## Rezumat

Scopul acestui articol este de a pune în discuție numeroasele metode de predare interactivă folosite în grupurile mari în cadrul cursului de Cultura informației la Universitatea Hope din Liverpool pe parcursul anului academic 2008-2009. Bazat pe experiența practică de încercare a unei game variate de metode cu studenții Universității Hope din Liverpool pe parcursul anului de studii, acest articol analizează avantajele folosirii diferitor tehnici interactive de predare a deprinderilor educării informaționale, atunci când predarea în grupuri mari este unica opțiune. Articolul include și o prezentare a diferitor elemente auxiliare pentru predarea interactivă în cadrul prelegerilor. Mai este pusă în discuție și utilizarea asistenței continue după ce cursul a luat sfârșit, care le-ar permite studenților să capete experiență practică prin intermediul sondajelor și chestionarelor, iar ședințele neprogramate și îndrumările online pot asigura ajutor suplimentar studenților care au nevoie de aceasta. Studiile realizate până acum indică faptul că metodele interactive de predare contribuie la o mai bună înțelegere din partea studenților, cu toate că unele metode pot avea un succes mai mare decât altele și în funcție de grupurile de studenți la care se aplică. Articolul recomandă folosirea diferitor metode interactive în cadrul unei prelegeri, precum și crearea posibilităților pentru experiențe practice după ce aceasta s-a încheiat. Se va ține cont atât de stilurile diferite de învățare, cât și de stilurile de predare a celor ce țin prelegerea.

Această analiză își aduce contribuția în literatura dedicată predării educării informaționale în cadrul învățământului superior, punând accent pe mijloacele de promovare a educării informaționale în grupurile mari. Discuția despre meritele relative ale diferitor metode de predare va contribui la formularea soluțiilor practice pentru modul în care trebuie predate deprinderile informaționale în grupurile mari, în condițiile în care personalul și timpul sunt limitate.

**Cuvinte-cheie:** educare informațională, metode interactive de predare, teorie a învățării, învățare activă, predare în grupuri mari.

### 1. Introducere: problema

*Studenții mei trebuie să știe cum să se folosească de serviciile bibliotecii. Sunt 80 de persoane în grupă; poți petrece o oră cu ei.*

Exemplul de mai sus ilustrează scenariul cunoscut bibliotecarilor din instituțiile de învățământ în predarea educării informaționale. În mod ideal, predarea eficientă a deprinderilor informaționale ar trebui realizată în grupuri mici, într-un mediu în care studenții au parte de experiențe practice, folosind resursele bibliotecii (Birks și Hunt 2003). Totuși, numărul redus de personal, cumulat cu timpul limitat într-un plan încărcat de învățământ fac adesea ca unica posibilitate a bibliotecarilor de a lucra cu studenții să fie în grupuri mari în amfiteatre.

În prezent, metoda tradițională de predare a cursului este considerată, în mare parte, defectuoasă și ineficientă (Bligh 2000). „Majoritatea oamenilor se plictisesc după zece minute de prelegere; cei deștepți – chiar și după cinci. Oamenii practici nu se duc deloc la prelegeri” (Stephen Leacock în Exley și Dennick 2004, p. 3). Limitările prelegerilor sunt

și mai evidente în cazul în care materia predată presupune folosirea practică a resurselor online pentru a asimila cu succes informația.

Acest lucru s-a întâmplat și la Universitatea Hope din Liverpool, și la multe alte instituții. De multe ori unica posibilitate a bibliotecarilor de a-i vedea pe studenți consta în prelegeri planificate uneori pentru mai mult de 200 de participanți. Asemenea cursuri acopereau numai puțin peste minimumul de cunoaștere a resurselor. Datele de la pupitrul de referințe arătau că, în pofida faptului că educarea informațională a fost predată majorității studenților, unii dintre ei nu și-au dezvoltat deprinderi informaționale corespunzătoare. Acest lucru este demonstrat de întrebările lor referitoare la accesarea revistelor virtuale, după ce au participat la cursurile de educare informațională, ceea ce indică faptul că ei nu au înțeles elementele de bază ale modului în care pot fi accesate resursele și nici diferențele dintre diferite baze de date. În pofida participării la cursurile de deprinderi bibliotecare din primul an de studii, bibliotecarii au observat că mulți dintre studenții anului doi nu cunoșteau materialul predat anterior și, ca rezultat, se pierdea mult timp pentru explicarea din nou a conținutului care a fost deja trecut.

În acest articol sunt explicate problemele predării educării informaționale prin intermediul cursurilor bazate pe prelegeri în grupuri mari, precum și strategiile folosite la Universitatea Hope din Liverpool pentru a promova implicarea activă a studenților în educarea informațională, în paralel cu doctrinele pedagogice ale teoriei învățării.

### 1.1. Teoria

Teoria învățării face distincție între „învățare activă” și „învățare pasivă”. Învățarea activă include activități precum discuția, chestionarea, rezolvarea de probleme și alte forme de activitate care nu se prea produc pe parcursul unei prelegeri tradiționale. Datorită interacțiunii pe care o promovează, învățarea activă este considerată mai eficientă, deoarece studenții asimilează mai bine informația (Bonwell și Eison 1991).

Honey și Mumford (citați în Highmore Sims 2006) sugerează că există patru stiluri de învățare, care ilustrează modurile diferite în care oamenii preferă să învețe. În mod ideal, orice curs de educare informațională ar trebui să ia în considerare toate cele patru stiluri de învățare, pentru a se asigura că toți participanții învață eficient.

#### Cei cu stil activ de învățare preferă:

- să gândească acționând
- să aibă lecții / prelegeri scurte
- multă varietate
- posibilitatea de a fi inițiatori
- să participe și să se distreze

#### Cei cu stil reflexiv de învățare preferă:

- să gândească înainte de a acționa
- pregătirea minuțioasă
- să cerceteze și să evalueze
- să asculte și să observe

<p><b>Cei cu stil practic de învățare preferă:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• să vadă importanța muncii lor</li> <li>• să obțină folos practic din învățare</li> <li>• modele credibile de urmat</li> <li>• tehnici aprobate</li> <li>• ca activitățile să fie reale</li> </ul>	<p><b>Cei cu stil teoretic de învățare preferă:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• concepte și modele</li> <li>• să vadă imaginea de ansamblu</li> <li>• să depună efort intelectual</li> <li>• structură și obiective clare</li> <li>• prezentare logică a ideilor</li> </ul>
---	--

**Figura 1.** Stiluri de învățare (Honey și Mumford)

Institutul acreditat al specialiștilor în biblioteconomie și știința informării (The Chartered Institute of Library and Information Professionals (CILIP)) definește educarea informațională în felul următor: „...să știi când și de ce ai nevoie de informație, unde să o găsești și cum să o evaluezi, să o folosești și să o comunici într-un mod etic” (CILIP 2006). Deprinderile de bază ale educării informaționale sunt formulate de către Societatea bibliotecilor colegiale, naționale și universitare (SCONUL) în modelul celor șapte piloni (SCONUL 1999):

- 1) capacitatea de a recunoaște nevoia de informație;
- 2) capacitatea de a distinge căile prin care poate fi umplută lacuna informațională;
- 3) capacitatea de a crea strategii de localizare a informației;
- 4) capacitatea de a localiza și accesa informația;
- 5) capacitatea de a compara și evalua informația obținută de la surse diferite;
- 6) capacitatea de a organiza, a aplica și a comunica celorlalți informația în mod corespunzător;
- 7) capacitatea de a sintetiza și a se bizui pe informația existentă, contribuind la crearea cunoștințelor noi.

Scopul programului de educare a cititorilor de la Universitatea Hope din Liverpool este învățarea acestor deprinderi, folosind setul de resurse bibliotecare oferite de universitate. Cursurile de educare informațională sunt create pentru dezvoltarea competențelor de bază, prin intermediul cursurilor de introducere în biblioteconomie și educare informațională pentru studenții anului întâi, care pun accentul în mare parte pe deprinderile enumerate în punctele 1-5. Cursurile de educare informațională ținute la nivelurile mediu și final al planului de învățământ universitar implică o înțelegere mai aprofundată a tuturor deprinderilor EI, cu toate că se acordă atenție deosebită deprinderilor 4 și 5, în care accentul cade pe deprinderile semantice de elaborare a strategiilor de căutare, pe utilizarea mai sofisticată a limbajului de căutare și pe o capacitate mai mare de evaluare a surselor informaționale. Totuși, predarea educării informaționale prin intermediul prelegerilor tradiționale nu se referă la stilurile diferite de învățare și nu oferă posibilități pentru aplicarea practică a celor șapte deprinderi de bază ale educării informaționale.



## 1.2. În căutarea unei soluții

Pentru a fi siguri că prelegerea va reprezenta o experiență de învățare activă pentru studenți, se pot introduce câteva elemente interactive în formatul tradițional al prelegerii. Acest articol prezintă mai multe posibilități de includere a metodelor interactive în educarea informațională bazată pe prelegeri. Folosirea metodelor interactive de învățare este deosebit de benefică, deoarece scopul educării informaționale este de a preda un set de deprinderi practice. De aici rezultă că prelegerile academice tradiționale, cu accent pe învățarea pasivă, sunt deosebit de nepotrivite pentru cursurile de educare informațională. Folosirea unui ansamblu de metode poate ține cont de amestecul de stiluri de învățare din cadrul unui grup tipic de studenți. În continuare prezentăm câteva strategii adoptate de Universitatea Hope din Liverpool pentru cursul de educare informațională și susținem că acestea pot îmbunătăți unele dintre neajunsurile prelegerilor tradiționale, în cazul în care cele din urmă reprezintă unica posibilitate a personalului bibliotecii de comunicare cu studenții.

## 2. Metodologie

### 2.1. Cercetarea metodelor de predare

Au fost făcute cercetări în bazele de date ale Compendiului de biblioteconomie și știința informării (Library and Information Science Abstracts) și ale Compendiului de biblioteconomie, știința și tehnologia informației (Library, Information Science and Technology Abstracts), pentru a analiza revistele existente dedicate metodelor de predare în instruirea educării informaționale. Cercetările oficiale ale bazelor de date au fost completate cu cercetări pe internet ale paginilor electronice academice, surse cu acces liber, cum ar fi arhiva Revistei de educare informațională și pagini electronice-cheie, precum pagina SCOUNL, pentru a strânge informații suplimentare despre practicile existente în acest sector. Cercetarea literaturii în cadrul bibliotecii și al domeniului informațional au generat metoda cefaloniană (Cephalonian method), descrisă amănunțit mai jos. Totuși, studiul literaturii a scos la iveală faptul că s-a scris puțin despre biblioteconomie și domeniul informațional, în special despre metodele de predare a educării informaționale prin intermediul prelegerilor. De aceea cercetarea literaturii a fost extinsă, cuprinzând bazele de date de cercetare și educație, precum Centrul de resurse informaționale în educație ERIC (Educational Resource Information Centre) și Cercetare completă în educație (Education Research Complete). Aceste căutări suplimentare au găsit informații despre alte metode posibile de predare interactivă, cum ar fi sistemele personale de răspuns (Personal Response Systems).

Atunci a apărut întrebarea cât de plauzibilă ar fi implementarea unor asemenea metode în predarea educării informaționale. Cursurile oficiale de instruire la care au participat bibliotecarii de la Universitatea Hope din Liverpool, organizate de către diferite organizații, precum Bibliotecile universitare din nord-vest NoWAL (North West Academic Libraries) și CILIP, precum și colaborarea virtuală cu colegii din instituțiile de învățământ superior similare au oferit informație suplimentară despre aplicarea practică a aceluiași tehnici. În calitate de sursă-cheie de recomandări practice a servit Centrul de predare și învățare (Centre for Learning and Teaching) din cadrul Universității Hope din Liverpool.

Ședințele cu specialiștii centrului din domeniul educației au oferit soluții practice pentru implementarea metodelor de predare cu cheltuieli reduse. De exemplu, în urma consultărilor cu Centrul, biblioteca a fost anunțată să folosească metoda „cubul de comunicare” (Communicube) ca o alternativă mai ieftină și eficientă pentru sistemele personale de răspunsuri (Personal Response Systems).

După ce au fost identificate opțiunile de introducere a metodelor interactive în cadrul cursurilor cu format deosebit de apropiat de cel al prelegerilor, a fost consultată din nou literatura dedicată educării informaționale, pentru a constata nivelul în care metodele cunoscute de predare a educării informaționale pot fi adaptate pentru a fi folosite în cadrul prelegerilor. Exercițiile de căutare a strategiilor, precum cele evidențiate de Birks și Hunt (2003) și utilizarea suporturilor, cum ar fi diferite tipuri de literatură, au fost identificate drept opțiuni de adaptare de la folosirea cursurilor în grupuri mici și bazate pe tehnologie informațională la utilizarea în săli mari de clasă și amfiteatre.

## **2.2. Testarea metodelor de predare**

După ce au fost identificate câteva opțiuni posibile de introducere a metodelor interactive în cadrul prelegerilor în grupurile mari, s-a convenit că acestea vor fi mai întâi testate pe un grup de aproximativ 30 de angajați din bibliotecă, care nu sunt implicați direct în procesul de educare informațională. Bibliotecarii au fost testați preventiv cu ajutorul unui chestionar bazat pe tipologia lui Honey și Mumford, pentru a determina stilul lor predominant de învățare. Analiza rezultatelor chestionarului a indicat faptul că există un nivel înalt de variație în stilurile de învățare din cadrul grupului, angajații încadrându-se în toate cele patru categorii de „persoane ce învață” prezentate de Honey și Mumford. Pe lângă faptul că include o gamă variată de stiluri de învățare, grupul-pilot nu a fost implicat și nu a avut experiență în metodele de predare și învățare, era neomogen în funcție de vârstă și provenea din medii diferite de educație. Astfel, s-a considerat că punctele lor de vedere pot oferi un model util al gamei posibile de reacții din partea studenților la utilizarea metodelor. Detaliile rezultatelor grupului pilot inițial sunt discutate mai târziu în acest articol, precum și care dintre metodele pilot au fost considerate potrivite pentru predarea deprinderilor informaționale studenților. Secțiunea următoare oferă o descriere detaliată a tuturor metodelor de predare folosite în prezent pentru educarea deprinderilor informaționale la studenții de niveluri diferite (de la admitere și pe tot parcursul planului de învățământ), urmată de testarea inițială a acestor metode pe angajații bibliotecii.

## **2.3. Metoda cefaloniană**

Metoda cefaloniană reprezintă o metodă de învățare activă creată de bibliotecarii de la Universitatea din Cardiff, pentru a revitaliza introducerile „plictisitoare” în biblioteconomie, oferind un nivel de interacțiune ce abia depășește comunicarea informației procedurale (Morgan, 2004; 7). Inspirată de metoda cefaloniană, întrebările au fost împărțite printre membrii audienței pe cartonașe colorate la prelegerile de introducere în biblioteconomie și, mai târziu, la cele specifice altor discipline în cadrul Universității Hope din Liverpool.

Aceste cartonașe cu întrebări erau folosite pentru implicarea publicului și dirijau merul prelegerii realizate prin intermediul prezentării realizate în programul PowerPoint, care afișa întrebarea și folosea imaginile relevante pentru a ilustra răspunsurile.

Persoanele cu stil activ de învățare s-au bucurat de posibilitatea de a iniția procesul prin adresarea întrebărilor și de a participa, în locul asimilării pasive a informației. Întrebările au structurat prelegerea, apelând la cei cu stil teoretic de învățare, iar stilul întrebărilor a fost elaborat astfel încât să fie relevante din punct de vedere practic, pentru a corespunde necesităților studenților practici.

Morgan și Davies (2004, p. 6) susțin că „acest format neoficial a fost un mod excelent de spargere a gheții, care ne-a ajutat să stabilim relații bune cu studenții, chiar și atunci când a fost folosit într-un amfiteatru mare. ... Se pare că multor studenți le-a plăcut stilul diferit de prezentare a metodei cefaloniene”.

Acest punct de vedere coincide cu experiența noastră de la Hope și a fost consolidat cu ajutorul chestionarelor de evaluare pe care le-au completat bibliotecarii ce au prezentat partea introductivă și care au observat îmbunătățiri semnificative ale nivelului de concentrare și participare în rândul studenților, în comparație cu introducerile din anii precedenți.

Pentru a oferi orientare spațială în cadrul bibliotecii, prelegerea a fost urmată de un tur al clădirii bibliotecii. Studenții au fost rugați să completeze un chestionar, pentru a mări implicarea lor pe parcursul turului și a evalua nivelul de asimilare a informației. Mai multă informație despre chestionarele de evaluare este oferită în secțiunea 3.2.

## 2.4. Sistemele personale de răspunsuri

Sistemele personale de răspunsuri (PRS – Personal response systems) sunt un mijloc excelent de colectare a informației și a părerilor studenților și de evaluare a înțelegerii. Cu toate că există soluții tehnologice pe piață, acestea nu trebuie să fie neapărat elemente scumpe de echipament electronic. De exemplu, o însărcinare destul de simplă este de a-i ruga pe studenți să-și scrie sau să lipească bilețele cu răspunsuri pe flipchart sau pe tabla magnetică. În cazul în care grupul este prea mare, răspunsurile pot fi cerute de la grupuri mici, nu de la fiecare individ. La unele prelegeri, după ce intră în amfiteatru, studenții sunt rugați să delimiteze pe o listă sursele de informație care le sunt cunoscute. Studenții sunt rugați să indice resursele pe care le folosesc regulat în cercetările lor, selectând din variante precum fișierul bibliografic, Google sau baza de date online a unei reviste relevante pentru disciplină. De asemenea, studenții își pot scrie anonim părerile pe bilețele, pentru a le lipi pe tablă la finele prelegerii.

O soluție ieftină de PRS este metoda „cubul de comunicare” (Communicube). Elaborată și prezentată de Universitatea Keele (Bostock, Hulme și Davys 2006), metoda „cubul de comunicare” reprezintă folosirea cuburilor multicolore, în care fiecare culoare înseamnă un răspuns diferit la o întrebare. Cuburile de comunicare au fost folosite la Universitatea Hope ca mijloc de evaluare a nivelului actual de cunoștințe despre educarea informațională. Cuburile de comunicare au fost utilizate cu succes cu diferite grupuri mari de lectură, compuse din 80-100 de studenți. Cuburile colorate au fost înmânate studenților la începutul prelegerii și folosite ulterior pentru a răspunde la întrebări la un anumit timp în cadrul prelegerii.

De exemplu, înainte de a începe explicarea modului de căutare a articolelor din revistele online, studenții au fost rugați să răspundă cât de siguri se simt în folosirea bazelor de date. Pentru a răspunde la întrebare, studenților li s-a dat câte un cub al comunicării și moderatorul a menționat culorile diferite de pe cub care reprezentau diferite răspunsuri posibile. Mulțimea de culori afișată ca răspuns la întrebare i-a permis moderatorului să aprecieze nivelul de încredere specific majorității grupului. Subiectul poate fi recapitulat sau explicat diferit, în funcție de răspunsurile pe care le-a primit moderatorul. Aceeași întrebare ar putea fi repetată și la sfârșitul prelegerii, pentru a vedea dacă au fost îndeplinite obiectivele, măbind nivelul de încredere în utilizarea surselor informaționale.

Cuburile de comunicare sunt perfecte în cazul unui buget limitat, deoarece această resursă este disponibilă la un preț mic pentru fiecare cub. Totuși, pe piață există și sisteme automatizate mai complexe de răspunsuri personale, care implică folosirea dispozitivelor individuale de către studenți, pentru indicarea răspunsurilor (Philipp și Schmidt, 2004). Acestea funcționează într-un mod similar cu răspunsurile celor prezenți în sala emisiunii televizate „Vrei să fii miliardar?”. Răspunsurile sunt automat comparate și afișate în formă grafică pe un ecran, astfel încât și cei din sală și prezentatorul să poată aprecia majoritatea răspunsurilor. Deși reprezintă o soluție mai complexă, inevitabil există neajunsuri financiare pentru procurarea unui număr suficient de sisteme PRS pentru grupurile mari de lectură. Prin urmare, avantajele sistemelor PRS sunt:

- permit evaluarea nivelului existent de cunoștințe;
- răspund și modifică mersul prelegerii, în funcție de răspunsurile auditoriului (de exemplu, pe care surse informaționale trebuie pus accentul sau cât de avansată să fie prelegerea);
- servesc pentru spargerea gheții, astfel încât studenții să se implice în posibilitatea de învățare;
- oferă studenților o metodă aproape anonimă de a răspunde la întrebări (în comparație cu metoda de ridicare a mâinilor).

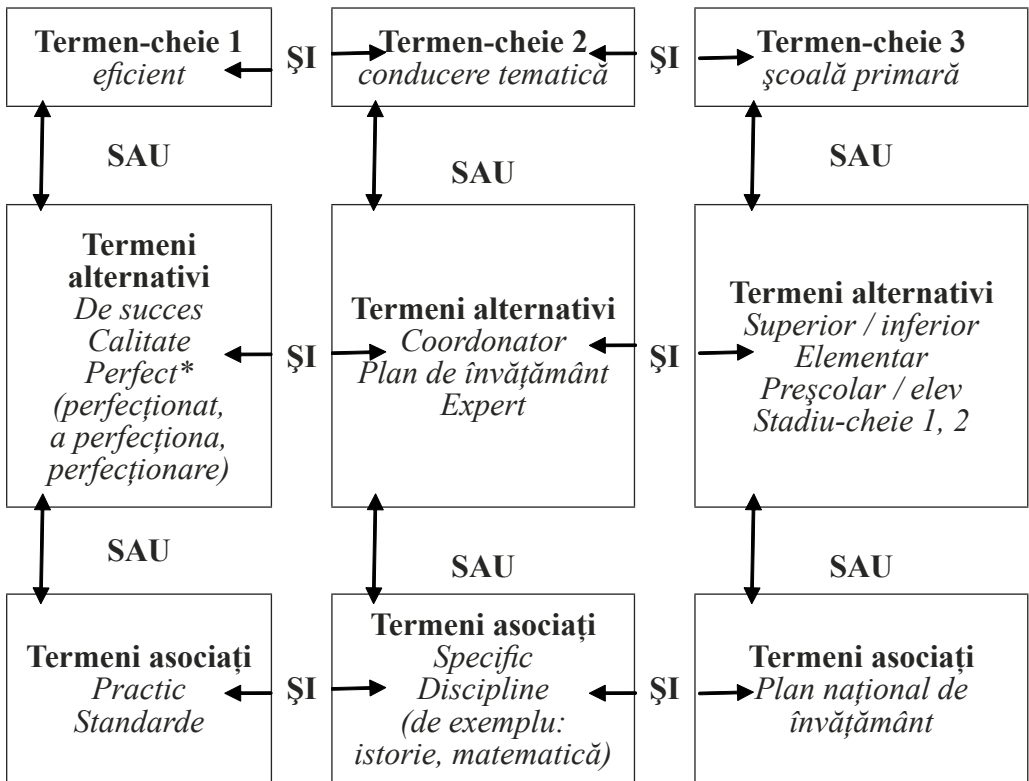
## **2.5. Exerciții de lucru în grup (strategia de căutare a cuvintelor-cheie)**

Exercițiile de lucru în grup reprezintă un mijloc eficient de a introduce învățarea activă în cadrul prelegerilor în amfiteatru. În plus, exercițiile realizate în perechi sau grupuri mici pun capăt monotoniei prezentărilor verbale neîntrerupte, specifice prelegerilor. O sarcină bazată pe grupuri ușor de utilizat în cadrul prelegerilor de educare informațională este formularea unei strategii de căutare. Un rezultat-cheie al învățării la prelegerile de educare informațională este ilustrarea deprinderilor semantice în găsirea unei game de cuvinte-cheie și gruparea lor. Astfel, predarea acestei deprinderi nu depinde neapărat de folosirea practică a resurselor online și, de aceea, poate fi folosită în amfiteatre și săli mari de clasă în care lipsesc tehnologiile informaționale.

Aceasta este predată la Universitatea Hope din Liverpool folosind o temă de căutare relevantă pentru planul prezent al prelegerii sau pentru o sarcină ulterioară. Studenții sunt rugați să lucreze împreună în grupuri pentru a completa o grilă de strategii de căutare, care îi încurajează să discute și să analizeze posibile cuvinte-cheie care pot fi folosite pentru căutarea eficientă a informației la tema respectivă. Grilele de strategii de căutare utilizate la Universitatea Hope din Liverpool se bazau pe materiale instructive elaborate

de echipa de educare informațională de la Universitatea Edge Hill (Edge Hill University). Acest exercițiu bazat pe lucrul în grup este pe placul celor cu stil de învățare activ, oferindu-le diversitate și o ocazie de a participa. Cei cu stil practic de învățare vor vedea imediat relevanța pentru activitatea lor, dacă tema aleasă este relevantă pentru planul prelegerilor din modul. Timpul ce se acordă pentru lucrul cu grila le oferă o posibilitate celor cu predispoziție spre reflecție să studieze și să evalueze informația și cunoștințele împărtășite.

### Întrebarea sau tema *Conducerea tematică eficientă în școala primară*



**Figura 2.** Grila de căutare a strategiei – un exemplu completat

Acest exercițiu are avantajul suplimentar de a permite studenților să se pregătească activ pentru viitoarea lucrare scrisă, completând prima etapă de căutare online pentru sarcina lor. De aceea are o aplicare practică imediată a cunoștințelor pe care le transmitem.

Completarea exercițiilor de căutare a strategiei, mai ales în cazul în care poate fi asociată cu tema pentru lucrarea scrisă a modului, nu este doar un avantaj practic pentru studenți, dar este deosebit de bine primită și de cadrele didactice. Profesorii recunosc

impactul pozitiv potențial asupra lucrului evaluat pe care îl va avea buna planificare a colectării informației pentru cercetările studenților.

## **2.6. Suporturile**

Nu trebuie subestimat avantajul de a avea în fața ochilor exemple reale de texte academice și lucrări pe toată durata prelegerilor. De exemplu, studenții primului an probabil că nu au văzut niciodată o revistă academică și nu știu sigur ce conține ea și prin ce diferă de manuale sau de alt material. Cea mai bună cale de a le prezenta studenților conceptul de publicații academice de cercetare și de a-i face să înțeleagă valoarea articolelor revistei pentru lucrările științifice de succes este de a-i lăsa să răsfoiască revistele. Acest lucru poate fi făcut în contextul temei prelegerii despre felul în care sunt editate revistele și prin ce diferă de editarea cărților și a revistelor standard. Pe parcursul primului an de prelegeri de educare informațională ținute conform grupurilor tematice, erau transmise reviste relevante în grupul de studenți. Pe lângă răsfoirea materialelor și compararea conținutului cu manualele lor, studenții erau rugați să identifice informația-cheie de referință din edițiile revistei, cum ar fi volumul și numărul ediției. Cercetarea revistelor le permite studenților să capete o mai bună înțelegere a conținutului revistelor recenzate și a diferențelor față de publicațiile periodice mondene, precum și să facă diferența dintre avantajele folosirii articolelor revistei și manualelor. Această metodă este în special pe placul celor cu stil activ și practic de învățare.

Ca să rezumăm, cercetarea revistelor le permite studenților să capete o mai bună înțelegere a conținutului revistelor recenzate și a diferențelor față de publicațiile periodice mondene, precum și să facă diferența dintre avantajele folosirii articolelor revistei și manualelor. Această activitate a fost folosită cu succes în lucrul cu grupuri ce cuprinde până la 200 de studenți. Cu ajutorul unui dispozitiv digital de formare a imaginii, întregului grup i-au fost prezentate detaliile unei reviste, cum ar fi volumul și numărul ediției, cuprinsul, un sumar, colectivul editorial și un articol tipic. Mai târziu în grup au fost transmise diferite reviste tipărite ca modele și studenții au fost rugați să observe aceste caracteristici tipice. Totuși, atunci când suporturile sunt transmise în grupuri mari este bine ca la prelegere să fie prezenți mai mulți funcționari ai bibliotecii, pentru asigurarea unui nivel redus de deteriorare și menținerea disciplinei.

## **3. Evaluarea metodelor interactive de învățare**

### **3.1. Testarea inițială realizată pe angajații bibliotecii**

Testarea inițială a metodelor interactive de predare realizată pe membrii personalului din bibliotecă a evaluat aplicabilitatea a trei tehnici: cefaloniană, a cuburilor de comunicare și a cartonașelor bingo. Oferim în continuare o scurtă descriere a cartonașelor bingo, deoarece această metodă nu a mai fost discutată nicăieri în acest articol. Cei care au participat la curs au fost rugați să completeze un chestionar de evaluare voluminos. Deși acesta a integrat câteva elemente cantitative, membrii personalului din bibliotecă care au fost implicați în testarea inițială au fost rugați suplimentar să ofere răspunsuri mai detaliate la întrebări, printre care au fost și:

- Ce a fost bine la metoda Dvs. preferată?
- De ce credeți că acea metodă a dat rezultate?
- Care a fost lucrul care v-a plăcut cel mai puțin la această metodă?

În termeni cantitativi, 85% dintre cei care au participat au considerat că metodele testate ar îmbunătăți nivelul de înțelegere și ar fi de preferat prezentării tradiționale, sub formă de prelegere. Raporturile de evaluare narativă au indicat că metoda cefaloniană:

- i-a implicat pe membrii auditoriului, a constituit o experiență de grup și a degajat atmosfera;
- a făcut ca materialul ce se discuta să fie mai ușor de memorat;
- a făcut structura mai clară;
- a oferit răspuns la întrebările elementare, pe care unii s-ar fi jenat să le dea;
- făcea pauze în prezentare, semnalizând o nouă temă și oamenii deveneau mai atenți.

Raporturile de evaluare narativă despre „cuburile comunicării” au evidențiat aspectele pozitive ale acestei metode:

- este potrivită pentru studenții mai tăcuți / timizi, permițându-le să interacționeze fără a trebui să se evidențieze din mulțime;
- un mod simplu și totuși eficient de a implica auditoriul și de a transforma lecția într-o experiență de grup;
- îl ajută pe moderator să stabilească contactul cu studenții;
- permite colectarea aprecierilor cantitative.

Cartonașele bingo au avut cel mai mic succes dintre toate metodele de predare testate. Ideea de bază a acestui exercițiu presupune că fiecărui participant să îi fie dat câte un cartonaș bingo, pe care sunt enumerați termenii discutați în cadrul prelegerii. În obiectivele lecției aceasta reprezenta o introducere despre cărțile electronice și o demonstrație a bazelor de date de cărți electronice. Chestionarul de evaluare a demonstrat că participanții au considerat că metoda cartonașelor bingo distrage atenția și face dificilă concentrarea asupra prezentării. Din acest motiv metoda nu a fost folosită în prelegerile de educare informațională ținute studenților pe parcursul acestui an academic.

### 3.2. Aprecierile din partea studenților

Studenții nou-veniți care au luat parte la introducerea în biblioteconomie au fost rugați să completeze un chestionar scurt, în care să răspundă la întrebări despre folosirea fișierului bibliografic, care a fost deja prezentat studenților și despre deplasarea prin clădirea bibliotecii. Pentru a stimula completarea exercițiilor de evaluare, a fost pus în joc un premiu. Chestionarele au fost evaluate de către bibliotecari și rezultatele au arătat un nivel bun al înțelegerii în general, 75% dintre studenți răspunzând corect la toate întrebările. Cu toate că aceste rezultate ar părea să indice că lecțiile de introducere au dus la îmbunătățirea înțelegerii, nu a fost clar gradul direct de contribuție a metodelor interactive de predare.

De aceea au fost colectate aprecieri suplimentare ale folosirii metodelor de învățare interactivă din partea unui grup de 55 de profesori stagiați din școlile medii, care au participat la un curs tematic despre resursele bibliotecii. Studenții ce au luat parte la acest curs de educare informațională cu utilizarea metodelor interactive de predare au fost rugați



să scrie la sfârșitul cursului comentarii anonime despre folosirea metodelor de predare, aprecierile fiind analizate de către moderator după încheierea prelegerii. Profesorii stagiaari au fost selectați pentru evaluare, deoarece s-a presupus că, datorită disciplinei pe care și-au ales-o, vor manifesta o înțelegere mai bună a folosirii diferitor metode de predare și a avantajelor lor posibile.

Aprecierile grupului de studenți au corespuns în mare parte cu evaluările narative oferite de personalul din bibliotecă despre posibilele avantaje ale experienței de învățare. În special cuburile de comunicare au fost considerate un sprijin valoros în procesul predării, care-i permite moderatorului să evalueze nivelul și progresul grupului. 18 din cei 26 de studenți care au făcut evaluarea au menționat că posibilitatea de a evalua nivelul de înțelegere a studenților a constituit un avantaj-cheie. În mod surprinzător, din această evaluare a reieșit că metoda cuburilor de comunicare ar putea distrage atenția, problemă care nu a apărut în aprecierea făcută de personalul din bibliotecă. Trebuie să recunoaștem că un neajuns al folosirii cuburilor de comunicare ar putea fi distrugerea lor, cauzată de înmănarea unui număr mare de cuburi de carton colorat.

### **3.3. De unde să știi care metodă îți se potrivește?**

Testarea pe parcurs a diferitor metode pe angajații propriului departament sau pe anumite grupe de studenți vă vor ajuta să hotărâți care metode sunt cele mai potrivite și în care circumstanțe. Inevitabil este necesară o etapă de încercare și eroare. Nu toate metodele sunt potrivite pentru toate grupele la toate nivelele. Bibliotecarii au descoperit că diferite metode se potriveau mai mult atât stilului lor de învățare și predare, cât și preferințelor de învățare a grupurilor de studenți cărora le predau, așa că au adoptat ideile prezentate aici pentru a corespunde necesităților lor. De exemplu, raporturile de evaluare narativă ale bibliotecarilor care țineau prelegeri de educare informațională studenților din ani diferiți par să indice că cei care învață să devină profesori sunt mai receptivi la prelegerile bazate pe metodele interactive de predare decât cei care studiază arta sau științele umanistice. Nu este clar dacă profesorii stagiaari sunt mai deschiși față de prelegerile netradiționale datorită cunoașterii și interesului pentru metodele de predare și sunt necesare evaluări suplimentare ale metodelor folosite cu studenții în cadrul diferitor discipline.

Diferite metode pot fi mai mult sau mai puțin potrivite pentru a fi folosite în diferite etape ale planului de învățământ. De exemplu, cartonașele cu întrebări în stil cefalonian au fost considerate utile pentru încadrarea cunoștințelor inițiale de educare informațională în prelegerile de introducere în biblioteconomie și pentru prelegerile de educare informațională ținute studenților din anul întâi de studii. Totuși, activitățile de lucru în grup în cadrul cărora studenții au fost rugați să ia parte la exerciții de căutare a strategiei au fost cele mai populare la studenții din anii 2 și 3. La Universitatea Hope rapoartele de evaluare narativă ale bibliotecarilor din grupul experimental au contribuit la determinarea metodelor care trebuie folosite la fiecare an de studii. De exemplu, s-a constatat că metoda cefaloniană este potrivită pentru a sparge gheața la prelegerile introductive, dar poate fi considerată înjositoare pentru studenții consacrați din ultimii ani de studii.

Pentru ca metodele interactive să aibă succes, este foarte important nivelul de încredere a moderatorului în folosirea lor, deci trebuie alese numai acele metode care pot

fi efectuate într-un mod convingător. Se mai poate constata că activitățile interactive se dezvoltă organic și că se perfecționează în timp. Acest lucru s-a întâmplat și în încercarea celor de la Universitatea Hope de a crea grupuri de căutare a strategiei și de a folosi suporturi.

#### **4. Învățarea independentă după încheierea cursului și asistența continuă superioară**

Deși se consideră că introducerea metodelor interactive de predare poate îmbunătăți experiența studenților de învățare la prelegerile de educare informațională, pentru ca studenții să aplice cunoștințele și deprinderile practice folosind resursele este nevoie ca asemenea metode de predare să fie completate cu activități de învățare independentă după încheierea cursului.

##### **4.1. Chestionarele și testele**

Chestionarele și testele de diferite nivele de complexitate au fost utilizate pentru a-i implica activ pe studenți în învățarea deprinderilor de utilizare a resurselor bibliotecare și în îmbunătățirea educării lor informaționale. Studenții completau chestionare și la sfârșitul introducerii în biblioteconomie. La ultimele cursuri tematice testele au fost incluse ca sarcină ce trebuie îndeplinită după prelegere. Testele sunt universale, deoarece acoperă o gamă de resurse, inclusiv fișierul bibliografic, baza de date de cărți electronice și colecțiile de reviste online, în timp ce testele individuale pot fi adaptate prin exemple specifice, alese de către bibliotecar și preparator, astfel încât să fie de relevanță specifică pentru fiecare grup. Testele de după curs garantează că studenții obțin experiență practică de folosire a resurselor în altă parte decât prelegerile de educare informațională. Educarea informațională se dezvoltă activ, deoarece studenții trebuie să acceseze resurse specifice, să demonstreze înțelegerea funcționalității lor și deprinderi de căutare eficientă, pentru a răspunde la întrebările testelor. Atunci când este posibil, testele sunt colectate, pentru a fi analizate de personalul bibliotecii. Acest lucru le permite bibliotecarilor să evalueze cât de eficient au fost asimilate cunoștințele și, dacă e necesar, să ofere ore suplimentare, pentru a acoperi temele cu care un anumit grup pare să nu se descurce.

Includerea testelor ca parte a experienței de învățare a fost apreciată pozitiv de către cadrele didactice. Toți preparatorii sunt fericiți să încurajeze și, în multe cazuri, să se asigure că studenții îndeplinesc testele, recunoscând avantajele stimulării dezvoltării continue a deprinderilor de educare informațională prin intermediul experienței practice de după prelegeri. Unele facultăți (precum cele de psihologie și teologie) au inclus aceste exerciții ca parte a probei de evaluare obligatorii. Intenția noastră este de a valorifica acest succes și buna impresie generală față de instruirea educării informaționale în bibliotecă, asigurându-ne că pe viitor mai multe facultăți vor include exercițiile de evaluare a deprinderilor de informare în activitățile din planul de învățământ. Facultățile de cercetare a copilăriei precoce, de științe pentru sănătate și de științe sociale aplicate și-au arătat deja intenția de a încadra asemenea sarcini în procesul de evaluare în noul an academic.

## 4.2. Asistența continuă ulterioară

Bibliotecarul a oferit ședințe neprogramate într-un laborator de tehnologii informaționale într-o perioadă anumită, pe lângă testele pe care le-a propus după prelegeri grupelor tematice, pentru a da o mână de ajutor la completarea testelor și a răspunde la întrebări.

Posibilitatea exersării ghidate la calculator depășește metoda ideală de predare, care presupune ateliere practice pentru studenții care le frecventează. Ședințele neprogramate oferă o posibilitate suplimentară pentru cei care consideră că nu au înțeles în totalitate temele discutate la prelegeri. Toate stilurile de învățare la care se face referire în teste se aplică acestei părți a metodei, având și avantajul că învățarea activă, dar totuși independentă, este simplificată de un bibliotecar disponibil să ofere îndrumare, în cazul în care este necesară.

Caracterul voluntar al ședințelor neprogramate a făcut ca prezența până în momentul de față să fie relativ slabă. De exemplu, dintr-un grup de 170 de studenți din anul întâi al Facultății de Științe ale Educației, trei au participat la cursul de asistență ulterioară. Acest lucru poate fi cauzat de posibilitățile reduse de a fixa ședințele neprogramate atunci când toți studenții ar putea participa. Din păcate, din cauza spațiului limitat, a fost necesar ca ședințele neprogramate să fie lansate ca asistență suplimentară pentru cei care au nevoie de ea, spre deosebire de un curs pentru toți studenții. Bineînțeles că mulți studenți vor fi destul de instruiți educațional pentru a fi capabili să îndeplinească cu succes exercițiile din test, folosind informația adunată din timpul prelegerilor, studiul independent și ajutorul colegilor, astfel încât să nu fie necesar sprijinul suplimentar din partea bibliotecarului.

## 4.3. Asistența informațională online

Asistența informațională online poate fi o bună metodă de asigurare că există posibilități de învățare practică pentru toți studenții. Evident, asistența continuă oferită prin intermediul îndrumărilor online are un avantaj deosebit pentru grupuri, precum cei ce învață la distanță sau studenții de la frecvență redusă, cărora li se poate părea dificilă accesarea altor forme de sprijin, dar care simt totuși nevoia de a-și perfecționa deprinderile de educare informațională și de a-și spori încrederea în folosirea resurselor bibliotecare și informaționale. Elaborarea îndrumărilor online nu trebuie să fie neapărat prea împovăraătoare pentru resursele umane. Programul de calculator *Intute Informs*, elaborat de Intute ([www.informs.intute.ac.uk](http://www.informs.intute.ac.uk)), oferă posibilitatea de a crea rapid îndrumare simple online. Caracterul colectiv al acestui program face posibilă și adaptarea îndrumărilor create de colegii de la alte instituții. Universitatea Hope din Liverpool are o gamă de îndrumare *Informs*, care cuprinde diferite resurse disponibile prin intermediul paginii web a bibliotecii.

## 5. Concluzii

Acolo unde nu sunt posibile lecțiile practice în laboratoare de tehnologie informațională, o varietate de metode folosite într-un curs bazat pe prelegeri poate contribui la înlesnirea procesului și la garantarea că sunt încadrate diferite stiluri de învățare. Nu toate metodele pot fi potrivite pentru toate grupele și circumstanțele și trebuie să fie luat în considerare și testat un ansamblu de tehnici.

Pentru a fi siguri că este posibilă experiența practică în folosirea resurselor, prelegerile interactive trebuie completate cu exerciții de asistență ulterioară continuă, precum testele de evaluare și ședințele neprogramate. Crearea unui îndrumar elementar online garantează, de asemenea, că există un grad de asistență continuă în folosirea resurselor informaționale pentru studenți.

Cercetările realizate la Universitatea Hope din Liverpool sunt în desfășurare. Pe parcursul următorului an academic se preconizează realizarea unui grad mai mare de evaluare a diferitor metode de predare folosite, prin analiza unui număr mai mare de grupuri tematice și studenți din diferiți ani. De asemenea, se intenționează ca metodele deja folosite să fie dezvoltate în continuare. De exemplu, sistemele PRS vor fi folosite pentru a monitoriza gradul de înțelegere de către studenți a exercițiilor din teste. Bazându-ne pe succesul obținut în individualizarea testelor pentru a corespunde diferitor cerințe ale planului de învățământ, ne propunem să integrăm pe viitor asemenea exerciții de educare informațională în procesul oficial de evaluare.

În concluzie, în cazul în care predarea în grupuri mari este unica opțiune posibilă pentru cursurile de educare informațională, folosirea metodelor interactive de predare în combinație cu exercițiile de asistență continuă și susținerea atât din partea personalului, cât și cea online pot contribui la minimalizarea dezavantajelor prelegerii ca metodă de predare a educării informaționale.

## Bibliografie

1. Birks, J. and Hunt, F. 2003. *Hands-on information literacy activities* London: Neal-Schuman.
2. Blich D.A. 2000. *What's the use of lectures?* San Francisco: Jossey-Bass.
3. Bonwell, C. & Eison, J. 1991. *Active learning: creating excitement in the classroom*. ERIC Digest 1991 Washington DC: ERIC. Available at: [http://www.eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2sql/content\\_storage\\_01/0000019b/80/23/6e/bd.pdf](http://www.eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2sql/content_storage_01/0000019b/80/23/6e/bd.pdf) [Accessed: 12 March 2009].
4. Bostock, S.J., Hulme, J.A. and Davys, M.A. 2006. Communicubes: intermediate technology for interaction with student groups. In: Banks, D.A. ed. *Audience response systems in higher education, applications and cases*. Hershey, PA: Information Science Publishing, pp. 321-333. Available at: <http://www.keele.ac.uk/depts/aa/landt/lt/docs/bostock-hulme-davys.pdf> [Accessed: 1 February 2009].
5. Exley, K. and Dennick, R. 2004 *Giving a lecture: from presenting to teaching*. Oxford: RoutledgeFalmer.
6. Highmore Sims, N. 2006. *How to run a great workshop*. Harlow: Pearson.
7. Morgan, N. 2004. Innovative induction: introducing the Cephalonian method. 2<sup>nd</sup> Joint CoFHE/UC&R Conference. Durham, 5-8 April 2004. Available at: [www.cilip.org.uk/NR/rdonlyres/B91D4C2D-B8D4-4CFC-B1A9-008D7876B5F0/0/InnovationInduction.ppt](http://www.cilip.org.uk/NR/rdonlyres/B91D4C2D-B8D4-4CFC-B1A9-008D7876B5F0/0/InnovationInduction.ppt) [Accessed: 12 March 2009].

8. Morgan, N. and Davies, L. 2004. Innovative library induction – introducing the ‘Cephalonian Method’. *Sconul Newsletter* 32(2), pp. 4-8. Available at: <http://www.sconul.ac.uk/publications/newsletter/32/2.pdf> [Accessed: 12 March 2009].
9. Philipp, S. and Schmidt, H. 2004. *Optimizing learning and retention through interactive lecturing: Using the Audience Response System (ARS) at CUMC*. Center for Education Research and Evaluation, Office of Scholarly Resources, Columbia University.
10. Society of College, National and University Libraries, Advisory Committee on Information Literacy. 1999. *Information skills in higher education*. Available at [http://www.sconul.ac.uk/groups/information\\_literacy/papers/Seven\\_pillars2.pdf](http://www.sconul.ac.uk/groups/information_literacy/papers/Seven_pillars2.pdf) [Accessed: 12 March 2009].

# FORMAREA ERUDIȚIEI: RELAȚIA DINTRE CAPACITĂȚILE ACADEMICE, PRACTICILE PEDAGOGICE ÎN DEZVOLTARE ȘI DESIGNUL BIBLIOTECII<sup>1</sup>

Jill BEARD,  
*director adjunct al Bibliotecii universitare,  
Universitatea Bournemouth,  
Bournemouth, Marea Britanie*  
Penny DALE,  
*șef al secțiunii Bibliotecii,  
Universitatea Bournemouth,  
Bournemouth, Marea Britanie*

**Ședința: 94. Erudiția, citirea și educarea informațională**  
**CONGRESUL MONDIAL AL BIBLIOTECILOR ȘI INFORMAȚIEI:**  
**A 75-A CONFERINȚĂ GENERALĂ A IFLA**  
**(FEDERAȚIA INTERNAȚIONALĂ A ASOCIAȚIILOR ȘI INSTITUȚIILOR BIBLIOTECARE)**  
**23-27 august 2009, Milano, Italia**

## Rezumat

*Acest articol analizează felul în care designul bibliotecilor contribuie la formarea unui șir complex și evolutiv de capacități academice și practici pedagogice în dezvoltare. Articolul analizează și contribuția pe care aceste capacități o au asupra studenților care învață într-un mediu din ce în ce mai digitalizat. Pentru a căpăta competențe academice, studenții au nevoie de biblioteci care țin cont de „ceea ce face studentul” (Biggs, 2007) și de stiluri alternative de învățare. Pe măsură ce personalul academic dezvoltă activități didactice digitale inovatoare, sălile bibliotecilor trebuie să fie adaptate noilor posibilități de învățare.*

În 1998 Radford ne-a reamintit despre raționalitatea percepută a bibliotecii. El a descris „o încăpere în care fiecare obiect are un loc anume și relații prestabilite cu celelalte obiecte”. În continuare Radford a numit biblioteca o metaforă a ordinii și a încheiat cu o parafrază după Anderson (1992, p. 114, citat de Radford în 1998): „Libertatea există atunci când autorul / cititorul poate construi asocieri și căi de cunoaștere într-o lume flexibilă și multilaterală.” Aceste cuvinte descriu cu o precizie profetică studenții de aproape douăzeci de ani mai târziu, care sunt capabili să execute mai multe acțiuni în paralel, se simt în largul lor atât în spațiul real, cât și în cel virtual și asimilează rapid informația de la o varietate de surse (Jukes și Dosaj 2006, p. 37).

După cum au menționat Ball și alții în 2007, discontinuitatea rezultată este permanentă și mișcarea seismică produsă pe parcurs are deja un impact profund asupra capacităților necesare studiului în mediul electronic. Pe măsură ce învățământul digital ia amploare în secolul XXI, necesitatea imperioasă de redefinire a capacităților existente și dezvoltare a altora noi nu poate fi ignorată. Provocarea pentru bibliotecile instituțiilor de învățământ superior din Marea Britanie

<sup>1</sup> <http://www.ifla.org/annual-conference/ifla75/index.htm>

era de a crea diferite spații astfel încât să existe locuri în care să se poată studia în liniște, dar și locuri destinate învățării colective. Ambele tipuri de spații trebuie dotate neapărat cu tehnologii care transformă procesul de învățare și au astfel impact asupra capacităților necesare unui studiu eficient.

Designul Bibliotecii Sir Michael Cobhan din cadrul Universității din Bournemouth reprezintă o abordare holistică a întrunirii așteptărilor studenților. În anul 2007 clădirea a câștigat Premiul cincinal pentru Designul Bibliotecii oferit de Societatea Bibliotecilor de Colegiu, Naționale și Universitare (SCONUL). Acest premiu a recunoscut „inteligența” clădirii și capacității acesteia de adaptare. Sheila Cannell, președintele grupului de lucru SCONUL pentru amenajarea spațiului a declarat: „Această bibliotecă poate continua să răspundă schimbărilor din sfera serviciilor bibliotecare pentru că este foarte flexibilă.”

Un element important al flexibilității descrise de Corral este recunoașterea unor elemente care rămân constante în multitudinea de schimbări. De exemplu, capacitățile existente în epoca tiparului sunt încă necesare, dar ar putea avea nevoie de remodelare pentru a funcționa pe deplin în mediul digital.

Capacitatea cea mai evidentă în contextul bibliotecar și al învățământului este probabil capacitatea de a citi pentru diplomă, o activitate ce rămâne a fi la fel de actuală în acest secol ca în trecut, dar care cuprinde acum activități mai variate decât citirea unei cărți sau a unei reviste. Studenții generației internetului (Oblinger 2005), digitalii nativi descriși de Prensky (2001), lucrează simultan în diferite medii. Studenții Universității din Bournemouth pot fi văzuți folosind laptopuri, cărți și telefoane mobile în timpul lucrului. Faptul că studenții lucrează în grup în fața laptopurilor și a computerelor a determinat introducerea „cabinelor tehnologizate” în toamna anului 2008. Aceste spații dotate cu tehnologie s-au dovedit a fi extrem de populare, oferindu-le studenților posibilitatea de a lucra în grup, utilizând diverse tehnologii media și Web 2.0.



© Universitatea Bournemouth

**Imaginea 1.** Cabine tehnologizate în Biblioteca Sir Michael Cobham



Comentariile studenților demonstrează cât de populare sunt cabinetele tehnologizate:

- „... un mediu mult mai relaxat, mai performant, probabil și mai productiv”;
- „... mai multe oportunități de a realiza lucru în grup, nu mai trebuie să ne zbatem să găsim un loc în care să putem termina lucrul”.

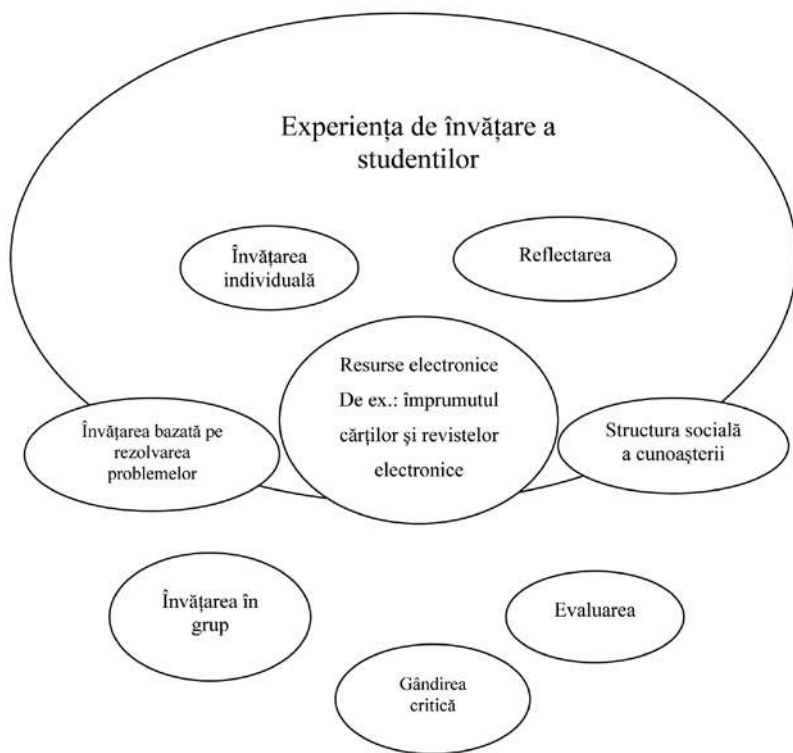
Pentru a putea exploata multitudinea de resurse disponibile, studenții au nevoie de capacități complexe. Kope (2006) a enumerat câteva deprinderi și strategii de învățare, pe care le grupează în termenul „capacități academice”. Acestea variază de la gândire critică și tehnici avansate de citire până la învățarea cu și prin intermediul tehnologiei. Gândirea critică este o deprindere esențială în mediul tipărit, dar este probabil și mai importantă în mediul învățământului digital. Abundența resurselor electronice disponibile necesită un nivel de discernământ și evaluare din partea studenților, de care generațiile anterioare, care învățau din cărți și o selecție mică de reviste tipărite, nu aveau nevoie.

În ultimii ani, bibliotecarii s-au concentrat, din motive probabil lesne de înțeles, pe educarea informațională (EI). Au fost discutate diferite metode de predare a educării informaționale și meritele relative ale contactului față în față și a consultațiilor online generează constant un val de articole științifice și dezbateri. Recunoscând importanța continuă a EI, este probabil mai productiv să o vedem ca pe o componentă a capacităților academice în sens larg. Pentru a le putea îngloba, bibliotecarii trebuie să se detașeze de domeniile lor tradiționale și să lucreze cu colegii din alte discipline. De exemplu, bibliotecarii din diferite secții ale bibliotecii au lucrat un timp îndelungat în parteneriat cu personalul academic (Dale și alții, 2006); acum ei trebuie să creeze noi alianțe cu alți colegi, mai ales cu cei responsabili de resursele umane și tehnica predării.

În anul 2008, Proiectul eRes din cadrul Universității Bournemouth a oferit posibilitatea de a studia multiplele aspecte ale învățării, capacităților academice și pedagogice în contextul unui mediu din ce în ce mai digitalizat. Proiectul eRes a fost sponsorizat de către Academia de Învățământ Superior (Higher Education Academy) și a avut drept scop îmbogățirea experienței de învățare a studentului prin dezvoltarea și răspândirea:

- 1) suporturilor pedagogice inovative care combină în procesul de învățământ activitățile de învățare și resursele electronice expuse academic;
- 2) unei strategii de citire electronică care încadrează modele pentru descoperirea resurselor și capacităților electronice;
- 3) recomandărilor cu privire la asistența pe care o necesită studenții de la bibliotecari, specialiștilor în resurse umane și tehnica predării.

Îmbunătățirile pe care noile tehnologii le-au adus practicilor pedagogice au fost analizate în 13 studii de caz bazate pe experiența din cadrul Universității Bournemouth.



© Universitatea Bournemouth

**Figura 1.** Experiența de învățare a studenților

Figura 1 arată că experiența de învățare a studenților într-un mediu digital crește atunci când resursele informaționale sunt prioritare pentru învățare și competențe.

Deoarece cadrele didactice folosesc din ce în ce mai mult mediul virtual pentru a prezenta suporturile de curs, mulți au nevoie de ajutor pentru a face tranziția de la a folosi mediul virtual doar ca suport pentru prezentările în PowerPoint sau ca arhivă pentru documentele în format Word la exploatarea potențialului acestuia ca o resursă pentru învățarea interactivă. Unii dintre profesori ar putea manifesta reticentă în folosirea tehnologiei Web 2.0 din diferite motive. Timpul, sau mai degrabă lipsa lui, a fost una din problemele pe care le-au invocat cadrele didactice care au luat parte la Proiectul eRes. Majoritatea a simțit că investiția mare de timp necesară la începutul procesului este rezonabilă pe termen lung, având în vedere reacțiile pozitive ale studenților la noile tehnologii. Totuși, unii au recunoscut că au avut nevoie de mai mult sprijin din partea bibliotecarilor, a spe-

cialiștilor în resurse umane și tehnici pedagogice pentru a-și putea dezvolta încontinuu resursele.

Mulți dintre profesorii implicați în Proiectul eRes erau îngrijorați de nivelul de cercetare și lectură/citire în rândurile propriilor studenți. Pentru a-i încuraja pe aceștia să găsească reviste academice și să le folosească în mod critic, profesorii au folosit o selecție de instrumente din meniul Blackboard (Adobe), mai ales wiki (site ce permite crearea și editarea de pagini web), bloguri, forumuri și instrumentul social de căutare a literaturii Scholar. Profesorii au descoperit că un număr mare de studenți au nevoie de ajutor în folosirea uneltelor menționate. Ei aveau nevoie de un șir de capacități pentru a lucra eficient în mediul digital. Crook (2005) observă: „contextul în care se produce cititul și scrisul este deseori schimbător” și analizează felul în care tehnologia informației poate redefini și restructura capacitățile academice.



© Universitatea Bournemouth

**Imaginea 2.** Spațiul destinat învățării de socializare în incinta Bibliotecii Sir Michael Cobham

Ware și Warschauer (2005) observă că tehnologia permite cititului și scrisului să devină „potențial interactive”. Învățarea în bibliotecile care dispun de tot mai multe texte în format digital necesită ca tehnologia să fie cât mai accesibilă, atât unei persoane care realizează o cercetare individuală amănunțită, cât și unui grup care are nevoie de un mediu foarte interactiv. Achiziționarea capacităților este un proces mai complex decât simpla însușire a unui set de deprinderi comunicative. În opinia lui Crook (2005), „erudiția presupune de asemenea recunoașterea că [...] variatele forme posibile ale scrisului trebuie modelate în funcție de diferite contexte sociale și culturale de utilizare”. Clădirea

bibliotecii constituie unul dintre acele „contexte” și felul în care studenții folosesc spațiul accesibil contribuie la dezvoltarea capacităților acestora. Trebuie să existe un echilibru între spațiile destinate învățatului în grup și celui individual. Studenții au nevoie de acces la ambele, în dependență de tipul de învățare pe care o realizează.



© Universitatea Bournemouth

**Imaginea 3.** Spațiu pentru învățare în liniște în incinta Bibliotecii Sir Michael Cobham

În 2007 Universitatea Bournemouth a sărbătorit 50 de ani de la înființarea bibliotecii și a instituțiilor ce au precedat înființarea universității. Pentru a marca acest eveniment, David Ball, actualul bibliotecar universitar, a scris: „Să ai succes înseamnă să te poți adapta. Totul constă în a accepta și a ghida schimbarea, bazându-ne pe sprijinul celor din jur. Trebuie să creăm un mediu de învățare activă nu numai prin utilizarea cât mai eficientă a spațiului, dar și prin adaptarea acestuia la practicile pedagogice în dezvoltare și așteptările studenților.”

## Bibliografie

1. Beard, J. and Dale, P., 2008. Re-designing services for the Net-Gen and beyond: an holistic review of pedagogy, resource and learning space. *NewReview of Academic Librarianship*. 14. 99-114.

2. Biggs, J. and Tang, C. 2007. *Teaching for quality learning at University: what the student does*. 3<sup>rd</sup> ed. Maidenhead: Open University Press.
3. Crook, C. 2005, Addressing research at the intersection of academic literacies and new technologies. *International Journal of Educational Research*. 43. 509-518.
4. Bournemouth University, 2009. About our buildings. Available from <http://www.bournemouth.ac.uk/library/building/building.html> [Accessed 14 April 2009].
5. eRes Project. 2008. Available from <http://www.bournemouth.ac.uk/eds/eres/index.html> [Accessed 14 April 2009].
6. Kope, M., 2006. Understanding e-literacy. In: Martin, A and Madigan, D. eds. *Digital literacies for learning*. London: Facet Oblinger, D. and Oblinger, J., 2005. *Educating the net generation*. Available from <http://www.educause.edu/educatingthenetgen/5989> [Accessed 14 April 2009].
7. Prensky, M., 2001. Digital natives, digital immigrants. *On the Horizon*. 9 (5) -6.
8. Jukes, I. and Dosaj, A., 2006. Understanding Digital Kids (DKs): teaching and learning in the new digital landscape. The InfoSavvy Group.
9. Radford, G., 1998. Flaubert, Foucault, and the Bibliotheque Fantastique: Toward a Postmodern Epistemology for Library science. *Library Trends*. 46 (4). 616-634.
10. Ware, P. and Warschauer, M., 2005. Hybrid literacy texts and practices in technology-intensive environments. *International Journal of Educational Research*. 43. 432-445.

# MEDIILE VIRTUALE ȘI BIBLIOTECILE: VIAȚA VIRTUALĂ (SECOND LIFE) ÎN CALITATE DE CATALIZATOR PENTRU INIȚIATIVELE DE EDUCARE VIZUALĂ DIN CAMPUS<sup>1</sup>

*Danielle KANE,*  
*bibliotecar documentarist în domeniul tehnologiilor*  
*în curs de dezvoltare și serviciilor pentru inovare,*  
*Universitatea din California, Irvine, California, SUA;*  
*Virginia ALLISON,*  
*bibliotecar documentarist în domeniul artelor vizuale,*  
*Universitatea din California, Irvine, California, SUA;*  
*Julia GELFAND,*  
*bibliotecar în domeniul științelor aplicate și ingineriei,*  
*Universitatea din California, Irvine, California, SUA;*  
*Brian WILLIAMS,*  
*bibliotecar documentarist în domeniile criminologie,*  
*drept, societate și informare guvernamentală în SUA,*  
*Universitatea din California, Irvine, California, SUA*

**Ședința 151 Dezvoltarea achiziției și colectării de date**  
**CONGRESUL MONDIAL AL BIBLIOTECILOR ȘI INFORMAȚIEI:**  
**A 76-A CONFERINȚĂ GENERALĂ A IFLA**  
**(FEDERAȚIA INTERNAȚIONALĂ A ASOCIAȚIILOR ȘI INSTITUȚIILOR BIBLIOTECARE)**  
**10-15 august 2010, Gothenburg, Suedia**

## Rezumat

Bibliotecile din Irvine din cadrul Universității din California au menirea să ofere servicii în mediile printat și virtual, care favorizează învățarea și descoperirea. Datorită utilizării sporite a mediilor noi și multimedia în educație și cercetare, bibliotecile sunt puse într-o situație unică de extindere a serviciilor pentru a stabili noi posibilități de expansiune și colaborare.

Pentru a ajunge la aceasta, bibliotecile din Irvine de la Universitatea din California (the UCI Libraries) au creat Insula Furnicarelor (Anteater Island), pentru a evidenția serviciile bibliotecare și a oferi o platformă de cercetare și predare pentru cadrele didactice de la Irvine, Universitatea din California. Din anul 2007 o echipă a fost pusă responsabilă pe administrarea reușită a Insulei Furnicarelor și pe planurile de utilizare a spațiului virtual pentru a crea un îndrumar de educație vizuală, care să antreneze toate simțurile, să fie împărțit în module și interactiv. Pe măsură ce ne dezvoltăm colecțiile și serviciile, pentru a

<sup>1</sup> <http://www.ifla.org/en/ifla76>

include mediile realității virtuale, cum ar fi viața virtuală, pare normal să sporim capacitatea de efort în programarea instruirii educării vizuale prin intermediul acestui nou mediu. Articolul nostru va relata despre mersul proiectului de stabilire a noilor mijloace într-un mediu virtual interactiv, inclusiv metodologia pe care am utilizat-o și provocările cu care ne-am confruntat. Sperăm să convingem și alte biblioteci să considere noile tehnologii media drept o completare captivantă pentru strategiile de administrare a colecțiilor. Împreună putem valorifica și extinde misiunea bibliotecilor în campus și în afara acestuia.

### Spațiile web virtuale

Lumile virtuale sunt un tip de comunitate online, în care utilizatorii pot interacționa și, uneori, folosi sau crea obiecte. În lumea reală sau în viața reală, cum o numesc unii, dispunem de toate simțurile și de informația pe care ne-o aduc: sunet, văz, miros și atingere. Apariția rețelei a avut drept scop primar răspândirea textului și, odată cu trecerea timpului, internetul a început să arate imagini plate 2D și reprezentări grafice. Unii consideră că lumile virtuale reprezintă începutul rețelei 3D și că aceste spații virtuale ne reamintesc de ceva ce seamănă mai mult cu lumea reală, dar fără constrângeri spațiale și temporale. Folosirea unei lumi virtuale îi permite bibliotecii să exploreze ideea de realitate mixtă, care se referă la îmbinarea lumii reale și virtuale, pentru a produce noi medii și vizualizări în care obiectele fizice și digitale coexistă și interacționează în timp real.

Conceptul de realitate mixtă, adică „inclusiunea elementelor din lumea reală într-un mediu virtual” (Pan, et al., 2006) devine în fiecare an din ce în ce mai disponibil unei populații mai numeroase, deoarece tot mai multe evenimente încep să îmbine virtualul cu realul. Conferințele adaugă treptat segmente virtuale pe agendele lor. Am văzut conferințe mondiale virtuale, precum cea a Grupului de interes în lumea virtuală ALA (ALA Virtual World Interest Group's) „Viitorul este acum”, în cadrul căreia a fost prezentată o societate online suplimentară, în care bibliotecarii și profesorii se întâlneau doar într-un cadru virtual. Odată cu dezvoltarea reprezentărilor multimedia și a celor din lumea virtuală, a venit timpul să adăugăm educarea vizuală în lista cerințelor educației din secolul XXI.

Lumile virtuale sunt foarte diferite, una dintre cele mai cunoscute este Lumea Warcraft (World of Warcraft), un spațiu virtual tipic, care seamănă mai degrabă cu un joc cu niveluri și provocări. Viața virtuală reprezintă un alt tip de spațiu virtual, în care participanții iau propriile decizii și își creează propriile trăiri, în acest caz unicele constrângeri fiind lucrurile pe care și le imaginează și cele care pot fi create și construite. Bibliotecile au mai multe opțiuni atunci când vine vorba de alegerea unui spațiu virtual; Active Worlds, Kaneva, Second Life (viața virtuală), Onverse și Twinity sunt doar câteva dintre ele. Viața virtuală a fost aleasă de către bibliotecile Irvine de la Universitatea din California în primul rând pentru faptul că le oferă utilizatorilor posibilitatea să construiască și să permită accesul cadrelor didactice și al personalului de la Irvine la spațiul pe care îl creează. Viața virtuală le oferă utilizatorilor cele mai moderne clădiri și funcționalitate documentară, care le permite studenților să creeze și să dețină propriile materiale. În plus, există foarte mulți utilizatori ai vieții virtuale. Acest fapt, precum și posibilitățile multimedia disponibile, fac ca această lume virtuală să fie deosebit de atractivă. În afară de asta, este un mediu virtual format atât din organizațiile atrase din start, cât și din indivizi.



Partenerii suplimentari pot juca un rol mai activ în crearea și selectarea resurselor, precum și în stabilirea relațiilor în viața virtuală. De exemplu, poate fi creat conceptul de „bibliotecă universală”, fără frontiere și deschisă tuturor. Accentul este pus nu doar pe semnificație, dar și pe aspectul estetic. Încurajându-i pe participanți sau cititori să fie mai mult activi decât pasivi, intensificând experiența prin includerea de mai multă interacțiune și creând un rol mai interesant, sporim posibilitatea de comunicare virtuală. Rolul personajelor și imaginilor, deseori în format tridimensional, oferă un mod de a crea conversații, în loc de un simplu dialog și de a povesti o istorie. După cum scrie Norrington (2010), „valorificarea mediului virtual înseamnă oferirea nivelurilor-opțiunilor de imersiune și implicare, sortimentelor de platforme, poate chiar și a istoriilor lineare sau nelineare, cu intenția de a atrage un număr mai mare de cititori, care să depășească cu mult limitele romanelor printate”.

Unii susțin că viața virtuală este învechită! Credem, însă că are perfectă dreptate Lisa Janicke Hinchliffe, președintele actual al diviziunii Asociației bibliotecilor americane din cadrul ACRL, când întreabă: „Dacă studenții noștri folosesc zi de zi lumile virtuale, nu este mai bine să ai tu însuși experiența la folosirea acestora acum când 2000 de studenți care le utilizează, decât să începi abia când 20000 de studenți le folosesc?”

### **Ce este educarea vizuală?**

Pe măsură ce colecțiile bibliotecilor cresc, având conținut exprimat în diverse formate, care includ sunetul, mediile virtuale și online, imaginile și produsele digitale apărute, este nevoie de deprinderi noi pentru a promova și a folosi aceste resurse complexe. Ideea de bază a acestui articol sugerează că șefii bibliotecilor din instituțiile de învățământ pot alege să găsească și să folosească resursele informaționale în moduri netradiționale, pentru a studia, manevra, aplica și publica în funcție de necesități.

O bază fundamentală a bibliotecilor din instituțiile de învățământ este promovarea și implicarea în cercetarea educării informaționale, pentru a înlesni învățarea și cunoașterea. Totuși, în era informațională actuală mecanismele vizuale sunt la fel de importante ca și textul. Imaginea este un nou model de semnificație a textului, care poate fi creată, modificată, schimbată și dezgropată. Stimulii vizuali domină sistemele noastre de comunicare și ne transformă cultura cunoașterii și a învățării. Acțiunea subiectivă și perceptivă de citire a imaginilor este cerută de creșterea tehnologiei bazate pe imagine, deci necesită un nou ansamblu de deprinderi și o anumită sintaxă, pentru a extrage sensul, acest ansamblu de deprinderi se încadrează în domeniul educării vizuale.

Educarea vizuală este capacitatea de a interpreta, a discuta și a extrage sensul din informația prezentată sub forma unei imagini. Aceasta se bazează pe ideea că imaginile pot fi „citate”. Potrivit lui Seppanan (2006), un obiectiv de bază al educării vizuale este înțelegerea și interpretarea funcției și semnificației diferitor reprezentări și categorii vizuale. Educarea vizuală este o capacitate esențială, care va determina cât de eficient navighează cineva pe sistemele de comunicare postmoderne în dezvoltare.

Un exemplu de mediu complex în dezvoltare în perioada postmodernă este viața virtuală. În interiorul acestei lumi, utilizatorul interacționează la nivel vizual, auditiv și manual cu mediul online, manipulând un avatar pentru a naviga în lumea bogată în imagini. În efortul de a extinde misiunea bibliotecilor de educare și promovare a educării infor-

maționale, am propus folosirea spațiului virtual pentru a găzdui un îndrumar de educare vizuală, împărțit în module, aprofundat și interactiv.

### ***Metodologie: educarea vizuală și bibliotecile***

În anul 2008, Barbara Rockenbach și Carole Ann Fabian au publicat un articol fundamental despre educarea vizuală și bibliotecii intitulat *Educarea vizuală în era de participare* (Visual Literacy in the Age of Participation). În acest articol, autoarele au interpretat standardul de competențe în educarea informațională elaborat de ACRL (ACRL Information Literacy Competency Standards), folosind un obiectiv al educării vizuale, pentru a „analiza fiecare dintre ele pentru relevanța specifică în stabilirea unei structuri de bază a educării vizuale”. Aceste standarde „oferă bibliotecarilor un cadru pentru scopurile de predare și, împreună cu strategiile constructive / active de învățare, prezintă o abordare pedagogică funcțională pentru prezentarea instrucțiunilor bibliotecare celor cu stil vizual de învățare” (Rockenbach, 2008). Folosind percepția lor despre standardele de educare vizuală drept normă, echipa noastră se perfecționează prin intermediul următoarelor metode, pe măsură ce caută să construiască un mediu de învățare în viața virtuală.

### ***I. Găsirea partenerilor cu o misiune similară în cadrul bibliotecii și al campusului***

Folosind resursele și cunoștințele echipei noastre, am identificat câteva organizații în bibliotecii și campus, ale căror misiuni și scopuri sunt favorabile instruirii educării vizuale. Bibliotecile Irvine de la Universitatea din California oferă câteva cursuri care introduc expunerea ideilor și cercetările pe bază de imagini și raționamente în planul de învățământ al anului întâi din ciclul întâi de studii. Deoarece aceste inițiative îi vizau pe studenții din ciclul întâi, am hotărât de la început că eforturile noastre inițiale de extindere vor fi orientate spre acest grup.

### ***II. Educarea vizuală elementară în planul de învățământ din campus***

Faptul că liderii campusului deseori își conduc propriul grup reprezintă o provocare pentru inițiativele de educare vizuală la nivel de instituție.

„Soluția este să trecem de la instruirea unui număr mic de instructori și studenți abili vizual la stabilirea scopurilor strategice și atotcuprinzătoare la nivel de instituție. Procesul de socializare nu poate fi simplu și firesc. Indivizii și organizațiile care au experiență în imaginile vizuale nu sunt, de regulă, cei mai respectați din cadrul instituției” (Metros, 2006).

Pe baza acestei afirmații, bibliotecile Irvine de la Universitatea din California au posibilitatea de a se alinia scopurilor instituției și ale planului de învățământ pentru ciclul întâi, arătându-și astfel valoarea și participarea la educarea unei noi categorii de persoane ce învață în lumea academică.

### ***III. Determinarea instrumentelor actuale disponibile pentru predarea educării vizuale și dezvoltarea acestor eforturi***

Bibliotecarii se pot baza pe cunoștințele colegilor și ale colaboratorilor noștri, ale specialiștilor din cadrul Asociației de educare vizuală (Visual Resources Association (VRA))

atunci când trebuie să determine deprinderile de bază ale educării vizuale pe care trebuie să le învățăm și să le promovăm. În articolul publicat recent de VRA *Pledând pentru managementul resurselor vizuale în instituțiile educaționale și culturale* (Advocating for Visual Resources Management in Educational and Cultural Institutions) se menționează că: „Studenții au nevoie de ajutor în folosirea informației vizuale și dezvoltarea deprinderilor practice pentru prelucrarea imaginilor digitale din cadrul exercițiilor academice. Printre acestea se numără identificarea surselor virtuale de încredere, aprecierea calității imaginilor și a descrierilor propuse, identificarea exactă a conținutului istoric și înțelegerea proprietății intelectuale și a felului în care trebuie citate imaginile în lucrările scrise (Asociația pentru resurse vizuale, 2009).

Încercarea de a căuta moduri de dezvoltare a mijloacelor pentru a-i ajuta pe studenți să folosească informațiile vizuale în rezolvarea exercițiilor academice este o sarcină greu de executat și descurajantă. Există deja unele instrumente virtuale. Nu vrem să reinventăm bicicleta, dar ne propunem să creăm instrumente care să corespundă intereselor de cercetare și planului de învățământ specifice pentru Irvine, Universitatea din California.

### **Provocări**

În descrierea eforturilor noastre în cadrul acestui proiect, ne propunem să nu neglijăm provocările obiective și subiective care ne așteaptă sau să negăm că scopurile noastre par uneori de-a dreptul de neatins. Următoarea listă prezintă provocările de bază cu care ne confruntăm:

- dezvoltarea componentelor de evaluare a mijloacelor de instruire;
- determinarea celor mai bune metode de lucru pentru colaborarea cu cadrele didactice;
- administrarea proiectului pe lângă sarcinile curente;
- utilizarea noilor tehnologii pentru a crea instrumentul preconizat.

În iarna anului 2010 a fost format un Grup de îndrumare în educarea vizuală (Visual Literacy Tutorial Group), cu scopul de a ne ajuta să facem față acestor provocări; din noua echipă făceau parte responsabilii de viața virtuală, bibliotecarul din domeniul educației, un bibliotecar asistent de gradul III și un bibliotecar din domeniul educației și dezvoltării. Grupul nostru lărgit a implementat câteva strategii pentru depășirea acestor provocări; totuși sunt binevenite gândirea critică și discuțiile despre realizarea unui asemenea proiect.

### **Despre îndrumarul de educare vizuală**

Susan E. Metros și Kristina Woolsey, în ediția din luna ianuarie a anului 2006 a revistei *Educause Review*, au îndemnat spre acțiune instituțiile de educație, recomandându-le să implementeze o abordare sistematică în elaborarea inițiativelor de educare vizuală, pentru a corespunde necesităților complexe de învățare din mediul actual de instruire. Ele evidențiază trei pași care pot accelera adoptarea unor noi deprinderi vizuale:

- 1) fluență multilaterală: predarea unui vocabular elementar de reprezentare vizuală;
- 2) contextul proiectării: prezintă locurile, oamenii și resursele necesare persoanelor din comunitatea academică care vor să producă imagini vizuale;
- 3) raționament vizual: aduce critici constructive informației vizuale.

Bibliotecarii pot juca un rol activ în promovarea îndemnului. Echipa speră să aducă mișcarea bibliotecilor Irvine de la Universitatea din California în lumea mediilor virtuale, creând obiecte de învățare online prin intermediul vieții virtuale. Asemenea medii de joc neuniform oferă noi posibilități pentru comunitatea academică și pentru bibliotecă.

În plus, activitatea în mediile virtuale ne extinde eforturile de dezvoltare spre un mileniu de specializare în folosirea tehnologiilor.

Echipa de educare vizuală se află în etapa de proiectare a îndrumarului de educare vizuală. Primii noștri pași au fost determinarea următorilor factori hotărâtori:

- De ce trebuie biblioteca să elaboreze acest îndrumar?
- Care este întinderea acestui proiect? Dispunem de obiectivele și efectele complete ale învățării pentru acest îndrumar?
- Cum vom evalua succesul acestui îndrumar?

Concretizarea acestor parametri înainte de a scrie îndrumarul s-a dovedit a fi un pas important în oferirea unui diapazon și a unui punct de referință eforturilor noastre. După ce am obținut o imagine completă a proiectului, am trecut la găsirea elementelor-cheie pentru primul modul.

### ***Împărțirea pe module***

Primul modul al îndrumarului va fi despre analiza imaginilor. Îndrumarul va mai avea module suplimentare, în care se va vorbi despre scheme, diagrame, grafice, hărți, pagini web, anunțuri publicitare, citarea imaginilor și teoria culorilor. În cadrul fiecărui modul ne putem imagina vizitatori care apreciază, evaluează și reacționează la patru imagini diferite.

Obiectele de învățare pe module oferă o soluție viabilă, atunci când vine vorba de modul în care bibliotecile Irvine de la Universitatea din California ar putea promova deprinderile de educare vizuală în campusul nostru. Obiectele de învățare oferă conținut pentru învățarea online sub formă de componente sau module mici instructive. Potrivit lui Wiley (2002), aceste componente pot fi refolosite în mod independent, create și păstrate, separate și combinate. Incluzând obiectele de învățare în viața virtuală, sperăm să prezentăm interes pentru o nouă generație de studenți, care capătă cunoștințe și deprinderi prin intermediul diferitor mecanisme de comunicare. Anume prin intermediul dezvoltării obiectelor de învățare ne propunem să ne atingem următoarele scopuri generale de învățare:

- predarea și oferirea informațiilor despre găsirea imaginilor în colecțiile bibliotecii și în rețea;
- mărirea nivelului de educare vizuală și a deprinderilor elementare de căutare pe teritoriul campusului Irvine de la Universitatea din California.

Echipa va trebui să determine modul în care îndrumarul va fi plasat în lumea virtuală, pe măsură ce îndrumarul de educare vizuală va fi realizat. Una dintre idei este că participanții vor trece printr-un culoar care va conține imagini și acest complex va fi prezentat pe spațiul din viața virtuală destinat bibliotecilor Irvine de la Universitatea din California, numit Insula Furnicarelor (Anteater Island). Fiecare imagine nouă va deschide pe rând ușile percepției, o altă secvență de întrebări și o altă posibilitate pentru comentarii personale. Un alt element pe care echipa speră să-l folosească este capacitatea de marcare,

folosind un program hibrid pentru afișarea asincronă a comentariilor utilizatorilor îndrumarului. Membrii echipei au decis deja că îndrumarul va exista nu numai în viața virtuală, dar și în rețea, deoarece ne dăm seama că nu toată lumea va avea acces la acest spațiu virtual. Prin plasarea îndrumarului în rețea, le vom oferi tuturor utilizatorilor posibilitatea să-l acceseze în modul de prezentare care le este la îndemână. Pe viitor va trebui să determinăm care este cea mai bună cale de a uni formatul virtual și cel din rețea prin intermediul imaginilor, filmelor video și al marcării.

### **Perspectiva colecțiilor**

Bibliotecile sunt deseori caracterizate ca depozite în care bibliotecarii au adunat, organizat și păstrat elemente ale istoriei scrise. În mediul lumilor virtuale, partenerii suplimentari joacă un rol mai activ în crearea și selectarea resurselor, precum și în stabilirea relațiilor. În viața virtuală, de exemplu, ei creează conceptul unei „biblioteci universale”, fără hotare.

Chiar dacă textul se presupune a fi mijlocul fundamental de comunicare, totuși gesturile și expresivitatea contribuie la succesul înțelegerii mesajului. Interacțiunea socială este unica însușire a lumilor virtuale care le deosebesc de alte forme de colecții. De asemenea, lumile virtuale depășesc hotarele globale și, după cum susține Poppink (2000), „interacțiunea are potențialul de a avea caracter internațional... creând modele culturale pentru formarea noilor interacțiuni”. Îmbinarea colecțiilor virtuale online cu serviciile bibliotecare par să ia amploare în viața virtuală. Bibliotecile au un potențial puternic de a încorpora mai mult conținut digital și medii mixte. Bibliotecile din instituțiile de învățământ trebuie să încerce și să promoveze plasarea conținutului în depozitele locale și în mediile campusului, real și virtual.

Accentul tot mai mare pus pe încurajarea colaborării în spațiile bibliotecii a găsit sprijin în lumile virtuale, în care jucătorii sau participanții, cunoscuți ca „avataruri”, se pot implica în interacțiuni de exprimare și practice. Analogia creării colecțiilor fizice într-o bibliotecă tradițională poate fi ilustrată în lumile virtuale ca participanți, „ce-și poartă avatarurile prin aceste spații virtuale, comunică unii cu alții, creează structuri, predau, învață și se implică într-o varietate de activități de colaborare” (Damer, 1997). Acest lucru confirmă concluzia formulată de Lori Bell și colegii săi: „prin intermediul puterii de colaborare, bibliotecarii pot alege să lucreze într-o comunitate mondială, având drept scop răspândirea resurselor de orice tip – fizic, virtual, pe suport de hârtie sau electronic” (Bell, et al., 2008).

### **Concluzii**

În concluzie, mediile de realitate mixtă oferă posibilitatea de a include elemente din lumea reală în spațiile virtuale, de a interacționa unii cu alții și cu obiectele și de a crea experiențe pentru colegi. Viața virtuală reprezintă un mediu de realitate mixtă pe care bibliotecile îl pot folosi; această lume oferă cea mai mare clădire și funcționalitate de scriere dintre toate lumile virtuale existente. Studenții și elevii sfidează limitele publicării online și ale exprimării, folosind tehnologii bazate pe imagini, căpătând astfel un nou ansamblu de deprinderi care depășesc educarea informațională, încadrându-se în domeniul educării vizuale. Viața virtuală oferă posibilitatea de a crea obiecte de învățare interactivă

și practică, care îi implică pe utilizatorii netradiționali. În perioada în care numărul resurselor este în scădere, bibliotecile pot experimenta cu noi metode de expansiune și educare; îndrumările împărțite pe module oferă posibilitatea de a încerca noi metode fără investiții semnificative sau pierderea resurselor, în cazul în care proiectul nu va avea succesul scontat. Introducând obiectele de învățare în mediile de realitate mixtă, facem tot posibilul să implicăm generația nouă de studenți prin intermediul mecanismelor de comunicare alcătuite din mai multe module.

### Bibliografie

1. Bell, L., Pope, K. and Peters, T. (2008). The universal library in a virtual universe. *Searcher* 16 (5), 26-61.
2. Damer, B. (1997, March 22). Interacting and designing in virtual worlds on the internet, *ACM CHI 1997: Extended Abstracts on Human Factors in Computing Science: Looking to the Future*, Atlanta, GA, 174-175.
3. Metros, S. E., and Woolsey, K. (May / June 2006). Visual literacy: An institutional imperative. *Educause Review* 41 (3), 80-81.
4. Norrington, A. (2010). Harnessing 'e' in story worlds: Engage, enhance, experience, entertain. *Publishing Research Quarterly*. DOI 10.1007/s12109-010-9161-8. Available online at <http://www.springerlink.com/content/fu44245g3k24t077/>
5. Poppink, D. (2000). Evaluating international usability of virtual worlds. *ACM CHI Conference*, The Hague, The Netherlands.
6. Rockenbach, B. & Fabian, C. (2008). Visual literacy in the age of participation. *Art-Documentation* 26 (2), 26-31.
7. Seppanen, J. (2006). The power of the gaze: An introduction to visual literacy. Peter-Lang: NY.
8. Visual Resources Association. (2009). Advocating for visual resources management in educational and cultural institutions. Available online at: [http://www.vraweb.org/resources/general/vra\\_white\\_paper.pdf](http://www.vraweb.org/resources/general/vra_white_paper.pdf)
9. Wiley, D. (2002). Connecting learning objects to instructional design theory: A definition, a metaphor, and a taxonomy. *The Association for Instructional Technology and the Association for Educational Communications and Technology*. Bloomington, ID.

# TRANSALFABETIZAREA: O PRIMBLARE ÎN „ZONA SĂLBATICĂ”

Susie ANDRETTA,  
London Metropolitan University, Londra, Marea Britanie

## Rezumat

Acest articol explorează conceptul *transliteracy* – *transalfabetizare*, care, după părerea profesorului Sue Thomas oferă o perspectivă armonioasă a alfabetizării în secolul XXI care include abilitatea de a citi, de a scrie și de a interacționa cu ajutorul unei varietăți de platforme, tehnici și media prin intermediul scrierii, imprimării / publicării / editării, TV-ului, radioului, filmelor și rețelelor sociale digitale. La momentul actual, transalfabetizarea se referă la domeniul comunicațiilor și al studiilor culturale, iar acest articol are ca scop poziționarea *transalfabetizării* în domeniul profesional al bibliotecarilor practicieni și prin ei în bibliotecile lumii.

Anume cu acest scop examinăm prefixul „trans”, ceea ce înseamnă „peste” și „după” limitele alfabetizării, în vederea evaluării implicațiilor emergente din aceste două manifestări ale *transalfabetizării* pentru profesioniștii în informare și pentru bibliotecile sec. XXI. Exemple de practici de acest fel ne vor dovedi că bibliotecile deja fac față provocărilor în ceea ce privește alfabetizarea prin delimitarea clară a lumilor virtuale, digitale și publicate / imprimate / editate, răspunzând la necesitățile în constantă schimbare a utilizatorilor săi.

## Introducere

Literatura cu privire la transalfabetizare ne dezvăluie două lucruri. În primul rând, identificăm că acest termen reflectă convergența unor discipline academice ca engleza, comunicarea, studiile culturale și studiile despre mediile noi; și, în doilea rând, primordial, cercetările despre transalfabetizare se referă la interacțiunea indivizilor sau elevilor, studenților și a tehnologiilor rețelelor sociale.

Scopul acestui articol este examinarea transalfabetizării din perspectiva practicii unui profesionist în informare. Din acest motiv vom utiliza definiția termenului propusă de profesorul Sue Thomas, al cărui proiect PART (Production and research in Transliteracy<sup>1</sup>), în cadrul Universității de Monfort, Marea Britanie, a fost inspirat de proiectul de Transalfabetizare al profesorului Liu de la Universitatea din California, Santa Barbara (Fearn, 2008). Transalfabetizarea promovează un nou concept de alfabetizare, în care abilitatea de a citi și scrie, asociată cu alfabetizarea textuală, este completată de varietatea diferitor tipuri de media, numiți „Alfabetizare multimedia”<sup>2</sup> (Philopsonm 2008). Declarațiile dnei Elisabeth Daley (decan al Școlii de cinema și televiziune USC) despre alfabetizare și limbă sunt demne de cercetare în contextul elaborării unor percepții comune despre aceasta și clarifică relațiile dintre alfabetizarea textuală și multimedia, care este promovată de

---

1 Producerea și cercetarea transalfabetizării.

2 Multimedia literacy.



transalfabetizare. În primul rând, Daley prezintă o viziune comună despre alfabetizare definită ca „abilitatea de a citi și a scrie, a înțelege informația și a exprima idei în formă concretă și abstractă” (Daley, 2003: 33). Această descriere evidențiază o dată în plus percepția noastră despre cunoașterea textuală care este repetată încontinuu și în definițiile referitoare la limbaj: „...care ne permite să conceptualizăm idei, să facem abstracții, să primim și să facem schimb de cunoștințe... limbajul înseamnă cuvinte...”. Daley susține că publicațiile textuale oferă argumente lineare, în timp ce multimedia este un proces ce favorizează interactivitatea pentru că poate reprezenta multiple păreri care permit „spectatorului (citorului / utilizatorului) să participe direct la construcția sensului” (Daley, 2003: 36). Implicit în această descriere a multimedia, procesul de comunicare este înțeles ca o partajare cu alți spectatori (citori / utilizatori).

Putem să iertăm persoanele care concluzionează că aceste două tipuri de alfabetizare, unul asociat cu multimedia, și altul asociat cu textul, sunt incompatibile. Dar acesta nu este cazul lui Lippincott<sup>3</sup> care susține că există o convergență a acestor tipuri (Lippincott, 2007: 17), așa cum diferențele între alfabetizarea digitală, tehnologică și informațională devine confuză atunci când indivizii se dezvoltă din consumatori de informație în producători de conținut. O părere similară este prezentată de promotorii transalfabetizării care propun de a efectua schimbări din perspectiva confruntării documentului tipărit versus cel digital și de a se mișca spre o unificare nu neapărat a mediilor, dar a tuturor tipurilor de alfabetizare relevante pentru citire, scriere, interacțiune și cultură, atât în prezent, cât și pe viitor” (Thomas, et al., 2007). Două puncte merită să fie evidențiate: cele care identifică elementele *transalfabetizării* și afectează practica specialiștilor în informare și cele ce sunt examinate în compartimentul următor. În primul rând, *transalfabetizarea* este un proces incluziv și rămâne un segment participativ. De ex., Thomas, et al., 2007, explică: comportamentul nostru de căutare s-a schimbat odată cu apariția mesageriei și a chaturilor. Atunci, în perioada pre-internet, consultam surse de informare ca enciclopedii, bibliografii și cataloage, acum ne bazăm pe tehnologiile rețelelor sociale pentru a întreba unul pe altul, a ne consulta despre problemele de sănătate, dilemele morale sau ce să pregătim pentru cină. Împărtășind răspunsurile, elaborăm un concept / idee pe care ulterior o împărțim cu ceilalți” (Thomas et al. 2007).

Pe lângă toate acestea, *transalfabetizarea* necesită o atitudine flexibilă și o dorință de a adopta practici inovative. Această afirmație se bazează pe ideea că tehnologiile oferă noi „aplicații pentru procese prestabilite” (Thomas, et al., 2007) și deci abilitățile de utilizare a acestora trebuie să fie reînnoite continuu. Specialiștii din domeniul informării, care au fost intervievați în cadrul acestui studiu, au tras concluzii similare care descriu emergența continuă a rețelelor sociale asociate cu *transalfabetizarea* ca principalul motor în adoptarea unor atitudini flexibile și participative.

Transalfabetizarea este o umbrelă sub care se ascund diferite tipuri de cunoaștere și multiple canale de comunicare care necesită o participare activă cu și prin diferite platforme, incluzând mesaje directe și indirecte.

În opinia noastră, acest studiu se prezintă ca un mic paradox, atunci când încercăm să organizăm reflecțiile despre *transalfabetizare* prin metode scrise în totalitate. Metaforic

3 Jean Lippincott, asociate executive director of the Coalition for networked Information.

putem spune că scrierea unui text despre *transalfabetizare* se aseamănă cu o realitate tridimensională care utilizează un mediu bidimensional. Ca rezultat, unele sensuri inevitabil „sunt pierdute în transalfabetizare”. În acest context intenționăm să prezentăm în articol o interpretare cât mai profundă, deși pentru acest scop, interviurile profesioniștilor în informare sunt analizate utilizând metode linear narative.

### **Transalfabetizarea și bibliotecile**

Pregătind acest articol, am intervievat patru profesioniști în informare pentru a prezenta viziunea și percepția transalfabetizării în diferite medii profesionale: bibliotecari din bibliotecile academice, bibliotecari din sectorul medicinei și un *content manager* care activează în sectorul public. Interviurile au avut următoarele trei scopuri. Primul, stabilirea nivelului de conștientizare a termenului și testarea ipotezei mele de integrare a transalfabetizării în activitatea profesioniștilor. Al doilea, de a defini cât de mult respondenții sunt implicați în acest proces, cu exemple din practică și luând în considerație contextul organizării acțiunilor. Definiția, prezentată în *Introducere*, a fost utilizată ca un cadru de referință și respondenții au putut să interpreteze transalfabetizarea prin spectrul formării sau ieșind în afara ei, sau combinând ambele. Al treilea, interviul a fost centrat pe impactul acestor practici asupra celor intervievați și asupra bibliotecilor. În cazul când biblioteca nu oferea practici de formare, au fost utilizate întrebări alternative în care erau indicate motivele și schimbările care au cauzat renunțarea la acest gen de practici. Toți respondenții au fost de acord să renunțe la anonim și eu intenționez să utilizez identitatea lor pentru a exemplifica practicile de transalfabetizare pe care le oferă sau pentru a explica absența lor. Cele patru prezentări includ repere profesionale ale acestor specialiști, exemple de practici de transalfabetizare sau exemple de schimbări care au dus la inhibarea acestor practici și în cazul când este posibilă o evaluare a impactului a acestor practici în activitatea lor profesională și asupra bibliotecii în care operează. Afirmațiile personale ale acestora sunt evidențiate prin cursiv în interviurile care urmează.

### **Michael Stephens – profesor SBI**

Michael este profesor asistent la Școala de Biblioteconomie și Știința Informării a Universității Dominicane din River Forest, Illinois, SUA, unde predă cursuri de tehnologii Web 2.0. Cariera sa de blogger a început în 2003, când a lansat weblogul „Tame the Web”<sup>4</sup>, care era focusat pe „biblioteci, tehnologii și oameni și fascinantă intersecție dintre acestea”<sup>5</sup>. Întrebat dacă a auzit de termenul *transalfabetizare*, Michael mi-a răspuns că nu a auzit despre acest termen până la interviu, dar că este de acord cu definiția pe care i-am trimis-o și că rezonează cu experiența lui profesională în aspectul de trecere lejeră de la o platformă la alta și în continuare va utiliza termenul pentru a descrie practica lui profesională. După părerea lui, bibliotecile trebuie să participe cu „funcții de transalfabetizare” pe care el le descrie ca „comunicare interactivă pe mai multe nivele”. Această poziție este în contradicție cu bibliotecile și instituțiile care declară că „noi întotdeauna am lucrat în aceeași cheie”, justificând lipsa de participare la inițiativele de *transalfabetizare*.

4 Îmblânzirea webului.

5 <http://tametheweb.com/about-michael-stephens> (Accesat pe 19 septembrie 2010).

Viziunea lui Michael despre *transalfabetizare* este reflectată în practica studenților săi care sunt calificați ca „născuți digital și care sunt familiarizați cu diferite căi de comunicare, mișcându-se de la un mediu la altul”. În același timp el spune că sunt studenți care revin la studii după o carieră de bibliotecar și care, surprinzător, nu se simt comod când trebuie să folosească tehnologiile Web 2.0 din simplul motiv că nu știu cu ce să înceapă. Experiența lui Michael în *transalfabetizare* este evidentă în activitatea lui de profesor, de exemplu, în 2007 el a creat cursul „Biblioteca 2.0 și tehnologiile rețelelor sociale sau introducerea tehnologiilor în bibliotecă”, care s-a focusat în special pe integrarea lor în serviciile de bibliotecă. În 2009 Twitter a avut un succes enorm pentru că, cred eu, este unul din instrumentele la zi și consider că el ilustrează exact ce este *transalfabetizarea*. „*Este foarte simplu să inserezi un link într-un blog sau website sau să incluzi un video pe YouTube sau o fotografie pe Flickr, iar cu ajutorul Twitterului este ușor să navighezi de la o platformă la alta... Eu consider că aceasta este o metodă bună de a te uita la acest mecanism prin prisma mai multor medii. Noi am efectuat cursuri via Twitter, la fel am luat decizii despre un curs prin intermediul lui. Am elaborat o platformă de opinii pe parcursul câtorva săptămâni pentru prezentări de grup. [...] Prin intermediul ei studenții au avut posibilitatea să discute despre ceea ce făceau și mulți dintre studenți au spus că această metodă este extraordinară și că nu s-ar mai fi gândit la un asemenea mod de comunicare anterior*”. Tehnologiile Web 2.0 sunt utilizate în cursurile lui Michael la maximum: „*Posibilitatea de a experimenta performanța acestui canal și de a împărtăși cunoașterea prin întrebări și discuții consider că este incredibil de valoroasă. [...] Și exact aici intervine acest concept minunat, în care se implică proliferarea acestei practici de transalfabetizare prin intermediul utilizării diferitor canale fără a-și face mari griji pe seama acestora*.” Activitatea lui Michael confirmă faptul că responsabilitatea lui era de a înarma studenții cu competențe în tehnologiile de comunicare care îi vor ajuta să utilizeze căi inovative de interacțiune cu utilizatorii bibliotecii, la momentul când ei devin bibliotecari calificați. În acest context Michael încurajează atitudinea „can-do” (totul e posibil de făcut), care se asociază cu fenomenul *transalfabetizare*: „*Studenții mei trebuie să fie capabili să utilizeze diferite canale, să le folosească încontinuu și să nu spună «nu am auzit niciodată despre aceasta; nu știu cum funcționează, ei pot să le imagineze pentru că au experiențe precedente de formare*».” Această abordare este o modalitate de a contracara riscurile ce țin de deprecierea cunoștințelor din domeniu și profitarea de oportunitățile ce țin de utilizarea rețelelor de socializare cum ar fi Twitter sau Facebook. Unii pot concluziona că convingerile lui Michael l-au inspirat să pledeze pentru procesele de *transalfabetizare* în publicațiile sale, prin care el clar susține integrarea valorilor de bază ale bibliotecii prin prisma noilor tehnologii.

Michael ne avertizează că tehnologiile 2.0 nu trebuie să fie percepute ca un leac universal pentru biblioteci dacă ele sunt adoptate fără o planificare, o scanare a mediului, o instruire prin traininguri și fără o evaluare (Stephens, 2008). El propune un număr de strategii adresate schimbărilor asociate cu schimbarea peisajului tehnologic. Printre aceste strategii Michael evidențiază identificarea unui set de priorități ale tehnologiilor Web 2.0 necesare instituției în întregime, completând cu implementarea unui program Biblioteca 2.0 la nivel organizațional. Elementul crucial este participarea personalului de „seniori” la programul descris de el ca „advocating up”, fiind sigur că mesajul este pozitiv și susținut

de ceea ce vrea instituția să obțină în urma introducerii unui program participativ de acest tip.

În concluzie Michael identifică trei arii în care se observă impactul *transalfabetizării*. Din perspectivă profesională, el susține că apariția blogurilor în 2003 a fost un punct de pornire în cariera sa de profesor, culminată cu un doctorat în „Modelarea rolului de blogging în biblioteconomie” și l-a direcționat spre un post academic la Universitatea Dominicană. Aceasta a fost un început în dialogul profesional cu comunitatea bibliotecară despre avantajele tehnologiilor rețelelor sociale. El a comentat și impactul cursului asupra studenților săi, în care experiența în tehnologiile Web 2.0 a lărgit înțelegerea mecanismului „cum bibliotecile sunt ajutate de aceste servicii să înțeleagă în ce mod oamenii pot să se folosească de bibliotecă”. De aici reiese opinia lui că „*transalfabetizarea* are un efect benefic asupra bibliotecilor”: „Dacă aveți personal care înțelege *transalfabetizarea* sau practicile ei, înseamnă că aveți potențial... în crearea serviciilor și participarea în conversațiile despre bibliotecă sau monitorizarea discuțiilor pe blog, Twitter sau alte site-uri, și răspunzând, vă mișcați prin aceste canale. După părerea mea, voi consolidați locul bibliotecii în comunitate fie sunteți o bibliotecă publică, fie academică etc.”

### **Bernardette Daly Swanson – bibliotecar academic**

Bernardette este bibliotecar de referință, formator, care colaborează cu programul de informare în problemele sănătății la Centrul Medical al Universității din California Davis (UCDUC) și cu Secția de psihiatrie a Universității din California (UC) Davis. În toamna anului 2006 a fost interesată de lumea virtuală Second Life<sup>6</sup> după prezentarea lui Peter Yellowlees, membru al Facultății UC, în care cercetează schizofrenia, reflectată în proiectul Second Life „Halucinații virtuale” (Yellowlees and Cook, 2006). De atunci, ea este preocupată de ceea ce fac bibliotecile în lumea virtuală și a elaborat o varietate de lecții pentru Școala de Științe ale Informării *Second Life* (UIUC) cu subiectul *Camera control and machinima workflow* (soft de gestiune la distanță a camerelor digitale și a videoclipurilor) pentru utilizatorii care nu sunt familiarizați cu terminologia machinima<sup>7</sup>, definită ca „un film animat făcut în timp real în mediul 3D” (Sdaly Swanson, 2007:1) și „o activitate ce se referă la diferite stagii de producere a machinima”. În partea reală a vieții profesionale ea are responsabilități tradiționale ale unui bibliograf de referință – oferind răspunsuri direcționale, informaționale, bibliografice prin email, chat sau personal, primind cărți de la studenți sau organizând sesiuni de informare pentru studenți despre colecții, baze de date medicale licențiate utilizate în cercetări și disponibile în format tipărit și electronic, sesiuni de utilizare a softului Endnote ca sprijin în practicile de căutare a informației pentru studiu. La începutul interviului Bernardette a comentat că întrebarea referitor la utilizarea *transalfabetizării* în activitatea ei profesională este una dificilă. „*Eu cred că răspunsul meu nu este pozitiv, pentru că nu-l fac la lucru. Am ajuns la termenul transalfabetizare citind, dar niciodată nu am utilizat termenul în activitate.*” Bernardette se referă la lectură ca sursă de informare despre toate aspectele de producție media, care au stabilit convergența „media alfabetizare, informație și transalfabetizare”. Conștientizarea termenului

6 <http://secondlife.com/>

7 „Machinima” este un neologism creat din îmbinarea *machine cinema*.

*transalfabetizare* a început odată cu implicarea ei în lumea virtuală *Second Life*, care nu este recunoscută ca o parte a activității profesionale. Ea separă practicile sale virtuale și reale, pentru că echipamentul, softul și timpul necesar pentru a face fișiere multimedia este insuficient. „*Eu fac videoclipuri acasă, le plasez pe YouTube și le utilizez la lucru. Dacă aș face la lucru – video, upload, ar fi necesară permisiunea mai multor persoane și ar lua mai mult timp.*”

În comparație cu Michael, care este responsabil de dezvoltarea și predarea cursurilor, Bernardette ca bibliotecar nu face cursuri la UC Davis și de aceea nu are controlul asupra tipului de sesiuni de informare și a timpului utilizat pentru aceasta. Dar în cursurile referitoare la *Second Life content*, pe parcursul unei ore studenții sunt familiarizați cu resursele disponibile. Pe parcursul sesiunii Bernardette prezintă exemple de citări și practici de copyright în mediul virtual: „*Sursele citate și copyrightul sunt importante... când creai fișiere video...*” Bernardette este de părere că pentru a înțelege deplin cum funcționează citările și referințele în multimedia și în mediul virtual, studenții trebuie să aibă oportunitatea de a crea ceva singuri: „*Aș vrea să am o oră sau două cu studenții și în timp ce ei fac un videoclip să-i întreb ce fac și de ce au nevoie.*” În acest context, se profilează contextualizarea *transalfabetizării* în cazul lui Bernardette. Ca bibliotecar de referință, acordând asistență în lumea virtuală, ea vrea să-i ghideze în practicile de copyright și utilizare corectă: „*Dacă faceți un raport și vreți să utilizați date protejate de copyright, faceți citări. Dar regulile pentru mediul multimedia sunt mai complexe, aici nu puteți pur și simplu să tăiați.*” Fiecare obiect a fost creat de cineva și acest cineva are dreptul la el. Bernardette, practicând *Second Life* și producând video, reduce utilizarea *transalfabetizării*, respectiv, la copyright, utilizare corectă în mediul multimedia, oferă interpretarea citărilor și a regulilor pentru referințe, care diferă de cele care sunt aplicate în cazul informației textuale.

În pofida faptului că finanțează din cont propriu producția media, angajarea Bernardettei în *Second Life* a avut rezultate pozitive. În primul rând, ea și-a dezvoltat *abilitățile pe care vroia să le dezvolte, fiind un bibliotecar tradițional*. Activitatea ei în *Second Life* i-a adus un nou post de coordonator cu Departamentul de informatică și Psihiatrie (RezLibris), unde ea va utiliza unele cunoștințe ale sale în calitate de lector invitat la unele sesiuni ale Centrului Medical de Informatică în cadrul claselor online. În plus, ca expert în *Second Life* ea a fost invitată cu comunicări la conferințe sau ca participant la discuții în mediul profesional, inclusiv virtual, în Statele Unite și în străinătate. Bernardette a fost și o sursă de inspirație pentru două colege ale sale care s-au implicat profesional în mediul virtual după ce au ascultat discursul ei despre *Second Life*, pe parcursul orelor de instruire a grupului de la UC Davis în ianuarie 2007: „*...ele au întinerit utilizând Second Life și una dintre ele a constituit o secțiune a Asociației Bibliotecilor din California. Utilizarea Second Life, poate la o scară mică ne oferă posibilități de recrutare a membrilor noi care creează produse...*” Bernardette susține că bibliotecarul trebuie să fie și formator pentru a putea oferi asistență profesorilor și studenților care experimentează în educația online: „*... pentru bibliotecari este foarte important acum să se implice în elaborarea documentelor media...*” Este crucial ca bibliotecarii să nu fie percepuți ca „*gate keepers*”. Ea are o viziune destul de clară cum ar trebui să arate o bibliotecă ce se ocupă de *transalfabetizare*, fiind de acord că trebuie să fie un spațiu, unde personalul este motivat și este capabil să exprime creativitatea și să experimenteze cu noul mediu virtual *Second Life*... *Aș vrea să cred că o bibliotecă*

*transalfabetizată este mai mult decât un loc unde poți face diferite lucruri... eu aș transforma poate unul din etajele bibliotecii într-un laborator unde putem să ne dezvoltăm, să explorăm și să experimentăm cu medii diferite, dezvoltând conținutul și, nu neapărat cu bibliotecari, să deschidem spațiul pentru alți oameni. Aș vrea să am timp, spațiu și bani pentru a-l constitui...*

### **Sue Jennings – Health librarian**

Sue este bibliotecar la Biblioteca Serviciului Național de Sănătate Lancashire Care. În noiembrie 2007 ea a elaborat Blogul bibliotecar de informare în problemele sănătății mentale care astăzi înregistrează peste 270 000 hituri. Motivele utilizării blogului se bazează pe câțiva factori: *„Eu însămi, bibliotecar profesionist, am încercat să promovez, biblioteca și serviciile ei în tot Lancashire-ul. Biblioteca nu este situată în spital, iar intranetul fiind nepopular a lăsat puține șanse pentru dezvoltare.”*

Ca și ceilalți profesioniști Sue nu a auzit despre *transalfabetizare*, deși a acceptat că acest concept reflectă deplin starea actuală a dezvoltării informaționale și practicile ei la Biblioteca Fundației Lancashire Care. După părerea lui Sue *transalfabetizarea* oferă oportunitatea de a obține noi abilități și de a le implementa în activitate. În viziunea ei, bibliotecarul rezonează cu atitudinea *totul e posibil de făcut*, promovată de Michael Stephens, ea spune *că profesia se schimbă constant, ...este în căutarea noilor căi de accesare, de prezentare a informației și de înarmare a utilizatorilor cu noi tehnologii*. Adresarea ei la *transalfabetizare* s-a produs parțial în cadrul activității profesionale și a reieșit din preferințele utilizatorilor și necesitatea de a personaliza serviciile curente printr-un acces la distanță, utilizând facilitățile oferite de RSS feed: *„Aveam nevoie de ceva ce asigură control și actualizare regulată. Din experiența mea în bibliotecă am observat că utilizatorilor le place când toate resursele informaționale sunt localizate într-un spațiu. Eu am vrut să fac un pas înainte și să ofer un serviciu dinamic... De aceea m-am adresat la Wordpress pentru a plasa informații despre bibliotecă. Acum personalul poate accesa informațiile curente la birou sau acasă și poate să se aboneze la actualizări prin email.”*

Crearea blogului a condus la numeroase schimbări. Pe parcursul a 18 luni s-a schimbat cultura căutării informației de către personal. Blogul este interactiv și răspunde necesităților utilizatorilor. El a fost un catalizator pentru personalul Serviciului în căutarea informației și îmbunătățirea practicilor lor. Aceasta a schimbat atitudinea lor față de serviciile de bibliotecă și acum ei au conștientizat în ce mod serviciul le poate ajuta în practica lor clinică prin traininguri, căutarea literaturii și informare.

Psihiatrul-șef al Fundației a menționat succesul noului serviciu și l-a apreciat din partea personalului: *„Dacă toate serviciile din Lancashire ar fi fost ca biblioteca am fi fost primii în lume.”* Din punct de vedere profesional blogul a ajutat-o pe Sue să îmbunătățească calitatea serviciilor de bibliotecă și să le extindă, răspunzând necesităților utilizatorilor la distanță: *„Îmi este necesar să văd în ce mod livrez informația și instruiesc personalul. Pentru personalul aflat la distanță organizez traininguri online. Am elaborat și formulare online ale timpului de livrare a răspunsului”*. Impactul imediat este reflectat în cererile utilizatorilor, care s-au triplat de la apariția blogului, în numărul de solicitări de training și căutări de informație.

Dar există o problemă legată de practicile de *transalfabetizare*, destul de acută nu numai în sectorul sănătății publice, care se referă la ignorarea problemelor de securitate



IT și a suportului tehnic. Pe parcursul unui training cu bibliotecarii din Bristol nu am putut accesa online site-ul cu sondaje pentru că această resursă a fost considerată ca nedorită de Departamentul IT, în acest sens sunt de acord cu Sue, care aduce argumente în favoarea îmbunătățirii colaborării între biblioteci și suportul tehnic: „*Trebuie să colaborăm cât mai strâns cu Departamentul nostru IT. Eu personal am întâlnit obstacole în biblioteca NHS. Deseori rețeaua lucrează lent, iar personalul IT nu ține cont de serviciile bibliotecii și de ce impact au acestea în căutarea și furnizarea informației. Ei continuă să perceapă biblioteca ca un loc numai pentru cărți și se supără când bibliotecarii au cunoștințe și abilități IT și vor să încerce căi noi inovative de livrare a informației.*” Ultima parte a acestui citat dezvăluie o percepere tradițională a bibliotecii, care este plină de cărți și o reticență în acceptarea dorinței bibliotecarilor de a exploata noi tehnologii pentru îmbunătățirea serviciilor oferite.

### Marja Kingma – manager colecții

Marja este manager al Departamentului colecții de știință, tehnologie și medicină la British Library și este responsabilă de cărți, reviste și alte materiale imprimate și electronice în Sala de lectură „Domeniul Știință” (Science Reading Room).

Marja afirmă că nu a auzit termenul *transalfabetizare* până la interviu, deși, a acceptat că definiția pe care i-am trimis-o descrie exact acest fenomen. În activitatea ei profesională ea nu este implicată în practicile de transalfabetizare, din simplu motiv că ea nu are contact direct cu utilizatorii sau cu instruirea lor. Spunând acestea, totuși Marja este competentă în utilizarea tehnologiilor rețelelor sociale și le folosește efectiv ca suport în activitatea ei la British Library. De exemplu, în februarie 2009, împreună cu trei bibliotecari, a creat serviciul LIKE (London Information and Knowledge Exchange) pentru a oferi profesioniștilor în biblioteconomie, informare și comunicare un forum de discuții. Întâlnirile aveau loc lunar și erau completate virtual prin intermediul blogului și Twitterului. În plus, grație rețelei sociale LinkedIn, rețea profesională online cu peste 40 mln. de membri, LIKE a fost capabil să deruleze lunar discuții online pe subiecte de interes.

Ședința din mai 2009 cu genericul *Rolul orelor de poveste în partajarea cunoștințelor* a oferit un exemplu interesant al activității grupului LIKE, demonstrând că toate formele de comunicare – nu numai cele bazate pe rețelele sociale – sunt necesare și valorificate de profesioniștii în informare. Aceasta este o altă interpretare a *transalfabetizării* care este practică de specialiștii în informare în afara funcțiilor profesionale. La această ședință Marja a moderat discuția despre ora poveștilor și a utilizat un exemplu din British Library, unde au fost utilizate arhivele sonore ca suport în reintroducerea în programul *Pool frogs* (Rees, 2009). Discuția a fost interesantă, cu multe intervenții. În primul rând, aceasta ilustrează că colecțiile bibliotecii ies dincolo de materialele imprimate și consistă dintr-un vast masiv multimedia. În al doilea rând, reflecțiile despre ora poveștilor și modalitatea de utilizare în business a scenariilor, a permis membrilor grupului LIKE să conchidă că reticența față de utilizarea unor forme inovative în corespondența de afaceri: „*Corespondența de afaceri se derulează des după reguli rigide, de ex., CV-urile și studiile de caz, și aceste reguli sunt simple, elaborarea scrisorilor rămâne o sarcină care necesită abilități pe care nu toți le dețin. Informațiile pot fi relatate în diferite maniere, în forma unui text, video, audio, a unei imagini, drame etc. în funcție de situații. Totuși, businessmenii sunt îngroziți de utilizarea altor forme decât cea de proză*” (Rees, 2009).



Din punctul de vedere al Marjei *transalfabetizarea* necesită să fie introdusă în politicile naționale. Opinia ei s-a format din comentariile făcute de Lynne Brindley, șeful executiv al British Library ca răspuns la raportul final Digital Britain (DCMS, 2009) care prevedea o *strategie națională digitală coerentă* (Brindley 2009). Aici British Library joacă un rol central în livrarea documentelor digitale, având numeroase inițiative inclusiv *digitizarea masivă a conținutului* și stabilirea inițiativei de *alfabetizare digitală pentru toți* (Brindley, 2009).

Viziunea Marjei referitor la o bibliotecă *transalfabetizată* completează opinia lui Brindley care prezice mărirea volumului de resurse digitizate și modalitățile de acces: „*Toate bibliotecile vor oferi resurse electronice pentru a ține pasul cu evoluția și vor fi nevoite să dezvolte mai multe servicii la distanță. Aceasta înseamnă că toate bibliotecile se vor implica în dezvoltarea abilităților de transalfabetizare mai mult decât astăzi.*” În ciuda acestor schimbări Marja consideră că bibliotecarul va continua să aibă rolul tradițional de furnizor al informației alături de cel al formatorului: „*Bibliotecarii vor deveni mai mult formatori, dar sarcina lor tradițională de furnizare a informației utilizatorilor nu va dispărea.*”

## Concluzii

Scopul general al acestui articol este de stabili dacă *transalfabetizarea* a pătruns în lumea profesională a specialiștilor în informare și cum ei interpretează termenul.

Opiniile celor patru specialiști prezentate în articol demonstrează că numai bibliotecarii academici au fost familiarizați cu conceptul de *transalfabetizare* pînă la interviu. Și în acest caz cunoștințele vin din surse externe, nu din programele Școlii de Biblioteconomie, dar din mediul virtual și multimedia. Cu toate acestea lipsa de familiarizare cu terminologia nu înseamnă că *transalfabetizarea* nu este integrată în practicile acestor specialiști, după cum reiese din mărturiile lor.

Cu toate că acești profesioniști sunt de acord cu definiția *transalfabetizării* promovată de savanți din alte discipline, implementarea acestui fenomen se concentrează pe diferite funcții ale *transalfabetizării*. Inițial, referindu-se la promovarea bibliotecii orientată spre satisfacerea utilizatorilor, toți specialiștii au interpretat *transalfabetizarea* ca o practică care permite ameliorarea și extinderea serviciilor furnizate. În acest context ei evidențiază trecerea la diferite acțiuni de instruire prin valorificarea tehnologiilor Web 2.0 și prin stabilirea unor forme noi de dialog cu comunitatea. *Transalfabetizarea* pentru Michael Stephens are două sensuri: practică care se reflectă în conținutul și organizarea cursurilor sale, când tehnologiile Web 2.0 sunt totalmente integrate în activitatea profesională prin exploatarea esenței lor interactive, organizarea acțiunilor de instruire participativă și ridicarea statutului bibliotecii ca spațiu social. Bernardette Daly Swanson situează *transalfabetizarea* la o altă extremitate a mediilor, reflectate în mediul captivant al *Second Life*, văzând imaginea bibliotecii ca un spațiu virtual și bibliotecarul ca un producător de resurse multimedia cu experiență practică în domeniul proprietății intelectuale și a aplicării corecte a dreptului de autor. Pentru Sue Jennings *transalfabetizarea* este asociată cu utilizarea blogului, care oferă multiple beneficii în crearea unor servicii dinamice; cu percepția calității și actualității resurselor de către utilizatorilor, scopul final fiind consolidarea practicilor în sectorul sănătății publice. Și, la final, Marja Kingma percepe *transalfabetizarea* ca parte a unei politici naționale de dezvoltare digitală, unde digitizarea bibliotecilor

este asociată cu creșterea accesului online și la distanță a utilizatorilor și cu necesitatea de a implementa programul *alfabetizarea digitală pentru toți*. Deși *transalfabetizarea* nu intră în funcțiile profesionale ale Marjei, cu toate acestea ea folosește tehnologiile rețelelor sociale pentru a extinde și consolida informarea profesională în afara sferei sale de lucru.

Percepția tradițională a bibliotecii ca a unui spațiu dedicat unei lecturări în liniște a cărților este transformat de *transalfabetizare* și exemplificat în serviciile de bibliotecă prin proiectul Mindspot<sup>8</sup>, un univers creativ direcționat spre utilizator, unde biblioteca este definită de unele activități în care participă utilizatorii (Mindspot). Intrinsec această tranziție include adaptarea la schimbarea peisajului tehnologic, generează multiple instruirii și necesită un bibliotecar multilateral dezvoltat, care poate *vorbi cu utilizatorii săi în multiple limbaje media*. Ar putea exista în comunitatea informațională cineva care se simte amenințat de aceste schimbări și este împins în afara zonei de confort profesional spre ceva care în viziunea lui este perceput ca un deșert tehnologic. Experiența acestor patru profesioniști prezentată mai sus trebuie să ofere încurajare și recompense în promenada prin „regiunea sălbatică” numită *transalfabetizare*.

### Mulțumiri

Sunt recunoscătoare lui Michael Stephens, Bernardette Daly Swanson, Sue Jennings și Marja Kingma pentru că au acceptat să fie intervievați și să ofere dovezi valoroase privind practicile sale. Toată recunoștința mea și Mariei Carme Torras, fără ajutorul căreia acest articol nu ar fi fost scris.

### Referințe

1. Brindley, L (2009) 'Dame Lynne Brindley challenges Government on Digital Britain'. *British Library Press Room*. Available at: <http://www.bl.uk/news/2009/pressrelease20090121.html> (Accessed: 20 June 2009).
2. Daley, E. 'Expanding the Concept of Literacy'. *Educause Review*, 38 (2), March/April 2003: 33-40. Available at: <http://www.educause.edu/ir/library/pdf/erm0322.pdf> (Accessed: 1 March 2009).
3. Daly Swanson, B. 'Second Life *Machinima* for Libraries: the intersection of instruction, outreach and marketing in a virtual world' *Libraries for the future: Progress, Development and Partnerships*. World Library and Information Congress: 73rd IFLA General Conference and Council, 19-23 August, 2007, Durban, South Africa: 1-16. Available at: <http://archive.ifla.org/IV/ifla73/papers/133-DalySwanson-en.pdf> (Accessed: 1 March 2009).
4. Department for Culture, Media and Sport (DCMS, 2009) '*Digital Britain: The Final Report*' Available at: [http://www.culture.gov.uk/what\\_we\\_do/broadcasting/6216.aspx](http://www.culture.gov.uk/what_we_do/broadcasting/6216.aspx) (Accessed: 16 June 2009).
5. Fearn, H. (2008) 'Grappling with the digital divide'. *Times Higher Education*. 14 August. Available at: <http://www.timeshighereducation.co.uk/story.asp?sectioncode=26&storycode=403135> (Accessed: 15 September 2008).
6. Lippincott, J.K. 'Student content creators: convergence of literacies'. *Educause*

<sup>8</sup> <http://mindspot.com/>

*Review*, 42(6) Nov/Dec. 2007: 16-17. Available at: <http://net.educause.edu/ir/library/pdf/ERM07610.pdf> (Accessed: 1 December 2008).

7. 'Mindspot: the library as a Universe'. Available at: <http://www.youtube.com/watch?v=ixsOLvLSARg> (Accessed: 1 March 2009).
8. Philipson, G. (2008) 'Literacy alive and well in computer age'. *The Sydney Morning Herald*, 5 February. Available at: <http://www.smh.com.au/news/perspectives/literacy-alive-and-well-in-computer-age/2008/02/04/1202090321357.html?page=2> (Accessed: 3 November 2008).
9. Rees, M. 'LIKE4 on storytelling', 31 May 2009. Available at: <http://hamlife.blogspot.com/2009/05/like4-on-storytelling.html> (Accessed: 22 June 2009).
10. RezLibris 'HVX: Machinimista Extraordinaire' Available at: <http://www.rezlibris.com/social/librarian-profiles/351-hvx-machinimista-extraordinaire.html> (Accessed: 1 March 2009).
11. Stephens M. (2008) 'Taming Technolust: Ten Steps for Planning in a 2.0 World'. *Reference & User Services Quarterly*. Available at: <http://www.rusq.org/2008/08/18/taming-technolust/> (Accessed: 31 March 2009).
12. Thomas, S., Joseph, C., Laccetti, J., Mason, B., Mills, S., Perril, S., and Pullinger, K. 'Transliteracy: Crossing divides'. *First Monday*, 12 (12), 3 December 2007. Available at: <http://www.uic.edu/htbin/cgiwrap/bin/ojs/index.php/fm/article/view/2060/1908> (Accessed: 15 September 2008).

## CAPITOLUL III

### *POLITICI, STRATEGII, PRACTICI-MODELE ȘI PROIECTE*

IFLA – Federația Internațională de Asociații și Instituții Bibliotecare  
SECȚIUNEA DE EDUCARE INFORMAȚIONALĂ

## PLAN STRATEGIC<sup>1</sup> 2009 -2011

### Scop

Sarcina de bază a Secțiunii de Educare Informațională este de a stimula cooperarea internațională și de a promova educarea informațională în toate tipurile de biblioteci, precum și ghidarea lumii informaționale în promovarea EI, întrucât bibliotecile sunt în strânsă legătură cu cei trei piloni ai IFLA: societatea, apartenența și profesia.

### Obiective, priorități și măsuri

1. Pledarea pentru educarea informațională în societate și dezvoltarea parteneriatelor atât în cadrul IFLA, cât și cu alte organizații sau instituții (de exemplu, UNESCO).
2. Ajutarea specialiștilor în domeniul informațional, dar și a altor parteneri relevanți în procesul de asigurare a instruirii educării informaționale în diferite tipuri de biblioteci și instituții informaționale, în toate segmentele sociale și zonele geografice.
3. Îmbunătățirea comunicării din cadrul secțiunii, prin crearea și folosirea unui blog stabil al comunității și a unui site wiki, ambele accesibile publicului larg.
4. Dezvoltarea educării informaționale în calitate de concept multicultural, multilateral, cu relevanță în societatea globală, prin valorificarea experienței colective internaționale a secțiunii.

### Scopul 1

- Militarea pentru educarea informațională în societate și dezvoltarea parteneriatelor atât în cadrul IFLA, cât și cu alte organizații sau instituții (de exemplu, UNESCO). În același timp, secțiunea va explora spectrul de sensuri ale conceptului de educare informațională în diferite culturi și limbi.
- Promovarea accesibilității secțiunii de EI în cadrul și în afara IFLA.

<sup>1</sup> <http://www.ifla.org/en/information-literacy/information-literacy-standing-committee-wiki/strategic-plan-2009-2011>

## Activități

- Elaborarea unor proiecte specifice în parteneriat cu UNESCO și / sau alte instituții.
- Promovarea logoului educării informaționale și a altor resurse (de exemplu, editarea circularelor, a fluturașilor publicitari și organizarea ședințelor de promovare).
- Participarea la conferințe și evenimente internaționale dedicate educării informaționale.

## Scopul 2

- Organizarea inițiativelor de instruire a instructorilor pentru diferite grupuri țintă și arii geografice în cadrul IFLA, dar și în parteneriat cu alte organizații și inițiative deja existente (UNESCO).
- Ajutarea specialiștilor din domeniul informațional, dar și a altor parteneri relevanți în domeniul instruirii educării informaționale, mai ales în țările în curs de dezvoltare.
- Explorarea numeroaselor roluri ale specialiștilor din domeniul informațional în educarea informațională în diferite culturi.
- Elaborarea și distribuirea materialelor și a resurselor care pot fi folosite de instructori și de utilizatorii finali, ce pot facilita și inspira activitatea instructorului de educare informațională.
- Actualizarea materialelor și resurselor existente (de exemplu, Ghidul resurselor de educare informațională (Directory of Infolit resources), soluțiile de ultimă generație (State of the art)).

## Activități

- Organizarea inițiativelor de instruire a instructorilor pentru diferite grupuri țintă și arii geografice în cadrul IFLA, dar și în parteneriat cu alte organizații și inițiative deja existente (UNESCO).
- Organizarea ședințelor și programelor tematice în cadrul conferințelor IFLA (Gothenburg, Puerto Rico).
- Colaborarea cu alte secțiuni, mai ales cu cele din diviziunea secțiunii (diviziunea a III-a).
- Elaborarea, publicarea și traducerea materialelor și resurselor pentru instructori și utilizatorii finali despre aspectele specifice ale instruirii educării informaționale.
- Actualizarea resurselor și materialelor existente și explorarea întrebunătății noilor suporturi de informații (blog, wiki) pentru realizarea actualizării.

## Scopul 3

- Îmbunătățirea comunicării din cadrul secțiunii prin crearea și folosirea unui blog stabil al comunității și a unui site wiki, accesibile publicului larg.

## Activități

- Elaborarea paginii de Internet a secțiunii.
- Explorarea felului în care noile suporturi de informații pot îmbunătăți într-un mod simplu și eficient comunicarea dintre membrii secțiunii. Crearea și folosirea unui blog stabil și a unei pagini wiki a comitetului, accesibile publicului larg.

#### **Scopul 4**

- Dezvoltarea educării informaționale în calitate de concept multicultural, multilateral, cu relevanță în societatea globală, prin valorificarea experienței colective internaționale a secțiunii.

#### **Activități**

- Transformarea rapoartelor moderne existente din țară / regiune în pagini wiki pentru fiecare țară / regiune, menținându-le în calitate de punct central al paginii wiki respective.

# GIDUL CARACTERISTICILOR PROGRAMELOR DE EDUCARE INFORMAȚIONALĂ CARE ILUSTREAZĂ CELE MAI BUNE PRACTICI<sup>1</sup>

*Proiectul „Cele mai bune practici”  
al Institutului de Educare Informațională (Institute for Information Literacy)  
Aprobat de Consiliul Asociației Bibliotecilor de Colegiu și de Cercetare  
(Association of College and Research Libraries, ACRL), iunie 2003*

Notă: linkurile din text vă vor ghida către notele explicative ale termenilor evidențiați.

## Rezumat

Ghidul caracteristicilor programelor de educare informațională care ilustrează cele mai bune practici tinde să evidențieze elementele programelor-model de educare informațională pentru studenții înmatriculați la studii cu durată de 2 și 4 ani în instituții de învățământ superior. Caracteristicile identifică și descriu particularitățile programelor de excelență de educare informațională.

Totuși caracteristicile nu oferă descrierea vreunui program, ci reprezintă, mai degrabă, un ansamblu de elemente identificate în urma studierii mai multor programe și strategii de educare informațională a studenților. În plus, chiar dacă se ghidează după definițiile găsite în „Raportul final al Comisiei prezidențiale pentru educare informațională” ([Final Report of the ALA Presidential Committee on Information Literacy](#)) (1989) și în „Standardele de competențe de educare informațională în învățământul superior” ([Information Literacy Competency Standards for Higher Education](#)) (2000), caracteristicile nu-și propun să definească educarea informațională ca atare. În schimb, accentul cade pe definirea elementelor celor mai bune programe de educare informațională.

Chiar dacă s-a încercat o clasificare și sistematizare a caracteristicilor pentru simplificarea utilizării și prezentarea logică, ordinea prezentării nu reflectă gradul de prioritate.

## Scop și utilizare

Scopul inițial al caracteristicilor este de a-i ajuta pe cei interesați în elaborarea, asimilarea și îmbunătățirea programelor de educare informațională. Printre cei vizați se numără cadrele didactice, bibliotecarii, administratorii și specialiștii în domeniul tehnologiilor informaționale, precum și alte persoane implicate în planificarea educării informaționale într-o anumită instituție.

Persoanele implicate în planificarea educării informaționale sunt încurajate să utilizeze caracteristicile într-o varietate de moduri. Aceste caracteristici reprezintă un ansamblu de idei care pot fi folosite la elaborarea, dezvoltarea, promovarea, restructurarea sau evaluarea unui program de educare informațională. Caracteristicile oferă un cadru de clasificare a detaliilor unui anumit program și de analiză a felului în care diferite elemente contribuie la atingerea excelenței în domeniul educării informaționale. Deoarece carac-

---

<sup>1</sup> <http://www.ala.org/ala/mgrps/divs/acrl/standards/characteristics.cfm>



teristicile au un caracter descriptiv și reprezintă rezultatul analizei mai multor programe, acestea mai pot fi folosite pe post de criteriu de evaluare a stării, îmbunătățirii și dezvoltării pe termen lung al programului.

Totuși, merită să menționăm că nu este obligatoriu ca vreun program să corespundă tuturor caracteristicilor; lista nu este prescriptivă. Indivizii sunt încurajați mai degrabă să ia în considerare caracteristicile, precum și contextele bibliotecare și instituționale în stabilirea scopurilor și strategiilor programelor de educare informațională.

Bibliotecarii sunt de asemenea încurajați să se ghideze după „Instrucțiunile pentru programele de instruire în bibliotecile din instituțiile de învățământ” (Guidelines for Instruction Programs in Academic Libraries) cu privire la implicarea bibliotecii în programele de educare informațională.

## Istoric

Caracteristicile au fost elaborate printr-un proces multifazic, în care au fost implicați specialiști din numeroase sectoare ale învățământului superior, inclusiv bibliotecari, cadre didactice și administratori, precum și organizații profesionale. Din aprilie 2000, prin intermediul versiunii web a metodei Delphi, au fost colectate sugestii pentru un concept original al caracteristicilor. Membrii echipelor de fondatori și consultanți ai „Celor mai bune practici” (Best Practices Project) au întocmit un document pe baza sugestiilor și l-au revăzut de mai multe ori. Un raport preliminar a fost distribuit pe larg pentru a fi comentat și a fost supus unei verificări suplimentare. Penultimul concept a fost finalizat în martie 2001 și folosit ca bază pentru selectarea a zece instituții pentru o conferință națională pe tema celor mai bune practici în planificarea educării informaționale, care a avut loc în iunie 2002 în Atlanta. Pe parcursul acestei ședințe, caracteristicile au avut parte de alte îmbunătățiri. Revizuirile au culminat în această ediție finală.

**15 noiembrie 2002**

Întrebările și comentariile despre document pot fi adresate lui Tom Kirk, [kirkto@earlham.edu](mailto:kirkto@earlham.edu).

## ***Ghidul caracteristicilor programelor de educare informațională care ilustrează cele mai bune practici***

### **Categoria 1. Problema**

Formularea problemei unui program de educare informațională:

- include definirea educării informaționale;
- este compatibilă cu „Standardele de competențe de educare informațională în învățământul superior” ([Information Literacy Competency Standards for Higher Education](http://www.ala.org/acrl/ilcomstan.html)) [<http://www.ala.org/acrl/ilcomstan.html>];
- corespunde cu misiunile instituției;
- corespunde cu structura documentelor instituționale conexe;
- reflectă clar pentru toți clienții instituției contribuția și beneficiile prevăzute;
- apare în documente instituționale asociate;

- admite disponibilitatea și participarea la posibilități de învățare pe viață pentru toți – cadre didactice, personal și administrație și
- este revăzută periodic și revizuită, dacă este nevoie.

### **Categoria 2. Scopurile și obiectivele**

Scopurile și obiectivele unui program de educare informațională:

- sunt compatibile cu misiunea, scopurile și obiectivele programelor, departamentelor și ale instituției;
- stabilesc rezultate măsurabile pentru evaluarea programului;
- reflectă corect practica pedagogică;
- cuprind contribuțiile diferitor persoane interesate;
- coordonează integrarea educării informaționale în cadrul planului de învățământ;
- adaptează dezvoltarea deprinderilor studenților de-a lungul anilor de învățământ;
- se aplică tuturor persoanelor care învață, indiferent de sistemul de predare și locație;
- reflectă rezultatele dorite de pregătire a studenților pentru scopurile academice și învățarea eficientă pe viață și
- sunt evaluate și revizuite periodic.

### **Categoria 3. Planificarea**

Planificarea unui program de educare informațională:

- exprimă misiunea, scopurile, obiectivele și baza pedagogică;
- anticipează și abordează oportunitățile și provocările prezente și viitoare;
- este în strânsă legătură cu ciclurile de planificare și bugetare ale tehnologiei informaționale din biblioteci și instituții;
- încorporează descoperirile făcute în cercetările mediului;
- se aplică la nivel de program, departament și instituție;
- implică studenți, cadre didactice, bibliotecari, administratori și alte persoane interesate din cadrul instituției;
- stabilește mecanisme oficiale și neoficiale de comunicare și dialog continuu în cadrul comunității academice;
- stabilește mijloacele de implementare și adaptare;
- abordează, având stabilite priorități clare, resursele umane, tehnologice și financiare, inclusiv sprijinul administrativ și instituțional curent și planificat;
- include mecanisme de coordonare cu planul de învățământ;
- include un program pentru dezvoltarea profesională, a facultăților și a personalului și
- stabilește de la început un proces de evaluare, inclusiv revizii periodice ale planului în vederea asigurării flexibilității.

### **Categoria 4. Sprijinul administrativ și instituțional**

Administrația din cadrul instituției:

- identifică sau determină personalul de conducere și responsabilitățile acestuia în domeniul educării informaționale;
- ancorează educarea informațională în misiunea, planul strategic, politicile și procedurile instituției;
- oferă finanțare pentru stabilirea și asigurarea sprijinului continuu pentru:
  - facilitățile și resursele oficiale și neoficiale de predare;
  - angajarea personalului corespunzător;
  - posibilitățile de dezvoltare profesională a bibliotecarilor, cadrelor didactice, personalului și administrației și
- recunoaște și încurajează colaborarea dintre cadrele didactice responsabile de discipline, bibliotecari și alt personal implicat în program și dintre unitățile de învățământ;
- oferă sprijin pentru program;
- remunerează realizările și participarea la programul de educare informațională din cadrul sistemului instituției.

### **Categoria 5. Coordonarea cu planul de învățământ**

Coordonarea cu planul de învățământ al unui program de educare informațională:

- este întocmită după toate normele și cuprinde toate aspectele;
- pune accent pe învățarea centrată pe student;
- folosește structurile locale de conducere pentru a asigura integrarea întregii instituții în programele academice sau vocaționale;
- identifică întinderea (de exemplu, profunzimea și complexitatea) competențelor ce trebuie dobândite la nivelul disciplinei și al cursului;
- ordonează și integrează competențele studentului pe parcursul perioadei de învățământ, care progresează odată cu experiența și
- determină programele și cursurile responsabile de implementare.

### **Categoria 6. Colaborarea**

- Colaborarea dintre cadrele didactice responsabile de discipline, bibliotecari și alte categorii de personal implicate într-un program de educare informațională:
  - se concentrează pe învățarea îmbunătățită a studentului și pe dezvoltarea deprinderilor învățării pe viață;
  - generează comunicarea în cadrul comunității academice și sprijină programul;
  - are drept rezultat o fuziune dintre conceptele de educare informațională și conținutul disciplinar;
  - identifică posibilitățile de atingere a rezultatelor educării informaționale, prin intermediul conținutului cursului și al altor experiențe de învățare și
  - se produce la etapele de planificare, asigurare, apreciere a învățării studenților și la evaluarea și perfecționarea programului.

### **Categoria 7. Pedagogia**

Pedagogia în cadrul unui program de educare informațională:

- susține diverse abordări de predare;
- îmbină tehnologiile informaționale corespunzătoare și alte resurse media;
- include activități active și colective;
- cuprinde gândirea critică și reflecția;
- răspunde stilurilor multiple de învățare;
- sprijină învățarea centrată pe student;
- se dezvoltă pe baza cunoștințelor existente ale studentului și
- leagă educarea informațională de activitățile curente și experiențele practice specifice programului și cursurilor.

### **Categoria 8. Angajarea de personal**

Personalul unui program de educare informațională:

- include bibliotecari, cadre didactice responsabile de discipline, administratori, coordonatori de programe, tipografi, specialiști în domeniul predării / învățării și alte categorii de angajați, în funcție de necesitate;
- servește drept model de urmat, exemplificând și pledând pentru educarea informațională și învățarea pe viață;
- este suficient după număr și competențe pentru susținerea misiunii programului;
- se perfecționează în instruire / predare și evaluarea învățării studenților;
- capătă competențe de elaborare a planului de învățământ pentru dezvoltarea, coordonarea, implementarea, menținerea și evaluarea programelor de educare informațională;
- folosește abordarea colectivă în lucrul cu alții;
- primește și se angajează activ în dezvoltarea profesională sistematică și continuă și în programe de instruire;
- primește evaluări periodice despre calitatea propriei contribuții la program.

### **Categoria 9. Raza de acțiune**

Activitățile de extindere a unui program de educare informațională:

- comunică un mesaj clar, definind și descriind programul și importanța acestuia pentru publicul-țintă;
- oferă materiale de marketing și publicitate pentru beneficiari, grupurile de suport și canalele media;
- țintesc spre o mare varietate de grupuri;
- folosesc o diversitate de canale și medii de comunicare, atât oficiale, cât și neoficiale;
- includ participarea la programe de dezvoltare profesională, oferind sau sponsorizând ateliere și programe legate de educarea informațională a cadrelor didactice și a personalului;
- promovează educarea informațională prin împărtășirea cu colegii de la alte instituții a informației, metodelor și planurilor și
- reprezintă responsabilitatea tuturor membrilor instituției, nu doar a bibliotecarilor.

## Categoria 10. Aprecierea / evaluarea

Aprecierea /evaluarea educării informaționale include randamentul programului, rezultatele studenților și:

### **pentru evaluarea programului:**

- stabilește procesul de planificare / îmbunătățire continuă a programului;
- măsoară direct progresul în îndeplinirea scopurilor și obiectivelor programului;
- se integrează în evaluarea cursului și a planului de învățământ, precum și în evaluările instituționale și inițiativele de acreditare regională / profesională și
- presupune multiple tehnici și scopuri de apreciere / evaluare:
  - formative și sumative;
  - pe termen scurt și lung;

### **pentru rezultatele studenților:**

- recunoaște diferențele dintre stilurile de învățare și predare, folosind o diversitate de măsuri specifice de evaluare a rezultatelor, cum ar fi evaluarea prin intermediul portofoliilor, răspunsului oral, extemporalelor, eseurilor, observării directe, evaluării arbitrare, realizate de către colegi sau autoevaluării și prin intermediul experienței;
- se concentrează pe performanța studenților, dobândirea cunoștințelor și aprecierea atitudinală;
- evaluează atât procesul, cât și produsul;
- include evaluarea realizată de studenți, semeni și autoevaluarea;

### **pentru toți:**

- include analiza periodică a metodelor de apreciere / evaluare.

# ELABORAREA MODELULUI PROCESULUI DE EDUCARE INFORMAȚIONALĂ DE CĂTRE NHS SCOȚIA<sup>1</sup>

*Eilean CRAIG,  
manager comunicare, Departamentul de Informare din cadrul  
Serviciului de Instruire din SNH, Scoția,  
e-mail: eilean.craig@nes.scot.nhs.uk;  
Rob WESTWOOD,  
coordonator instruire și comunicare, Departamentul de Informare  
din cadrul Serviciului de Instruire din SNH, Scoția,  
e-mail: rob.westwood@nes.scot.nhs.uk*

**Cuvinte-cheie:** modelul procesului de educare informațională, Serviciul Național de Sănătate, Scoția.

## 1. Introducere

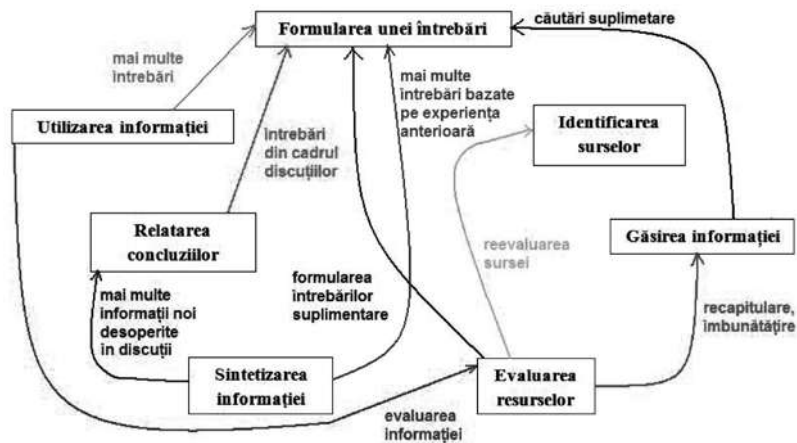
Acest articol descrie munca depusă de Departamentul de Informare din cadrul Serviciului de Instruire din Serviciului Național de Sănătate din Scoția (în continuare SNS) pentru elaborarea și promovarea modelului procesului de educare informațională (numit în continuare model). Scopul nostru a fost crearea unui model „prietenos” al procesului care ar fi de ajutor personalului din cadrul NHS Scoția în adoptarea și dezvoltarea educării informaționale în practica lor cotidiană, îmbunătățind astfel îngrijirea pacientului.

## 2. Dezvoltarea modelului

Am identificat șapte faze de bază și am încercat să oglinдим procesele mintale și fizice implicate în „realizarea” educării informaționale. Acest lucru s-a dovedit a fi deosebit de complicat și, până la urmă, a dus la elaborarea unui model complex al procesului (vezi figura 1). Ne-am dat repede seama că acest model era confuz, dezorganizat, posibil intimidant și cu siguranță neprietenos, chiar dacă a fost dezvoltat pe baza lecturilor noastre, a discuțiilor cu colegii, a rețelelor bibliotecare și a comitetului coordonator pentru educare informațională.

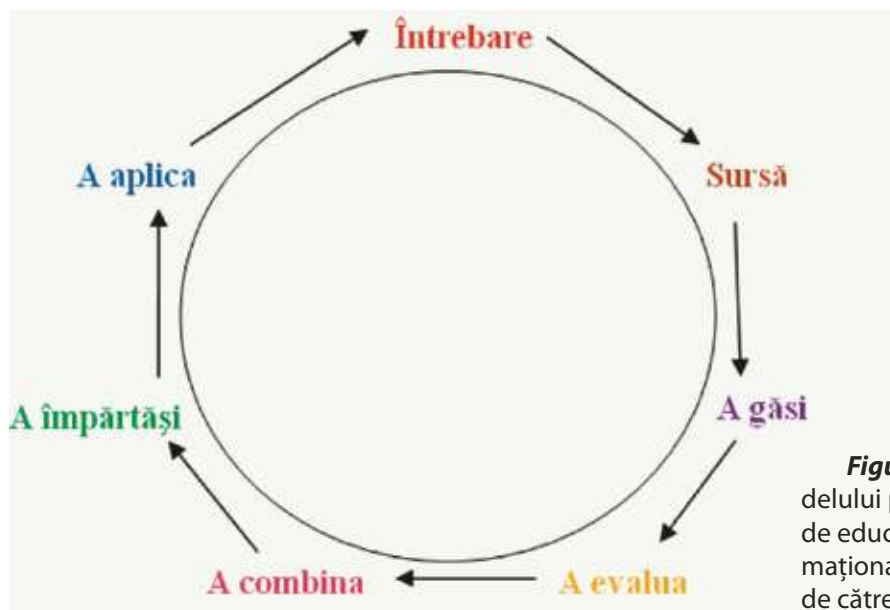
---

<sup>1</sup> Revista de educare informațională. Iunie 2009, 3 (1), pag. 31-42. 72-74. Disponibil : <http://ojs.lboro.ac.uk/ojs/index.php/JIL/article/view/PRO-V3-I1-2009>



**Figura 1.** Diagrama inițială a procesului de educare informațională

Modelul a fost îmbunătățit pentru a evidenția și a clarifica cele șapte faze ale educării informaționale, prin înlăturarea arcurilor și reprezentarea procesului sub forma unui ciclu continuu, în care se poate intra la orice fază (vezi figura 2). Având în vedere că acest model va fi folosit în materiale promoționale, el trebuie să fie relevant pentru publicul său, ușor de recunoscut, să poată fi folosit ca suport și asociat ușor cu educarea informațională. În plus, pe măsură ce am elaborat resursele ulterioare, am intenționat să folosim culorile pe post de „coduri”. Portalul de educare informațională (Serviciul de Instruire din SNS Scoția 2009) folosește culorile pentru a le oferi utilizatorilor sprijin în procesul de navigare. De exemplu, resursele ce țin de formularea întrebării sunt de culoare roșie, cele ce se referă la etapa surselor sunt bej și așa mai departe.



**Figura 2.** Modelului procesului de educare informațională elaborat de către NHS Scoția



### 3. Aplicarea modelului procesului de educare informațională

Cercetările și modurile de aplicare ale modelului pot fi găsite în „Cadrul de educare informațională: mai bine informat pentru sănătate și îngrijire mai bună” (Serviciul de Instruire din SNS Scoția 2009). Procesul și modelul sunt explicate și cercetate pe portalul de educare informațională și în cadrul a două cursuri opționale – secțiunea de educare informațională pentru personalul administrativ și auxiliar și secțiunea de educare informațională pentru specialiștii din domeniul ocrotirii sănătății (Serviciul de Instruire din SNH Scoția 2009) – disponibile și online. În prezent KSG încearcă să încadreze procesul și principiile educării informaționale în toate materialele instructive care se bazează pe modelul procesului de educare informațională.

Chiar dacă ne dăm seamă că susținerea și promovarea dezvoltării educării informaționale și a competențelor cunoașterii în cadrul NHS Scoția este un proiect pe termen lung, acceptarea și recunoașterea actuală a modelului este încurajatoare (pentru mai multe detalii, vă rugăm să contactați autorii). De exemplu, modelul nostru a fost adoptat de către Serviciile Sociale și de Cunoaștere din Scoția (Social Services Knowledge Scotland (SSKS)) și Departamentul de Îmbunătățire a Calității din cadrul NHS Scoția (NHS Quality Improvement Scotland). Acest lucru sugerează că modelul este exact și ușor de înțeles și de aplicat. Articolele noastre de educare informațională sunt puse la dispoziție având licența organizației „Creative Commons”, pentru a permite altor organizații să le refolosească și / sau să se bazeze pe activitatea pe care am realizat-o. Unicele stipulări ale acestei licențe sunt că lucrările derivate nu pot fi vândute, nu reprezintă copii fidele ale originalelor și că KSG trebuie citat în calitate de autor al lucrărilor inițiale.

### 4. Acțiuni ulterioare

Promovarea ulterioară a modelului are drept scop demonstrarea relevanței și a aplicabilității educării informaționale în cadrul SNS Scoția. Scopul nostru final este de a ne motiva și convinge colegii să participe în activitățile de educare informațională și să sugereze posibile căi de dezvoltare care să corespundă necesităților personalului din cadrul SNS Scoția. Este o sarcină ambițioasă, deoarece personalul este extrem de divers, fiind alcătuit din serviciul de asistență în ocrotirea sănătății, personal administrativ, precum și specialiști în domeniul ocrotirii sănătății.

### Bibliografie

1. NHS Education for Scotland. 2009. Information Literacy Portal [Online]. Available at: <http://www.infoliteracy.scot.nhs.uk/home.aspx> [Accessed: 24 March 2009].
2. NHS Education for Scotland. 2009. Information Literacy Framework [Online]. Available at: <http://www.infoliteracy.scot.nhs.uk/information-literacy-framework.aspx> [Accessed: 24 March 2009].
3. NHS Education for Scotland. 2009. E-Learning Environment for Information Literacy Skills [Online]. Available at: <http://www.infoskills.scot.nhs.uk> [Accessed 24 March 2009].

# PROECTUL SCOȚIAN DE EDUCARE INFORMAȚIONALĂ: COLABORAREA CU PARTENERII PENTRU EDUCAREA INFORMAȚIONALĂ ÎN SCOȚIA<sup>1</sup>

*Christine IRVING, John CRAWFORD*

Scopul inițial al proiectului a fost îmbinarea educației secundare cu cea terțiară și dezvoltarea unui cadru de educare informațională cu partenerii secundari și terțieri, care la finele proiectului ar putea fi propus și altor participanți. Scopul este de a înzestra absolvenții de liceu cu un ansamblu de deprinderi pe care învățământul superior să-l poată recunoaște și dezvolta sau care poate fi aplicat direct în câmpul muncii.

Deși lucrările asupra cadrului național de educare informațională din Scoția (<http://www.gcu.ac.uk/ils/framework.html>) sunt în curs de desfășurare, acesta a fost extins pentru a include sectorul primar și învățarea pe viață.

Angajamentele referitoare la planul de educare informațională au scos în evidență necesitatea promovării educării informaționale, pentru ca guvernul și ONG-urile să poată înțelege mai bine problema și să promoveze importanța educării informaționale în procesul de căutare a unui serviciu și la locul de muncă. Trece pe prim-plan și importanța educării informaționale în calitate de drept civil pentru o comunitate mai numeroasă. Astfel, proiectul a fost extins pentru a include următoarele:

- promovarea educării informaționale pentru educație și o comunitate mai numeroasă;
- cooperarea cu liderii din domeniul educării informaționale din Marea Britanie și din întreaga lume;
- cercetarea și promovarea educării informaționale la locul de muncă;
- găsirea și cooperarea cu partenerii din educație și cu comunitatea largită;
- cercetarea rolului educării informaționale în dezvoltarea profesională continuă;
- elaborarea, împreună cu parteneri din diferite domenii, a cadrului de educare informațională pentru a uni educația primară, secundară și terțiară cu învățarea pe viață, inclusiv în procesul de căutare a unui serviciu și la locul de muncă.

## **Obiective:**

- general – promovarea înțelegerii și dezvoltării educării informaționale la toate etapele educației, la locul de muncă, acasă și în comunitatea largită, inițial în Scoția, dar și în restul lumii;

<sup>1</sup> [http://lis.sagepub.com/search?fulltext=workplace%20information%20literacy&sortspec=date&submit=Submit&andorexactfulltext=phrase&src=selected&journal\\_set=splis](http://lis.sagepub.com/search?fulltext=workplace%20information%20literacy&sortspec=date&submit=Submit&andorexactfulltext=phrase&src=selected&journal_set=splis)

- atragerea și colaborarea cu partenerii din educația secundară și terțiară, din domeniul muncii și din comunitatea largită;
- implementarea activităților, în primul rând, în cadrul sistemului scoțian de educație, dar și colaborarea cu părțile interesate din Marea Britanie și din străinătate;
- cooperarea cu organizații nonguvernamentale relevante, precum Learning and Teaching Scotland (autoritatea scoțiană pentru elaborarea și perfecționarea planului de învățământ și al educației), *Cadrul Scoțian de Credit și Calificări* (the Scottish Credit and Qualifications Framework), Autoritatea Scoțiană pentru Calificări (Scottish Qualifications Authority), Skills Development Scotland (organizația pentru dezvoltarea competențelor) și organizații profesionale, precum CILIP (Institutul Acreditat al Specialiștilor în Biblioteconomie și Știința Informării), SCURL (Asociația Scoțiană a Bibliotecilor Universitare și de Cercetare), SCUNUL (Societatea Bibliotecilor Colegiale, Naționale și Universitare);
- contribuirea la planul de angajare și dezvoltare al Universității Caledoniene din Glasgow (Glasgow Caledonian University's (GCU)) și la transformarea strategiei de instruire în domeniul tehnologiilor informaționale (TI) într-o strategie integrată, care să îmbine TI și instruirea EI;
- cercetarea rolului și importanței educării informaționale la locul de muncă în sectoarele public și privat și colaborarea cu partenerii din aceste domenii;
- studierea rolului și importanței educării informaționale în dezvoltarea profesională continuă (continuing professional development, CPD);
- promovarea educării informaționale prin intermediul tuturor mijloacelor și posibilităților de care dispunem, precum parlamentul și executivul scoțian, ONG-urile relevante și organizațiile educaționale și de informare;
- stabilirea relațiilor cu organizații din alte țări, care promovează educarea informațională;
- identificarea piedicilor și a constrângerilor în procesul de elaborare a politicilor de educare informațională în Scoția și alte țări.

**Termenul proiectului: octombrie 2004 – martie 2010.**

Deoarece proiectul de la Universitatea Caledoniană din Glasgow se apropie de sfârșit, John și Christine ar dori să aducă sincere mulțumiri partenerilor proiectului, părților interesate și colegilor de la Universitatea Caledoniană din Glasgow pentru timpul, ajutorul și competențele lor. Noi participăm în continuare în activități de promovare a educării informaționale și putem fi contactați la: [scotinfoit@googlemail.com](mailto:scotinfoit@googlemail.com)

**Aprilie 2010**

### ***Educarea informațională la locul de muncă***

Predarea deprinderilor de educare informațională se realizează în cea mai mare parte în universități, dar câștigă teren și în domeniul educației secundare, pe piața forței de muncă, la locul de muncă și în sectoarele de învățare bazată pe activitate, precum și în comunitatea largită.

Proiectului scoțian de educare informațională (the Scottish Information Literacy Project) a luat startul în octombrie 2004. Scopul inițial al proiectului a fost elaborarea unui cadru de educare informațională care ar uni educația secundară și cea terțiară, redactat sub forma „Cadrul național de educare informațională: Scoția”. Totuși, domeniile de educare informațională la locul de muncă și a adulților s-au dezvoltat intens și scopul proiectului a fost extins pentru a include cercetarea și promovarea educării informaționale la locul de muncă și identificarea și cooperarea cu partenerii din comunitatea largită.

În 2006 a fost realizat studiul de cercetare intitulat „Planul de lucru al studierii rolului educării informaționale în abordarea unui anumit aspect al învățării pe viață”. Rezultatele au demonstrat importanța educării informaționale în procesul căutării unui serviciu și la locul de muncă, dar au scos în evidență și lipsa de înțelegere din partea angajaților. Gerber (1998) identifică diferite mijloace prin care oamenii învață la locul de muncă, dar consideră că utilizarea informației reprezintă doar un singur factor, în timp ce Felstead et al. (2005) deosebesc „învățarea ca achiziție” și „învățarea ca participare”, plasând hotărât informația în cea de-a doua categorie și conferindu-i doar un rol minor. Kirkton și Barham (2005) enumără câteva studii de caz în contextul unei discuții la scară mai mare. Caracterul nestructurat al învățării la locul de muncă, imposibilitatea de a recunoaște necesitatea de informație și formularea întrebărilor legate de informație reprezintă temele cheie regulate. Conform acestor date preliminare, un proiect finanțat de Comunitatea științifică din Marea Britanie și intitulat „Studiul calitativ de cercetare a rolului educării informaționale la locul de muncă” va clarifica domeniile incerte, va genera indici utili de cercetare și va formula întrebări de cercetare specifice, care vor constitui subiectul cercetărilor următoare.

### **Obiectivele sunt:**

- 1) general – o mai bună înțelegere a necesităților informaționale la locul de muncă;
- 2) identificarea mediilor de lucru care reprezintă organizații care învață;
- 3) realizarea unei clasificări a mediilor de muncă în funcție de deprinderile de educare informațională necesare: de exemplu, întreprinderile mici și mijlocii, organizațiile mari, întreprinderile de stat, ONG-urile;
- 4) determinarea ierarhiei deprinderilor de educare informațională necesare în diferite medii de lucru;
- 5) identificarea deprinderilor din „Cadrul de educare informațională: Scoția” care pot fi aplicate în mediile de lucru și la ce nivel, în funcție de tipul de organizație (vezi punctul 2);
- 6) realizarea schemelor de învățare a educării informaționale la locul de muncă, în conformitate cu datele obținute în urma realizării obiectivelor 3-5.

Din cauza dificultății de formulare a întrebărilor specifice de cercetare și, deci, a imposibilității folosirii metodelor cantitative, va fi utilizată o metodologie calitativă care se bazează pe abordarea teoretică și va permite formularea întrebărilor și a ipotezelor de cercetare, în urma datelor obținute. Vor fi folosite două tehnici de bază:

- 1) interviul – pentru a obține informații amănunțite de la persoane cheie, precum instructorii de la locul de muncă și coordonatorii de educare a adulților. Metoda va fi

folosită și în cazurile în care se pot obține mai multe informații de la întâlnirea față în față cu angajații și cu adulții care învață;

2) focus-grupurile – această metodă va fi folosită acolo unde se aplică „valorile de grup”. Această metodă va fi probabil cea mai utilă în lucrul cu grupurile de angajați.

### **Rezultate scontate:**

1) formularea unei teorii coerente a educării informaționale la locul de muncă, care va permite deducerea unor învățături mai generale (Brophy 2006, p. 30);

2) înțelegerea necesităților educării informaționale în diferite medii de lucru;

3) identificarea ierarhiei deprinderilor de educare informațională specifice fiecărui mediu de lucru;

4) stabilirea nivelului de aplicabilitate a cadrului național de educare informațională în mediul de lucru;

5) realizarea unor programe pilot de învățare în mediul de lucru;

6) formularea unui ansamblu de întrebări specifice pentru cercetările ulterioare.

**Termenul proiectului: septembrie 2007 – aprilie 2008.**

Rezultatele cercetării pot fi găsite în articolul „Studiu calitativ de cercetare a educării informaționale la locul de muncă”, scris de John Crawford și Christine Irving și publicat în *Revista de educare informațională*, 2009, 41 (1), p. 29-38.

# INSTRUIREA PENTRU EDUCAREA INFORMAȚIONALĂ ÎN BIBLIOTECILE DIN SUA<sup>1</sup>

Jane SECKER,  
*bibliotecar în domeniul metodicii predării,  
Școala Londoneză de Economie și Științe Politice,  
e-mail: j.secker@lse.ac.uk*

Articolul reprezintă o descriere succintă a câtorva biblioteci pe care le-am vizitat în New Jersey, SUA. Vizita noastră a avut câteva scopuri. În mod oficial, eu și Debbi Boden făceam parte din Departamentul de Educare Informațională din cadrul Serviciului Comunitar și aveam misiunea de a încheia contracte cu bibliotecari din Statele Unite și de a vedea felul în care aceștia practică instruirea pentru educarea informațională (IEI), promovând în același timp activitatea Departamentului de Educare Informațională din Marea Britanie și a conferinței LILAC. Într-un context mai social, eram nerăbdătoare să o vizităm pe Jacqui Weetman Dacosta, prietena și fosta noastră colegă, care s-a mutat cu traiul în Statele Unite acum câțiva ani. În prezent, Jacqui lucrează în calitate de bibliotecar în domeniul educării informaționale la Colegiul din New Jersey (The College of New Jersey, TCNJ) și este reprezentanta internațională a Departamentului de Educare Informațională din cadrul Serviciului Comunitar (CSG – Information Literacy Group).

În prima zi a călătoriei prima noastră escală a fost la biblioteca de la Universitatea Monmouth, care este situată într-un fost palat al familiei Guggenheim, pe coasta statului New Jersey. Întâlnirea a reprezentat o înțelegere fascinantă a diferențelor, dar și a multiplelor asemănări din domeniul bibliotecar. De exemplu, în mod surprinzător, colegii noștri americani credeau că noi i-am depășit în ceea ce privește recunoașterea și includerea educării informaționale în planul de învățământ.

Totuși, noi am aflat că standardele educării informaționale sunt mai bine stabilite în universitățile din SUA, deoarece acestea se potrivesc mai bine culturii academice a educației generale, acoperind o gamă variată de materie de studiu pentru primii doi ani de studiu. Am discutat și despre experiența de „boboc”, care deseori reprezintă un proces mai extins în universitățile din SUA în comparație cu cele din Marea Britanie, deoarece are scopul de a forma loialitatea studenților pentru universitatea lor (în mare parte pentru a contribui la păstrarea studenților).

Discutând, am ajuns și la capitolul dezvoltării personalului, care a evidențiat câteva asemănări dintre SUA și Marea Britanie, deoarece ambele țări sunt promotoare înflăcărate ale noilor tehnologii în domeniul instruirii educării informaționale, precum producerea înregistrărilor audio și folosirea softului Camtasia pentru a crea produse multimedia. Se pare că preocupările referitoare la impactul crizei financiare asupra bugetului de dez-

<sup>1</sup> Revista de educare informațională, Iunie 2010, 4 (1), pag. 75-78. Disponibil: <http://ojs.lboro.ac.uk/ojs/index.php/JIL/article/view/PRJ-V4-I1-2010>

voltare a personalului sunt împărțite de bibliotecarii de pe ambele părți ale Oceanului Pacific.

A doua escală a fost la biblioteca de la Universitatea Princeton, care are mai mult de 240 de ani. Excursia noastră a început cu Biblioteca Firestone, care a fost construită în 1948 și este cea mai mare bibliotecă de științe umanistice și sociale de la Princeton. În timpul vizitei noastre, Universitatea Princeton se afla într-un proiect de testare a dispozitivelor Kindle, în cadrul căruia 60 de studenți au primit câte un dispozitiv Amazon Kindle, pe care a fost plasată literatura de la cursuri. Proiectul își propunea să evalueze inițiativa la sfârșitul semestrului.

Printre locurile pe care le-am vizitat se numără Centrul de Documentare Europeană (European documentation centre) și Centrul de Informare al Organizației Națiunilor Unite (United Nations documentation centre), unde am avut posibilitatea să examinăm unele materiale rare ale Ligii Națiunilor. La prânz am vorbit despre IEI cu câțiva angajați ai bibliotecii, printre care Keith Gresham, Mary George și Steve Steven Adams și am aflat că în cadrul Universității Princeton IEI se realizează în special față în față. Gazdele noastre au menționat că activitățile pe tema IEI efectuate de mine și Debbie în Marea Britanie li s-au părut mai dezvoltate în comparație cu cele din SUA.

După ce am vizitat Biblioteca Firestone, am mers la Biblioteca contemporană Lewis, care se află pe teritoriul campusului Universității Princeton și găzduiește colecțiile științifice. Biblioteca a fost inaugurată în 2008 și este un edificiu impunător, proiectat de către arhitectul Frank Gehry, renumit pentru clădirile sale, printre care Muzeul Guggenheim din Bilbao. Ghidul nostru a fost administratorul bibliotecii, care ne-a povestit cu entuziasm despre numeroasele caracteristici neobișnuite ale clădirii, precum este îmbinarea dintre mobila contemporană, dar confortabilă și accesul la mijloacele informaționale moderne. Luni am mers împreună cu Jacqui la TCNJ. Este o clădire relativ nouă, situată în mijlocul campusului, în jurul căreia roiau studenții chiar din momentul în care am ajuns acolo. Cafeneaua bibliotecii era plină de studenți care lucrau la laptopuri, discutau și beau cafea într-un labirint de cabluri conectate la toate sursele de energie disponibile. Această priveliște a scos în evidență diferența dintre prezența studenților în după-amiaza de vineri la Princeton, atunci când puteau fi văzuți doar câțiva studenți, și în după-amiaza de luni la TCNJ.

Biblioteca ocupă câteva etaje și oferă spații de citire și cercetare, precum și un amfiteatru mare, o sală pentru instruire și un nou centru media. Jacqui ne-a spus că biblioteca obține aprecieri înalte în sondajele realizate pe studenți și că în prezent este una dintre primele zece biblioteci din Statele Unite ale Americii, în opinia studenților. Ne-am convins de ce. Am vizitat și Biblioteca de Stat de la Princeton, unde ne-am întâlnit cu directorul, Leslie Burger, fost președinte al Asociației Bibliotecilor Americane (American Library Association (ALA)), care a lucrat neconținut în scopul de a strânge fonduri pentru a construi o bibliotecă nouă de stat în inima universității Princeton, deschisă în 2004. Este o bibliotecă nouă, care, deși modernă și luminoasă, păstrează aspectul și atmosfera tradiționale unei biblioteci și ne-a făcut plăcere să o vizităm. De asemenea, aceasta este situată chiar în centrul Universității Princeton și la intrare se găsește un magazin de cărți uzate, plin cu literatură donată de locuitorii din Princeton. Colecțiile bibliotecii sunt într-adevăr impresionante, având materiale pentru cititorii de toate vârstele. Etajele inferioare ale bibliotecii



pun la dispoziția cititorilor colecții de referință, reviste și o colecție bogată de materiale audio-vizuale și colecții suplimentare de cărți în format mp3, care pot fi descărcate.

Toate colecțiile au etichete de identificare a frecvenței radio (Radio Frequency Identification (RFID)). De asemenea, se practică și închirierea DVD-urilor prin intermediul unui automat situat în afara bibliotecii, care poate fi folosit după orele de program.

Ultima bibliotecă pe care am vizitat-o în timpul excursiei noastre a fost clasică Biblioteca Publică din New York. Galeria impunătoare din fața bibliotecii, cu doi lei care păzesc intrarea, era puțin ascunsă de un gard împrejmuitor, deoarece se efectuau lucrări de renovare. Totuși, intrarea centrală era foarte impresionantă și ne-a făcut o reală plăcere să vizităm magazinul de cadouri din bibliotecă. Am vizitat sala de lectură, însă doar în calitate de turiști, așa că nu am reușit să vedem nimic din culise.

Bibliotecile vizitate au fost adevărate insule de liniște pentru studii serioase, cu mobilă de înaltă calitate și o lipsă clară a calculatoarelor, deoarece aproape toți studenții aveau laptopuri. În medie, angajații bibliotecii pe care i-am întâlnit în timpul acestei vizite erau mai în vârstă decât personalul din bibliotecile din Marea Britanie, iar acest lucru poate fi explicat prin faptul că în SUA nu există o vârstă oficială de pensionare: nu este neobișnuit ca oamenii să lucreze chiar și fiind trecuți de șaptezeci de ani. De aceea, a fost o noutate plăcută să vedem că gazdele noastre au fost mirate că noi, la vârsta pe care o avem, deținem funcția de bibliotecari într-o instituție de învățământ superior.

### Lectură suplimentară

- Detalii suplimentare despre excursia din septembrie 2009 sunt disponibile pe blogul lui Jane:
- <http://elearning.lse.ac.uk/blogs/socialsoftware/2009/09/princeton-philippa-and-donut-overload/>
- <http://elearning.lse.ac.uk/blogs/socialsoftware/2009/09/philly-cheese-steak-and-liberty-burger/>
- <http://elearning.lse.ac.uk/blogs/socialsoftware/2009/09/on-tornado-watch-in-monmouth/>
- Informație suplimentară despre proiectul-pilot Kindle de la Universitatea Princeton este disponibilă pe: <http://elearning.lse.ac.uk/blogs/socialsoftware/2009/09/princeton-kindle> (Accesat pe 29 ianuarie 2010).

### Bibliotecile menționate în acest articol:

- The College of New Jersey: <http://www.tcnj.edu/>
- Monmouth University: <http://www.monmouth.edu/>
- Firestone Library: <http://firestone.princeton.edu/>
- Princeton Public Library: <http://www.princeton.lib.nj.us/>
- New York Public Library: <http://www.nypl.org>