

Sveučilište u Zagrebu  
Filozofski fakultet  
Ivana Lučića 3

Sonja Špiranec

**Obrazovanje korisnika u visokoškolskim knjižnicama: novi pristupi u mrežnom okruženju**

Magistarski rad

Mentor:

prof. dr. sc. Jadranka Lasić-Lazić

Zagreb, 2005.

## *Sadržaj*

<b>1. Uvod</b> .....	<b>2</b>
<b>2. Kognitivni pravac tumačenja obrazovanja</b> .....	<b>6</b>
<b>3. Suvremeni modeli učenja</b> .....	<b>14</b>
3.1. Problemsko učenje .....	16
3.2. Istraživačko učenje/učenje otkrivanjem .....	16
3.3. Fleksibilno učenje .....	17
3.4. Učenje zasnovano na izvorima informacija i znanja.....	17
3.5. Kognitivni modeli učenja u svjetlu novih informacijskih tehnologija.....	18
3.5.1. Hipertekst i nelinearna navigacija.....	19
3.5.2. Multimedija, simulacije i virtualna okruženja.....	20
3.5.3. Elektronička komunikacija.....	20
3.6. Obrazovni koncepti u međunarodnim strateškim dokumentima .....	21
3.6.1. Učenje na daljinu .....	21
3.6.2. Cjeloživotno učenje.....	22
<b>4. Pojmovno određenje obrazovanje korisnika knjižnica</b> .....	<b>27</b>
<b>5. Povijesni pregled obrazovanja korisnika</b> .....	<b>32</b>
<b>6. Odrednice promjena edukacije korisnika knjižnica</b> .....	<b>38</b>
6.1. Znanstveno-tehnološki čimbenici preobrazbe .....	38
6.2. Socio-ekonomski čimbenici promjene .....	39
6.3. Čimbenici promjene iz akademskog okruženja .....	40
<b>7. Suvremena edukacija korisnika knjižnica</b> .....	<b>42</b>
7.1. Informacijska pismenost.....	43
7.1.1. Razvoj koncepta, pojmovno određenje i teorijska ishodišta .....	43
7.1.2. Terminološko određenje informacijske pismenosti .....	48
7.1.3. Razlike između informacijske pismenosti i tradicionalnih uporišta obrazovanja korisnika.....	49
7.1.4. Odnos knjižničar-nastavno osoblje .....	52
7.1.5. Modeli, standardi i lokalne implementacije koncepta informacijske pismenosti.....	53
7.2. Tehnološki posredovana edukacija korisnika .....	60
<b>8. Istraživanje</b> .....	<b>66</b>
8.1. Pregled israživanja vezanih za edukaciju korisnika.....	66
8.2. Istraživanje trenutnog stanja u Hrvatskoj .....	72
8.2.1. Prva faza istraživanja: uvid u mrežne stranice.....	73
8.2.2. Druga faza istraživanja: anketa.....	75
8.3.3. Rasprava o rezultatima .....	85
<b>9. Model edukacije korisnika visokoškolskih knjižnica u Hrvatskoj</b> .....	<b>92</b>
9.1. Sadržajni aspekt modela .....	92
9.2. Metodički aspekt modela.....	95
9.3. Organizacijski aspekt modela .....	96
9.4. Nova filozofija edukacije korisnika .....	97
<b>10. Zaključak</b> .....	<b>99</b>
<b>11. Literatura</b> .....	<b>105</b>
<b>12. PRILOG</b> .....	<b>114</b>
<b>13. POPIS SLIKA, TABLICA I GRAFIKONA</b> .....	<b>118</b>

## 1. Uvod

Obrazovanje je staro koliko i čovječanstvo. U civiliziranim društvima ono je jedno od temeljnih ljudskih prava<sup>1</sup>. Obrasci obrazovanja oduvijek su bili odraz šireg društvenog i gospodarskog konteksta, promjene kojih su redovito uvjetovali rekonceptualizaciju pristupa obrazovanju. Danas, kada se proširila ideja o društvu znanja i društvu koje uči, globalni koncepti obrazovanja teže fleksibilnosti i individualiziranosti, univerzalnosti, kreativnosti, kvaliteti i ekstenzivnosti (cjeloživotnosti). Neprekinuti krug zastarijevanja i ekspanzije informacija zahtijeva od obrazovanih sustava da pojedince pripreme za aktivno, kreativno i informirano uključivanje u suvremene tijekove. Sposobnosti informiranog donošenja odluka, upravljanja informacijama i vlastitim procesom učenja (znati učiti) u takvom okruženju postaju elementarna težnja obrazovnih aktivnosti na svim razinama.

Knjižnice su oduvijek zauzimale infrastrukturno mjesto u obrazovanju, a opisani suvremeni kontekst njihovu poziciju dodatno ojačava. Djelujući u intelektualnom okruženju koje se odlikuje usmjerenošću na informacijske izvore, privrženosti ideji informacijskog pristupa i njegovanjem kompetencija koje, čini se, danas postaju relevantne svima, knjižnice postaju resursom bez kojeg su ciljevi suvremenih obrazovnih sustava teško ostvarivi.

Uz obrazovanje, čovjekovo pravo na informacije u postindustrijskoj (informacijskoj) eri također postaje nezaobilaznim mjestom suvremenih demokratskih društava. No čak ako su osigurane sve zakonske i infrastrukturne pretpostavke za njegovo uživanje, ono postaje relativno ukoliko pojedinac nije osposobljen za pronalaženje, pristup i korištenje informacija. I jedan i drugi, obrazovni i informacijski aspekt, knjižnice ostvaruju kroz obrazovanje korisnika. Ovu su uslugu knjižnice oduvijek provodile, no danas to čine na drugačijoj filozofskoj osnovi koja podrazumijeva preobrazbu populacije kojoj je namijenjena, sadržaja koje nudi, medija kojim se ostvaruje, te općenito njene relevantnosti za šire društveno okruženje.

### Svrha i ciljevi rada

Rad je na teorijskoj i empirijskoj razini posvećen obrazovanju korisnika knjižnica visokog obrazovanja, koje su, uz školske, najizravnije okrenute podršci odgojno-obrazovnih procesa matičnih im ustanova. S obzirom da u poslanju ove vrste knjižnica obrazovna funkcija zauzima čvrsto mjesto, za očekivati je da će se suvremene, reformske težnje iz područja

---

<sup>1</sup> Opća deklaracija o ljudskim pravima proglašava ga u čl. 26 temeljnim ljudskim pravom.

obrazovanja izravno odraziti na ovom tipu knjižnica, zbog čega su upravo one predmetom ovog rada. Primjer visokoškolskih knjižnica stoga treba uzeti kao paradigmu, a trendovi, preobrazbe i modeli koji će se istražiti u radu moguće je uz veće ili manje modifikacije promatrati ili primijeniti u ostalim vrstama knjižnica.

U svijetu je na temu obrazovanja korisnika objavljen niz radova i proveden velik broj istraživanja, osobito u posljednja dva desetljeća, u kojima je transformacija vidljiva i u terminološkom pogledu, i to korištenjem izraza "informatičke pismenosti" kada se opisuju ili istražuju fenomeni vezani za obrazovanje korisnika knjižnica. S obzirom na nesumjerljivo manji broj radova na tu temu koji je objavljen u Hrvatskoj, pošlo se od hipoteze da je opseg stručnih aktivnosti vezanih za edukaciju korisnika u Hrvatskoj skroman te da se odvija prema ustaljenim i tradicionalnim obrascima izvan paradigme koja se iščitava iz literature objavljene na tu temu u svijetu. Ustanovljujući koncept informatičke pismenosti i World Wide Web kao medij edukacije, te suvremene modele učenja kao temeljna polazišta u osmišljavanju programa obrazovanja korisnika u svijetu, u radu će se nastojati ispitati stanje obrazovanja korisnika visokoškolskih knjižnica u Hrvatskoj u odnosu na analizirane pravce u svijetu. Upućivanjem na potrebu sadržajne rekonceptualizacije edukacije korisnika uz korištenje informatičko-komunikacijske tehnologije pokušat će se domisliti model edukacije korisnika u Hrvatskoj. Pojedinačno, ciljevi su rada:

1. dati pregled suvremenih koncepata obrazovanja
2. ukazati na važnost obrazovnih aktivnosti knjižnica
3. dati pregled uočljivih svjetskih trendova, osobito u pogledu koncepta informatičke pismenosti i korištenja Web-a kao medija obrazovne ponude knjižnica
4. istražiti aktualno stanje u knjižnicama visokih učilišta u Hrvatskoj
5. predložiti model edukacije korisnika s obzirom na ustanovljene modele u svijetu

Uz navedene, u polazišta rada ugrađeno je nekoliko neizravnih ciljeva. S obzirom da se polazi od hipoteze da je edukacija korisnika zapostavljena aktivnost u hrvatskim knjižnicama, odnosno da u postojećem obliku počiva na tradicionalnim sadržajima i tehnološkim pristupima, zaključci i predloženi model trebali bi potaknuti daljnja istraživanja, primarno u odnosu na potrebe korisnika i šireg obrazovnog i društvenog konteksta. Ujedno se radom želi uputiti na potrebu promišljanja obrazovanja knjižničara u odnosu na njihovu pripremljenost na ulogu učitelja/edukatora. Također će se neizravno pokušati uputiti na potrebu usvajanja nove slike informatičkih ustanova, koja predviđa manju usredotočenost na fond, a veću na usluge, te specifično, manju usredotočenost na posredničku, a veću na obrazovnu ulogu.

## Struktura rada

Uvodno je razmatranje ukazalo na važnost kvalitetnog obrazovanja temeljenog na poticanju i podupiranju razvoja vještina potrebnih za učenje tijekom cijeloga života, kao i na ulogu koju bi knjižnice trebale zauzimati u takvim procesima.

Početni je dio rada stoga posvećen prevladavajućim teorijskim paradigmatama obrazovanja, koje po svojoj naravi uvećavaju ulogu knjižnice u obrazovnim procesima, ali se također mogu prenijeti na obrasce obrazovnih aktivnosti u knjižnicama. Prikazana su kognitivno-konstruktivistička uporišta, koja poriču tradicionalnu ideju izravnog poučavanja, budući da učenje prestaje biti pasivan proces pounutrenja vanjskih informacija, već aktivan proces stalne transformacije izgrađenih konstrukcija znanja. Posebno će biti analizirani radovi koji se teorijama učenja bave s motrišta informacijskih znanosti i knjižničarstva, a time se ujedno želi ukazati na činjenicu koliko je knjižničarska zajednica u svijetu senzibilizirana u odnosu na problematiku učenja i poučavanja.

U takvim je teorijskim okvirima došlo do ubrzavanja aktualne diskusije o reformi obrazovanja, što je rezultiralo novim modelima učenja koji će biti predstavljeni u idućem odjeljku rada. Posebno će se propitati kognitivno ukorijenjeni koncepti aktivnog, fleksibilnog, distribuiranog, istraživačkog, problemskog i udaljenog učenja. Komentirat će se međunarodni dokumenti vezani za fenomene cjeloživotnog i umreženog učenja te uloga koja se dodjeljuje knjižnicama. Zajednički je nazivnik spomenutih modela da zahtijevaju aktivniji angažman učenika, ali i povećavaju ulogu informacijskih izvora u obrazovnim procesima. Uspjeh novih modela učenja dakle počiva na educiranosti korisnika za korištenje informacijskih izvora, izravno naglašavajući snažniju ulogu knjižnica.

Nakon uvodnog razmatranja šire okoline obrazovnih sustava i iznjedrenih teorijskih koncepata, slijedi odjeljak u kojem će se pojmovno odrediti obrazovanje u knjižničnom okruženju, dakle obrazovanje korisnika. Komentirati će se definicije koje su nastale u drugoj polovici 20. st., dakle u vremenu kada se primjećuje jači naglasak na korištenje knjižnice, pa sve do suvremenih definicija koje se reinterpreтирају i vezuju uz termin informacijske pismenosti.

U sljedećem će se poglavlju analizirati odrednice i pristupi funkciji visokoškolskih knjižnica u svijetu i u Hrvatskoj. Analizi trenutnog stanja prethodit će povijesni pregled obrazovne funkcije knjižnica, u kojoj će se ukazati na to da su automatizacija i tehnološki razvoj redovito utjecali na promjenu koncepata obrazovne funkcije, dok su druge silnice utjecaja dolazile iz samih obrazovnih sustava, pa se svaka reforma visokog obrazovanja odražavala na oblikovanje knjižničnih programa obrazovanja korisnika.

Nakon povijesnog pregleda uslijedit će osvrt na trenutnu preobrazbu i rezultirajuću suvremenu sliku edukacije korisnika u knjižnicama. Analiza će pokazati da su promjene potaknute čimbenicima koji djeluju na tri razine: tehnološko-znanstvenoj, socio-ekonomskoj i visokoškolskoj. Zajedničkim djelovanjem ovih čimbenika obrazovanje je korisnika steklo nova određenja u smislu značenja koje mu se pripisuje, sadržaja na kojima se temelji i načina na koji se provodi. Preobrazbu, koja je u nekim zemljama već ostvarena dok se u ostalima nameće kao potrebna zbog promijenjenih i analiziranih okolnosti, moguće je tumačiti kroz koncept informacijske pismenosti kao novog sadržajnog i koncepcijskog određenja edukacije korisnika, ali i kroz novi medij kojim se ona nudi i "dostavlja" do korisnika, a to su najnovije mrežne tehnologije, primarno zasnovane na World Wide Web-u. U ovom će se odjeljku također nastojati "opravdati" koncept informacijske pismenosti, prvo kroz njegovo pojmovno određenje, razmatranje mogućih teorijskih okvira i modela, te razgraničavanjem od tradicionalnih obrazaca obrazovnih aktivnosti u knjižnicama. Posljednji će odjeljak poglavlja o trenutnim tendencijama edukacije korisnika u svijetu biti posvećen tehnološki podržanoj edukaciji, odnosno korištenju Web tehnologije u ostvarivanju ove usluge. Iako su se knjižničari oduvijek koristili raznim metodama kako bi podržali odgojno-obrazovne procese, čini se da zahtjevi okoline intenzivnije upućuju na potrebu oblikovanja obrazovnih okruženja koja su usklađena s odrenicama kvalitetnog učenja, što danas nedvojbeno podrazumijeva i korištenje informacijsko-komunikacijske tehnologije. Rezultati ovakvog pravca razvoja razvidni su s mnogobrojnih mrežnih stranica visokoškolskih knjižnica koje strukturiraju i nude svoje obrazovne sadržaje u Web okruženju, a pregledom literature ustanovljene su neke preporuke knjižničarima koji će biti prikazani u ovom dijelu rada.

U idućem će se dijelu rada istražiti stanje i slika obrazovne funkcije visokoškolskih knjižnica u Hrvatskoj, i to u odnosu na utvrđene pravce obrazovnih aktivnosti u svijetu. Istraživanje će se provesti u dvije faze, a na temelju proučene literature i rezultata dobivenih u okviru istraživanja, u posljednjem će se poglavlju pokušati konceptualizirati model edukacije koji može poslužiti kao okosnica oblikovanja programa edukacije visokoškolskih knjižnica u Hrvatskoj.

## 2. Kognitivni pravac tumačenja obrazovanja

Obrazovni proces općenito, pa i onaj koji se odvija u knjižnicama, moguće je definirati kao organizirano, namjerno, tj. prema određenim ciljevima usmjereno *učenje*. Sudionik u procesu obrazovanja nastoji *naučiti*, odnosno trajno zapamtiti informacije kako bi ih mogao upotrijebiti u situacijama što to budu zahtijevale.<sup>2</sup> Iz ovih definicija proizlazi da je učenje središnji fenomen obrazovanja.

Do vrlo vrijednih otkrića i spoznaja u rasvjetljavanju učenja i obrazovanja dolazili su znanstvenici iz mnogih područja i disciplina, a količinom teorijskih konstrukata i modela zacijelo prednjače psiholozi, te u novije vrijeme mislioci koji djeluju u području kognitivne znanosti. Promišljanja izvedena iz psihologije učenja od 60-ih godina 20. stoljeća kognitivno su orijentirana. O kognitivnom konceptu, koji je danas nedvojbeno preuzeo vodstvo u istraživanju učenja, pamćenja i mišljenja, napisano je pregršt radova, a u ovom su poglavlju prikazana najznačajnija obilježja, prvo kroz analize autora iz područja obrazovanja, a potom kroz promišljanje onih koji učenje tumače s motrišta informacijskih znanosti i specifično knjižničarstva.

Kognitivni modeli pojedinca prikazuju kao sustav za procesiranje informacija, što proces učenja čini transparentnijim i omogućava razumijevanje tijeka procesa pamćenja i načina kojima se na te procese može u željenom smjeru djelovati. Kognitivno orijentirani istraživači počinju gledati na učenika kao na aktivni procesor informacija te se usredotočuju na unutarnje procese. Kognitivizam je omogućio paradigmatičan odmak od bihevizma, jer se učenje više ne konceptualizira mehanički i uvjetovano promjenama u okolini (potkrepljivanje), izvan subjekta koji uči.<sup>3</sup> Kognitivizam, gledano s aspekta učenja, bavi se procesom obrade podataka, no ne s aspekta podražaja, već spoznajnih procesa, koji primjerice uključuju tehnike analize i rješavanja problema, postavljanja hipoteze itd.

Kognitivna psihologija promatra učenje kao proces aktivnog suočavanja učenika s okolinom. Njeguje predodžbu o učeniku kao pojedincu koji proširuje i razrađuje svoje znanje u konstruktivnom procesu – konstruktivnom utoliko što se nove informacije integriraju u postojeće znanje. Pritom se ne mijenja samo postojeća struktura znanja, već i nova informacija tim uklapanjem stječe dodatne kvalitete; posrijedi je konstantan proces proširenja i organizacije znanja.<sup>4</sup> Iz ovakvog poimanja proizlazi da na mjesto pasivno reagirajućeg organizma dolazi aktivan pojedinac koji djelatno strukturira svoje znanje. Navedeno

---

<sup>2</sup> Pastuović, N. Osnove psihologije obrazovanja i odgoja. Zagreb, Znamen, 1997., str. 83, 95.

<sup>3</sup> Isto, str. 81.

<sup>4</sup> Ewert i Thomas, prema Terhart, E. Metode poučavanja i učenja: uvod u probleme metodičke organizacije poučavanja i učenja. Zagreb: Educa, 2001, str. 56.

tumačenje uvodi pojam konstruktivizma, koji u posljednjih nekoliko godina usmjerava mnoga promišljanja koja su u bilo kakvoj vezi s učenjem.

Konstruktivizam kao interdisciplinarna teorija u svojoj srži rasvjetljava pitanje kako se znanja usvajaju. Osnovna načela konstruktivizma predviđaju da znanja ne primamo pasivno putem osjetila ili putem komunikacije, već ga izgrađuje aktivni, misleći objekt. Znanje je prema tome organizirani iskustveni svijet subjekta, a ne objektivna ontološka realnost; ono je individualno, fleksibilno i stalno se mijenja. Iz ovakvog određenja proizlaze preporuke za oblikovanje obrazovnih procesa, koji namjesto tradicionalne paradigme poučavanja odnosno posredovanja znanja zahtijevaju da osoba koja uči propituje, provjerava, odbacuje ili modificira svoje konstrukte stvarnosti. Konstruktivizam kao element u procesu obrazovanja karakterističan je za mnoge autore koji tvrde da izravno poučavanje nije moguće, jer se naše misaone aktivnosti zasnivaju na prijašnjim iskustvima a nove se informacije integriraju u postojeći sustav znanja.<sup>5</sup> Prema konstruktivističkom poimanju, vjerojatnost da se asimilira novo znanje bit će veća ako je ono relevantno, smisleno, važno onome koji uči te smješteno, tj. povezano s problemima dnevnog života. Konstruktivizam omogućuje nov pogled na procese prisvajanja znanja, dakle na učenje, a ta je nova perspektiva vrlo značajna za organizaciju procesa učenja. Učitelji, koji se više ne nalaze u središtu nastavnog zbivanja, pripremaju obrazovno okruženje u kojem učenici mogu samostalno učiti i raditi. Učenicima se pak mora pružiti mogućnost da novo znanje interpretiraju u kontekstu predznanja, jer samo tako i može doći do razumijevanja novog znanja.<sup>6</sup> Kognitivna znanost omogućuje novu konceptualizaciju prirode procesa učenja i nove pristupe ispitivanju učenja. Programi moraju biti oblikovani tako da potiču mišljenje i rješavanje problema.

Ewell zaključuje da iz spoznajnog fonda kognitivne znanosti proizlaze sljedeće preporuke za preoblikovanje obrazovnog procesa, koji se time usklađuje s prirodom ljudskog učenja:

- potrebno je koristiti pristupe koji naglašavaju primjenu i iskustvo (učenici moraju uočiti korisnost gradiva te imati priliku ispitati različite mogućnosti)
- primjena pristupa u kojem nastavnici konstruktivno modeliraju proces učenja
- pristupi koji naglašavaju povezivanje usvojenih koncepata s novim situacijama (tzv. *analoško mapiranje* u kojem učenik uočava sličnosti između raznih situacija i problema te isti uzorak rješavanja primjenjuje kad nastupa sličan problem

---

<sup>5</sup> Siebert, H. Obrazovanje odraslih na kraju jedne epohe. // Obrazovanje odraslih 44 (2000 <i.e. 2001>) 1-4, str. 53-58.

<sup>6</sup> Osnove suvremene pedagogije /uredništvo Antun Mijatović... <et. al.>. Zagreb: Hrvatski pedagoško-književni zbor, 1999, str. 286.



- pristupi koji naglašavaju suradnju
- pristupi koji uključuju učestalu povratnu informaciju
- strukturiranje i oblikovanje nastavnih programa i sadržaja na način da oni kod učenika izgrađuju skup definiranih interdisciplinarnih vještina koje javnost određuje kao bitne.<sup>7</sup>

U teorijskim promišljanjima učenja dakle dolazi do temeljitog preokreta koji polazi od onih teorija učenja koje se zasnivaju na koncepcijama biheviorizma prema onima zasnovanim na kognitivnim, konstruktivističkim i emancipatorsko-kritičkim koncepcijama.<sup>8</sup> Na proces učenja se sve manje gleda kao na usvajanje i dodavanje (adiciji) nekih objektivnih znanja, vještina i navika, već se ovaj proces sve više poima kroz aktivnu konstrukciju, uz rekonstrukciju već postojećih znanja, ideja i pojmova. U procesu učenja pojedinac prvenstveno ne memorira sadržaj da bi ga reproducirao, već stvara smisao iz dobivenih informacija, na osnovi kojih nastoji dublje razumjeti svijet koji ga okružuje i rješavati za njega bitne (egzistencijalne) probleme u različitim socijalnim kontekstima. Tek takvo učenje, za pojedinca značajno i signifikatno, potpomaže osobni razvoj u smislu autonomije i kritičkog odnosa prema svijetu. Kognitivno-konstruktivističke spoznaje uvode novu ravnotežu odnosa između učenja i podučavanja, iz temelja mijenjajući ulogu svih sudionika obrazovnog procesa. Nova paradigma koja podrazumijeva odmak od podučavanja prema učenju ostvaruje se uvođenjem novih modela edukacije, koje se nerijetko oslanjaju na uvođenje tehnologije u obrazovni proces (slika 1).

---

<sup>7</sup> Ewell, P. Organizing for learning // AAHe Bulletin.com. Dec 1997.  
<http://www.aahebulletin.com/public/archive/ewell.asp>

<sup>8</sup> Klarin, M. Prikaz teorija učenja s naglaskom na primjenu u nastavi // Radovi Filozofskog fakulteta u Zadru. 35 (12)(1995/96), str. 115.

	<b>TRADICIONALNI MODEL PODUČAVANJA</b>	<b>SUVREMENI MODEL UČENJA</b>
<b>Svrha</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ "isporuka sadržaja"</li> <li>▪ transfer znanja s nastavnika na učenika</li> <li>▪ nude se kolegiji, programi</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ "proizvodnja" učenja</li> <li>▪ potiče otkrivanje i konstrukciju znanja</li> <li>▪ oblikovanje okoline za učenje</li> </ul>
<b>Kriterij uspješnosti</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ kvaliteta i kvantiteta izvora</li> <li>▪ kvaliteta nastavnika i nastave</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ kvaliteta i kvantiteta naučenog</li> <li>▪ kvaliteta studenata i učenja</li> </ul>
<b>Strukture učenja/podučavanja</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ atomizam: dijelovi su važniji od cjeline</li> <li>▪ vrijeme je stalno, učenje varira</li> <li>▪ školski sat</li> <li>▪ jedan učitelj, jedan razred</li> <li>▪ disciplinarna izoriranost</li> <li>▪ ocjenjivanje sa strane učitelja</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ holizam: cjelina važnija od dijelova</li> <li>▪ učenje je stalno, vrijeme varira</li> <li>▪ okoline učenja</li> <li>▪ situacije koje potiču učenje</li> <li>▪ transdisciplinarnost i suradnja</li> <li>▪ zajednička evaluacija učenja</li> </ul>
<b>Teorija učenja</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ pasivne situacije, predavačka nastava</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ aktivno učenje, suradničko, samostalno i samoregulirajuće učenje</li> </ul>
<b>Uloge</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ nastavnici kao predavači</li> <li>▪ nastavnici i studenti djeluju izolirano</li> <li>▪ nastavnici kategoriziraju studente prema količini naučenog</li> <li>▪ izoriranost</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ nastavnici dizajniraju metode učenja i oblikuju okruženja</li> <li>▪ nastavnici i studenti surađuju</li> <li>▪ nastavnici razvijaju talente i sposobnosti svakog studenta</li> <li>▪ timski rad</li> </ul>

Slika 1: Razlike između modela podučavanja i modela učenja<sup>9</sup>

Promišljanja spomenutih teoretičara polazište su za radove koji se bave problemom edukacije korisnika informacijskih ustanova. Praktičari iz područja knjižničarstva koji su već u prošlom stoljeću kritizirali postojeće stanje edukacije korisnika i odgovore potražili u području psihologije učenja, upućivali su na potrebu zasnivanja obrazovnih aktivnosti u knjižnicama na saznanjima iz područja kognitivne psihologije, pa je prisutnost takvih razmatranja moguće pratiti od 1980-ih. S. Mellon kritizira usredotočenost edukacije u knjižnici na pojedine nepovezane komponente korištenja knjižnice, jer takav pristup neće stvoriti sposobnog i samostalnog korisnika. Isti autor dalje tvrdi da je vrijeme da oni koji se bave podukom u knjižničarstvu postanu svjesni rastućeg korpusa literature iz područja teorije učenja te saznanja o tome kako ljudi misle i uče ugrade u oblikovanje obrazovnih aktivnosti.<sup>10</sup> Na tragu iskazane kritike nalaze se i opažanja Oberman i Linden, koje zaključuju da su knjižničari tijekom 1970-ih poučavali vještine korištenja određenog alata, iako informacijske potrebe, istraživački problemi te susljedno korištenje knjižnice nikako ne podrazumijevaju niz

<sup>9</sup> Vidjeti: The student-centered electronic teaching library: a new model for learning / P. T. Adalian et al. // Reference services review. Winter 1997, str. 12.

<sup>10</sup> Theories of bibliographic education: designs for teaching // ed. by C. Oberman, K. Strauch. New York; London: R.R. Bowker, 1982. Str. 75

unaprijed definiranih postupaka vezanih za korištenje alata, već otvoreni proces koji uključuje rješavanje problema i kreativno mišljenje.<sup>11</sup>

Lori Arp, govoreći o kognitivnom pravcu tumačenju obrazovanja, drži da treba istražiti cjelovitu obrazovnu interakciju u kontekstu, te da učitelj više nije apsolutni autoritet, već sudionik, odnosno karika u lancu učenja.<sup>12</sup> Kognitivno gledište drži plodonosnijim i J. Coughlan, jer su znanje i vještine koje se stječu u obrazovnom kontekstu oblikovanom prema načelima kognitivne psihologije transferabilnije od mehaničkog zapamćivanja koje se vezuje uz biheviorizam.<sup>13</sup>

Vrijedan prilog knjižničarstva i informacijskih znanosti teorijskim promišljanjima učenja dali su L. Roy i E. Novotny. Naglašavaju da je u središtu kognitivno tumačenih procesa učenja osoba koja uči, a ne njena okolina. Učenje se opisuje kao aktivni pokušaj dovođenja u relacije novih i postojećih informacija, pretraživanja informacija u pamćenju i njihovo organiziranje u smislene asocijacije. Učitelji pomažu učenicima organizirati nove informacije i dovesti ih u odnos s prethodnim znanjima.<sup>14</sup> Novo se znanje stječe na temelju već usvojenih znanja. Stoga se za kognitivnu teoriju vezuje ideja o optimalnom obrazovnom okruženju koje potiče i koristi aktivne tehnike učenja. Prema ovim autorima, kognitivne teorije bolje objašnjavaju kako ljudi rješavaju složene zadatke kao što su izvođenje smisla iz konteksta (npr. kako student uči vrednovati i uspoređivati informacije iz nekoliko izvora).

U svom se radu iz 1980-ih P. Berge osvrće na teorijska promišljanja J. Brunera koji se zasnivaju na principima (intrinzične) motivacije, strukture znanja, načina prezentacije i nagrade. Autorica drži da ovako definirano učenje podrazumijeva ulogu učitelja kao motivatora i pomagača koji aktivira i usmjerava učenikovo istraživanje raspoloživih puteva i mogućnosti. Najvrednije spoznaje za djelatnost obrazovanja u knjižnicama ova autorica izvodi iz Brunerovog principa poučavanja strukture predmeta, čija je središnja teza da poznavanje koncepata pojednostavljuje predmet i čini ga razumljivim: "ljudska memorija dulje zadržava strukturirane koncepte odnosno informacije izložene kao dio strukture nekog koncepta dodajući "...kad učenik/student rješava nove probleme tj. kada se susreće s novim područjem prisjeća se već poznatih koncepata."<sup>15</sup>

---

<sup>11</sup> Isto, str. 111-135.

<sup>12</sup> Arp, L. An introduction to learning theory. // Sourcebook for bibliographic instruction / <edited by> Katherine Branch...<et al.>, str. 6.

<sup>13</sup> Coughlan, J. The BI librarian's new constituency: adult independent learners. // Reference Librarian. (24) 1989, str. 159-160.

<sup>14</sup> Novotny, E.; Roy, L. How do we learn? Contributions of learning theory to reference service and library instruction. // Reference Librarian. (69/70) 2000, str. 129-139.

<sup>15</sup> Theories of bibliographic education: designs for teaching, str. 97-98.

C.C. Kuhltau često je citirana autorica u kontekstu edukacije korisnika. Ona prije svega upućuje na potrebu za teorijskim zasnivanjem edukacije korisnika, koje ovoj aktivnosti u knjižnicama osigurava temelje za odgovorno djelovanje. C.C. Kuhltau nadovezuje se na konstruktivizam, za koji drži da dopušta korisničku perspektivu. U svom djelu *Seeking meaning* iz 1993. osvrće se na radove J. Deweya, G. Kellya i J. Brunera<sup>16</sup>. Iz ovih radova izvodi tvrdnje da nismo pasivni primatelji informacija, da aktivno sudjelujemo u stvaranju smisla, te da je središnji smisao obrazovanja naučiti kako učiti. Istraživanja ove autorice potakla su rekonceptualizaciju i preoblikovanje knjižnične pouke u praksi te dovela do učinkovitijeg modela učenja u knjižnicama.<sup>17</sup> C.C. Kuhlthau predlaže novu paradigmu za poučavanje temeljenu na studiji korištenja i istraživanja u knjižnici koja daje zanimljiv uvid u misaone procese korisnika tijekom istraživanja a koje je moguće interpretirati kao proces konstrukcije znanja. Govori o 6 faza tijekom procesa istraživanja, pri čemu su prve tri obilježene nesigurnošću studenta:

1. *upoznavanje sa zadatkom*
2. *odabir teme,*
3. *istraživanje šireg područja i usmjeravanje istraživanja,*
4. *formuliranje žarišta,*
5. *sakupljanje informacija,*
6. *zaključivanje pretraživanja i početak pisanja.*<sup>18</sup>

Knjižničari su u svojim programima obrazovanja korisnika usredotočeni na kasnije faze toga procesa, prvenstveno na sakupljanje informacija. Kuhlthau drži da bi se obrazovni programi u knjižnicama trebali usmjeriti na ranije faze tj. pomoći studentu u razmišljanju tijekom procesa istraživanja od početka, dakle odabira teme, stvaranja slike o području istraživanja, fokusiranja tematike, vrednovanja informacija, kritičke prosudbe; riječju, autorica se zalaže za orijentaciju na ranije faze u kojima se događa kreativni rad. U žarištu ne smiju biti isključivo vještine pretraživanja i pronalaženja, a naglasak valja staviti na strategije koje će pomoći studentu da razviju sposobnost strukturiranja pristupa u rješavanju informacijskih potreba. Vještina kritičkog razmišljanja izravno ili neizravno čini srž konceptualne preobrazbe pouke u knjižnicama.

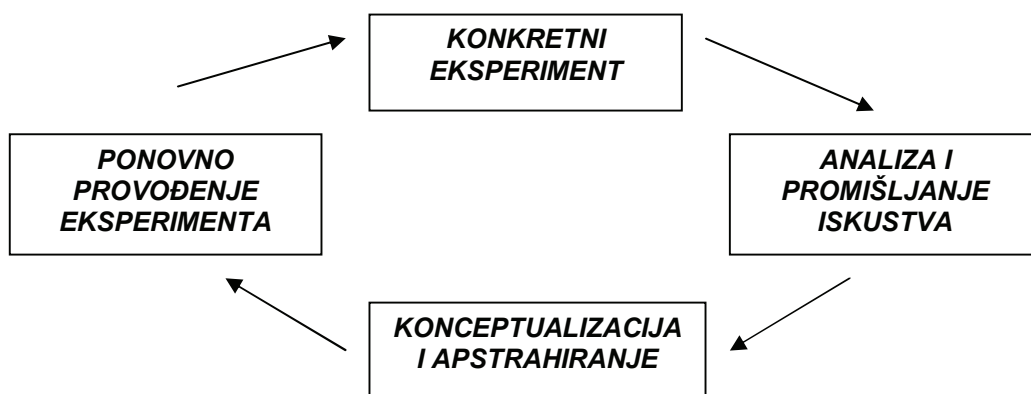
---

<sup>16</sup> Kuhltau, C.C. *Seeking meaning: a process approach to library and information services*. Norwood, N.J: Ablex Publishing Corporation, 1993, str. 12-13.

<sup>17</sup> Isbell, D.; Kammerlocher, L. *Implementing Kuhlthau: a new model for library and reference instruction*. // *Reference services review*, 1998, str. 33.

<sup>18</sup> Kuhltau, C.C. *Seeking meaning*, str 35-37.

Cooperstein i Kocevar-Weidinger također zagovaraju konstruktivistički pristup učenju u ostvarivanju programa edukacije korisnika. Analizirajući teorijska polazišta Deweya, Piageta, Brunera ili Kolba o aktivnom učenju zaključuju da je temeljna odlika konstruktivističkog poimanja induktivnost. Kreće se od iskustva prema učenju, koncept slijedi akciju, a ne prethodi joj. Od samog početka sudionici su angažirani u aktivnostima kroz koje razvijaju vještine i usvajaju koncepte. Konstruktivističko se učenje temelji na četirima načelima: osoba koja uči sama konstruira smisao, novo se učenje zasniva na prethodno stečenim znanjima, proces se učenja unapređuje ako postoji interakcija s drugim osobama, učenje je učinkovitije ako je zasnovano na autentičnim zadacima, odnosno ako se problemi pažljivo odabiru i simuliraju situacije koje se događaju u stvarnom životu. Konstruktivističko učenje započinje pitanjem, slučajem, problemom. Studenti samostalno rade na rješavanju problema, a knjižničar u ulozi učitelja intervenira kako bi usmjerio studente prema korektnom odgovoru<sup>19</sup>. Zanimljivo metodičko polazište u edukaciji korisnika zasnovano na teoriji predstavnika kognitivizma Kolba izvodi B. Homman. Kolbov ciklus eksperimentalnog učenja (slika 2.) primjenjiv je u konkretnoj obrazovnoj situaciji u knjižnici. Ciklus započinje konkretnim eksperimentom sudionika (npr. pretraživanjem baze podataka). Pritom stečena iskustva u idućoj se fazi analiziraju te izvode opća načela, obilježja, strategije (npr. strategija pretraživanja baza podataka). U sljedećoj se fazi analizirani koncepti, stečena znanja i vještine ponovno primjenjuju i produbljuju.<sup>20</sup>



Slika 2: Ciklus eksperimentalnog učenja<sup>21</sup>

<sup>19</sup> Cooperstein, S.E.; Kocevar-Weidinger, E. Beyond active learning: a constructivist approach to learning. // Reference services review. 32, 2, 2004, str. 141-148.

<sup>20</sup> Homann, B. Information literacy: ein beitrag der Bibliotheken fur eine demokratische Informationsgesellschaft. // Bibliotheksdienst. 36(2002)2, str. 1683-1684.

<sup>21</sup> Isto, str. 1683.

Radovi svih navedenih autora, bilo da oni dolaze iz područja obrazovanja ili knjižničarstva i informacijskih znanosti, preobrazbu oblikovanja obrazovnog procesa i uloge njegovih sudionika tumače određivanjem učenika, učenja, znanja i učitelja na sljedeći način :

- učenik:
  - nije pasivni primatelj, već aktivan procesor informacija
  - aktivno sudjeluje u stvaranju smisla, zbog čega stalno mora biti potican na aktivnost
- učenje:
  - konstruktivan proces: proces aktivnog suočavanja s okolinom
  - induktivan proces: polazi se od iskustva prema znanju
  - cilj nije usvajanje i pamćenje, već ovladavanje sposobnošću koja se temelji na uviđanju odnosa u problemskoj situaciji
- znanje
  - treba biti relevantno smisleno, povezano s problemima dnevnog života
- učitelj
  - nije više apsolutni autoritet, nego sudionik u učenju
  - prezentira problem i postavlja pitanja, umjesto da iznese gotove činjenice

Polazeći od korpusa misli temeljenog na kognitivizmu i konstruktivističkoj didaktici, koji u svojoj suštini podrazumijevaju izmjenu u gnoseološkom konceptu obrazovnih aktivnosti, gdje se iz temelja mijenjaju uloge sudionika i svrha obrazovanja, programe edukacije korisnika trebalo bi rekonceptualizirati u smislu stavljanja korisnika u središte procesa i stvaranja "okolina učenja" koje potiču samodjelatnost i samoreguliranost učenja, što je u praksi ostvarivo kroz primjenu suvremenih, u kognitivizmu zasnovanih modela učenja.

## 2. Suvremeni koncepti učenja

Kognitivni zaokret u učenju, promjene u širem društvenom i gospodarskom kontekstu te pojava novih tehnologija stvorili su potrebu za drugačijim pristupom obrazovanju te iznjedrili nekolicinu modela učenja u središtu kojih stoji koncept aktivnog učenja odnosno nastave usmjerene na studenta. Spomenuta 3 polazišta – kongnitivizam, društveno okruženje i tehnologija uzajamnim djelovanjem uvjetuju rekonceptualizaciju obrazovnih djelatnosti i obrazovne prakse.

Analitičari društvenog konteksta obrazovanja tvrde da se temeljni preokret u svim koncepcijama, vizijama, pristupima i praksi obrazovanja dogodio kada se proširila ideja o društvu znanja te prevladala orijentacija na čovjeka koji ima potrebu za učenjem.<sup>22</sup> *Društvo znanja* sintagma je koja opisuje niz društvenih i gospodarskih fenomena iskazanih terminima globalizma, znanstvenog napretka, intelektualnog kapitala i rezultirajućom potrebom za cjeloživotnim obrazovanjem. Zbog brzog znanstvenog i tehnološkog napretka jednom stečena znanja i sposobnosti ubrzano zastarijevaju, zahtijevajući od pojedinca stalno obnavljanje usvojenih vještina i znanja te povremeno vraćanje u formalni ili neformalni obrazovni sustav. Istovremeno u gospodarstvu dolazi do sve većeg angažiranja intelektualnog rada stvarajući novu sliku potrebne kvalifikacijske strukture stanovništva. Naglašava se prevlast znanja kao resursa ukupnog razvoja uvjetujući korak od industrijskog ka informacijskom društvu.

Opisani socio-ekonomski kontekst snažno je utjecao na prirodu ciljeva i sadržaja obrazovanja upućujući prije svega na izbor strategija uz koje se traži naglašenija aktivnost pojedinca, pa pedagošku literaturu sve više određuje termin učenja orijentiranog na čovjeka (eng. student-centred learning). Ovaj je termin moguće definirati kao zaokret u svim vizijama, pristupima i praksi obrazovanja, u kojem je čovjek potencijalan, aktualan i aktivan subjekt.<sup>23</sup>

Obrazovanje može imati dva glavna cilja u odnosu na kognitivni razvoj pojedinca:

- dugoročno stjecanje i zadržavanje stalnog, organiziranog i obuhvatnog korpusa smislenog i generalizirajućeg znanja
- razvitak sposobnosti da se stečeno znanje koristi za rješavanje određenih problema, a riješeni problemi povećavaju količinu znanja osobe koje uči<sup>24</sup>

Povijesna analiza obrazovne djelatnosti pokazuje da je njen naglasak bio na prvom cilju koji uz predavačku nastavu, koja podržava predodžbe o mehaničkom procesu učenja, rezultira raskorakom između stečenih znanja i njegove uporabne vrijednosti te pasivno znanje. U

---

<sup>22</sup> Antić, S. Rječnik suvremenog obrazovanja: obrazovanje u trendu 21. stoljeća. Zagreb: Hrvatski pedagoško-književni zbor, 2000., str. 17.

<sup>23</sup> Isto, str. 82.

<sup>24</sup> Notar, C.E.; Wilson, J.D.; Friery, K.A. Going the distance: active learning. // Education. 122(2002)4, str. 649.

odnosu na opisani raskorak moguće je govoriti o krizi obrazovanja, a kao jedini obećavajući način njenog rješavanja nameće se odmak od prvog cilja odnosno tradicionalnih oblika obrazovanja kojim dominira predavačka nastava, i uvođenja modela koji potiču aktivno učenje pojedinca te naglasak stavljaju na drugi cilj.

Aktivno učenje kao prevladavajuća odrednica suvremenog obrazovanja još nije dobilo svoju jednoznačnu definiciju, no iz mnogobrojnih pojmovnih određenja ponuđenih u literaturi moguće je izdvojiti neka njegova opća obilježja:

- slušanje nije dominantna nastavna metoda
- prijenos informacija ustupa mjesto razvitku studentovih vještina
- studenti su tijekom nastave aktivni
- naglasak na studentovom ispitivanju vlastitih znanja, stavova, vrijednosti.<sup>25</sup>

Glavno je obilježje aktivnog učenja da student promišlja i razmišlja o onome što radi tijekom obrazovnog procesa tj. da aktivno sudjeluje u stjecanju znanja.

C.D. Notar, J.D. Wilson i K. Friery govore o 7 načela aktivnog učenja:

- svrhovitost: zadatak je relevantan za probleme učenika
- reflektivnost: učenik razmišlja o onomu što čini
- dogovornost: učenik i učitelj dogovaraju o ciljevima i metodama
- kritičnost: učenik na razna načine i slobodno interpretira sadržaje
- složenost: zadaci odražavaju stvarnost
- situacijska zasnovanost (situativnost): zadaci proizlaze iz potrebe koju nameće određena situacija
- angažiranost: aktivnost je potaknuta suočavanjem s problemima iz stvarnog života

Isti autori dalje tvrde da aktivno učenje podrazumijeva participaciju i visoku razinu kontrole pojedinca nad vlastitom aktivnošću učenja te otvorenost samog procesa učenja koji nije striktno predodređen s obzirom na tijek.<sup>26</sup>

Literatura iz područja obrazovanja i psihologije učenja danas upućuje na nekolicinu tehnika i modela koji su "usmjereni na učenika", odnosno koji zahtijevaju stalni misaoni angažman i djelovanje pojedinca.<sup>27</sup> U nastavku će biti prikazani fleksibilno, distribuirano, problemsko učenje i učenje zasnovano na izvorima (resource-based learning) kao modeli koji procvat

---

<sup>25</sup> M. C. Keyser. Active learning and cooperative learning: understanding the difference and using both styles effectively. // Research strategies. 17 (2000)1, str. 36.

<sup>26</sup> Notar, C.E.; Wilson, J.D.; Friery, K.A. Going the distance: active learning, str. 653.

<sup>27</sup> Prikazuju se oni modeli učenja koji su zabilježeni u literaturi iz područja knjižničarstva.



doživljavaju u suvremenoj informacijsko-komunikacijskoj paradigmi. Posebno će biti razmotreni koncepti učenja na daljinu i cjeloživotnog obrazovanja koji su ključni pojmovi recentnih obrazovnih strategija iskazanih u dokumentima međunarodnog karaktera.

### 3.1. Problemsko učenje

Ova je strategija poučavanja potekla iz nastave u području prirodnih i primjenjenih znanosti, a i danas se učestalo koristi u području medicine i inženjerstva. Motivaciju za uvođenje problemskog učenja nastavnici nalaze u činjenici da studenti lakše primjenjuju znanja stečena tijekom rješavanja problema u situacijama iz stvarnog života.<sup>28</sup> Tako koncipirana nastava započinje otvorenim, kompleksnim radnim problemima iz stvarnog života koje studenti analiziraju i rješavaju, ali tako da samostalno tragaju za relevantnim informacijama i testiraju pronađena rješenja. Kao glavne prednosti ističu se:

- izrazita motivacija zbog "dubljeg" ulaženja u problematiku
- sposobnost kritičkog razmišljanja, koja je stečena analizom i rješavanjem kompleksnih problema
- povećana vjerojatnost kasnije primjene sadržaja u stvarnim životnim situacijama
- razvoj vještina potrebnih za cjeloživotno učenje.<sup>29</sup>

### 3.2. Istraživačko učenje/ učenje otkrivanjem

U okviru ovog koncepta učenja sadržaj onoga što treba naučiti nije zadan i unaprijed oblikovan već ga učenik sam mora otkriti, izvesti ili istražiti.<sup>30</sup> Posrijedi je jedan od mogućih pristupa aktivnom učenju putem kojeg se studenta motivira da se aktivno *bavi* (eng. interact) sa sadržajem, umjesto da kao kod tradicionalne predavačke metode, sadržajima bude *izložen*. Znanje nije prezentirano u gotovom obliku, već ga pojedinac mora samostalno otkriti i ugraditi u svoje kognitivne strukture. Učenje otkrivanjem obilježeno je trima glavnim atributima:

- kreiranje, integracija i generalizacija znanja putem istraživačkog procesa (umjesto pasivnog prihvaćanja informacija dobivenih tradicionalnom metodom predavanja, studenti razvijaju sposobnosti tako da preuzimaju rizik, preispituju iskustva itd.)

---

<sup>28</sup> Problem-based learning: evolving strategies and conversations for library instruction / Brock Enger, K. et al. // Reference services review. 30(4) 2002, str. 355.

<sup>29</sup> Isto, str. 356.

<sup>30</sup> Alexander, J.A. Collaborative design, constructivist learning, information technology immersion, & electronic communities: a case study. // Interpersonal computing and technology: an electronic journal for the 21st century. 7 (1999)1-2. <http://www.emoderators.com/ipct-j/1999/n1-2/alexander.html>

- u procesu učenja student donekle nadzire slijed i učestalost aktivnosti (određena samostalnost omogućuje veći angažman)
- aktivnosti koje omogućuju integraciju novog s postojećim znanjem (na temelju vlastitog iskustva, vještina i znanja moguće je steći nove uvide i primijeniti nova znanja).

Učenje putem otkrića u skladu sa svojim poimanjem učenja kao aktivnog procesa utemeljio je J. Bruner. U srži je ovog modela da učenici samostalno dolaze do spoznavanja novog, i to na osnovi otprije poznatih znanja. Opisana strategija jasno naglasak stavlja na proces učenja umjesto na sadržaj ili na mehaničko zapamćivanje.

### *3.3. Fleksibilno učenje*

Fleksibilno učenje predstavlja alternativu tradicionalnom obrazovanju, a podrazumijeva i unapređenje i širenje pristupa obrazovanju, zbog čega su ga primarno visokoškolske ustanove prepoznale i uvode kao pravac razvoja.<sup>31</sup> Pojam pokriva sve situacije u kojima student određuje kako, kada i gdje uči. Time je ovaj model prvenstveno pogodan za pojedince koji imaju potrebu povremenog uključivanja u obrazovni sustav kako bi učili tijekom cijelog profesionalnog vijeka, pa to čine u slobodno radno vrijeme, s radnog mjesta itd. U središtu je koncepta fleksibilnog učenja pojedinac kojemu je preputšena odgovornost za vlastito učenje. Zbog opisanih karakteristika učenje na daljinu tj. tehnološki potpomognuti oblici učenja nerijetko se imenuju fleksibilnim modelom učenja.

### *3.4. Učenje zasnovano na izvorima znanja i informacija (eng. resource-based learning)*

Ova se vrsta učenja drži pretečom koncepta fleksibilnog učenja i pretpostavkom za cjeloživotno učenje. U okviru ovog modela student uči iz vlastite interakcije s različitim edukacijskim izvorima umjesto da su mu sadržaji predstavljeni kao gotovi i konačni. Učenje zasnovano na izvorima također je ukorijenjeno u kognitivističko poimanje obrazovanja, budući da učitelj više nije jedini dobavljač informacija, već u proces učenja integrira različite izvore kako bi potaknuo sljedeće sposobnosti:

- pristupanje različitim obrazovnim izvorima bez intervencije nastavnika
- odabir i analizu izvora
- korištenje izvora u različite svrhe

---

<sup>31</sup> Van Vuren, A.S. Henning, J.C. User education in a flexible learning environment as an opportunity to stay relevant in the 21<sup>st</sup> century.// Iatul Conference Proceedings. 1998.  
<http://www.iatul.org/conference/proceedings/vo08/paper/vuren.html>

- upravljanje informacijama
- korištenje središta znanja kao što su to knjižnice, muzeji ili arhivi

Izraz izvor obuhvaća širok raspon nositelja informacija kao što su to izvori na papiru, računalna građa, mrežni izvori (online tečajji, konferencije), različiti mediji (audio, video, slajdovi, TV) itd.

### *3.5. Kognitivni modeli učenja u svjetlu novih informacijskih tehnologija*

Ključna obilježja prethodno opisanih modela učenja ukorijenjenih u kognitivne teorije zahtijevaju da osoba koja uči:

1. ne prima znanje, već ga konstruira
2. promišlja, analizira informacije, umjesto da ih pamti i akumulira
3. razumije i primjenjuje, a ne ponavlja
4. biva aktivna, a ne pasivna
5. biva suočena s autentičnim zadacima, a ne apstraktnim problemima i sadržajima.

Literatura iz 1990-ih upućuje da nove tehnologije, osobito njihovi dometi iznjedreni internetom, potiču i oblikuju obrazovna okruženja podudarna zahtjevima kognitivne teorije učenja i konstruktivizma.

Didaktički potencijali tehnologije doduše nisu po prvi puta prepoznati s internetom, no u odnosu na prethodne oblike računalno podržane nastave, hipertekst, World Wide Web i telekomunikacijska tehnologija unose novu kvalitetu u nastavu. N. Hoić-Božić kao osnovni razlog neuspjeha ranijih obrazovnih tehnologija navodi nemogućnost izbora: "učenici moraju slijediti programom predodređeni put učenja i nemaju mogućnosti slobodnog izbora sadržaja".<sup>32</sup>

Obrazovnu tehnologiju koja je prethodila internetu karakterizira replikabilnost, pouzdanost, komunikacija i kontrola, dok se današnja mrežna tehnologija odlikuje mogućnostima suradnje, osobne autonomije, stvaralačkim pristupom, misaonošću, aktivnim angažmanom, osobnom relevantnošću i pluralizmom.<sup>33</sup> Ranijim oblicima edukacije podržane računalima moguće je prigovoriti nedostatak interaktivnosti i isključivog korištenja tehnologije za

---

<sup>32</sup> Hoić-Božić, N. Prilagodljiva hipermedijska programska potpora za učenje: doktorska disertacija. Zagreb: Fakultet elektrotehnike i računarstva, 2002, str. 19.

<sup>33</sup> Tam, M. Constructivism, Instructional Design, and technology: implications for transforming distance learning // Educational technology & society. 3 (2) 2000, str. 53.

prijenos i prezentaciju informacija. Tada su se iskustva ograničavala na interakciju s edukativnim softverom, a ponekad se interakcija svodila na "elektroničko listanje sadržaja".<sup>34</sup> O novim tehnologijama i njihovom poticajnom djelovanju na oblikovanje kognitivno zasnovanih obrazovnih aktivnosti postoje brojni radovi koji su uglavnom usredotočeni na hipertekst i nelinearnu navigaciju, elektroničku komunikaciju, multimedijalnost te dostupnost kao svojstva tehnologije koji omogućuju edukaciju prema suvremenim pedagoškim načelima.

### 3.5.1. Hipertekst i nelinearna navigacija

Hipertekstom imenujemo mrežu međusobno povezanih cjelina; tekstualnih, grafičkih, auditivnih i vizualnih elemenata.<sup>35</sup> U *Informatičkom rječniku* hipertekst se definira kao tekst u u kojem određene riječi ili slike služe kao veze prema drugim tekstovima, slikama i zvučnim zapisima.<sup>36</sup> Iz navedenog proizlazi da je hipertekst strukturiran na način koji korisniku omogućuje mnogovrsan i nelinearan pristup informacijama. Hipermedijski programi za učenje se zbog postojanja više navigacijskih putanja temelje na konstruktivističkom pristupu zahtjevajući veću aktivnost sudionika koji biraju vlastiti način usvajanja prezentirane nastavne građe.<sup>37</sup>

Hipertekst otvara put interaktivnoj nastavi budući da njegova struktura i sučelje stvaraju idealne pretpostavke za individualno postupanje: korisniku je prepušten izbor gradiva, njegov slijed, određivanje tempa i vremena te općenito kontrola i upravljanje obrazovnim tijekom.

Birajući put kroz informacijske izvore, korisnici moraju analizirati, sintetizirati i donositi sudove oslanjajući se na prethodno stečena znanja i ujedno angažirajući intelektualne vještine višeg reda. Aktivnost korisnika i korištenje intelektualnih vještina višeg reda odrednice su kognitivno zasnovane nastave.<sup>38</sup>

Često se upućuje na analogiju između mentalnih struktura temeljenih na asocijativnim procesima ljudskog učenja i hiperteksta koji se također temelji na vezama koje odražavaju semantičku strukturu dokumenta.. Hipertekst, dakle, kao semantička mreža oponaša mentalne strukture što dodatno potiče konstruktivne procese učenja.<sup>39</sup>

---

<sup>34</sup> Dewald, N.H.; Scholz-Crane, A. Information literacy at distance: instructional design issues. // *Journal of academic librarianship*. 26(2000)1, str. 34.

<sup>35</sup> Cvitaš, M. Od teksta do hiperteksta. // *Bilten Zavoda za lingvistiku*. (1992) 6, str. 14.

<sup>36</sup> Kiš, M. *Englesko-hrvatski i hrvatsko-engleski informatički rječnik*. Zagreb: Naklada Ljevak, 2000.

<sup>37</sup> Hoić-Božić, N. *Prilagodljiva hipermedijska programska potpora za učenje*, str. 19-20.

<sup>38</sup> The relationship of the World Wide Web to thinking skills /Bradshaw, A.C, Bishop, J.L., Gens, L.S. Miller, S.L.; Rogers, M.A. // *Educational Media International*. 39, 3&4, Sep 2002, str.277-278.

<sup>39</sup> Baumgaetner, T. *Lehren und Lernen mit neuen Medien in der universitären Ausbildung*. 2002, str. 111.

<http://www.ubka.uni-karlsruhe.de/eva>

### *3.5.2. Multimedija, simulacije i virtualna okruženja*

Multimedija je informacija predstavljena ili spremljena u kombinaciji teksta, grafike, zvuka, animacije i videa objedinjene putem računala. Pretpostavka je njene uporabe u obrazovnom programima sadržajna usklađenost i metodička strukturiranost.<sup>40</sup>

Multimedijalno okruženje zbog poticajnih percipivnih svojstava djeluje motivirajuće te potiče interakciju. Senzorna se iskustva međusobno dopunjuju i obogaćuju, što pogoduje raznim tipovima učenja, a prema Matijeviću, multimedijalnost je prirodno okruženje za nove generacije koje odrastaju uz računala, animacije i sintezu raznih osjetilnih stimulansa.<sup>41</sup>

Svojim obilježjima oponaša složenost stvarnog svijeta i oblikuje autentične situacije koje konkretiziraju a ne apstrahiraju probleme. Učenjem uz simulacije i u obrazovnim virtualnim prostorima generiraju se hipoteze i testiraju razne probleme u kontekstima preuzetima iz stvarnog života, čime se povećava transferabilnost stečenih znanja.

### *3.5.3. Elektronička komunikacija*

O informacijsko-komunikacijskim tehnologijama govori se kao o stimulusu za nastajanje nove komunikacijske paradigme u edukativnim procesima, budući da se mijenjaju nositelji komunikacije (nastavnik, učenik, skupina), izvor (knjiga, elektronički materijali) i karakter (jednosmerno, dvosmjerno, sinkrono i asinkrono). Najnovije tehnološke aplikacije potiču intenzivnu suradnju među sudionicima te podržavaju interakciju u grupama, suradnički rad na projektima i razvitak socijalnih kompetencija. Mogućnosti brze povratne informacije dodatno motiviraju učenje a nastavnik lakše ostvaruje ulogu pomagača i moderatora u obrazovnom procesu.

U zaključnom dijelu o informacijskoj tehnologiji i učenju valja istaknuti da učenje pomoću interneta nije samo stvar tehnološkog napretka. Ono mijenja vrstu obrazovanja koje je potrebno da bi se radilo na internetu, te razvija sposobnost učenja u društvu i gospodarstvu utemeljenom na konceptu globalnog informacijskog povezivanja.

---

<sup>40</sup> Isto, str. 29.

<sup>41</sup> Matijević, M. Multimedija, daljinsko učenje i poučavanje // Obrazovanje za informacijsko društvo /uredio Juraj Božićević. Zagreb: Hrvatska akademija tehničkih znanosti: Hrvatsko društvo za sustave, 1997, str. 21-22.

### *3.6. Obrazovni koncepti u međunarodnim strateškim dokumentima: učenje na daljinu i cjeloživotno obrazovanje*

Glavne međunarodne organizacije koje se bave obrazovnom politikom donose brojne dokumente koji ne samo da upućuju na korjenitu promjenu pristupa obrazovanju, već obrazovanje stavljaju u središte društvene skrbi prepoznajući u njemu temeljno uporište za kvalitetno društvo. U aktualnoj međunarodnoj diskusiji o rekonceptualizaciji obrazovanja prevladavaju dva tematska pravca: učenje na daljinu i cjeloživotno obrazovanje. Oba smjera diskusije polaze od potrebe prilagodbe obrazovanja dominantnim odlikama društvenog razvoja čija su osnovna obilježja djelovanja na obrazovni sustav i praksu izložena u prethodnim poglavljima. U kraćem će pregledu biti izložene osnovne karakteristike te analizirani temeljni međunarodni dokumenti vezani za oba koncepta. Uvodno valja napomenuti da je riječ o dva povezana fenomena koja u jednakoj mjeri definiraju smjer međunarodnih i nacionalnih obrazovnih politika, komplementarno i uzajamno se nadopunjavajući. Stoga se u većini dokumenata vezanih za cjeloživotno učenje uporaba informacijskih tehnologija i korištenje sustava učenja na daljinu navodi kao jedan od načina ostvarivanja koncepta cjeloživotnog učenja.

#### *3.6.1. Učenje na daljinu*

Učenjem na daljinu opisujemo obrazovanje koje se polaznicima nudi na različitim mjestima odnosno mjestu fizički udaljenom od nastavnika ili izvora informacija.<sup>42</sup> Danas ova vrsta učenja nesumnjivo podrazumijeva tehnološki podržan proces. UNESCO učenje na daljinu također definira kroz vremensku i prostornu udaljenost, a kao prednost ističe maksimalnu otvorenost i fleksibilnost sustava učenja bilo u pogledu pristupa, kurikuluma ili drugih elemenata obrazovanja. Razlikovanje udaljenog i konvencionalnog učenja prema UNESCOu je moguće odrediti po tome gdje se donose važne odluke tijekom obrazovnog procesa, tj. kroz pitanja tko odlučuje o tome što će se učiti, kada i kako će se učiti i kada je obrazovna aktivnost završena. Ako se takve odluke donose u razredu, nije posrijedi učenje na daljinu.<sup>43</sup> Korijeni koncepta učenja na daljinu sežu u razdoblje prije nastanka prvih računalnih mreža. U svom povijesnom razvitku prolazi kroz 4 faze izvedenih prema prevladavajućem mediju komunikacije:

---

<sup>42</sup> Hoić-Božić, N. Prilagodljiva hipermedijska programska potpora za učenje, str. 21.

<sup>43</sup> UNESCO. Open and distance learning: trends, policy and strategy considerations. 2002. <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001284/128463e.pdf>. Str. 22.

- 1) Prvi korespondencijski tečajevi nastali su koncem 19. st. Slijedilo je njihovo širenje u državama poput SAD-a, Kanade, Australije i Rusija, u kojima su velike geografske površine i udaljenosti nametale potrebu za ovom vrstom obrazovanja. Ovaj prvi oblik učenja na daljinu razvio su uspostavom nacionalnih željezničkih infrastruktura koje su omogućile da se putem pošte distribuiraju tiskani materijali.
- 2) Iduća faza razvoja sustava učenja na daljinu pripada edukacijskoj televiziji i radiju gdje se putem kopnenih, kabelskih, satelitskih sustava distribuiraju snimljena predavanja ili emitiraju predavanja uživo
- 3) multimedijски sustavi koji uključuju tekst, audio, video distribuiraju se velikom broju učenika raznim komunikacijskim sredstvima
- 4) Današnji sustavi zasnovani na internetu.<sup>44</sup>

Rani oblici učenja na daljinu nisu uspjeli stati uz bok klasično, odnosno mjesno organiziranoj nastavi, i ono tek s pojavom interneta ostvaruje didaktičku prednost nad konvencionalnom edukacijom u razredu.

Danas se rabe razni termini koji ulaze u danas već generički pojam učenja na daljinu kao što su to učenje na daljinu (eng. e-learning), online učenje (eng. online learning), učenje zasnovano na World Wide Web-u (eng. web based learning), učenje na zahtjev (eng. learning on demand), a susreću se i slikovitiji izrazi poput globalnog obrazovanja, obrazovanja bez zidova, obrazovanja na autoprometnici, ožičenog učenja (eng. wired learning). Među navedenim pojmovima e-learning se najčešće rabi u projektnim, strateškim i političkim dokumentima međunarodnih ustanova koje se bave obrazovanjem (tijela Europske unije, Međunarodna organizacija rada (ILO), OECD i Unesco) i to u smislu tehnološki podržanog multimedijskog učenja ali i u smislu edukacije koja se nudi na daljinu.

### *3.6.2. Cjeloživotno učenje*

Drugi najvažniji pravac obrazovnih politika na globalnoj razini usmjeren je na koncept cjeloživotnog učenja. Iako je ideja o potrebi učenja tijekom cijelog života prisutna od početaka rasprava i promišljanja učenja,<sup>45</sup> koncem 20. i početkom 21. stoljeća ona postaje glavni pravac razvoja i konceptualno polazište ne samo u obrazovanju, već vodeća politička

---

<sup>44</sup> Isto, str. 23.

<sup>45</sup> Sokrat i Platon su bili prvi filozofi koji su učenje držali cjeloživotnim procesom. Prema Doukas, C. New topologies in European policies: the framework of lifelong learning policies. // Lifelong learning discourses in Europe./ ed. Carolyn Medel-Anonuevo. Unesco Institute for education, 2003. Str. 27-37.  
<http://www.unesco.org/education/uie/pdf/uiestud39.pdf>.

inicijativa općenito.<sup>46</sup> Cjeloživotno učenje je pedagoška i andragoška koncepcija koja polazi od spoznaje da čovjek, formalno ili neformalno, uči kroz čitav život. Iz modernih koncepcija cjeloživotnog učenja izvode se strategije razvoja obrazovanja, a na njegovim temeljnim spoznajama grade se suvremeni projekti razvoja obrazovnih sustava.<sup>47</sup>

Razloge "popularnosti" i društvene prihvaćenosti termina valja potražiti u činjenici da se cjeloživotno obrazovanje nameće kao jedan od obećavajućih načina rješavanja promjena izazvanih znanstvenim, tehnološkim, kulturnim i promjenama u suvremenom društvu.<sup>48</sup>

UNESCO cjeloživotno obrazovanje određuje kao proces odgoja i obrazovanja koji traje od rođenja do smrti pojedinca, te ga promiče kao sredstvo koje će u uvjetima brzih promjena i globalizacije svakom pojedincu omogućiti uspostavljanje ravnoteže između učenja, rada i stalno prilagođavanje brojnim zanimanjima.<sup>49</sup> Postati ravnopravnim sudionikom u globalnom društvu znanja podrazumijeva usvojiti cjeloživotno obrazovanje kao osnovno društveno-političko načelo koje potiče nove predodžbe o tome gdje stječemo obrazovna iskustva i gdje se događa učenje.

Tijela Europske unije, Europska komisija i Europsko vijeće, intenzivno, kroz različite programe i strategije,<sup>50</sup> promiču koncept učenja podržanog računalima, a u svrhu proširenja pristupa obrazovanju i izgradnje cjeloživotne obrazovne infrastrukture. Najobuhvatnijim inicijativama koje se izravno odnose na budućnost učenja pripada program objavljen 1999. pod nazivom *E-europe*<sup>51</sup> koji je usmjeren na poticanje elektroničkih usluga, aplikacija i sadržaja kao temelja gospodarstva zasnovanog na znanju, što podrazumijeva izgradnju javno dostupnih online usluga (elektroničkih vlada, sustava učenja na daljinu, elektroničkog gospodarstva i zdravstva), a kao pretpostavku navedenim uslugama dostupnost širokopojasnim tehnologijama po konkurentnim cijenama i sigurnu informacijsku infrastrukturu. Sadržaji koji se odnose na učenja na daljinu predviđaju postojanje

---

<sup>46</sup> Među brojnim dokumentima moguće je izdvojiti publikaciju *Making a European area of lifelong learning a reality* ili *Memorandum o cjeloživotnom obrazovanju* Europske komisije

<sup>47</sup> Antić, S. Rječnik suvremenog obrazovanja, str. 16.

<sup>48</sup> Misli se na promjene nastale tranizicijom od industrijskog prema informacijskom društvu i društvu zasnovanom na znanju, tj. brzi napredak znanosti i tehničkih dostignuća, zastarijevanja znanja i vještina, napuštanja koncepta jednog radnog mjesta za cijeli život, potreba stalnog obnavljanja, proširivanja kompetencija i znanja.

<sup>49</sup> Petričević, D. Cjeloživotno obrazovanje. // *Osnove suvremene pedagogije* / Antun Mijatović et al. Zagreb: Hrvatski pedagoško-književni zbor, 1999. Str. 423.

<sup>50</sup> programi i inicijative obuhvaćeni su širokim programom naslovljenom Information Society (Informacijsko društvo)

<sup>51</sup> Program eEurope Europske komisije dostupan je na mrežnoj adresi [http://europa.eu.int/information\\_society/eeurope/2005/index\\_en.htm](http://europa.eu.int/information_society/eeurope/2005/index_en.htm)



širokopojsnih veza za sve škole i sveučilišta te internet pristup u ustanovama koje imaju ključnu ulogu u učenju: muzeji, knjižnice, arhivi.

Informacijsko-komunikacijska tehnologija omogućava dostupnost obrazovanja bez obzira na socioekonomski položaj, potiče integraciju ljudi s posebnim potrebama te podiže razinu izvedivosti politike cjeloživotnog obrazovanja.

Međunarodna organizacija rada, (International Labour Organization: ILO), također se u bavi problemima obrazovanja kao područjem koje više nije tek pretpostavka i priprema za radni vijek, već postaje njegovom nedjeljivom sastavnicom. Analizirajući smjer razvitka nacionalnih obrazovnih politika koje u sve većoj mjeri prepoznaju potrebu za individualno, samousmjerenom i tehnološki podržano učenje, ILO uočava da se tehnologija sve više koristi ciljano za obrazovne svrhe i kao obrazovna metoda, što će u konačnici ne samo podići razinu kvalitete obrazovanja, već će tehnologija proširiti pristup obrazovanju, omogućiti učenje od kuće i s radnog mjesta.<sup>52</sup>

UNESCO kao nezaobilazan autoritet na području obrazovanja na međunarodnoj razini pokreće brojne projekte i inicijative<sup>53</sup> te donosi dokumente<sup>54</sup> koji se izravno ili neizravno tiču učenja na daljinu, podizanja kvalitete obrazovanja uz pomoć informacijsko-komunikacijskih tehnologija i srodne teme cjeloživotnog obrazovanja.

Korištenje informacijsko-komunikacijskih tehnologija u obrazovanju ključni je element u UNESCOvoj strategiji koja uočava velike razlike između zemalja, koje bi, između ostalog formuliranjem nacionalnih politika i planova usmjerenih na sustave učenja na daljinu trebale biti premošćene. Jedan je od temeljnih i polazišnih dokumenata UNESCOova studija iz 1994. u kojoj se tvdi da digitalni rascjep nije jaz između razvijenih i nerazvijenih zemalja, već će se najveći raskoli pojaviti unutar društava, između onih koji se znaju služiti novim tehnologijama i onih koji nisu usvojili potrebne vještine. Stoga obrazovni sustavi svakoga moraju osposobiti da se nosi s bujanjem informacija i iskazuje kritički duh u odabiru i rangiranju informacija.<sup>55</sup>

---

<sup>52</sup> Međunarodna organizacija rada analizira stanje i daje opširne preporuke u dokumentu *Learning and Training for Work in the Knowledge Society*, koji je dostupan na mrežnoj adresi organizacije: [http://www.ilo.org/public/english/employment/skills/recomm/report/rep\\_toc.htm](http://www.ilo.org/public/english/employment/skills/recomm/report/rep_toc.htm)

<sup>53</sup> npr. *LWF* (Learning without frontiers) <http://www.unesco.org/education/lwf/> ili *Higher Education Open and Distance Learning Knowledge-Base Project* [http://portal.unesco.org/education/en/ev.php-URL\\_ID=22306&URL\\_DO=DO\\_TOPIC&URL\\_SECTION=201.html](http://portal.unesco.org/education/en/ev.php-URL_ID=22306&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html)

<sup>54</sup> Usp. Učenje: blago u nama: izvješće UNESCO-u Međunarodnog povjerenstva za razvoj obrazovanja za 21. stoljeće / Jacques Delors et. al. Zagreb: Educa, 1998. ili World Declaration on Higher Education for the Twenty-first Century: Vision and Action, 1998. [http://www.unesco.org/education/educprog/wche/declaration\\_eng.htm](http://www.unesco.org/education/educprog/wche/declaration_eng.htm)

<sup>55</sup> Učenje: blago u nama, str. 70-71.

Memorandum o cjeloživotnom učenju Europske Unije temeljno je političko i strateško očitovanje u koje je ugrađena i razrađena misao o cjeloživotnom učenju kao ključnoj pretpostavci razvoja ljudskih resursa u gospodarstvu i ostvarivanja ideje građanskog društva.<sup>56</sup> Uočljivo je da se kroz cijeli dokument upućuje na informacijsku tehnologiju kao na čimbenik ostvarivanja koncepta trajnog učenja budući da omogućuje inovacije u metodama učenja i poučavanja koje učenje prilagođavaju suvremenom načinu življenja i dopiranja do izoliranog i raspršenog stanovništva. Osobito naglašava da je pristup informacijama i znanju, zajedno s motivacijom i vještinama koje su potrebne za intelektualno korištenje informacijskih resursa, od izrazite važnosti.

Navedeni dokumenti također upućuju na potrebu stvaranja široke mreže mogućnosti za trajno obrazovanje, misleći na važnu ulogu formalnog i neformalnog obrazovanja te učenje u informalnim situacijama, što će tražiti jači angažman od ustanova poput muzeja, knjižnica, udruženja itd.

U okviru Europske unije poticani su brojni projekti i kao njihov rezultat dokumenti koji dotiču ili su u potpunosti posvećeni postizanju društva znanja te cjeloživotnom učenju i učenju na daljinu kao dijelu strategije ostvarivanja tog cilja. Primjećuje se da ti dokumenti uglavnom govore o tehnologijama i informatičkim vještinama, no izostaju smjernice koje bi se izravno odnosile na vještine pronalaženja i korištenja informacija, ili na ulogu informacijskih ustanova u postizanju ciljeva.

Uloga informacija kao proizvodnog resursa ravnopravnog kapitalu, radu i prirodnom resursima univerzalno je prepoznata, a analizom suvremenih dokumenata, preporuka, strateških usmjerenja međunarodnih tijela koja se bave obrazovanjem potvrđuje se njihov stav o tome da će uspjeh u novom stoljeću ovisiti o informacijskim kompetencijama kao neophodnim elementima cjeloživotnog učenja.

Unatoč artikulaciji takvih zahjeva kroz analizirane dokumente i programe, većina se napora ipak usredotočuje na tehnološku infrastrukturu i razvoj računalnih vještina, odnosno digitalne pismenosti.

Mnogobrojni informacijski stručnjaci iz Europe<sup>57</sup> upozoravaju da takva politika zanemaruje činjenicu da je puka tehnologija nedovoljna pretpostavka za samostalno pretraživanje, pristup i

---

<sup>56</sup> Commission of the European Communities. A Memorandum on lifelong learning. Brussels, 30. 10. 2000. <http://www.bologna-berlin2003.de/pdf/MemorandumEng.pdf>

<sup>57</sup> Usp. Muir, A.; Oppenheim, C. Report on developments world-wide on national information policy. 2001. [http://www.lahq.org.uk/directory/prof\\_issues/nip](http://www.lahq.org.uk/directory/prof_issues/nip) ili Webber, S.; Johnston, B. Conceptions of information literacy: new perspectives and implications // Journal of Information Science. 26 (2000) 6, str. 381-397.

korištenje informacija te trajno stjecanje i nadogradnju znanja. Potrebna je lepeza znanja i vještina koja će omogućiti optimalno informacijsko ponašanje korisnika, bez obzira na tehnologiju koja se primjenjuje, a koja se sve učestalije imenuje informacijskom pismenošću. Ako su trendovi obrazovanja na početku 21. stoljeća iskazani terminima cjeloživotnog obrazovanja, intelektualnog kapitala i društva koje uči, i ako je riječ o društveno odnosno politički relevantnim fenomenima, tada se knjižnice ne mogu oglušiti na naznačena opća nastojanja te moraju pokazivati izrazitiji obrazovni angažman, koji u svojoj naravi mora biti podudaran suvremenim modelima učenja iznjedrenih kognitivnim spoznajama o učenju.

#### 4. Pojmovno određenje obrazovanje korisnika knjižnica

Pokušaj pojmovnog određenja obrazovanja korisnika nužno uključuje i retrospektivan pregled različitih pristupa i pokušaja definiranja fenomena obrazovanja u knjižnicama kroz povijest.

Iako su i prve knjižnice nesumnjivo poduzimale aktivnosti koje su bile usmjerene na upućivanje znanstvenika i učenjaka kako se koristiti građom koju su čuvale, prve definicije obrazovanja korisnika koje su iznjedrene njegovim sustavnim istraživanjem javljaju se tek u drugoj polovici 20.st. Sve do tog razdoblja djelatnost knjižnica temeljila se na prevladavajućem načelu pohrane odnosno čuvanja građe bez izrazitog naglaska na njeno korištenje. Demokratizacijom obrazovnih sustava i reformama u obrazovanju dolazi do usmjeravanja knjižnica na korištenje i pristup, što se očitovalo u proširenju čitaonica i otvaranju spremišta. Rečene infrastrukturne promjene zahtijevale su dodatna znanja korisnika o uvjetima i alatima za pristup i korištenje građe, snažno potičući sustavno osmišljavanje obrazovanja korisnika kao stalnu i redovitu aktivnost.

Literatura iz područja knjižničarstva u 20. je stoljeću iznjedrila pregršt definicija, smjernica i studija o obrazovnoj aktivnosti u knjižnicama.

U zemljama koje prednjače intenzivnošću pragmatično usmjerenih istraživanja i brojnošću teorijskih radova – a riječ je o zemljama anglosaksonskog govornog područja - količinu definicija i raznolikost očitovanja u praksi prati terminološka šarolikost, pa je u engleskom jeziku moguće susresti niz termina koji označavaju edukaciju korisnika, npr. *library instruction*, *user training*, *bibliographic instruction*, *library orientation*, *information skills training*, ili koncem 90-ih godina 20. st. sve prihvaćeniji termin *information literacy* (competency), odnosno informacijsko opismenjivanje korisnika. Treba naglasiti da se većina navedenih termina ne koristi u sinonimnom značenju, jer su odraz raznih filozofskih i teorijskih pristupa, a u praktičnom smislu nastaju s raznim ciljevima. U Hrvatskoj ne postoji izrazita tradicija obrazovanja korisnika pa se ni teorija ni praksa u terminološkom smislu nisu očitovale kao u engleskom jeziku. Iz tog se razloga navedeni termini ne prevode. Bez obzira na odabrani termin, većina definicija ističe dvojaki aspekt edukacije u knjižnicama.

Prema A.F. Roberts, obrazovne aktivnosti u knjižnicama obuhvaćaju poduku o zgradi knjižnice, pomagalima, uslugama i građi, sa svrhom ukazivanja na moguće načine rješavanja informacijskih potreba. U tom najširem smislu, edukacija uključuje usmjeravanje (orientation) i poduku (instruction).<sup>58</sup>

---

<sup>58</sup> Roberts, Anne F.; Blanda, Susan G. *Library instructions for librarians*. Englewood, Col.: Libraries Unlimited, Inc., 1989, str. 1.

Dvojnost obrazovnih aktivnosti zastupa i D. Sečić. Pozivajući se na autore N.J Fjallbrant i I. Malley, tvrdi da se usmjeravanje bavi općenitim predstavljanjem knjižničnih službi te mogućnostima i načinom korištenja usluga knjižnica, upoznavanje sa organizacijom knjižnice, rasporedom službi, građe i pomagala. Cilj je pak poučavanja osposobiti za korištenje informacijskih izvora za određene potrebe ili iz određene struke.<sup>59</sup> Katz ovim dvjema sastavnicama obrazovanja u knjižnicama dodaje i treću, neformalnu edukaciju koja se ostvaruje u okviru informacijske službe, za informacijskim stolom/pultom. Drži da je riječ o "srcu" obrazovnog procesa u knjižnicama, zbog individualnog pristupa korisnicima koji se pritom ostvaruje.<sup>60</sup>

Kao što proizlazi i iz Katzovog pristupa, većina definicija obrazovanja korisnika potiče iz literature o informacijskoj djelatnosti odnosno službi, gdje je obrazovanje korisnika tradicionalno smješteno, ali i zato što prema definiciji obje usluge, i obrazovna i informacijska, povezuju informacijske potrebe korisnika s knjižničnim izvorima. Prema izdanju *World Encyclopedia of library and information services*, iz 1993. natuknica *bibliografska pouka* ovu djelatnost određuje kao formalnu, grupnu pouku o korištenju knjižnice....svrha svake pouke u knjižnicama jest omogućiti pojedincima da dođu do informacija koje su im potrebne.<sup>61</sup>

*Encyclopedia of library history* edukaciju korisnika također određuje kroz aktivnosti poučavanja i usmjeravanja, no upućuje na obilježje koje najavavljuje preobrazbu koncepcije obrazovanja u knjižnicama. Tvrdi se da se poučavanje i usmjeravanje bave prenošenjem znanja potrebnih za daljnje obrazovanje pojedinca nakon završetka obrazovanja. Iako se izrijekom ne navodi, prepoznatljiva je ideja cjeloživotnog učenja u koju je ukorijenjeno današnje poimanje obrazovanja u knjižnicama.<sup>62</sup>

Iako je edukacija korisnika usluga koja se nudi neovisno o tipu knjižnice, težište poučavanja korisnika ipak nalazimo u školskim, a posebno u visokoškolskim i sveučilišnim knjižnicama, koje su i ustrojene tako da pružaju potporu obrazovnim programima matičnih ustanova. Standardi američkog Udruženja visokoškolskih knjižnica (ACRL) postavljaju ulogu knjižnice kao osobito značajnu za sveučilište, jer one utječu na na razinu i uspješnost obrazovnog i

---

<sup>59</sup> Sečić, D. *Informacijska služba u knjižnici*. Rijeka, Naklada Benja, 1995, str. 32.

<sup>60</sup> Katz, B. *Introduction to reference work*. New York <etc.>: McGraw-Hill, cop. 1992, str. 150-151.

<sup>61</sup> *World encyclopedia of library and information services*. / editor Robert Wedgeworth. Chicago: American Library Association, 1993.

<sup>62</sup> *Encyclopedia of library history* / edited by Wayne A. Wiegand and Donald G. Davis. New York ; London : Gerland Publishing, Inc., 1994

istraživačkog rada. Visokoškolske knjižnice jesu mjesta osiguranja pristupa izvorima informacija, a njihovi djelatnici suradnici u obrazovno-istraživačkom procesu.<sup>63</sup>

Definicija iz 1990. obrazovanje korisnika akademskih knjižnica definira kao ukupnost obrazovnih programa, edukativnih aktivnosti i istraživanja koja knjižnice provode i nude kako bi korisnicima pomogle u uklanjanju osobnih prepreka te im omogućile da učinkovitije, djelotvornije i samostalnije koriste informacijske izvore, građu i usluge.<sup>64</sup> Za razliku od ranijih određenja, ova je primarno usmjerena na informacijske izvore, a ne na knjižnicu kao instituciju, što ukazuje na stanoviti pomak u poimanju obrazovne funkcije. No potpuna će rekonceptualizacija uslijediti tek sredinom 90-ih, a bit će iskazana terminom informacijske pismenosti.

Prije definiranja termina informacijske pismenosti valja istaći da je riječ o fenomenu proširenom u zemljama anglosaksonskog govornog područja i osobito u visokoškolskom okruženju, iako jasne tragove širenja i prihvaćanja nalazimo i u europskim zemljama, na Dalekom istoku te na Afričkom kontinentu. Pritom se uglavnom koristi prijevod izraza (formation à l'information / Francuska, informationskällor / Švedska, infomačni gramotnost / Slovačka) ili se rabe alternativni termini (Informationskompetenz / Njemačka, cultura dell'informazione / Italija).

Debata o prihvatljivosti termina informacijske pismenosti i definiranja njegovog sadržaja, u prvom redu sadržaja edukacije korisnika, traju do danas, osobito u SAD-u otkuda je potekao. Snavely i Cooper drže da je ova rasprava potakla razmišljanja visokoškolskih knjižničara o njihovoj ulozi i aktivnostima u ostvarivanju obrazovnog poslanja te rasprave o tome kako imenovati taj skup djelatnosti.<sup>65</sup>

Američko knjižničarsko društvo, ALA, formuliralo je jednu od najčešće citiranih definicija informacijske pismenosti koja potvrđuje njeno prihvaćanje u stručnoj knjižničarskoj zajednici. ALA-ina definicija određuje informacijski pismene osobe kao: "one koje su naučile kako učiti...jer znaju kako je znanje organizirano, kako pronaći informacije i kako ih koristiti na svima razumljiv način...to su osobe pripremljene na učenje tijekom cijelog života".<sup>66</sup>

Debate koje se javljaju u odnosu na informacijsku pismenost prvenstveno su usmjerene na pitanje je li riječ doista o preokretu u poimanju i definiranju edukacije korisnika, ili je ova

---

<sup>63</sup> ACRL. Standards for libraries in higher education. 2004.

<http://www.ala.org/ala/acrl/acrlstandards/standardslibraries.htm>

<sup>64</sup> User education in academic libraries / Hugh Fleming. London, The Library Association, 1990, str. ix.

<sup>65</sup> Snavely, L.; Cooper, N. The information literacy debate. // Journal of academic librarianship. 23(1), 1997, str. 9.

<sup>66</sup> ALA. Presidential Committee on Information Literacy: Final Report. 1989.

<http://www.ala.org/ala/acrl/acrlpubs/whitepapers/presidential.htm>

tradicionalna knjižnična djelatnost oduvijek pojmovno obuhvaćala dijelove izloženog koncepta. H. Rader i W. Coons<sup>67</sup> zalažu se za razgraničavanje informacijskog opismenjavanja od tradicionalne pouke koja se provodila u knjižnicama i uvijek bila vezana za specifičnu situaciju, sadržaj, uslugu, dok je nov koncept priprema za učinkovito korištenje i vrednovanje informacija tijekom cijelog života.

Čini se da se termin informacijske pismenosti naslanja na *knjižničnu pismenost* (library literacy). Ovaj se izraz ukorijenio u SAD-u nakon što je njime naslovljena stalna kolumna u časopisu RQ. U prvom uvodniku objavljenom 1980., J. Lubans definira knjižničnu pismenost kao usvajanje osnovnih vještina potrebnih za pronalaženje informacija.<sup>68</sup> Prema nekim tumačenjima, knjižnična je pismenost preteča informacijske pismenosti koja nastaje kao odgovor na sve složenije potrebe u sve složenijem informacijskom okruženju prožetom novim tehnologijama i većom raznolikošću medija i usluga. D. Bawden citira različite definicije ovog termina koji se javljaju u literaturi od prvog korištenja 1974., preko definicije ALA-e pa sve do onih koje su usmjerene na određivanje odnosa informacijske pismenosti i tradicionalne pouke u knjižnicama.<sup>69</sup> Velik dio autora se slaže da je posrijedi evolucija edukacije korisnika, pa se nerijetko i programi edukacije korisnika preoblikuju i preimenuju u programe informacijske pismenosti.

Čini se da postoji suglasje o ciljevima obrazovanja korisnika visokoškolskih knjižnica koje proizlazi iz potrebe da studenti budu osposobljeni da samostalno (odnosno u skupini) prepoznaju i redefiniiraju svoju informacijsku potrebu, pronađu potrebnu informaciju te je vrednuju i koriste tijekom cijeloga života. Trend također uključuje pouku u korištenju široke lepeze formata (računalni i elektronički), u i izvan knjižnice, te stavljanje korisnika u žarište obrazovnog procesa. U akademskom okruženju podrazumijeva suradnju s nastavnim osobljem i nadilazi upoznavanje s knjižničnim uslugama u trajanju od jednog sata koje se uobičajeno nudi početkom akademske godine ili semestra. Također uključuje upotrebu suvremenih metoda nastave koji potiču aktivno učenje i kritičko razmišljanje.

Koncept informacijske pismenosti već je široko prihvaćen u zajednici knjižničara i informacijskih stručnjaka, posebno onih koji djeluju u visokoškolskom okruženju, budući da omogućuje ostvarivanje i proširenje tradicionalne uloge potpore procesa učenja.

---

<sup>67</sup> Isto, str. 10.

<sup>68</sup> Lubans, J. Library literacy. // RQ. 19 (4), Summer 80, str. 325-328.

<sup>69</sup> Bawden, D. Information and digital literacies: a review of concepts. Journal of Documentation. 57 (2) Mar 2001, str.218-59.

Moguće je zaključiti da je informacijska pismenost neraskidiva od procesa učenja, a osobito je važna pretpostavka ostvarivanju suvremenih oblika nastave i reforma u obrazovanju. Iz tog razloga ALA-ina definicija uključuje sintagmu “znati kako učiti”, pa knjižnična zajednica, osobito u SAD-u, informacijsku pismenost promiče kao komponentu cjeloživotnog obrazovanja.



## 5. Povijesni pregled obrazovanja korisnika

Povijest edukacije korisnika započinje već u 17. stoljeću na europskom tlu. Početkom studijske godine 1684. godine bibliotekar Melchior Schmid držao je predavanje o knjižnici i njenom korištenju pod nazivom "bibliothecaria peritia" na Sveučilištu Helmstedt.<sup>70</sup> Međutim, prvi šire dokumentirani tragovi edukacije korisnika u visokoškolskim knjižnicama potiču iz 19. st. Iako se nameće misao da je od početka postojanja javnih knjižnica dolazilo do neformalnih oblika poučavanja i upućivanja posjetitelja knjižnica, ova je djelatnost zamah doživjela tek sredinom 19. st. kronološki prateći sve veći značaj visokoškolskih knjižnica u matičnim ustanovama, odnosno razvitak samih visokoškolskih ustanova.<sup>71</sup>

Iako su već nastankom srednjovjekovnih sveučilišta procvat doživjele i visokoškolske knjižnice, one su dugo bile prosuđivane prema veličini, stavljajući u žarište izgradnju što većih fondova, a manje usluge i korištenje.

U 19. stoljeću, a u još većoj mjeri u 20., visokoškolske ustanove doživljavaju promjene, uvjetovane prvenstveno znanstvenim razvitkom te demokratizacijom obrazovnog procesa. Knjižnice u tom kontekstu sve manje ostaju čuvaricama građe, usmjeravajući se polako prema uporabi i posredovanju zapsanog znanja.

Brojnošću tragova u literaturi u tom ranom razdoblju edukacije korisnika ističu se Sjedinjene Američke Države, u kojima je u posljednja dva desetljeća 19. st. nastavno osoblje, koje je bilo zaduženo za knjižnice, studentima držalo predavanja o knjižničnim izvorima (bibliographic lectures). M. Dewey, jedan od prvih autora koji je upućivao na potrebu obrazovanja studenata i koji je učestalo citiran kao začetnik edukacije korisnika, artikulirao je ideju o knjižničaru učitelju<sup>72</sup>. U svom članku koji je objavljen u 1. broju časopisa *American Library Journal*, Dewey poziva knjižničare da preuzmu zadaće koje transponiraju čuvanje i pohranu knjiga: "Nije dovoljno knjige smjestiti na police i sačuvati od gubitka. Nije dovoljno da knjižničar s lakoćom pronađe knjigu koju netko traži. Niti je dovoljno da na upite odgovara dajući savjete o najboljim knjigama na određenu temu. ...Knjižničar mora poučiti čitatelja kako, nakon što prouči vlastite želje, mudro odabere štivo".<sup>73</sup>

Zamah američkog knjižničarstva općenito, pa i širenje obrazovne djelatnosti u knjižnicama, u tom je razdoblju ponajviše bio potican društveno–ekonomskim usponom koji se očitovao u

---

<sup>70</sup> Schmidmaier, D. Die Nutzerschulung in den 90-er Jahren. // *Libri*. 39(1989)3, str. 218.

<sup>71</sup> često navođena formulacija u ovom kontekstu jest ona Sveučilišnog odbora za financiranje (University Grants Committee) iz Velike Britanije koji 1921. knjižnicu naziva središnjom točkom odnosno "srcem sveučilišta".

<sup>72</sup> Rice-Lively, M. L.; Racine, D.J. The role of academic librarians in the era of information technology. // *The journal of academic librarianship*. 23(1997)1, str. 32.

<sup>73</sup> Isto, str. 32.

razvoju ekonomije, populacijskom rastu, industrijalizaciji i demokratizaciji. Navedene su okolnosti snažno utjecale na razvitak znanosti, sveučilišnog obrazovanja, porast produkcije znanstvene literature te posljedično na pojavu sve većih knjižnica stvorivši potrebu da se korisnici educiraju o tome kako koristiti sve veće i složenije fondove. Koncem 19. st. u SAD-u knjižničari su već držali predavanja u učionici (University of Michigan, Cornell University, University of Colorado, Stephens College). U tom su razdoblju visokoškolske ustanove očekivale od svojih knjižnica da podrže nastavu odnosno studij poučavajući studente o korištenju knjižnice te ih upute u proces istraživanja.<sup>74</sup> Iako je na temelju navedenog moguće govoriti o prvim sustavnim naporima educiranja studenata kao korisnika visokoškolskih knjižnica, oni nisu predstavljali općeprihvaćeni standard ili institucionaliziranu djelatnost koja bi bila stalna odrednica visokoškolskog knjižničarstva. Do pravog zaokreta u SAD-u, kao i u Europi, dolazi tek poslije II. svjetskog rata.<sup>75</sup> Iako je moguće govoriti o vremenskim razlikama u kojima korisnička edukacija u pojedinim zemljama bilježi uspon, načelno je moguće zaključiti da se on događa redovito kao posljedica nekoliko čimbenika koji djeluju nakon II. svjetskog rata:

- dolazi do ekspanzije visokoškolskog obrazovanja odnosno osnivanja novih sveučilišta i fakulteta te pripadajućih im knjižnica
- društvena demokratizacija praćena je navalom studenata na sveučilišta
- brzi razvitak znanosti uvjetuje akademsku specijalizaciju
- početak profesionalizacije knjižničarstva: knjižničari više nisu bili profesori koji su se ponekad brinuli o knjižnici.

Navedene su okolnosti utjecale na sve veću složenost knjižnica odnosno uvjetovale sve kompleksnije fondove. U ovo razdoblje spada i djelovanje P. Knapp koja na američkom Wayne State sveučilištu razvija koncept knjižnice kao središta procesa učenja.<sup>76</sup> Njen je projekt važan jer su u knjižnici ustanovljene nove organizacijske strukture i novi odnosi između knjižničara i nastavnog osoblja. Sadržaji programa obrazovanja koje je Knapp uvela u okviru svog projekta i danas su bitni elementi ove djelatnosti u visokoškolskim knjižnicama: pronalaženje signature i literature na određenu temu, pronalaženje bibliografskih navoda, pisanje bibliografija i pripremanje anotiranih bibliografija.

Nakon početnog zamaha edukacije korisnika uvjetovanog navedenim okolnostima, a osobito ekspanzijom visokoškolskog obrazovanja, kraj 60-ih i početak 70-ih obilježen je studentskim

---

<sup>74</sup> Rice-Lively, M. L.; Racine, D.J. The role of academic librarians in the era of information technology, str. 32

<sup>75</sup> Lorenzen, M. Brief history of library instruction in the United States. // Illinois libraries. 83(2), 2001, str. 8-18. <http://www.libraryinstruction.com/lihistory.html>

<sup>76</sup> Roberts, A.F.; Blandy, S.G. Library instruction for librarians, str.2-3

pokretima, reformama obrazovanja i daljnjom demokratizacijom obrazovnih sustava koji su snažno potakli daljnje usmjeravanje poslanja prema korištenju. Ova je faza u knjižnicama obilježena proširenjem čitaonica i otvaranjem spremišta, što je zahtijevalo dodatana znanja o uvjetima i raspoloživim instrumentima korištenja knjižnica. Roberts ovo razdoblje također drži izuzetno poticajnim za daljnji razvoj na području edukacije korisnika u visokoškolskom okruženju, i to zbog studentskih pokreta u tom razdoblju koji su se zalagali za individualizam, aktivno sudjelovanje u donošenju odluka i samostalnost.<sup>77</sup> Ova nastojanja nisu utjecala samo na nastavne programe i metode, već i na korištenje knjižnice u smislu težnji da se one koriste samostalno.

N.J. Fjallbrant i M. Malley u svojoj su knjizi *User education in libraries* analizirali fenomen obrazovanja korisnika, između ostalog zahvaćajući njegov povijesni razvitak u SAD-u, Velikoj Britaniji, Australiji i Skandinavskim zemljama. Ukazuju da zemlje engleskog govornog područja rano bilježe razvitak ove usluge, a naznačeni trend slijede skandinavske zemlje u 60-im godinama 20. st., zemlje poput Istočne i Zapadne Njemačke, Francuske, Švicarske u istom razdoblju te zemlje bivše Jugoslavije u 1970-im godinama, a uvijek vezano uz već navedene čimbenike koji djeluju nakon II. svjetskog rata.<sup>78</sup>

Razmah obrazovnih usluga pri visokoškolskim knjižnicama praćen je brojnim međunarodnim i nacionalnim konferencijama organiziranih na tu temu, a prvi takav skup međunarodnog karaktera održan je u Cambridgeu 1979. godine pod nazivom *Library user education: are new approaches needed*. Nekoliko godina prije, 1970., kvartalna konferencija IATUL-a (International Association of Technology University Libraries) u Loughboroughu također se odnosila na edukaciju korisnika. Američka konferencija *Library Orientation for Academic libraries* godišnje se održava od 1971., a tih je godina osnovano središte za razmjenu instruktivnih materijala LOEX (Library Orientation Instruction Exchange), koje je prvu konferenciju organiziralo 1973. u Michiganu. U okviru knjižničnih društava u tom razdoblju niču mnogobrojne sekcije i radne skupine, koje se isključivo bave istraživanjima na području edukacije. Za razvitak i širenje koncepta edukacije korisnika 70. godina 20. st. poticajnim se pokazao Unescov sustav za protok znanstvenih i tehnoloških informacija UNISIST. Po svojoj prirodi usmjeren na korištenje informacija, ovaj program od početka naglašava da

---

<sup>77</sup> Isto, str. 4.

<sup>78</sup> Fjallbrant, N.J.; Malley, I. *User education in libraries*. London: C. Bingley, 1984., str. 17.

informativne službe i sustavi nemaju prave vrijednosti sve dok korisnici ne budu motivirani i obrazovani da ih mogu koristiti.<sup>79</sup>

Iako Hrvatska, 1960-ih i 70-ih još u okviru SFRJ, u smislu postojanja sustava koji se provodi na temelju dogovorenih programa kasni za opisanim svjetskim pravcima razvoja, prve nagovještaje ulaska problematike u stručnu knjižničarsku zajednicu na ovom području nalazimo već 1960. god. Prema J. Živkoviću, te je godine u gimnazijskim razredima održavan seminar o služenju literaturom. Svrha je seminara bila "da upozna učenika s važnosti služenja literaturom pri rješavanju zadataka, problema u svakodnevnom životu, školskom, stručnom i znanstvenom radu. Seminar je trajao 8 sati i završio posjetom Sveučilišnoj knjižnici u Zagrebu".<sup>80</sup> Autor ispred sekcije Društva bibliotekara Hrvatske najavljuje sustavnu organizaciju takvih i sličnih seminara na različitim stupnjevima školovanja. No u tom razdoblju nije moguće pronaći tragova u literaturi o sličnim aktivnostima. U godinama koje slijede potreba za sustavnim pristupom problematici obrazovanja korisnika i izradom planova i programa iskazana je višekratno na stručnim skupovima u Hrvatskoj i proizlazi iz različitih dokumenata.

Po prvi puta se u Zaključcima Osme (1979.), a izravnije Deste skupštine (1984.) Saveza društva bibliotekara Jugoslavije izrijeком upućuje na potrebu izrade jedinstvenih programa za izobrazbu korisnika znanstvenih informacija. Na razini Hrvatskog bibliotekarskog društva tek je 1985., prigodom 25. skupštine usvojeno više zaključaka u kojima se govori o obrazovanju korisnika.<sup>81</sup>

U Hrvatskoj, kao i u svijetu, koncept edukacije korisnika prvo je ušao u područje visokoškolskog knjižničarstva. U Standardima za biblioteke sveučilišta Jugoslavije iz 1976. govori se o "...doprinosu (biblioteka) procesima nastave na sveučilištu uz organizirano osposobljavanje studenata za korištenje znanstvenih izvora".<sup>82</sup> Standardi iz 1990. u ovom su pogledu još koncizniji budući da izrijeком govore o tome da visokoškolske knjižnice "pomažu unapređivanju odgojno-obrazovnog i znanstveno-istraživačkog rada". U poglavlju *Službe i usluge* istog dokumenta tvrdi se da rad s korisnicima podrazumijeva poduku korisnika za služenje katalogima i drugim informacijskim pomagalicama.<sup>83</sup>

---

<sup>79</sup> Tadić, K. Obrazovanje korisnika za korištenju knjižničnih usluga. // Vjesnik bibliotekara Hrvatske 40 (1997<i.e.1999>) 1/2, str. 97-106.

<sup>80</sup> Živković, J. Seminar o služenju literaturom. // Vjesnik bibliotekara hrvatske. 6(1960)1/2, str. 93-94.

<sup>81</sup> Tadić, K. Obrazovanje korisnika za korištenju knjižničnih usluga, str. 98-99.

<sup>82</sup> Standardi za biblioteke Sveučilišta Jugoslavije. // Vjesnik bibliotekara Hrvatske. 22(1976)1-4, str. 120-131.

<sup>83</sup> Standardi za visokoškolske knjižnice u Republici Hrvatskoj. // Vjesnik bibliotekara Hrvatske. 33(1990)1-4, str. 201-210.

Prvi skup na temu edukacije korisnika u Hrvatskoj održan je 1987. godine u organizaciji Društva bibliotekara Rijeka. U 12 referata govorilo se o tom fenomenu široko kroz razne tipove knjižnica i korisnika: osnovnih i srednjih škola, specijalnih i visokoškolskih knjižnica. Izlaganja su pokazala da koncem 1980-ih u hrvatskim naučnim knjižnicama ne postoje pisani programi te da se edukacija sustavno ne provodi. Unatoč tome, referati pokazuju da u stručnoj zajednici postoji usuglašena svijest o potrebi provođenja edukativnih programa u knjižnicama, te da razmišljanja idu ukorak s trendovima u svijetu. Tako A. Stojević<sup>84</sup> u svom referatu tvrdi da suvremena pedagoška znanost naglašava samostalni rad učenika; učenje mora biti istraživanje a uvođenje učenika u samostalno učenje i istraživanje timski je rad nastavnika i bibliotekara. Neda Glavičić iz Naučne biblioteke u Rijeci izvijestila je o eksperimentalnom pokušaju obrazovanja studenata korisnika, no rezultati ankete koja je provedena u nastavku ukazali su na nedostatan trajanje programa (4 sata), na manjak prostora i neprimjerenu nastavnu i obrazovnu tehnologiju. Izlaganja i Zaključci<sup>85</sup> održanog Plenuma potvrđuju da se koncem 1980-ih o edukaciji razmišlja te se donekle i provodi u svim tipovima knjižnica unatoč nepostojanju usuglašanih programa i planova.

Izvori koji se bave edukacijom korisnika usuglašeni su kada je riječ o odnosu recentnog razvoja edukacije i informacijsko-komunikacijskim tehnologijama, koje su uvjetovale snažnu preobrazbu na ovom području. Prve tragove ostavila je konverzija kartičnih kataloga, suočavajući korisnike s njihovom elektroničkom inačicom. Članak koji među prvima opsežno obrađuje iskustvo poučavanja korištenja kompjuteriziranih knjižničnih kataloga objavljen je 1979. nakon njegovog uvođenja u sveučilišnu knjižnicu u Toronto. Tehnologija nije samo poticala edukativne aktivnosti u knjižnicama već je mijenjala njihovu prirodu i metode pouke, pa 1960-ih u Americi postoje podaci da knjižničari edukaciju provode uz slajdove i filmove, a na nekoliko sveučilišnih knjižnicama se koriste čak računala u tu svhu.<sup>86</sup>

Suprotno razvitku koji se događa u SAD-u i zamahu edukacije u europskim knjižnicama u 1970-im godinama, B. Homman, analizirajući stanje obrazovanja korisnika knjižnica 1980-ih

---

<sup>84</sup> Edukacija korisnika bibliotečne građe. Referati s Plenuma Društva bibliotekara Rijeka, 19. ožujka 1987. Rijeka, 1987. (umnoženo), str. 3.

<sup>85</sup> Između ostalog, u Zaključcima se ističe da:

- Valja prikupiti postojeće programe edukacije korisnika, upotupniti ih, doraditi i koristiti kao model edukacije, modificiran prema zahtjevima i potrebama pojedinih tipova biblioteka
- Na svim visokoškolskim ustanovama izboriti mogućnost edukacije korisnika uz predmet “Metodologija znanstvenog rada”
- Sprovesti integraciju biblioteka u znanstveni proces
- Edukaciju korisnika unijeti u programe rada, sistematizaciju poslova i zadataka bibliotekara i pravilnik o radu.

<sup>86</sup> Schmidmaier, D. Cai in der Nutzerschulung. // Zentralblatt für Bibliothekswesen. 102 (1988) 10, str. 434.

u Europi uočava negativni razvoj, odnosno zanemarivanje obrazovne funkcije knjižnica, za što su glavni razlozi:

- usredotočenost na inovacije u racionalizaciji knjižničnog poslovanja, osobito u području automatizirane katalogizacije
- nedostatan broj osoblja za sustavni daljnji razvoj obrazovnih aktivnost
- zapostavljanje očekivanja korisnika i njihove perspektive
- slab status obrazovanja, podučavanja i učenja u društvu i politici.

Nasuprot ovakvom stanju u Europi 1980-ih godina, J. Lubans 1980. u svojoj kolumni *Library literacy* (knjižnična pismenost) u časopisu *RQ*, govori o zamahu edukacije korisnika upravo usljed brzog rasta automatizacije knjižničnog poslovanja. Ovaj autor dalje tvrdi da argumenti trajnosti i postojanosti programa edukacije i njihova raznolikost daju obrazovnoj funkciji knjižnica "historijski legitimitet" iz čega izvodi zaključak da nije riječ tek o sredstvu koje knjižnice koriste u svrhu promidžbe, već o izvornom profesionalnom uvjerenju.<sup>87</sup>

Analiza povijesnog razvoja pokazuje da je edukacija korisnika knjižnica išla u korak s promjenama u širem društvenom i obrazovnom kontekstu, ali i u kontekstu knjižničarstva, zbog čega dolazi do izražaja neujednačena raširenost i razvoj ove knjižnične funkcije u različitim dijelovima svijeta.

No korjenite i globalne promjene koje su nastale 90-ih potaknute tehnologijom (internet i World Wide Web, elektronički časopisi), online učenjem, konceptom cjeloživotnog obrazovanja te nizom promjena u visokoškolskom i širem društvenom kontekstu, nisu samo pozitivno utjecale su na značaj obrazovne funkcije knjižnica, nego su i proširili i produbili poimanje edukacije korisnika, dovodeći je u usku vezu, ili je čak potpuno zamjenjujući pojmom informacijske pismenosti.

---

<sup>87</sup> Lubans, J. *Library literacy*. // *RQ*, 19 (4), Summer 80, str. 325-328.

## 6. Odrednice promjena edukacije korisnika knjižnica

Neovisno o tome prihvaća li knjižničarska zajednica termin i koncept informacijske pismenosti kao novo područje obrazovnog djelovanja, ili ga tumači kao nadogradnju i daljnji razvoj edukacije korisnika koja se oduvijek formalno ili neformalno događala u knjižnicama, ili pak potpuno odbacuje ovaj termin - nemoguće je poreći da se u društvu općenito, a osobito u obrazovnim sustavima odvijaju promjene koje izravno mijenjaju sadržaje, metode i načine ostvarenja i potrebu za obrazovnim aktivnostima u knjižnicama. Prema Garrodu, obrazovna se uloga knjižnica izmijenila jer polazi od informacije i korisnika, a ne više od knjižnice kao sadržajnog težišta edukacije.<sup>88</sup> Ta je promjena žarišta slikovito opisana kao obrat od "ptolomejskog informacijskog svemira" s knjižnicom u središtu, prema dinamičkom, "kopernikanskom svemiru" u središtu kojeg je informacija. Prije prikaza osnovnih obilježja novih pristupa obrazovnoj funkciji visokoškolskih knjižnica u čijem je središtu rasprave koncept informacijske pismenosti potrebno je objasniti kontekstualne promjene koje izravno utječu na njihovu pojavu. Čimbenike te promjene moguće je analizirati na društveno-ekonomskoj i tehnološko-znanstvenoj razini te tumačiti s gledišta neposrednog visokoškolskog okruženja.

### *6.1. Znanstveno-tehnološki čimbenici preobrazbe*

Tvrdnju da je količina znanja u posljednjim desetljećima rasla geometrijskom progresijom ne treba više posebno argumentirati, kao ni spoznaju da je tehnološki napredak prožeo cjelokupno društvo, potakao globalizacijske procese, tranziciju ka gospodarstvu utemeljenom na znanju i promjene u svim segmentima života. Tehnologija i telekomunikacijski sustavi, sustavi za obradu, pohranu i pristup podacima bilježe konstantan pad cijena i porast opće dostupnosti nametajući se kao dominantni faktor promjene u radu i u obrazovanju. Glavno je obilježje suvremenih obrazovnih procesa njihova "demokratizacija", budući da svatko potencijalno može objaviti obrazovne sadržaje i pristupiti im, dakle biti u ulozi i nastavnika i učenika, a obrazovanje postaje i kvalitetnije jer rješava probleme koji se javljaju u okviru tradicionalnih obrazovnih procesa. Napredak znanosti i tehnologije skraćuje poluživot znanja; informacije brzo zastarijevaju i javlja se potreba njihovog stalnog obnavljanja. Zbog ove okolnosti svaki će se pojedinac, želi li napredovati u životu i koristiti sve prednosti koje donosi informacijsko društvo, tijekom života morati osposobljavati za pronalaženje i

---

<sup>88</sup> Garrod, P. Skills for new information professionals (SKIP): findings of an elib project. // Infocus. 2, 1, 1997. <http://info.lut.ac.uk/departments/dils/cti/SKIP.html> .

korištenje informacija i zabilježenog znanja. Iako se čini da je tehnologija riješila sve prostorne i vremenske prepreke pristupa informacijama, postupci njihovog brzog i preciznog pronalaženja te analize i sinteze nisu rješivi kroz tehnologiju. Slijedom toga moguće je govoriti o oksimoronu koji se javlja u suvremenoj informacijskoj okolini: tehnologija je doista znatno olakšala postupke i mogućnosti pretraživanja informacija, ali sve složenija informacijska okolina u kojoj postoji pregršt izbora i mogućnosti dolaženja do informacije uvjetuju nesnalaženje i nesigurnost kod korisnika.<sup>89</sup> Znanje o tome kako pristupiti informacijama postaje važnije od informacija samih, koje zastarijevaju velikom brzinom. Vještine upravljanja informacijskim tijekom oduvijek su predstavljale jezgru kompetencija informacijskih stručnjaka, a u suvremenom svijetu one su svakom pojedincu sve potrebnije. *Implikacije za knjižnice:* knjižnice će svoju djelatnost morati u većoj mjeri usredotočiti na edukaciju svojih korisnika, i to na način da podrže razvitak ne samo vještina pronalaženja informacijskih izvora u vlastitoj knjižnici, nego i vrednovanja i korištenja informacija bez obzira gdje su one fizički pohranjene.

## 6.2. Socio-ekonomski čimbenici promjene

Nerijetko se tvrdi da se nalazimo u postindustrijskoj ili informacijskoj epohi koju karakterizira proizvodnja koja se odvija uz pomoć automatskog stroja, smanjujući ulogu fizičkog ljudskog rada u korist njegove intelektualizacije. Ovakve okolnosti pred obrazovno okruženje stavljaju nove zahtjeve kako u pogledu njegova ekstenziteta tako i u pogledu intenziteta. Širi se ideja o društvu koje uči u kojem učenje postaje glavna djelatnost u životu svakoga i u kojem društvo svoje građane nastoji obrazovati totalitetom svojih struktura.<sup>90</sup> Uz bok formalnih oblika obrazovanja staju neformalni i informalni oblici učenja, zahtijevajući od raznih ustanova kao što su to knjižnice ili muzeji veću angažiranost u pogledu njihove obrazovne uloge.<sup>91</sup> Prihvati li se tvrdnja da informacijsko društvo počiva na znanju, a napredovanje svakog pojedinca u njemu ovisi o sposobnosti korištenja informacija, razumljivo je da društva od obrazovnih sustava traže promjenu karaktera pedagoških procesa. Ovi bi procesi trebali učiniti odmak od reproduktivnosti i deskriptivnosti, koji počivaju na prenošenju činjenica i usvajanju gotovih znanja, te preuzeti emancipatorsko-participativne

---

<sup>89</sup> Herrington, V.J. Way beyond BI: a look to the future. // The journal of academic librarianship. Sep 1998, str. 382

<sup>90</sup> Antić, S. Rječnik suvremenog obrazovanja, str. 53-54.

<sup>91</sup> Usp. Brophy, P.; Craven, J.; Fisher, J. The development of UK academic library services in the context of lifelong learning. / Final report by Peter Brophy, Jenny Craven, Shelagh Fisher. April 1998. <http://www.ukoln.ac.uk/services/elib/papers/tavistock/ukals/ukals.html>



obrasce u okviru kojih se ističe istraživanje, otkrivanje, sinteza i kritičko rasuđivanje kao osnova i sadržaj obrazovnih procesa.<sup>92</sup>

*Implikacije za knjižnice:* Obrazovni trend u žarištu kojeg stoji priprema za zapošljavanje u industriji znanja te podrška kvalitetnom profesionalnom djelovanju i napredovanju izravno utječe na zadaće knjižnica od kojih se očekuje snažnija obrazovna djelatnost. One se sve više usredotočuju na razvitak općih konceptualnih vještina više transferne vrijednosti, kritičko prosuđivanje, vrednovanje, analiziranje problema i informacija. Obrazovni programi u knjižnicama se više ne bi trebali koncentrirati oko jedne faze u procesu rješavanja informacijskog problema, a to je pronalaženje informacijskih izvora, već obuhvatiti cjelokupan tijek istraživanja od iskazivanja upita, preko oblikovanja strategije pretraživanja, samog pretraživanja, analize i vrednovanja izvora do sinteze pronađenih informacija i njihovog valjanog korištenja i priopćavanja. Programi edukacije korisnika koji polaze od navedenih ključnih kompetencija mogu biti kvalitetna osnova za cjeloživotno učenje koje u opisanim socio-ekonomskim sklopovima postaje važnom strategijom uspjeha pojedinca i prosperiteta društva.

### 6.3. Čimbenici promjene iz akademskog okruženja

Opisane promjene iskazane na globalnoj socio-ekonomskoj razini i recentni znanstveno-tehnološki razvitak komplementarno utječu na promjene u visokoškolskim obrazovnim sustavima. Visoka se učilišta suočavaju s izazovima koji su posljedica iznimne ekspanzije visokog obrazovanja u smislu brojnosti studenata kao i u smislu promjena u njihovoj demografskoj strukturi, koja se u literaturi opisuje terminom "netradicionalnih studenata". Riječ je o zaposlenim odraslim osobama koje se zbog potrebe za proširenjem ili nadogradnjom kvalifikacija ili prekvalifikacije, napredovanja ili ostajanja u profesiji, vraćaju u obrazovni sustav, ali zbog obiteljskih obveza ili obveza na radnom mjestu traže fleksibilnije mogućnosti sudjelovanja u obrazovnim procesima.

Ova se populacija izuzetno razlikuje prema interesima, obrazovnim ciljevima, iskustvu, motivima i obrascima sudjelovanja u procesima učenja.<sup>93</sup> Prema andragoškim istraživanjima ona najbolje uči u neformalnim, uglavnom fleksibilnim situacijama, kada može aktivno

---

<sup>92</sup> Pivac, J. Inovativnom školom u društvo znanja: (škola i razvoj). Zagreb: Hrvatski pedagoško-književni zbor, 2000, str. 108.

<sup>93</sup> Ezzo, A.; Perez, J. The Information explosion: continuing implications for reference services to adult learners in academia // The reference librarian. 69/79, 2000, str 7.

participirati u procesu učenja te kada ulazi u proces učenja usredotočena na određeni zadatak ili problem koji treba riješiti, odnosno uviđa relevantnost i praktičnu primjenu naučenog.<sup>94</sup>

Izazovu brojnosti, raznovrsnosti i specifičnosti karakteristika i zahtjeva potencijalne visokoškolske populacije kapaciteti postojeće prostorno i fizički definirane visokoškolske infrastrukture ne mogu udovoljiti, pa se rješenja traže u području tehnologije. Javljaju se online i virtualna visoka učilišta i sveučilišta, bilo da su osnovana kao takva ili kao virtualne inačice i *nadogradnja* tradicionalnih ustanova. Riječ je o trendu koji je u Sjevernoj Americi i Australiji u sazreloj fazi, dok se u Europi nastoji slijediti naznačeni pravac razvitka poticajima kroz razne strateške i političke dokumente Europske Unije.

Navedenim promjenama valja dodati one koje proizlaze iz same prirode znanosti i znanja koje usmjeravaju visoko obrazovanje na nov način: dok je kroz stoljeća dolazilo do specijalizacije i fragmentiranja na predmetna područja, danas se ponovno otkriva jedinstvo znanja te nastoje prevladati nedostaci disciplinarnе strukture znanja uvođenjem "transdisciplinarnе edukacije".<sup>95</sup> U budućnosti će učenje biti okupljeno oko ideja i problema, zbog čega je u obrazovnim procesima potrebno usvajati problemski pristup koji okuplja više disciplina oko jedne ključne ideje te poticati razvitak generičkih vještina rješavanja problema.

*Implikacije za knjižnice:* Knjižnice se ne mogu oglušiti na suvremene pedagoške koncepte koji naglašavaju tehnološki podržano učenje kao element podizana kvalitete u obrazovnom procesu, a nuđenje usluge edukacije na daljinu knjižnicama nameće i sve veća heterogenost korisnika koji zbog raznih okolnosti mogu koristiti uslugu jedino ako se oblikuje fleksibilno, bez prostornih i vremenskih ograničenja.

Učenje nije više toliko usmjereno na sadržaje, već na proces, o čemu i knjižnice moraju voditi računa pri osmišljavanju programa edukacije. Problemi s kojima korisnici dolaze više nisu disciplinarno izolirani, pa edukacijsku djelatnost treba osmisliti polazeći od informacijskog problema a ne od knjižnice i izvora koji su u njoj mjesno pohranjeni.

Literatura iz područja visokoškolskog knjižničarstva obiluje radovima o uslugama koje je potrebno nuditi na daljinu odnosno zasnivati na internetu kao mediju edukacije. Visokoškolske knjižnice koje prema definiciji služe podržavanju odgojno-obrazovnog procesa moraju obavljati istu tu funkciju kada se taj proces zbiva u virtualnom prostoru.

---

<sup>94</sup> Isto, str. 8.

<sup>95</sup> Visser, J. Learning together in an environment of shared resources: challenges on the horizon of the year 2020, str. 3

## 7. Suvremena edukacija korisnika knjižnica

Današnji izazovi i pitanja koja se nalaze u srži obrazovne funkcije visokoškolskih knjižnica nisu se promijenila od onih koja su se postavljala u prošlosti: kako potaknuti i pripremiti studente za učinkovito i djelotvorno korištenje izvora informacija, kako im pomoći u razumijevanju i savladavanju procesa istraživanja te ih osposobiti za samostalno učenje. No čini se da su ova pitanja, koja su knjižničari oduvijek nastojali u praksi riješiti nudeći razne usluge i metode, u svjetlu informacijske eksplozije sve složenija. Povijesni razvoj edukacije korisnika pokazuje da su promjene u visokom obrazovanju izravno utjecale na obilježja programa obrazovanja korisnika. Imajući u vidu prethodno izložene i opisane promjene te suvremene teorije učenja, moguće je zaključiti da je edukacija korisnika stekla nova određenja u smislu značenja koje joj se pripisuje, sadržaja na kojima se temelji i načina na koji se provodi.<sup>96</sup> Uporišta novih pristupa obrazovnoj funkciji knjižnica koji su u nekim zemljama već ostvareni dok se u ostalima nameću kao potrebni zbog promijenjenih okolnosti, moguće je tumačiti kroz koncept informacijske pismenosti kao novog sadržajnog i koncepcijskog određenja edukacije korisnika, ali i kroz nov medij kojim se obrazovni sadržaji nude i “dostavljaju” do korisnika, a to su najnovije mrežne tehnologije. Pregled literature od 90-ih godina 20. st. pa do danas pokazuje da se najveći broj autora bavi razvojem koncepta informacijske pismenosti i njegovim pojmovnim određenjem, opravdanjem koncepta informacijske pismenosti razgraničavanjem od ranije prakse edukacije korisnika i upućivanjem na razlike, predstavljaju se različiti standardi i modeli informacijske pismenosti, a razmatraju se i nove suvremene metode edukacije. Slična je tematska težnja utvrdila i L. Arp koja je, pokrećući kolumnu *Information literacy & instruction* (Informacijska pismenost i podučanje) u časopisu *Reference & User Services Quarterly*, provela neformalno istraživanje među svojim kolegama te ustanovila 5 paradigmatičnih tema u području edukacije korisnika na prijelazu stoljeća.<sup>97</sup> Prema mišljenju knjižničara obuhvaćenih istraživanjem, rasprava o suvremenoj edukaciji korisnika obilježena je pojavom brojnih standarda i smjernica, definicija informacijske pismenosti, razmatranjima o etičkoj dimenziji korištenja informacija odnosno lakoći stvaranja plagijata, problema intelektualnog vlasništva, utjecaja digitalnog doba na učenje i podučavanje te pojavom novih metoda podučavanja i tehnološki podržanog učenja.

---

<sup>96</sup> Špiranec, S. Edukacija korisnika u svjetlu novih informacijskih tehnologija: stanje u Hrvatskoj // Edukacija korisnika i knjižničnoga osoblja: zbornik radova. Zagreb: Hrvatsko knjižničarsko društvo, 2004, str. 137.

<sup>97</sup> Arp, L.; Woodard, B. S. Recent Trends in Information literacy and instruction. // *Reference & user services quarterly*. 42, 2, 2002, str. 124-126.

Razmatranje i analiza suvremenih obilježja edukacije korisnika visokoškolskih knjižnica usredotočit će se na spomenuta tematska težišta.

### *7.1. Informacijska pismenost*

#### *7.1.1. Razvoj koncepta, pojmovno određenje i teorijska ishodišta*

Koncept informacijske pismenosti stasao je usporedno s napretkom informacijske i komunikacijske tehnologije u ranim 1970-ima, a termin prvi puta 1974. godine koristi Paul Zurkowski, u tom razdoblju čelna osoba američkog Udruženja informacijske industrije (Information Industry Association: IIA), definirajući informacijsku pismenost kao učinkovito korištenje informacija u kontekstu rješavanja problema na radnom mjestu.<sup>98</sup> Pet godina nakon definicije Zurkowskog IIA proširuje definiciju ne vezujući informacijsku pismenost više isključivo za kontekst radnog mjesta, već je počinje tumačiti kao sposobnost korištenja informacijskih alata pri rješavanju problema u svakodnevnom životu, budući da informacijska tehnologija nije prisutna isključivo na radnom mjestu, već u svim životnim prilikama.<sup>99</sup> Nakon toga, širenje i prihvaćanje koncepta u raznim profesionalnim zajednicama kreću uzlaznom putanjom, čemu neprijeporno pridonosi intenzivan tehnološki napredak kao i razmah kognitivne teorije učenja.

Godine 1989. Američko knjižničarsko društvo (American Library Association: ALA), u vidu proglašenja iskazuje jednu od najčešće navođenih definicija informacijske pismenosti, koja ujedno potvrđuje njeno prihvaćanje u široj knjižničarskoj zajednici. Prema ALA-inom Izvešću, informacijski pismene osobe definiraju se kao "one koje su naučile kako učiti...jer znaju kako je znanje organizirano, kako pronaći informacije i kako ih koristiti na svima razumljiv način...to su osobe pripremljene na učenje tijekom cijelog života".<sup>100</sup> U istom se dokumentu dalje tvrdi da je potrebno restrukturirati proces učenja, kako bi se studenti aktivno uključili u obrazovni proces i kako bi ih se potaklo da:

- bivaju svjesni informacijske potrebe
- prepoznaju informaciju koja može riješiti problem
- pronađu potrebnu informaciju
- vrednuju informaciju
- organiziraju je te

---

<sup>98</sup> Bawden, D. Information and digital literacies: a review of concepts, str.227.

<sup>99</sup> Deese-Roberts, S.; Keating, K. Library instruction: a peer-tutoring model. Englewood, Colo.: Libraries unlimited, 2000., str. 8.

<sup>100</sup> American Library Association. Presidential Committee on Information Literacy: Final Report. 1989. <http://www.ala.org/ala/acrl/acrlpubs/whitepapers/presidential.htm>.

- koriste informaciju učinkovito.

Godine 1992. C. Doyle navodi svojstva koja karakteriziraju informacijsku pismenu osobu, detaljnije razrađujući i proširujući ALA-in popis atributa.<sup>101</sup>

Dodatne karakteristike nalazimo i kod H. Rader koja primjerice tvrdi da je informacijska opismenjenost ključ za postizanje uspjeha u okruženju prožetom informacijskim tehnologijama, da je preduvjet produktivnosti u demokratskom društvu te da omogućava snalaženje u promjenjivoj okolini.<sup>102</sup> Prema Candyu, sve definicije informacijske pismenosti sadržavaju sljedeće elemente:

- sposobnost učinkovitog traženja informacija
- upućenost pri odabiru i vrednovanju informacija
- lakoća i lagodnost korištenja širokog raspona medija
- svijest o problemu pouzdanosti i vjerodostojnosti informacija
- učinkovitost prenošenja informacija drugima.<sup>103</sup>

Glavno je svojstvo dosad navedenih definicija informacijske pismenosti poosobljavanje, odnosno njeno određivanje kroz neki skup osobnih atributa. Pojedini autori prigovaraju da ovakav pristup vodi prema redukciji i fragmentaciji izrazito složenog i višeslojnog fenomena koji je nemoguće razložiti na pojedinačne entitete.<sup>104</sup> Na tom je tragu i mišljenje C. Bruce koja upozorava od jednostranosti u sagledavanju koncepta, zauzimajući stav da informacijska pismenost nije skup vještina nego način učenja.<sup>105</sup> Predvodnik ove struje *pokreta informacijske pismenosti* jest P. Breivik, koja je već u 1980-ima, upućujući na uzajamnu povezanost informacijske pismenosti, učenja te cjeloživotnog obrazovanja, informacijsku pismenost pokušala približiti i učiniti važnom za obrazovne sustave, dok je istovremeno naglašavala važnost knjižnica u ostvarivanju takvog programa. Drugo određenje informacijske pismenosti, koje nudi zanimljivu povijesnu usporedbu a također predstavlja otklon od ideje informacijske pismenosti kao skupa vještina, nude J. Shapiro i S. Huges.<sup>106</sup> Prema njihovom tumačenju, informacijska pismenost nadilazi vještine korištenja računala i

<sup>101</sup> prepoznaje informacijsku potrebu, uspješno iskazuje pitanja na temelju informacijske potrebe, prepoznaje potencijalne izvore informacija, razvija uspješne strategije pretraživanja, pristupa informacijama, vrednuje ih i organizira te kritički koristi informaciju pri rješavanju problema.

<sup>102</sup> prema Snavely, L.; Cooper, N. The information literacy debate, str. 11

<sup>103</sup> Candy, P.C. Information Literacy and Lifelong Learning. 2002. Str. 7.

<http://www.nclis.gov/libinter/infolitconf&meet/papers/candy-fullpaper.pdf>

<sup>104</sup> Usp. Webber, S.; Johnston, B. Conceptions of information literacy: new perspectives and implications // Journal of information science. 26 (2000) 6, str. 384 ili Marcum, J.W. Rethinking information literacy. // Library Quarterly. 72 (1) Jan 2002, 1-26.

<sup>105</sup> Bruce, C. Information literacy as a catalyst for educational change: a background paper. 2002.

<http://www.nclis.gov/libinter/infolitconf&meet/papers/bruce-fullpaper.pdf>

<sup>106</sup> Shapiro, J.J.; Huges, S.K. Information technology as a liberal art // Educom Review. 31, 2, 1996, str. 31-36.

informatijskog pristupa te uključuje kritičke refleksije o prirodi informacija i njenom društvenom, kulturnom i filozofskom kontekstu. Obrazovanost u informatijskom dobu podrazumijeva informatijsku opismenjenost, baš kao što su logika, gramatika i retorika značile obrazovanost u srednjem vijeku. Informatijska pismenost temelj je humanosti i ljudske emancipacije, zaključuju ovi autori .

Polazeći od ovako bogate argumentacijske osnove, možemo zaključiti da informatijsku pismenost treba promatrati kao transdisciplinarno i transinstitucionalno područje, u kojem osim knjižnica i ostalih informatijskih ustanova svoje mjesto zauzima prvo širi obrazovni, a zatim i društveno-politički kontekst.

Webber i Johnston izlažu kritici mehanički pristup iskazan u definicijama koje daju "popis kompetencija" odnosno niz osobnih atributa, a koje su utjecale na formiranje modela i standarda.<sup>107</sup> Njihova je definicija na tragu razmišljanja P. Breivik te povezuju informatijsku pismenost ne samo sa širim obrazovnim, već i općedruštvenim kontekstom.

*"Informatijsko se opismenjavanje sastoji se od usvajanja primjerenog informatijskog ponašanja u svrhu dolaženja do one informacije koja će zadovoljiti informatijsku potrebu, i to bez obzira na medij, a uključuje i kritičku osviještenost o važnosti mudrog i etičkog korištenja informacija. Važno je da informatijska pismenost ne bude reducirana na knjižnične ili računalne vještine, već poimana kao odgovor na kulturni, društveni i ekonomski razvoj informatijskog društva."*<sup>108</sup>

Nasuprot mnogobrojnim nastojanjima teorijskog sagledavanja koncepta informatijske pismenosti u kojima je prisutna misao da njene temelje valja potražiti u edukaciji korisnika, Johnston i Webber drže da je potpuniji teorijski okvir informatijske pismenosti informatijska znanost.<sup>109</sup> Svoj stav argumentiraju činjenicom da se informatijska znanost bavi problemima razmjene i organizacije znanja općenito, odnosno problemima nabave, organizacije, obrade, diseminacije, korištenja i vrednovanja obavijesti, s manjim naglaskom na računalnu obradu informacija a većim na njihov kontekst. U žarištu je informatijske znanosti sadržaj (a ne tehnologija), te interakcija pojedinaca (u društvenom, kulturnom i organizacijskoj okolini) i informatijskog sadržaja. Definicija i terminologija koje se koriste u određenju informatijske znanosti podudarne su onima informatijske pismenosti, pa se Webber i Johnston zalažu za zajedničke teorijske temelje. No koncept informatijske pismenosti ujedno donosi specifične razlike, koje prije svega dolaze do izražaja u posredničkoj ulozi koja je svojstvena širem

---

<sup>107</sup> Webber, S.; Johnston, B. Conceptions of information literacy: new perspectives and implications, str. 384.

<sup>108</sup> Isto, str. 382-383.

<sup>109</sup> Isto, str. 386.

području informacijskih znanosti te osobito knjižničarstvu, a koja ni na koji način nije karakteristična za informacijsku pismenost. Predmet njenog proučavanja nisu informacijski izvori, niti se istraživanja informacijske pismenosti usmjeruju na istraživanja korisnika kakva su uvriježena u informacijskim znanostima jer se ona provode sa svrhom optimalnijeg oblikovanja sustava i usluga. Suprotno tomu, kada je riječ o informacijskoj pismenosti, istraživanja valja usredotočiti na informacijsko ponašanje, stilove i preferencije, a provodila bi se radi razvoja učinkovitijeg i djelotvornijeg informacijskog ponašanja korisnika.<sup>110</sup>

Poput informacijske znanosti, i informacijska je pismenost izrazito interdisciplinarni fenomen. Interdisciplinarnu prirodu informacijskih znanosti konceptualizirao je Ingwersen obuhvaćajući komunikacijske znanosti, teoriju informacije, matematiku, računalne znanosti i umjetnu inteligenciju, psihologiju, psiholingvistiku i lingvistiku, sociolingvistiku, sociologiju i epistemologiju. Informacijsku pismenost valjalo bi sagledavati u sličnom presjeku disciplina, koji međutim ne bi obuhvaćao računalne znanosti i matematiku, već obrazovne znanosti i teoriju upravljanja (menadžment) kao područjima relevantnima u konceptualizaciji informacijske pismenosti.<sup>111</sup>

Brojna teorijska razmatranja i pojmovna određenja informacijske pismenosti iznjedrila su novim polazištima u oblikovanju programa obrazovanja korisnika u knjižnicama, a taj zaokret protumačen je u velikom broju radova, koji u cjelini odraz pokreta informacijske pismenosti na knjižnice tumače na sljedeći način: informacijska pismenost potiče preobrazbu knjižničara u edukatore/učitelje, zahtijevajući od njega da stvara obrazovnu okolinu koja promiče učenje studenata a ne više isključivo podučavanje vještina.

U većini spomenute literature, u skladu sa stavovima u širem obrazovnom okruženju koji umjesto savladavanja velike količine rascjepkanih podataka naglašavaju vještine i sposobnosti mišljenja i rješavanja (transdisciplinarnih) problema, i informacijsko opismenjivanje u knjižnicama usmjerava programe na razvoj transferabilnih vještina interpretacije, vrednovanja i djelotvornog korištenja izvora znanja. Glavni je problem informacijske eksplozije što informacije do korisnika dopiru u velikim količinama, nefiltrirane u odnosu na kakvoću, potičući pitanja o autentičnosti, valjanosti i pouzdanosti. Istraživanja korisnika pokazuju da unatoč dostupnosti informacija elektroničkim putem ne postoji jamstvo učinkovitog pristupa, budući da korisnici nemaju sposobnosti i iskustva u iskazivanju informacijskih potreba i

---

<sup>110</sup> Isto, str. 395.

<sup>111</sup> Isto, str. 387.

djelotvornog rukovanja informacijama u mrežnom okruženju.<sup>112</sup> Zadaća je knjižnica osposobiti korisnike ne samo za učinkovito pretraživanje, već i za odabir, interpretaciju, vrednovanje i djelotvorno i (etički) valjano korištenje informacija, rječju, vještinama obuhvaćenih konceptom informacijske pismenosti.

D. Bawden pojam informacijske pismenosti određuje razgraničavajući ga od ostalih pismenosti koje su relevantne u suvremenoj okolini prožetoj informacijsko-komunikacijskom tehnologijom (slika 1). Preteča je informacijske pismenosti knjižnična pismenost (library literacy) koja se odnosi na kompetentno korištenje knjižnica a ostvaruje se se upućivanjem i poučavanjem o korištenju određene knjižnice, njezinih usluga i izvora. Danas se učestalo koristi i termin medijske pismenosti, koja se odnosi se na sposobnost "potrošnje" i kritičkog razmišljanja o informacijama dobivenih putem masovnih medija poput televizije, radija, novina, a danas i interneta.

Računalna/informatička pismenost se pak ostvaruje putem definirane razine uporabe i operiranja računalnim sustavima, mrežama i programima. Nerijetko se izjednačava s informacijskom pismenošću, no posrijedi su dva bitno različita fenomena. Dok se informatička pismenost odnosi na tehnologiju, infrastrukturu i tehnološke praktične vještine (*know-how*), informacijska se pismenost bavi sadržajima, koji su i razlog korištenja tehnologije. Brojni dokumenti međunarodnog karaktera<sup>113</sup> rabe termin digitalne pismenosti. Bawden je definira kao sposobnost čitanja i razumijevanja hiperteksta ili multimedijjskih tekstova, a uključuje razumijevanje slika, zvukova i teksta dinamičkog nesekvencijalnog hiperteksta. Iako većina autora o digitalnoj pismenosti govori u odnosu na informacije dostupne putem interneta, ovaj se pojam odnosi općenito na građu zabilježenu u digitalnom obliku, pa i onu koja je primjerice dostupna u knjižnicama. Konkretno vještine obuhvaćene ovim terminom uključuju donošenje suda o online izvorima, pretraživanje interneta, upravljanje multimedijom i građom, komuniciranje putem mreže.

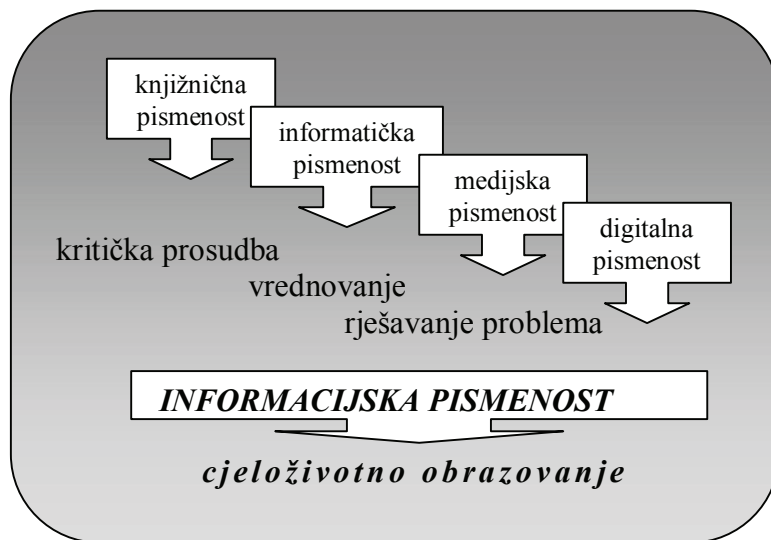
U informacijskoj se pismenosti isprepliću kompetencije korištenja knjižnica, računala, medija i digitalne građe, a tek njihov zbir stvara temelje za učenje tijekom cjeloga života.

---

<sup>112</sup> Zhang, W. Developing web-enhanced learning for information fluency: a liberal arts college's perspective. // Reference and user services quarterly. 41 (4) 2002, str. 358.

<sup>113</sup> Termin digitalne pismenosti učestalo se koristi u dokumentima Europske unije.





Slika 3: Informacijska pismenost prema D. Bawdenu

### 7.1.2. Terminološko određenje informacijske pismenosti

Unatoč činjenici da se knjižničarska zajednica u svijetu afirmativno odredila prema informacijskoj pismenosti na idejnom i praktičnom planu, na jezičnom planu još uvijek traju prijepori. Rasprave oko odabira termina, osobito u knjižničarstvu pojedinih zemalja, pojavljuju se ponekad iz tradicijskih razloga,<sup>114</sup> a u pojedinim slučajevima i zbog pretencioznosti termina "pismenost". U ovom se radu također priklanjamo terminu informacijske pismenosti, za što je u literaturi pronađen nemali broj argumenata koji dolaze iz različitih profesionalnih zajednica.

Odvagujući razloge za i protiv prihvatanja termina, Snavely i Cooper<sup>115</sup> navode mnogobrojna obrazloženja koja idu u prilog informacijskoj pismenosti. Odbacuju stavove prema kojima se "pismenost" suviše povezuje s tiskanim izvorima odnosno okolinom te upozoravaju da ga u ovom kontekstu ne treba shvatiti isključivo u značenju sposobnosti čitanja, pisanja i razumijevanja teksta, već kao "poznavanje određenog predmeta ili područja, odnosno kao znanje koje nije stručne odnosno ekspertne naravi".<sup>116</sup>

Uporište za prihvaćanje termina "pismenost" također nalazimo u dokumentima i izvorima o obrazovanju i obrazovnoj politici u kojima se govori o funkcionalnoj pismenosti.

<sup>114</sup> U Njemačkoj se primjerice ukorijenio termin Informationskompetenz (informacijske kompetencije), koji se uvijek jednoznačno odnosi na informacijsku pismenost, a u Velikoj Brinaciji dugo se zadržao termin information skills (informacijske vještine).

<sup>115</sup> Snavely, L.; Cooper, N. The information literacy debate, str. 9-14.

<sup>116</sup> Autori navode primjere znanstvene pismenosti, kulturne pismenosti, vizualne pismenosti, multikulturalne pismenosti, ekološke pismenosti itd.

Funkcionalna pismenost u izravnoj je vezi s društvenim transformacijama i gospodarskim razvojem. Definira se kao skup znanja i vještina koje su potrebne za uspješno djelovanje u životu, a uključuje potrebe radnoga, društvenoga i osobnoga života.<sup>117</sup> Funkcionalna pismenost omogućava prilagođavanje društvenim promjenama. Iako su te promjene danas tehnološke naravi, funkcionalna se pismenost ne odnosi samo na one temeljne vještine koje zadovoljavaju potrebe tehnološkog razvoja, već sposobnosti koje omogućavaju pridobivanje drugoga znanja, koje usmjeravaju prije svega osobni razvoj i zadovoljavanje osobnih potreba. U sadašnjem se trenutku funkcionalno opismenjivanje postiže kroz elemente obrazovanja bez kojih bi odrastao čovjek mogao biti isključen iz kontinuiranih obrazovnih tijekova, kao što su to osposobljenost čovjeka da uči te da se zna koristiti izvorima znanja.<sup>118</sup> Imajući u vidu navedene argumente, i u ovom se radu zastupa mišljenje da je osposobljenost za pronalaženje, vrednovanje i korištenje informacija pretpostavka za stjecanje znanja u suvremenoj društveno-ekonomskoj okolini primjer funkcionalne pismenosti.

Suglasnost oko termina informacijske pismenosti u međunarodnoj knjižničarskoj zajednici potvrđena je i IFLA-inom odlukom kojom svoj Okrugli stol o edukaciji korisnika (RT on user education) 2002. godine preimenovala u Sekciju za informacijsku pismenost (Information literacy section).

### *7.1.3. Razlike između informacijske pismenosti i tradicionalnih uporišta obrazovanja korisnika*

Pokušaji pojmovnog određenja koncepta informacijske pismenosti u literaturi učestalo se dotiču nastojanja njegovog razgraničavanja u odnosu na ranije oblike podučavanja korisnika: radi li se doista o prekretnici ili je zapravo riječ o usluzi koju su knjižničari oduvijek nudili, a promijenjen je tek naziv? Autori navode mnogobrojne argumente koji potvrđuju da je doista riječ o rekonceptualizaciji obrazovanja korisnika. Wilkinson primjerice tvrdi da potrebu za promjenom valja sagledati kroz tumačenje učenja, koje se ostvaruje tijekom 5 susljednih faza:

- 1) znatiželja tj. potreba za znanjem,
- 2) postavljanje pitanja,
- 3) postavljanje hipoteze zasnovane na pitanjima,
- 4) sakupljanje informacija radi testiranja hipoteza,

---

<sup>117</sup> Prema R. Čepić. Pismenost odraslih u društvenom kontekstu: magistrarska radnja. Rijeka: R. Čepić, 1997., str. 2.

<sup>118</sup> Isto, str. 160.

5) zaključak tj. odbacivanje ili potvrda hipoteze.<sup>119</sup>

Dosada je edukacija korisnika u knjižnicama bila usmjerena na točku 4, iako je razvidno da se u cjelokupnom procesu učenja ova faza javlja relativno kasno. Pronalaženje izvora niti je na početku procesa niti njegov najvažniji dio. Wilkinskon zaključuje da se knjižnice moraju angažirati ranije u procesu te da korisnici tijekom obrazovnog procesa u knjižnicama ne bi trebali usvajati samo sadržaj, već metodu i proces.<sup>120</sup>

Iduća skupina argumenata koja upućuje na razlike u odnosu na tradicionalnu praksu obrazovanja korisnika govori o drugačijoj podjeli uloga između nastavnog osoblja i knjižničara, bez koje nije moguće govoriti o ostvarivanju koncepta informacijske pismenosti. Podjela uloga u okviru tradicionalno organiziranih programa podrazumijeva da knjižničari studente podučavaju pronalaženju informacija, dok su interpretacija, primjena i analiza usko vezivani uz predmet i prepušteni nastavnom osoblju. Ono što informacijsku pismenost razlikuje jest jači obrazovni angažman knjižničara koji tijekom podučavanja pronalaženja i korištenja informacija zahvaćaju cjelovito istraživačko okruženje, progovarajući i o ekonomskim i legalnim aspektima informacija, mehanizmima njene proizvodnje i dinamiци organizacije uz osvrt na širu disciplinu. Stoga knjižničarska literatura gotovo jednoglasno tvrdi da je informacijsko opismenjivanje studenata nemoguće bez integracije u kurikulum. P. Iannuzzi poantira mišlju da informacijska pismenost nije novi naziv za podučavanje korisnika knjižnice, jer prelazi okvire odgovornosti knjižnica te naglašava potrebu za suradnjom knjižničara i nastavnog osoblja.<sup>121</sup>

Sposobnost obnavljanja i nadogradnje vlastitih znanja, pravilna selekcija vrijednog znanja te njegova primjena postaju neophodni u općedruštvenom kontekstu cjeloživotnog obrazovanja. U uvjetima kada je tehnologija povećala načine dolaženja do znanja i kada ti putevi stalno zastarijevaju, knjižnice svoje korisnike moraju educirati kako dolaziti do informacija neovisno gdje se one nalazile kako bi mogli učiti samostalno i kroz cijeli životi. U literaturi se ovaj pomak, koji se događa u obrazovnim procesima u knjižnicama tumači kao korak od učenja usmjerenog na alate prema učenju usmjerenog na koncepte (tool-based learning towards concept-based learning).<sup>122</sup> Knjižnice prema tome moraju učiniti odmak od poučavanja mehaničkih postupaka (npr. kako rukovati OPAC-om), jer se programi i tehnologija ionako

---

<sup>119</sup> Wilkinson, J. From transmission to research: librarians at the heart of the campus. // *Future teaching roles for academic librarians* / Alice Harrison Bahr. The Haworth Press: New York, London, Oxford, 2000, str. 30-31.

<sup>120</sup> Isto, str. 37

<sup>121</sup> Iannuzzi, P. Faculty development and information literacy: establishing campus partnerships. *Reference services review*. 26 (3-4) 1998, str. 97

<sup>122</sup> Usp. Tiefel, V. Library user education: examining its past, projecting its future. // *Library Trends* 44 (2) 1995, str. 318, ili Dewald, N.H. Transporting good library instruction practices into the Web environment: an analysis of online tutorials. // *Journal of academic librarianship*. 25(1) 1999, str. 27.

mijenjaju, a pristup informacijama nije više nužno vezan za knjižnicu u fizičkom obliku. Programe obrazovanja trebalo bi osmišljavati u odnosu na opće koncepte rješavanja informacijskog problema bez obzira na izvore u smislu njihove fizičke lokacije. Prisutno je dakle tumačenje da informacije više nisu vezane za određeni prostor ili medij, pa žarište edukacije više ne može biti niti jedna konkretna knjižnica niti njene usluge. Informacijsko se opismenjivanje stoga ne može svesti na edukaciju korisnika knjižnica, već edukaciju korisnika informacija.

B. Homman, analizirajući razvoj korisničke edukacije u Njemačkoj, uočava da je do konca 1990-ih godina obrazovna ponuda knjižnica bila "pragmatična" i "objektno-orijentirana" odnosno usmjerena na određenu vrstu izvora/objekata te vještine rukovanja njima. Termin pragmatičnosti tumači nevezanošću edukacije za bilo kakav pedagoški koncept ili širu obrazovnu svrhu.<sup>123</sup> Taj koncept danas više nije održiv budući da usljed raznolikosti, raspoloživosti i brzog zastarijevanja izvora, vještine posredovane u okviru tradicionalnih programa postaju efemerne i neupotrebljive.

Kohl promjenu također tumači s aspekta tehnološkog razvitka te činjenice da više "ne postoji kontinuitet u informacijskom iskustvu": nekada je bilo dovoljno korisnicima objasniti abecedni slijed u katalogu, i to im je znanje uglavnom bilo dovoljno kroz cijeli profesionalni vijek. Danas se kontinuirano mijenjaju sustavi za pretraživanje i informacijski pristup, zahtijevajući stalno obnavljanje i nadogradnju kompetencija.<sup>124</sup> Razlikovanje informacijske pismenosti i tradicionalne edukacije knjižničnih korisnika moguće je izvesti iz pitanja određuju li se ciljevi i sadržaji učenja sa stajališta knjižnice ili osobe koja uči<sup>125</sup>. S tog motrišta transformaciju je moguće sažeti u nekoliko točaka koje su prikazane u tablici 1:

---

<sup>123</sup> Homann, B. German libraries at the starting line form the new task of teaching information literacy // *Library review*. 52, 7, 2003, str. 311-312.

<sup>124</sup> Kohl, D.F. As time goes by...revisiting fundaments. // *Library trends*. 44(2) 1994, str. 424-425.

<sup>125</sup> K. Sinikara. Edukacija korisnika u finskim sveučilišnim knjižnicama. // *Edukacija korisnika i knjižničnoga osoblja: zbornik radova*. Zagreb: Hrvatsko knjižničarsko društvo, 2004, str. 15.

Tablica 1: Razlike informacijsko opismenjivanje-tradicionalna edukacija korisnika<sup>126</sup>

<i>Podučavanje vještini korištenja knjižnicom</i>	<i>Podučavanje informacijskoj pismenosti</i>
U središtu je knjižnica, korisnik se uključuje prema potrebi	U središtu je osoba koja uči: kakva su znanja potrebna osobi koja uči o radu s informacijama.
Vodiči i upute koje nudi knjižnica.	U središtu je suradnja fakultetskog nastavnog osoblja i knjižničara.
Podučavanje kao sekundarna zadaća.	Naglašena je važnost pedagoških vještina u knjižnicama.
Nekoordinirano podučavanje.	Standardi čine osnovu suradnje knjižnica na nacionalnoj i međunarodnoj razini.

Navedene razlike upućuju na potrebu pedagoških kompetencija koje su za knjižničnu profesiju sve važnije, te na nužnost suradničkih modela, ne samo u odnosu na nastavno osoblje već i međuinstitucionalnu suradnju između knjižnica odnosno informacijskih ustanova.

Čini se da je stajalište knjižničarske zajednice o potrebi osiguravanja novih službi i usluga poput tečajeva za informacijsko opismenjivanje jedinstveno. One knjižnice koje se i dalje usredotočuju na zbirke i pohranu i koje će i dalje nabavljati skupe izvore koji će se nedostavno ili neučinkovito koristiti, ostati će na margini akademske zajednice.

#### *7.1.4. Odnos knjižničar-nastavno osoblje*

Nakon što je pojam već više od 20 godina prisutan u literaturi, te već postoji visok stupanj suglasnosti s obzirom na definicije i standarde, trenutnim analizama razloga uspješnosti ili neuspjeha programa informacijske pismenosti dominira odnos i suradnja između akademske i knjižničarsko-informacijske sredine, odnosno odnos između knjižničara i akademskog nastavnog osoblja. Mnogi autori upućuju na nužnost izgrađivanja modela suradnje i partnerstva s akademskim nastavnim osobljem te integracije informacijske pismenosti u kurikulum kao jedinom mogućnosti ostvarenja koncepta. Opća je percepcija u literaturi da odnosi nisu zadovoljavajući, a preporuke sežu od jačeg angažmana knjižničara u uspostavi modela suradnje pa sve do zahtjeva ravnopravnosti i do toga da knjižnice postanu nastavnom jedinicom odnosno odjelom fakulteta.<sup>127</sup>

<sup>126</sup> Isto, str. 15.

<sup>127</sup> Peacock, J. Teaching skills for teaching librarians: postcards from the edge of the educational paradigm. // Australian academic and research libraries. 32 (1) 2001, str.26-42.

U ALA-inom proglasu moguće je prepoznati slično tumačenje: ...“potrebno je restrukturirati proces učenja kako bi se studenti aktivno uključivali u obrazovni proces...”<sup>128</sup> Ovakva su očitovanja vrlo bliska određenju informacijske pismenosti kao obrazovnog koncepta. Informacijska je pismenost toliko obuhvatan pojam da odgovornost ne započinje i ne završava u knjižnici. Koncept doduše jest povezan s obrazovanjem korisnika u knjižnicama, no ukoliko se nude u tradicionalnom smislu, takvi su programi usredotočeni na pojedinu knjižnicu, temeljeni na tiskanim izvorima te obično ograničeni na pronalaženje i pretraživanje informacija. Informacijska pismenost nasuprot tome cjelovit je rezultat obrazovanja, uključuje sve informacijske formate, vrednovanje, analizu i sintezu, a takvi su ciljevi neostvarivi bez zajedničkog angažmana i suradnje nastavnog osoblja i informacijskih stručnjaka, odnosno visokoškolskog okruženja u cjelini. Čak postoje interpretacije koje govore o neuspjehu i promašenim ciljevima edukacije korisnika knjižnica ukoliko takva suradnja izostaje. Korisnici će u tom slučaju stjecati vještine nižeg intelektualnog reda (mehanički postupci, vještine rukovanja pojedinim informacijskim sustvom).<sup>129</sup>

Jedna od glavnih prepreka suradnje problematičan je status knjižničara u visokoškolskom okruženju. Nije dvojbeno da su knjižničari tradicionalno profesionalno zainteresirani za *informacijsko ponašanje* članova visokoškolskih ustanova, a intelektualno i djeluju u okolini poticajnom za informacijsko opismenjivanje. Međutim, tu nastaju problemi: knjižničari u okviru ovakvog tumačenja više nisu tek davatelji usluga i podrška nastavnim aktivnostima, već ulaze na teritorij koji tradicionalno pripada nastavi i u domeni je fakultetskog osoblja. Nedvojbeno je da bi akademski knjižničari u većoj mjeri trebali razviti didaktički usmjerenu samopercepciju i imidž nastavnika, a ne se ograničavati na ulogu pomoćne službe i čuvara građe. Profesionalno samorazumijevanje, koje ima korijene i u vlastitom profesionalnom obrazovanju ali i određenim datostima (npr. zakoni, standardi), treba svakako proširiti u smjeru didaktičkoga angažmana i nastavnoj orijentaciji u knjižničarstvu.

#### 7.1.5. Modeli, standardi i lokalne implementacije koncepta informacijske pismenosti

U relativno kratkom razdoblju od pojave koncepta informacijske pismenosti u 1970-ima i njegovog teorijskog osvjetljavanja do danas ponuđeno je niz modela, koji daju okvir za interpretaciju fenomena ali i njegovu praktičnu implementaciju. Ponuđeno je niz standarda,

---

<sup>128</sup> ALA. Presidential Committee on Information Literacy.

<http://www.ala.org/ala/acrl/acrlpubs/whitepapers/presidential.htm>

<sup>129</sup> Lupton, M. The getting of the wisdom: reflections of a teaching librarian. // Australian academic and research libraries. 33, 2, 2002. <http://alia.org.au/publishing/aar/33.2/lupton.html>

koji detaljno navode elemente procjene i pokazatelje uspješnosti te omogućuju testiranje i vrednovanje. Zamjetan je i razvoj raznih lokaliziranih modela i institucionalnih standarda, što uglavnom ovisi o knjižničarskim tradicijama pojedinih zemalja. U nastavku će biti prikazani neki modeli i standardi učestalo navođeni u literaturi.

Model pod nazivom *Big six skills* (6 velikih vještina) razvili su Eisenberg i Berkowitz.<sup>130</sup> Model navodi niz koraka u rješavanju informacijskih problema: definiranje zadaće, određivanje strategije traženja, lociranje i pristup informaciji, korištenje, sinteza i vrednovanje informacije. U okviru ovog modela informacijsko opismenjavanje provodi se vježbanjem i korištenjem predviđenih koraka, kojim se razvija sustavno informacijsko ponašanje.

*Doyle* je, navodeći attribute informacijske pismene osobe, također ponudila model koji može poslužiti kao polazište za osmišljavanje programa informacijskog opismenjavanja.<sup>131</sup> Njen je model rezultat studije, u okviru koje je skupina informacijskih stručnjaka dogovorno utvrdila osobine pojedinca koji je informacijski pismen. Prema tom tumačenju, riječ je o osobi koja shvaća da je pouzdana i točna informacija osnova za inteligentno donošenje odluka, osobi koja prepoznaje potrebu za informacijom i pravilno iskazuje informacijsku potrebu, prepoznaje potencijalne izvore, postavlja uspješne strategije i pristupa izvorima, vrednuje informacije i organizira ih, integrira nove informacije u postojeći korpus znanja te ih koristi za kritičko razmišljanje i rješavanje problema.

*Relacijski model* informacijske pismenosti autorice C. Bruce nastao je istraživanjem iskustava stručnjaka iz raznih disciplina pri korištenju informacija.<sup>132</sup> Prema ovom modelu postoji 7 različitih tipova iskustva u ophođenju s informacijama. Sama autorica govori o sljedećih 7 faceta informacijske pismenosti:

- 1) Informacijska tehnologija. Odnosi se na korištenje informacijske tehnologije u svrhu informacijskog pristupa i komunikacije. Informacijska pismenost dakle ovisi o mogućnostima korištenja tehnologije.
- 2) Informacijski resursi. Odnosi se na pronalaženje informacija lociranih u raznim izvorima. Informacijska pismenost poimana je kao znanje o informacijskim izvorima te sposobnost pristupa izvorima. Potrebno je poznavati informacijske izvore i njihovu strukturu te ih samostalno koristi.

---

<sup>130</sup> Bruce, C. Information literacy as a catalyst for educational change: a background paper, str. 3.

<sup>131</sup> Isto, str. 3.

<sup>132</sup> Bruce, C. Seven faces of information literacy in higher education. 1997.  
<http://sky.fit.qut.edu.au/~bruce/inflit/faces/faces1.htm>

- 3) Informacijski procesi. Informacijska pismenost podrazumijeva i izvođenje određenih procesa. U ovom su slučaju informacijski procesi strategije koje provode korisnici kada se nalaze u novim situacijama i nastoje riješiti problem.
- 4) Informacijska kontrola. Informacijski pismene osobe su one koje znaju koristiti razne medije kako bi "ovladali" informacijama koje sadrže i stavili pod svoj utjecaj, kako bi ih mogle koristiti i rukovati njima kada se ukaže potreba. Važan je segment ove facete organizacija informacija.
- 5) Konstruiranje znanja i izgradnja korpusa znanja. U središtu je ove facete kritičko korištenje informacija radi konstruiranja osobne baze znanja. Informacija postaje predmetom osobne prosudbe, poprima subjektivno obilježje i postaje znanjem.
- 6) Proširivanje znanja. Informacijska pismenost u okviru ove facete poimana je ne više kao korištenje informacija radi konstrukcije baze znanja, već proširenja baze, što se događa pod utjecajem prethodno stečenih iskustava. Rezultira razvojem novih ideja i kreativnih rješenja.
- 7) Mudrost. Informacijska pismenost kao mudro korištenje informacija na dobrobit okoline. Mudrost je osobna kvaliteta koja se unosi u korištenje informacija. Pritom pojedinac vodi računa o širem kontekstu i okolini, što podrazumijeva etičke prosudbe.

Za razliku od ostalih modela, sedam je faceta informacijske pismenosti utvrđeno iz perspektive korisnika, a postupak informacijskog opismenjivanja podrazumijeva izgradnju i razvijanje svijesti svih 7 vidova koji karakteriziraju informacijsko ponašanje.

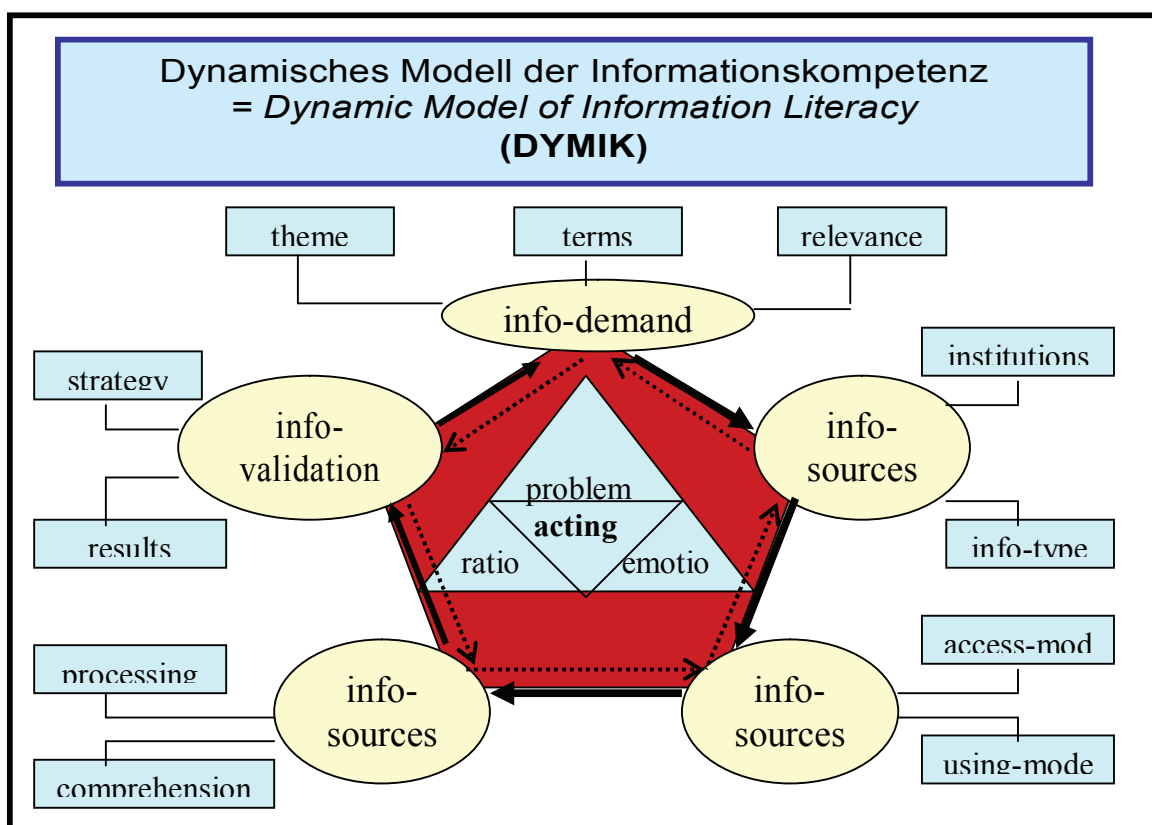
Internacionalnost informacijske pismenosti danas je neupitna. Opisani modeli u praksi raznih zemalja nalaze izraz u vidu raznih lokaliziranih modela i standarda koji se naslanjaju na bibliotekarske tradicije koje vladaju u određenoj zemlji, a u prvom redu na odnos nastavnog osoblja i knjižničara i sam položaj knjižnice u matičnoj ustanovi.

Najpoznatiji model informacijske pismenosti razvijen u Njemačkoj<sup>133</sup> poznat je pod kraticom DYMIK (Dynamisches Modell der Informationskompetenz: Dinamički model informacijske pismenosti). Ovaj je model nastao s namjerom vizualizacije procesa informacijskog opismenjivanja te stvaranja didaktičkog i metodološkog instrumenta (slika 2).

---

<sup>133</sup> model služi kao polazište u oblikovanju programa edukacije u nekim knjižnicama u Njemačkoj, primerice na Sveučilištu u Heidelbergu. Prema Hommann, B. Schwierigkeiten und neue Ansätze der Benutzerschulung in Deutschland. // 67<sup>th</sup> IFLA Council and General Conference, August 16-25, 2001. <http://www.ifla.org/IV/ifla67/papers/072-126g.pdf>





Slika 4: Dinamički model informacijske pismenosti <sup>134</sup>

Cjelokupni informacijski proces u okviru ovog modela postaje predmetom poduke, a razlikuje se od anglo-američkih jer naglašava dinamički aspekt korištenja informacija koji se ostvaruje u cirkularnoj strukturi. U okviru tako postavljenog modela prepoznatljiva je konstruktivistička misao, budući da je u njegovom središtu aktivno djelovanje pojedinca. Namjesto na informacijskim pomagalicama i sustavima, edukaciju valja zasnovati na informacijskim problemima i potrebama, na aktivirajućim metodama te usmjeriti na informacijski proces, čije različite faze mogu potaći učenje i biti predmetom učenja, a u središtu su pojedinac i njegovo djelovanje koji su uvjetovani i racionalnim i emocionalnim komponentama.

U SAD-u, kao kolijevci koncepta informacijske pismenosti, postoji izrazita tradicija aktivnog sudjelovanja knjižnica u nastavi, pa se i informacijska pismenost mogla razviti na već izgrađenim temeljima, postavši danas dio akreditacijskog postupka na sveučilištima.

Američko udruženje visokoškolskih i znanstvenih knjižnica, ACRL, autor je daleko najutjecajnijeg standarda koji utvrđuje sposobnosti koje mora usvojiti informacijski pismena

<sup>134</sup> Isto.

osoba odnosno student<sup>135</sup>. Preveden na nekoliko jezika (npr. njemački, španjolski, norveški), *Information Literacy Competency Standards for Higher Education* (Standardi informacijske pismenosti u visokom obrazovanju), sadrži 5 standarda<sup>136</sup> i 22 pokazatelja uspješnosti uz opis elemenata koji se mogu koristiti za ocjenjivanje i vrednovanje stečene razine informacijske pismenosti određene populacije, točnije studenata. Analiza akreditacijskih standarda u SAD-u pokazala je da ih većina upućuje na učiteljsku ulogu knjižničara i na povezanost između korištenja knjižnica tj. informacijskih izvora i vrsnoće obrazovnog okruženja.<sup>137</sup> Danas gotovo ne postoji sveučilišna knjižnica u SAD-u koja se u svojoj izjavi o poslanju, na mrežnim stranicama, ne poziva na koncept informacijske pismenosti kao uporište svog poslanja te sukladno tomu razvija programe.

Zemljama u kojima *pokret informacijske pismenosti* bilježi izuzetan uspjeh pripada i Australija. Tamo su u suštini preuzeti američki standardi ACRL-a, no dodani su elementi iz kojih je vidljivo šire poimanje i veći društveni značaj koncepta. Vijeće australskih sveučilišnih knjižničara (CAUL: Council of Australian University Librarians) u svojim standardima informacijske pismenosti ne govori o studentima, već o informacijski pismenim osobama, implicitno čineći standard važnim za sve građane, a isto se iščitava iz standarda koji se u američkoj inačici ne pojavljuje: "Osoba koja je informacijski pismena prepoznaje da je za cjeloživotno učenje i participaciju u građanskim pravima potrebna informacijska pismenost".<sup>138</sup>

U Velikoj Britaniji, Follettovo izvješće iz 1993. visokoškolskim knjižnicama dodjeljuje središnju ulogu u kvaliteti nastave,<sup>139</sup> a Udruženje knjižnica koledža, nacionalnih i sveučilišnih knjižnica Velike Britanije, (Standing Conference of National and University Libraries: SCONUL), razvilo je praktični model koji je trebao poslužiti kao ishodište za daljnji razvitak ideja u praksi. Za informacijsko opismenjivanje predlaže se model koji se

---

<sup>135</sup> ACRL. Information literacy competency standards for higher education. 2000. Str. 1-20.  
<http://www.ala.org/ala/acrl/acrlstandards/standards.pdf>

<sup>136</sup> Iz pet osnovnih standarda izvode se pokazatelji uspješnosti. U standardima se tvrdi:

Informacijski pismena osoba

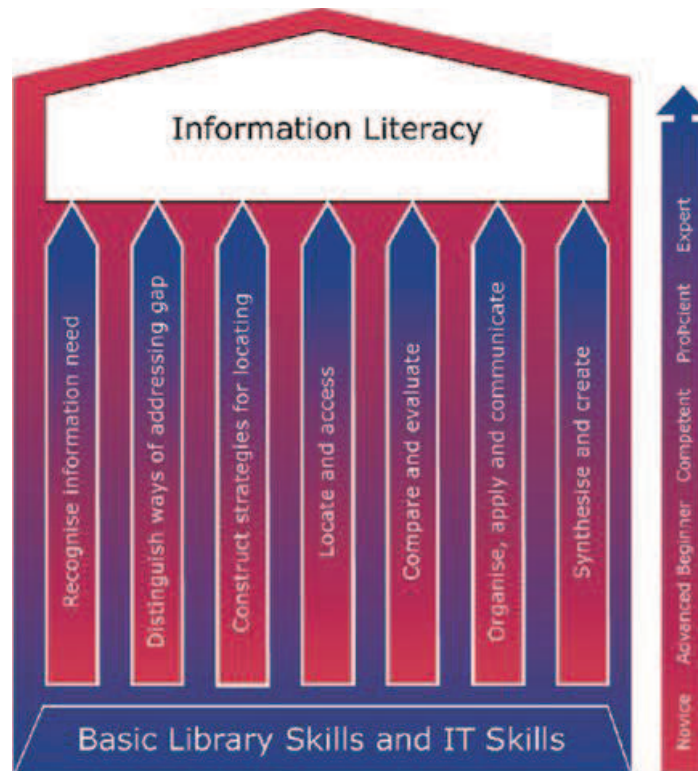
1. određuje prirodu i količinu potrebnih informacija,
2. pristupa potrebnoj informaciji učinkovito i djelotvorno,
3. vrednuje informacije i informacijske izvore kritički te odabranu informaciju uvrštava u već usvojeni korpus znanja,
4. koristi informaciju učinkovito kako bi postigao određenu svrhu,
5. razumije ekonomska, pravna, društvena pitanja koja se javljaju u kontekstu korištenja informacija te pristupa i koristi informaciju etički i legalno

<sup>137</sup> Gratch-Lindauer, B. Comparing the regional accreditation standards: outcomes assessment and other trends. // *Journal of academic librarianship*. 28 (1/2) 2002, str. 19-21.

<sup>138</sup> Council of Australian University Librarians. Information literacy standards. Canberra: Council of Australian University Librarians, 2001. <http://www.caul.edu.au/caul-doc/InfoLitStandards2001.doc>, str. 17.

<sup>139</sup> Follett Report. 1993. <http://www.ukoln.ac.uk/services/papers/follett/report/>

temelji na 7 stupova vještina, a ujedno podrazumijeva suradnički i integrirajući pristup u stvaranju kurikuluma, točnije suradnju akademskog i knjižničnog osoblja (slika 4).



Slika 5: Sedam stupova informacijske pismenosti (SCONUL)<sup>140</sup>

U temelje modela ugrađena su 2 ishodišta, a to su osnovne knjižnične i računalne vještine. Između ovih temeljnih, "nižih" vještina i informacijske pismenosti kao višeg koncepta nalazi se 7 glavnih vještina (sposobnost prepoznavanje informacijskih potreba, načina njenog rješavanja, postavljanje strategije, lociranje i pristup informacijama, poredba i vrednovanje informacija, njena organizacija, primjena i komuniciranje te sinteza informacija), koje vode od početničke razine korisnika informacija do ekspertne razine koja podrazumijeva refleksiju i kritičku svijesti u korištenju informacija kao intelektualnog izvora. Navedene se sposobnosti postupno stječu tijekom školovanja. Opisani model, ali i očitovanje poput Folletovog izvješća, utjecali su na današnju sliku visokoškolskih knjižnica u Velikoj Britaniji, koje su mahom započele ili ostvarile proces preobrazbe u medijske centre i središta učenja (Learning resources center, Media center).

<sup>140</sup> Vidjeti: SCONUL. Seven pillars model for information literacy.  
[http://www.sconul.ac.uk/activities/inf\\_lit/sp/splancol.pdf](http://www.sconul.ac.uk/activities/inf_lit/sp/splancol.pdf)

Njemački autori, poput Lazarusa ili Ströhmengera,<sup>141</sup> tvrde da Velika Britanija i SAD bileže veće uspjehe u ostvarivanju programa informacijske pismenosti u odnosu na europske zemlje zbog boljeg financiranja, opreme, tradicionalno jačom orijentacijom na usluge umjesto na fond kao što je to karakteristično za europsko knjižničarstvo, te naposljetku zbog značajnijeg položaja knjižnica u okviru matičnih ustanova dotičnih zemalja. Njemačko pak knjižničarstvo ne poznaje izrazitu tradiciju suradnje fakultetskog i knjižničnog osoblja. Prvim inicijativama (npr. Sveučilišna knjižnica Freiburg, Heidelberg ili Hamburg) pogodovala su Preporuke Znanstvenog vijeća<sup>142</sup> iz 2000. godine, u okviru kojih se kao ključna kompetencija na suvremenom tržištu rada ističu tehnike pristupa i vrednovanja informacija, a razvitak tih kompetencija podržavaju knjižnice visokih učilišta. Dokumentom se također ističe da knjižnice moraju razviti adekvatne obrazovne programe i usluge za svoje korisnike. Njemački autori očekuju da će Preporuke Vijeća ubrzati integraciju kolegija koji se odnose na medijske i informacijske kompetencije.

Koncept informacijske pismenosti nije ostvariv bez standarda i modela, koje bi trebalo donositi na međunarodnoj, nacionalnoj i institucionalnoj razini. Suvremeni dokumenti o obrazovanju koji se donose na globalnoj i nacionalnoj razini zahtijevaju izgradnju tehnološke infrastrukture, koja je međutim samo polazna točka u ostvarivanju željenih reformi u obrazovanju. Modeli, standardi i smjernice trebali bi upućivati na nužnost informacijskog opismenjivanja u obrazovnim programima, te isticati ulogu informacijskih stručnjaka u obrazovnim okruženjima.

R. Kuhlen koncept informacijskog opismenjavanja i njegov značaj izvodi iz ideje o etičkom informacijskom društvu. Takvo bi društvo svakomu trebalo nuditi podjednake mogućnosti stjecanja znanja iz javno dostupnih izvora, koje mu je potrebno ili koje drži potrebnim za vlastiti privatni ili profesionalni život. Informacijsko društvo organizira pravedno ophođenje s znanjem jer potiče stvaranje informacijskih sustava i usluga te svakomu, pa i budućim generacijama, omogućava informacijski pristup.<sup>143</sup> Nasuprot tome, prevladavajuća tumačenja informacijskog društva uglavnom se ograničavaju na njegov ekonomski ili tehnološki aspekt, zanemarujući činjenicu da je pojedince potrebno osposobiti da izgrađuju vlastiti korpus znanja kako bi mogli trajno prosuđivati relevantnost i valjanost novih informacija s kojima se stalno

---

<sup>141</sup> Usp. Wilfried Sühl-Strohmer: Lehren und Lernen in der Bibliothek. Das Kompetenz- und Lernzentrum der Universitätsbibliothek Freiburg. [http://www.bibliotheksdienst.zlb.de/2002/02\\_02\\_02.pdf](http://www.bibliotheksdienst.zlb.de/2002/02_02_02.pdf)

<sup>142</sup> Empfehlungen des Wissenschaftsrates zur Hochschulentwicklung durch Multimedia in Studium und Lehre. [http://www.wissenschaftsrat.de/presse/pm\\_1098.htm](http://www.wissenschaftsrat.de/presse/pm_1098.htm). Znanstveno vijeće savjetodavno je tijelo savezne vlade, koje daje preporuke za sadržajni i strukturni razvitak znanosti i visokog obrazovanja.

<sup>143</sup> Kuhlen, R. Informationskompetenz und Vertrauen als Grundlage informationeller Autonomie und Bildung. 2002, str. 2-3. <http://www.inf-wiss.uni-konstanz.de/People/RK/Publikationen2002/informationskompetenz-und-Informationautonomie.pdf>

suočava. Uz tehnološku infrastrukturu, a bez kompetencija, pravedno informacijsko društvo čini se samo parcijalno ostvarivim.

U okviru novijeg određenja informacijske pismenosti, koje je nastalo kao deklaracija usmjerena na stvaranje informacijski pismenog društva, izneseno je nekoliko načela koja određuju termin i njegovu važnost s društvenog aspekta.<sup>144</sup> Prva četiri načela od ukupno sedam donešenih u okviru Deklaracije posebno ukazuju na vezu informacijskog društva i informacijske pismenosti, te na njenu važnost u ostvarivanju suvremenih pozitivnih općedruštvenih načela:

- Informacijsko je društvo ključ za društveni, kulturni i ekonomski razvitak nacija i zajednica, ustanova i pojedinaca u 21. stoljeću.
- Informacijska pismenost obuhvaća znanje o vlastitim informacijskim potrebama, sposobnost identificiranja, pronalaženja, vrednovanja, organiziranja te učinkovitog stvaranja, korištenja i priopćavanja informacija radi rješavanja pitanja i problema; pretpostavka je za sudjelovanje u informacijskom društvu te sastavni dio temeljnog ljudskog prava na cjeloživotno učenje.
- Informacijska pismenost, zajedno s informacijskim pristupom i djelotvornim korištenjem informacijskih i komunikacijskih tehnologija, ima vodeću ulogu u smanjivanju nejednakosti unutar i između država i pojedinaca te promicanja tolerancije i uzajamnog razumijevanja kroz korištenje informacija u multikulturalnom i višejezičnom kontekstu
- Vlade bi trebale pokrenuti interdisciplinarnе programe radi promicanja informacijske pismenosti na nacionalnim razinama kao potreban korak u premošćivanju digitalnog jaza te na taj način podržavati stvaranje informacijski pismenog građanstva, djelotvornog civilnog društva i konkurentne radne snage.

### *7.2. Tehnološki posredovana edukacija korisnika*

Informacijska pismenost i cjeloživotno obrazovanje zahtijevaju od knjižničara da u sve većoj mjeri preuzmu ulogu edukatora tj. učitelja, potičući ga da aktivno stvara obrazovna okruženja koja će korisnicima omogućiti kvalitetno učenje. Kroz povijest knjižničarska je profesija različitim metodama oblikovala obrazovne procese i utjecala na njih, primjerice kroz orijentacijska vođenja, tiskane vodiče, videoprezentacije, računalno podržanu edukaciju ili

---

<sup>144</sup> The Prague declaration: Towards an information literate society. 2003.  
<http://www.nclis.gov/libinter/infolitconf&meet/post-infolitconf&meet/PragueDeclaration.pdf>

tečajeve i radionice. Obećavajuća nova metoda koja je već zaživjela u praksi te u stručnim i teorijskim raspravama o obrazovanju korisnika zauzima istaknuto mjesto predstavlja edukacija putem interneta, odnosno preciznije, edukacija zasnovana na web tehnologiji. Njena upotreba, pa i popularnost, počiva na suvremenoj obrazovnoj teoriji koja ukazuje na novu tehnologiju kao podlogu za kvalitetno učenje, i na očekivanjima korisnika vezanih za udaljene i distribuirane knjižnične usluge. Autori koji zagovaraju tehnološki podržani pristup edukaciji kao glavni argument navode povećanje broja studenata i sve veće obrazovne potrebe uz sve manje raspoloživih resursa bilo u smislu financija, osoblja ili prostora.

Neki autori idu korak dalje u potpunosti odbacujući poduku korisnika tradicionalnim metodama s obzirom na njihov sve veći broj, ali i s obzirom na sve veću potražnju za udaljenim pristupom uslugama.<sup>145</sup> Kao ključne prednosti ističe se slobodan izbor obrazovnih sadržaja, mogućnost definiranja dinamike savladavanja programa te izbor mjesta i vremena učenja. Potrebno je voditi računa i o velikom broju studenata koji sudjeluju u programima učenja na daljinu i kojima je prihvatljiv isključivo takav oblik edukacije. Posljednjim navedenim argumentom moguće je objasniti zašto su upravo visokoškolske knjižnice prve "preselile" uslugu edukacije korisnika na internet. Naime, u svjetlu otvorenog, fleksibilnog i udaljenog pristupa akademskoj nastavi knjižnice svoju ulogu u odgojno-obrazovnom procesu mogu ispunjavati jedino ako preoblikuju svoje usluge.<sup>146</sup> Hannelore Rader, istražujući povijesni razvoj edukacije korisnika u knjižnicama, uočava je ona pratila metode koje su se primjenjivale u nastavi. Kada su razredi bili tradicionalni i počivali na predavanjima koja su povremeno obuhvaćala audiovizualni materijal, kao filmove ili slajdove, knjižničari su se koristili istim metodama<sup>147</sup>. Danas, kada razredi postaju elektronički zahvaljujući računalima, interaktivnim programima i internetskim vezama, tradicionalna predavačka nastava ustupa mjesto interaktivnoj nastavi temeljenoj na računalima, pa i knjižničari biraju podudarne obrazovne metode.

Schmidmaier već 1989. godine daje preporuku uvođenja računalno podržanih metoda zbog raspršenosti informacija i njihovog obilja.<sup>148</sup> Linda Creanor tvrdi da će primjena računala u

---

<sup>145</sup> Usp. Donaldson, K.A. Library research process success: designing an online tutorial to teach information literacy skills to first-year students. // *The internet and higher education*, 2(2000)4, str. 238 ili Dewald, N.H. Transporting good library instruction practices into the Web environment: an analysis of online tutorials. // *Journal of academic librarianship*. 25(1) 1999, str. 26.

<sup>146</sup> Petr, K.; Aparac-Jelušić, T. Uloga sveučilišnih knjižnica u novim pristupima akademskom obrazovanju // Zbornik radova "Težakovi dani"/Tkalac, S., Lasić-Lazić, J. Zagreb: Filozofski fakultet, Zavod za informacijske studije, Odsjek za informacijske znanosti, 2003, str. 159.

<sup>147</sup> Rader, H.B. The learning environment: then, now and later: 30 years of teaching information skills. // *Reference services review*. 27 (1999)3, str. 220.

<sup>148</sup> Schmidmaier, D. Die Nutzerschulung in den 90-er Jahren, str. 220.

edukaciji korisnika ovoj knjižničnoj usluzi "udahnuti" novi život a među prednostima ističe mogućnost napredovanja individualnom dinamikom, ponavljanje prema potrebi, ugradnju vježbi u program te osiguravanje brze povratne informacije.<sup>149</sup> N.M. Stanley 1992. godine tehnologiju naziva "neumornim učiteljem", što je velika prednost za kategoriju "netradicionalnih", starijih studenata koji se teže uključuju u obrazovne procese kada su oni organizirani prema tradicionalnim obrascima.<sup>150</sup> Iz literature se načelno stječe dojam da većina autora zagovara stav da knjižnice, s obzirom na očekivanja javnosti za kvalitetom i učinkovitošću, moraju voditi računa o kvaliteti koju tehnologija unosi u proces učenja te sukladno tome uvoditi oblike tehnološki podržane edukacije u svoje programe.

Edukacija korisnika putem interneta nije prvi oblik učenja s pomoću računala u knjižnicama. U 80-im godinama 20. stoljeća literatura bilježi priličan broj radova o računalno posredovanoj edukaciji korisnika. U razdoblju od 1975. do 1988. bilo objavljeno više od 300 radova na temu računalno podržane edukacije u knjižnicama, a prvi rad koji se bavi ovom problematikom objavljen je 1967. godine pod naslovom *Teaching the use of the library to undergraduates: an experimental comparison of computer-based instruction to the conventional lecture method*<sup>151</sup>. 1970-ih i početkom 1980-ih godina prevladavali su programi edukacije koji se odnose na pojedine informacijske sustave i pakete, a prvi računalni program edukacije za korisnike knjižnice, MEDLEARN, uvodio je u korištenje Medline baze podataka. Među poznatim programima tih godina valja spomenuti TRAINER, edukacijski program usmjeren na korištenje DIALOG-a, te paket Kongresne knjižnice u Washingtonu SCORPIO koji je ukazivao na mogućnosti korištenja online sustava za pretraživanje ove knjižnice. Schmidmaier, istražujući razvitak tehnološki podržane edukacije korisnika, donosi zaključak da računala valja odmjereno primjenjivati u edukaciji korisnika. Iako povećavaju motivaciju korisnika za sudjelovanje u edukacijskim programima te nude prednosti poput stalne raspoloživosti i mogućnosti ponavljanja, ne treba zanemariti nedostatke poput visokih troškova izrade takvih programa, softvera i opreme, nisku informatičku pismenost korisnika (autorova analiza odnosi se na 1980-e godine kada osobna računala još nisu bila raširena) te učenje u izolaciji.

N. Dewald također se osvrće na spomenuto razdoblje korištenja računala u edukaciji korisnika te tvrdi da su se tadašnja iskustva ograničavala na jednog studenta koji je koristio neumreženo računalo i radio na nekom obrazovnom softveru. Jedina interakcija koja je postojala sastojala

---

<sup>149</sup> Creanor, L. Teaching information handling skills with hypertext. // Programm. 28(1994)4, str. 364.

<sup>150</sup> Stanely, N.M. CAI in the library: a case study. // Library Hi tech. 10(1992)3, str. 37.

<sup>151</sup> Schmidmaier, D. Cai in der Nutzerschulung, str. 433-437.

se od "elektroničkog" listanja stranica, zbog čega tadašnji programi nisu polučili značajniji uspjeh.<sup>152</sup>

Tek stvaranjem protokola hypertext markup language, html-a, te World Wide Web-a stvorene su pretpostavke za šire zasnivanje obrazovnih aktivnosti knjižničara na računalu zahvaljujući općeg suglasja o prednostima Web-a u obrazovanju te popularnosti ove tehnologije.

Iako je već spomenuto da je jedan razlog uvođenja udaljeno dostupnih oblika edukacije u knjižnice podržavanje programa učenja na daljinu koji se nude pri visokoškolskim ustanovama, potrebno je naglasiti da se tehnološki pristupi edukaciji u knjižnicama prema obliku i strukturi razlikuju od onih koji se primjenjuju pri akademskim ustanovama. Knjižnice u svijetu zasada nude poduku koja se temelji na tutorskom pristupu i Web sučelju (engl. *Web-based tutorial*, *Web-based library instruction*). Takav je koncept u najširem smislu dio suvremenih tehnološki podržanih strategija *učenja na daljinu*.<sup>153</sup> Osobine su tutorskih programa da uvode u nove sadržaje i koncepte te postavljaju pitanja u vezi prethodno usvojenih znanja. Sekvence se izlažu u obliku su modula a učeniku je prepušteno da brzinu izlaganja prilagodi sebi.

Knjižnični "tutorski programi" ili online/elektronički priručnici (*library tutorials*) koji se nude u svijetu otvoreni su i kraći programi, jednokratni i samostojeći, ne zahtijevaju obaveznu prijavu ili registraciju te su dostupni su poput drugih udaljeno dostupnih usluga knjižnice. Za razliku od toga programi učenja na daljinu u užem smislu tj. online kolegiji koji se nude uglavnom pri visokoškolskim ustanovama ili preko privatnih agencija spadaju u zatvoreni tip vremenski obvezujuće nastave, mentorirani su i imitacija klasične nastave u razredu. Izrađeni su s nekim od edukacijskim softverom za pripremu nastave, tzv. *courseware*<sup>154</sup> alatom (npr. WebCT, Blackboard itd.)

Iz analize literature i izvora na internetu proizlazi da se zasada, u ovoj fazi razvoja, za potrebe obrazovanja korisnika, najčešće koriste samostojeći tutorski programi kao edukacijski medij, iako je za vjerovati da će integracijom programa edukacije korisnika u nastavu prevladavati drugi tip.<sup>155</sup> Novi metodološki pristup iznjedrio je i prve smjernice koje na praktičnoj razini daju preporuke o stvaranju takvih programa. N. H. Dewald 1999. godine provodi analizu 20 programa edukacije koji su dostupni putem Web-a, prethodno utvrđujući kriterije koji čine

---

<sup>152</sup> Dewald, N.H. Scholz-Crane. Information literacy at distance: instructional design issues. // *Journal of academic librarianship*. 26(2000)1, str. 34.

<sup>153</sup> Učenje na daljinu je širi pojam od obrazovanja zasnovanog na Web sučelju, kod kojeg su nastavni materijali na Web-u, a nastavnik i studenti mogu ali ne moraju nužno biti međusobno prostorno udaljeni. Prema CARNET. Bez alata nema zanata. Neobjavljena skripta. 2002.

<sup>154</sup> izraz je nastao spajanjem pojmova *course* (tečaj ili kolegij) i *software* (softver, program)

<sup>155</sup> Dewald, N.H.; Scholz-Crane, A. Information literacy at distance: instructional design issues, str. 37.



"kvalitetnu knjižničnu poduku".<sup>156</sup> Na pozitivna obilježja koje navodi autorica učestalo se pozivaju radovi kasnijih autora pa se s pravom mogu smatrati najobuhvatnijima.

Prvi kriterij uspješnosti svakako je *integriranost izobrazbe* u nastavni plan i program jer su polaznici tada najreceptivniji i visoko motivirani za sudjelovanje. Drugo obilježje uspjeha obrazovanja korisnika u Web okruženju ugradnja je elemenata *aktivnog učenja* koja, angažirajući korisnika u samom procesu učenja, povećava intrinzičnu motivaciju. Autorica dalje upućuje na potrebu *izlaganja informacija kroz nekoliko medija*, a grafički se elementi danas s lakoćom mogu integrirati u sučelja. Grafika razlama tekst te stimulira proces mišljenja dok multimedijaska prezentacija, simulacijske tehnike, računalne animacije omogućuju aktivniji angažman učenika u nastavnom procesu. Iduće je obilježje uspješnog edukacijskog programa iskazivanje ciljeva tj. *svrhe*, koji na početku svakako moraju biti predstavljeni kako bi polaznici mogli oblikovati mentalni okvir u koji će smješteni sadržaji koje su usvojili te stvoriti smislenu cjelinu. Također je važno da se tijekom programa korisnici ne podučavaju mehaničkim postupcima već da im se ponude *koncepti*, tvrdi N. Dewald u svojoj obuhvatnoj analizi. Donaldson ovom nizu pozitivnih karakteristika dodaje *modularnost* koja dopušta da polaznici sadržaj usvajaju u manjim segmentima čime se izbjegava mogućnost opterećivanja programa nesavladivim količinama informacija, a također kritizira što se u većini objavljenih programa radi o samostojećoj poduci, koja ni na koji način nije integrirana u nastavu.<sup>157</sup> Korištenje nove tehnologije u edukaciji ne smije se svesti na prikaz zbirke informacija, linkova, i dopadljivog vizualnog sadržaja – potrebna je interakcija, u suprotnom je moguće govoriti o pukoj prezentaciji informacija, a ne o edukaciji.

Smjernice ACRL-a za izvedbu World Wide Web edukacije korisnika navode također nekoliko osnovnih obilježja uspješne edukacije, između ostalog potrebu isticanja svrhe i očekivanih rezultata, osiguravanje jasno definirane strukture koja odražava ciljeve edukacije i omogućava linearno i nelinearno učenje u okviru kojeg korisnici sami utiru staze kroz ponuđene sadržaje, uključivanje interaktivnih vježbi (simulacije, kvizovi, manipulacije objekata), koje će omogućiti problemsko učenje i osigurati primjenu, samoprocjenu naučenog te "dubinsko učenje" (učenje s razumijevanjem) umjesto mehaničkog zapamćivanja.<sup>158</sup> Smjernice također naglašavaju potrebu usmjeravanja na koncepte umjesto na mehaniku kako bi vještine bile primjenjive u novim situacijama tj. transferabilne. Na kraju se upućuje na

---

<sup>156</sup> Dewald, N.H. Transporting good library instruction practices into the Web environment: an analysis of online tutorials. // Journal of academic librarianship. 25(1) 1999, str. 26-27.

<sup>157</sup> Donaldson, K.A. Library research process success: designing an online tutorial to teach information literacy skills to first-year students, str. 239, 241.

<sup>158</sup> ACRL, Instruction Section Teaching Methods Committee. Tips for developing effective web-based library instruction. <http://www.lib.vt.edu/istm/WebTutorialsTips.html>

potrebu korištenja suvremenog jezika, jezgrovite i zanimljive prezentacije sadržaja te na mogućnost kontaktiranja knjižničara.

Temeljno je svojstvo edukacije korisnika putem novih tehnologija interakcija, na koju upućuju svi autori, i koja je prisutna u svim smjernicama iz ovog područja. Interakciju je moguće postići korištenjem nekolicine postupaka i tehnika:

- ugrađivanjem poveznica u sadržaj i elemente navigacije: pretvaranjem pojedinih riječi ili ikonica u poveznice, korisnicima se ostavlja mogućnost da sami biraju put i određuju tempo pregledavanja sadržaja i sudjelovanja u programu
- ugrađivanjem vježbi za provjeru znanja: vježbe mogu npr. biti ponuđene putem common gateway interface-a (CGI skripte), kako bi se korisniku uputila trenutna povratna informacija
- simulacije: nastaju kretanjem po sučelju koje izvodi ili korisnik ili program. Student ili program pomiču objekte na sučelju prema unaprijed definiranoj logičkoj vezi.

Pregled literature pokazuje da je korištenje računalno podržanih oblika učenja neprijeporno pravac razvitka suvremenih oblika obrazovanja korisnika knjižnica. Suvremena informacijska okolina, zahtjevi društva te suvremene teorijske spoznaje o prednostima učenja u virtualnom prostoru potkrepljuju i potiču daljnji razvoj u tom pravcu.

## 8. Istraživanje

### 8.1. Pregled istraživanja vezanih za edukaciju korisnika

Uvidom u literaturu i pretraživanjem relevantnih baza podataka dolazi se do spoznaje da su na temu obrazovanja korisnika provedena mnogobrojna istraživanja.<sup>159</sup> Prema očekivanjima, većina je tih istraživanja provedeno u okruženju visokoškolskih knjižnica,<sup>160</sup> a analizom njihovih ciljeva, sadržaja i opsega utvrđeno je da uglavnom pripadaju nekoj od navedenih skupina:

- istraživanja obrazovanja korisnika u nekoj skupini knjižnica (prema tipu knjižnica ili prema geografskom obuhvatu uzorka)
- istraživanja nad definiranim uzorkom knjižničara (ispitivanje stavova, osposobljenosti informacijskih stručnjaka za edukaciju korisnika)
- istraživanje korisnika – studenata (njihovih znanja, vještina, potreba)
- istraživanja fakultetskog nastavnog osoblja (stavovi prema obrazovnoj ulozi visokoškolskih knjižnica)
- istraživanje metoda korištenih u obrazovanju (npr. problemska nastava, web poduka).

Pregled provedenih istraživanja ukazuje da ona idu u korak s automatizacijom odnosno s uvođenjem tehnologije u knjižnice te razvojem teorijskih promišljanja na području obrazovnih znanosti, pa su primjerice početkom 1980-ih prevladavala istraživanja obrazovnih potreba korisnika vezanih za online baze podataka, koja se koncem 80-ih zamjenjuju istraživanjima vezanima za CD-ROM baze podataka te OPAC-a početkom 90-ih. U drugoj polovici 1990-ih sve su učestalija istraživanja usmjerena prvo prema edukaciji korisnika u odnosu na elektroničke izvore dostupnih putem interneta i World Wide Web-a, edukaciji o internetu, pa zatim i mogućnost obrazovanja korisnika putem Web-a, dok se u najnovijim istraživanjima učestalo koristi termin informacijske pismenosti te ispituju stavovi vezani za ovaj fenomen.

Polazeći od ciljeva i svrhe istraživanja u ovom radu, nakon pregleda literature izdvojeno je nekoliko istraživanja vezanih uz ispitivanje stanja obrazovanja korisnika pri akademskim knjižnicama, te istraživanja kojima je cilj ispitati stavove knjižničara u odnosu na nove pravce i pokrete, osobito u odnosu na informacijsku pismenost. Riječ je uglavnom o istraživanjima

---

<sup>159</sup> Pregledani su zapisi iz baza podataka LISA (Library and information science abstracts) i ERIC (Educational Resources information centre).

<sup>160</sup> Clyde, L.A. An instructional role for librarians: an overview and contents analysis of job advertisements. // Australian academic and research libraries. 33, 3, Sep 2002.  
<http://alia.org.au/publishing/aarl/33.3/full.text/clyde.html>

provedenima u posljednja dva desetljeća, koja odražavaju suvremene pravce i koncepcije obrazovanja korisnika opisanih u prethodnim poglavljima.

Najbrojnija i najobuhvatnija istraživanja usmjerena na obrazovanje korisnika posljednjih desetljeća provodila su se u SAD-u. Američko *Središte za prikupljanje dokumenata vezanih za obrazovanje korisnika – LOEX* - povremeno provodi obuhvatna istraživanja na ovu temu (1979., 1987., te 1995.) na nacionalnoj razini kako bi se dobio cjelovit uvid u stanje obrazovne djelatnosti knjižnica<sup>161</sup>. U posljednjem istraživanju iz 1995. anketni je upitnik upućen na adrese 1824 knjižnica. Unatoč jakoj tradiciji obrazovne djelatnosti knjižnica u ovoj državi pokazalo se da takve programe u većini slučajeva provodi informacijska služba, a samo u 11% odgovora se tvrdilo da postoji poseban odjel zadužen za edukaciju korisnika. Kada je riječ o metodama poduke, pokazalo se da još uvijek prednjači predavačka nastava (94%). Autori istraživanja zaključuju da bi struktura odgovora bila znatno drugačija da se istraživanje provelo samo jednu godinu kasnije zbog utjecaja Web tehnologije na edukaciju, koji u vrijeme istraživanja, 1995., još nije bio mjerljiv.

U literaturi je zastupljen i velik broj istraživanja koja u svojim zaključcima ukazuju na potrebu školovanja i stalnog stručnog usavršavanja knjižničara u svrhu osposobljavanja za obrazovnu ulogu. Tako postavljena istraživanja nisu novost. Već 1982. godine B.J. Smith u svojoj doktorskoj disertaciji ispituje jesu li i kako knjižničari koji se bave edukacijom korisnika tijekom školovanja pripremani za tu zadaću.<sup>162</sup> Patterson i Howell isto istraživanje provode 1987. godine na reprezentativnom uzorku od 127 visokoškolskih knjižničara SAD-a, te dolaze do sličnih zaključaka kao i istraživanje koje je prethodilo: 85% ispitanih tijekom školovanja nije imalo kolegij koji bi uključivao sadržaje o edukaciji korisnika. Dalje se u zaključcima ističe da je mali udio knjižničara tijekom školovanja pripremljen za nastavnu ulogu unatoč izuzetnom značaju obrazovne funkcije u visokoškolskim knjižnicama. Usluga edukacije korisnika u većini se slučajeva nudi u okviru informacijske službe, a većina ispitanika tvrdi da im nedostaje vrijeme za pripremu i izvođenje nastave.<sup>163</sup>

Novije, slično postavljeno istraživanje, objavljeno je 2002. godine.<sup>164</sup> U njemu se na temelju upitnika i telefonskog intervjua ispitivao stratificirani uzorak od 257 knjižničara u državi

---

<sup>161</sup> Shirato, L.; Badics, J. Library instruction in the 1990s: a comparison with trends in two earlier LOEX surveys. // *Research strategies*. 15, 14, 1995, str. 223-237.

<sup>162</sup> Prema Patterson, C. D.; Howell, D. W. Library user education: assesing the attitudes of those who teach. // *RQ*, Summer 1990, str. 515-516.

<sup>163</sup> Isto, 515-516.

<sup>164</sup> Bruce, H.; Lampson, M. Information professionals as agents for information literacy. // *Education for information* 20 (2002), str. 81-106.

Washington.<sup>165</sup> Istraživanje je obuhvaćalo razne vrste knjižnica, a odgovori dobiveni od visokoškolskih knjižničara pokazuju da ih većina drži da je razina informacijske pismenosti u posljednjih nekoliko godina porasla zbog sustavnog provođenja programa edukacije korisnika, ali i zbog tehnološkog razvoja i porasta broja sučelja prilagođenih krajnjem korisniku. Knjižničari akademskih ustanova smatraju da je njihova uloga ključna u širenju informacijske pismenosti, a kao glavnog čimbenika uspjeha u informacijskom opismenjivanju prepoznaju suradnju s nastavnim osobljem. Istraživanje je pokazalo da knjižničari osjećaju potrebu da tijekom školovanja i sami budu sustavno pripremani za podučavanje, a posebno nezadovoljstvo iskazuju zbog nepoznavanja teorijskih polazišta o obrazovanju odraslih. Nedostatna pedagoška znanja prepoznaju kao prepreku za kvalitetno oblikovanje programa edukacije, tj. ostvarivanje svoje uloge u širenju informacijske pismenosti. Od ostalih prepreka američki knjižničari navode problem deklarativnosti koncepta informacijske pismenosti koja je doduše priznati strateški cilj sveučilišta u SAD-u, no praksa pokazuje da u raspodjeli resursa stavke poput izgradnje zbirke, obrade i posudbe uživaju veći prioritet. Učestalo se kao prepreka navodi i stav korisnika koji su skloni mitu o internetu kao jednostavnom i sveobuhvatnom informacijskom resursu.

Zanimljivo je istraživanje provela L. A. Clyde u kojem je nastojala utvrditi da li i koliko knjižnice iskazuju potrebu za osposobljenošću svojih djelatnika za edukaciju korisnika.<sup>166</sup> Autorica je tijekom 3 mjeseca analizirala oglase za radna mjesta objavljene na IFLA-inim mrežnim stranicama. Ustanovljeno je da je u 51% svih objavljenih oglasa spomenuta edukacija korisnika, a od toga 8,6% oglasa nudi radno mjesto s opisom poslova isključivo u obrazovanju korisnika, dok u 16% oglasa obrazovanje korisnika obuhvaća veći dio opisa poslova. Poslovi koji se navode u oglasima jesu izravna poduka, osmišljavanje elektroničkih obrazovnih materijala za udaljene korisnike, priprema tiskanih vodiča te suradnja s nastavnim osobljem u razvoju programa informacijske pismenosti. Autorica donosi zaključak da knjižnice iskazuju potrebu za stručnjacima koji posjeduju kompetencije potrebne za pružanje obrazovnih usluga i informacijsko opismenjivanje korisnika.

Istraživanja koje je provodila H. Julien 1998. i 2002. godine također se čine relevantnima u odnosu na istraživanje u ovom radu. U prvom autorica ispituje stanje obrazovanja korisnika u akademskim knjižnicama u Novom Zelandu i Kanadi s obzirom na svrhu, ponuđene sadržaje,

---

<sup>165</sup> Upitnikom se željelo dobiti odgovore na sljedeća pitanja: što profesija knjižničara zna o informacijskoj pismenosti, kako doživljava svoju ulogu u odnosu na informacijsku pismenost te što knjižničari znaju i kako su pripremljeni na svoju ulogu u podučavanju korisnika

<sup>166</sup> Clyde, L.A. An instructional role for librarians: an overview and contents analysis of job advertisements.. <http://alia.org.au/publishing/aarl/33.3/full.text/clyde.html>

metode i utjecaj tehnologije, te stavove knjižničara u odnosu na informacijsku pismenost.<sup>167</sup> Određene varijable iz spomenutih istraživanja preuzet će se u istraživanju visokoškolskih knjižničara u Hrvatskoj.

Istraživanje je pokazalo da postoji tek nizak stupanj suglasnosti među knjižničarima o tome što pojmovno određuje informacijsku pismenost. Odgovori pokazuju da je usluga "podučavanja studenata kako pronaći informacije u raznim izvorima" percipirana kao središnji cilj obrazovnih aktivnosti knjižnica te da je to glavna osobina informacijski pismene osobe. Komparacija ciljeva skupina u obje zemlje ukazuje na isti redoslijed ciljeva, no standardne devijacije u odgovorima su manje izražene kod knjižničara u Novom Zelandu, što ukazuje na veću suglasnost koja vlada u tamošnjoj knjižničarskoj zajednici. Takav se rezultat može pripisati činjenici da je istraživanje u Novom Zelandu provedeno dvije godine kasnije, kada je koncept informacijske pismenosti u većoj mjeri populariziran u stručnim krugovima i općenito u literaturi. U obje su zemlje knjižničari konstatirali da je tehnologija u velikoj mjeri uzrokovala promjene u edukaciji korisnika. Obje skupine kao glavne prepreke u provođenju i ostvarivanju programa obrazovanja knjižnica navode teškoće u vezi s izvorima (financije, osoblje, prostor).

Autorica uočava da knjižničari u Novom Zelandu u jačoj mjeri koriste novi medij i računalno posredovanu edukaciju, što komentira činjenicom da je istraživanje u Novom Zelandu provedeno dvije godine kasnije od istraživanja u Kanadi te zaključuje da je riječ o trendu koji će se nastaviti.

Ista autorica provela je u razdoblju od 2000. – 2001. godine istraživanje usmjereno na tadašnju praksu, iskustva, metode, te stavove o uslugama vezanima za informacijsko opismenjivanje.<sup>168</sup> Istraživanje je provedeno metodom intervjuja te obuhvatilo 34 ispitanika pri visokoškolskim knjižnicama u Kanadi. Pokazalo je da je najučestalija svrha edukacije korisnika i dalje korištenje alata za pretraživanje, dok se cilj koji se više veže za informacijsku pismenost, a to je usmjeravanje i priprema studenata na učenje tijekom cijeloga života, javlja tek na trećem mjestu. Studija je također ukazala na to da knjižničari kao glavnu prepreku u ostvarivanju programa edukacije navode nenastavni status, nepostojeće iskustvo u držanju nastave i nedostatna pedagoška znanja te stav studenata da su u eri interneta sve informacije dostupne i izvan knjižnice.

---

<sup>167</sup> Julien, H. User education in New Zealand tertiary libraries: an interntional comparison. // *Journal of academic librarianship*. July 1998, str. 304-313.

<sup>168</sup> Julien, H.; Stuart Boon. From the front line: information literacy instruction in Canadian academic libraries. // *Reference services review*. 30, 2, 2002, str. 143-149.

Istraživanje koje je usmjereno na obrazovanje korisnika u Web okruženju pa njegove varijable dijelom obuhvaćaju istu problematiku kao i istraživanje u ovom radu provedeno je 2000. godine u sveučilišnim knjižnicama Velike Britanije.<sup>169</sup> Putem upitnika autori su željeli ispitati stanje edukacije korisnika i korištene metode, preciznije, da li se i iz kojih razloga koristi Web. Rezultati su pokazali da tri četvrtine ispitanih knjižnica koristi Web za obrazovanje korisnika. Uglavnom se tvrdi da se postojeće aktivnosti nadopunjuju edukacijom putem Web-a, a u uvjetima smanjivanja budžeta usluga edukacije putem interneta omogućava racionalizaciju (radno vrijeme, trošak za tiskane vodiče i letke) istovremeno udovoljavajući sve većem broju studenata. Zaključak je istraživanja da će knjižnice u sve većoj mjeri koristiti Web kao obrazovni medij u smislu ponude interaktivnih tutoriala tj. programa za samoučenje. U Americi se u posljednje vrijeme provodilo još niz istraživanja koji izravno ispituju edukaciju korisnika pa i informacijsku pismenost.<sup>170</sup> Imajući u vidu istraživanje koje će se provesti u Hrvatskoj, navedena američka istraživanja doduše mogu biti uzeta u obzir kao pokazatelj intenzivnog i specifičnog razvitka, no ne i kao podloga za istraživanje koje će biti provedeno u ovom radu, budući da je informacijska pismenost u SAD-u za razliku od Europe prihvaćena kao akreditacijski standard i integrirana u akademsko okruženje.

U Hrvatskoj su istraživanja korisnika mnogobrojna, no istraživanja koja su izravno posvećena edukaciji korisnika razmjerno su rijetka u odnosu na istraživačke aktivnosti zabilježene u svijetu. Zainteresiranost stručne zajednice za problematiku obrazovanja korisnika tijekom proteklih 25 godina iskazana je na nekoliko stupova. O prvom obuhvatnijem angažmanu svjedoči Plenum Društva bibliotekara Rijeke (održan u ožujku 1987.) pod nazivom *Edukacija korisnika bibliotečne građe*.<sup>171</sup> Tom je prilikom predstavljeno istraživanje o stanju edukacije korisnika u naučnim knjižnicama u Rijeci, Puli, Zadru, Splitu, Dubrovniku i Osijeku. Pokazalo se da sve knjižnice organiziraju vođenje po knjižnici, no programe edukacije izradili su samo znanstvene knjižnice u Puli i Rijeci realizirajući ih uspostavljanjem suradnje s pojedinim fakultetima.

---

<sup>169</sup> Rhodes, H.; Chelin, J. Web-based user education in UK university libraries: results of a survey. // Program. 34, 1, 2000, str. 59-73

<sup>170</sup> Usp. Charters, M. The extent of bibliographic instruction in academic libraries: a preliminary examination. // Research strategies. 16 2, str. 147-152 ili Sonntag, G. Report on the National Information literacy survey. // College & research libraires news. 62, 10, Nov 2001, 996-1001 ili Furnisch, C. Evaluating electronic instruction services. // Legal reference services quarterly. 18(4) 2001, str. 7-21.

<sup>171</sup> Edukacija korisnika bibliotečne građe. Referati s Plenuma Društva bibliotekara Rijeke, 19. ožujka 1987. Rijeka, 1987. (umnoženo)

Desetak godina nakon Skupa u Rijeci, u Zadru je održana 31. skupština Društva knjižničara hrvatske pod nazivom *Korisnici u 21. stoljeću: izazov za knjižničarsku struku*, na kojem se nekoliko radova izravno ili neizravno bavilo edukacijom korisnika.<sup>172</sup>

Idući veći skup u Hrvatskoj na kojemu su predstavljeni rezultati istraživanja na temu edukacije korisnika održan je u travnju 2003., povodom 5. dana specijalnoga knjičarstva. U okviru ovoga skupa pod nazivom *Edukacija korisnika i knjižničnoga osoblja* održano je čak 13 izlaganja o edukaciji korisnika, većinom fakultetskih knjižnica. Prilozi su uglavnom o crtavali praksu i strategije u odnosu na edukaciju, no provedeno je i nekoliko istraživanja. Na Fakultetu političkih znanosti u Zagrebu provedeno je istraživanje u kojem se željelo potvrditi hipotezu da je studentima potrebna pomoć u korištenju knjižničnih usluga. Rezultati su uputili na to da bi trebalo razraditi model edukacije te da je bolja i tješnja suradnja djelatnika visokoškolskih knjižnica i fakultetskog osoblja neophodna.<sup>173</sup> Među studentima Medicinskog fakulteta u Zagrebu provodilo se anketno ispitivanje kojim se željelo ustanoviti kako studenti ocjenjuju sposobnosti koje su stekli tijekom izobrazbe koju su vodili knjižničari u okviru kolegija *Uvod u metodologiju znanstvenog rada*, a cilj je bio vrednovati obrazovne aktivnosti knjižničara.<sup>174</sup>

Istraživanje koje je izrazito na tragu koncepata istraživanju ovog rada ispitivalo je stanje edukacije u specijalnim i fakultetskim knjižnicama u Zagrebu, osobito s aspekta zastupljenosti prakse nuđenja edukacije putem Web-a. Pokazalo se da knjižnice vrlo nesustavno provode obrazovnu djelatnost, dok edukacija putem Web-a u knjižnicama još nije u većoj mjeri zaživjela.<sup>175</sup>

Iz ovog pregleda istraživanja, posebno iz osvrta na istraživanja u svijetu, proizlazi da su ona brojna i raznovrsna, te da sva novija istraživanja u okviru kojih se ispituju stavovi populacije knjižničara obuhvaćaju koncept informacijske pismenosti. Iako se knjižničari uglavnom smatraju odgovornima za informacijsko opismenjivanje studenata, drže da bez suradnje s nastavnim osobljem i bez integracije informacijske pismenosti u nastavne planove i programe ozbiljniji učinci izostaju. Iz rezultata se iščitava trend prema edukaciji zasnovanoj na Web okruženju, no ne kao zamjena tradicionalnih oblika obrazovanja, već kao nužna dopuna i potreba savladavanja izazova promjena koje nameću transformacije u visokom školstvu.

---

<sup>172</sup> Prema: *Korisnici u 21. stoljeću-izazov za knjižničarsku struku: radni materijali / 21. skupština Hrvatskoga knjižničarskog društva, međunarodni skup, Zadar, 7.- 10. listopada 1998.* Zagreb: Hrvatsko knjižničarsko društvo, 1998.

<sup>173</sup> *Edukacija korisnika i knjižničnoga osoblja: zbornik radova.* Zagreb: Hrvatsko knjižničarsko društvo, 2004, str. 186-198.

<sup>174</sup> Isto, str. 199-205.

<sup>175</sup> Isto, str. 136-145.



Rezultati također pokazuju da je potrebno izvršiti promjene u školovanju knjižničara kako bi ih se pripremilo na zadaću informacijskog opismenjivanja korisnika. Ujedno je uočljivo da se istraživanja na temu edukacije korisnika u Hrvatskoj, iako se provode, razlikuju s obzirom na ciljeve i varijable istraživanja koja se provode u svijetu.

## *8.2. Istraživanje trenutnog stanja u Hrvatskoj*

### *Svrha istraživanja*

Polazeći od današnjih uporišta edukacije korisnika visokoškolskih knjižnica u svijetu željela se ispitati njena zastupljenost i obilježja u knjižnicama ove vrste u Hrvatskoj te odgovoriti naziru li se trendovi podudarni onima uočenima u svijetu. Temelje i koncepcijsku podlogu za ovakvo istraživanje možemo pronaći u nekim istraživanjima od prikazanima u prethodnom poglavlju. Istraživanju provedenom u razdoblju od veljače do srpnja 2004. godine prethodilo je pregledavanje literature, pri čemu je ustanovljeno da se u Hrvatskoj istraživanja istih opsega i ciljeva nisu provodila, odnosno da su znatno uže postavljena.<sup>176</sup>

### *Ciljevi istraživanja*

Imajući u vidu opće smjernice razvoja edukacije korisnika u svijetu, istraživanja koja su se provodila te potrebu stjecanja općeg uvida u aktualno stanje ove funkcije visokoškolskih knjižnica u Hrvatskoj, ovim se istraživanjem nastojalo odgovoriti na sljedeće skupine pitanja:

- 1) Stanje edukacije korisnika u Hrvatskoj:
  - a) nudi li se uopće usluga edukacije
  - b) koji su sadržaji zastupljeni
  - c) koje metode prevladavaju
- 2) Odnos visokoškolskih knjižničara prema obrazovnim uslugama
- 3) Stav o vlastitoj ulozi učitelja
- 4) Stavovi visokoškolskih knjižničara prema:
  - a) konceptu informacijske pismenosti
  - b) uvođenju interneta kao obrazovnog medija

Osim ocrtavanja trenutne slike obrazovnih usluga u visokoškolskim knjižnicama u Hrvatskoj, stavovi knjižničarske zajednice ukazali bi na mogući razvoj ove usluge u bližoj budućnosti te mogući raskorak u odnosu na analizirane pravce u svijetu, što bi omogućilo da se na podlozi

---

<sup>176</sup> Npr. istraživanja na Plenumu u Rijeci, 1987., ili Špiranec, S. Edukacija korisnika u svjetlu novih informacijskih tehnologija: stanje u Hrvatskoj, 2003.

istraženih činjenica utvrde elementi modela na kojima bi se funkcija obrazovanja knjižnica u sastavu visokoškolskih ustanova u Hrvatskoj trebala provoditi.

### *Opseg istraživanja*

Polazeći od teme rada, istraživanjem su obuhvaćene sve knjižnice visokih učilišta,<sup>177</sup> od kojih se očekivalo da će sukladno njihovom poslanju i funkcijama biti raširena i uvriježena usluga obrazovanja korisnika te uočljivi novi pristupi, kao što uostalom visokoškolske knjižnice u svijetu prenjače u uvođenju novih sadržaja i metoda obrazovanja.

### *Metode istraživanja*

Istraživanje će se provesti u dva dijela pri čemu će se primijeniti metoda neposrednog uvida u prvom te metoda ispitivanja putem anketnog upitnika u drugoj fazi. Prvo će se pregledom hrvatskih Web sjedišta ustanova visokog obrazovanja pokušati ustanoviti raspolažu li knjižnice svojom mrežnom stranicom, navode li na njima uslugu edukacije korisnika i koji su sadržaji zastupljeni. Na temelju dobivenih rezultata dobit će se uvid u trenutno stanje usluge obrazovanja korisnika u Hrvatskoj, koje će se anketnim upitnikom potvrditi ili odbaciti, te proširiti ispitivanjem stavova knjižničara.

#### *8.2.1. Prva faza istraživanja: uvid u mrežne stranice*

U veljači 2004. godine metodom neposrednog uvida pregledane su mrežne stranice knjižnica visokih učilišta čije su mrežne adrese dostupne na mrežnim stranicama Ministarstva znanosti i tehnologije RH, kako bi se stvorila slika i ustanovilo trenutno stanje usluge edukacije korisnika pri ovoj vrsti knjižnica.

U prvom su koraku bilježeni opći podaci o knjižnici (naziv knjižnice, URL, datum pristupa), a potom se pregledavanjem mrežnih stranica nastojalo jednoznačnim pozitivnim ili negativnim odgovorom odgovoriti na nekoliko pitanja:

---

<sup>177</sup> obuhvaćene su knjižnice ustanova navedenih u popisu visokih učilišta RH koji je dostupan na mrežnoj adresi Ministarstva znanosti i tehnologije RH. <http://www.mzt.hr> (2003-10-02)

PITANJE	DA	NE
Posjeduje li knjižnica svoju mrežnu stranicu:		
Navode li se informacijske usluge i posebno usluga edukacije korisnika:		
Jesu li opisani sadržaji edukacije korisnika:		
Postoji li mogućnost izravnog pristupa sadržajima (ostvaruje li se usluga edukacije i putem web-a):		

Pregledane su web stranice ukupno 96 knjižnica visokih učilišta raspoređenih prema vrsti:

Tablica 1: Obuhvaćenost knjižnica visokih učilišta prema vrsti

Vrsta knjižnice	Broj knjižnica
Sveučilišne knjižnice <sup>178</sup>	5
Fakultetske knjižnice <sup>179</sup>	57
Odjelne, seminarske knjižnice <sup>180</sup>	34
Ukupno	96

Rezultati pregleda prikazani su tabelarno:

Tablica 2: Zastupljenost mrežne stranice knjižnice

Mrežna stranica	
Da	72 (75%)
Ne	24 (25%)
Ukupno	96 (100%)

Tablica 3: Podatak o informacijskim uslugama

Informacijske usluge	
Da	47 (49%)
Ne	49 (51%)
Ukupno	96 (100%)

Tablica 4: Obavijesti o edukaciji

Informacije o provođenju edukacije	
Da	8 (8%)
Ne	87 (91%)
prazan link	1 (1%)
Ukupno	96 (100%)

Velika većina knjižnica (75%) ima svoju mrežnu stranicu, i gotovo polovica (49%) na njima predstavlja informacijske usluge, no informacije o edukaciji korisnika moguće je pronaći na svega 8% pregledanih stranica.

<sup>178</sup> Neke od sveučilišnih imaju dvojnu funkciju; npr. Nacionalna i sveučilišna knjižnica u Zagrebu, Gradska i sveučilišna knjižnica u Osijeku

<sup>179</sup> ova kategorija uključuje knjižnice umjetničkih i učiteljskih akademija

<sup>180</sup> Knjižnice odjela, odsjeka, središnje čitaonice, seminarske knjižnice

Tablica 5: Predstavljanje Sadržaja edukacija

Predstavljanje sadržaja edukacije	
Da	5 (5%)
Ne	91 (95%)
Ukupno	96

Tablica 6: Mogućnost pristupa sadržaju edukacije

Pristup sadržaju edukacije	
Da	4 (4%)
Ne	92 (96%)
Ukupno	96

Postotak se ponovo smanjuje (5%) kada je riječ o opisu samog programa, a svega 4% knjižnica omogućava pristup sadržaju edukacije, dakle koristi web kao medij edukacije svojih korisnika.

Iako je riječ o visokoškolskim knjižnicama kojima je obrazovna funkcija temeljna djelatnost, iz uvida u mrežne stranice proizlazi da izuzetni mali postotak njih tu funkciju stvarno i obavlja. Iz ovakvih rezultata proizlaze jasne preporuke za oblikovanje upitnika u smislu strukture i sadržaja postavljenih pitanja. Formirana je hipoteza da je edukacija korisnika u manjem postotku zastupljena u visokoškolskim knjižnicama u Hrvatskoj te da ne slijedi suvremene pristupe koji prevladavaju u svijetu, te je stoga težište upitnika stavljeno na stavove knjižničara. Ujedno će biti moguće naknadnom analizom utvrditi koliko mrežne stranice odražavaju stvarnu sliku ove djelatnosti u visokoškolskim knjižnicama u Hrvatskoj.

### 8.2.2. Druga faza istraživanja: anketni upitnik

#### *Instrument istraživanja*

Oblikovani upitnik imao je 24 pitanja podijeljenih u 5 skupina:

- 1) podaci o ispitaniku i o knjižnici
- 2) stanje edukacije u knjižnici
- 3) stavovi knjižničara o edukaciji
- 4) stavovi o informacijskoj pismenosti
- 5) stavovi o Web-u kao mediju edukacije

U upitniku su korišteni zatvoreni zadaci višestrukog izbora, zadaci otvorenog tipa te kombinirana pitanja. Po jedan je upitnik poslan u pojedinu knjižnicu visokog učilišta (sveučilišne, fakultetske, umjetničke akademije) u cijeloj Hrvatskoj, ukupno 96 upitnika, s napomenom da upitnik ispunjava osoba koja se u svakodnevnom radu najviše bavi edukacijom korisnika. Slanju upitnika prethodilo je probno anketiranje na uzorku od 10 knjižničara u NSK kako bi se uočili mogući nedostaci i nejasnoće.

## Obrada rezultata

Konačni je oblik upitnika poslan u lipnju 2004., a rezultati koji su uzeti u obzir pristigli su do kraja lipnja. Rezultati su unešeni i obrađeni u program za tablični izračun. Opseg uzorka (n=43, odaziv 45%) omogućio je analizu postupcima deskriptivne statistike: izračunavanje mjera srednje vrijednosti (mod i aritmetička sredina) i raspona varijacije (standardna devijacija). Rezultati u tablicama iskazani su prvo u obliku apsolutnog broja, a u zagradi u postotku.

## Rezultati istraživanja

Prva dva pitanja odnosila su se na ispitanika, i to na njegov radni staž i vrstu stručnog obrazovanja. Iz pitanja o radnom stažu neizravno se moglo zaključiti i o starosnoj strukturi uzorka, što je ukazalo na njegovu relativnu ujednačenost. Neznatnu većinu čini skupina ispitanika s 1 do 10 godina radnog staža (40%). U drugom se pitanju pokazalo da je većina ispitanika stručnu kvalifikaciju steklo polaganjem stručnog ispita (56%), dok su ostali sudionici ankete završili studij knjižničarstva.

Tablica 7: Godine radnog staža ispitanika

Godine radnog staža	
1 do10	17(40%)
11do20	16 (37%)
21<	10 (23%)

Tablica 8: Stručno obrazovanje ispitanika

Stručno obrazovanje ispitanika	
bez odgovora	1 (2%)
četverogodišnji studij (informatologija + knjižničarstvo)	6 (14%)
dvogodišnji dodiplomski studij knjižničarstva	12 (28%)
stručni ispit	24 (56%)

Idućih 5 pitanja odnosilo se na knjižnicu ispitanika. Odgovori pokazuju da je u anketi sudjelovalo 93% fakultetskih knjižnica i 7% sveučilišnih knjižnica. Prema očekivanju<sup>181</sup> internet pristup imaju sve knjižnice ispitanika (100%), a većina njih, 79%, ima svoju Web stranicu.

<sup>181</sup> Hrvatska akademska istraživačka mreža, CARNET, povezuje sve velike sveučilišne centre mrežama velikih brzina (širokopojasnom tehnologijom), ili standardnim modemskim mrežama.

Tablica 9: Matična ustanova

Matična ustanova	
sveučilište	3 (7%)
fakultet	40 (93%)

Tablica 10: Knjižnična web stranica

Web stranica knjižnice	
da	34 (79%)
Ne	9 (21%)

Ispitanici su također bili zamoljeni upisati broj djelatnika knjižnice, a izračunom moda kao vrijednosti koja se u promatranim odgovorima pojavljuje najviše puta ustanovljeno je da su u 19 (39%) knjižnica ispitanika zaposlena po 2 djelatnika.

U ključnom pitanju, koje je glasilo "Nudi li se u Vašoj knjižnici usluga edukacije korisnika", pokazalo se da samo 19 knjižnica odnosno 44% ispitanog uzorka nudi uslugu edukacije.

Tablica 11: Postojanje usluge edukacije

Usluga edukacije	
Da	19 (44%)
Ne	24 (56%)

U idućih se 7 pitanja opseg uzorka smanjio ( $n=19$ ), budući da su se ona odnosila na stanje, odnosno metode, sadržaje i organizacijska pitanja edukacije korisnika u knjižnicama koje edukaciju korisnika sustavno provode.

Pitanje o organizacijskim aspektima edukacije ispitanici su odgovorili prema očekivanju: od ukupnog broja knjižnica koje provode edukaciju ( $n=19$ ) samo 21% ima osobu koja je zadužena za ovu uslugu, dok se obrazovna djelatnost temelji na napisanim programima u svega 16% knjižnica.

Tablica 12: Suradnici zaduženi za edukaciju

Suradnici zaduženi za edukaciju	
da	4 (21%)
ne	15 (79%)
edukacija se ne provodi	24

Tablica 13: Napisan program edukacije

Napisani program edukacije	
da	3 (16%)
ne	16 (84%)
edukacija se ne provodi	24

Jedan od glavnih ciljeva istraživanja bio je utvrditi metode korištene u edukaciji. Prema očekivanju, prevladava pojedinačno poučavanje (36%), dok je korištenje interneta u edukaciji rjeđa pojava (10%). Posebno treba istaći činjenicu da od ukupnog broja upitnika u kojima ispitanici tvrde da se u njihovim knjižnicama nudi edukacija korisnika ( $n=19$ ), u njih 6 se navodi "pojedinačna poduka" uz nijednu ostalu metodu. U tih 6 knjižnica ne postoje niti

napisani programi niti postoji osoba zadužena za edukaciju, što navodi na zaključak da je postotak knjižnica ispitivanog uzorka koji provodi sustavnu edukaciju čak i manji.

Tablica 14: Metode edukacije korisnika

Metode edukacije korisnika	
pojedinačna poduka	17 (36%)
stručno vodstvo	6 (12%)
tiskani vodiči	10 (20%)
video prezentacije	0 (0%)
edukacija putem interneta	5 (10%)
Predavanja, radionice, seminari	9 (18%)
edukacija integrirana u redovnu nastavu	2 (4%)

Pitanje koje se odnosilo na sadržaje edukacije u visokoškolskim knjižnicama u Hrvatskoj bilo je otvorenog tipa. Analizom odgovora utvrđeno je da većina knjižnica nudi edukaciju o OPAC-u (5 ispitanika), bazama podataka (5), zbirkama elektroničkih časopisa (3) te citiranje literature (2). Sveučilišne knjižnice k tomu nude vođenje po knjižnici. Od ostalih sadržaja po jedan ispitanik naveo je (odgovori su doslovno preuzeti iz ispunjenih upitnika):

- evaluacija
- uvod u znanstveni rad
- izvori informacija za područje tehničkih znanosti
- strategije pretraživanja u znanstvenom području
- referentna zbirka
- upoznavanje s knjižničnom građom
- pristup zabilježenom znanju
- predstavljanje knjižničnih usluga
- informatičko opismenjivanje.

Pitanje koje se učestalo problematizira u literaturi u svijetu i koje se smatra ključnim za uspjeh programa edukacije dogovor je s nastavnim osobljem, što je na više mjesta isticano u teorijskom dijelu rada. Na pitanje o suradnji s fakultetskim nastavnim osobljem većina je ispitanika, 68%, odgovorilo da takva suradnja postoji, a podudarna je struktura odgovora na pitanje o zanimanju matične ustanove za uslugu edukacije, koje potvrđuje 74% ispitanika.

Tablica 15: Edukacija korisnika u dogovoru s nastavnikom

Dogovor s nastavnicima	
da	13 (68%)
ne	6 (32%)
edukacija se ne provodi	24

Tablica 16: Interes matične ustanove za uslugu edukacije

Interes matične ustanove	
da	14 (74%)
ne	5 (26%)
edukacija se ne provodi	24

U zadnjem se pitanju u odjeljku o aktualnom stanju edukacije od ispitanika tražilo da procijene prepreke za provođenje obrazovnih aktivnosti u knjižnici. Pokazalo se da se preopterećenost drugim poslovima i manjak osoblja uočene kao glavne prepreke, dok se i ovim pitanjem pokazalo da s motrišta knjižničara odnos prema nastavnom osoblju ne predstavlja problem u ostvarivanju edukacije knjižničara.

Tablica 17: Moguće prepreke u provođenju edukacije korisnika

Prepreke u provođenju edukacije	
Proctor	18 (16%)
Oprema	17 (15%)
Nezainteresiranost korisnika	18 (16%)
preopterećenost poslovima	27 (24%)
manjak osoblja	30 (26%)
odnos knjižničar-nastavno osoblje	3 (%)

U 15. se pitanju od ispitanika tražilo da iskažu svoj stav o potrebi edukacije s obzirom na tehnološki razvoj i orijentaciju informacijskih sustava prema krajnjem korisniku. Pitanje je bilo poluotvorenog tipa i ispitanici su mogli upisati svoj komentar. Čak 91% (40) ispitanika izrazilo je stav da su potrebe za korisnika za edukacijom sve veće. Od razloga se navodi (odgovori su doslovno preuzeti):

- potreba za kvalifikacijom i prekvalifikacijom
- ogromna ponuda informacijskih izvora
- eksponencijalni rast informacijskih izvora
- potreba bržeg pronalaženja informacija.

Svi su ostali odgovori načelno podudarni navedenim kategorijama odgovora. Svega 3 ispitanika tvrdilo je da su danas, zbog tehnološkog razvoja, potrebe za edukacijom sve manje.



Iako je riječ o malom broju odgovora, posebno su analizirani odgovori iz skupine koja se negativno određuje prema edukaciji pri čemu je utvrđeno da ti ispitanici (n=3, 100%) imaju više od 21 godina radnog staža te da su stručne kvalifikacije stekli polaganjem stručnog ispita. U idućem pitanju ispitanici su morali izraziti svoje mišljenje o svrsi edukacije u knjižnicama, na način da 7 ponuđenih odgovora ocijene vrijednostima od 1 do 4 (4 za najveću vrijednost). Izračunom aritmetičke sredine pokazalo se da su ispitanici najvišu prosječnu ocjenu dodijelili odgovoru "educirati korisnike za pronalaženje informacija u raznim izvorima" ( $\bar{x}=3,04$ ), dok je najniža prosječna ocjena izračunata za "posredovanje računalnih vještina" ( $\bar{x}=0,62$ ), te za "etiku korištenja informacija i izvora" ( $\bar{x}=1,16$ ).

Tablica 18: Ocjena svrhe edukacije u knjižnicama

Svrha edukacije u knjižnicama	Aritmetička sredina	Standardna devijacija
podučiti korisnike kako se snalaziti u knjižnici	1,767442	1,774770607
educirati korisnike za pronalaženje informacija u raznim izvorima	3,046512	1,284765332
edukacija o strategijama pretraživanja	1,465116	1,387185423
podučiti korisnike kako vrednovati informacije i izvore	2,116279	1,48254674
educirati korisnike kako se služiti elektroničkim izvorima	2,325581	1,467882217
posredovati računalne vještine	0,627907	1,102629729
uputiti korisnike u etiku korištenja informacija i izvora	1,162791	1,479990937

Uz odgovor s najvišom aritmetičkom sredinom (pronalaženje informacija u raznim izvorima), odgovor "podučiti korisnike kako se snalaziti u knjižnici" ocijenjen je najviše puta s najvećom vrijednošću (4).

Uz aritmetičku sredinu izračunata je standardna devijacija kako bi se procijenila reprezentativnost aritmetičke sredine. Pokazalo se da su prosječna odstupanja najveća za odgovore "podučiti korisnike kako se snalaziti u knjižnici" te za "vrednovanje informacija". S druge strane odstupanje je bilo najmanje izraženo uz odgovor "posredovanje računalnih vještina", koji ujedno ima najnižu vrijednost aritmetičke sredine te "pronalaženje informacija"

kao odgovor za koji je izračunata najveća aritmetička sredina. Ovakva distribucija odgovora ukazuje da je ispitivani uzorak najsuglasniji u procjeni da "pronalaženje informacija" treba, a "računalne vještine" ne bi trebale biti sadržajem edukacijskih programa u knjižnicama. S obzirom da ovo pitanje odražava stav knjižničarske zajednice, pokušalo se ispitati postoje li razlike u vrijednostima prema različitim skupinama ispitanika. Kriterij godina radnog staža nije pokazao značajnije razlike unutar skupine kao ni u odnosu na ukupan uzorak. Manje su razlike u odnosu na redoslijed vrijednosti međutim uočljive između skupine ispitanika koji su završili studij knjižničarstva i onih koji imaju stručni ispit. Ispitanici sa završenim studijem knjižničarstva veću vrijednost uz manja odstupanja daju etici korištenja informacija i informacijskih izvora.

Tablica 19: Razlike u ocjeni svrhe prema stručnom obrazovanju

	<b>Stručni ispit</b>		<b>Studij knjižničarstva</b>	
	Aritmetička sredina	Standardna devijacija	Aritmetička sredina	Standardna devijacija
podučiti korisnike kako se snalaziti u knjižnici	1,625	1,703244	1,7777778	1,901916
educirati korisnike za pronalaženje informacija u raznim izvorima	2,9583333	1,398784	3,1666667	1,118034
edukacija o strategijama pretraživanja	1,6666667	1,404358	1,3333333	1,333333
podučiti korisnike kako vrednovati informacije i izvore	2,25	1,506928	2,0555556	1,470911
educirati korisnike kako se služiti elektroničkim izvorima	2,2916667	1,485462	2,1666667	1,424001
posredovati računalne vještine	0,8333333	1,312335	0,3333333	0,666667
uputiti korisnike u etiku korištenja informacija i izvora	1,1666667	1,490712	1,722222	1,2826

Istraživanjem literature utvrđeno je da se knjižničarska zajednica u svijetu učestalo izjašnjava o problemu nedovoljne pripremljenosti za tu ulogu, te na nedostatna pedagoška znanja, zbog čega se iduća varijabla koja se nastojala ispitati odnosila na učiteljsku ulogu informacijskog

stručnjaka. Čak 72% ispitanika tvrdi da u okviru stručnog obrazovanja nije pripremano za tu ulogu. Unatoč tomu ih se većina (60%) osjeća ugodno u ulozi predavača.

Tablica 20: Pripremljenost knjižničara za ulogu učitelja

Školovanje i pripremljenost za ulogu učitelja	
da	12 (28%)
ne	31 (72%)

Tablica 21: Osjećaj ugone/neugode u ulozi predavača

Osjećate li se ugodno u ulozi predavača	
vrlo ugodno	4 (9%)
ugodno	26 (60%)
nelagodno	11 (26%)
izrazito nelagodno	2 (5%)

Posebno su analizirani odgovori skupine ispitanika (n=13) koji su tvrdili da se osjećaju nelagodno i izrazito nelagodno u ulozi predavača. Zanimljivo je da su svi ispitanici te skupine (n=13, 100%) tvrdili da tijekom školovanja ili stručnog usavršavanja nisu bili pripremani za ulogu učitelja.

Pretposljednja skupina pitanja odnosila se na informacijsku pismenost, njeno poznavanje i sadržajno određenje. Pokazalo se da velika većina ispitanika (84%) pozna koncept informacijske pismenosti te da smatra da je ovaj koncept važan za knjižnice, no za čak 14% ispitanika informacijska pismenost je nepoznat pojam. Kada se od ispitanika tražilo da odaberu jednu od ponuđenih definicija informacijske pismenosti, velika ih se većina (78%) odredila prema pojmu sukladno definicijama koje se i u literaturi učestalo navode.

Tablica 22: Poznavanje koncepta informacijske pismenosti

Poznavanje koncepta informacijske pismenosti	
Ne poznam koncept	6 (14%)
Poznam koncept i držim da je važan za knjižnice	36 (84%)
Poznam koncept i držim da nije važan za knjižnice	0 (0%)
Bez odgovora	1 (2%)

Tablica 23: Opis informacijske pismenosti

Opis informacijske pismenosti	
sposobnost pronalaženja izvora	4 (10%)
sposobnost korištenja elektroničkih informacijskih izvora	4 (10%)
sposobnost pronalaženja, vrednovanja i korištenja informacija	33 (78%)
sposobnost snalaženja u knjižnicama	1 (2%)

Iduće se pitanje također neizravno odnosilo na informacijsku pismenost. Od navedenih 8 sposobnosti i vještina, ispitanici su se trebali izjasniti je li potrebno uvrstiti ih u programe edukacije ili ne. Pritom 6 navedenih sposobnosti odgovara atributima koji se u literaturi koriste za opis informacijske pismenosti.

Tablica 24: Znanja, vještine i sposobnosti koje je potrebno uvrstiti u programe edukacije korisnika

Znanja, vještine, sposobnosti	potrebno uvrstiti	nije potrebno uvrstiti
pronalaženje informacija	39 (93%)	3 (7%)
pristup informacijama	38 (93%)	3 (7%)
korištenje informacija	36 (88%)	5 (12%)
analiza i kritičko vrednovanje informacija	40 (93%)	3 (7%)
organizacija informacija	36 (86%)	6 (14%)
etička pitanja	39 (91%)	4 (9%)
vještine pretraživanja interneta	31 (74%)	11 (26%)
osnove korištenja računala	15 (38%)	25 (62%)

Obrada rezultata pokazala je relativno ujednačene rezultate za prvih 6 odgovora, dok vještine pretraživanja interneta, a ponajviše osnove korištenja računala nisu nužno smatrani sastavnicom programa edukacije korisnika u knjižnicama.

Posljednja 3 pitanja upitnika odnosila su se na korištenje novih tehnologija kao medija u edukaciji korisnika. Na pitanje o trenutnom korištenju interneta u edukaciji korisnika većina je ispitanika, njih 67%, odgovorilo negativno. Ispitanici koji su na pitanje odgovorili potvrdno, bili su zamoljeni izjasniti se o tehnologiji koju pritom koriste. Dobiveni odgovori pripadaju nekoj od navedenih kategorija:

- edukacija putem Web stranica,
- izvješćivanje korisnika o novostima (misli se vjerojatno na elektronički bilten),
- edukacija putem cirkulara, mail-a,
- interaktivni program za učenje s kvizovima , koji je naveo samo jedan ispitanik kao način edukacije.

U idućem pitanju knjižničari su bili zamoljeni izraziti svoj stav o prednostima edukacije putem interneta nad onom u tradicionalnom okruženju. Iako polovica ispitanika drži da je korisnike bolje educirati u elektroničkom okruženju (50%), nekoliko je ispitanika (6) dodalo komentar da je potrebno primijeniti kombinaciju suvremenih i tradicionalnih metoda. Kao predosti interneta u edukaciji ispitanici navode:

- edukaciju prema potrebi odnosno stalnu dostupnost (8 odgovora),
- mogućnost udaljenog učenja (4),
- tempo prilagođen korisniku (1),
- pristupačnost tehnologije (1),
- dopiranje do većeg broja korisnika (1)
- multimedija (2).

Tablica 26: Korištenje interneta kao medija edukacija

internet kao medij edukacije	
koristimo	14 (33%)
ne koristimo	28 (67%)

Tablica 27: Stav o edukaciji putem interneta

Stav o edukaciji putem interneta	
učinkovitija je edukacija putem interneta	20 (50%)
učinkovitija je tradicionalna edukacija	14 (35%)
kombinirani pristup	6 (15%)

Zadnje se pitanje odnosilo na razloge neuvođenja edukacije korisnika u Web okruženju. 24 ispitanika (59%) tvrdi da će njihova knjižnica u bližoj budućnosti uvesti edukaciju u Web okruženju, dok ih 5 (13%) takav oblik edukacije smatra suvišnim i nepotrebnim. Ostalih 11 (28%) ispitanika obrazložilo je zašto ne koristi nove tehnologije u nuđenju ove usluge. 5 ispitanika navodi manjak osoblja ("samo je jedan zaposlen knjižničar"), 3 nedostatak vremena, 2 nedostatak opreme, a po jedan ispitanik navodi nedostatak prostora, nedovoljno znanje te manjak zanimanja korisnika za tu vrstu edukacije.

### 8.3.3. Rasprava o rezultatima

U ovom će se dijelu prikupljeni i obrađeni rezultati nastojati interpretirati, iako je, s obzirom na mali uzorak, riječ o pokazateljima na temelju kojih je bez dodatnog istraživanja teško donositi opće zaključke. Rezultati će ujedno biti komparirani s preliminarnim istraživanjem Web stranica koje je obuhvaćalo cijelu populaciju visokoškolskih knjižnica koje su bile predmet istraživanja ovog rada. Obradom upitnika utvrđeno je da su u anketi sudjelovali ispitanici radnog staža u rasponu od 1-35 godina, iz čega se neizravno moglo zaključiti i o starosnoj strukturi uzorka, koja je pokazala relativno ravnomjernu distribuciju. Odgovori na pitanje o temeljnoj stručnoj kvalifikaciji pokazali su da je nešto opsežnija većina (56%) ima stručni ispit, dok je ostatak ispitanika (42%) završio studij knjižničarstva. Ove su se dvije varijable tijekom obrade rezultata korisnile kao kriterij prema kojemu su se nastojala utvrditi razlikovna obilježja pojedinih skupina ispitanika.

S obzirom na ciljeve istraživanja, valjalo je ispitati tehnološke uvjete i opremljenost knjižnica, odnosno imaju li izlaz na internet i mrežnu stranicu kao osnovne predispozicije za uvođenje edukacije korisnika prodržane Web tehnologijom. Analizom rezultata utvrđeno je da sve knjižnice imaju internet pristup (100%) te da ih većina ima mrežnu stranicu (79%). Ovi su podaci podudarni s preliminarnim istraživanjem provedenim metodom uvida u mrežne stranice gdje je ustanovljeno da 75% svih visokoškolskih knjižnica ima mrežnu stranicu. Izračunom moda kao vrijednosti obilježja koja se najčešće pojavljuje u nekom numeričkom nizu ustanovljeno je da u većini knjižnica ispitanog uzorka radi 2 djelatnika ( $\text{mod}=2$ ). Druga vrijednost po redu koja se u promatranom nizu pojavljuje najčešće je 1, odnosno 1 djelatnik. Ovi podaci ukazuju na mali broj zaposlenih u visokoškolskim knjižnicama, pa se korištenje novih tehnologija u učenju nameće kao obećavajuća strategija. Sve većem opsegu poslova, korisnika i zahtjevima za obrazovnim uslugama sve je teže odgovoriti s malim brojem zaposlenih knjižničara ili nuđenjem pojedinačne edukacije. Na ovakav zaključak upućuje i analiza odgovora o preprekama za uvođenje usluga edukacije, gdje polovica ispitanika (49%) navodi problem manjka osoblja te prepoterećenosti drugim poslovima. Čini se da visokoškolski knjižničari odustaju od edukacijskog angažmana upravo zbog malog broja osoblja. U uvjetima nedostatnih ljudskih resursa, knjižničarska bi zajednica u Hrvatskoj svoju obrazovnu funkciju mogla uspješnije i u većoj mjeri ispunjavati upravo korištenjem tehnološki podržanih oblika edukacije i oblikovanjem obrazovne ponude u virtualnom prostoru. Iskustva u svijetu pokazuju da takvo obrazovanje omogućava aktivno učenje, multimedijalnu podršku, izbor mjesta i vremena učenja, te, što je u ovom slučaju najvažnije,

racionalizaciju u uvjetima malog broja zaposlenih uz potrebu dopiranja do sve većeg broja korisnika.

Jedan je od temeljnih ciljeva istraživanja bilo ustanoviti nude li knjižnice koje djeluju u području visokog obrazovanja uopće uslugu edukacije korisnika. Analizom rezultata ustanovljeno je da samo 44% knjižnica istraženog uzorka nudi ovu uslugu. Riječ je o znatno većem postotku nego što je ustanovljeno uvodnom analizom mrežnih stranica, na kojima se informacije o edukaciji korisnika navode samo na 8% stranica. No u preliminarnoj je fazi istraživanja također ustanovljeno da 49% knjižnica na svojim mrežnim stranicama predstavlja informacijske usluge, u okviru kojih se nudi pomoć i podrška korisnicima. Utvrđeno stanje upućuje na zaključak da usluga edukacije nije posebno istaknuta i primjereno predstavljena korisnicima odnosno široj zajednici. Dok knjižnice u svijetu uslugu edukacije koriste kao način podrške općih nastojanja izgradnje infrastrukture za cjeloživotno obrazovanje i način promocije svoje djelatnosti, knjižnična zajednica u Hrvatskoj nije u dovoljnoj mjeri izgradila svijest o važnosti obrazovne funkcije. Analiza odgovora o metodološkim, sadržajnim i organizacijskim obilježjima edukacije ukazala je na nesustavnost odnosno nerazvijenost ove funkcije u Hrvatskoj. Naime, sustavnost i domišljenost zahtijeva njenu artikulaciju u smislu napisanog i objavljenog programa koji navodi svrhu i ciljeve te omogućava vrednovanje ove usluge.

Iz istraživanja provedenih u svijetu također proizlazi tendencija da se odgovornost za edukaciju izravno dodijeli pojedinim djelatnicima ili odjelima, odnosno da se uvrsti u sistematizaciju radnih mjesta.<sup>182</sup> Nasuprot tomu u Hrvatskoj samo u 21% (n=4) od ukupnog broja knjižnica koje su se izjasnile o izvođenju edukacije, postoji djelatnik koji je zadužen za nju. Pitanje o metodama potvrđuje takvo stanje. Najučestaliji je odgovor pojedinačna poduka (n=17, 36%), pri čemu je zanimljivo da se u 6 od 17 knjižnica koristi isključivo pojedinačna poduku, odnosno poduku koja se realizira prema potrebi, najvjerojatnije sporadično i na zahtjev pojedinog korisnika. O integriranoj edukaciji, odnosno edukaciji koja je uključena u pojedini kolegij, za koju se u stranoj literaturi tvrdi da je jedini izgledni način ostvarivanja programa informacijske pismenosti, izjasnilo se svega 2 ispitanika (4%).

---

<sup>182</sup> Ponekad je riječ o organizacijskim odjelima ili jedinicama (npr. instruction department, learning center) ili se radi o suradnji nekoliko odjela (informacijski odjel, predmetni stručnjak, računalni centar) pri realizaciji pojedinog programa. Prema Sühl-Strohmeier, W. *Lehren und Lernen in der Bibliothek. Das Kompetenz- und Lernzentrum der Universitätsbibliothek Freiburg*. 2002.  
[http://www.bibliotheksdienst.zlb.de/2002/02\\_02\\_02.pdf](http://www.bibliotheksdienst.zlb.de/2002/02_02_02.pdf)

Prilikom pregledavanje literature utvrđeno je da je se programi edukacije korisnika u sadržajnom smislu mijenjaju kroz odmak o podučavanju o određenim informacijskim sustavima i uslugama koji se koriste u pojedinoj knjižnici prema edukaciji o konceptima rješavanja problema (pomak od edukacije o alatima prema edukaciji o konceptima; eng. *shift from tool based towards concept based user education*). Sudeći prema odgovorima iz knjižnica analiziranog uzorka, slične tendencije u Hrvatskoj nisu prepoznatljive. Korisnici visokoškolskih knjižnica još uvijek se ponajviše upućuju u korištenje pojedinog OPAC-a ili baze podataka.

No za razliku od percepcija knjižničara u svijetu, odgovori knjižničara navedeni u upitniku pokazuju da se u Hrvatskoj programi ostvaruju suradnjom i dogovorno s nastavnim osobljem, te da knjižničari uživaju podršku matičnih ustanova pri realizaciji edukacije korisnika. Ovakav iskaz u raskoraku je s prethodnim odgovorima u kojima se tvrdi da se edukacija u većini slučajeva ne provodi, dok je u samo 2 primjera potvrđena edukacija integrirana u pojedini kolegij. Ovakvu je nedosljednost odgovora moguće tumačiti kroz činjenicu da se zbog nesustavnosti i sporadičnosti edukacije, te njene slabe zastupljenosti u obliku integrirane nastave, ambiciozniji programi temeljeni na suradnji s nastavnim osobljem nisu niti pokušali realizirati, te da sami knjižničari nisu osviješteni koliko je ovakav oblik edukacije značajan za sustavnost i uspjeh progama u dugoročnim okvirima.

Na pitanje o preprekama za ostvarivanje edukacije većina ispitanika navodi preopterećenost drugim poslovima, što pokazuje da obrazovna funkcija visokoškolskih knjižnica ne zauzima prioritetno mjesto u svijesti knjižničara te da se zapostavlja u korist drugih poslova.

Iz analize upitnika proizlazi da se velika većina knjižničara slaže da su potrebe za edukacijom korisnika sve veće, unatoč činjenici da su se proizvođači informacijskih sustava odavno odazvali imperativu oblikovanja sučelja prilagođenih krajnjem korisniku. Ispitanici su takav stav obrazložili argumentima koji se uglavnom odnose na eksponencijalni rast informacija i izvora, a zanimljivo je da se niti jedan od ispitanika nije osvrnuo na koncept *cjeloživotnog učenja* i zadaću knjižnica da ga podrže, kao što to mahom čine knjižnice u svijetu. Posebno su analizirani odgovori ispitanika koji tvrde da su danas potrebe za edukacijom sve manje (n=3). Zanimljivo je da svi ispitanici iz te skupine imaju više od 21 godina radnog staža, dakle pripadaju starijoj grupaciji ispitanika, pa je za ovu skupinu ispitanika moguće pretpostaviti sklonost predodžbi da je tehnologija uspjela srušiti prepreke u pristupu i korištenju informacija.

Analizom odgovora na pitanje o svrsi edukacije ustanovljen je sljedeći redoslijed ciljeva:

1. educirati korisnike za pronalaženje informacija u raznim izvorima



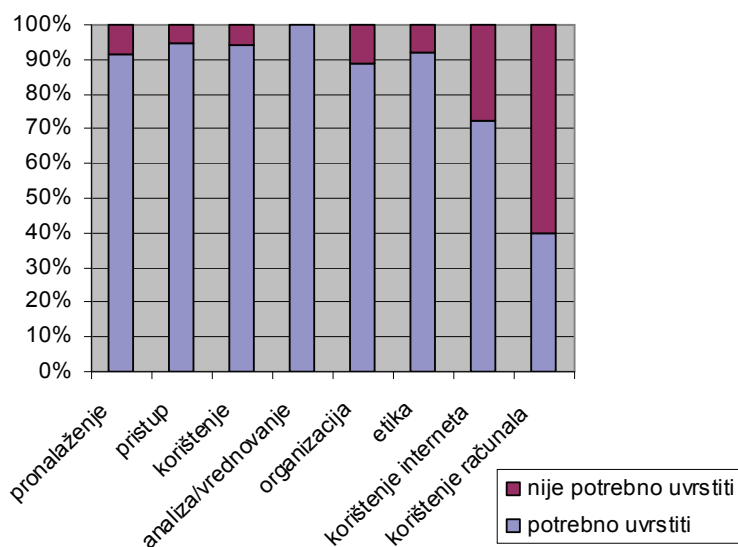
2. educirati korisnike kako se služiti elektroničkim izvorima
3. vrednovanje informacijskih izvora
4. podučiti korisnike kako se snalaziti u knjižnici
5. edukacija o strategijama pretraživanja
6. etika korištenja informacija
7. podučiti korisnike računalnim vještinama

Iz ranga vrijednosti proizlazi da računalne vještine ne bi trebale biti sadržajem edukacije u knjižnicama visokog obrazovanja. Zanimljivo je međutim da je etika korištenja informacija pozicionirana relativno nisko a mala vrijednost standardne devijacije govori nam da o tome postoji suglasnost u stručnoj zajednici o manjoj važnosti ove usluge u okviru programa edukacije. Ovakav je rezultat u očitom raskoraku sa stavovima u svijetu gdje je etika korištenja informacija nezaobilazna sastavnica informacijske pismenosti i gdje stručna zajednica podržava taj koncept te ga uključuje u programe edukacije korisnika.

U teorijskom je dijelu ovog rada na više mjesta istaknuta važnost pripreme knjižničara za učiteljsku ulogu u smislu stjecanja pedagoških znanja i vještina. Odgovori na pitanje o pripremljenosti za ulogu učitelja pak daju jasne preporuke za školovanje knjižničara i programe stalnog stručnog usavršavanja. Naime, ustanovljeno je da skupina ispitanika koja tvrdi da se osjeća nelagodno i izrazito nelagodno u ulozi predavača ujedno tvrdi da tijekom školovanja nije pripremana za tu ulogu. Određena metodička i didaktička znanja neophodna su za kvalitetno ispunjavanje ove funkcije i knjižničari bi trebali imati mogućnosti stjecanja temeljnih spoznaja tijekom školovanja te daljnjeg praćenja područja pedagogije tijekom profesionalnog djelovanja, u okvirima programa stalnog stručnog usavršavanja.

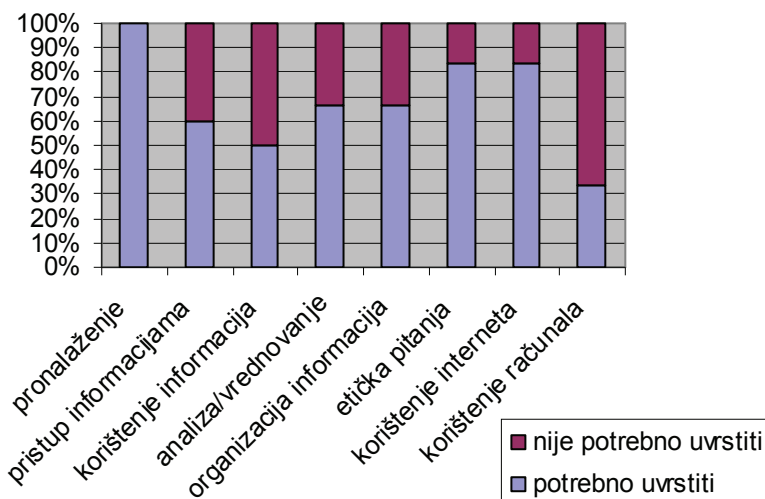
Vezano za informacijsku pismenost ispitivano je nekoliko varijabli. Ispitanici su bili zamoljeni odrediti se prema tome treba li pojedine elemente informacijske pismenosti i računalne vještine uvrstiti u programe edukacije korisnika. Činilo se zanimljivim ispitati postoje li razlike između skupine ispitanika koji tvrde da ne poznaju koncept informacijske pismenost u odnosu na ispitanike koji su upoznati s informacijskom pismenošću. Rezultati su ukazali na razlike te prikazani prvo grafički i rangirani redosljedno prema zbiru pozitivnih i negativnih odgovora:

Grafikon 1: Odgovori ispitanika koji poznaju koncept informacijske pismenosti o potrebi uvrštavanja elemenata informacijske pismenosti u programe edukacije



Poredak vrijednosti kod ispitanika koji poznaju koncept informacijske pismenosti	
1.	analiza i kritičko vrednovanje informacija
2.	pristup informacijama
3.	etička pitanja korištenja informacija
4.	pronalaženje informacija
5.	vještine korištenja informacija
6.	organiziranost informacija
7.	vještine pretraživanja interneta
8.	osnove korištenja računala

Grafikon 2: Odgovori ispitanika koji ne poznaju koncept informacijske pismenosti o potrebi uvrštavanja elemenata informacijske pismenosti u programe edukacije



Poredak vrijednosti kod ispitanika koji ne poznaju koncept informacijske pismenosti	
1.	pronalaženje informacija
2.	vještine pretraživanja interneta
3.	etička pitanja korištenja informacija
4.	analiza i kritičko vrednovanje informacija
5.	organiziranost informacija
6.	pristup informacijama
7.	vještine korištenja informacija
8.	osnove korištenja računala

Odnos prema računalnim vještinama podudaran je u obje skupine, a pregledom literature prethodno je utvrđeno kako računalne vještine nisu ni u svijetu zastupljene u programima edukacije korisnika. Najuočljivije su razlike u odnosu na element vrednovanja i element pretraživanja interneta kao sadržaja edukacije korisnika. Dio ispitivanog uzorka koji je upoznat s konceptom informacijske pismenosti drži da su vještine analize i vrednovanja informacija neophodne u programima edukacije korisnika (100%), knjižničari koji ne poznaju koncept informacijske pismenosti vrednovanju pridaju manje značenje, a suma pozitivnih i negativnih odgovora pokazuje da se vrednovanje u toj skupini ispitanika javlja tek na 4. mjestu.

S druge strane, knjižničari koji tvrde da ne poznaju koncept informacijske pismenosti drže da je vještine pretraživanje interneta potrebno uvrstiti u programe edukacije, dodjeljujući im drugo mjesto. Ovako poimanje navodi na zaključak da ispitanici koji nisu upoznati s informacijskom pismenošću ovaj koncept povezuju s pretraživanjem elektroničkih izvora dostupnih na mreži i informacijama u digitalnom obliku, koji se u literaturi imenuje digitalnom pismenošću (digital literacy). I ovi odgovori ukazuju na potrebu poduzimanja dodatnih napora promicanja i upoznavanja koncepta informacijske pismenosti u stručnoj zajednici. Pokazuje se da su knjižničari koji nisu upoznati s konceptom informacijske pismenosti skloniji tradicionalnom pristupu koji podrazumijeva poučavanje određenih vještina, u prvom redu vještina pronalaženja informacija.

Zadnja 3 pitanja o korištenju tehnologije u edukaciji korisnika pokazala su da većina knjižnica korisnike educira isključivo u tradicionalnoj okolini, bez podrške informacijsko-komunikacijske tehnologije. Posebno su analizirane mrežne stranice ispitivanog uzorka koji tvrdi da koriste internet u edukaciji korisnika (33%). Njihov je postotak naime u raskoraku s preliminarnim istraživanjem gdje se pokazalo da samo 4% knjižnica omogućava pristup obrazovnim sadržajima putem Web-a. Pregledavanjem stranica knjižnica ispitanika koji tvrde da koriste internet u edukaciji korisnika ustanovljeno je da je riječ o statičkim tekstovima, bez multimedijalnih i interaktivnih elemenata.<sup>183</sup> Velik dio knjižnica zapravo uopće ne koristi Web, već raznu mrežnu komunikacijsku tehnologiju u svrhu obavještanja korisnika o edukacijskim aktivnostima (npr. elektroničku poštu, bilten novosti). Iz strukture odgovora moglo bi se zaključiti da knjižničarska zajednica u Hrvatskoj ne pozna konkretne načine i mogućnosti edukacije korisnika u Web okruženju. Presentacija tekstova i obavještanje korisnika, čak ako se pritom koriste informacijsko-komunikacijske tehnologije, ne mogu se

---

<sup>183</sup> Nacionalna i sveučilišna knjižnica (<http://www.nsk.hr>) jedina je knjižnica na čijim je mrežnim stranicama pronađen program edukacije s interaktivnim i multimedijalnim elementima te s kvizovima za samoprovjeru.

nazvati edukacijom. Knjižnice u svijetu koriste tehnologiju, primarno Web, za stvaranje i oblikovanje obrazovnih okruženja koja će poticati učenje, čemu bi i knjižnice u Hrvatskoj također trebale težiti.

Stav ispitivanog uzorka knjižničara o korištenju interneta u edukaciji korisnika načelno je pozitivan. Međutim, relativno veliki postotak (35%) skloniji je tradicionalnoj edukaciji, što upućuje na zaključak da još uvijek postoji prilična zadržka prema takvom obliku obrazovanja, vjerojatno zbog nedovoljnog poznavanja prednosti, što potvrđuju i odgovori koje su ispitanici naveli u odnosu na prepreke u uvođenju edukacije putem Web-a. Naime, sudionici ankete na prvom mjestu navode nedostatak ljudi, a od ostalih razloga nedostatak vremena i prostora. Ova argumentacija svakako govori u prilog nedovoljnog poznavanja edukacije u Web okruženju, jer upravo ona rješava probleme odnosno prepreke o kojima su se ispitanici izjasnili. Posebno je analizirana skupina odgovora ispitanika koji zauzimaju stav da je Web edukacija u knjižnicama suvišna (n=5), te onih koji drže da je korisnike učinkovitije educirati u tradicionalnom okruženju (n=14). Pokazalo se da 80% (n=4), te 79% (n=11) ispitanika druge skupine nije studirala knjižničarstvo, već je stručnu kvalifikaciju stekla u okviru stručnog ispita. Iz navedenih postotaka dalo bi se zaključiti da se sa suvremenim metodičkim gledištima edukaciji korisnika tijekom stjecanja stručne kvalifikacije bolje upoznala ona skupina ispitanika koja je završila studij knjižničarstva

## **9. Model edukacije korisnika visokoškolskih knjižnica u Hrvatskoj**

Rezultati obiju faza istraživanja podastiru da se edukacija korisnika u knjižnicama u području visokog obrazovanja u Hrvatskoj ne provodi, ili se provodi nesustavno te sadržajno i metodički prema obrascima koji su u raskoraku s temeljnim obilježjima suvremenih pristupa u svijetu te da su ponuđene usluge nedostatne u odnosu na zahtjeve suvremenog informacijskog okruženja. S druge strane, stavovi i predodžbe knjižničara obuhvaćeni anketom u drugoj fazi istraživanja pokazuju težnje ka suvremenim pristupima podudarnima onima u svijetu, primjerice u odnosu na informacijsku pismenost ili Web edukaciju, unatoč očitijoj potrebi za dodatnim upoznavanjem knjižničarske zajednice sa sadašnjim trenutkom i svojstvima koncepata vezanih za edukaciju korisnika knjižnica.

Jaz između predodžbi i prakse te odsutstvo konkretnih manifestacija obrazovnih usluga u radu knjižnica upozorava na nedostatak smjernica i modela kao uporišta za obrazovnu funkciju visokoškolskih knjižnica u Hrvatskoj.

Pregledom literature ustanovljeno je da se u svijetu primjenjuje nekolicina modela čiju okosnicu čini koncept informacijske pismenosti koja programe edukacije korisnika sadržajno i organizacijski usmjerava na nov način, a također je očito sve intenzivnije korištenje novih informacijsko-komunikacijskih tehnologija kao medija edukacije. S obzirom da rekonceptualizacija edukacije korisnika u svijetu teče različitim intenzitetom te na temelju raznih modela ili elemenata modela, u ovom se radu ne teži deskripciji konačnog modela ili artikulaciji jedinstvenog definiranog programa, nego predlaganju otvorenog skupa elemenata primjenjivog na nekoliko razina koji komplementarno pridonose osuvremenjivanju obrazovne funkcije. Sukladno tome predlaže se transformacija na sadržajnoj, metodičkoj i organizacijskoj razini, koja ne donosi samo okvirni model s mogućim elementima rekonceptualizacije, već u svojoj ukupnosti rezultira novom filozofijom obrazovanja korisnika.

### *9.1. Sadržajni aspekt modela*

Ishodišna se točka promjene u sadržaju edukacije korisnika vezuje za napuštanje sistemskog pristupa (eng. system approach) te usvajanje pristupa koji je usmjeren na koncepte (concept based learning) odnosno proces (process approach). Sistemski pristup prevladavao je 1990-ih i podrazumijeva programe edukacije koji su usmjereni na podučavanje korištenja određenog skupa informacijskih sustava. Takvom uviježenom upućivanju korisnika na konkretni izvor (npr. knjižničkog OPAC-a) treba pretpostaviti usmjerenost na koncepte, strategije i procese koji postaju predmetom programa edukacije korisnika. Novija polazišta također

podrazumijevaju napuštanje programa edukacije koji se ograničava na poduku o pretraživanju informacija, te se proširuju sadržajima njihove kritičke prosudbe, vrednovanja, komuniciranja, etičkog korištenja te općenito poticanja svijesti o važnosti informacija u suvremenom društvu, koje je u ukupnosti moguće imenovati informacijskom pismenošću.

Sadržajni je aspekt modela opisiv taksonomijom koja obuhvaća potencijalne elemente programa edukacije korisnika koji će uvažiti korištenite promjene težišta i ciljeva obrazovnih sustava. Predložena je taksonomija izvedena iz primjera i spoznaja sakupljenih pregledom literature i modela koji su polazište za oblikovanje programa edukacije u knjižnicama u svijetu odnosno za informacijsko opismenjivanje njihovih korisnika<sup>184</sup>. Riječ je o ukupno 6 elemenata koji su pojedinačno razloženi na znanja, vještine i osobine koje bi svaki korisnik koji sudjeluje u programu edukacije morao usvojiti.

#### Element 1: Prepoznavanje i opisivanje informacijske potrebe

- osvještenost da je točna i potpuna informacija temelj za inteligentno donošenje odluka
- određivanje opsega i obuhvata informacijske potrebe
- upoznatost s informacijskim izvorima koji su polazište za određivanje terminologije odnosno opis informacijske potrebe
- uobličavanje i iskazivanje upita koji će riješiti informacijski problem
- izdvajanje ključnih koncepata koji opisuju informacijsku potrebu te postavljanje hipoteze
- poznavanje obuhvata, sadržaja i organizacije informacijskih pomagala
- odabir informacijskih pomagala s obzirom na temu/informacijski problem

#### Element 2: Postavljanje i konstrukcija strategije pretraživanja

- korisnik na temelju potrebe postavlja plan istraživanja
- poznaje obuhvat, sadržaj i organizaciju informacijskih pomagala
- poznaje formalnu i neformalnu produkciju informacija, način njihove organizacije s obzirom na predmetno područje te pitanje interdisciplinarnosti u pretraživanju
- proširuje/sužava pretraživanje radi precizijeg obuhvata
- poznaje mogućnosti preciziranja pretraživanja
- koristi ponuđena sučelja za pretraživanja prema razinama složenosti
- poznaje osobine informacijskih pomagala (prema sadržaju: npr. znanstveni/popularni članci; prema obuhvatu, vrsti informacija itd.)

---

<sup>184</sup> Uzeti su u obzir modeli ACRL-a, SCOUNL-a, SAIL-s-a, te modeli C. Bruce i C. Doyle

- koristi bibliografiju i pozivne bilješke radi širenja strategije pretraživanja

#### Element 3: Pretraživanje i pristup informacijama

- korištenje različitih sustava informacijske infrastrukture (informacijskih ustanova, digitalnih zbirki, World Wide Web-a)
- korištenje sustava za pretraživanje (predmetne oznake, klasifikacijski sustavi, tezaursi)
- razlikovanje primarnih i sekundarnih izvora te poznaje temeljne sekundarne izvore za pojedino znanstveno područje/disciplinu
- razlikovanje izvora s obzirom na tipove sadržanih informacija (bibliografski izvori, izvori s punim tekstom, knjižnični katalozi)
- prepoznavanje vrste izvora na temelju zapisa pronađenog u informacijskom pomagalu
- poznavanje strukture bibliografskog zapisa
- zapisivanje i pohranjivanje informacije pronađene u izvoru (ispis, snimanje, slanje elektroničkom poštom, umnožavanje)

#### Element 4: Vrednovanje informacija i informacijskih izvora

- osvještenost o potrebi vrednovanja informacija
- poznavanje elemenata vrednovanja informacija u tiskanom i elektroničkom obliku (svrha, autorstvo, obuhvat, aktualnost, korištenje itd.)
- prepoznavanje i procjenjivanje gledišta, stajališta i mišljenja
- osvještenost o utjecaju reputaciju izdavača na kvalitetu izvora
- prosudba izvora s obzirom na ciljne korisnike (znanstveni, stručni, popularni izvor)

#### Element 5: Korištenje informacija i njihovo priopćavanje

- čitanjem, slušanjem opažanjem i bilježenjem korisnik odabire potreban opseg informacija za specifičnu potrebu
- primjereno predstavljanje novog znanja te korištenje tehnologije za predstavljanje informacija
- organiziranje informacija (zapisivanje izvora, citiranje)
- korištenje elemenata konciznog priopćavanja informacija i pisanja znanstvenog/stručnog rada (sažetak, sadržaj, ključne riječi, napomene, citiranje izvora te izrada bibliografiju)

#### Element 6: Ekonomski, pravni, društveni aspekt informacija

- razumijevanje koncepta javno dostupne informacije

- osviještenost o problemima privatnosti i sigurnosti u tiskanom i elektroničkom okruženju
- svijest o cijeni informacija (nisu sve informacije na internetu besplatne, knjižnica plaća pristup odabranim izvorima, mogu postojati ograničenja u korištenju)
- poznavanje pitanja slobode izražavanja i cenzure
- razumijevanje intelektualnog vlasništva i autorskih prava
- poštivanje integriteta informacijskih izvora i sustava
- legalno pristupanje, pohranjivanje i distribuiranje tekstova, slike, zvuka
- priznavanje tuđeg rada (poznavanje plagijata)

U svjetlu visokoškolskih kurikularnih reformi koji teže savladavanju programa uz dublju obradu informacija i naglasak na kognitivne strategije koje su važne za daljnje učenje, programi obrazovanja korisnika također se moraju sadržajno prestrukturirati ukoliko knjižnice visokoškolskog tipa, sukladno svom poslanju, i dalje žele pružati potporu učenju, odgojno-obrazovnim procesima i nastavi.

### *9.2. Metodički aspekt modela*

Druga se okosnica novog pristupa edukacije korisnika u svijetu ostvaruje na metodičkoj razini i kao takva bi trebala biti ugrađena u svaki suvremeni model, zahtijevajući intenzivnije korištenje informacijsko-komunikacijske tehnologije i općenito metoda okrenutih aktivnom učenju.

Namjesto pojedinačne poduke na zahtjev ili predavanja i prezentacija koje stvaraju pasivne situacije učenja, u programe edukacije valjalo bi ugraditi korištenje interneta, s naglaskom na multimediji, interaktivnim obrazovnim materijalima za samostalno učenje ili online priručnicima (tutorial-i), koji su postali neizostavan dio edukacije korisnika u svijetu. U dijelu obrazovnih aktivnosti koje knjižnice organiziraju u tradicionalnim okvirima također bi se trebale izrazitije koristiti aktivirajuće metode nastave, problemsko i istraživačko učenje tj. učenje na izvorima informacija. Polazeći od suvremenih spoznaja učenja, umjesto didaktike *podučavanja* u okviru predavačke nastave, trebala bi prevladavati didaktika *omogućavanja*, odnosno "stvaranje susreta" s nositeljima informacija, kako bi se potakli procesi samootkrivajućeg i istraživačkog učenja.

### *9.3. Organizacijski aspekt modela*

Sadržajni i metodološki aspekt modela nisu ostvarivi bez odgovarajuće organizacijske podloge. Najosnovnije organizacijsko načelo modela, koji se temelji na informacijskom



opismenjivanju studenata, njegova je ugradnja u sadržaj, strukturu i tijekom nastavnog programa. Potrebno je osigurati iterativnost procesa informacijskog opismenjivanja kroz školovanje koja vodi od početničkih znanja i vještina do ekspertnih znanja. Stoga je neophodno na organizacijskoj razini osigurati horizontalnu prohodnost sustava (pripremiti program informacijskog opismenjivanja od školskih knjižnica preko visokoškolskih do narodnih ili specijalnih), kao i vertikalno povezivanje koje je potrebno utemeljiti na oblicima suradnje i usuglašavanja programa edukacije između različitih tipova knjižnica, a osobito između knjižnica i struktura obrazovnog sustava.

Suradnju ne bi trebalo temeljiti isključivo na inicijativi knjižničara ili individualnim odnosima suradnje između knjižničara i nastavnog osoblja. Kad je riječ o visokoškolskim knjižnicama, potrebna je integracija u kolegije, gdje će informacijska pismenost kao sadržaj biti ravnopravna predmetnom gradivu. Jednokratna i samostojeća prezentacija sadržaja (eng. one-shot session) ne omogućava usmjerenost na koncepte kakav je predviđen sadržajnim aspektom modela. Ovakav organizacijski pristup dakako mora doći "odozgo" te zahtijeva opredijeljenost visokog školstva za informacijsko opismenjivanje te integraciju ovog koncepta u nacionalnu prosvjetnu politiku.

Organizacijske preinake se moraju dogoditi ne samo na razini obrazovnih reformi, već i unutar knjižnica, primjerice organizacijom edukacijskih središta, koja nužno ne moraju biti kadrovski ili prostorno zasebni odjel, već mjesto unutar organizacije koje će nuditi edukacijske usluge u kojem mogu sudjelovati knjižničari (informacijski i predmetni stručnjaci), akademsko osoblje, informatičari. Također je od iznimne važnosti da knjižnice u svom poslanju istaknu opredijeljenost za obrazovnu ulogu te da objave svoj program edukacije koji će obuhvaćati ciljeve, svrhu te posebno isticati doprinos i pozitivne učinke na odgojno-obrazovne procese ustanove visokog obrazovanja.

#### *9.4. Promjena filozofije edukacije korisnika*

Model koji obuhvaća preobrazbu na svim razinama donosi rekonceptualizaciju obrazovne funkcije knjižnica, započevši od njezinog smisla, mjesta i uloge u društvu pa sve do naravi samog procesa. Preobrazba je toliko korjenita i do te mjere zadire u bit obrazovne funkcije da je moguće govoriti o novoj filozofiji edukacije korisnika.

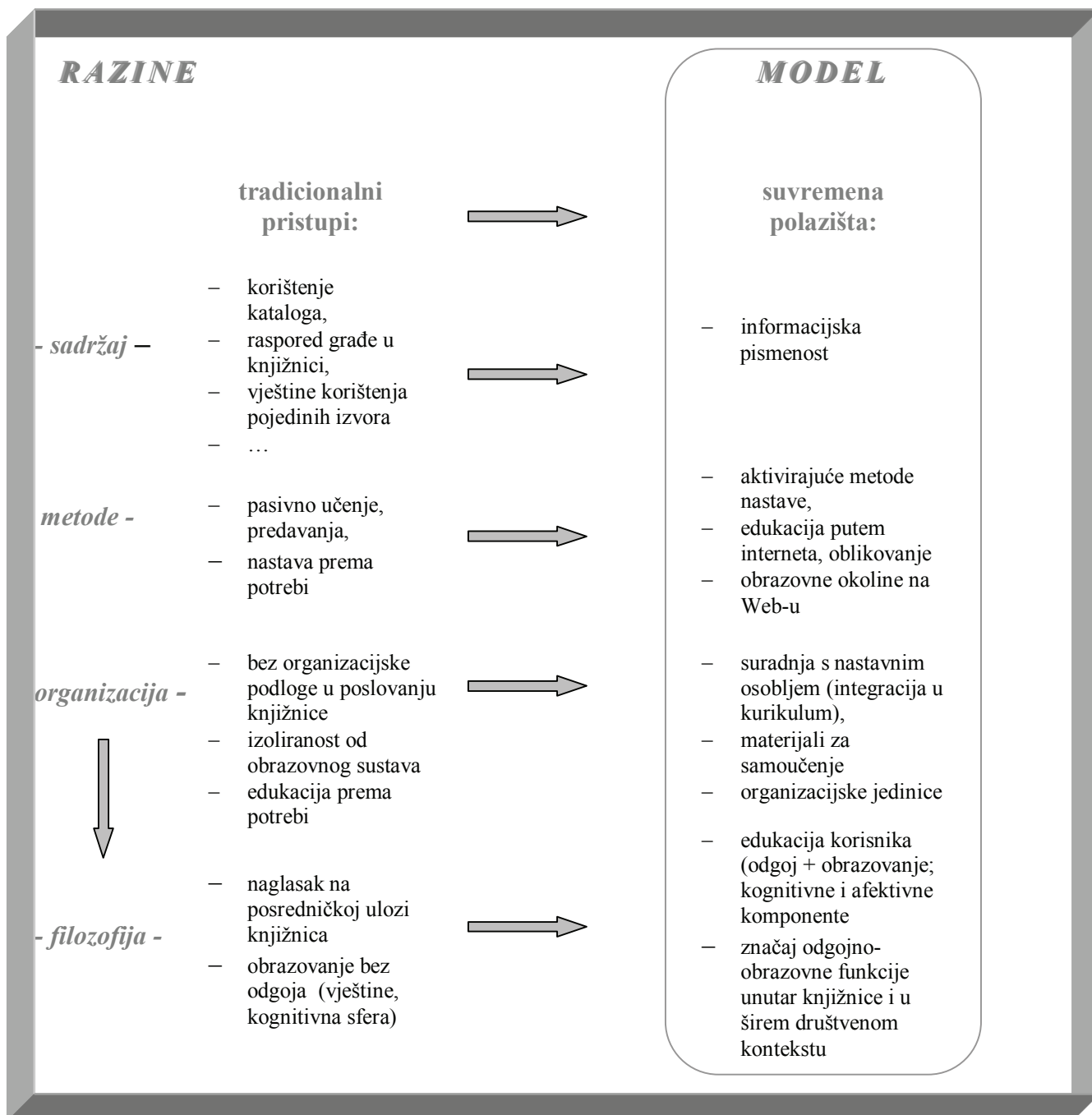
Smisao, mjesto i uloga edukacije korisnika u društvu mijenja se u okviru ideje o informacijskom društvu odnosno društvu koje uči, u srži kojih se nalazi misao o intelektualnom kapitalu i o potrebi protoka i pristupa informacijama te cjeloživotnom učenju kao temeljnim polugama za ekonomski i demokratski razvoj društva.

Edukacijska uloga knjižnice postaje društveno relevantnijom te se, posljedično, svojom važnošću nameće kao nezaobilazna knjižnična funkcija. Suvremeni se razvoj informacijskih sustava okreće krajnjem korisniku, pa i posrednička uloga knjižničarstva sve izrazitije počinje ustupati mjesto obrazovnoj funkciji. Ovakav je razvoj usklađen s općim razvojem knjižnica koje se sve manje poimaju kao spremišta izvora informacija (sustava usredotočenih na materijalne nositelje), a sve više kao sustavi usredotočeni na korisnike odnosno usluge.

Mijenja se i sama narav odnosno načini edukacije budući da se izvodi metodama iznjedrenima informacijsko-komunikacijskim tehnologijama i kognitivnim spoznajama o učenju.

Svrha, sadržaj i narav modela edukacije u knjižnicama trebale bi se odražavati i na terminološkoj razini. Naime, informacijska pismenost kao temeljna sadržajna okosnica predloženog modela podrazumijeva izgradnju stava prema informaciji, osviještenost o važnosti informacija u suvremenim društvima, etičku dimenziju informacija i postupanje u skladu s time. Ovakvo određenje obrazovnoj komponenti koja je usmjerena na kognitivnu sferu ličnosti dodaje odgojnu odnosno usmjerava programe edukacije na razvoj osobina ličnosti – interesa, stavova i navika.

Kada je riječ o visokoškolskom kontekstu u Hrvatskoj tradicionalno se koristi termin obrazovanja korisnika, dok se odgojna komponenta ni konceptualno ni terminološki nije vezivala uz visokoškolske knjižnice. Novi model nasuprot tome nužno mora afirmirati suvremene oblike nastave i to s vrijednosnom orijentacijom te razvijati stavove, kritičnost i kreativnost. Obrazovna uloga knjižnica dakle mora sadržavati i odgojnu komponentu, osobito ukoliko je usmjerena na informacijsku pismenost. Ukupnost promjena i elementi modela prikazani su na slici 7.



Slika: Model edukacije korisnika

## 10. Zaključak

Termin informacijskog društva ukorijenjen je u gospodarstvu, obrazovanju i tehnologiji, te je polazište tumačenja suvremenih društvenih kretanja. Sukladno tome postoje brojne definicije informacijskog društva, koje ga uglavnom određuju ili s ekonomskog ili tehnološkog aspekta. Takvim određenima informacijskog društva međutim nedostaje etička dimenzija,<sup>185</sup> koja je neizostavan element njegovog tumačenja u informacijskoj profesiji. Informacijsko društvo organizira pravedno ophođenje sa zabilježenim znanjem jer potiče stvaranje informacijskih sustava i usluga koji svakomu, pa i budućim generacijama, omogućavaju informacijski pristup. Drugim riječima, informacijsko društvo po svojoj bi naravi svakoga trebalo staviti u ravnopravan položaj da pristupa znanju koje se nalazi u javnom informacijskom prostoru. Takvo se informacijsko društvo neće ostvariti isključivo izgradnjom tehnološke infrastrukture i osposobljavanjem pojedinaca za korištenje tehnologije.

Tehnologija, kao i vještine vezane za njeno korištenje, tek su prvi korak za potpuno iskorištavanje potencijala informacijskog društva. Potrebna su znanja i vještine koje su izvan domašaja tehnologije, kao što su to pronalaženje, pristup, prosudba, vrednovanje ili učinkovito korištenje informacija. Navedene su sposobnosti ujedno pretpostavka su za učenje tijekom cijeloga života koje je temeljno načelo suvremenog (informacijskog) društva.

Knjižnice kao dio obrazovno-obavijesne infrastrukture mogu dati jedinstven i specifičan doprinos svojom predisponiranošću za podupiranje ključnih potreba koji se izravno ili neizravno odnose na pristup i korištenje znanja i informacija ili cjeloživotno učenje. Stoga obrazovna funkcija postaje sve relevantnijom i neophodnim preduvjetnom za aktivno i kreativno uključivanje pojedinaca u suvremene tijekove. Obrazovanje korisnika zahvaćeno je konceptualnom preobrazbom; iako su ga knjižnice oduvijek provodile, danas to čine na drugačijoj filozofskoj osnovi koja podrazumijeva preobrazbu populacije kojoj je namijenjena, sadržaja koji obuhvaća, medija kojim se ostvaruje, te načelno njenog značaja za šire društveno okruženje.

Knjižnice u tom kontekstu funkcioniraju kao obrazovna središta, bilo u lokalnoj zajednici (narodne), bilo u (ne)profitnoj ustanovi (specijalne), bilo u školi ili na fakultetu (školske, visokoškolske/sveučilišne). Transformacija obrazovne funkcije knjižnica u radu je prikazana na primjeru visokoškolskih knjižnica.

---

<sup>185</sup> prema Kuhlen, R. Informationskompetenz und Vertrauen als Grundlage informationeller Autonomie und Bildung. <http://www.inf-wiss.uni-konstanz.de/People/RK/Publikationen2002/informationskompetenz-und-Informationenautonomie.pdf>

Uvodno je poglavlje rada posvećeno prevladavajućim teorijskim paradigmatima obrazovanja, čiju okosnicu čine kognitivno-konstruktivističke spoznaje koje poriču ideju izravnog poučavanja, budući da učenje prestaje biti pasivan proces pounutrenja vanjskih informacija, već aktivan proces stalne transformacije izgrađenih konstrukcija znanja. U istom se poglavlju ukazalo na rastuće potrebe za učenjem, promjenu naravi procesa učenja te potencijalni doprinos knjižnica u procesima učenja, što je u literaturi iz područja informacijskih znanosti, posebno knjižničarstva, rezultiralo velikim brojem radova koji se teorijama učenja bave s mortrišta informacijskih stručnjaka. Analiza je tih radova pokazala da su njihovi autori nastojali ukazati na potrebu teorijskog zasnivanja edukacije korisnika, pri čemu spoznaje stečene u okviru konstruktivističke paradigme omogućavaju oblikovanje edukacijske usluge iz perspektive korisnika, podrazumijevajući preoblikovanje naravi, tijeka i sadržaja obrazovnih procesa u knjižnicama. Uporabljivost teorijskih okvira kognitivno-konstruktivističkog pravca obrazovanja u području informacijskih ustanova značajna je i plodonosna za svakodnevnu obrazovnu praksu u knjižnicama i srodnim informacijskim ustanovama, ali i važno polazište za stvaranje teorijskih okvira edukacije u specifičnom okruženju informacijskih ustanova.

U nastavku razmatranja o suvremenim smjerovima razvoja u obrazovanju prišlo se analizi niza modela iznjedrenih kognitivnom paradigmatom. Posebno su se propitali kognitivno ukorijenjeni koncepti fleksibilnog, distribuiranog i problemskog učenja te učenja zasnovanog na izvorima informacija i znanja (resource-based learning) kao modeli koji procvat doživljavaju u suvremenoj informacijsko-komunikacijskoj paradigmati. Zbog snažnog utjecaja informacijsko-komunikacijskih tehnologija na razvitak novih spoznaja o učenju objašnjeni su termini hiperteksta i nelinearne navigacije, multimedije, simulacija te elektroničke komunikacije u odnosu na proces obrazovanja. Navedene su spoznaje utjecale na oblikovanje nacionalnih obrazovnih politika. Stoga su u istom poglavlju kometirani međunarodni strateški dokumenati koji ukazuju na fenomene cjeloživotnog učenja i tehnološki podržanog učenja/učenja na daljinu kao društveno odnosno politički značajnim fenomenima. Knjižnice se ne mogu oglušiti na naznačena opća nastojanja te pokazivati izrazitiji obrazovni angažman, koji u svojoj naravi mora biti podudaran suvremenim modelima učenja iznjedrenih kognitivnim spoznajama o učenju.

Nakon što su u prva dva poglavlja analizirana nova teorijska polazišta u obrazovnim znanostima te suvremene spoznaje o učenju, kao i društvena percepcija učenja i obrazovanja, u idućem su dijelu rada u kraćem pregledu izloženi pojmovno određenje i povijesni razvitak

obrazovne funkcije knjižnica. Paleta definicija, kao i povijesni razvoj funkcije pokazali su očiti smjer preobrazbe edukacije korisnika prema konceptu informacijske pismenosti.

Prikazu osnovnih obilježja novih pristupa obrazovnoj funkciji visokoškolskih knjižnica prethodila je analiza čimbenika koji su utjecali na preobrazbu obrazovnih procesa u knjižnicama, a koje je moguće tumačiti na socio-ekonomskoj i znanstveno-tehnološkoj razini te s motrišta preobrazbe u neposrednom visokoškolskom okruženju. Akceleracija znanstvenih spoznaja, tehnologijski razvoj i društvene promjene u uzročno-posljedičnom su odnosu s promjenama u odgojno-obrazovnim sustavima, a pokazalo se da su i posljedice njihovog djelovanja na obrazovnu funkciju knjižnica brojne i višestruke, te da su potakle nastanak niza modela i teorijskih konceptualizacija o informacijskoj pismenosti.

Prikazano je nekoliko definicija informacijske pismenosti, okosnicu kojih čine pronalaženje, pristup, vrednovanje i korištenje informacija, uz sve konotacije koje ovi procesi poprimaju u složenom informacijskom okruženju s kojim se korisnici trenutno suočavamo (etika korištenja, svijest o važnosti informacija, informacija kao pretpostavka za osobni i društveni razvoj). Konstatirano je da se informacijska pismenost razlikuje od tradicionalno organizirane edukacije korisnika zbog jačeg angažmana knjižničara u realizaciji nastavnog plana i programa, koji predmet podučavanja ne usmjeruju više na pronalaženje i pristup, već zahvaćaju cjelovito informacijsko okruženje, progovarajući i o ekonomskim i legalnim aspektima informacija, njenoj proizvodnji i dinamici organizacije te njenom mjestu u suvremenom društvu i značaju za svakog pojedinca u kontekstu cjeloživotnog obrazovanja. Zbog rastuće složenosti svijeta nastaju sve kompleksnije informacijske usluge, a informacijska okolina postaje sve složenija u kvantitativnom (brojnost izvora) i kvalitativnom smislu (valjanost/točnost/relevantnost izvora). Imajući u vidu činjenicu da je osposobljenost za pronalaženje, vrednovanje i korištenje informacija pretpostavka za stjecanje znanja u današnjem društveno-ekonomskom trenutku, donosi se zaključak da je posrijedi primjer funkcionalne pismenosti. Stoga je jedan od temeljnih zaključaka istraživanja da informacijska pismenost mora postati dio ne samo knjižničarskog, već i obrazovnog pojmovnika. Nevezanost obrazovne aktivnosti visokoškolskih knjižnica za neki od suvremenih pedagoških koncepata ili odbacivanje ideje informacijske pismenosti nužno marginalizira ovu knjižničku funkciju, kako u očima matične ustanove/korisnika, tako i u hijerarhiji funkcija unutar knjižnice.

U sljedećem je poglavlju opisano drugo uporište preobrazbe edukacije korisnika; riječ je o novim medijima kojima se obrazovni sadržaji nude i "dostavljaju" do korisnika, a to su najnovije mrežne tehnologije. Korištenje World Wide Web-a u edukaciji korisnika počiva na

suvremenoj obrazovnoj teoriji koja ukazuje na informacijsko-komunikacijsku tehnologiju kao podlogu za kvalitetno učenje, te na očekivanjima korisnika vezanih za udaljene i distribuirane knjižnične usluge. Argumentima koji potkrjepljuju ove tvrdnje prethodilo je kraći pregled korištenja tehnologije u edukaciji korisnika tijekom posljednja tri desetljeća 20. stoljeća. Pokazalo se da su metode edukacije korisnika u knjižnicama uglavnom pratile metode koje su se primjenjivale u nastavi, te da je tek s internetom, Web tehnologijom i širokom primjenom multimedije bilo moguće ostvariti oblike aktivnog učenja, suradničkog učenja ili učenja s razumijevanjem, koji su potakli širu primjenu tehnologije u nastavi.

Nakon analize odrednica preobrazbe u knjižnicama u svijetu, željelo se ispitati obrazovanje korisnika visokoškolskih knjižnica u Hrvatskoj u odnose na analizirane pravce obrazovnih aktivnosti u svijetu. U istraživanju provedenom u 2 faze potvrđena je uvodna hipoteza o nesustavnom provođenju edukacije korisnika u Hrvatskoj, te da su postojeći oblici provođenja u raskoraku s obilježjima edukacije korisnika u svijetu. Zaključci koji su se izveli iz rezultata istraživanja mogu se iskazati u nekoliko osnovnih točaka:

- obrazovna funkcija visokoškolskih knjižnica u Hrvatskoj ne razvija se niti se provodi sustavno jer:
  - ne postoje napisani programi edukacije
  - uglavnom ne postoje stručni suradnici koji su zaduženi za nju
  - prevladava pojedinačna poduka, koja se nudi prema potrebi
- programi sadržajno ne slijede težišta edukacije izražena u knjižnicama u svijetu: dok knjižnice u Hrvatskoj i dalje nude poduku o OPAC-u ili pojedinoj bazi podataka, u svjetskoj se literaturi učestalo upućuje na potrebu usmjeravanja edukacije na opće i šire koncepte, na metode i procese
- tijekom školovanja i stalnog stručnog usavršavanja knjižničare bi trebalo sustavno pripremati za ulogu učitelja
- potrebno je poduzeti dodatne napore promicanja i upoznavanja koncepta informacijske pismenosti u stručnoj zajednici
- kod postojećih je oblika edukacije putem interneta riječ o statičkim tekstovima, bez multimedijalnih i interaktivnih elemenata, a struktura odgovora ispitanika pokazuje da uzorak nije u dovoljnoj mjeri upoznat s konkretnim načinima i mogućnostima edukacije korisnika u Web okruženju

Opći zaključak istraživanja upućuje na to da usluga edukacije nije posebno istaknuta i primjereno predstavljena korisnicima odnosno široj zajednici. Dok knjižnice u svijetu uslugu

edukacije koriste kao način podrške općih nastojanja izgradnje infrastrukture za cjeloživotno obrazovanje i način promocije svoje djelatnosti, knjižnična zajednica u Hrvatskoj nije u dovoljnoj mjeri izgradila svijest o važnosti obrazovne funkcije.

Imajući u vidu svrhu istraživanja i potencijalnu praktičnu vrijednost istraživanja, na temelju proučene literature i rezultata dobivenih u okviru istraživanja stanja edukacije u visokoškolskim knjižnicama u Hrvatskoj, u posljednjem se poglavlju konceptualiziran model edukacije koji može poslužiti kao okosnica oblikovanja programa edukacije visokoškolskih knjižnica u Hrvatskoj.

Model predviđa transformaciju tradicionalnih oblika edukacije korisnika na sadržajnoj, metodičkoj i organizacijskoj razini, koji u ukupnosti donose novu filozofiju obrazovanja korisnika.

Sadržajni aspekt modela podrazumijeva napuštanje uobičajenih programa edukacije koji se ograničavaju na poduku o pretraživanju informacija. Potrebno ih je proširiti konceptima kritičke prosudbe, vrednovanja, komuniciranja, etičkog korištenja te općenito poticanja svijesti o važnosti informacija u suvremenom društvu, a koje je u ukupnosti moguće imenovati informacijskom pismenošću.

Metodička razina modela podrazumijeva intenzivnije korištenje metoda okrenutih aktivnom učenju i oblikovanja obrazovne ponude u virtualnom prostoru, koja tada omogućava ugradnju multimedije, izbor mjesta i vremena učenja, te racionalizaciju u uvjetima malog broja zaposlenih uz potrebu dopiranja do sve većeg broja korisnika.

Sadržajni i metodološki aspekt modela nisu ostvarivi bez odgovarajuće organizacijske podloge. Najosnovnije organizacijsko načelo modela, koji mora slijediti sadržajno načelo informacijske pismenosti, sastoji se od ugradnje u sadržaj, strukturu i tijek nastavnog programa.

Model stoga podrazumijeva horizontalnu uspostavu sustava edukacije (pripremiti program informacijskog opismenjivanja u školskim, visokoškolskim, narodnim i specijalnim knjižnicama), kao i vertikalno povezivanje postupnim razvijanjem sposobnosti od početničke do ekspertne razine u raznim tipovima knjižnica.

Model koji obuhvaća preobrazbu na svim razinama donosi rekonceptualizaciju obrazovne funkcije knjižnica, započevši od njezinog smisla, mjesta i uloge u društvu pa sve do naravi samog procesa. Preobrazba je toliko korjenita i do te mjere zadire u bit obrazovne funkcije da je moguće govoriti o novoj filozofiji edukacije korisnika. Suvremena didaktička paradigma receptivne oblike učenja zamjenjuje "metaznanjima" o pretraživanju, vrednovanju, selekciji i korištenju informacija koja se mogu operacionalizirati u procesima rješavanja problema.



Obrazovna funkcija knjižnica u takvim okolnostima od osobite je važnosti, no one moraju afirmirati problemsku edukaciju, ali s vrijednosnom orijentacijom usmjerenom ka razvijanju stavova, kritičnosti i kreativnosti. Budući da koncept informacijskog opismenjivanja uz obrazovnu komponentu, koja je usmjerena na kognitivno područje ličnosti, obuhvaća i afektivne osobine pojedinaca, primjerice osvještenost o važnosti informacija, navike korištenja izvora, stavove o etici korištenja itd., uvriježenu formulaciju o obrazovanju korisnika, koja se uobičajeno veže uz visokoškolske knjižnice, potrebno je proširiti naglašavanjem odgojne dimenzije.

Na kraju, možemo zaključiti da je informacijska pismenost ključna sposobnost u informacijskom društvu, razvitak koje ne podupiru isključivo knjižnice, ali mogu dati jedinstven doprinos. Takve okolnosti i knjižničare i ostale informacijske stručnjake stavljaju pred nove izazove, koji se ne odražavaju samo na profesionalnu praksu, već izravno utječu na sadržaje školovanja i stalnog stručnog usavršavanja. Ovo je istraživanje nastojalo razmotriti trenutno stanje i stavove knjižničara u Hrvatskoj o njihovoj obrazovnoj funkciji, ponuditi strukturni okvir za teorijsko i pojmovno rasvjetljavanje novih pravaca razvoja te uputiti na modele odnosno elemente modela koji bi mogli biti ishodištem u praktičnom oblikovanju programa edukacije korisnika knjižnica. Stoga je ovaj rad potrebno sagledavati kao početnu točku za daljnja istraživanja obrazovne funkcije informacijskih ustanova, osobito informacijske pismenosti, kako u teorijskom tako i u praktičnom smislu. U teorijskom bi smislu istraživanja trebalo usmjeriti na rasvjetljavanje mjesta informacijske pismenosti u kontekstu informacijske znanosti, ali i kao interdisciplinarnog fenomena. U praktičnom pak smislu valjalo bi je istražiti u odnosu na njenu važnost za uspjeh pojedinaca tijekom školovanja, na radnom mjestu i općenito organizacija u smislu razvoja ljudskih resursa.

## 11. Literatura

1. ACRL. Information literacy competency standards for higher education. 2000. URL: <http://www.ala.org/ala/acrl/acrlstandards/standards.pdf> . (2004-10-20)
2. ACRL. Standards for libraries in higher education. 2004. URL: <http://www.ala.org/ala/acrl/acrlstandards/standardslibraries.htm> (2004-10-20)
3. ALA. Presidential Committee on Information Literacy: Final Report. 1989. URL: <http://www.ala.org/ala/acrl/acrlpubs/whitepapers/presidential.htm> . (2004-10-20)
4. Alexander, J.A. Collaborative design, constructivist learning, information technology immersion, & electronic communities: a case study. // Interpersonal computing and technology: an electronic journal for the 21st century. 7 (1999)1-2. URL: <http://www.emoderators.com/ipct-j/1999/n1-2/alexander.html> (2004-10-20)
5. Antić, S. Rječnik suvremenog obrazovanja: obrazovanje u trendu 21. stoljeća. Zagreb: Hrvatski pedagoško-književni zbor, 2000.
6. Arp, L. An introduction to learning theory. // Sourcebook for bibliographic instruction / edited by Katherine Branch...<et al.>. Chicago: Bibliographic instruction section, Association of College and research libraries, A Division of the American library Association, 1993.
7. Arp, L.; Woodard, B. S. Recent Trends in Information literacy and instruction. // Reference & user services quarterly. 42, 2, 2002, str. 124-132.
8. Barone, C.A. Technology and the changing teaching and learning landscape. // AAHE bulletin.com. May 2003. URL: <http://www.aahebulletin.com/member/articles/educause.asp> (2003-15-11)
9. Baumgaetner, T. Lehren und Lernen mit neuen Medien in der universitären Ausbildung. 2002. URL: <http://www.ubka.uni-karlsruhe.de/eva> (2004-04-02).
10. Bawden, D. Information and digital literacies: a review of concepts. // Journal of documentation. 57 (2) Mar 2001, str. 218-59.
11. Bicknell-Holmes, T.; Hoffman, P.S. Elicit, engage, experience, explore: discovery learning in library instruction. // Reference services review. 28 (4), 2000, str. 313-322.
12. Boethel, M.; Dimock V.K. Constructing knowledge with technology: a review of the literature. URL: <http://www.sedl.org/pubs/> (2003-09-20)
13. Bruce, C. Information literacy programs and research: an international review. // Australian library journal. 49 (2000) 3, str. 209-218.
14. Bruce, C. Information literacy as a catalyst for educational change: a background paper. White Paper prepared for UNESCO, the U.S. National Commission on Libraries and Information Science, and the National Forum on Information Literacy, for use at the

- Information Literacy Meeting of Experts, Prague, The Czech Republic. 2002. URL: <http://www.nclis.gov/libinter/infolitconf&meet/papers/bruce-fullpaper.pdf>.
15. Bruce, C. Seven faces of information literacy in higher education. 1997. URL: <http://sky.fit.qut.edu.au/~bruce/inflit/faces/faces1.htm> (2004-05-03)
  16. Bruce, H.; Lampson, M. Information professionals as agents for information literacy. // Education for information. 20(2002), str. 81-106.
  17. Candy, P.C. Information Literacy and Lifelong Learning. White Paper prepared for UNESCO, the U.S. National Commission on Libraries and Information Science, and the National Forum on Information Literacy, Information Literacy Meeting Experts, Prague, The Czech Republic. 2002. URL: <http://www.nclis.gov/libinter/infolitconf&meet/candy-paper.html>. (2004-02-04).
  18. CARNET. Bez alata nema zanata: izrada on-line tečaja pomoću WebCT-a. Neobjavljena skripta.
  19. Charters, M. The extent of bibliographic instruction in academic libraries: a preliminary examination. // Research strategies. 16, 2, 2002, str. 147-152.
  20. Clyde, L.A. An instructional role for librarians: an overview and contents analysis of job advertisements. // Australian academic and research libraries. 33, 3, 2002. URL: <http://alia.org.au/publishing/aarl/33.3/full.text/clyde.html> (2004-10-27).
  21. Commission of the European Communities. A Memorandum on lifelong learning. Brussels, 30. 10. 2000. <http://www.bologna-berlin2003.de/pdf/MemorandumEng.pdf> (2004-10-09)
  22. Cooperstein, S.E.; Kocevar-Weidinger, E. Beyond active learning: a constructivist approach to learning. // Reference services review. 32, 2, 2004, str. 141-148.
  23. Coughlan, J. The BI librarian's new constituency: adult independent learners. // Reference librarian. (24) 1989, str. 159-173.
  24. Council of Australian University Librarians. Information literacy standards. Canberra: Council of Australian University Librarians, 2001. URL: <http://www.caul.edu.au/caul-doc/InfoLitStandards2001.doc>
  25. Cox, A. Hypermedia library guides for academic libraries on the WWW. // Programm. 30(1996)1, str. 39-50.
  26. Creanor, L. Teaching information handling skills with hypertext. // Programm. 28(1994)4, str. 349-365.
  27. Cvitaš, M. Od teksta do hiperteksta. // Bilten Zavoda za lingvistiku. (1992)6, str. 7-16.
  28. Deese-Roberts, S.; Keating, K. Library instruction: a peer-tutoring model. Englewood, Colo.: Libraries unlimited, 2000.

29. Dennis, S.; Broughton, K. FALCON: an interactive library instruction tutorial. // Reference services review. 28(2000)1, str. 31-38.
30. The development of UK academic library services in the context of lifelong learning. / Final report by Peter Brophy, Jenny Craven, Shelagh Fisher. April 1998. URL: <http://www.ukoln.ac.uk/services/elib/papers/tavistock/ukals/ukals.html> (2004-20-10).
31. Dewald, N.H. Transporting good library instruction practices into the Web environment: an analysis of online tutorials. // Journal of academic librarianship. 25(1999)1, str. 26-31
32. Dewald, N.H.; Scholz-Crane, A. Information literacy at distance: instructional design issues. // Journal of academic librarianship. 26(2000)1, str. 3-44.
33. Donaldson, K.A. Library research process success: designing an online tutorial to teach information literacy skills to first-year students. // The internet and higher education. 2(2000)4, str. 237-251.
34. Doukas, C. New topologies in European policies: the framework of lifelong learning policies.// Lifelong learning discourses in Europe./ ed. Carolyn Medel-Anonuevo. Unesco institute for education, 2003. Str. 27-37. URL: <http://www.unesco.org/education/uie/pdf/uiestud39.pdf>. (2003-11-10)
35. Edukacija korisnika bibliotečne građe. Referati s Plenuma Društva bibliotekara Rijeka, 19. ožujka 1987. Rijeka, 1987. (umnoženo)
36. Empfehlungen des Wissenschaftsrates zur Hochschulentwicklung durch Multimedia in Studium und Lehre. URL: [http://www.wissenschaftsrat.de/presse/pm\\_1098.htm](http://www.wissenschaftsrat.de/presse/pm_1098.htm) (2004-07-22).
37. Encyclopedia of library history / edited by Wayne A. Wiegand and Donald G. Davis. New York; London: Gerland Publishing, Inc., 1994.
38. Ewell, P. Organizing for learning. // AAHe Bulletin.com Dec 1997. URL: <http://www.aahebulletin.com/public/archive/ewell.asp> (2003-09-18)
39. Ezzo, A.; Perez, J. The Information explosion: continuing implications for reference services to adult learners in academia. // The reference librarian. 69/79, 2000, str. 5-19.
40. Fjallbrant, N.J.; Malley, I. User education in libraries. London: C. Bingley, 1984.
41. Forcheri, P.; Molfino, M.T.; Quarati, A. ICT driven individual learning: new opportunities and perspectives. // Educational technology & society. 3(1) 2000, str. 51 - 5?
42. Furnisch, E. Evaluating electronic instruction services. // Legal reference services quarterly. 18(2001)4, str. 7-21.
43. Garrod, P. Skills for new information professionals (SKIP): findings of an elib project. // Infocus. 2, 1, 1997. <http://info.lut.ac.uk/departments/dils/cti/SKIP.html> (2003-05-02).

44. Gratch-Lindauer, B. Comparing the regional accreditation standards: outcomes assessment and other trends. // Journal of academic librarianship. 28 (2002)1/2, str. 14-25.
45. Herrington, V. J. Way beyond BI: A look to the future. // Journal of academic librarianship. 24(1998)5, str. 381-386.
46. Hoić-Božić, N. Prilagodljiva hipermedijska programska potpora za učenje: doktorska disertacija. Zagreb: Fakultet elektrotehnike i računarstva, 2002.
47. Homann, B. German libraries at the starting line form the new task of teaching information literacy. // Library review. 52(2003)7, str. 310-318
48. Homann, B. Information literacy: ein Beitrag der Bibliotheken für eine demokratische Informationsgesellschaft. // Bibliotheksdienst. 36(2002)2, str. 1681-1688.
49. Homann, B. Schwierigkeiten und neue Ansätze der Benutzerschulung in Deutschland. // 67<sup>th</sup> IFLA Council and General Conference, August 16-25, 2001. URL: <http://www.ifla.org/IV/ifla67/papers/072-126g.pdf> (2004-20-10)
50. Hunter Groussman L. Internet use in constructivist classrooms. The university of Utah, 2002. URL: <http://www.lib.umi.com/dissertation/fullcit/3070945> (2003-06-12).
51. Iannuzzi, P. Faculty development and information literacy: establishing campus partnerships. // Reference services review. 26 (3-4) 1998, str. 97-102.
52. International Labour Organization. Learning and training for work in the knowledge society. 2002. URL: [http://www.ilo.org/public/english/employment/skills/recomm/report/rep\\_toc.htm](http://www.ilo.org/public/english/employment/skills/recomm/report/rep_toc.htm) (2004-04-20).
53. Isbell, D.; Kammerlocher, L. Implementing Kuhlthau: a new model for library and reference instruction. // Reference services review. 26(3-4) 1998, str. 33 – 41.
54. Johnston, B.; Webber, S. Information literacy in higher education: a review and case study. // Studies in higher education. 28(2003)3, str. 335-349.
55. Julien, H. User education in New Zealand tertiary libraries: an international comparison. // Journal of academic librarianship. 24(1998)4, str. 304-313.
56. Julien, H.; Stuart Boon. From the front line: information literacy instruction in Canadian academic libraries. // Reference services review. 30 (2) 2002, str. 143-149.
57. Katz, B. Introduction to reference work. New York <etc.>: McGraw-Hill, cop. 1992. 6th ed.
58. Kiš, M. Englesko-hrvatski i hrvatsko-engleski informatički rječnik. Zagreb: Naklada Ljevak, 2000.
59. Keyser, M.C. Active learning and cooperative learning: understanding the difference and using both styles effectively. // Research strategies. 17 (2000)1, str. 36.

60. Klarin, M. Prikaz teorija učenja s naglaskom na primjenu u nastavi. // Radovi Filozofskog fakulteta u Zadru. 35(1995/96)12, str. 115-125.
61. Kohl, D.F. As time goes by...revisiting fundametals. // Library trends. 44(2) 1994, str. 423-429.
62. Korisnici u 21. stoljeću-izazov za knjižničarsku struku: radni materijali / 21. skupština Hrvatskoga knjižničarskog društva, međunarodni skup, Zadar, 7.- 10. listopada 1998. Zagreb: Hrvatsko knjižničarsko društvo, 1998.
63. Kuhlen, R. Informationskompetenz und Vertrauen als Grundlage informationeller Autonomie und Bildung. 2002. <http://www.inf-wiss.uni-konstanz.de/People/RK/Publikationen2002/informationskompetenz-und-Informationsaunomie.pdf>. (2004-10-30).
64. Kuhltau, C.C. Seeking meaning: a process approach to library and information services. Norwood, N.J: Ablex Publishing Corporation, 1993.
65. Lazarus, J. Hochschulbibliothek im Umfeld von Lehre und Lernen: neuere Entwicklungen, Initiativen und Möglichkeiten. Berlin: Institut für Bibliothekswissenschaft der Humboldt-Universität zu Berlin, 2002. <http://www.ib.hu-berlin.de/~kumlau/handreichungen/h112/> (2004-02-02).
66. Lorenzen, M. Brief history of library instruction in the United States. // Illinois libraries, 83(2), 2001, 8-18. <http://www.libraryinstruction.com/lihistory.html> (2004-02-03).
67. Lorenzen, M. Library instruction outside of north America in the 20<sup>th</sup> century. <http://www.libraryinstruction.com/liinternational.html> (2004-02-03).
68. Lubans, J. Library literacy. // RQ. 19 (4), 1980, str. 325-328.
69. Lupton, M. The getting of the wisdom: reflections of a teaching librarian. //Australian academic and research libraries. 33, 2, 2002. <http://alia.org.au/publishing/aarl/33.2/lupton.html> (2004-02-04).
70. Marcum, J.W. Rethinking information literacy. // Library quarterly. 72 (1) Jan 2002, str. 1-26.
71. Matijević, M. Multimedija, daljinsko učenje i poučavanje. // Obrazovanje za informacijsko društvo /uredio Juraj Božićević. Zagreb: Hrvatska akademija tehničkih znanosti: Hrvatsko društvo za sustave, 1997. Str. 21-28.
72. Mrkonić, A. Pristup promjenama u obrazovanju. // Radovi /Sveučilište u Splitu, Filozofski fakultet Zadar. Razdio filozofije, psihologije, sociologije i pedagogije. 30 (1990-1991), 7, str. 255-268.
73. Muir, A.; Oppenheim, C. Report on developments world-wide on national information policy. 2001. URL: [http://www.lahq.org.uk/directory/prof\\_issues/nip](http://www.lahq.org.uk/directory/prof_issues/nip) (2004-05-15).

74. Notar, C.E.; Wilson, J.D.; Friery, K.A. Going the distance: active learning. // *Education*. 122 (2002) 4, str. 649-655.
75. Novotny, E.; Roy, L. How do we learn? Contributions of learning theory to reference service and library instruction. // *Reference librarian*. (69/70) 2000, str. 129-139.
76. Owusu-Ansah, E.K. Information literacy and higher education: placing the academic library in the center of a comprehensive solution. // *Journal of academic librarianship*. 30 (1) 2004, str. 3-16.
77. Pastuović, N. *Osnove psihologije obrazovanja i odgoja*. Zagreb, Znamen, 1997.
78. Patterson, C. D.; Howell, D. W. Library user education: assessing the attitudes of those who teach. // *RQ*. Summer 1990, str. 513-524.
79. Peacock, J. Teaching skills for teaching librarians: postcards from the edge of the educational paradigm. // *Australian academic and research libraries*. 32 (1) Mar 2001, str.26-42.
80. Petr, K.; Aparac-Jelušić, T. Uloga sveučilišnih knjižnica u novim pristupima akademskom obrazovanju // Zbornik radova "Težakovi dani"/Tkalac, S., Lasić-Lazić, J. Zagreb: Filozofski fakultet, Zavod za informacijske studije, Odsjek za informacijske znanosti, 2003.
81. Petričević, D. Cjeloživotno obrazovanje. // *Osnove suvremene pedagogije / Antun Mijatović et al. Zagreb:Hrvatski pedagoško-književni zbor, 1999, str. 423-460.*
82. Pivac, J. *Inovativnom školom u društvo znanja: (škola i razvoj)*. Zagreb: Hrvatski pedagoško-književni zbor, 2000.
83. The Prague declaration: towards an information literate society  
<http://www.nclis.gov/libinter/infolitconf&meet/post-infolitconf&meet/PragueDeclaration.pdf> (2004-05-02).
84. Problem-based learning: evolving strategies and conversations for library instruction. / Brock Enger, K. et al. // *Reference services review*. 30(2002)4, str. 355-358.
85. Rader, H.B. The learning environment: then, now and later: 30 years of teaching information skills. // *Reference services review*. 27 (1999)3, 219-224.
86. Ratzek, W. Computer-based training in der Bildungsarbeit. // *nfd* 48(1997)1, str. 25-29.
87. The relationship of the World Wide Web to thinking skills /Bradshaw, A.C, Bishop, J.L., Gens, L.S. Miller, S.L.; Rogers, M.A. // *Educational media international*. 39, 3&4, Sep 2002, str. 275-285.
88. Rhodes, H.; Chelin, J. Web-based user education in UK university libraries: results of a survey. // *Programm*. 34, 1, 2000, str. 59-73.

89. Rice-Lively, M. L.; Racine, D.J. The role of academic librarians in the era of information technology. // *Journal of academic librarianship*. 23 (1997)1, str. 31 - 41.
90. Roberts, A.F.; Blandy, S.G. *Library instruction for librarians*. Englewood, Col.: Libraries Unlimited, Inc., 1989.
91. Roes, H. Digital libraries and education. // *Dlib magazine*. July/August 2001, 7, 7/8.  
<http://www.dlib.org/dlib/july01/roes/07roes.html> (2004-10-11).
92. Schmidmaier, D. Cai in der Nutzerschulung. // *Zentralblatt für Bibliothekswesen*. 102 (1988) 10, str. 433-456.
93. Schmidmaier, D. Die Nutzerschulung in den 90-er Jahren. // *Libri*. 39(1989)3, str. 217-230.
94. Sečić, D. *Informacijska služba u knjižnici*. Rijeka, Naklada Benja, 1995.
95. Shapiro, J.J.; Hughes, S.K. Information technology as a liberal art. // *Educom review*. 31, 2, 1996, str. 31-36.
96. Shirato, L.; Badics, J. Library instruction in the 1990s: a comparison with trends in two earlier LOEX surveys. // *Research strategies*. 15, 4, 1997, str. 223-237.
97. Siebert, H. Obrazovanje odraslih na kraju jedne epohe. // *Obrazovanje odraslih*. 44 (2000 <i.e. 2001>) 1-4, str. 53-58.
98. Sinikara, K. Edukacija korisnika u finskim sveučilišnim knjižnicama. // *Edukacija korisnika i knjižničnoga osoblja: zbornik radova*. Zagreb: Hrvatsko knjižničarsko društvo, 2004, str. 11-20.
99. Snavelly, L.; Cooper, N. The information literacy debate. // *Journal of academic librarianship*. 23(1997)1, str. 9-14.
100. Sonntag, G. Report on the National Information literacy survey. // *College & research libraires news*. 62(2001)10, str. 996-1001.
101. Špiranec, S. Edukacija korisnika u svjetlu novih informacijskih tehnologija: stanje u Hrvatskoj // *Edukacija korisnika i knjižničnoga osoblja: zbornik radova*. Zagreb: Hrvatsko knjižničarsko društvo, 2004, str. 136-144.
102. Špiranec: Informacijska pismenost: ključ za cjeloživotno učenje. // *Edupoint: časopis o primjeni informacijske tehnologije u obrazovanju*. 2003/2004, 2, str. 4-9.
103. The student-centered electronic teaching library: a new model for learning / P. T. Adalian <et al.> // *Reference services review*, 25 (3-4) 1997, str. 11-20.
104. Sühl-Strohmer, W. *Lehren und Lernen in der Bibliothek. Das Kompetenz- und Lernzentrum der Universitätsbibliothek Freiburg*. 2002.  
URL: [http:// www.bibliotheksdienst.zlb.de/2002/02\\_02\\_02.pdf](http://www.bibliotheksdienst.zlb.de/2002/02_02_02.pdf)(2004-07-08)



105. Standardi za biblioteke Sveučilišta Jugoslavije. // Vjesnik bibliotekara Hrvatske. 22(1976)1-4, str. 120-131.
106. Standardo ua visokoškolske knjižnice u Republici Hrvatskoj. // Vjesnik bibliotekara Hrvatske. 33(1990)1-4, str. 201-210
107. Stanely, N.M. CAI in the library: a case study. // Library Hi tech. 10(1992), str. 35-39.
108. Tadić, K. Obrazovanje korisnika za korištenju knjižničnih usluga. // Vjesnik bibliotekara Hrvatske. 40(1997<i.e.1999>) 1/2, str. 97-106.
109. Tam, M. Constructivism, Instructional Design, and technology: implications for transforming distance learning. // Educational technology & society. 3 (2) 2000, str. 50-60.
110. Terhart, E. Metode poučavanja i učenja: uvod u probleme metodičke organizacije poučavanja i učenja. Zagreb: Educa, 2001.
111. Theories of bibliographic education: designs for teaching. // ed. by C. Oberman, K. Strauch. New York; London: R.R. Bowker, 1982.
112. Tiefel, V. Library user education: examining its past, projecting its future. // Library trends. 44 (2) 1995, str. 318-338.
113. Učenje: blago u nama: izvješće UNESCO-u Međunarodnog povjerenstva za razvoj obrazovanja za 21. stoljeće / Jacques Delors et. al. Zagreb: Educa, 1998.
114. UNESCO. Open and distance learning: trends, policy and strategy considerations. 2002. <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001284/128463e.pdf>
115. User education in academic libraries / Hugh Fleming. London, The Library Association, 1990.
116. Van Vuewn, .A.S.; Henning, J.C. User education in a flexible learning environment as an opportunity to stay relevant in the 21<sup>st</sup> century. Iatul Conference Proceedings, 1998. <http://www.iatul.org/conference/proceedings/vo08/paper/vuren.html> (2004-10-09)
117. Veldof, J.; Beavers, K. Going mental: tackling mental models for the online library tutorial. // Research stratgies. 18 (2001), str. 3-20.
118. Virkus, S. Information literacy in Europe: a literature reiew. // Information research 18, 4, July 2003. <http://informationr.net.ir/8-4/paper159.html>
119. Visser, J. Learning together in an environment of shared resources: challenges on the horizon of the year 2020. 1999. URL: <http://www.unesco.org/education/educprog/lwf/dl/learning2020.pdf>.
120. Webber, S.; Johnston, B. Conceptions of information literacy: new perspectives and implications. // Journal of information science. 26 (2000) 6, str. 381-397.

121. Wilkinson, J. From transmission to research: Librarians at the heart of the campus. // Future teaching roles for academic librarians /Alice Harrison Bahr. The Haworth Press: New York, London, Oxford, 2000.
122. World Encyclopedia of library and information services / <editor Robert Wedgeworth>. 3th ed. Chicago: American Library Association, 1993.
123. Zhang, W. Developing web-enhanced learning for information fluency: a liberal arts college's perspective. // Reference and user services quarterly. 41 (4) 2002, str. 356-363.
124. Živković, J. Seminar o služnju literaturom. // Vjesnik bibliotekara hrvatske. 6(1960)1/2, str. 93-94.

## 12. PRILOG

Upitnik koji je poslan na adrese visokoškolskih knjižnica:

### Anketa

Br.:

*Ovim se upitnikom želi utvrditi stanje edukacije korisnika pri knjižnicama visokih učilišta u Hrvatskoj. Rezultati bi trebali poslužiti kao ishodište u kreiranju modela i preporuka za edukaciju korisnika.*

*Upitnik popunjavate obilježavanjem ponuđenih odgovora ili upisivanjem odgovora.*

*Pretpostavljamo da će Vam za ispunjavanje upitnika trebati otprilike 15 minuta. Zahvaljujemo na Vašoj pomoći i suradnji!*

1. Godine radnog staža (u knjižnici): \_\_\_\_\_
2. Vrsta obrazovanja:
  - završen studij knjižničarstva  
(četverogodišnji informatologija + bibliotekarstvo)
  - drugi visokoškolski studij uz dodatni dvogodišnji studij knjižničarstva
  - drugi visokoškolski studij uz položeni stručni ispit
  - drugo: \_\_\_\_\_
3. Navedite naziv matične ustanove (odsjek, odjel, fakultet, sveučilište):  
\_\_\_\_\_
4. Navedite broj stručnih djelatnika zaposlenih u knjižnici: \_\_\_\_\_
5. Ima li knjižnica pristup Internetu:
  - da
  - ne
6. Ima li knjižnica svoju web stranicu:
  - da
  - ne
7. Nudi li Vaša knjižnica uslugu edukacije (ako je odgovor negativan, preskočite ovaj odlomak i nastavite na 14. pitanju)
  - da
  - ne
8. Postoji li u knjižnici stručni suradnik (jedan djelatnik ili više njih) koji je zadužen za pitanja edukacije (npr.drži edukaciju, razvija programe)?
  - da
  - ne
  - drugo \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

9. Jesu li u knjižnici izrađeni i napisani programi obrazovanja korisnika?  
 da  ne
10. Kako je usluga edukacije organizirana:  
 rad s pojedinim korisnikom  videoprezentacije  
 stručno vođenje  edukacija putem interneta  
 tiskani materijali (npr. leci, vodiči)  predavanja / tečajevi / radionice u knjižnici  
 edukacija integrirana u nastavu (npr. predavanja u okviru kolegija)  
 drugo:
- 
11. Koji su sadržaji zastupljeni u programu edukacije?
- 
- 
12. Dogovarate li uslugu edukacije korisnika s nastavnim osobljem fakulteta?  
 da  ne
13. Iskazuje li nastavno osoblje / matična ustanova zanimanje (potrebu) za tu uslugu?  
 da  ne
14. Koje su najveće prepreke za uvođenje/provođenje obrazovnih aktivnosti u Vašoj knjižnici?  
 prostor  
 oprema i tehnologija  
 nezainteresiranost (matične ustanove ili korisnika)  
 preopterećenost drugim poslovima  
 manjak osoblja  
 odnos knjižničar – nastavno osoblje  
 drugo:
- 
15. Držite li edukaciju korisnika, s obzirom na brz tehnološki razvoj i prilagođene sustave za pretraživanje uopće potrebnom? Zašto?  
 Danas su potrebe za edukacijom korisnika sve manje  
 Potrebe za edukacijom su sve veće  
Objasnite svoj stav:
- 
16. Prema Vašem mišljenju, koja je svrha edukacije u knjižnicama (označite 4 odgovora vrijednostima 1 do 4; 1 za najmanju, 4 za najveću vrijednost)  
 podučiti korisnike kako se snalaziti u knjižnici  
 educirati korisnike za pronalaženje informacija u raznim izvorima  
 edukacija o strategijama pretraživanja  
 podučiti korisnike kako vrednovati informacije i izvore  
 educirati korisnike kako se služiti elektroničkim izvorima

- posredovati računalne vještine
- uputiti korisnike u etiku korištenja informacija i izvora

18. Jeste li tijekom školovanja ili u okviru nekog programa stalnog stručnog usavršavanja stjecali znanja i bili pripremani za uslugu obrazovanja korisnika?

- da  ne

19. Osjećate li se ugodno (ili: da li biste se osjećali ugodno) u ulozi predavača? (zaokružite 1 odgovor s obzirom na intenzitet emocije):

1                                      2                                      3                                      4  
vrlo ugodno                      ugodno                                      nelagodno                      izrazito nelagodno

20. Jeste li upoznati s konceptom informacijske pismenosti i držite li ovaj koncept relevantnim za knjižnice?

- Ne poznam koncept informacijske pismenosti
- Poznam koncept informacijske pismenosti i mislim da *je* važan za knjižnice
- Poznam koncept informacijske pismenosti i mislim da *nije* važan za knjižnice

21. Prema Vašem mišljenju, koje od navedenih sposobnosti najbolje opisuju informacijsku pismenost? Označite 1 odgovor!

- sposobnost pronalaženja informacijskih izvora
- sposobnost korištenja elektroničkih informacijskih izvora
- sposobnost pronalaženja, vrednovanja i korištenja informacija
- sposobnost snalaženja u knjižnicama

22. Smatrate li da je navedene vještine i znanja potrebno uvrstiti u programe edukacije u knjižnicama?

<i>Vještine i znanja</i>	<i>potrebno uvrstiti</i>	<i>nije potrebno uvrstiti</i>
razumjeti kako pronaći informaciju		
osposobljenost za pristup informacijama		
vještina korištenja informacija		
vještina analize i kritičkog vrednovanja informacija		
razumjeti kako je organizirana informacija		
etička pitanja korištenja informacija		
vještine pretraživanja interneta		
osnove korištenja računala		

23. Koristi li se Vaša knjižnica trenutno internetom kao medijem u edukaciji korisnika?

da

ne

Ako da, kako:

---

24. Prema Vašem mišljenju, ima li poduka putem interneta prednosti nad edukacijom korisnika u tradicionalnom okruženju?

Nema, korisnike je učinkovitije educirati u tradicionalnom okruženju

Da, web edukacija ima prednosti nad tradicionalno organiziranom edukacijom korisnika. Smatram da su prednosti sljedeće:

---

---

25. Zašto dosada niste i/ili u budućnosti nećete koristiti Web kao medij edukacije?

Svakako planiramo uvesti edukaciju putem interneta u našu knjižnicu

Takv je oblik edukacije suvišan i nepotreban

Ne provodimo edukaciju putem web-a iz sljedećih razloga:

---

---

*Zahvaljujemo na suradnji!*

## POPIS SLIKA, TABLICA I GRAFIKONA

### SLIKE

- Slika 1: Razlike između modela podučavanja i modela učenja 1
- Slika 2: Ciklus eksperimentalnog učenja
- Slika 3: informacijska pismenost prema D. Bawdenu
- Slika 4: Dinamički model informacijske pismenosti
- Slika 5: Sedam stupova informacijske pismenosti (SCONUL).
- Slika 6: Model edukacije korisnika visokoškolskih knjižnica

### TABLICE

- Tablica 1: Obuhvaćene knjižnice prema vrsti
- Tablica 2: Postojanje mrežne stranice
- Tablica 3: Podatak o informacijskim uslugama
- Tablica 4: Obavijesti o edukaciji korisnika
- Tablica 5: Predstavljanje sadržaja edukacije
- Tablica 6: Mogućnost pristupa sadržajima edukacije
- Tablica 7: Godine radnog staža ispitanika
- Tablica 8: Stručno obrazovanje ispitanika
- Tablica 9: Matična ustanova
- Tablica 10: Knjižnična Web stranica
- Tablica 11: Postojanje usluge edukacije
- Tablica 12: Suradnici zaduženi za edukaciju
- Tablica 13: Napisan program edukacije
- Tablica 14: Metode edukacije korisnika
- Tablica 15: Edukacija korisnika u dogovoru s nastavnikom
- Tablica 16: Interes matične ustanove za uslugu edukacije
- Tablica 17: Moguće prepreke u provođenju edukacije korisnika
- Tablica 18: Ocjena svrhe edukacije u knjižnicama
- Tablica 19: Razlike u ocjeni svrhe prema stručnom obrazovanju
- Tablica 20: Pripremljenost knjižničara za ulogu učitelja
- Tablica 21: Osjećaj ugode/neugode u ulozi predavača
- Tablica 24: Znanja, vještine i sposobnosti koje je potrebno uvrstiti u programe edukacije korisnika
- Tablica 26: Korištenje interneta kao medija edukacije
- Tablica 27: Stav o edukaciji putem interneta

### GRAFIKONI

- Grafikon 1: Potreba uvrštavanja elemenata informacijske pismenosti u programe edukacije (ispitanici koji su upoznati s informacijskom pismenošću)
- Grafikon 2: Potreba uvrštavanja elemenata informacijske pismenosti u programe edukacije (ispitanici koji su upoznati s informacijskom pismenošću)