

ȘASE CADRE ALE INSTRUIRII EDUCĂRII INFORMAȚIONALE: UN CADRU CONCEPTUAL PENTRU INTERPRETAREA LEGĂTURII DINTRE TEORIE ȘI PRACTICĂ¹

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.

¹ 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;">Cum percepeți Dvs. predarea și învățarea?</p> <p>În opinia mea / noastră predarea este:</p> <p>În opinia mea / noastră învățarea este:</p>	<p style="text-align: center;">Studenții pot percepe învățarea ca:</p> <ul style="list-style-type: none"> – îmbogățire a cunoștințelor – memorizare – achiziționare de informații și proceduri prin practică – înțelegerea sensului – interpretarea lumii, pentru o mai bună înțelegere a ei – schimbarea personalității (Saljo, 1979; Marton et al., 1993)
<p style="text-align: center;">Profesorii pot percepe învățarea ca:</p> <ul style="list-style-type: none"> – dobândirea de cunoștințe – asimilarea cunoștințelor și aptitudinea de a le explica și aplica – dezvoltarea gândirii și logicii – dezvoltarea competențelor profesionale de bază – schimbare de atitudini sau comportamente – experiență pedagogică participativă (Bruce și Gerber, 1995) 	<p style="text-align: center;">Profesorii pot percepe predarea ca:</p> <ul style="list-style-type: none"> – prezentarea informației – transmiterea informației (de la profesor la elev) – ilustrarea aplicării teoriei în practică – dezvoltarea capacității de expert – sprijinirea învățării elevilor – încurajarea învățării active – promovarea autocontrolului – educarea unei societăți mai bune (Dell’Alba 1991; Prat, 1998; Samuelowicz și Bain, 1992)

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

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

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.

Concepția despre EI	EI reprezintă cunoștințele despre lumea informațională
Concepția despre informație	Informația există separat de utilizator; poate fi transmisă
Planul de învățământ pune accentul pe:	Ce ar trebui să cunoască studenții despre subiect, despre EI?
Concepția despre învățare și predare	Profesorul este un specialist – transmite cunoștințele. Învățarea este o modificare a nivelului de cunoștințe
Concepția despre conținut	Ceea ce trebuie cunoscut are prioritate. Toate contextele relevante trebuie explorate
Concepția despre evaluare	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.

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

Concepția despre EI	EI este un mod de învățare
Concepția despre informație	Informația este subiectivă – asimilată și creată de către cei ce învață
Planul de învățământ pune accentul pe:	Ce înseamnă să gândești ca un specialist (în EI) în domeniul relevant?
Concepția despre învățare și predare	Profesorii facilitează învățarea în grup; studenții își dezvoltă structura conceptuală și moduri de gândire și reflectare
Concepția despre conținut	Conținutul este ales pentru învățarea conceptelor importante și încurajarea exercițiilor reflectivă
Concepția despre evaluare	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.

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

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

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

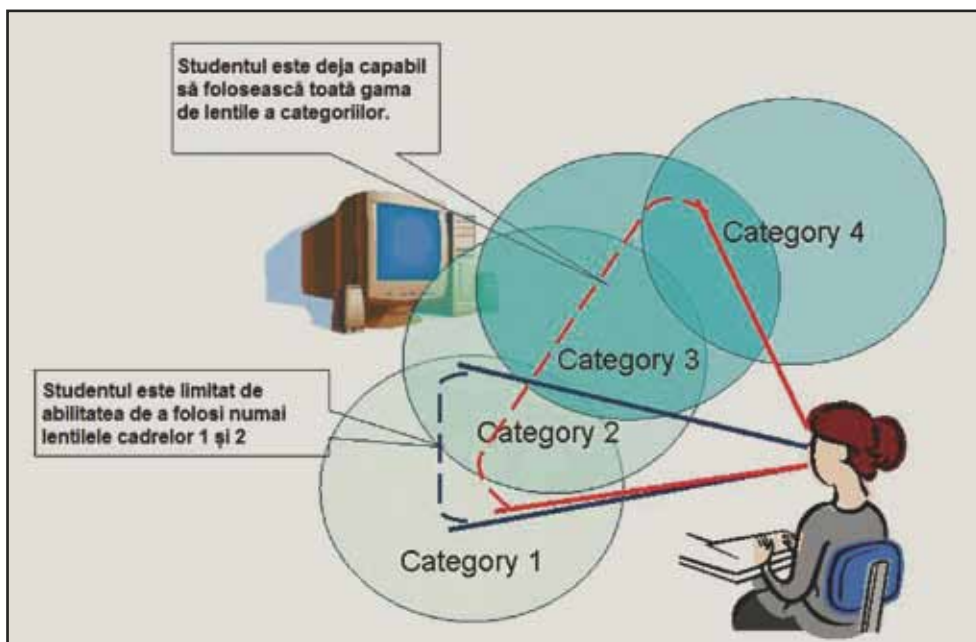
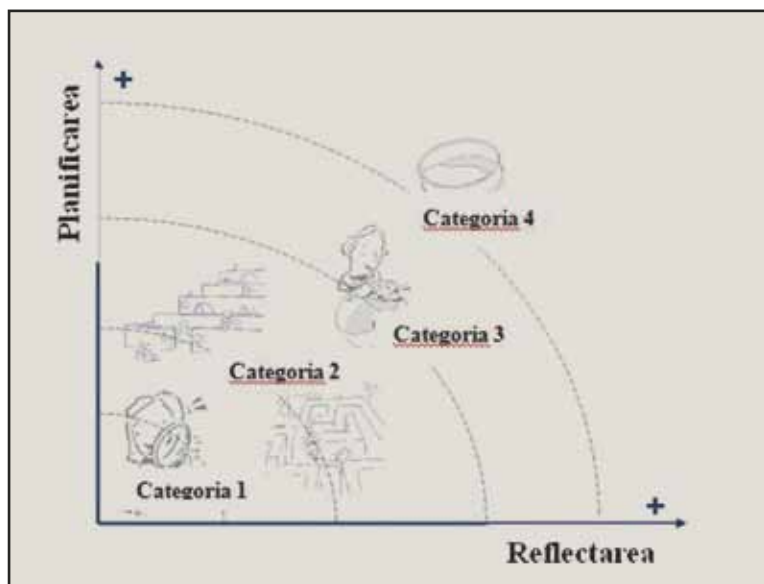


Figura 9. Abilitatea de a folosi ansamblul lentilelor de categorii în timpul căutării

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.

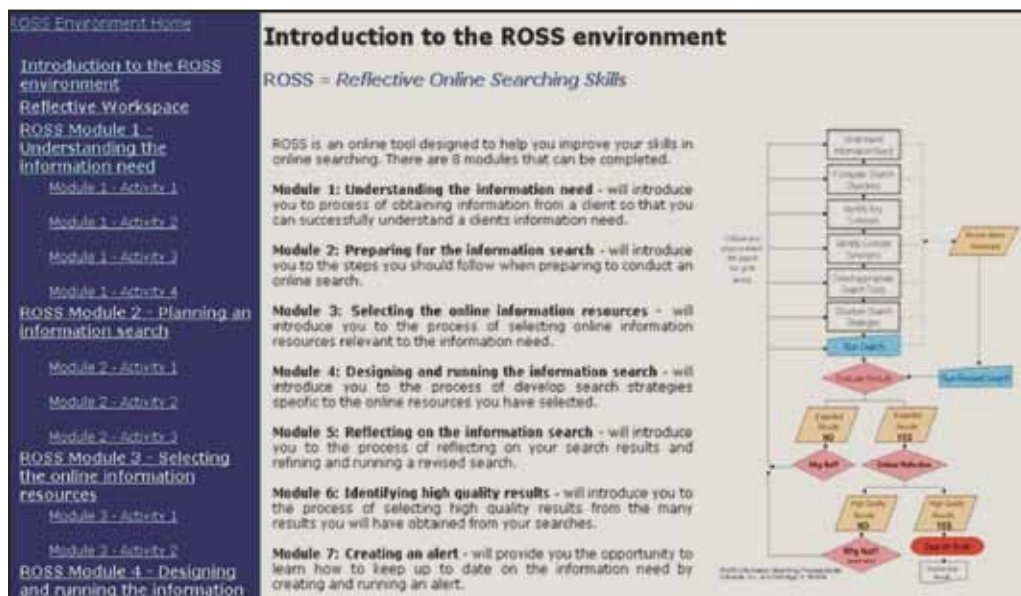


Figura 12. Introducere în ROSS (versiunea Beta 2005), prezentarea modulelor și a modelului de căutare

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.

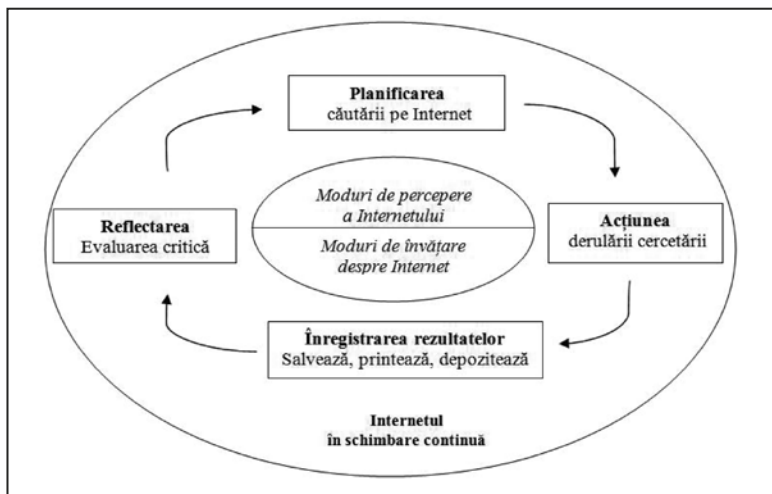


Figura 13. Un model de cercetare bazată pe acțiuni pentru căutarea reflexivă pe internet – Edwards și Bruce (2002)

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 cadrului 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

Studentții 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”. Studentții 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. Studentții 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

Studentții 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 perspective 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 „învăță 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 „învăță 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*. 2nd 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	Conceptia despre informație
Ce ar trebui să cunoască studenții despre subiect și despre EI?	Ce ar trebui să poată face studenții?	Ce înseamnă să gândești 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?	Planul de învățământ pune accent pe:
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	Conceptia despre predare
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	Conceptia despre învățare
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	Conceptia despre conținut
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	Conceptia despre evaluare
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	Conceptia despre EI