

JESÚS LAU



KOMPETENCJE INFORMACYJNE W PROCESIE UCZENIA SIĘ PRZEZ CAŁE ŻYCIE

WYTYCZNE





Publikacja dostępna na licencji Creative Commons Uznanie autorstwa Na tych samych warunkach 3.0 Polska.

Wolno:

- ▶ kopiować, rozpowszechniać, odtwarzać i wykonywać utwór; tworzyć utwory zależne; użytkować utwór w sposób komercyjny.

Pod warunkami:

- ▶ utwór należy oznaczyć danymi autora oryginalnej publikacji oraz informacją o autorach przekładu (Komisja SBP ds. Edukacji Informacyjnej); utwory zależne należy rozpowszechniać na takiej samej licencji.

Treść licencji: <http://creativecommons.org/licenses/by-sa/3.0/pl/legalcode>

Kompetencje informacyjne
w procesie uczenia się przez całe życie
Wytyczne

Guidelines on Information Literacy
for Lifelong Learning



Jesús Lau*

Przewodniczący Sekcji Information Literacy IFLA do roku 2007

jlau@uv.mx / www.jesuslau.com

Universidad Veracruzana / DGB / USBI VER

www.uv.mx/usbi_ver

Boca del Río, Veracruz, Meksyk

* Zob. też część poświęconą podziękowaniom. Carol Eliot (USA) wniósł duży wkład edytorski do tego dokumentu

Ostatnia aktualizacja oryginalnego dokumentu: lipiec 2006

Wersja polska stan na: sierpień 2011

Tłumaczenie *Guidelines for Information Literacy for Lifelong Learning* powstało w ramach współpracy Komisji SBP ds. Edukacji Informacyjnej z Sekcją Information Literacy IFLA.

Nad przygotowaniem wersji polskiej pracował zespół w składzie:

Ewa Hajdasz	Stydium Języków Obcych, Uniwersytet Przyrodniczy we Wrocławiu
Matylda Filas	Biblioteka Uniwersytecka w Warszawie
Justyna Jasiewicz	Instytut Informacji Naukowej i Studiów Bibliologicznych, Uniwersytet Warszawski
Renata Piotrowska	Instytut Informacji Naukowej i Bibliotekoznawstwa, Uniwersytet Wrocławski
Ewa Rozkosz	Biblioteka Dolnośląskiej Szkoły Wyższej, Wrocław
Grzegorz Winnicki	Wojewódzka Biblioteka Publiczna im. H. Łopacińskiego, Lublin / Katedra Kultury Medialnej, Katolicki Uniwersytet Lubelski Jana Pawła II
Zuza Wiorogórska	Biblioteka Uniwersytecka w Warszawie / GERiiCO Research Team, Uniwersytet Lille 3

Koordynatorka przekładu: **Zuza Wiorogórska**

Opracowanie graficzne: **Ewa Rozkosz**



STOWARZYSZENIE
BIBLIOTEKARZY
POLSKICH

Komisja SBP ds. Edukacji Informacyjnej

http://sbp.pl/sbp/komisje_sekcje_zespołu/komisja_ds_educacji_informacyjnej

PODZIĘKOWANIA

W okresie od września 2004 do marca 2005 *Wytyczne* poddane były publicznej recenzji. Autor otrzymał komentarze, sugestie i uzupełnienia rozdziałów od specjalistów w dziedzinie informacji z całego świata. Każda przesłana uwaga była rozważana w kontekście założeń tego dokumentu, wykluczono jedynie te, które wykraczały poza zakres treściowy *Wytycznych*. Dzięki recenzentom, obecna wersja dokumentu jest bardziej wyczerpująca i dostarcza jaśniejszych przemyśleń na temat międzynarodowych potrzeb w zakresie kompetencji informacyjnych w środowisku bibliotecznym.

Pierwsze recenzje otrzymano od uczestników Otwartej Sesji IFLA w Buenos Aires (ponad 120 osób). Druga partia pochodziła z osobistych kontaktów z autorem (ponad 50 osób). Trzecia grupa sugestii i ulepszeń wniosła największy wkład w recenzję *Wytycznych*. Ze szczególnymi podziękowaniami, nazwiska tych osób są wymienione poniżej, uszeregowane według wniesionego wkładu prac:

Jesus Cortes (UACJ/Meksyk) przeprowadził pierwszą recenzję całego dokumentu.

Forest Woody Horton, Jr. (Stany Zjednoczone) dodał kilka nowych akapitów dotyczących kompetencji informacyjnych i uczenia się przez całe życie.

Thomas Kirk (Stany Zjednoczone) przeprowadził szczegółową recenzję całego dokumentu.

Sylvie Chevillotte (Francja) zrecenzowała i poprawiła Rozdział 3.

SCONUL Advisory Committee on Information Literacy pod kierownictwem **Liz Hart** (Wielka Brytania) dodał wartościowe wskazówki do wszystkich części dokumentu.

Angela Peragallo i członkowie **Grupo Programa de Educación en Información** z Uniwersytetu w Antofagasta (Chile) częściowo zrecenzowali dokument i wnieśli pewne poprawki koncepcyjne.

Geoff Walton (Wielka Brytania) dodał wskazówki do wszystkich części.

Berence Mars (Meksyk) dodała ogólne uwagi do dokumentu.

Viggo Gabriel Borg Pedersen (Norwegia) przesłał uwagi do części dotyczących ewaluacji i oceny.

Jayme Spencer, Hildy Benham i Alison Armstrong (Egipt) dodali ogólne komentarze.

Olle Rimsten (Szwecja) dodał kilka generalnych komentarzy.

Christina Tovoté (Szwecja) przekazała ogólne komentarze do Rozdziału 4.

ABSTRAKT

Międzynarodowe Wytyczne dotyczące kompetencji informacyjnych zostały opracowane przez Sekcję Information Literacy działającą w strukturach IFLA. Celem tego opracowania jest dostarczenie praktycznych podstaw bibliotekarzom zainteresowanym programami z zakresu information literacy. Wytyczne mają wspomóc bibliotekarzy zaangażowanych w programy edukacyjne (na poziomie szkół i uczelni) w ich wysiłkach na rzecz zaspokajania potrzeb informacyjnych użytkowników.

Większość koncepcji, zasad i procedur omawianych w tej publikacji może być łatwo zaadaptowana w każdej bibliotece. Bibliotekarze pracujący we wszystkich typach placówek powinni stawiać sobie za jeden z głównych celów pomoc użytkownikom chcącym pogłębiać swoje kompetencje informacyjne. Dla każdego obywatela umiejętności informacyjne są kluczowe dla osiągnięcia sukcesu w procesach: uczenia się przez całe życie, zatrudnienia, i codziennej komunikacji międzyludzkiej.

**Bibliotekarze pracujący
we wszystkich typach placówek
powinni stawiać sobie za jeden
z głównych celów pomoc
użytkownikom chcącym
pogłębiać swoje kompetencje
informacyjne**

SPIS TREŚCI

<u>Wykaz skrótów</u>	<u>8</u>
<u>Wprowadzenie</u>	<u>9</u>
<u>Przedmowa do wydania polskiego</u>	<u>11</u>
<u>1. Pojęcie kompetencji informacyjnych</u>	<u>13</u>
<u>2. Kompetencje informacyjne i uczenie się przez całe życie</u>	<u>21</u>
<u>3. Międzynarodowe standardy</u>	<u>27</u>
<u>4. Zaangażowanie instytucjonalne</u>	<u>31</u>
<u>5. Plan działania</u>	<u>35</u>
<u>6. Zarządzanie szkoleniami</u>	<u>41</u>
<u>7. Ustawiczne samokształcenie</u>	<u>49</u>
<u>8. Teorie kształcenia</u>	<u>53</u>
<u>9. Ocena procesu nauczania</u>	<u>61</u>
<u>10. Definicje podstawowych pojęć</u>	<u>69</u>
<u>Bibliografia</u>	<u>73</u>
<u>Wykaz ilustracji</u>	<u>80</u>
<u>Aneks. Logo information literacy</u>	<u>83</u>

WYKAZ SKRÓTÓW

AASL	American Association of School Librarians – Amerykańskie Stowarzyszenie Bibliotekarzy Szkolnych
ACRL	Association of College and Research Libraries – Stowarzyszenie Bibliotek Akademickich i Naukowych
ALA	American Library Association – Amerykańskie Stowarzyszenie Bibliotek
ANZIL	Australian and New Zealand Institute for Information Literacy – Australijsko-Nowozelandzki Instytut ds. Edukacji Informacyjnej
IFLA	International Federation of Library Associations and Institutions – Międzynarodowa Federacja Stowarzyszeń i Instytucji Bibliotekarskich
IL	Information Literacy – kompetencje informacyjne/edukacja informacyjna
KEI	Komisja SBP ds. Edukacji Informacyjnej
SBP	Stowarzyszenie Bibliotekarzy Polskich
SCONUL	Society of College, National, and University Libraries – Stowarzyszenie Bibliotek Naukowych i Akademickich
UNESCO	United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization – Organizacja Narodów Zjednoczonych do Spraw Oświaty, Nauki i Kultury

WPROWADZENIE

Kompetencje informacyjne są kluczowym czynnikiem dla procesu uczenia się przez całe życie. Są one pierwszym krokiem do spełnienia celów edukacyjnych. Rozwój tych kompetencji powinien odbywać się w trakcie całego życia obywateli, szczególnie zaś w okresie ich edukacji. Z kolei bibliotekarze, będący częścią uczącego się społeczeństwa oraz ekspertami w zakresie zarządzania informacją powinni ułatwiać rozwój kompetencji informacyjnych. Pomóc w tym powinny programy zintegrowane z programami nauczania, utworzone we współpracy z podmiotami odpowiedzialnymi za edukację na danym poziomie.

Kompetencje informacyjne są kluczowym czynnikiem dla procesu uczenia się przez całe życie

Bibliotekarze powinni aktywnie brać udział w procesie nauczania uczniów, a następnie studentów, pomagać w rozwijaniu umiejętności wyszukiwawczych, wiedzy i wartości niezbędnych do zostania „uczącym się przez całe życie”.

Oddawane do rąk czytelników *Wytyczne* to wzór koncepcji pomocnych w stworzeniu programów z zakresu information literacy w bibliotekach szkolnych i akademickich, jednak część założeń tu przedstawionych może być wykorzystana także w bibliotekach publicznych. Dokument ten dostarcza pedagogom i bibliotekarzom uniwersalnych informacji na poziomie międzynarodowym, niezbędnych do sformułowania podstawowych założeń dotyczących kompetencji informacyjnych. Może być przydatny szczególnie w tych krajach, gdzie information literacy jest we wczesnych fazach rozwoju. Dokument ma też wartość dla każdego, niezależnie od położenia geograficznego, kto chciałby opracować program edukacji informacyjnej i potrzebuje ogólnych założeń koncepcyjnych.

Finansowanie

Pierwotnie finansowaniem projektu *Wytyczne dotyczące kompetencji informacyjnych w procesie uczenia się przez całe życie* zajmowała się IFLA, organizacja, w strukturach której pracuje Sekcja Information Literacy. Dodatkowe finansowanie zapewnił Uniwersytet w Veracruz, gdzie pracuje autor odpowiedzialny za projekt. Ostateczne prace, związane z tłumaczeniem i promocją *Wytycznych* mogły być wykonane dzięki hojnemu wsparciu UNESCO.

Opracowanie dokumentu

Zasady, procedury, zalecenia i koncepcje opisane w *Wytycznych* są zestawieniem wielu międzynarodowych dokumentów dotyczących information literacy. Większość treści bazuje na doświadczeniach opublikowanych przez krajowe stowarzyszenia biblioteczne, takich jak: obszerne prace ACRL, nowatorskie oraz wcześniejsze prace AASL, praca wykonana w ramach projektu Big Blue, modele Big Six dotyczące umiejętności informacyjnych w rozwiązywaniu problemów, przybliżone przez Einsenberga i Berkowitza (1997), wiele prac z obszaru Stanów Zjednoczonych, prace SCONUL z Wielkiej Brytanii, prace ANZIL oraz prace the Mexican Information Literacy Forum.

Korzystanie z *Wytycznych*

Wytyczne dotyczące kompetencji informacyjnych w procesie uczenia się przez całe życie mogą być poprawiane, zmieniane i dowolnie adaptowane przez bibliotekarzy w zależności od ich potrzeb – tak, aby elementy information literacy były lepiej dostosowane do lokalnych lub krajowych potrzeb, gdzie budżet, polityka, procedury czy priorytety mogą się różnić między sobą. Jedyne wymaganie związane z prawem autorskim to cytowanie tego dokumentu. *Wytyczne* mogą także służyć jako kontrolny wykaz czynności niezbędnych podczas planowania i wdrażania programów information literacy albo jako wzmocnienie wcześniej wykonanych w tym zakresie prac. Pamiętajmy o założeniu, że do zamierzonej pracy muszą nam wystarczyć środki, z którymi ją zaczynamy. W każdym wypadku lepiej jest zrobić cokolwiek, niż bezczynnie czekać na wypracowanie doskonałego programu z zakresu information literacy.

Układ *Wytycznych*

Dokument podzielony jest na dziesięć rozdziałów, omawiających zakres organizacyjny prac związanych z information literacy. W skład rozdziałów wchodzi: definicje, propozycje standardów, rozdział poświęcony zaangażowaniu instytucjonalnemu, zarządzanie procesem uczenia się, osobisty rozwój, teorie edukacyjne, podstawowe kwestie dotyczące wdrożenia programu oraz lista kluczowych terminów z zakresu information literacy wraz z definicjami, a także lista bibliograficzna, z lekturami polecanymi do zgłębienia tematu. W większości przypadków każdy temat jest krótko wprowadzony, a następnie w akapitach wypunktowane są najważniejsze zagadnienia z graficzną ilustracją omawianego problemu. Styl *Wytycznych* jest prosty i schematyczny dla ułatwienia czytania.

PRZEDMOWA DO WYDANIA POLSKIEGO

Information literacy to umiejętności charakteryzujące osobę, która samodzielnie określa własne potrzeby informacyjne, lokalizuje pożądaną informację, poddaje ją ocenie, a następnie wykorzystuje zgodnie z zasadami etyki. Nowoczesna biblioteka wspiera swoich użytkowników w rozwoju umiejętności informacyjnych. Przygotowuje ich tym samym do samodzielnej pracy z informacją, a szerzej do efektywnego zdobywania wiedzy.

W styczniu 2011 r. w strukturach Stowarzyszenia Bibliotekarzy Polskich powstała Komisja ds. Edukacji Informacyjnej. Jej misją jest wprowadzenie information literacy do polskiego środowiska bibliotecznego oraz podejmowanie inicjatyw służących jej promocji i popularyzacji we wszystkich typach bibliotek.



STOWARZYSZENIE
BIBLIOTEKARZY
POLSKICH

Najwyższa pora, aby polscy bibliotekarze zaakceptowali fakt, że rolą biblioteki wspierającej rozwój społeczeństwa informacyjnego, jest również edukacja i zaczęli szkolić użytkowników informacji regularnie, w sposób kompetentny i kompleksowy, opierając się na międzynarodowych standardach.

Mamy nadzieję, że ta publikacja oraz inne przedsięwzięcia podjęte i realizowane przez KEI przyczynią się do rozwoju edukacji informacyjnej w bibliotekach.

Język oryginału *Wytycznych* to uproszczony angielski, daleki od skomplikowanej składni i zawiłości gramatycznych. Tłumacząc tę publikację IFLA, również starano się zachować prostą strukturę zdań – wydaje się przecież oczywiste, że nie język, a merytoryczna zawartość *Wytycznych* jest tu kluczowa.

Czytelnikom stykającym się po raz pierwszy ze światem information literacy należy się kilka słów wyjaśnienia odnośnie terminologii używanej w polskiej wersji. Otóż, dosłownym tłumaczeniem terminu 'information literacy' na język polski jest 'alfabetyzacja informacyjna'. Ta poważnie brzmiąca fraza, być może dobra do wykorzystywania w rozprawach naukowych, niezbyt nadaje się do codziennego użytku, zwłaszcza w sytuacjach praktycznych. Wyobraźmy sobie na przykład bibliotekę uczelnianą ogłaszającą kurs alfabetyzacji informacyjnej – brzmi jeszcze gorzej niż „przysposobienie biblioteczne”, a studenci od razu pomyślą, że bibliotekarze mają ich za informacyjnych analfabetów: trudno unikać skojarzenia alfabetyzacji z analfabetyzmem.

W Polsce mamy wciąż problem z ustaleniem jednoznacznej terminologii dotyczącej IL. Nie jesteśmy w tym odosobnieni – nad tłumaczeniami debatują również Francuzi, Hiszpanie czy Włosi*. W polskiej literaturze tematu Lidia Derfert-Wolf jako pierwsza zestawiła polskie terminy używane w kontekście angielskiego IL. Naliczyła ich aż dwanaście**. Dla celów niniejszego tłumaczenia przyjęto używanie wymiennie czterech: edukacja informacyjna, kompetencje informacyjne, alfabetyzacja informacyjna oraz information literacy.

IFLA zachęca bibliotekarzy z całego świata do szukania odpowiedników pojęcia information literacy w ich językach. Jak powszechnie wiadomo, rodzima nazwa jest zrozumiała dla wszystkich (w tym osób nieposługujących się językiem angielskim), ułatwia również proces wdrażania koncepcji information literacy w poszczególnych krajach. Obecnie, terminami promowanymi przez KEI i podanymi oficjalnie do wiadomości i użytku IFLA są: 'edukacja informacyjna' oraz 'kompetencje informacyjne'.

Kilka słów wyjaśnienia należy się również stosowaniu w *Wytycznych* terminów: 'literacy' i 'information literate'. Tam, gdzie to możliwe zaproponowano polskie odpowiedniki: 'kompetencje' oraz 'osoba posiadająca kompetencje informacyjne', w pozostałych przypadkach posłużono się anglojęzycznymi terminami. Pamiętać trzeba, że oryginalne nazwy posiadają szerszy zakres znaczeniowy, aniżeli ich polskie ekwiwalenty.

Zespół osób tłumaczących *Wytyczne* to zarówno bibliotekarze, jak i przedstawiciele środowiska naukowego. Mamy nadzieję, że ukazanie się polskiej wersji *Wytycznych* spotka się z życzliwym przyjęciem bibliotek i ośrodków bibliotekoznawstwa i informacji naukowej w całym kraju, co zaowocuje praktycznym wdrażaniem programów edukacji informacyjnej w bibliotekach oraz zwiększeniem liczby badań naukowych dotyczących tego zagadnienia.

Zuza Wiorogórska

Ewa Rozkosz

* Por. fragmenty *Wytycznych* na s. 19.

** Derfert-Wolf, L. (2009). Information literacy - kształcenie umiejętności informacyjnych w bibliotekach akademickich. W: B. Antczak-Sabala, M. Kowalska i L. Tkaczyk (Red.), *Przestrzeń informacyjna biblioteki akademickiej tradycja i nowoczesność: praca zbiorowa* (s. 185-208). Toruń.

POJĘCIE KOMPETENCJI INFORMACYJNYCH

Aby określić wyraźny kierunek przyszłych programów edukacji informacyjnej, istotne jest zrozumienie różnych pojęć* związanych z terminem kompetencje informacyjne. W niniejszym rozdziale znajdują się ich krótkie definicje**.

Czym jest informacja?

Informacja jest zasobem, który można zdefiniować na różne sposoby, w zależności od formatu, nośnika czy sposobu przekazywania, jak również w zależności od dyscypliny, w kontekście której pojęcie to występuje. Case (2002) podaje szerszą definicję, wg której termin ten jest synonimem:

- ▶ ukrytej wiedzy,
- ▶ nośnika ludzkiego doświadczenia,
- ▶ źródła, które może dostarczyć niezliczoną ilość danych,
- ▶ zasobów występujących w różnych formatach, na różnych nośnikach, przekazywanych na różne sposoby,
- ▶ ludzi: rodziny, przyjaciół, nauczycieli, kolegów ze szkolnej ławki,
- ▶ instytucji, takich jak państwowa służba zdrowia czy wyspecjalizowane agencje.

* Wyszukując w bazie „Scirus” hasła „IL” i „concept” i ograniczając zasięg chronologiczny do lat 1994-2005 otrzymujemy 1 756 wyników [journal sources].

** Więcej dowiesz się czytając: Bawden (2001) i Owusu-Ansah (2003).

Potrzeba efektywnego wykorzystania informacji

Informacja stała się kluczowym zasobem dla światowej gospodarki oraz zasadniczym komponentem edukacji. Informacja stanowi istotny element zmian dokonujących się w technologii i nauce. To wielkie wyzwanie dla wszystkich: uczniów/studentów, pracowników, dla każdego obywatela. Obecne przeciążenie informacją zmusza ludzi do oceny jej wiarygodności. Informacja sama w sobie nie wystarcza, aby uznać jej użytkowników za osoby posiadające kompetencje informacyjne (ang. *information literate*). Informacja to bez wątpienia:



- ▶ istotny czynnik kreatywności i innowacyjności,
- ▶ podstawowe źródło wiedzy ludzkiej i narzędzie w procesie uczenia się,
- ▶ kluczowy zasób w procesie tworzenia społeczeństwa wiedzy,
- ▶ czynnik umożliwiający obywatelom osiągnięcie lepszych rezultatów w ich działalności akademickiej lub w odniesieniu do zdrowia czy pracy,
- ▶ ważny czynnik rozwoju społeczno-gospodarczego.

Co oznacza pojęcie *literacy*?

Anglojęzyczny termin *literacy* wg *Chambers English Dictionary* (2003) odnosi się do „stanu wiedzy” (*dot. wiedzy danego człowieka – przyp. tłum.*). Z drugiej strony jednak, w tej samej pracy, pojęcie to oznacza „uczony, umiejący pisać i czytać, posiadający kompetencje w tym zakresie” (s. 1856). Mówiąc językiem edukacji, *literacy* oznacza - w tradycyjnym rozumieniu tego słowa - nabywanie umiejętności w zakresie pisania i czytania, a także liczenia. Podstawowe umiejętności w prawie wszystkich społeczeństwach są kształcone na poziomie szkoły podstawowej i średniej, głównie w szkołach państwowych i prywatnych, ale niekiedy mogą być uczone w domach lub w centrach tworzonych z myślą o społecznościach lokalnych.

Inne kompetencje związane z kompetencjami informacyjnymi

Kompetencje informacyjne łączą się z innymi rodzajami kompetencji, ale nie powinny być z nimi utożsamiane. Mowa tu zwłaszcza o kompetencjach informacyjnych, medialnych, sieciowych, cyfrowych i internetowych, „Computer literacy” i „Media literacy” (Bawden, 2001).

Ostatnie dwie z wymienionych kompetencji zostały jasno zdefiniowane przez Hortona (F. Horton, Jr., December, 2004) w następujący sposób:

- ▶ **kompetencje komputerowe** – wiedza i umiejętności niezbędne do zrozumienia technologii informatyczno-komunikacyjnych (ICT), włączając sprzęt komputerowy, oprogramowanie, systemy, sieci (zarówno komputerowe sieci lokalne, jak i Internet) i inne elementy systemów komputerowych i telekomunikacyjnych.
- ▶ **kompetencje medialne** – wiedza i umiejętności niezbędne do zrozumienia przekazów medialnych oraz formatów, w których dane, informacja i wiedza są zapisywane, przechowywane, komunikowane i prezentowane, np. drukowane gazety, czasopisma, magazyny, transmisje radiowe i telewizyjne, telewizja kablowa, CD, DVD, telefony komórkowe, PDF, format JPEG dla grafiki lub zdjęć.

Pojęcie kompetencji informacyjnych/edukacji informacyjnej (ang. *information literacy*)

Istnieje kilka definicji przyjętych przez różne stowarzyszenia i autorów. AASL – prekursor w dziedzinie kształcenia kompetencji informacyjnych oraz Stowarzyszenie na rzecz Komunikacji i Technologii w Edukacji (Association for Educational Communications and Technologies) określają, że „kompetencje informacyjne to umiejętność wyszukiwania i wykorzystywania informacji, kluczowa umiejętność dla procesu uczenia się przez całe życie” (Byerly/Brodie, 1999). Na bazie tej definicji, AASL określa że: „uczeń/student posiadający kompetencje informacyjne zdobywa informacje w sposób efektywny, krytycznie i kompetentnie ją ocenia oraz używa informacji kreatywnie i stosownie do potrzeb” (Byerly/Brodie, 1999). Użytkownicy „powinni być świadomi istnienia strategii wyszukiwania informacji jak i posiadać umiejętność krytycznego myślenia aby selekcjonować, odrzucać, syntetyzować i prezentować informacje na nowe sposoby w celu rozwiązywania realnych problemów” (Byerly/Brodie, 1999). Przedstawiona definicja obejmuje więcej niż umiejętność korzystania z biblioteki czy pojedyncze umiejętności pozwalające na wykorzystanie złożonej informacji pochodzącej z różnych źródeł w celu lepszego rozumienia lub rozwiązywania określonych problemów” (Kuhlthau, cyt. za Stripling, 1999).

Ogólnie przyjęta definicja

Próby zdefiniowania terminu *information literacy* trwają od wielu lat. Są to najczęściej definicje bibliotekarzy lub ekspertów w dziedzinie bibliotekoznawstwa. W definicjach tych można zauważyć więcej podobieństw aniżeli różnic (Owusu-Ansah, 2003). Najczęściej cytowaną i używaną definicją jest ta, która została przyjęta przez ALA, 1998: „Osoba posiadająca kompetencje informacyjne musi być w stanie określić własne potrzeby informacyjne, zlokalizować potrzebną informację, ocenić ją i efektywnie wykorzystać. To osoby, które nauczyły się jak się uczyć” (s. 55-56). Potrafią się uczyć ponieważ wiedzą jak jest zorganizowana wiedza jak znaleźć informację i jak ją wykorzystywać w taki sposób aby inni mogli uczyć się od nich (Byerly/Brodie, 1999).

„Jakąkolwiek semantykę przyjmujemy do zdefiniowania kompetencji informacyjnych, definicja ALA, jest sama w sobie wystarczająco szeroka aby objąć całe spektrum umiejętności informacyjnych; od tradycyjnej wiedzy Inuitów po wyszukiwarki internetowe i prawdopodobnie będzie obowiązywać przez wiele kolejnych dekad” (Campbell, 2004).



Kompetencje informacyjne

Kompetentny obywatel, czy to uczeń/student, czy też specjalista w danej dziedzinie, umie rozpoznać swoje potrzeby informacyjne, potrafi lokalizować, wyszukiwać, uzyskiwać, oceniać, organizować i wykorzystywać informacje. Osoba posiadająca kompetencje informacyjne wie jak korzystać ze świata wiedzy oraz jak przenieść doświadczenie innych na własny grunt. Osoba ta potrafi, wg Mackenziego:

- ▶ „Poszukiwać:
umiejętnie lokalizować odpowiednią informację, odsiewać, sortować i selekcjonować wyniki wyszukiwań,
- ▶ Interpretować:
umiejętnie przekładać dane i informację na wiedzę, spostrzeżenia i rozumienie,
- ▶ Generować nowe pomysły:
rozвивać nowe pomysły/hipotezy”

Osoba posiadająca kompetencje informacyjne musi być w stanie określić własne potrzeby informacyjne, zlokalizować potrzebną informację, ocenić ją i efektywnie wykorzystać.
To osoby, które nauczyły się jak się uczyć

Przedsięwzięcia biblioteczne przyczyniające się do rozwoju kompetencji informacyjnych

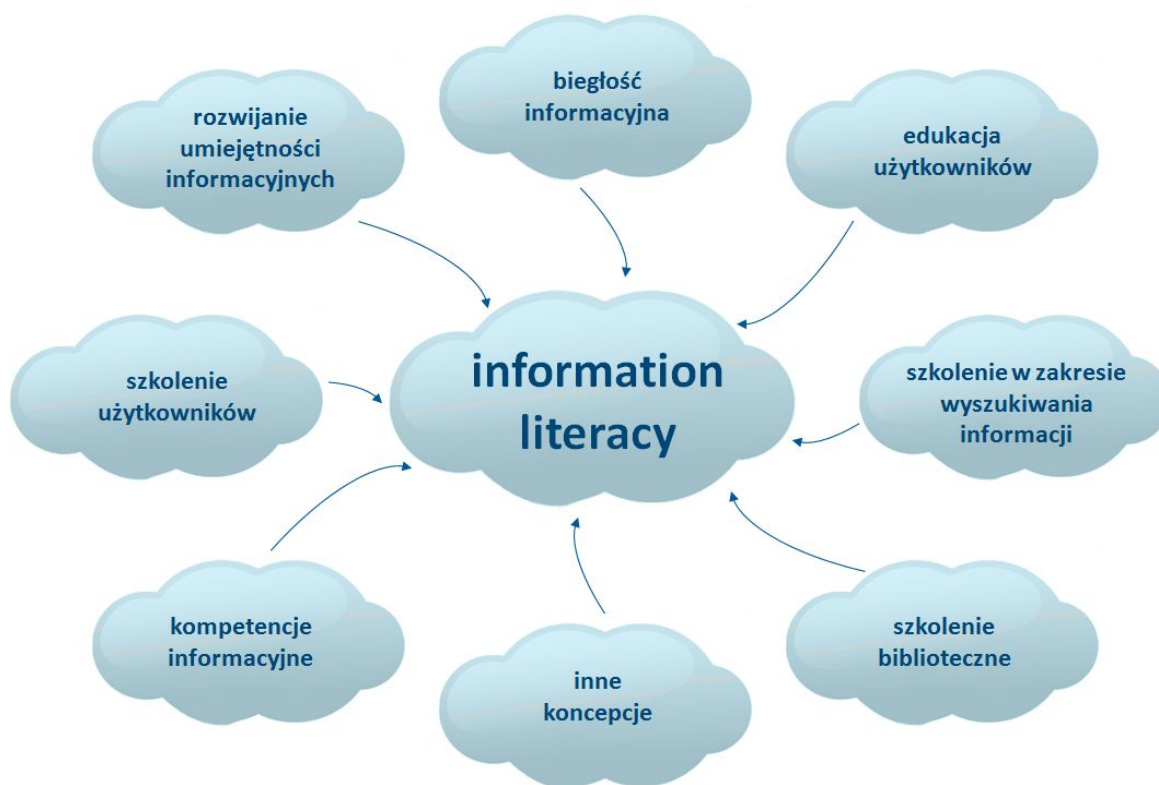
Istnieje kilka terminów, które wchodzą w skład lub nawiązują do pojęcia kompetencji informacyjnych. Każdy z nich w jakiś sposób różni się znaczeniowo, jak również charakteryzuje odrębne typy umiejętności, poziom, kategorię nauki i metody



nauczania. Pojęcie kompetencji informacyjnych przeszło ewolucję, wychodząc poza szkolenia biblioteczne do dzisiejszej koncepcji edukacji informacyjnej. Szkolenia biblioteczne kładą nacisk na przygotowanie do wyszukiwania zbiorów bibliotecznych, natomiast edukacja informacyjna skupia się na strategiach informacyjnych, w myśl innej koncepcji edukacja informacyjna jest wykorzystywana do objaśnienia procesu wyszukiwania informacji oraz korzystania z niej. Innymi słowy, edukacja informacyjna koncentruje się raczej na wykorzystywaniu informacji aniżeli umiejętnościach jej wyszukiwania, tj. uczniowie/studenci muszą rozwijać swoje kompetencje informacyjne aby efektywniej się uczyć. Oto wybrane terminy związane z pojęciem edukacji informacyjnej (w słowniku znajdują się dodatkowe definicje):

Oto wybrane terminy związane z pojęciem edukacji informacyjnej (w słowniku znajdują się dodatkowe definicje):

- ▶ **biegłość informacyjna** – zaawansowany poziom kompetencji informacyjnych,
- ▶ **edukacja użytkowników** – całościowe podejście w zakresie nauczania użytkowników w jaki sposób zdobyć informację,
- ▶ **szkolenie/przysposobienie biblioteczne** – skupia się na umiejętności korzystania z biblioteki,
- ▶ **szkolenie w zakresie wyszukiwania informacji** (ang. *bibliographic instruction*),
- ▶ **kompetencje informacyjne** – złożone umiejętności i cele osiągnięte drogą edukacji informacyjnej,
- ▶ **umiejętności informacyjne**,
- ▶ **rozwijanie umiejętności informacyjnych** – proces kształcenia umiejętności informacyjnych.



Schemat 1. Koncepcja *information literacy*

Podejście konstruktywistyczne

Umiejętność korzystania z biblioteki nie jest równoznaczną z umiejętnością zdobywania informacji, nastawioną na myślenie na wyższym poziomie niezbędnym do oceny, interpretacji i wykorzystania informacji. Metody nauczania wykorzystywane w procesie uczenia przez całe życie oraz teorie edukacyjne mają wpływ na edukację informacyjną. Podejście konstruktywistyczne skupia się na zaangażowaniu uczniów/studentów w wykorzystywanie informacji do rozwiązywania problemów, a więc w tworzenie nowej wiedzy poprzez aktywne dochodzenie do wniosków, zamiast uczenia się na pamięć faktów zaprezentowanych podczas wykładów. Takie podejście pedagogiczne, gdzie wymagane są kompetencje informacyjne, sprzyja lepszemu przygotowaniu uczniów/studentów do uczenia się. Z drugiej strony, edukacja informacyjna bazuje lub powinna bazować na uczeniu się w oparciu o źródła, odkrywaniu informacji oraz na uczeniu w oparciu o badanie i rozwiązywanie problemów. Podstawową kwestią jest próba stania się „uczonym pedagogiem” wykorzystującym rozmaite, właściwe podejścia dla osiągnięcia zamierzonych celów dydaktycznych, a także dla włączenia uczniów/studentów w proces dokonywania oceny oraz poznania tak wielu stylów uczenia się, jak to tylko możliwe (Walton, 2004). To potrójne podejście jest wspomniane przez Bligha (1998, s. 5).

Tłumaczenie terminu

Tłumaczenie terminu *information literacy* z języka angielskiego na inne języki jest trudne, tak więc specjaliści od informacji z różnych krajów powinni rozważyć, które słowa przekazują właściwe rozumienie aby uniknąć sytuacji, w której zaproponowany termin nie zostanie zaakceptowany przez społeczność. W języku hiszpańskim, dosłowne tłumaczenie *information literacy* jest silnie związane z tradycyjnym rozumieniem słowa *literacy*, jako piśmienności. Nauczyciele i wykładowcy wyjątkowo nie lubią tego pojęcia, jako że kojarzy się ono „raczej” z prostymi umiejętnościami czytania i pisania. Najbardziej popularnym terminem jest ‘Desarrollo de habilidades informativas (DHI)’ / Rozwijanie umiejętności informacyjnych. Pojęcie to wyraźnie odnosi się do edukacji informacyjnej. Podobne wyzwanie semantyczne występuje w języku francuskim, gdzie nadal nie dokonano wyboru odpowiedniego sformułowania. W większości krajów używa się dosłownego tłumaczenia *literacy* (piśmienność, alfabetyzm, alfabetyzacja), ale w niektórych zastępuje się to pojęcie słowem *competency* (kompetencje).

Bibliografia rozdziału

- American Association of School Librarians i Association for Educational Communications and Technology. (1998). *Information Power: Building Partnerships for Learning*. Chicago: American Library Association.
- Bawden, D. (2001). Information and Digital Literacies: A Review of Concepts. *Journal of Documentation*, 57, 218-259.
- Behrens, S. J. (1994, April). A Conceptual Analysis and Historical Overview of Information Literacy. *College and Research Libraries*, 55 (4), 309-322.
- Bligh, D. A. (2000). What's the Use of Lectures? W: G. Gibbs (Red.), *Teaching in Higher Education: Theory and Evidence* (s. 346). San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Bruce, C. S. (1997). *The Seven Faces of Information Literacy*. Adelaide: Auslib Press.
- Bruce, C. S., Candy, P. i Klaus, H. (Red.) (2000). *Information Literacy Around the World: Advances in Programs and Research*. Wagga Wagga, N.S.W. : Centre for Information Studies, Charles Sturt University.
- Byerly, G. i Brodie, C. S. (1999). Information literacy skills models: defining the choices. W B. K. Stripling (Red.), *Learning and libraries in an information age: Principles and practice* (s. 54-82), Englewood: Littleton: Libraries Unlimited.
- Campbell, S. (2004). *Defining Information Literacy in the 21st century*. IFLA 70th.
Pozyskano 21 września 2004, z
<http://www.ifla.org/IV/ifla70/papers/059eCampbell.pdf>

- Case, D. (2002). *Looking for Information: A Survey of Research on Information Seeking, Needs and Behavior*. New York: Academic Press.
- Chambers English Dictionary* (9 wyd.) (2003). Cambridge: Cambridge University Press.
- Dibble, M. (2004). *Directory of Online Resources for Information Literacy: Definitions of Information Literacy and Related Terms*. Pozyskano 27 lipca 2004, z <http://www.lib.usf.edu/ref/doril/definitions.html>
- Horton, F., Jr. (2004). *Comments on International Guidelines on Information Literacy*. (korespondencja prywatna), Washington, DC.
- Humes, B. (2004). *Understanding Information Literacy*. Pozyskano 26 lipca 2004, z <http://www.ed.gov/pubs/UnderLit/index.html>
- Information Literacy: Definitions and Models*. (2004). Pozyskano 21 września 2004, z <http://dis.shef.ac.uk/literacy/definitions.htm>
- Kuhlthau, C. C. (1999). Literacy and Learning for the Information Age. W: K. B. Stripling (Red.), *Learning and Libraries in an Information Age: Principles and Practice*. Littleton: Libraries Unlimited.
- McKenzie, J. (1997). *Filling the Tool Box: Classroom Strategies to Engender Student Questioning*. Pozyskano 5 listopada 1998, z <http://fromnowon.org/toolbox.html#Class>
- Owusu-Ansah, E. (2003). Information Literacy and the Academic Library: a Critical Look at a Concept and the Controversies Surrounding It. *The Journal of Academic Librarianship*, 29, 219-230.
- Peterson, P. L. i Clark, C. M. (1978). Teachers' reports of their cognitive processes during Teaching. *American Educational Research Journal*, 15 (4), 555-565.
- Rader, H. (2002). Information Literacy 1973-2002: A Selected Literature Review. *Library Trends*, 51(1), 242-259.
- Siitonen, L. (2004). *Information Literacy: Gaps Between Concepts and Applications*. Pozyskano 26 lipca 2004, z <http://archive.ifla.org/IV/ifla62/62-siil.htm>
- Walton, G. (2004, listopad). *Comments on the draft International guidelines on Information Literacy produced for IFLA*. (korespondencja prywatna). Stoke-on-Trent, England.

KOMPETENCJE INFORMACYJNE I UCZENIE SIĘ PRZEZ CAŁE ŻYCIE

We współpracy z Forestem Woody Hortonem, Jr.

Kompetencje informacyjne pozostają w silnym związku z procesem uczenia się przez całe życie. Ma to kluczowe znaczenie dla każdego człowieka, organizacji, instytucji czy kraju, zainteresowanego osiągnięciem sukcesu w erze społeczeństwa informacyjnego. Idealnie byłoby połączyć te dwa współczesne paradygmaty, aby funkcjonowały w sposób symbiotyczny i synergiczny, jeśli ludzie i instytucje mają przetrwać i konkurować z dobrymi wynikami w 21 wieku i później.

Wzajemne relacje powyższych koncepcji

Obie koncepcje łączy:

- ▶ Automotywacja oraz samodzielne wyznaczanie kierunków. Żadna z koncepcji nie wymaga oficjalnego wsparcia z zewnątrz (np. przez osoby lub instytucje), aczkolwiek porada lub wsparcie przyjaciela, mentora lub trenera mogą być przydatne.
- ▶ Samodoskonalenie i rozwój. Przygotowanie jednostki do tego, aby była ona w stanie sama sobie poradzić, niezależnie od swojego wieku, statusu społecznego i ekonomicznego, roli lub miejsca w społeczeństwie, płci, rasy, religii czy pochodzenia.
- ▶ Samoaktywizacja i aktualizacja. Im wyższe kompetencje informacyjne i dłuższe stosowanie ich w praktyce, tym bardziej światły człowiek, zwłaszcza jeśli kompetencje (aktualizacja wiedzy i umiejętności) są rozwijane i wykorzystywane przez całe życie.

Kompetencje informacyjne pozostają w silnym związku z procesem uczenia się przez całe życie. Ma to kluczowe znaczenie dla każdego człowieka, organizacji, instytucji czy kraju, zainteresowanego osiągnięciem sukcesu w erze społeczeństwa informacyjnego

Teoretycznie jedna osoba może dążyć do osiągnięcia wysokich kompetencji informacyjnych, ale nie nieustannie przez całe życie. Inna osoba natomiast może być ukierunkowana na uczenie się przez całe życie, nie nabywając uprzednio kompetencji informacyjnych. Żadna z opisanych ścieżek, jeśli występują one oddzielnie, nie wykorzystuje pełnego potencjału człowieka do „uczenia się jak się uczyć”.

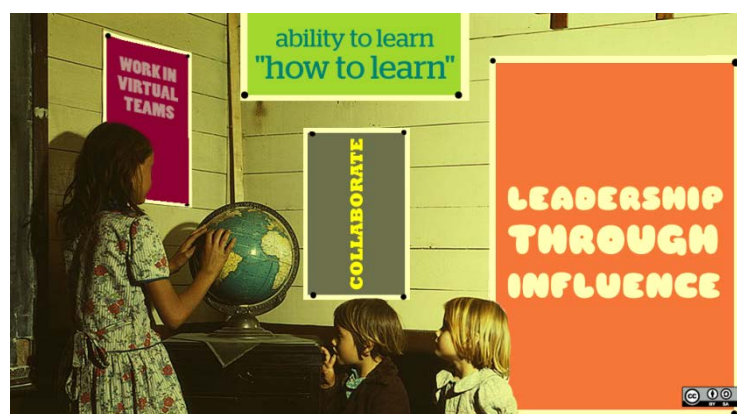
Kompetencje informacyjne i uczenie się przez całe życie

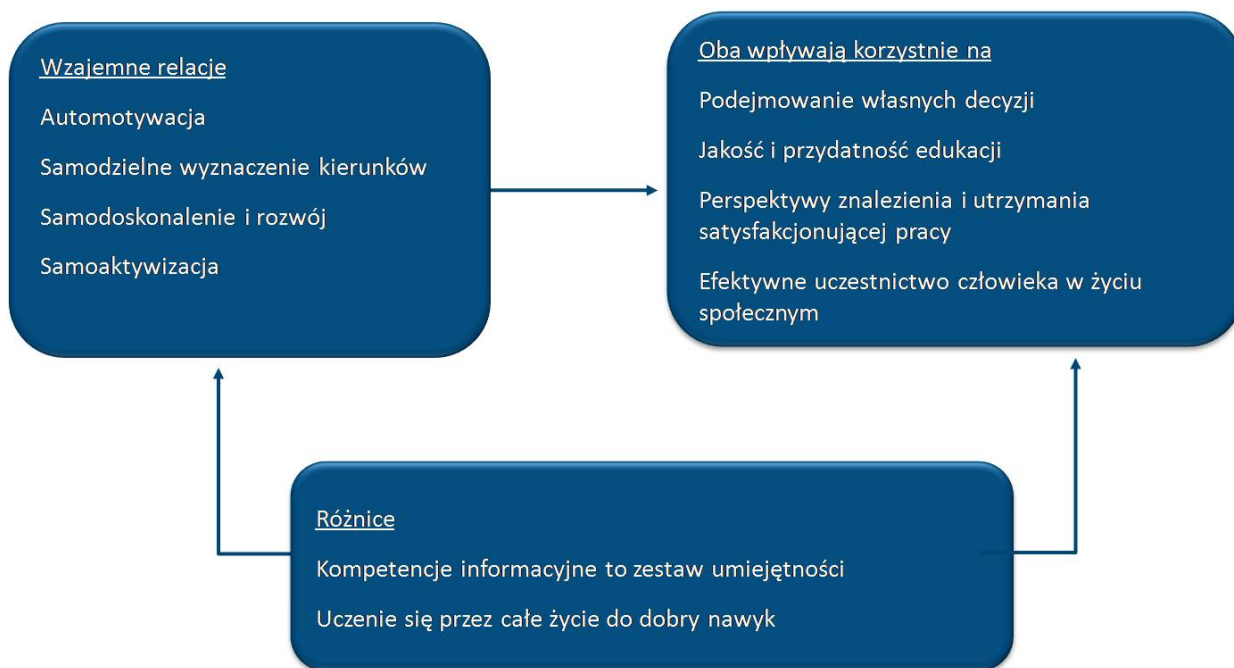
Połączone razem kompetencje informacyjne i uczenie się przez całe życie w istotnym stopniu polepszają:

- ▶ zestaw możliwości i opcji, jakie otwierają się przed człowiekiem w różnych obszarach życia (osobistym, rodzinnym i społecznym),
- ▶ jakość i użyteczność edukacji, zarówno formalnej (edukacji szkolnej przygotowującej do wykonywania zawodu), jak i nieformalnej, związanej z wykonywanym zawodem lub podwyższaniem kwalifikacji,
- ▶ perspektywy znalezienia i utrzymania satysfakcjonującej pracy oraz szybkiego awansu, z którym wiążą się odpowiednie profity, a także umiejętność podejmowania korzystnych finansowo decyzji biznesowych,
- ▶ efektywne uczestnictwo człowieka w życiu społecznym, kulturalnym i politycznym, zarówno na poziomie lokalnym jak i na wyższych poziomach, oraz jego zdolność do określenia i spełniania swoich zawodowych celów i aspiracji.

Kompetencje informacyjne to zestaw umiejętności, które można wytrenować

Obejmują one podejście do procesu uczenia się, korzystania z narzędzi takich jak tutoriale on-line, rozmaitych technik pracy grupowej, a także metod komunikacji z trenerem oraz korzystania ze wsparcia. W przeciwieństwie do kompetencji informacyjnych, uczenie się przez całe życie stanowi dobry nawyk, który musi być wpojony i któremu powinno towarzyszyć pozytywne nastawienie. Potrzeba zmiany oraz ciekawość świata i żądza wiedzy sprzyjają uczeniu się przez całe życie.





Schemat 2. Kompetencje informacyjne i uczenie się przez całe życie

Biblioteki i bibliotekarze jako partnerzy w zespołach ds. edukacji informacyjnej i uczenia się przez całe życie

Niniejsza publikacja to dokument IFLA, nie ma więc wątpliwości, że dotyczy ona bibliotek i bibliotekarzy. Jednakże programy edukacji informacyjnej lub wspierania procesu uczenia się przez całe życie nie muszą być realizowane wyłącznie przez bibliotekarzy w bibliotekach. Za to wielkie przedsięwzięcie odpowiadają wszyscy uczestnicy procesu edukacji: nauczyciele/wykładowcy, rodzice, uczniowie/studenci oraz społeczeństwo. Konieczne zatem jest stworzenie zespołu i znalezienie partnerów, którzy będą współpracować z bibliotekarzami. Na przykład, w szkolnej bibliotece zespół mógłby składać się z jednego lub więcej nauczycieli, zewnętrznego eksperta, szkolnego doradcy i być może innych osób. W bibliotece publicznej współpraca będzie wyglądać inaczej.

Biblioteki i bibliotekarze jako inicjatorzy zmian w zakresie edukacji informacyjnej

Edukacja informacyjna jest ważna również poza obszarem bibliotek i bibliotekarstwa. Zatem bibliotekarze mogą być inicjatorami zmian, pomagając wdrażać politykę, programy i projekty edukacji informacyjnej na różnych obszarach. Mogą oni występować w roli ekspertów. Nie powinni przy tym obawiać się oferować swojej pomocy w innych aniżeli bibliotekarskie obszarach. Na przykład, w kontekście prywatnego biznesu, kompetencje informacyjne/uczenie się przez całe życie są ważne dla firmy. W tym wypadku, wychodzą więc poza kontekst biblioteki, jako że nie dotyczą tylko bibliotekarzy i pracowników informacji. Bibliotekarze mogą występować tu w roli konsultantów, aby pomóc różnym działom firmy rozwinąć ich własne programy edukacji informacyjnej. To samo dotyczy instytucji rządowych na wszystkich jej szczeblach.

Mała lub duża, twoja biblioteka odgrywa rolę w edukacji informacyjnej

Niezależnie od zasobów i rozmiarów, biblioteka odgrywa ważną rolę w instytucjonalnych programach edukacji informacyjnej, niekiedy jako prekursor zmian. Bibliotekarze i inni eksperci ds. informacji powinni promować oraz realizować programy edukacji informacyjnej, ponieważ biblioteka lub centrum informacji to:



- ▶ repozytorium wiedzy,
- ▶ zbiór informacji w różnych formatach,
- ▶ centrum z bibliotekarzami, będącymi ekspertami w zakresie informacji,
- ▶ instytucja z przestrzenią do nauki,
- ▶ miejsce interakcji pomiędzy uczącymi się rówieśnikami i zespołami,
- ▶ przestrzeń uspołeczniania wiedzy,
- ▶ miejsce, gdzie można uzyskać poradę i informację od ekspertów,
- ▶ centrum z dostępem do komputera, gdzie możliwe jest przetwarzanie i transfer wiedzy,
- ▶ punkt dostępu do Internetu, świata informacji.

Zintegrowanie edukacji informacyjnej z programami nauczania jest jedną z możliwości

Sformalizowanie programów edukacji informacyjnej oraz uczenia się przez całe życie jest tylko jednym z potencjalnych rozwiązań. Równie ważne są inne inicjatywy, polegające na opracowaniu i implementacji:

- ▶ założeń i zasad,
- ▶ strategii,
- ▶ programów,
- ▶ projektów pilotażowych,
- ▶ modeli,
- ▶ warsztatów,
- ▶ wykładów,
- ▶ podręczników,
- ▶ sesji typu „burza mózgów”,
- ▶ technik, narzędzi, metod.



Podsumowując

Istnieje cała gama sposobów wspomagających proces wdrażania informacji literacy, którym kadra zarządzająca może nadać odpowiedni priorytet.

Bibliografia rozdziału

- Bundy, A. (2002). Essential Connections: School and Public Libraries for Lifelong Learning. *Australian Library Journal*, 51, 47-70.
- Candy, P. (2002). *Lifelong Learning and Information Literacy*. Pozyskano 20 października 2004, z <http://www.ncdis.gov/libinter/infolitconf&meet/papers/candy-fullpaper.pdf>
- Case, D. (2002). *Looking for Information: A Survey of Research on Information Seeking, Needs and Behavior*. New York: Academic Press.
- Ford, N. (2003). Towards a Model of Learning for Educational Informatics. *Journal of Documentation*, 60, 183-225.
- Hancock, V. E. (2004). *Information Literacy for Lifelong Learning*. Pozyskano 21 października 2004, z <http://www.libraryinstruction.com/information-literacy.html>
- Hepworth, M. (2004). A Framework for Understanding User Requirements for an Information Service: Defining the Needs of Informal Careers. *Journal of the American Society of Information Science and Technology*, 55, 695-708.
- Hiscock, J. i Marriott, P. (2003). A Happy Partnership Using an Information Portal to Integrate Information Literacy Skills into an Undergraduate Foundation Course. *Australian Academic and Research Libraries*, 34, 32-41.
- Kapitzke, C. (2003). Information Literacy: A Positivist Epistemology and a Politics of Outformation. *Educational Theory*, 53(1), 37-53.
- Langford, L. (2001). Critical Literacy: A Building Block Towards the Information Literate School Community. *Teacher Librarian*, 28, 18-21.

Mednick, M. (2002). *Information Literacy: The New Challenge*. California.

Nimon, M. (2002). Developing Lifelong Learners: Controversy and the Educative Role of the Academic Librarian. *Australian Academic and Research Libraries*, 33, 14-24.

Pappas, M. i Tepe, A. (2002). *Pathways to Knowledge and Inquiry Learning*. Colorado.

MIĘDZYNARODOWE STANDARDY

Ta część zawiera projekty standardów edukacji informacyjnej dla międzynarodowego środowiska bibliotekarskiego skupionego wokół IFLA. Są to kluczowe elementy *Wytycznych*. W poszczególnych organizacjach i krajach standardy mogą być wdrażane w niezmienionej postaci, ale, w miarę możliwości, powinny być dostosowane do lokalnych potrzeb.



Struktura standardów

Standardy edukacji informacyjnej dla efektywnego uczenia się zawierają trzy podstawowe elementy: pozyskiwanie, ocenę i wykorzystanie informacji. Te kluczowe punkty znajdują się w większości standardów tworzonych przez organizacje bibliotekarskie takie jak AASL, ACRL, SCOUNL oraz ANZIIL, rozwijanych następnie na forum innych krajów (jak np. w Meksyku) czy lokalnie przez pojedynczych nauczycieli (Byerly/Brodie, 1999; Kuhlthau, cyt. za Stripling, 1999). Standardy

edukacji informacyjnej IFLA czerpią z międzynarodowych doświadczeń, co zostało dokładnie opisane w bibliografii umieszczonej na końcu tego dokumentu.

Standardy IFLA uszeregowano według trzech, wymienionych wcześniej części (kompetencji informacyjnych):

A. POZYSKIWANIE INFORMACJI. Użytkownik sprawnie i skutecznie pozyskuje informacje.

1. Definiowanie i wyrażanie potrzeby informacyjnej. Użytkownik:

- ▶ rozpoznaje lub precyzuje potrzebę informacji,
- ▶ decyduje się na podjęcie działania w celu zdobycia informacji,
- ▶ uściśla i artykułuje swoje potrzeby informacyjne,
- ▶ rozpoczyna poszukiwanie informacji.

2. Lokalizowanie informacji. Użytkownik:

- ▶ identyfikuje potencjalne źródła informacji i ocenia je,
- ▶ opracowuje strategię wyszukiwania,
- ▶ dociera do wybranych źródeł informacji,
- ▶ selekcjonuje i pobiera zlokalizowane w tych źródłach informacje.

B. OCENA INFORMACJI. Użytkownik krytycznie i kompetentnie ocenia informacje.

1. Ocena informacji. Użytkownik:

- ▶ analizuje, wartościuje i wybiera informacje,
- ▶ uogólnia i interpretuje informacje,
- ▶ wybiera i syntetyzuje informacje,
- ▶ ocenia trafność i użyteczność pozyskanych informacji.

2. Organizacja informacji. Użytkownik:

- ▶ porządkuje i klasyfikuje informacje,
- ▶ grupuje i porządkuje pozyskane informacje,
- ▶ rozstrzyga, które informacje najlepiej odpowiadają danej potrzebie i są najbardziej przydatne.

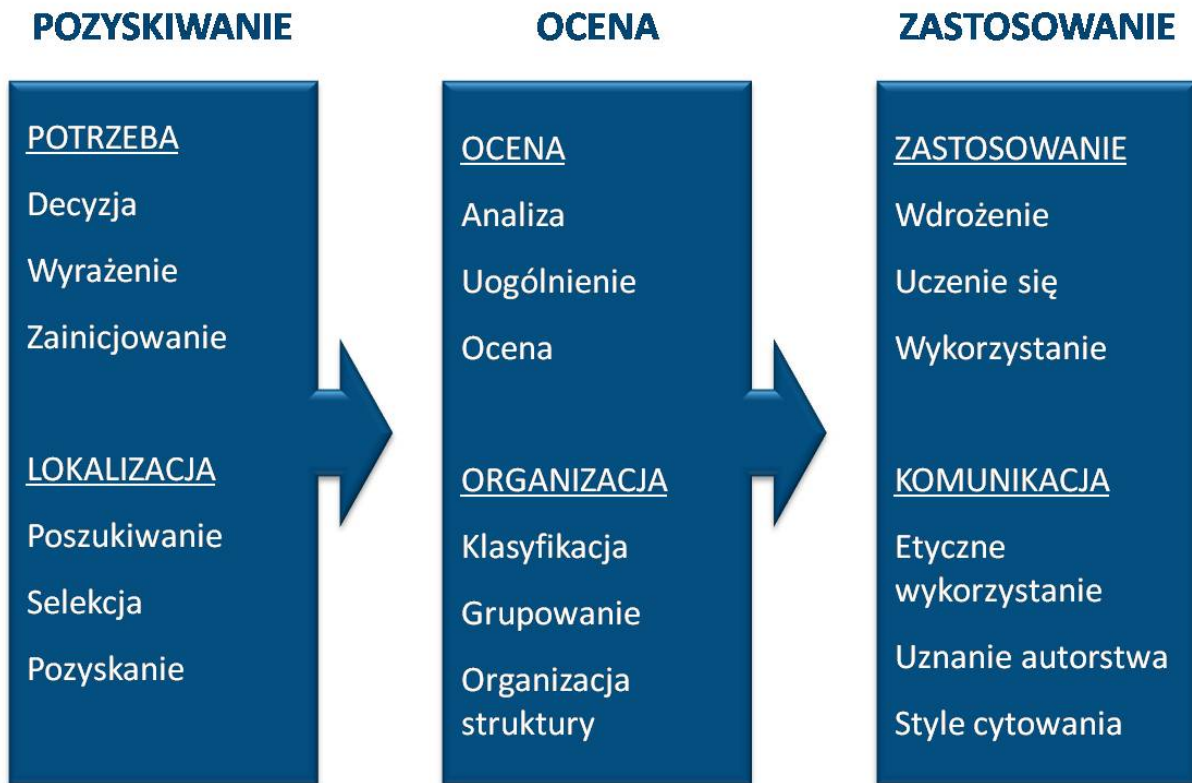
C. ZASTOSOWANIE INFORMACJI. Użytkownik twórczo i we właściwy sposób wykorzystuje informacje.

1. Zastosowanie informacji. Użytkownik:

- ▶ odnajduje nowe sposoby prezentacji informacji,
- ▶ wdraża pozyskane informacje,
- ▶ włącza nowe informacje do swojego dotychczasowego zasobu wiedzy,
- ▶ prezentuje „produkt informacyjny” (czyli odpowiednio przetworzone informacje).

2. Komunikacja i etyczne wykorzystanie informacji. Użytkownik:

- ▶ rozumie potrzebę etycznego korzystania z informacji,
- ▶ szanuje normy prawne dotyczące korzystania z informacji,
- ▶ rozpowszechnia zdobytą wiedzę z poszanowaniem prawa autorskiego,
- ▶ stosuje odpowiednie standardy cytowania.



Schemat 3. Kompetencje informacyjne

Edukacja informacyjna

Podsumowując - edukacja informacyjna obejmuje zarówno wiedzę jak i umiejętności niezbędne do prawidłowej identyfikacji informacji potrzebnych do podjęcia określonego działania lub rozwiązania problemu. Składają się na nie: (1) wydajne poszukiwanie; (2) organizacja i porządkowanie; (3) interpretacja i analiza już w momencie odnalezienia i pozyskania informacji (np. pobrania ze źródła); (4) ocena trafności i wiarygodności informacji; (5) etyczne cytowanie źródeł informacji, a w razie potrzeby prezentowanie innym wyników analizy i interpretacji informacji oraz (6) wykorzystanie jej do osiągnięcia właściwych rezultatów podjętych działań.

Edukacja informacyjna bywa niekiedy także łączona z terminem 'myślenie krytyczne' albo 'nauka uczenia się'. Tradycyjnie (w krajach anglosaskich – przyp. tłum.) szkolenia z edukacji informacyjnej obejmujące uczniów i studentów odbywają się w bibliotekach szkolnych i centrach multimedialnych. Obecnie, coraz częściej, tego typu szkolenia są kierowane też do aktywnych zawodowo dorosłych, zarówno w ramach edukacji tradycyjnej, jak i szkoleń komercyjnych czy kształcenia ustawicznego.

Nie należy brać za pewnik, że ludzie posiadają potrzebne umiejętności i potrafią dokonywać mądrych wyborów. Należy podkreślić, że posiadanie potrzeb informacyjnych niekoniecznie przekłada się na posiadanie wystarczającej motywacji do odnalezienia informacji (Case, 2002; Ford, 2004; Wilson, 1999; Hepworth, 2004).

Według Waltona (rozmowa autora z 2004 r.), często przyjmuje się, że osoby, które już odnalazły informacje zachowują się racjonalnie i wybiorą najlepsze z nich. Wyniki badań wskazują jednak, że w rzeczywistości tak nie jest. Co więcej, szczególnie w odniesieniu do uczniów/studentów, trzeba zdać sobie sprawę, że nie kojarzą oni listy lektur ze schematami odnajdywania informacji. W celu poszukiwania informacji obierają oni inne drogi – na przykład w bezpośrednich kontaktach z innymi uczniami/studentami dzielą się wcześniej posiadaną oraz świeżo pozyskaną wiedzą. Konstruktivistyczna teoria kształcenia zachęca do takich typów wymiany informacji (praca grupowa, kontakty bezpośrednie lub przez Internet) i to także powinno zostać uwzględnione przy opracowywaniu standardów edukacji informacyjnej.

Bibliografia rozdziału

- Association of College and Research Libraries. (2004, luty). *Information Literacy Competency Standards for Higher Education*. Pozyskano 26 lipca 2004, z <http://www.ala.org/ala/acrl/acrlstandards/informationliteracycompetency.htm>
- Bundy, A. (2004). *Australian and New Zealand Information Literacy Framework: Principles, Standards and Practice*. Pozyskano 26 lipca 2004, z <http://www.caul.edu.au/content/upload/files/info-literacy/InfoLiteracyFramework.pdf>
- Byerly, G. i Brodie, C. S. (1999). Information Literacy Skills Models: Defining the Choices. W: B. K. Stripling (Red.), *Learning and Libraries in an Information Age: Principles and Practice* (s. 54-82). Englewood: Littleton: Libraries Unlimited.
- Cortés, J., González, D., Lau, J., Moya, A. L., Quijano, A., Rovalo, L. i Souto, S. (2002). *Normas sobre alfabetización informativa en educación superior*. Juárez: México: UACJ. Pozyskano 28 lipca 2004, z <http://biuir.uacj.mx/dhi/DocumentosBasicos/Default.htm>
- Dibble, M. (2004). *Directory of Online Resources for Information Literacy: Information Literacy Standards*. Pozyskano 26 lipca 2004, z <http://www.lib.usf.edu/ref/doril/standard.html>
- Information Literacy Standards*. (2001). Pozyskano 27 lipca 2004, z <http://www.caul.edu.au/cauldoc/InfoLitStandards2001.doc>
- Kuhlthau, C. C. (1999). Literacy and Learning for the Information Age. W: B. K. Stripling (Red.), *Learning and Libraries in an Information Age: Principles and Practice*. Littleton: Libraries Unlimited.
- Society of College, National and University Libraries. (2001). *The Seven Pillars of Higher Education*. London: Society of College, National and University Libraries.
- Walton, G. (2004, listopad). *Comments on the Draft International Guidelines on Information Literacy Produced for IFLA*. (korespondencja prywatna). Stoke-on-Trent, England.

ZAANGAŻOWANIE INSTYTUCJONALNE

Pełny sukces wdrożenia programu edukacji informacyjnej uzależniony jest od zaangażowania na poziomie instytucjonalnym. Niestety, takie zaangażowanie nie

zawsze jest obecne na najwyższych szczeblach zarządzania instytucją. Dlatego ważne jest, aby bibliotekarze poświęcili czas na stworzenie właściwych strategii w celu uzyskania poparcia przełożonych i przekonania ich o korzyściach płynących z edukacji informacyjnej. Przydatne przy wdrażaniu edukacji informacyjnej i przekonywaniu zarządzających może być zapoznanie się z wytycznymi, proponowanymi ACRL (2004) czy Byerly'a i Brodiego (1999):



Główne działania

- ▶ dostosować lub przyjąć międzynarodowe standardy edukacji informacyjnej,
- ▶ określić program edukacji informacyjnej, który będzie najlepszy dla konkretnej instytucji,
- ▶ dostosować lub zaprojektować program w oparciu o doświadczenia krajowe i międzynarodowe,
- ▶ określić, co jest wymagane do realizacji programu,
- ▶ zakładając, że proces wdrażania edukacji informacyjnej nie jest linearny, można pomijać pewne etapy lub zmieniać ich kolejność,
- ▶ opracować plan strategiczny, zawierający cele i działania, (szczegóły: zob. Rozdział 5),
- ▶ zaangażować w proces planowania wszystkie zainteresowane strony: zespół biblioteki, przedstawiciele szkół/wydziałów, przedstawiciele administracji oraz osobę/osoby uprawnione do podejmowania ostatecznych decyzji na poziomie instytucjonalnym.

Zmiana strategii

Opór wobec zmian jest wpisany w ludzką naturę, ale bibliotekarze powinni dobrze poznać przeszkody, aby umieć je pokonać. Według Waltona (rozmowa autora w listopadzie 2004), głównym problemem bibliotekarzy jest to, że prowadząc szkolenia, zbyt często koncentrują się na oferowanych zasobach, a nie na programie nauczania ze szczególnym naciskiem na potrzeby uczniów/studentów.

Głównym problemem bibliotekarzy jest to, że prowadząc szkolenia, zbyt często koncentrują się na oferowanych zasobach, a nie na programie nauczania ze szczególnym naciskiem na potrzeby uczniów/studentów

Według Waltona (rozmowa autora w listopadzie 2004), głównym problemem bibliotekarzy jest to, że prowadząc szkolenia, zbyt często koncentrują się na oferowanych zasobach, a nie na programie nauczania ze szczególnym naciskiem na potrzeby uczniów/studentów. Ponadto, bibliotekarze powinni orientować się, jakie zajęcia kształtujące kompetencje informacyjne (niekoniecznie określane tą nazwą) są realizowane na lekcjach/zajęciach w ramach programu nauczania.

Peterson (1978) przedstawił następujące zalecenia, które bibliotekarze mogą uwzględnić, przygotowując pole współpracy:

- ▶ zmiany w metodach nauczania są trudniejsze do wprowadzenia niż zmiany w programie nauczania lub w administracji,
- ▶ jeśli zmiana wymaga od nauczycieli rezygnacji z dotychczasowych praktyk pedagogicznych, sukces jest mało prawdopodobny,
- ▶ jeśli wymagane jest przekwalifikowanie, sukces działań może być zagrożony, chyba że bodźce do przekwalifikowania będą wystarczająco silne,
- ▶ wysiłki zmierzające do zmiany programu nauczania przez dodanie lub integrowanie danych treści są szczególnie narażone na ryzyko niepowodzenia,
- ▶ koszt zmian jest znaczącym czynnikiem brany pod uwagę przy ustalaniu trwałości zmiany,
- ▶ jeśli zmiana wiąże się z obciążeniem personelu szkoły lub wymaga znacznego zaangażowania w uczenie się nowych danych i trybu działania, mało prawdopodobne, aby przedsięwzięcie się powiodło,
- ▶ metoda wprowadzania minimalnych zmian ma największe szanse na akceptację,
- ▶ bibliotekarze muszą wziąć na siebie większą część pracy, zanim nauczyciele dostrzegą korzyści ze współpracy,
- ▶ wspólne działania nie powinny być postrzegane jako trudne do osiągnięcia,
- ▶ współpraca z biblioteką powinna być postrzegana przez nauczycieli/wykładowców jako kluczowa dla osiągnięcia sukcesu,
- ▶ korzyści z wprowadzenia zmian powinny być wyraźnie jasne dla uczestników projektu,
- ▶ bibliotekarze powinni otrzymać wsparcie podczas budowy projektu.

Podział zarządzania

- ▶ określenie zadań i ich podział między bibliotekarzy,
- ▶ zabieganie o włączenie założeń edukacji informacyjnej do kluczowych dokumentów instytucjonalnych, takich jak: misja, plan działania/plan strategiczny oraz odpowiednich dokumentów programowych,
- ▶ przekonanie władz do pozyskiwania odpowiednich środków finansowych na zatrudnianie pracowników biblioteki, zakup urządzeń, doszkalanie personelu oraz opracowywanie projektów,
- ▶ docenienie współpracy wszystkich zaangażowanych stron,
- ▶ raportowanie partnerom i rozpowszechnianie informacji dotyczących wrażliwej rozpoznawalności edukacji informacyjnej, uzyskiwanej dzięki podjętym działaniom.

Kultura instytucjonalna

- ▶ analiza strategii, zasobów ludzkich i budżetu własnej instytucji i otaczającego ją środowiska edukacyjnego,
- ▶ określenie stylu organizacji pracy własnej instytucji,
- ▶ wzięcie na siebie głównej roli w budowaniu partnerstwa nauki,
- ▶ zapoczątkowanie współpracy z nauczycielami/wykładowcami, innymi bibliotekarzami, specjalistami IT, administracją oraz twórcami programów nauczania.

Wyzwania przed jakimi trzeba stanąć i wiążące się z nimi potencjalne trudności

- ▶ należy być przygotowanym na przeszkody w postaci ograniczonych możliwości sprzętowych lub niewystarczających zasobów finansowych czy ludzkich,
- ▶ trzeba mieć na uwadze, że niektórzy zarządzający mogą z góry odrzucić lub zignorować korzyści wynikające z edukacji informacyjnej,
- ▶ należy nastawić się na działanie zarówno spotykające się z pozytywną, jak i z negatywną lub obojętną reakcją nauczycieli/wykładowców
- ▶ prowadząc współpracę wewnątrz instytucjonalną, trzeba polegać na nowych technologiach,
- ▶ dobrze jest zabiegać o wsparcie ze strony środowiska edukacyjnego – uczniów/studentów, nauczycieli/wykładowców, administracji, członków innych instytucji.



Schemat 4. Angażowanie instytucji

Bibliografia rodziału

- Association of College and Research Libraries. (2004, lipiec). *Information Literacy in Action*. Pozyskano 26 lipca 2004, z <http://www.ala.org/ala/acrl/acrlissues/acrlinfolit/infolitresources/infolitaction/infolitaction.htm>
- Byerly, G. i Brodie, C. S. (1999). Information literacy skills models: defining the choices. W: B. K. Stripling (Red.), *Learning and Libraries in an Information Age: Principles and Practice* (s. 54-82). Littleton: Libraries Unlimited.
- Peterson, P. L. i Clark, C. M. (1978). Teachers reports of their cognitive processes during teaching. *American Educational Research Journal*, 15 (4), 555-565.
- Walton, G. (2004, listopad). *Comments on the Draft International Guidelines on Information Literacy Produced for IFLA*. (korespondencja prywatna). Stoke-on-Trent, England.

PLAN DZIAŁANIA

Aby stworzyć program edukacji informacyjnej, należy działać zgodnie z planem, który będzie pomocny w zdefiniowaniu celów oraz sposobu ich osiągnięcia. Każda instytucja, a nawet osoba planuje działania w inny, charakterystyczny dla siebie

sposób. Dlatego też przygotowywanie planu działania należy rozpocząć od określenia modelu planowania typowego dla danej instytucji. Ważne, by pracować zgodnie z planem, który odpowiadać będzie temu modelowi. Innymi słowy, plan działania można stworzyć, określając: zadania do realizacji, cele, ich uzasadnienie, oszacowanie potrzeb oraz nakreślenie budżetu. Być może zajdzie też potrzeba, by wypracować dokładniejszy plan na wzór tych, które omówione są w kolejnych rozdziałach. Niemniej jednak, ważne jest by stworzyć taki plan działania, który najpełniej będzie odpowiadał potrzebom danej instytucji.



Planowanie: pierwszy krok w stronę edukacji informacyjnej

Plan działania jest doskonałym narzędziem, dzięki któremu można uzyskać ze strony społeczności lokalnej oraz przełożonych wsparcie dla działań zmierzających do podniesienia poziomu kompetencji informacyjnych. Jeśli czas na to pozwala, ustalając etapy planowania można posłużyć się podręcznikiem zarządzania i zaadaptować na potrzeby swojego działania. Zalecana strategia opracowywania planu działania zakłada włączenie w prace pracowników biblioteki oraz przedstawicieli poszczególnych grup użytkowników: nauczycieli/wykładowców, uczniów/studentów oraz przedstawicieli władz szkoły lub uczelni. Idealnym rozwiązaniem jest zbudowanie planu w porozumieniu oraz przy wkładzie wszystkich zainteresowanych.

Plan działania jest doskonałym narzędziem, dzięki któremu można uzyskać ze strony społeczności lokalnej oraz przełożonych wsparcie dla działań zmierzających do podniesienia poziomu kompetencji informacyjnych

Poniżej omówiono elementy najczęściej wchodzące w skład planu działania:

Misja

W tej części powinny zostać zaprezentowane cele oraz zadania planu działania w zakresie kształcenia kompetencji informacyjnych. Należy w tym miejscu unikać wyjaśniania, w jaki sposób misja ma zostać zrealizowana. Opis misji:

- ▶ zawiera stosowaną w danej instytucji definicję edukacji informacyjnej,
- ▶ jest adekwatny do polityki biblioteki prowadzonej w zakresie edukacji informacyjnej,
- ▶ nawiązuje do misji danej instytucji lub biblioteki,
- ▶ raczej mówi o tym, „co” niż „jak” lub „dlaczego”,
- ▶ uwzględnia udział różnych członków społeczności: bibliotekarzy, nauczycieli/wykładowców, pracowników i przedstawicieli administracji.

Wizja

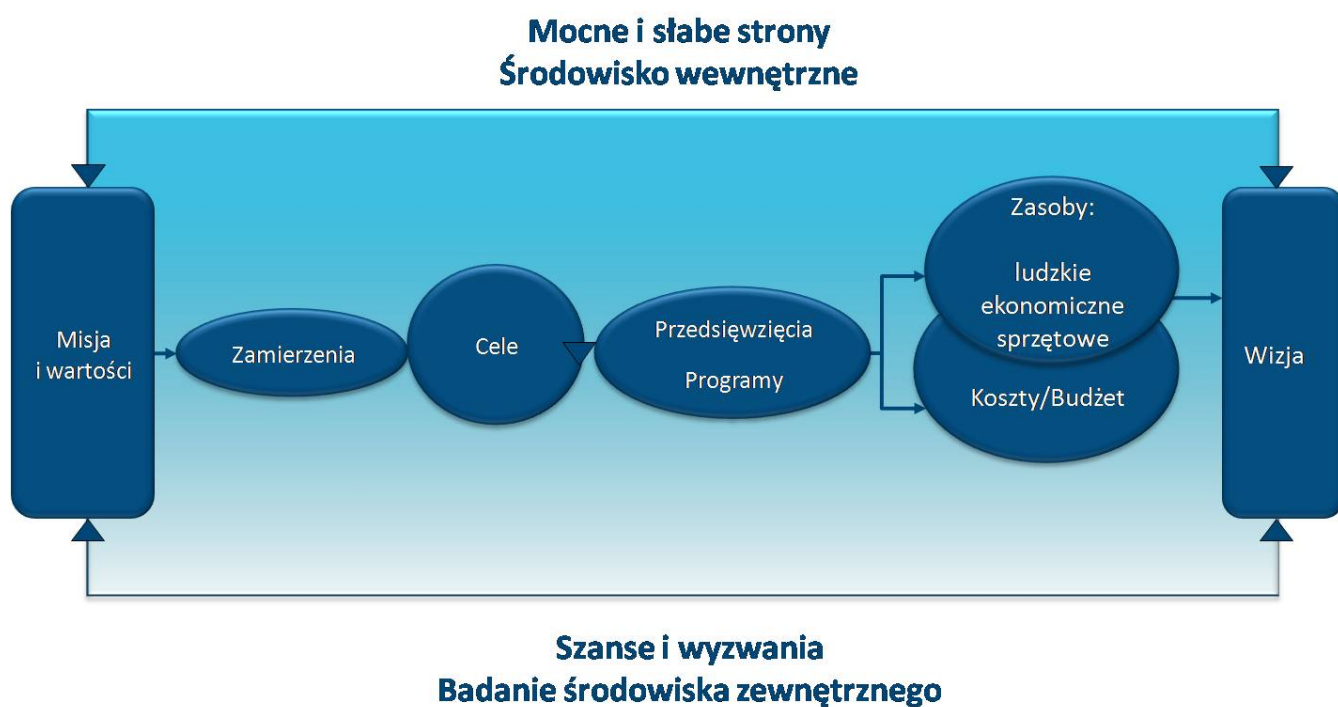
W wizji powinno zostać określone, czym program ma skutkować w przyszłości, w zależności od tego czy przyjęto krótko-, średnio- czy długoletnią perspektywę: 1, 3 lub 5 lat. Wizja powinna:

- ▶ zawierać oczekiwane długofalowe skutki programu na rzecz edukacji informacyjnej,
- ▶ być sformułowana w prostym i przejrzystym języku,
- ▶ bardziej podkreślać rezultaty same w sobie, niż to „jak” i „dlaczego” powinny zostać one osiągnięte.

Uzasadnienie

Uzasadnienie programu zawiera przyczyny, potrzeby oraz korzyści zbudowania programu w zakresie edukacji informacyjnej. Ta część może zająć stronę lub więcej. Kluczowe jest przekonanie o zasadności stworzenia programu na rzecz edukacji informacyjnej. Uzasadnienie zazwyczaj zawiera:

- ▶ wyzwania związane z edukacją informacyjną, jakie stoją przed użytkownikami (np. jakie umiejętności będą kształcone),
- ▶ jakościowe wykorzystywanie informacji przez potencjalnych i rzeczywistych użytkowników,
- ▶ korzyści wynikające z procesu kształcenia zarówno dla użytkowników indywidualnych jak i dla samej instytucji,
- ▶ dane statystyczne będące poparciem argumentacji.



Schemat 5. Plan działania

Analiza mocnych i słabych stron

Ta część zawiera krótką analizę możliwości przeprowadzenia programu edukacji informacyjnej przez bibliotekę. Powinna ona zawierać:

- ▶ listę wszystkich pozytywnych elementów mogących przyczynić się do powodzenia programu,
- ▶ analizę zasobów ludzkich, ekonomicznych oraz wyposażenia biblioteki,
- ▶ wyzwania, przed którymi biblioteka może stanąć, dążąc do kształtowania programu edukacji informacyjnej - wymienione na osobnej liście,
- ▶ ocenę słabości w odniesieniu do zasobów ludzkich, ekonomicznych i wyposażenia biblioteki w odniesieniu do programu na rzecz kompetencji informacyjnych.

Całość powinna zostać opisana w pozytywny sposób, podkreślający przekonanie, że problemy mogą stworzyć okoliczności do rozwoju.

Diagnoza środowiska

Powinna zawierać analizę wszystkich czynników wewnętrznych i zewnętrznych, które mogą przyczynić się do powodzenia lub porażki planu działania na rzecz edukacji informacyjnej. Diagnoza środowiska powinna:

- ▶ zawierać listę czynników instytucjonalnych, które mogą przyczynić się do powodzenia lub porażki planu,
- ▶ zawierać ocenę czynników zewnętrznych, które mogą pomóc lub utrudnić pomyślnie przeprowadzenie planu na rzecz edukacji informacyjnej,
- ▶ być napisana pozytywnym językiem.

Strategia

Zawiera wyrażone ogólne zasady oraz metody, które będą wykorzystywane w celu przeprowadzenia programu. Zawiera ona:

- ▶ strategię finansowania programu,
- ▶ opis strategii wydajnościowych, które zostaną wykorzystane w celu przeprowadzenia planu na rzecz edukacji informacyjnej,
- ▶ istotne zasady zarządzania skierowane do administracji biblioteki.



Zamierzenia i cele

W tej sekcji należy opisać podstawowe cele działania. Można je sklasyfikować w rozmaity sposób, np. pogrupować według poszczególnych grup użytkowników: uczniowie/studenci, nauczyciele/wykładowcy oraz administracja lub zgodnie z kierunkami i etapami nauki. Można również pogrupować zadania zgodnie z ich typami, np. rozwój kadry, tworzenie kursów w zakresie edukacji informacyjnej, infrastruktura (stworzenie wirtualnej klasy). W tej sekcji:

- ▶ każdy cel powinien zostać określony jako cel ogólny lub szczegółowy, w zależności od ilości szczegółów, które należy określić,
- ▶ każde zamierzenie powinno zostać opatrzone celem lub celami, które zostaną osiągnięte poprzez jego realizację,
- ▶ cele powinny być dokładnie opisane, należy skoncentrować się na wynikach nauczania jakie powinni osiągnąć wszyscy uczniowie/studenci, wykorzystując podejście dydaktyczne zorientowane na studentów (ang. *student-centered approach*).

Działania

Tu przedstawia się główne zadania, jakie muszą być zrealizowane by osiągnąć każde z zamierzeń. W tej części należy:

- ▶ wymienić rozmaite działania wymagane do osiągnięcia każdego celu,
- ▶ wymieniając jedno lub więcej zadań, ująć je w zwięzły sposób,
- ▶ wymienić działania w kolejności ich realizacji.

Zasoby/Zapotrzebowanie

Aby osiągnąć zamierzenia i cele, należy sprecyzować rodzaj zasobów, jakie będą potrzebne przy realizacji każdego z zadań. W tej części należy:

- ▶ zamieścić listę poszczególnych zadań składającą się wyłącznie z ich nazw, bez żadnych szczegółowych informacji,
- ▶ zamieścić przy każdym zadaniu liczbę osób potrzebnych do jego wykonania i wymagane kwalifikacje,
- ▶ opisać wymagania lokalowe, np. klasa, otwarta przestrzeń, meble, wyposażenie,
- ▶ opisać metody, szkolenia i metody zarządzania, jakie będzie trzeba stosować podczas realizowania poszczególnych zadań.

Budżet

Należy oszacować koszt wszystkich zasobów, jakie są wymagane by przeprowadzić poszczególne zadania. Na tym etapie:



- ▶ należy oszacować koszty działania,
- ▶ podczas szacowania kosztów należy zachować elastyczność,
- ▶ liczby oddają, jakie fundusze są wymagane, by przeprowadzić program na rzecz edukacji informacyjnej,
- ▶ informacja na temat budżetu determinuje wykonalność celów i zamierzeń związanych z edukacją informacyjną.

Harmonogram

Aby określić terminy realizacji poszczególnych zadań, trzeba stworzyć harmonogram. W tej części należy:

- ▶ wyrysować plan, w którym przedstawione zostaną zadania podzielone według celów wraz z poszczególnymi działaniami niezbędnymi do osiągnięcia każdego z nich,
- ▶ stworzyć oddzielne kolumny dla każdej jednostki czasu (dni, tygodni, miesięcy, lat),
- ▶ oznaczyć daty odpowiadające oczekiwanemu rozpoczęciu i zakończeniu każdego z zadań,
- ▶ korzystać z różnych kolorów, by oznaczyć datę rozpoczęcia i zakończenia pracy nad każdym zadaniem.



Bibliografia rozdziału

Association of College and Research Libraries. (2003). *Characteristics of Programs of Information Literacy that Illustrate Best Practices: A Guideline*. Pozyskano 26 lipca 2004, z <http://www.ala.org/ala/acrl/acrlstandards/characteristics.htm>

Association of College and Research Libraries. (2003). *Guidelines for Instruction Programs in Academic Libraries Approved*. Pozyskano 26 lipca 2004, z <http://www.ala.org/ala/acrl/acrlstandards/guidelinesinstruction.htm>

Spaeth, C. i Walter, L. (1999). *Implement a Literacy Program*. Pozyskano 26 lipca 2004, z <http://www.sil.org/lingualinks/literacy/ImplementALiteracyProgram/contents.htm>

WLMA and OSPI *Essential Skills for Information Literacy*. (2004). Pozyskano 26 lipca 2004, z <http://www.wlma.org/Instruction/wlmaospibenchmarks.htm>

ZARZĄDZANIE SZKOLENIAMI

Udział bibliotekarzy w działaniach na rzecz edukacji informacyjnej może przybierać rozmaite formy. Idealne rozwiązanie to takie, w którym edukacja informacyjna stanowi część obowiązkowego programu nauczania, bowiem rozwój kompetencji informacyjnych wymaga stałego rozwijania na wszystkich etapach edukacji: podstawowym, średnim i wyższym. Wykształcenie kompetencji informacyjnych wymaga od uczniów/studentów zdobycia doświadczenia podczas nauczania większości, jeśli nawet nie wszystkich, przedmiotów. Kształtowanie kompetencji informacyjnych powinno być włączone w zawartość, strukturę i całość programu nauczania. Kompetencje informacyjne nie mogą być rozwijane tylko na zajęciach z jednego przedmiotu (Bundy, 2004), ze względu na co niezwykle istotna jest współpraca wszystkich stron uczestniczących w procesie kształcenia. Bibliotekarze powinni rozważyć prowadzenie zajęć dydaktycznych, aby włączyć się w instytucjonalne starania na rzecz information literacy.

Idealne rozwiązanie to takie, w którym edukacja informacyjna stanowi część obowiązkowego programu nauczania

Start programu

Uczniowie/Studenti powinni rozwijać kompetencje informacyjne na każdym etapie edukacji. Jednak niestety, zwłaszcza na początku wdrażania programu na rzecz edukacji informacyjnej, bywa inaczej. W niektórych instytucjach może upłynąć wiele czasu zanim kształtowanie kompetencji informacyjnych stanie się integralną częścią oferty dydaktycznej. Oto kilka rad, jak rozpocząć i prowadzić program nauczania w zakresie edukacji informacyjnej (Bundy, 2004; Stripling, 1999).

Ogólne wytyczne

Istnieją pewne ogólne zasady zarządzania, które mogą być zastosowane do wszelkich działań z zakresu edukacji informacyjnej:

- ▶ wyraźne zorientowanie na standardy information literacy w trakcie realizacji wszelkich zadań w tym zakresie,
- ▶ opracowywanie poszczególnych standardów jeden po drugim, jeśli nie jest możliwa praca ze wszystkimi w tym samym czasie,
- ▶ szukanie wsparcia wśród kadry dydaktycznej w przypadku wątpliwości dotyczących zorganizowania kursu,
- ▶ dobra promocja swojej działalności w zakresie edukacji informacyjnej – każdymi dostępnymi środkami,
- ▶ praca w grupach – każde zadanie może być realizowane przez więcej niż jednego bibliotekarza,
- ▶ wyznaczenie jednego lidera dla wszystkich przedsięwzięć związanych z information literacy - jeśli to możliwe,
- ▶ branie pod uwagę faktu, że edukacja informacyjna nie jest domeną wyłącznie bibliotek – dlatego też trzeba współpracować z wieloma członkami społeczności szkolnej/akademickiej,
- ▶ jasne przedstawianie zadań i działań z zakresu edukacji informacyjnej.

Potrzeby są różne

Osoby zajmujące się edukacją informacyjną powinny być świadome, że potrzeby użytkowników są różne – zarówno w perspektywie indywidualnej, jak i społecznej. Pojedynczy użytkownicy oraz grupy mają bardzo różne kompetencje początkowe i prawdopodobnie, co nawet bardziej istotne, rozmaite motywacje jeśli chodzi o zaspokajanie potrzeb i poszerzanie kompetencji. I tak na przykład, może się wydawać, że uczniowie/studenci są jednolitą grupą o podobnych potrzebach, umiejętnościach i motywacjach. Jednak ostatnie tendencje do zwiększania współdziałania uczących się w zajęciach stoją w sprzeczności ze sposobem postrzegania ich jako jednolitej grupy. W terminologii pedagogicznej mowa także o czynnikach zapowiadających (ang. *presage factors*), odnoszących się do jednostek, które w proces dydaktyczny wnoszą swoje wcześniejsze doświadczenia, cechy i koncepcje uczenia się, na które z kolei oddziałują czynniki rozwojowe i społeczne jak również sposób uczenia się i podejście do niego. Autorzy tacy jak Biggs i Moore (1993) sugerują, że wzięcie wszystkich tych czynników pod uwagę jest konieczne (Walton, rozmowa z autorem, 2004).



Element systematycznych zajęć szkolnych/uczelnianych

Kompetencje informacyjne mogą być rozwijane przez nauczycieli/wykładowców jako część regularnego programu nauczania. Ta forma nauczania jest dobrym punktem wyjścia do prac w zakresie edukacji informacyjnej, a także daje możliwość przekonania środowiska edukacyjnego co do korzyści związanych z edukacją informacyjną. Poniżej przedstawiono działania, jakie mogą ułatwić realizowanie tego procesu:

- ▶ spotkanie z władzami wydziału w celu przedstawienia korzyści wynikających z edukacji informacyjnej,
- ▶ spotkanie z potencjalnymi nauczycielami/wykładowcami information literacy,
- ▶ rozprowadzenie wśród potencjalnych partnerów dokumentów przedstawiających korzyści płynące z ogólnowydziałowego programu na rzecz edukacji informacyjnej,
- ▶ oferowanie usług z zakresu edukacji informacyjnej nauczycielom/wykładowcom podczas przygotowywania przez nich zajęć kursowych,
- ▶ przygotowanie ćwiczeń w zakresie edukacji informacyjnej jako przykładu, w jaki sposób można zorientować nauczanie na problemy information literacy,
- ▶ uczynienie z biblioteki laboratorium informacyjnego,
- ▶ przygotowanie warsztatów dla nauczycieli/wykładowców, podczas których omówiona zostanie koncepcja edukacji informacyjnej oraz istota jej implementacji.



Schemat 6. Formy kształcenia w zakresie edukacji informacyjnej

Dedykowane zajęcia w ramach programu nauczania

Kurs nie powinien
być za długi.
Idealna długość
to 4 do 10 godzin

Zajęcia tego rodzaju są odrębnym przedmiotem całkowicie dedykowanym kompetencjom informacyjnym, stanowiąc jednocześnie część programu kształcenia. Odpowiedzialność za kształcenie w tym zakresie jest w pełni przekazana bibliotekarzom. Jeśli istnieje możliwość przeprowadzania kursu w tej właśnie formie, to:

- ▶ należy zaplanować zajęcia tak, by były zbieżne z profilem szkoły lub uczelni,
- ▶ warto oprzeć zajęcia na teorii konstruktywistycznej – zachęcającej uczniów/studentów do aktywnego w nich udziału,
- ▶ należy przygotować zajęcia w taki sposób, by już sam temat był interesujący i przyciągał studentów,
- ▶ podczas ćwiczeń należy skoncentrować się na zagadnieniach, które studenci będą mogli wykorzystać podczas innych zajęć,
- ▶ jeśli to możliwe, należy współpracować z nauczycielami/wykładowcami tak, by nie omawiać tych samych zagadnień podczas ćwiczeń,
- ▶ należy dostosować długość kursu do czasu, jakim dysponujemy,
- ▶ kurs nie powinien być za długi – idealna długość to 4 do 10 godzin,
- ▶ warto podzielić tematy i, jeśli to konieczne, prezentować je podczas więcej niż jednego kursu.

Zajęcia ponadprogramowe

Zajęcia ponadprogramowe są łatwiejsze do zaplanowania ponieważ są niezależne od programu nauczania w szkole lub uczelni. Niemniej jednak, głównym celem powinno pozostać uczynienie zajęć z zakresu edukacji informacyjnej przedmiotem kursowym. Oto pewne sugestie, z których warto skorzystać przy planowaniu zajęć ponadprogramowych:

- ▶ należy stosować formułę zajęć i procedury takie same jak przy zajęciach kursowych,
- ▶ warto wybrać taki termin kursu, kiedy uczniowie/studenti mają najmniej swoich zajęć,
- ▶ dobrze pamiętać, że na początku i pod koniec semestru uczniowie/studenti będą mieli mniej czasu na tego rodzaju zajęcia,
- ▶ uczestnikom kursu należy zapewnić jakiś rodzaj uznania, np. wręczyć certyfikaty ukończenia zajęć,
- ▶ biblioteka może mieć swój własny formularz certyfikatu,
- ▶ należy korzystać z tej formy kształcenia tylko jeśli zajęcia obowiązkowe są niemożliwe do przeprowadzania – pamiętajmy, że zajęcia osadzone w programie kształcenia odnoszą zawsze większy sukces.

Zajęcia osadzone
w programie
kształcenia
odnoszą zawsze
większy sukces.

Dedykowane krótkie kursy

Ten rodzaj kształcenia jest środkiem do zrealizowania konkretnych zadań związanych z edukacją informacyjną oraz do rozwijania umiejętności członków społeczności edukacyjnej. Kursy tego rodzaju powinny być realizowane w ostateczności i muszą być w sposób przemyślany powiązane z programem kształcenia. Nauczanie jest efektywne bowiem tylko wtedy, gdy jest skontekstualizowane i zakorzenione w programie kształcenia - sedno teorii konstruktywistycznej (Walton, rozmowa z autorem, 2004). Jeśli jednak zdecydujemy się na taką formę kształcenia, seria krótkich kursów może zostać włączona do programu kształcenia. Przy organizowaniu kształcenia osadzonego w programie kształcenia, jak również krótkich kursów i modułów dedykowanych, warto podjąć następujące kroki:

Warto nadać warsztatom nazwy, które będą wpadały w ucho, a jednocześnie oddawały tematykę zajęć

- ▶ zaplanować warsztaty w celu podniesienia/wzmocnienia konkretnych umiejętności,
- ▶ warsztaty powinny być zorientowane na konkretne zagadnienia,
- ▶ zajęcia powinny być krótkie i rozplanowane w takich godzinach, kiedy uczniowie/studenci mają nieco więcej czasu, np. podczas przerw na lunch lub wieczorami,
- ▶ należy stworzyć program kształcenia obejmujący cały semestr, oferujący warsztaty realizowane w różnych wariantach,
- ▶ prowadzenie warsztatów może być rozdzielone pomiędzy kilku bibliotekarzy, jeśli takowi są dostępni,
- ▶ podczas sesji należy utrzymywać ożywioną atmosferę,
- ▶ warto nadać warsztatom nazwy, które będą wpadały w ucho a jednocześnie oddawały tematykę zajęć.



Zajęcia dla nauczycieli/wykładowców

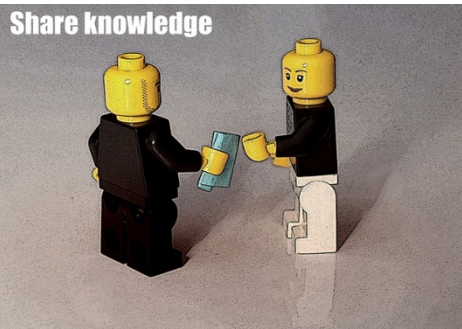
Nauczyciele/wykładowcy stanowią czynnik decydujący o powodzeniu programu na rzecz edukacji informacyjnej. Wykładowcy, profesorowie i nauczyciele muszą posiadać kompetencje nowego typu, mimo iż sami mogą nie zdawać sobie z tego sprawy. Dlatego im też należy zaoferować zróżnicowany i elastyczny model nauczania. Podczas kształcenia kadry dydaktycznej należy pamiętać o następujących kwestiach:



- ▶ w każdej placówce edukacyjnej to nauczyciele/wykładowcy stanowią tę grupę, którą należy przekonać co do korzyści płynących z posiadania kompetencji informacyjnych,
- ▶ warto zorganizować jeden lub więcej kursów odpowiadających bezpośrednio potrzebom nauczycieli/wykładowców,
- ▶ wraz z każdym kursem przygotowanym z myślą o tej grupie, wzrastać będzie liczba zwolenników edukacji informacyjnej,
- ▶ warto zaplanować jedno eksperymentalne zajęcia praktyczne, podczas których zaprezentowane zostaną treści nauczania z zakresu information literacy, które wykładowcy i nauczyciele będą mogli włączyć w program swoich zajęć,
- ▶ zajęcia należy oferować przed rozpoczęciem lub po zakończeniu semestru,
- ▶ warto prowadzić kurs jako część wydziałowego lub instytucjonalnego programu doskonalenia,
- ▶ kurs warto promować wśród tych członków społeczności akademickiej, którzy są zwolennikami działalności bibliotecznej,
- ▶ warto w trakcie kursu zorganizować przerwę na kawę,
- ▶ należy przygotować treści kształcenia w taki sposób, by uczestnicy mogli się do nich odnieść, z uwzględnieniem ich własnych potrzeb w zakresie nauczania,
- ▶ trzeba pamiętać, że uczestnicy zajęć będący nauczycielami/wykładowcami mogą być bardziej wymagający od innych, dlatego też należy ze szczególną dbałością przygotować treść kursu oraz materiały informacyjne.

W każdej placówce edukacyjnej to nauczyciele/wykładowcy stanowią tę grupę, którą należy przekonać co do korzyści płynących z posiadania kompetencji informacyjnych

Wraz z każdym kursem przygotowanym z myślą o grupie, wzrastać będzie liczba zwolenników edukacji informacyjnej



Inne formy kształcenia

Mogą one obejmować: pokazy, wykłady, wizyty w bibliotekach oraz sesje treningowe. Dobry program kształcenia w zakresie edukacji informacyjnej powinien łączyć w sobie szerokie spektrum tradycyjnych i komplementarnych form nauczania, by wzbogacać proces uczenia.

Między innymi:

- ▶ oferta sesji treningowych „na żądanie” (służących podniesieniu kompetencji informacyjnych), przeznaczona dla nauczycieli/wykładowców,
- ▶ stworzenie wyboru rozmaitych opcji gotowych do wykorzystania sesji treningowych,
- ▶ informowanie uczestników na temat celów i korzyści ze szkoleń,
- ▶ przygotowanie i rozprowadzanie materiałów informacyjnych przy realizowaniu każdego kursu,
- ▶ zapewnianie sesji w salach lub innych miejscach – nie muszą być one tak dobrze wyposażone jak biblioteka,
- ▶ wyrażanie publicznego uznania dla nauczycieli/wykładowców, którzy mogą zaoferować bibliotece wsparcie w programach edukacji informacyjnej,
- ▶ w przypadku ograniczeń czasowych warto zarezerwować wcześniej konkretne daty na przeprowadzenie szkoleń służących podnoszeniu kompetencji informacyjnych.

Bibliografia rozdziału

- Adams, L. (2004). *Designing the Electronic Classroom*. Pozyskano 28 lipca 2004, z <http://www.checs.net/95conf/PROCEEDINGS/adams.html>
- Assessment in Library and Information Literacy Instruction* (2004). Pozyskano 26 lipca 2004, z <http://www2.library.unr.edu/ragains/assess.html>
- Biggs, J. B. i Moore, P. (1993). *Process of Learning*. New York: Prentice Hall.
- Bundy, A. (2004). *Australian and New Zealand Information Literacy Framework: Principles, Standards and Practice*. Pozyskano 26 lipca 2004, z <http://www.caul.edu.au/infoliteracy/InfoLiteracyFramework.pdf>
- Cortes, J. (2002). *Diseño y Equipamiento de Salones Electrónicos para Programas de DHI*. Pozyskano 28 lipca 2004, z http://www.infoconsultores.com.mx/RevInfo52/20_22_ART_Cortes.pdf
- Gratch-Lindauer, B. (2000). *Assessing Community Colleges: Information Literacy Competencies and Other Library Services and Resources*. Pozyskano 26 lipca

Information Literacy Instruction: a Selection of Tools for Instructors. (2004). Pozyskano 26 lipca 2004, z http://mapageweb.umontreal.ca/deschatg/AAFD_index_en.html

Information Literacy Program. (2002, kwiecień). Pozyskano 26 lipca 2004, z <http://faculty.weber.edu/chansen/libinstruct/ILProgram/goals/programgoals03.htm>

Stripling, B. K. (1999). *Learning and Libraries in an Information Age: Principles and Practice.* Littleton: Libraries Unlimited.

Teaching Library Projects. (2004). Pozyskano 26 lipca 2004, z <http://www.lib.berkeley.edu/TeachingLib/Projects.html>



USTAWICZNE SAMOKSZTAŁCENIE



Bibliotekarze potrafią doskonale wykorzystać czas na szkolenia uczniów/studentów i wykładowców z zakresu wyszukiwania, oceny i wykorzystania informacji. Praca bibliotekarzy powinna skoncentrować się głównie na edukacji informacyjnej, a w mniejszym stopniu na pokazywaniu dostępu do źródeł. Rola szkoleniowca to wyzwanie: bibliotekarze powinni wykorzystywać różne możliwości aby podwyższać swoją wiedzę i zwiększać skuteczność stosowanych metod nauczania.

Edukacyjna rola bibliotekarzy (Goldfarb, cyt. za Stripling, 1999)

Nowe metody dydaktyczne stosowane w szkołach i na uczelniach wymagają również od bibliotekarzy aktywnego włączenia się w proces edukacji. Dlatego bibliotekarze powinni:

- ▶ podjąć się pełnienia nowych ról: trenerów i pomocników w zdobywaniu wiedzy,
- ▶ dostarczać specjalistyczną wiedzę dotyczącą: (1) pozyskiwania informacji, (2) doboru zasobów informacyjnych, (3) wykorzystywania informacji w procesie edukacji (Kuhlthau, cyt. za Stripling, 1999),
- ▶ znać dobrze nowe formaty informacji, by móc szkolić innych z tego zakresu,
- ▶ ułatwiać dostęp do innych niż tradycyjne zasobów informacji.

Rozwój zawodowy bibliotekarzy (Goldfarb, cyt. za Stripling 1999)

Rozwój zawodowy bibliotekarzy opiera się na procesach i działaniach mających na celu samokształcenie. Należy zatem:

- ▶ rozwijać swoje własne kompetencje informacyjne,
- ▶ rozwijać własne umiejętności pedagogiczne, które mogą być przydatne w nauczaniu krytycznego myślenia i wyszukiwania informacji,
- ▶ podjąć odpowiedzialność za własne samokształcenie i pogłębianie umiejętności technicznych,
- ▶ regularnie uczestniczyć w szkoleniach dla bibliotekarzy, kluczowych dla zdobywania wiedzy o nowych koncepcjach i dla nauki nowych umiejętności,
- ▶ działać w organizacjach zawodowych, brać udział w konferencjach, czytać literaturę fachową,
- ▶ korzystać z możliwości współpracy z kolegami po fachu – jest to okazja do wzajemnego wspierania się i wymiany poglądów na temat programu nauczania.

Szkolenia instytucjonalne

Biblioteka powinna zapewnić pracownikom odpowiednie szkolenia adekwatnie do swoich możliwości. Program podwyższenia i rozwoju kompetencji trenerów może zawierać:

- ▶ obszerny program szkoleń dla całego zespołu biblioteki, w tym pracowników niebędących bibliotekarzami,
- ▶ program może być podzielony na oddzielne sesje: poziom podstawowy, średni i zaawansowany,
- ▶ plan warsztatów i kursów może być zaplanowany w czasie na dłużej niż rok,
- ▶ należy przeprowadzić przynajmniej cztery rodzaje szkoleń dla trenerów:
 - (1) pedagogiczny,
 - (2) techniczny,
 - (3) zarządzania sobą,
 - (4) rozwijania kompetencji informacyjnych.



- (1) **Kurs pedagogiczny** powinien obejmować zagadnienia związane z: planowaniem szkoleń, metodyką, ewaluacją, komunikacją w grupie, zarządzaniem grupą, rozwiązywaniem problemów.
- (2) **Szkolenie techniczne** powinno obejmować: obsługę sprzętu komputerowo-biurowego, zarządzanie narzędziami do prowadzenia kursów (*np. platformy e-learningowe – przyp. tłum.*) czy projektowanie stron internetowych.
- (3) **Program zarządzania sobą** powinien zawierać: ogólne elementy zarządzania, zarządzanie czasem, planowanie oraz warsztaty motywacji.
- (4) W efekcie **szkoleń rozwijających kompetencje informacyjne**, bibliotekarze powinni osiągnąć biegłość w posługiwaniu się narzędziami i zasobami informacyjnymi dostępnymi zarówno w bibliotece jak i w Internecie, takimi jak: wyszukiwarki internetowe, bazy danych, publikacje elektroniczne oraz wszelkie treści informacyjne dostępne za pośrednictwem biblioteki jak i poza nią.



Schemat 7. Ustawiczne samokształcenie

Kształcenie na odległość i e-learning

Szkolenia z zakresu edukacji informacyjnej dla więcej niż jednej grupy kursantów łatwiej realizować przy pomocy narzędzi do e-learningu. Jest to także rozwiązanie problemu zbyt małej liczby szkolących bibliotekarzy. Do prowadzenia edukacji na odległość konieczne jest opanowanie nowych możliwości i narzędzi, jakie daje edukacja w sieci. Współpraca on-line jest korzystna dla obu stron: uczniom/studentom daje możliwość uczestnictwa w szkoleniu z dowolnie wybranego miejsca, a bibliotekarz może prowadzić kurs niekoniecznie będąc w bibliotece.

Bibliografia rodziału

- Biggs, J. B. i Moore, P. J. (1993). *Process of Learning*. New York: Prentice Hall.
- Goldfarb, E. K. (1999). Learning in a Technological Context. W: B. K. Stripling (Red.), *Learning and Libraries in an Information Age. Principles and Practice*. Littleton: Libraries Unlimited.
- Kuhlthau, C. C. (1999). Literacy and Learning for the Information Age. W: B. K. Stripling (Red.), *Learning and Libraries in an Information Age: Principles and Practice*. Littleton: Libraries Unlimited.
- Marton, F. i Saljo, R. (1997). Approaches to Learning. W: F. Marton, D. Hounsell i N. Entwistle (Red.), *The Experience of Learning*. Edinburgh: Scottish University Press.
- Oellers, B. i Monfasani, R. (2001, kwiecień). *Capacitación del Personal y Formación de Usuarios*. Pozyskano 26 lipca 2004, z <http://www.abgra.org.ar>
- Saavedra Fernández, O. (2003). El bibliotecario del siglo XXI. *ACIMED*, 11(5). Pozyskano 26 lipca 2004, z http://bvs.sld.cu/revistas/aci/vol11_5_03/aci10503.htm
- Squires, G. (1994). *A New Model of Teaching and Training*. Hull: University of Hull.

TEORIE KSZTAŁCENIA

Współczesne teorie kształcenia oparte są na psychologii poznawczej (kognitywnej) oraz badaniach nad konstruktywistycznym podejściem do uczenia się. Ich znajomość jest niezbędna dla bibliotekarzy, jeśli dążą oni do wypracowania skutecznych technik nauczania (McGregor, cyt. za Stripling, 1999). Bibliotekarz musi znać biegle zagadnienia związane z edukacją informacyjną, ale również powinien posiadać predyspozycje do przekazywania wiedzy (odpowiednią wiedzę pedagogiczną) oraz świadomość indywidualnych różnic edukacyjnych uczniów/studentów.

Istnieje wiele teorii kształcenia, a każda z nich ma kilka wariantów. Nie ma dobrych lub złych teorii, poszczególne metody przekazywania wiedzy wywodzą się z różnych szkół (Grassian i Kaplowitz, 2001). Bibliotekarze muszą dokonać wyboru konkretnej teorii, wraz z jej wariantami, zgodnej z ich stylem nauczania oraz odpowiedniej dla realizowanego tematu nauczania. Należy pamiętać, że:

- ▶ uczenie się wiąże się ze zmianą,
- ▶ zmiana ta jest dość trwała,
- ▶ uczenie się może wiązać się ze zmianami w świadomości (jak myślimy) lub w zachowaniu (co robimy), albo jednym i drugim,
- ▶ uczymy się poprzez interakcje z elementami naszego środowiska, takimi jak: informacja, wydarzenia i doświadczenia (również w trakcie nauczania i szkolenia) (Squires, 1994).

Poniżej przedstawiono podsumowanie najważniejszych teorii kształcenia, modeli uczenia się i czynników, które mają wpływ na samodzielne uczenie się, sposoby myślenia i koncepcje uczenia się (McGregor, cyt. za Stripling, 1999). Należy podkreślić, że teorie wymienione poniżej stanowią jedynie reprezentatywną grupę spośród istniejących.

Bibliotekarz musi znać biegle zagadnienia związane z edukacją informacyjną, ale również posiadać predyspozycje do przekazywania wiedzy (odpowiednią wiedzę pedagogiczną) oraz świadomość indywidualnych różnic edukacyjnych uczniów/studentów

Podejście behawioralne

Informacje dostarczane są z zewnątrz przez nauczyciela/wykładowcę. Wiedza jest mierzalna – proces i efekty kształcenia mogą być określone i ustrukturyzowane. Przykładem pomiaru może być test sprawdzający. Niektóre z głównych pojęć:

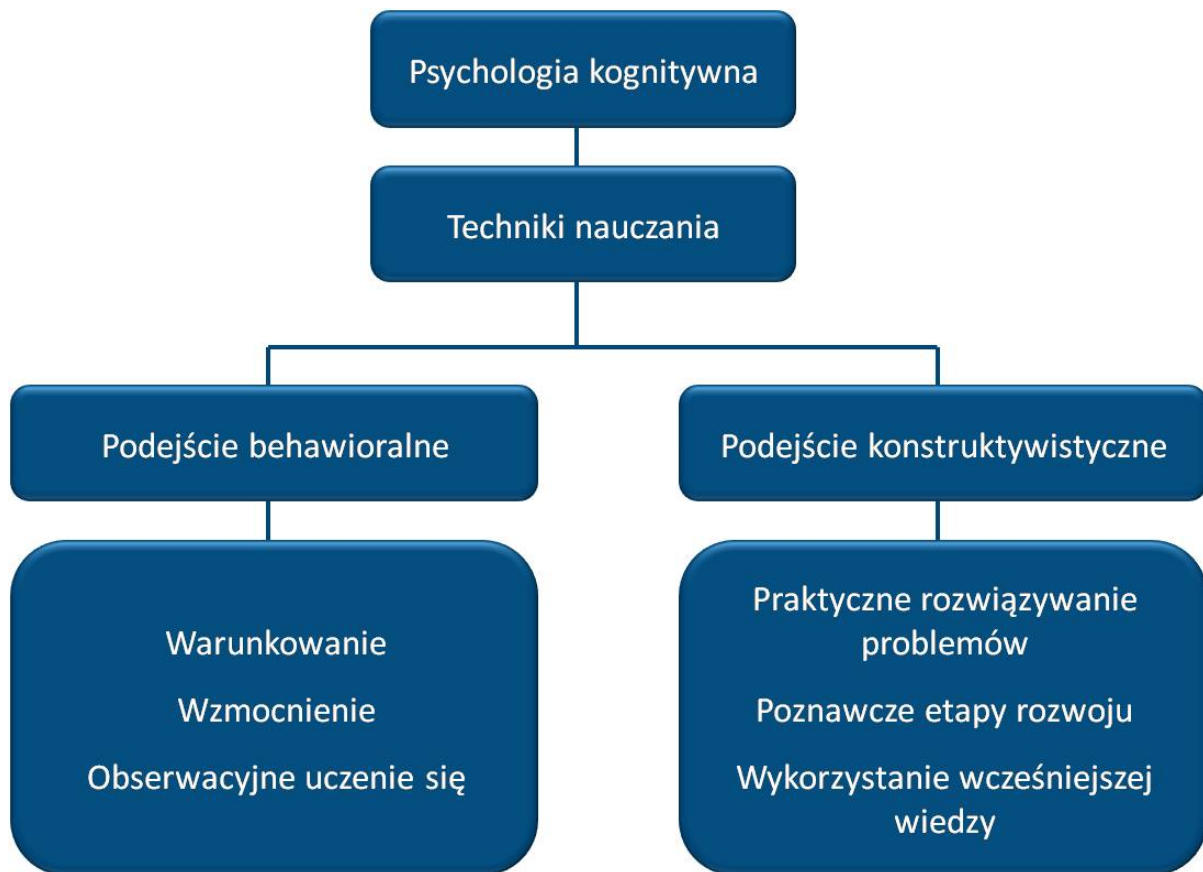
- ▶ **Warunkowanie** (Pawłow, 2005). Uczenie się jest interpretowane na podstawie obserwacji zachowania. Ważne jest to, co ludzie robią, a nie to, co myślą.
- ▶ **Wzmocnienie** (Skinner, 1986). Bodziec (*mający charakter wzmocnienia pozytywnego lub negatywnego – przyp. tłum.*) determinuje wykonanie czynności w określony sposób. Ma on za zadanie zachęcić lub zniechęcić do powtarzania danego zachowania.
- ▶ **Obserwacyjne uczenie się** (Bandura, 2004). Nauka odbywa się poprzez obserwowanie i następnie naśladowanie konkretnych zachowań.

Podejście konstruktywistyczne

Rzeczywistość jest ukształtowana przez jednostki, kierujące się posiadaną unikalną wiedzą i doświadczeniem. Teoria ta różni się od spojrzenia behawiorysty, gdyż zakłada, że możliwe jest zbadanie zjawiska, którego nie możemy zaobserwować - próbując zrozumieć, co dzieje się w umyśle podczas uczenia się.

Obecne tendencje w nauczaniu są pod silnym wpływem teorii konstruktywistycznej i badań w tym zakresie. Poniżej omówiono niektóre z głównych modeli kształcenia konstruktywistycznego:

- ▶ **Rozwiązywanie problemów praktycznych** (Dewey, 1967). Uczenie się następuje poprzez intelektualną analizę problemów i rozważanie potencjalnych rozwiązań. Nauczyciele zamiast dostarczycieli informacji (jak jest w podejściu behawioralnym) pełnią rolę opiekunów wspierających naukę.
- ▶ **Etapy rozwoju poznawczego** (Piaget, 2005). Wiedza dzieci budowana jest na podstawie wcześniejszych, następujących po sobie aktów poznawczych, nawet jeżeli nie wszystkie zostały poprawnie zrozumiane. Piaget opisuje cztery etapy dziecięcego poznawania świata (*okres sensoryczno-motoryczny, okres wyobrażeń przedoperacyjnych, okres operacji konkretnych, okres operacji formalnych – przyp. tłum.*). Przejście na kolejny etap nie jest możliwe bez spełnienia odpowiednich kryteriów. Podstawę oceny stanowi to, co dzieci mogą zrobić, a nie to, czego nie mogą.
- ▶ **Wykorzystanie wcześniej nabytej wiedzy** (Bruner, 1962). Rozwój umysłowy uczniów następuje na skutek wykorzystywania i poszerzania posiadanej wiedzy. Uczenie się jest aktywnym procesem odkrywania i kategoryzacji.



Schemat 8. Teorie kształcenia

Modele kształcenia (McGregor, 1999)

W podejściu konstruktywistycznym, zarówno wiedza o tym jak się uczyć, jak i psychologia poznawcza wywodzą się z różnych, niewykluczających się wzajemnie modeli kształcenia.

- ▶ **Nauczanie zorientowane na problem** (ang. *inquiry learning*) (Bruner, 1962). Nauczyciel/Wykładowca wskazuje uczniom/studentom problemy (wymagające otwartych, zamkniętych lub twórczych odpowiedzi) oraz wykaz źródeł, dzięki którym będą w stanie je rozwiązać.
- ▶ **Nauczanie zorientowane na uczącego się** (ang. *student-centered learning*). Uczniowie/Studenti postrzegani są jako jednostki, które powinny brać czynny udział w procesie nauczania. Dzięki temu nauka staje się aktywnym procesem, w trakcie którego uczniowie przygotowani są do samokształcenia oraz przejmują odpowiedzialność za swoje postępy.

- ▶ **Uczenie się we współpracy** (ang. *cooperative learning*) (Slavin, 1995). Interakcje zachodzące między uczniami sprzyjają realizacji celów nauki z większym powodzeniem, niż w trakcie samodzielnej nauki.
- ▶ **Nauczanie wykorzystujące naturalne zdolności mózgu** (ang. *brain-based learning*). Ten styl nauczania opiera się na pięciu założeniach:
 - (1) Mózg organizuje wiadomości i tworzy ich znaczenie.
 - (2) Mózg działa w oparciu o wyszukiwanie wzorców.
 - (3) Mózg jednocześnie może wykonywać więcej niż jedną czynność, analizuje problem całościowo oraz poszczególne jego części.
 - (4) Emocje odgrywają ważną rolę w uczeniu się.
 - (5) Każdy mózg posiada indywidualne cechy, odróżniające go od pozostałych.
- ▶ **Uczenie przez zrozumienie** (ang. *meaningful learning*). Uczniowie/Studenti przyjmują otwartą na zrozumienie, dociekliwą postawę w trakcie realizowania zadań, a także rozwiązywania codziennych problemów. Tworzą własne znaczenia zagadnień, jeśli tylko są zainteresowani tym, czego się uczą (*dostrzegają logiczne połączenia między tymi zagadnieniami – przyp. tłum.*). Kontrolują proces uczenia się. Potrafią sami określić cele nauki. Są świadomi strategii samodzielnego uczenia się potrafią wybrać tę odpowiednią, a także są w stanie współpracować z innymi uczniami/studentami. Ten model edukacyjny zawiera elementy wielu modeli opisanych powyżej.

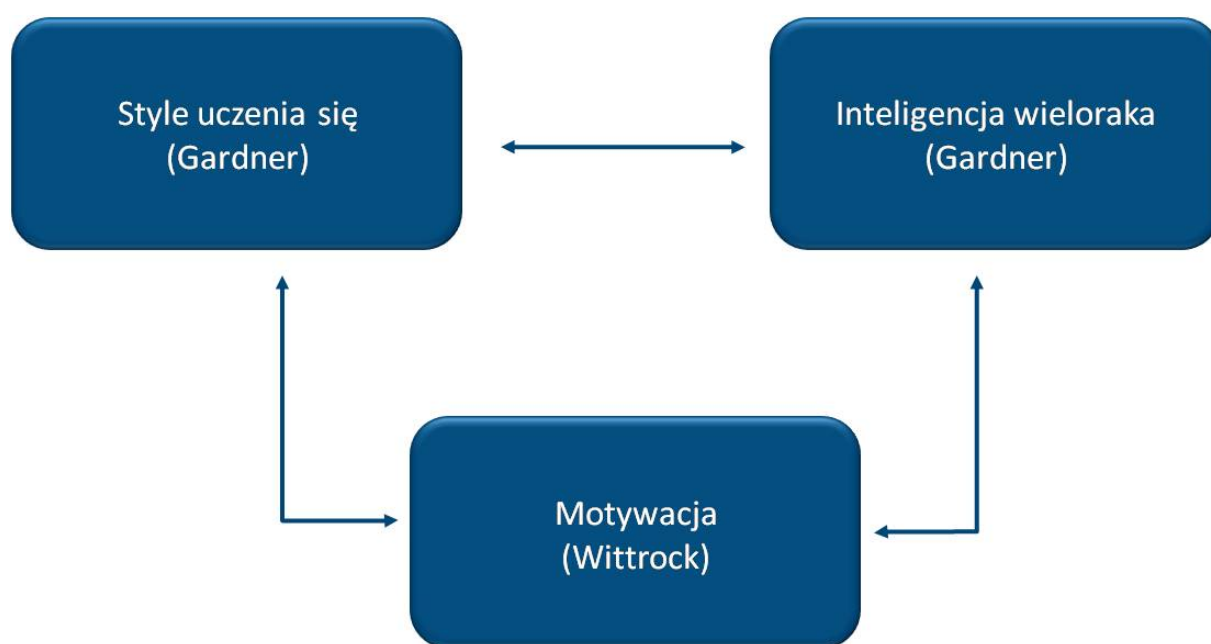


Czynniki w procesie nauczania (McGregor, 1999)

Na proces nauczania wpływ mają różne czynniki: inteligencja wieloraka uczniów/studentów, styl uczenia się oraz posiadana motywacja.

- ▶ **Inteligencja wieloraka** (ang. *multiple intelligence*) (Gardner, 1983). Inteligencja składa się z wielu komponentów, a uczący się w celu poznawania świata wykorzystuje jednocześnie kilka z nich. Gardner wyróżnia osiem typów inteligencji: językową, logiczno-matematyczną, przestrzenną, cielesno-kinestetyczną, muzyczną, interpersonalną, intrapersonalną oraz przyrodniczą.

- ▶ **Style uczenia się** (Gardner, 1983). Styl uczenia się jest to preferowany sposób, natomiast inteligencja to zdolność do radzenia sobie z realizowaniem konkretnych zadań. Niektórzy autorzy podkreślają fizyczne i środowiskowe preferencje, style poznawcze i metody pracy. Istnieje kilka klasyfikacji (*stylów uczenia się* – przyp. tłum.) uwzględniających typy osobowości, preferencje sensoryczne (wzrokowe, słuchowe, ruchowe), uwarunkowania środowiskowe oraz style myślenia.
- ▶ **Motywacja** (Wittrock, 2004). Proces inicjowania aktywności poznawczej, jej utrzymania i ukierunkowywania ma silny wpływ na sposób, w jaki ludzie się uczą. Programy motywacyjne oparte są na teorii behawioralnej, gdzie zachętę do nauki stanowi obietnica nagrody. Wadą tej teorii jest to, że uczniowie/studenci przejawiają tendencję do skupiania się na nagrodzie, a nie na procesie uczenia się.



Schemat 9. Czynniki procesu uczenia się

Myślenie i uczenie się (McGregor, 1999)

Ważnymi elementami procesu uczenia się są wykorzystywane przez ludzi rodzaje i sposoby myślenia.

- ▶ **Taksonomia Blooma** (Bloom, 1956). Taksonomia klasyfikująca cele nauczania. Dzieli się je na strefę celów: poznawczych, emocjonalnych oraz psychomotorycznych. Nauka na wyższych poziomach zależna jest od osiągnięcia wiedzy i umiejętności na niższych poziomach. Zadaniem nauczycieli jest uwzględnienie i zastosowanie w całości tej hierarchii w procesie dydaktycznym. Kształcenie poszczególnych umiejętności powinno przebiegać od najprostszych do najtrudniejszych. W sferze poznawczej wyróżniamy sześć poziomów: wiedzę, rozumienie, zastosowanie, analizę, syntezę i ocenę.
- ▶ **Myślenie krytyczne** (Ennis, 1985). Pod tym pojęciem rozumiemy „rozsądny, refleksyjny sposób myślenia, służący podejmowaniu decyzji, w co wierzyć lub nie” (s. 54). Definicja myślenia krytycznego obejmuje także zagadnienia związane z podejmowaniem decyzji oraz doskonaleniem sposobów myślenia.
- ▶ **Twórcze myślenie** (Cave, 1996). Jest to umiejętność postrzegania rzeczywistości w sposób odmienny od oczywistego, tradycyjnego. Twórcze myślenie składa się z dwóch elementów: myślenia rozbieżnego (dywergencyjnego) i myślenia zbieżnego (konwergencyjnego). Pierwszy z nich odnosi się do zdolności intelektualnych, polegających na poszerzaniu procesu myślenia, tworzeniu różnych punktów widzenia, myśleniu o więcej niż jednej rzeczy na raz i pomysłach ich opracowania. Drugi określa zdolność do szerokiego spojrzenia na problem, dokonania logicznej, krytycznej oceny i w rezultacie wybrania najlepszego rozwiązania.
- ▶ **Metapoznanie** (Blakey & Spence, 1990). Myślenie o myśleniu określane jest mianem metapoznania i stanowi ważny element myślenia zarówno krytycznego, jak i twórczego. Uczący się, którzy są świadomi tego w jaki sposób przebiega ich proces uczenia się, mają możliwość doskonalenia go i samokształcenia.
- ▶ **Modele myślowe** (Glynn, 1997). Modele myślowe stanowią podstawę nadawania rzeczywistości nowych znaczeń (wspierają teorię Piageta i Wygotskiego). Uczący się dokonują intelektualnego poznania i zrozumienia różnych zagadnień. Modele myślowe podkreślają znaczenie wcześniejszej wiedzy, która stanowi podstawę i jest punktem wyjścia dla kolejnych procesów kształcenia.



Narzędzia wspierające naukę (McGregor, 1999)

Istnieje kilka technik wspierających proces uczenia się, m.in.:

- ▶ **Coaching.** Polega na opiece, wsparciu i nadzorowaniu uczniów/studentów poprzez naprowadzanie ich na właściwy tok myślenia. Technika ta stanowi przeciwieństwo kierowania i jest bardzo przydatna w pracy nauczycieli/wykładowców.
- ▶ **Zadawanie pytań.** Technika ta umożliwia wykorzystywanie wcześniej nabytej wiedzy i rozwija myślenie. Jest to metoda wspierająca myślenie rozbieżne (dywergencyjne) oraz myślenie krytyczne.



Schemat 10. Elementy nauczania

Bibliografia rozdziału

- Bandura, A. (1998). *Personality Theories*. Pozyskano 28 lipca 2004, z <http://www.ship.edu/~cgboeree/bandura.html>
- Biggs, J. B. (1999). *Teaching for Quality Learning at University: What the Student Does*. Buckingham: Society for Research into Higher Education/Open University Press.
- Blakey, E. i Spence, S. (1990, maj-czerwiec). Thinking for the Future. *Emergency Librarian*, 18, 11-14.
- Bloom, B. S. (1956). *Taxonomy of Educational Objectives: Classification of Educational Goals. Handbook 1: Cognitive Domain*. New York: Longman, Green and Co.
- Bruner, J. (1962). *On Knowing: Essays for the Left Hand*. Cambridge: Belknap Press.
- Cave, C. (1996). *The Creativity Web*. Pozyskano 5 listopada 1998, z <http://www.ozemail.com.au/~caveman/Creative>

Dewey, J. (1967). *La Concepción democrática en educación. Democracia y Educación*. Ed. Losada.

Educational Technology and Information Literacy: Planning to Make a Difference in How we Teach and Learn. (2004). Pozyskano 28 lipca 2004, z http://www.cde.state.co.us/cdelib/etil/et_planning-workshops.htm

Ennis, R. (1985). Goals for a Critical Thinking Curriculum. W: A. L. Costa (Red.), *Developing Minds: A Resource Book for Teaching Thinking*. Alexandria: Association for Supervision and Curriculum Development.

Gardner, H. (1983). *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences*. New York: Basic Books.

Glynn, S. (1997). Drawing Mental Models. *Science Teacher*, 61, 30-32.

Grassian, E. i Kaplowitz, J. (2001). *Information Literacy Instruction: Theory and Practice*. New York: Neal-Schuman.

Information Literacy: Learning How to Learn. (2004). Pozyskano 28 lipca 2004, z http://www.ri.net/RITTI_Fellows/Barton/infolit.html

Information Power: Building Partnerships for Learning: Learning and Teaching Principles of School Library Media Programs. (2004). Pozyskano 28 lipca 2004, z <http://www.ala.org/ala/aasl/aaslproftools/informationpower/iplearningteaching.htm>

Learning Theories. (2004). Pozyskano 28 lipca 2004, z http://www.emtech.net/learning_theories.htm#Skinner1

McGregor, J. H. (1999). How do we learn. W: B. K. Stripling (Red.), *Learning and Libraries in an Information Age: Principles and Practice*. Littleton: Libraries Unlimited.

Pavlov, I. P. (1999, maj). *Condicionamiento Clásico*. Pozyskano w październiku 2004, z <http://fates.cns.muskingum.edu/~psych/psycweb/history/pavlov.htm>

Piaget, J. (1972). *Psicología de la inteligencia*. Buenos Aires: Editorial Psique

Skinner, B. F. (1986). *Ciencia y conducta humana*. Barcelona: Martínez Roca.

Slavin, R. E. (1995). *Cooperative Learning Among Students: Theory, Research, and Implications for Active Learning*. Center for Research on the Education of Student, Johns Hopkins University.

Squires, G. (1994). *A New Model of Teaching and Training*. Hull: University of Hull.

Tarpy, R. M. (1999). *Aprendizaje: Teoría e Investigación Contemporánea*. Madrid: McGraw-Hill.

Teacher Tips, Tools, and Tutorials: Information Literacy Skills Used in BCPS Research Lessons. (2004). Pozyskano 28 lipca 2004, z <http://www.bcps.org/offices/lis/models/tips>

Wittrock, M. C. (1986). *Students' Thought Processes*. New York: Macmillan.

OCENA PROCESU NAUCZANIA

Ocenianie to osąd na podstawie wnikliwej obserwacji uczniów/studentów w trakcie całego procesu nauczania. Wymaga gromadzenia, analizowania i dokumentowania postępów ucznia/studenta w trakcie kształcenia jego kompetencji informacyjnych (AASL, 1998). Ewaluacja różni się od oceny w tym sensie, że pierwszą dokonuje się na podstawie końcowego wyniku realizowanego zadania. Ocena jest procesem bardziej kompleksowym, ponieważ gromadzi informacje na temat zaangażowania uczniów/studentów w naukę w trakcie całego procesu edukacji informacyjnej, a także po jego zakończeniu oraz bierze pod uwagę końcowy efekt ich pracy. Inna ważna różnica pomiędzy tymi dwoma pojęciami polega na tym, że oceny:

Ocena powinna angażować uczniów/studentów w dyskusję nad własnymi umiejętnościami

„...dokonujemy razem z uczniem/studentem, natomiast ewaluacji podlega tylko jego praca. Ocena powinna angażować uczniów/studentów w dyskusję nad własnymi umiejętnościami” (AASL, 1998, s. 67).

Najważniejsze czynniki, jakie powinny być brane pod uwagę przy ocenie efektów edukacji informacyjnej.

Dlaczego oceniać?

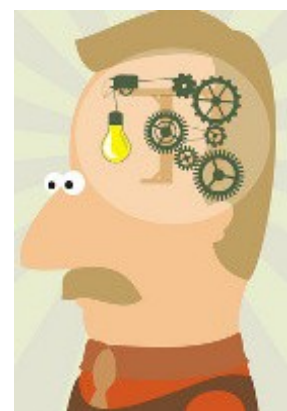
Aby:

- ▶ doskonalić rozwój ucznia/studenta (metoda formatywna – o metodzie formatywnej i sumatywnej w dalszej części tego rozdziału – przyp. tłum.),
- ▶ doskonalić metody nauczania (metoda formatywna),
- ▶ dostrzec osiągnięcia (metoda sumatywna),
- ▶ modyfikować lub polepszać program nauczania (metoda sumatywna)

Znaczenie oceny. Co daje ocenianie?

- ▶ osiągnięcia uczniów/studentów są powiązane z wykorzystywanymi technikami oceny (Wiggins, 1998),
- ▶ ocena ma kluczowe znaczenie w określeniu, czy uczeń/student robi postępy w nauce (Jones i Gardner, cyt. za Stripling, 1999),
- ▶ pokazuje lepsze metody ewaluacji tego, w jaki sposób uczniowie/studenci wykorzystują umiejętności akademickie (Baron, 1995),
- ▶ otwiera uczniom/studentom drogę do osiągnięć (Baron, 1995),
- ▶ uczenie oparte na ocenianiu i wynikach (*ocenianie stymuluje do uczenia się - przyp. tłum.*) może być realizowane na wszystkich poziomach edukacji i wśród wszystkich dyscyplin.
- ▶ obecnie testy sprawdzające jedynie kontrolują działania uczniów/studentów,
- ▶ stwarza możliwość przyjęcia jednej strategii dla kształcenia i oceniania,
- ▶ pozwala na stałe monitorowanie osiągnięć uczniów/studentów w całym cyklu kształcenia (Jones i Gardner, cyt. za Stripling, 1999),
- ▶ ocena kompetencji informacyjnych powinna być włączona w program nauczania wszystkich przedmiotów na wszystkich poziomach kształcenia.

Umiejętności akademickie (ang. *academic skills*). To zestaw umiejętności niezbędnych do radzenia sobie w procesie nauki. W ich skład wchodzi: czytanie, pisanie, arytmetyka, wyszukiwanie informacji, korzystanie z komputera i umiejętność efektywnego uczenia się. Opanowanie umiejętności akademickich jest niezbędne nie tylko do radzenia sobie w sytuacjach szkolnych, ale też w wielu przypadkach, w życiu zawodowym.



Nastawienie na niezależne uczenie się. Uczniowie/studenci są zaangażowani w proces oceniania

- ▶ ocena powinna być zorientowana na działania, tak aby uczniowie/studenci byli przygotowani do zadań życiowych, a nie wyłącznie do nauki w szkole,
- ▶ dzięki przygotowaniu uczniów/studentów do dokonywania samooceny, uczą się oni jak ocenić informacje, aby skutecznie rozwiązywać problemy, podejmować decyzje oraz samodzielnie zdobywać wiedzę (ang. *independent learners*),

- ▶ umożliwienie uczniom/studentom przygotowania zestawu strategii przydatnych do oceniania – co umożliwi im monitorowanie swojej pracy (Donnahan, i Stein, cyt. za Stripling, 1999),
- ▶ zaangażowanie w ocenę pomaga uczniom/studentom w autorefleksji,
- ▶ ocena powinna być zaprojektowana tak, aby rozwijać i doskonalić osiągnięcia uczniów,
- ▶ wiarygodna ocena mierzy efektywność studentów i opiera się na zadaniach mających zastosowanie także w codziennym życiu (Baron, 1995),
- ▶ przygotowywanie i wykorzystywanie oceny skupia się na potrzebach ucznia/studenta.

Nastawienie na myślenie na wyższym poziomie

- ▶ edukacja informacyjna polega na przygotowaniu do wyszukiwania informacji, ich oceniania i wykorzystywania, a nie wyłącznie na uczeniu jak lokalizować źródła i pobierać z nich dane,
- ▶ edukacja informacyjna powinna uwypuklać rolę zaawansowanej pracy umysłowej (poprzez stosowanie, integrowanie i ocenianie informacji) w uzupełnieniu do podstawowego myślenia (opartego na wykorzystywaniu i rozumieniu informacji) (Donnahan & Stein, cyt. za Stripling, 1999),
- ▶ nauczanie przetwarzania informacji poprzez zachęcanie do samodzielnego podejmowania decyzji i rozwiązywania problemów, a nie wyłącznie przez dostarczanie wiedzy – w ten sposób uczniowie/studenci doskonalą umiejętności uczenia się,
- ▶ opracowanie przejrzystych zasad i technik oceny dla procesu przetwarzania informacji,
- ▶ zadania i ocena ich wykonania muszą wiązać umiejętności operacyjne z umiejętnościami prezentacji informacji (Jones & Gardner, cyt. za Stripling, 1999).

Umiejętności operacyjne (ang. *process skills*). Umiejętności niezbędne do prowadzenia działań edukacyjnych i naukowo-badawczych. Wszystkie dotyczą pracy z informacją. Do umiejętności operacyjnych należą: obserwacja, dyskusja, mierzenie, porównywanie, zestawianie oraz organizowanie.

Pytania ułatwiające kształcenie kompetencji informacyjnych

- ▶ Co staram się ocenić?
- ▶ Czego uczniowie/studenci się nauczyli?
- ▶ W jaki sposób uczniowie/studenci postrzegają swój proces uczenia się?
- ▶ Czy uczniowie/studenci naprawdę się uczą?

Przykład (Stec, 2004): "Wybierz główne kryteria oceny i podziel je na mniejsze części. Te części powinny być podstawą opracowania programu. Oto skrócony przykład:

Czego uczniowie się nauczyli?

- ▶ Czy uczniowie/studenci włączają do swoich prac artykuły z czasopism?
- ▶ Czy potrafią odnaleźć właściwe indeksy czasopism, drukowane lub elektroniczne?
- ▶ Czy korzystają z komputerów do przeszukiwania zasobów elektronicznych?
- ▶ Czy opracowują dla własnych potrzeb przydatne strategie wyszukiwawcze?
- ▶ Czy znają dostateczną liczbę słów do wyszukiwania za pomocą słów kluczowych?
- ▶ Czy rozumieją zasady działania słowników kontrolowanych i potrafią z nich korzystać?
- ▶ Czy skutecznie wykorzystują operatory Boole'a w realizowanej strategii wyszukiwawczej?
- ▶ Czy opierają swoje poszukiwania na artykułach z czasopism recenzowanych?" (s. 3).

Pytania dotyczące procesu oceniania (Wiggins, 1998)

- ▶ Czy ocena naprawdę mierzy to, co ma być mierzone?
- ▶ Czy przyjęte kryteria oceny są jasne, obiektywne i wyraźnie powiązane ze standardami?
- ▶ Czy system punktacji jest obiektywny i czy odpowiednio rozróżnia stopnie jakości pracy?
- ▶ Czy zadania są postrzegane jako ambitne?
- ▶ Czy stosowane techniki oceny informacji stanowią dla uczniów/studentów odpowiednie wyzwanie edukacyjne?
- ▶ Czy oceniane zadania odzwierciedlają wyzwania, kontekst i problemy spotykane w codziennym życiu?

Rodzaje oceny nauczania (Stec, 2004)

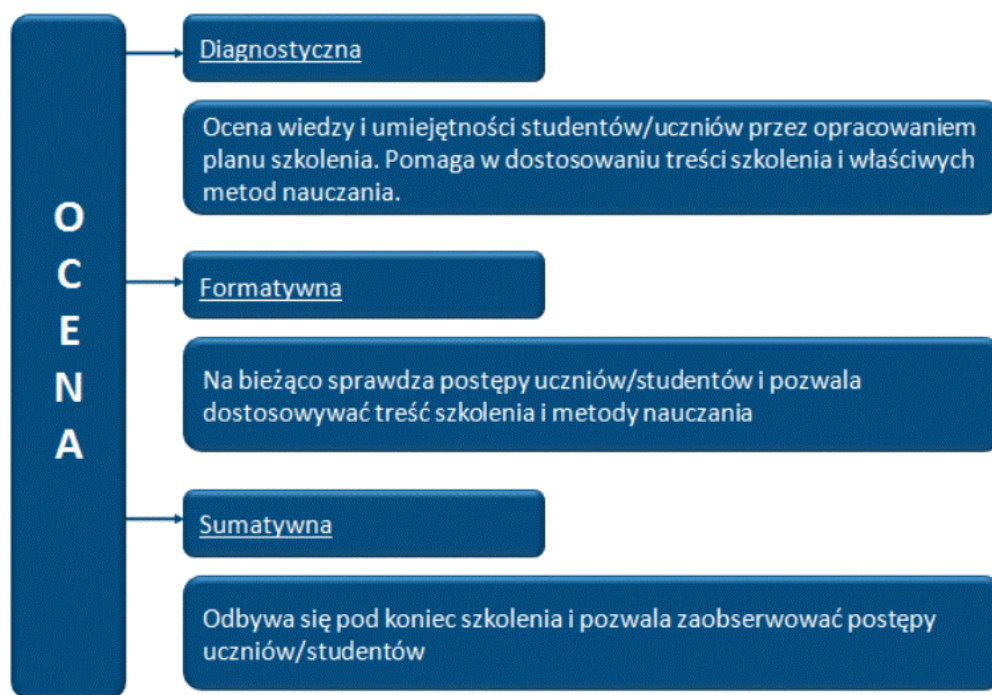
Poniżej przedstawiono trzy metody oceny:

- ▶ **Diagnostyczna** (ang. *diagnostic*). Ocena wiedzy i umiejętności uczniów odbywa się przed opracowaniem programu kształcenia. Może odbywać się na podstawie standardowych lub wymyślonych przez nauczyciela testów pisemnych, odpowiedzi ustnych lub przejrzenia wcześniejszych prac ucznia/studenta.
- ▶ **Formatywna** (ang. *formative*). Dostarcza informacji zwrotnej o postępach uczniów/studentów, w trakcie trwania procesu kształcenia i pozwala nauczycielowi/wykładowcy dostosować metody nauczania w trakcie trwania zajęć. Na przykład warto polecić uczniom/studentom przygotowanie bibliografii do referatu już na kilka tygodni przed jego oddaniem, a potem sprawdzić, jak poradzili sobie z tym zadaniem.
- ▶ **Sumatywna** (ang. *summative*). Ostateczna ocena dokonywana jest pod koniec procesu kształcenia. Do takiej oceny można wykorzystać np. pytania wielokrotnego wyboru, eseje, referaty, ocenę wykorzystanych przez ucznia cytowań lub przegląd portfolio. Dwa ostatnie przykłady wymagają zastosowania techniki oceny zwanej „tabelą ewaluacyjną” (*o portfolio i tabelach ewaluacyjnych w dalszej części tego rozdziału – przyp. tłum.*). Ocena stosunku studentów do procesu kształcenia może być przeprowadzona za pomocą ankiety lub w obrębie grup fokusowych.

Grupa fokusowa – technika polegająca na zebraniu grupy badanych i zainicjowaniu ich dyskusji. Stosowana często w badaniach rynku, np. dla oceny produktów lub usług. Inne polskie terminy: ‘zogniskowany wywiad grupowy’ lub po prostu ‘fokus’.

Źródło: Babbie, E. (2008). *Podstawy badań społecznych*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

Trzeba pamiętać, że opisane rodzaje oceniania nie służą do oceny zdobytej wiedzy, a do oceny samego procesu jej zdobywania. Często bywają one błędnie stosowane.



Schemat 11. Ocena

Techniki oceny

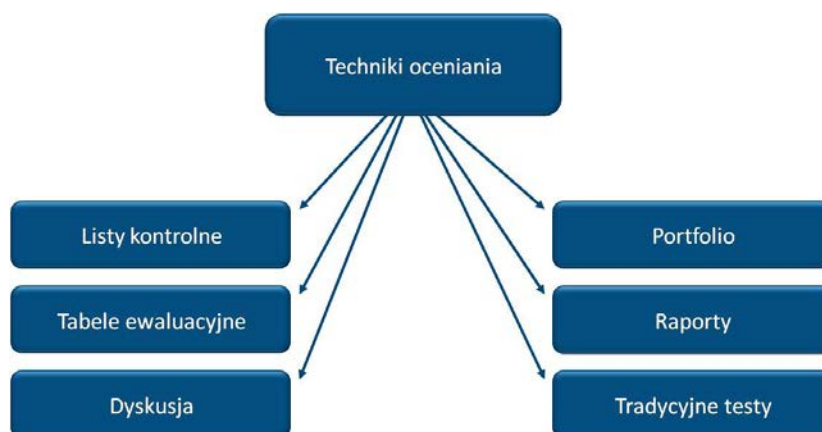
Istnieją różne metody oceny, wspierające uczniów/studentów w trakcie całego procesu kształcenia kompetencji informacyjnych. Poniżej opisano podstawowe z nich:

- ▶ **Listy kontrolne.** Są to listy, mające pomóc uczniom w realizacji ich zadań. Uwzględniają kolejne etapy i tematy poddawane ocenie, niezbędne do zrealizowania całości procesu kształcenia. Listy kontrolne powinny w sposób obrazowy przedstawiać rozwój kompetencji informacyjnych ucznia/studenta. Listy kontrolne należy opracować na początku nauczania, aby mogły być wykorzystywane podczas realizowania projektu lub samodzielnie wykonywanej pracy.
- ▶ **Tabele ewaluacyjne.** Jest to precyzyjnie opracowane narzędzie oceny, które pomaga uczniom/studentom samodzielnie oceniać swoje postępy. Zwykle zawiera uporządkowaną listę umiejętności, które uczący się powinni opanować podczas realizacji zadań w procesie kształcenia. Nie należy używać słownictwa wartościującego, tzn. kwalifikatorów. Określenia opisujące wyniki uczniów/studentów powinny być sformułowane neutralnym językiem, w sposób opisowy (Donnahan & Stein, cyt. za Stripling, 1999). Tabele ewaluacyjne mogą być podzielone zgodnie z etapami kształcenia, z wyraźnym zaznaczeniem poszczególnych elementów, które należy zrealizować do osiągnięcia wyznaczonego celu.

- ▶ **Dyskusja.** Technika, która opiera się na dyskusji z pojedynczym uczniem/studentem lub całą grupą na forum klasy, mająca na celu zastanowienie się nad procesem kształcenia kompetencji informacyjnych. Można ją przeprowadzić na różnych poziomach kształcenia, jak również pod koniec tego procesu. Podczas dyskusji nauczyciel/wykładowca zadaje pytania dotyczące procesu nauki.
- ▶ **Portfolio** (*np. teczka prac – przyp. tłum*). Ta technika polega na gromadzeniu prac uczniów wykonywanych podczas procesu kształcenia kompetencji informacyjnych. Portfolio dostarcza przydatnych technik oceny, ponieważ stwarza uczniom możliwość śledzenia swoich postępów nauki aż do jej końcowego efektu. Obrazuje wzrost wiedzy i umiejętności uczniów (Jones & Gardnem, cyt. za Stripling, 1999). Portfolio to doskonały sposób na pomiar skuteczności realizacji celów kształcenia, ocenę efektywności zastosowanych metod nauczania oraz przejrzystość w prezentowaniu wiedzy.



- ▶ **Raporty/Prace pisemne.** Przydatna technika polegająca na ćwiczeniu pisania krótkich tekstów - o ile nie bazują one na zastosowaniu techniki kopiuj-wklej lub kompilacji informacji zaczerpniętych ze źródeł drukowanych lub elektronicznych bez poddania ich krytycznej ocenie. „Tylko tworzenie prac pisemnych wzmacnia cel nauczania” (Jones & Gardner, cyt. za Stripling, 1999).
- ▶ **Tradycyjne testy.** Listy otwartych bądź zamkniętych pytań także mogą być przydatne, pod warunkiem, że nie koncentrują się na sprawdzaniu poziomu wiedzy, tylko na procesie nauczania. Testy mogą być wykorzystane w przypadku braku czasu na zastosowanie innych technik lub do oceny jednego, konkretnego aspektu projektu edukacyjnego.
- ▶ **Inne metody.** Dokonanie całościowej ewaluacji podkreśla potrzebę powiązania trzech elementów: zakładanych efektów kształcenia, zaangażowania nauczyciela/wykładowcy oraz procesu oceny (Bligh, 1998). Podobną metodę proponuje Bigg (1999). Przygotowany przez niego model SOLO (Structure of Observed Learning Outcomes - Struktura Obserwowanych Efektów Kształcenia) umożliwia dokonanie oceny umiejętności myślenia.



Schemat 12. Techniki oceny

Bibliografia rozdziału

- American Association of School Librarians i Association for Educational Communications and Technology. (1998). *Information Power: Building Partnerships for Learning*. Chicago: ALA.
- Angelo, T. A. i Cross, K. P. (1993). *Classroom Assessment Techniques: A Handbook for College Teachers*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Baron, M. A. i Boschee, F. (1995). *Authentic Assessment: The Key to Unlocking Student Success*. Lancaster: Technomic Publishing.
- Bligh, D. A. (2000). What's the Use of Lectures? W: Gibbs (red.), *Teaching in Higher Education: Theory and Evidence*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Donnahan, J. i Stein, B. B. (1999). Assessment: A Tool for Developing Lifelong Learners. W: B. K. Stripling (Red.), *Learning and Libraries in an Information Age: Principles and Practice*. Littleton: Libraries Unlimited.
- Goldfarb, E. K. (1999). Learning in a Technological Context. W: B. K. Stripling (Red.), *Learning and Libraries in an Information Age: Principles and Practice*. Littleton: Libraries Unlimited.
- Jones, A. J. i Gardner, C. (1999). Student Learning: Linking Research and Practice. W: B. K. Stripling (Red.), *Learning and Libraries in an Information Age: Principles and Practice*. Littleton: Libraries Unlimited.
- Kitzinger, J. (1995). Introducing Focus Groups. *British Medical Journal*, 3, 299-302.
- Practical Assessment, Research, and Evaluation* (2003). Pozyskano 20 października 2004, z <http://pareonline.net>
- S.A.I.L.S. (2004). Pozyskano 25 maja 2004, z <http://sails.lms.kent.edu/index.php>
- Stec, E. (2004). *Guidelines for Information Literacy Assessment*. (ulotka). The Hague: IFLA.
- Wiggins, G. (1998). *Educative Assessment: Designing Assessments to Inform and Improve Student Performance*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Williams, J. (2000). Creativity in Assessment of Library Instruction. *Reference Services Review*, 28, 323-334.

DEFINICJE PODSTAWOWYCH POJĘĆ

GLOSSARY



Celem glosariusza jest dostarczenie podstawowych definicji przydatnych do zgłębiania zagadnienia information literacy. Pojęcia umieszczone na tej liście są zdefiniowane z operatywnego punktu widzenia. Zazwyczaj mają więcej niż jedno znaczeniowe skojarzenie, które różni się w zależności od procesu i sytuacji, w której są wykorzystywane – ten glosariusz nie obejmuje wielości definicji. Kilka pojęć opiera się na definicjach stworzonych przez innych autorów – w takim wypadku podane jest źródło cytowania.

Informacja – postrzeganie danych przez stymulację jednego ze zmysłów ludzkich. Innymi słowy: "jednostka pozyskuje informację kiedy jest ona świadoma, że konkretne dane przypisane są konkretnemu wydarzeniu" (Debons, 1988). Grupa konkretnych danych może być pozyskana przez jednostkę przez zdobywanie, przetwarzanie, organizowanie, przemieszczanie czy upowszechnianie informacji w swoim otoczeniu. Zob. też Rozdział 1 *Wytucznych*. Angielskie synonimy: *information, data, knowledge*.

Information literacy / Kompetencje informacyjne – termin powszechnie używany w krajach anglojęzycznych, określający kompetencje informacyjne zakładające zdolność do zidentyfikowania potrzeby informacyjnej oraz kompetencje i umiejętności do zlokalizowania, oceny i efektywnego wykorzystania informacji. W języku hiszpańskim 'literacy'/'alfabetyzacja' używany jest przez jednostki państwowe odpowiedzialne za sektor edukacji w odniesieniu do podstawowych, nabywanych w szkole, umiejętności czytania i pisanie, a nie w stosunku do uczenia jak się uczyć. Dlatego, preferowanym terminem, przynajmniej z hiszpańskiego punktu widzenia, jest 'rozwój kompetencji informacyjnych'. Angielskie synonimy: *information skills, bibliographic instruction, user education, information competencies*.

Information Literacy / Rozwój umiejętności informacyjnych / edukacja informacyjna – oferta instytucji edukacyjnych, skupiająca się na pomocy uczniom/studentom i pracownikom w rozwoju ich zdolności do identyfikowania, lokalizowania, pozyskiwania, pobierania i wykorzystywania informacji. Angielskie synonimy: *development of information skills, user education, bibliographic instruction, user formation*.

Kompetencje informacyjne – termin ‘kompetencje’ oznacza grupę umiejętności identyfikujących potrzeby informacyjne, a także pozyskanie informacji, jej ocenę, wykorzystanie i odtworzenie stanu wiedzy na podstawie pobranych zasobów informacyjnych. Angielskie synonimy: *information competencies, information skills, information capabilities, information literacy*.

Konstrukttywizm (w ujęciu pedagogicznym – przyp. tłum.) – proces nauczania, którego centrum stanowi aktywny uczeń/student. W procesie tym stosuje się aktywizujące metody pracy, między innymi: analizę przypadku, pracę w grupie, uczenie się przez zrozumienie. Angielskie terminy powiązane: *constructivism, cognitive science, meaningful learning*.

Nauczenie się – „rezultat procesu nauczania, zdefiniowany jako trwała zmiana zachodząca w zachowaniu lub umiejętnościach jednostki, osiągnana dzięki szkoleniu lub innym formom poznawczym” (Shuelle, 1986). Angielskie synonimy: *learning, education, teaching*.

Osoba ułatwiająca wykonanie zadania / Facilitator – termin wykorzystywany w zarządzaniu. W kontekście edukacji – określa osobę, która obiektywnie wspiera działania grupy, pomagając w osiągnięciu zakładanego celu edukacyjnego. Taka osoba może pełnić rolę zarządzającego procesem edukacyjnym konkretnej grupy, pomagać jej zbudować wiedzę. Angielskie synonimy: *facilitator, learning manager, learning director, learning administrator, learning guide*.

Proces nauczania – faza budowania wiedzy przez osobę uczącą się. Może przebiegać w różnych przestrzeniach edukacyjnych, takich jak: klasa, laboratorium, biblioteka, Internet. Angielskie synonimy: *learning process, education, instruction, teaching*.

Profesor – synonim terminu ‘nauczyciel’. W krajach anglosaskich (i nie tylko) termin ten oznacza najwyższy stopień, jaki uzyskać może pracownik naukowy, posiadający duży dorobek, szczególnie badawczy, ale także pedagogiczny. Ale na przykład w Meksyku termin ten używany jest odnośnie każdego pracownika wydziału, głównie kadry wykładowej, rzadko prowadzącej badania naukowe. Angielski synonimy: *academic, teacher, facilitator*.

Prowadzący zajęcia – pracownik jednostki dydaktycznej, który może być nazywany wykładowcą, profesorem lub nauczycielem (w szkole podstawowej i średniej). Ogólnie rzecz ujmując - termin mający konotacje pedagogiczne. Prowadzący zajęcia, w tradycyjnym rozumieniu tego znaczenia, jest zobowiązany do dostarczania wiedzy w konkretnej przestrzeni edukacyjnej. Angielskie synonimy: *professor, educator, lecturer, instructor, academic, teacher*.

Teoria poznawcza – grupa teorii naukowo-badawczych pierwotnie zaczerpnięta z teorii Jeana Piageta, oparta na „umysłowym przetwarzaniu informacji: jej pozyskiwaniu, organizowaniu, klasyfikacji, ocenie, przechowywaniu i pobieraniu z pamięci a także zapominaniu” (Schunk 1997). Angielskie synonimy: *cognitive theory, cognitive psychology, cognitive science*.

Uczący się – termin popularnie wykorzystywany do podkreślenia aktywnej roli ucznia/studenta w procesie kształcenia. Uczącego się można zdefiniować jako jednostkę uczestniczącą w procesie edukacyjnym nastawionym na samokształcenie, gdzie jest on/ona (uczeń/student) współodpowiedzialny/współodpowiedzialna za konstruowanie wiedzy w zmieniającym się środowisku. Angielskie synonimy: *learner-actor, student*.

Uczeń/Student – jednostka zaangażowana w proces nauczania w danej jednostce edukacyjnej – odbiorca tego procesu. Współczesne teorie promują koncepcje aktywnej roli ucznia/studenta w procesie nauczania, dlatego używają często terminem ‘uczący się’. Angielskie synonimy: *student, learner, scholar, actor learner*.

Uczyć się – „proces nabywania i modyfikacji wiedzy, umiejętności, myślenia strategicznego, przekonań, postaw i zachowań” (Schunk, 1997). Angielskie synonimy: *to learn, to study, learning, to think*.

Umiejętność – dobrze rozwinięta sprawność rozwiązywania zadań związanych z informacją. Angielskie synonimy: *skill, capacity, competence, aptitude*.

Umiejętności informacyjne – semantycznie termin ten różni się od ‘kompetencji informacyjnych’ w takim sensie, że ‘kompetencje’ zawierają już w sobie zestaw umiejętności. Jednak w praktyce te terminy mogą być używane wymiennie. W definicji z *Diccionario de la Real Academia Española* (2005) zaznaczono, że ‘kompetencja’ to umiejętność lub zdolność do wykonania czegoś, a sprawność to możliwość i chęć wykonania. Innymi słowy: umiejętności informacyjne mogą być definiowane jako zdolność do zidentyfikowania potrzeby informacyjnej i umiejętność jej zaspokojenia. Angielskie synonimy: *information skills, information competencies, information capacity*.

Bibliografia rozdziału

Debons, A., Horne, E. i Cronenweth, S. (1988). *Information science: an integrated view*. Boston: G. K. Hall.

Diccionario de la Real Academia Española. (2005). Pozyskano z <http://www.rae.es>

Piaget, J. (1972). *Psicología de la inteligencia*. Buenos Aires: Editorial Psique.

Schunk, D. H. (1997). *Teorías del aprendizaje*. México: Prentice Hall.

Shuell, T. J. (1986). Cognitive Conceptions of Learning. *Review of Educational Research*, 56 (30), 411-436.

BIBLIOGRAFIA

- Adams, L. (2004). *Designing the Electronic Classroom*. Pozyskano 28 lipca 2004, z <http://www.checs.net/95conf/PROCEEDINGS/adams.html>
- American Association of School Librarians i Association for Educational Communications and Technology. (1998). *Information Power: Building Partnerships for Learning*. Chicago: American Library Association.
- Angelo, T. A. i Cross, K. P. (1993). *Classroom Assessment Techniques: A Handbook for College Teachers*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Assessment in Library and Information Literacy Instruction*. (2004). Pozyskano 26 lipca 2004, z <http://www2.library.unr.edu/ragains/assess.html>
- Association of College and Research Libraries. (2003). *Characteristics of Programs of Information Literacy that Illustrate Best Practices: A Guideline*. Pozyskano 26 lipca 2004, z <http://www.ala.org/ala/acrl/acrlstandards/characteristics.htm>
- Association of College and Research Libraries. (2003). *Guidelines for Instruction Programs in Academic Libraries Approved*. Pozyskano 26 lipca 2004, z <http://www.ala.org/ala/acrl/acrlstandards/guidelinesinstruction.htm>
- Association of College and Research Libraries. (2004, luty). *Information Literacy Competency Standards for Higher Education*. Pozyskano 26 lipca 2004, z <http://www.ala.org/ala/acrl/acrlstandards/informationliteracycompetency.htm>
- Association of College and Research Libraries. (2004, lipiec). *Information Literacy in Action*. Pozyskano 26 lipca 2004, z <http://www.ala.org/ala/acrl/acrlissues/acrlinfolit/infolitresources/infolitinaction/infolitaction.htm>
- Bandura, A. (1998). *Personality Theories*. Pozyskano 28 lipca 2004, z <http://www.ship.edu/~cgboeree/bandura.html>
- Baron, M. A. i Boschee, F. (1995). *Authentic Assessment: The Key to Unlocking Student Success*. Lancaster: Technomic Publishing.
- Bawden, D. (2001). Information and Digital Literacies: A Review of Concepts. *Journal of Documentation*, 57, 218-259.
- Behrens, S. J. (1994, April). A Conceptual Analysis and Historical Overview of Information Literacy. *College and Research Libraries*, 55 (4), 309-322.
- Biggs, J. B. (1999). *Teaching for Quality Learning at University: What the Student Does*. Buckingham: Society for Research into Higher Education/Open University Press.

- Biggs, J. B. i Moore, P. (1993). *Process of Learning*. New York: Prentice Hall.
- Blakey, E. i Spence, S. (1990, maj-czerwiec). Thinking for the Future. *Emergency Librarian*, 18, 11-14.
- Bligh, D. A. (2000). What's the Use of Lectures? W: G. Gibbs (Red.), *Teaching in Higher Education: Theory and Evidence*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Bloom, B. S. (1956). *Taxonomy of Educational Objectives: Classification of Educational Goals. Handbook 1: Cognitive Domain*. New York: Longman, Green and Co.
- Bruce, C. S. (1997). *The Seven Faces of Information Literacy*. Adelaide: Auslib Press.
- Bruce, C. S., Candy, P. i Klaus, H. (Red.) (2000). *Information Literacy Around the World: Advances in Programs and Research*. Wagga Wagga, N.S.W. : Centre for Information Studies, Charles Sturt University.
- Bruner, J. (1962). *On Knowing: Essays for the Left Hand*. Cambridge: Belknap Press.
- Bundy, A. (2002). Essential Connections: School and Public Libraries for Lifelong Learning. *Australian Library Journal*, 51, 47-70.
- Bundy, A. (2004). *Australian and New Zealand Information Literacy Framework: Principles, Standards and Practice*. Pozyskano 26 lipca 2004, z <http://www.caul.edu.au/content/upload/files/info-literacy/InfoLiteracyFramework.pdf>
- Byerly, G. i Brodie, C. S. (1999). Information literacy skills models: defining the choices. W: B. K. Stripling (Red.), *Learning and Libraries in an Information Age: Principles and Practice* (s. 54-82). Littleton: Libraries Unlimited.
- Campbell, S. (2004). *Defining Information Literacy in the 21st century*. IFLA 70th. Pozyskano 21 września 2004, z <http://www.ifla.org/IV/ifla70/papers/059eCampbell.pdf>
- Candy, P. (2002). *Lifelong Learning and Information Literacy*. Pozyskano 20 października 2004, z <http://www.nclis.gov/libinter/infolitconf&meet/papers/candy-fullpaper.pdf>
- Case, D. (2002). *Looking for Information: A Survey of Research on Information Seeking, Needs and Behavior*. New York: Academic Press.
- Cave, C. (1996). *The Creativity Web*. Pozyskano 5 listopada 1998, z <http://www.ozemail.com.au/~caveman/Creative/>
- Chambers English Dictionary* (9 wyd.) (2003). Cambridge: Cambridge University Press.
- Cortes, J. (2002). *Diseño y Equipamiento de Salones Electrónicos para Programas de DHI*. Pozyskano 28 lipca 2004, z http://www.infoconsultores.com.mx/RevInfo52/20_22_ART_Cortes.pdf

- Cortés, J., González, D., Lau, J., Moya, A. L., Quijano, A., Rovalo, L. i Souto, S. (2002). *Normas sobre alfabetización informativa en educación superior*. Juárez: México: UACJ. Pozyskano 28 lipca 2004, z <http://biuir.uacj.mx/dhi/DocumentosBasicos/Default.htm>
- Debons, A., Horne, E. i Cronenweth, S. (1988). *Information science: an integrated view*. Boston: G. K. Hall.
- Dewey, J. (1967). *La Concepción democrática en educación. Democracia y Educación*. Ed. Losada.
- Dibble, M. (2004). *Directory of Online Resources for Information Literacy: Information Literacy Standards*. Pozyskano 26 lipca 2004, z <http://www.lib.usf.edu/ref/doril/standard.html>
- Diccionario de la Real Academia Española*. (2005). Pozyskano z <http://www.rae.es>
- Donnahan, J. i Stein, B. B. (1999). Assessment: A Tool for Developing Lifelong Learners. W: B. K. Stripling (Red.), *Learning and Libraries in an Information Age: Principles and Practice*. Littleton: Libraries Unlimited.
- Doskatsch, I. (2003). Perceptions and Perplexities of the Faculty- Librarian Partnership: An Australian Perspective. *Reference Services Review: Reference and Instructional Services for Libraries in the Digital Age*, 31, 111-121.
- Educational Technology and Information Literacy: Planning to Make a Difference in How we Teach and Learn*. (2004). Pozyskano 28 lipca 2004, z http://www.cde.state.co.us/cdelib/etil/et_planning-workshops.htm
- Ennis, R. (1985). Goals for a Critical Thinking Curriculum. W: A. L. Costa (Red.), *Developing Minds: A Resource Book for Teaching Thinking*. Alexandria: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Estrategias y Modelos para Enseñar a Usar la Información: Guía para Docentes, Bibliotecarios y Archiveros*. (2000). Murcia, Spain: KR.
- Evers, F. T. (1998). *The Bases of Competence: The Skills for Lifelong Learning and Employability*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Flaspohler, M. R. (2003) Information Literacy Program Assessment: One Small College Takes the Big Plunge. *Reference Services Review: Reference and Instructional Services for Libraries in the Digital Age*, 31, 129-140.
- Ford, N. (2003). Towards a Model of Learning for Educational Informatics. *Journal of Documentation*, 60, 183-225.
- Gardner, H. (1983). *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences*. New York: Basic Books.
- Glynn, S. (1997). Drawing Mental Models. *Science Teacher*, 61, 30-32.
- Goldfarb, E. K. (1999). Learning in a Technological Context. W: B. K. Stripling (Red.),

- Grassian, E. i Kaplowitz, J. (2001). *Information Literacy Instruction: Theory and Practice*. New York: Neal-Schuman.
- Gratch-Lindauer, B. (2000). *Assessing Community Colleges: Information Literacy Competencies and Other Library Services and Resources*. Pozyskano 26 lipca 2004, z <http://fog.ccsf.cc.ca.us/~bgratch/assess.html>
- Hancock, V. E. (2004). *Information Literacy for Lifelong Learning*. Pozyskano 21 października 2004, z <http://www.libraryinstruction.com/information-literacy.html>
- Hepworth, M. (2004). A Framework for Understanding User Requirements for an Information Service: Defining the Needs of Informal Careers. *Journal of the American Society of Information Science and Technology*, 55, 695-708.
- Hiscock, J. i Marriott, P. (2003). A Happy Partnership Using an Information Portal to Integrate Information Literacy Skills into an Undergraduate Foundation Course. *Australian Academic and Research Libraries*, 34, 32-41.
- Horton, F., Jr. (2004). *Comments on International Guidelines on Information Literacy*. (korespondencja prywatna), Washington, DC.
- Humes, B. (2004). *Understanding Information Literacy*. Pozyskano 26 lipca 2004, z <http://www.ed.gov/pubs/UnderLit/index.html>
- Information Literacy: Definitions and Models*. (2004). Pozyskano 21 września 2004, z <http://dis.shef.ac.uk/literacy/definitions.htm>
- Information Literacy: Learning How to Learn*. (2004). Pozyskano 28 lipca 2004, z http://www.ri.net/RITTI_Fellows/Barton/infolit.html
- Information Literacy Instruction: a Selection of Tools for Instructors*. (2004). Pozyskano 26 lipca 2004, z http://mapageweb.umontreal.ca/deschatg/AAFD_index_en.html
- Information Literacy Program*. (2002, kwiecień). Pozyskano 26 lipca 2004, z <http://faculty.weber.edu/chansen/libinstruct/ILProgram/goals/programgoals03.htm>
- Information Literacy Standards*. (2001). Pozyskano 27 lipca 2004, z <http://www.caul.edu.au/cauldoc/InfoLitStandards2001.doc>
- Information Power: Building Partnerships for Learning: Learning and Teaching Principles of School Library Media Programs*. (2004). Pozyskano 28 lipca 2004, z <http://www.ala.org/ala/aasl/aaslproftools/informationpower/iplearningteaching.htm>
- Jones, A. J. i Gardner, C. (1999). Student Learning: Linking Research and Practice. W: B. K. Stripling (Red.), *Learning and Libraries in an Information Age: Principles and Practice*. Littleton: Libraries Unlimited.

- Kapitzke, C. (2003). Information Literacy: A Positivist Epistemology and a Politics of Outformation. *Educational Theory*, 53(1), 37-53.
- Kitzinger, J. (1995). Introducing Focus Groups. *British Medical Journal*, 3, 299-302.
- Kuhlthau, C. C. (1999). Literacy and Learning for the Information Age. W: B. K. Stripling (Red.), *Learning and Libraries in an Information Age: Principles and Practice*. Littleton: Libraries Unlimited.
- Langford, L. (2001). Critical Literacy: A Building Block Towards the Information Literate School Community. *Teacher Librarian*, 28, 18-21.
- Learning Theories. (2004). Pozyskano 28 lipca 2004, z http://www.emtech.net/learning_theories.htm#Skinner1
- Marton, F. i Saljo, R. (1997). Approaches to Learning. W: F. Marton, D. Hounsell i N. Entwistle (Red.), *The Experience of Learning*. Edinburgh: Scottish University Press.
- McGregor, J. H. (1999). How do we learn. W: B. K. Stripling (Red.), *Learning and Libraries in an Information Age: Principles and Practice*. Littleton: Libraries Unlimited.
- McKenzie, J. (1997). *Filling the Tool Box: Classroom Strategies to Engender Student Questioning*. Pozyskano 5 listopada 1998, z <http://fromnowon.org/toolbox.html#Class>
- Mednick, M. (2002). *Information Literacy: The New Challenge*. California.
- Nimon, M. (2002). Developing Lifelong Learners: Controversy and the Educative Role of the Academic Librarian. *Australian Academic and Research Libraries*, 33, 14-24.
- Oellers, B. i Monfasani, R. (2001, kwiecień). *Capacitación del Personal y Formación de Usuarios*. Pozyskano 26 lipca 2004, z <http://www.abgra.org.ar>
- Owusu-Ansah, E. (2003). Information Literacy and the Academic Library: a Critical Look at a Concept and the Controversies Surrounding It. *The Journal of Academic Librarianship*, 29, 219-230.
- Pappas, M. i Tepe, A. (2002). *Pathways to Knowledge and Inquiry Learning*. Colorado.
- Pavlov, I. P. (1999, maj). *Condicionamiento Clásico*. Pozyskano w październiku 2004, z <http://fates.cns.muskingum.edu/~psych/psycweb/history/pavlov.htm>
- Peterson, P. L. i Clark, C. M. (1978). Teachers reports of their cognitive processes during teaching. *American Educational Research Journal*, 15 (4), 555-565.
- Piaget, J. (1972). *Psicología de la inteligencia*. Buenos Aires: Editorial Psique.

- Practical Assessment, Research, and Evaluation*. (2003). Pozyskano 20 października 2004, z <http://pareonline.net>
- Rader, H. (2002). Information Literacy 1973-2002: A Selected Literature Review. *Library Trends*, 51(1), 242-259.
- S.A.I.L.S. (2004). Pozyskano 25 maja 2004, z <http://sails.lms.kent.edu/index.php>
- Saavedra Fernández, O. (2003). El bibliotecario del siglo XXI. *ACIMED*, 11(5).
Pozyskano 26 lipca 2004, z http://bvs.sld.cu/revistas/aci/vol11_5_03/aci10503.htm
- Schunk, D. H. (1997). *Teorías del aprendizaje*. México: Prentice Hall.
- Shuell, T. J. (1986). Cognitive Conceptions of Learning. *Review of Educational Research*, 56 (30), 411-436.
- Siitonen, L. (2004). *Information Literacy: Gaps Between Concepts and Applications*.
Pozyskano 26 lipca 2004, z <http://archive.ifla.org/IV/ifla62/62-siil.htm>
- Skinner, B. F. (1986). *Ciencia y conducta humana*. Barcelona: Martínez Roca.
- Slavin, R. E. (1995). *Cooperative Learning Among Students: Theory, Research, and Implications for Active Learning*. Center for Research on the Education of Student, Johns Hopkins University.
- Society of College, National and University Libraries. (2001). *The Seven Pillars of Higher Education*. London: Society of College, National and University Libraries.
- Spaeth, C. i Walter, L. (1999). *Implement a Literacy Program*. Pozyskano 26 lipca 2004, z <http://www.sil.org/lingualinks/literacy/ImplementALiteracyProgram/contents.htm>
- Squires, G. (1994). *A New Model of Teaching and Training*. Hull: University of Hull.
- Stec, E. (2004). *Guidelines for Information Literacy Assessment*. (ulotka). The Hague: IFLA.
- Stripling, B. K. (1999). *Learning and Libraries in an Information Age: Principles and Practice*. Littleton: Libraries Unlimited.
- Tarpy, R. M. (1999). *Aprendizaje: Teoría e Investigación Contemporánea*. Madrid: McGraw-Hill.
- Teacher Tips, Tools, and Tutorials: Information Literacy Skills Used in BCPS Research Lessons*. (2004). Pozyskano 28 lipca 2004, z <http://www.bcps.org/offices/lis/models/tips>

- Teaching Library Projects*. (2004). Pozyskano 26 lipca 2004, z <http://www.lib.berkeley.edu/TeachingLib/Projects.html>
- Von Herausgegeben E. S. (2003). *Medienkompetenz Information Literacy Wie Lehrt und Lernt Man Medienkompetenz. How to Learn and to Teach Information Literac*. Berlin: BibSpider.
- Walton, G. (2004, listopad). *Comments on the draft International guidelines on Information Literacy produced for IFLA*. (korespondencja prywatna). Stoke-on-Trent, England.
- Westbrook, L. (1993). Evaluation. *Learning to Teach: Workshops on Instruction*. Chicago: Association of College and Research Libraries, American Library Association.
- Wiggins, G. (1998). *Educative Assessment: Designing Assessments to Inform and Improve Student Performance*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Williams, J. (2000). Creativity in Assessment of Library Instruction. *Reference Services Review*, 28, 323-334.
- Wittrock, M. C. (1986). *Students' Thought Processes*. New York: Macmillan.
- WLMA and OSPI Essential Skills for Information Literacy*. (2004). Pozyskano 26 lipca 2004, z <http://www.wlma.org/Instruction/wlmaospibenchmarks.htm>

WYKAZ ILUSTRACJI

Ilustracje zamieszczone w polskiej wersji *Wytycznych*:

Ilustracja na okładce

Tytuł: useful_websites / Autor: Search Engine People Blog

Źródło: <http://www.flickr.com/photos/sepblog/3982712181/in/photostream/> / licencja [CC BY](#)

Ilustracja na s. 14

Tytuł: Information / Autor: heathbrandon

Źródło: <http://www.flickr.com/photos/heathbrandon/3187207970/> / licencja [CC BY SA](#)

Ilustracja na s. 16

Tytuł: Information literacy / Autor: Ewa Rozkosz

Źródło: zbiory KEI / licencja [CC BY SA](#)

Ilustracja na s. 17

Tytuł: Ann Arbor Library - Pittsfield Branch / Autor: jhoweaa

Źródło: <http://www.flickr.com/photos/jhoweaa/327651705/> / licencja [CC BY SA](#)

Ilustracja na s. 22

Tytuł: Education Reform: What I want my children to learn / Autor: opensourceway

Źródło: <http://www.flickr.com/photos/opensourceway/5752191344/> / licencja [CC BY SA](#)

Ilustracja na s. 24

Tytuł: Boston Public Library / Autor: cogito ergo imago

Źródło: <http://www.flickr.com/photos/37244380@N00/299043567/> / licencja [CC BY SA](#)

Ilustracja na s. 25

Tytuł: Children show their own comics at Ewell Library / Autor: Surrey County Council

Źródło: <http://www.flickr.com/photos/surreycountycouncil/5506212714/> / licencja [CC BY](#)

Ilustracja na s. 27

Tytuł: "Standard" of Living / Autor: chmeredith

Źródło: <http://www.flickr.com/photos/chmeredith/4560746937/> / licencja [CC BY](#)

Ilustracja na s. 31

Tytuł: Library / Autor: Henry

Źródło: <http://www.flickr.com/photos/hankzby/4272697578/> / licencja [CC BY](#)

Ilustracja na s. 35

Tytuł: focus on goals / Autor: Search Engine People Blog

Źródło: <http://www.flickr.com/photos/sepblog/3616698343/in/photostream/> / licencja [CC BY](#)

Ilustracja na s. 38

Tytuł: modern-library-1 / Autor: jingdianjiaju2

Źródło: <http://www.flickr.com/photos/jingdianjiaju2/3983524842/> / licencja [CC BY SA](#)

Ilustracja na s. 39

Tytuł: International Money Pile in Cash and Coins / Autor: epSos.de

Źródło: <http://www.flickr.com/photos/epsos/5394616925/> / licencja [CC BY](#)

Ilustracja na s. 40

Tytuł: Timeline / Autor: flattop341

Źródło: <http://www.flickr.com/photos/flattop341/352434831/> / licencja [CC BY](#)

Ilustracja na s. 42

Tytuł: Business Class / Autor: Tulane Public Relations

Źródło: <http://www.flickr.com/photos/tulanesally/4307042890/> / licencja [CC BY](#)

Ilustracja na s. 45
Tytuł: Workshop attendees / Autor: UofSLibrary
Źródło: <http://www.flickr.com/photos/universityofscrantonlibrary/3973828477/> / licencja [CC BY](#)

Ilustracja na s. 46
Tytuł: February 03, 2009-12.41.53 / Autor: gcbb
Źródło: <http://www.flickr.com/photos/gcbb/3254283810/> / licencja [CC BY](#)

Ilustracja na s. 47
Tytuł: Knowledge sharing / Autor: Ewa Rozkosz
Źródło: zbiory KEI / licencja [CC BY SA](#)

Ilustracja na s. 49
Tytuł: Reaching higher (60/365) / Autor: LifeSupercharger
Źródło: <http://www.flickr.com/photos/8047705@N02/5489726767/> / licencja [CC BY](#)

Ilustracja na s. 50
Tytuł: MADRID_051123_MXALX_073 / Autor: PromoMadrid
Źródło: <http://www.flickr.com/photos/promomadrid/5786433557/> / licencja [CC BY SA](#)

Ilustracja na s. 56
Tytuł: Teacher / Learner / Autor: opensourceway
Źródło: <http://www.flickr.com/photos/opensourceway/5538035618/> / licencja [CC BY SA](#)

Ilustracja na s. 58
Tytuł: Be creative / Autor: Ewa Rozkosz
Źródło: zbiory KEI / licencja [CC BY SA](#)

Ilustracja na s. 62
Tytuł: lightbulbidea / Autor: Search Engine People Blog
Źródło: <http://www.flickr.com/photos/sepblog/3941049115/in/photostream/> / licencja [CC BY](#)

Ilustracja na s. 67
Tytuł: portfolio building / Autor: Sean MacEntee
Źródło: <http://www.flickr.com/photos/smemon/4349315461/> / licencja [CC BY](#)

Ilustracja na s. 69
Tytuł: Glossary / Autor: kev_hickey_uk
Źródło: <http://www.flickr.com/photos/kevhipkey/3588682702/> / licencja [CC BY](#)

ANEKS

LOGO INFORMATION LITERACY

Logo information literacy

Potrzeba stworzenia uniwersalnego symbolu, który prezentowałby ideę information literacy bez używania słów, wyłoniła się jako odpowiedź na trudności z tłumaczeniem pojęcia information literacy na inne języki. Graficzny symbol miał przełamać barierę terminologiczną, a jednocześnie ułatwić identyfikację inicjatyw związanych z omawianą tematyką.

W 2008 r. ogłoszono konkurs na logo information literacy. Miał on otwartą formułę. Spośród 198 nadesłanych prac wybrano logo kubańskiego grafika, Edgara Luy Péreza. Prawdopodobnie jury ujęła czytelność owej propozycji. Grafika o południowo-amerykańskim rodowodzie łączy w sobie wyobrażenie książki, użytkownika oraz znak informacji (litera „i”). Połączenie to stanowi jednocześnie metaforę procesu, w którym główną rolę odgrywa użytkownik rozwijający swoją wiedzę poprzez sprawne korzystanie z informacji. To wszystko podane w prostej i miłej dla oka formie.



UNESCO – IFLA, Information Literacy Logo

Stosowanie

Logo można wykorzystać do oznaczenia dowolnej działalności związanej z edukacją informacyjną. Szczegółowe zasady oraz propozycje zastosowania znajdują się w rozbudowanej instrukcji*, udostępnionej nieodpłatnie na stronie projektu InfoLit Global**. Poniżej zamieszczono podstawowe wytyczne.

Jeśli chcesz wykorzystać logo:

- ▶ wybierz najlepszą do swoich potrzeb wersję spośród udostępnionych na stronie: http://infolitglobal.info/logo/en/download*

Od sierpnia 2011 r. logo [z nazwą] dostępne jest na stronie projektu InfoLit Global również w polskiej wersji językowej. Podobnie jak w przypadku języka hiszpańskiego opublikowane zostały dwa warianty (edukacja informacyjna oraz kompetencje informacyjne).



- ▶ zastosuj opis bibliograficzny: **UNESCO – IFLA, Information Literacy Logo**,
- ▶ jeśli to możliwe, zamieść w cytowaniu link do strony: <http://infolitglobal.info/logo>
- ▶ nie wprowadzaj zmian w logo (dodatkowe znaki, zmiana koloru, zniekształcenia, cieniowanie, obrót, zamieszczanie logo w obrębie kształtu, np. koła lub trójkąta).

Logo można zamieścić na stronie internetowej, koszulce, materiałach biurowych, zaproszeniach, plakatach. Listę ogranicza jedynie wyobraźnia, której z pewnością nie zabraknie trenerom działającym na polu edukacji informacyjnej.

Ewa Rozkosz

* IFLA – Information Literacy Section / UNESCO. (2009, grudzień). *Integrating the Information Literacy Logo: A Marketing Manual*. Pozyskano 31 sierpnia 2011, z <http://www.infolitglobal.info/logo/en/manual>

** Międzynarodowy projekt realizowany przez Sekcję IFLA ds. Information Literacy ze wsparciem UNESCO, którego celem jest usprawnienie komunikacji między osobami, instytucjami oraz organizacjami zajmującymi się edukacją informacyjną (międzynarodowe logo IL, baza z informacją o inicjatywach związanych z IL, raport o stanie rozwoju IL na świecie).

Kompetencje informacyjne w procesie uczenia się przez całe życie. Wytyczne

Wersja polska nr 1

Stan na: sierpień 2011

