

e-mentor

DWUMIESIĘCZNIK SZKOŁY GŁÓWNEJ HANDLOWEJ W WARSZAWIE
WSPÓŁWYDAWCA: FUNDACJA PROMOCJI I AKREDYTACJI KIERUNKÓW EKONOMICZNYCH

2024, nr 1 (103)



Skibińska, M. (2024). Ocena kompetencji informacyjnych uczniów liceum – przykład to-
ruński. *e-mentor*, 1(103), 64–73. <https://doi.org/10.15219/em103.1648>



Małgorzata
Skibińska

Ocena kompetencji informacyjnych uczniów liceum – przykład toruński

An Assessment of Information Literacy Skills Among Secondary School Students: A Case Study from Toruń

Abstract

Information literacy lies at the heart of lifelong learning and is a prerequisite for effective participation in an information society. This article discusses the level of information literacy skills observed among Polish secondary school students, based on the example of two secondary schools in Toruń, with the information literacy of the study population identified and characterised using the SCONUL Seven Pillars of Information Literacy model, and also compared with the students' self-assessment of their information skills and knowledge. The majority of students were classified as competent, having mastered information skills to a satisfactory degree in most of the pillars analysed, although competency areas in need of educational efforts were also identified.

Keywords: information skills, information literacy; SCONUL Seven Pillars of Information Literacy model; the level of information skills, secondary school students

Wprowadzenie

Różnorodność i zakres zasobów informacyjnych są obecnie tak duże, że osiągnięcie kompetencji informacyjnych (ang. information literacy) zwiększa możliwości samodzielnego uczenia się dzięki opanowaniu umiejętności korzystania z informacji, świadomego zadawania pytań i krytycznego myślenia.

Pojęcie kompetencji informacyjnych wciąż ewoluuje, zmieniając swój zakres i znaczenie oraz nabierając multidyscyplinarnego charakteru. Jako pierwszy użył go w 1974 roku Paul Zurkowski w odniesieniu do pracowniczych zachowań informacyjnych (Zurkowski, 1974, s. 6). W 2011 roku w konkluzjach Deklaracji Fezkiej (Fez Declaration on Media and Information Literacy, 2011) uznano kompetencje informacyjne za równoważne z kompetencjami medialnymi wszystkich obywateli. Rozwój technologii Web 2.0 i sztucznej inteligencji wymusza kolejną redefinicję pojęcia, kładąc szczególny nacisk na umiejętność oraz etyczne tworzenie i udostępnianie informacji w środowiskach uczestnictwa cyfrowego (m.in. w mediach społecznościowych) oraz krytyczną ocenę treści cyfrowych (Skibińska, 2021, s. 199).

Kompetencje informacyjne definiowane są m.in. jako „zdolność do krytycznego myślenia i właściwego oceniania wszelkich informacji, które znajdziemy i wykorzystamy” (CILIP, 2018, s. 3). Kompetencje te obejmują umiejętności i zdolności potrzebne każdemu do wykonywania zadań związanych z informacjami, takie jak umiejętność rozpoznawania potrzeby informacyjnej, wyszukiwania odpowiednich informacji, uzyskiwania do nich dostępu, a także umiejętność oceny i interpretacji pozyskanych danych oraz ich przechowywania, wykorzystywania i udostępniania w odpowiedzialny i etyczny sposób.

Sz szczególnie przydatną, w kontekście omawianego zagadnienia, jest definicja Christine Bruce podkreślająca edukacyjny aspekt i znaczenie kompetencji informacyjnych. Według niej jest to „zdolność do uzyskiwania dostępu, oceny, organizowania i wykorzystywania informacji w celu uczenia się, rozwiązywania problemów, podejmowania decyzji w formalnych i nieformalnych kontekstach uczenia się, w pracy, w domu i w placówkach edukacyjnych” (Bruce, 2003, s. 4).

We współczesnym środowisku cyfrowym bogatym w niejednoznaczne informacje uczniowie na wszystkich poziomach kształcenia potrzebują umiejętności informacyjnych. Ich funkcjonowanie w infosferze wymusza potrzebę zadawania pytań na temat własnych potrzeb, zainteresowań, korzystania z różnorodnych zasobów w celu gromadzenia informacji i dzielenia się tym, czego się nauczyli. W miarę jak każdy uczeń przechodzi przez kolejne szczeble edukacyjne, jego umiejętności informacyjne powinny ulegać doskonaleniu, by w dalszych etapach nauki i życia mógł je swobodnie wykorzystywać. Jednak wielu badaczy i naukowców wskazuje potrzebę podjęcia kolejnych badań i pedagogicznych interwencji w kierunku wzmocnienia kompetencji informacyjnych uczniów (Averill i Lewis, 2013; Borawska-Kalbarczyk, 2016; Burhanna i Lee Jensen, 2006; Caspers i Bernhisel, 2005; Fraillon i in., 2019; Holma i Pakalna, 2015; ICILS 2013; Jasiewicz, 2012; Kolowich, 2011; O'Sullivan i Dallas, 2010; Seymour, 2007).

Założenia metodologiczne badań własnych

Celem badań było rozpoznanie i charakterystyka poziomu umiejętności informacyjnych toruńskich licealistów w odniesieniu do podstawowego modelu siedmiu filarów kompetencji informacyjnych (The SCONUL Seven Pillars of Information Literacy) zaproponowanego przez Stowarzyszenie Bibliotek Narodowych i Akademickich w Wielkiej Brytanii (SCONUL, 2011). W modelu tym do każdego z filarów przypisane są określone umiejętności, wiedza, postawy i zachowania, które dana osoba powinna przejawiać w wyniku swojej edukacji informacyjnej. Opanowanie umiejętności ze wszystkich grup (filarów) i doskonalenie ich do jak najwyższego poziomu pozwoli osiągnąć biegłość informacyjną i określić taką osobę jako kompetentną informacyjnie.

Siedem filarów modelu SCONUL to grupy kluczowych umiejętności informacyjnych, do których zalicza się:

1. Rozpoznanie własnych potrzeb informacyjnych
2. Zakres i ocenę własnej wiedzy oraz potrzebnych informacji
3. Planowanie i strategię wyszukiwania
4. Gromadzenie informacji
5. Ocenę informacji
6. Organizowanie pozyskanych informacji w etyczny sposób
7. Zastosowanie i prezentację informacji.

Każdy z wymienionych filarów ma swój zasadniczy cel, który w trakcie realizacji kolejnych zadań i rozwiązywania problemów informacyjnych może zostać osiągnięty na najwyższym, mistrzowskim poziomie. W ramach poszczególnych filarów jednostka może rozwijać swoją pożądaną wiedzę, umiejętności, postawy i zachowania informacyjne, przechodząc pięć pozio-

mów: nowicjusz, zaawansowany początkujący, kompetentny, biegły i ekspert¹. Mistrzostwo można osiągać dwuwymiarowo: w obrębie pojedynczych obszarów (filarów) modelu, jak również w trakcie opanowywania umiejętności z kolejnych siedmiu filarów. Proces ten, ze względu na nieustanny rozwój i zmiany środowiska informacyjnego, ma charakter ciągły. Oczekiwanie dotyczące poziomów osiągniętych w każdym filarze mogą być różne w zależności od kontekstu, wieku i poziomu uczniów, a także zależą od ich doświadczenia i potrzeb informacyjnych (SCONUL, 2011).

W badaniu postawiono następujące pytania problemowe:

- P1: Czy badani uczniowie posiadają umiejętności informacyjne ze wszystkich filarów modelu SCONUL?
- P2: Jak można scharakteryzować poziom rozwoju umiejętności informacyjnych badanych uczniów w odniesieniu do filarów umiejętności w modelu SCONUL?
- P3: Jak badani uczniowie oceniają swoje umiejętności informacyjne?

Aby odpowiedzieć na powyższe pytania przeprowadzono badania ankietowe wśród uczniów dwóch toruńskich szkół; ich dobór był celowy. Wybrano jedno z wiodących toruńskich liceów (Szkoła A), które od wielu lat utrzymuje się na szczycie rankingu wyników maturalnych w mieście. Kierując się tym samym kryterium (wyniki matur) wybrano drugie liceum (Szkoła B), w corocznych rankingach plasujące się na dalszych miejscach. Ankietę przeprowadzono we wszystkich klasach drugich po uzyskaniu pozwolenia od władz szkolnych. Przebadanych zostało łącznie 248 osób, z czego 83% stanowili uczniowie Szkoły A (201 osób). W badaniu wzięło udział 161 dziewcząt (65%) oraz 87 chłopców (35%).

Badanie przeprowadzono za pomocą formularza ankiety w wersji elektronicznej (Szkoła A) oraz drukowanej (Szkoła B). Na jej wypełnienie uczniowie obu szkół mieli tę samą ilość czasu. Opisu i wnioskowania statystycznego dokonano za pomocą programu komputerowego IBM SPSS Statistics.

Analiza danych badawczych

Szukano odpowiedzi na pytania czy uczniowie posiadają umiejętności informacyjne i jak można je scharakteryzować. W tym celu została dokonana analiza ilościowa i jakościowa uzyskanych danych badawczych według poszczególnych filarów umiejętności modelu SCONUL.

Filar 1. Identyfikacja – umiejętność rozpoznania własnych potrzeb informacyjnych

Do kluczowych elementów pierwszego filaru umiejętności informacyjnych w modelu SCONUL zaliczono zdolność do identyfikowania potrzebnej wiedzy

¹ W modelu SCONUL nie zawarto charakterystyki wyróżnionych poziomów biegłości kompetencji informacyjnych. Takiego opisu dokonano na potrzeby niniejszego artykułu (dostępny jest w Aneksie w internetowej wersji czasopisma).

w danym obszarze tematycznym oraz umiejętność formułowania tematu i pytania badawczego. Uczniów poproszono też o ocenę własnych umiejętności informacyjnych, w tym poziomu sprawności w określaniu problemów badawczych oraz precyzowaniu pytań poszukiwawczych (tabela 1). Poziom sprawności określano w 12 kategoriach za pomocą 4-stopniowej skali, gdzie 1 oznaczało – nie radzę sobie, 2 – mam pewne problemy, 3 – radzę sobie, 4 – nie mam żadnych problemów (współczynnik rzetelności $\alpha = 0,8$). Najczęściej uczniowie oceniali wskazane umiejętności pozytywnie, odpowiadając, że radzą sobie zarówno z formułowaniem problemów badawczych (64,5%), jak i pytań poszukiwawczych (57,3%). Najwyższą ocenę własnej sprawności w określaniu tematu badawczego zadeklarował prawie co czwarty badany (23,8%), a w zakresie formułowania pytań poszukiwawczych co trzeci (35,9%) uważał, że nie ma żadnych trudności. Nieliczna grupa ankietowanych licealistów zgłosiła niedostatki wiedzy i umiejętności w obu obszarach (odpowiednio 11,3% i 6,8%).

Uczniowie poproszeni zostali o sprecyzowanie dwóch pytań wyszukiwawczych do podanego tematu (pytanie główne i alternatywne). Większość formułowała pytania, stosując wyszukiwanie proste poprzez wpisywanie jednego lub kilku terminów kluczowych dla tematu. Spora grupa licealistów (41%) ograniczyła się do przepisania frazy pokrywającej się z podanym tematem. Z tym zadaniem całkowicie nie poradził sobie tylko niewielki odsetek osób (4%), które nie potrafiły sformułować pytań, a 6% popełniło błędy terminologiczne, wykluczające skuteczność poszukiwań. Tylko jedna osoba na 248 badanych zastosowała cudzość, by zawęzić wyniki wyszukiwania. Pozostali nie próbowali określić relacji zachodzących między wpisywanymi terminami przy pomocy operatorów logicznych ani poprzez funkcje zaawansowanego wyszukiwania wyszukiwarki.

Uczniowie podejmując drugą próbę zdefiniowania pytania wyszukiwawczego stosowali dwie strategie: redukcję lub rozszerzanie pytania. Większość licealistów

(82%) dokonywała nieznacznych przeformułowań drugiego pytania, dopisując lub ujmując jedno ze słów kluczowych, rzadziej stosując synonimy lub zmieniając kolejność słów. Tylko jedna osoba postanowiła zastosować operator logiczny, by określić relacje między słowami kluczowymi. Uczniowie, którzy w pierwszym podejściu popełnili błędy terminologiczne, powielali je także przy drugiej próbie formułowania pytania wyszukiwawczego. Nie podjęli zatem świadomej refleksji dotyczącej wiedzy przydatnej w rozwiązaniu określonego problemu badawczego.

Filar 2. Zakres – umiejętność oceny dostępnej wiedzy i jej braków

Określanie dostępności potrzebnych informacji i podejmowanie decyzji o rozszerzeniu procesu ich wyszukiwania stanowią podstawę drugiej grupy umiejętności informacyjnych. Wymagają one świadomego identyfikowania braków w swojej wiedzy oraz korzystania z różnorodnych narzędzi wyszukiwania. Uczniowie powinni charakteryzować się umiejętnością efektywnego znajdowania informacji poprzez identyfikację jej rozmaitych źródeł, wykorzystanie różnych strategii wyszukiwania oraz ocenę wiarygodności i jakości danych. Ponadto powinni umieć dostosowywać swoje strategie wyszukiwania do kontekstów i typu zadania, wykazując elastyczność i zdolność do adaptacji. Człowiek sprawny informacyjnie musi wykorzystywać różne źródła i formaty informacji do zrozumienia istoty zagadnień, a dzięki temu do podejmowania decyzji i rozwiązywania problemów. Z tego powodu pytano badanych, skąd czerpią dane, które stosują do redukcji niepewności i luk w zakresie nowego tematu oraz zadano pytania mające na celu sondowanie ich umiejętności rozpoznawania różnych typów i formatów informacji. W pierwszej kolejności uczniowie wskazywali w rankingu najważniejsze dla nich źródła informacji, pomagające im rozpoznawać zakres nowych treści z dowolnego obszaru tematycznego.

Okazało się, że licealiści najchętniej rozpoznają nowy temat, przeszukując zasoby internetu za pomo-

Tabela 1

Samoocena badanych poziomu umiejętności formułowania problemów badawczych i pytań poszukiwawczych

	N	Rozstęp	Minimum	Maksimum	Średnia (1–4)	Odchylenie standardowe
Sprecyzowanie problemu badawczego	248	3	1	4	3,12	0,596
Sformułowanie pytań poszukiwawczych	248	2	2	4	3,29	0,587
	Sprecyzowanie problemu badawczego		Sformułowanie pytań poszukiwawczych			
	Częstość		Procent		Częstość	
Nie radzę sobie	1	0,4	0	0		
Mam pewne problemy	28	11,3	17	6,8		
Radzę sobie	160	64,5	142	57,3		
Nie mam żadnych problemów	59	23,8	89	35,9		
Ogółem	248	100,0	248	100,0		

Źródło: opracowanie własne.

Ocena kompetencji informacyjnych uczniów liceum...

cą wyszukiwarki Google (63%). Drugie miejsce zajęła internetowa encyklopedia otwartej treści – Wikipedia (58%). W trzeciej kolejności badani szukają informacji w książkach (18%), mediach społecznościowych (17,5%), encyklopediach (16% (poza Wikipedią – 12%)) i wśród znajomych (11%). Ze specjalistycznych źródeł informacji, tj. bibliotekarze, specjaliści lub eksperci czy bazy danych, uczniowie korzystają rzadziej, wskazując je liczniej dopiero na dalszych pozycjach rankingu (6–11). Na ostatnim miejscu ponad połowa licealistów (58%) zadeklarowała inne źródła wiedzy – najczęściej korzystanie z porad rodziców (20%).

Interesującym aspektem badawczym było uzyskanie odpowiedzi na pytanie, czy preferencje uczniów dotyczące źródeł informacji zmieniają się w zależności od specyfiki rozpoznawanego tematu. Zadano więc pytanie o częstotliwość korzystania z różnych źródeł informacji w trakcie opracowywania szkolnych zadań zaliczeniowych.

Większość licealistów do opracowywania zadań szkolnych przeszukuje w pierwszym rzędzie zasoby internetu za pomocą wyszukiwarki Google (83%) i internetowej encyklopedii Wikipedia (58%). Zadeklarowano bardzo częsty udział tych narzędzi (za każdym razem) w rozpoznawaniu potrzebnych informacji (rysunek 1). Można sądzić, że w przypadku, gdy preferowane źródła informacji nie dają pełnej orientacji w rozpoznawanym temacie, młodzież licealna wspomaga się chętnie osobowymi źródłami wiedzy, takimi jak rodzice (bardzo często – 28%, często – 32%) i znajomi (bardzo często – 18%, często – 41,5%).

Można przypuszczać, że licealiści preferują wygodę i szybkość zdobywania informacji. Rzadko korzystają z naukowych źródeł wiedzy, a jeśli, to najczęściej odwołują się do książek (bardzo często – 24%, często – 34%). Uczniowie deklarują również, że opracowując szkolne zadania nigdy nie korzystają lub korzystają rzadko z usług specjalistów, np. bibliotekarzy czy ekspertów. Należy zatem zastanowić się, czy nie postrzegają ich jako wartościowych źródeł informacji, czy też dostęp do ich usług nie jest dla nich oczywisty i bezproblemowy lub zaspokajają swoje potrzeby informacyjne, użytkując wcześniej opisane zasoby wiedzy. Prawdopodobnie poziom skomplikowania zadań i projektów szkolnych jest na tyle niski, iż licealiści nie mają potrzeby sięgania do naukowych i specjalistycznych źródeł wiedzy, ponieważ taki jej rodzaj nie jest wymagany przez nauczycieli.

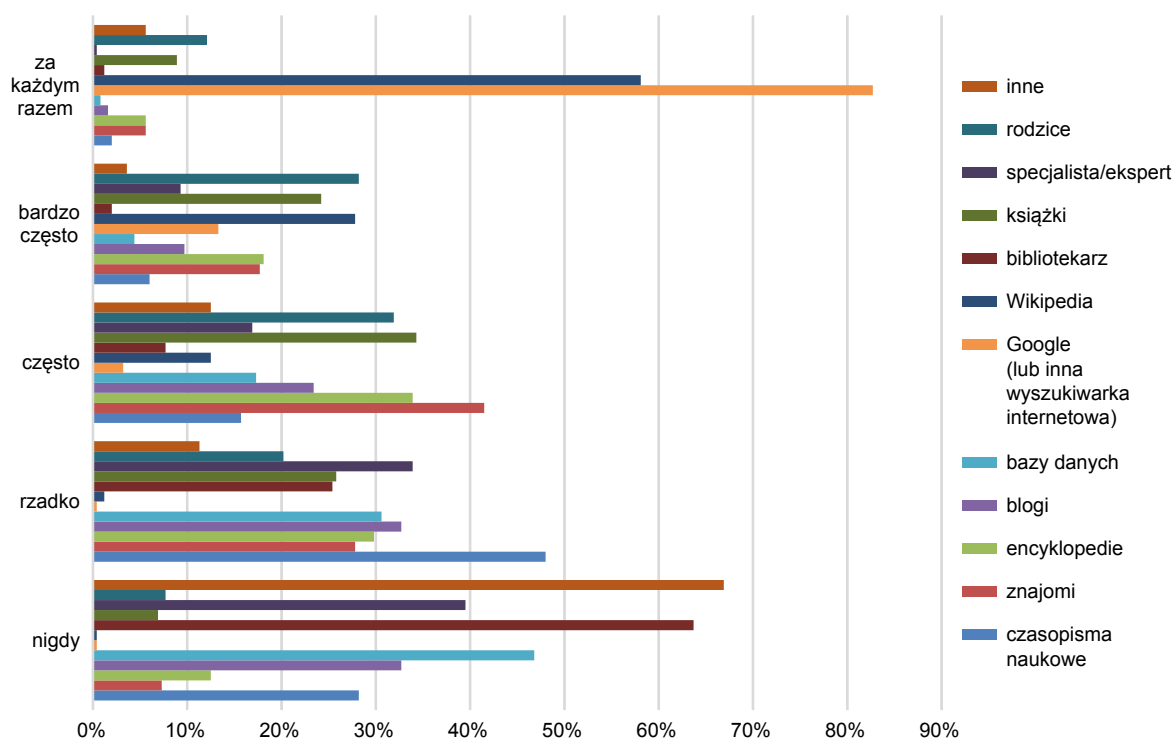
Filar 3. Planowanie – umiejętność opracowania strategii wyszukiwania informacji i danych

Odpowiednie strategie wyszukiwania mogą mieć wpływ na ilość i jakość znalezionych informacji.

W ankiecie uwzględniono pytania sprawdzające umiejętności planowania procesu wyszukiwania informacji i wiedzę na ten temat oraz strategie wyszukiwawcze badanych uczniów, w tym określanie relacji między kluczowymi słowami za pomocą świadomego użycia operatorów logicznych. Taka strategia pozwala filtrować wyniki wyszukiwania, zatem zwiększa efektywność całego procesu. Jak wynikało z analizy wcześniejszych pytań z ankiety, tylko jeden uczeń

Rysunek 1

Częstotliwość wykorzystywania różnych źródeł informacji do opracowywania zadań szkolnych



Źródło: opracowanie własne.

zastosował tak świadome działanie. Celowo spytano młodzież o częstotliwość używania przez nich operatorów logicznych ($\alpha = 0,8$). Rozkład odpowiedzi zaprezentowano w tabeli 2.

Z deklaracji uczniów wynika, że stosowanie operatorów logicznych dla większości z nich jest okazjonalne.

Autorkę badania interesowała także strategia działania licealistów w przypadku, gdy wyniki poszukiwań nie przynoszą zadowalających rezultatów. Uczniowie zostali poproszeni o wybranie wszystkich możliwych odpowiedzi opisujących ich zachowania w sytuacji niepowodzenia w zakresie wyszukiwania informacji (tabela 3).

Zdecydowana większość licealistów (86,3%) wskazała dokonywanie korekty strategii badawczej polegającej na wprowadzeniu synonimów poszukiwanych słów, przeformułowaniu pytania i dalszym poszukiwaniu informacji. Te deklaracje częściowo potwierdzały ich wcześniejsze działania związane z formułowaniem problemów i pytań badawczych, w których choć w niewielkim zakresie, jednak proponowali oni alternatywne pytania z użyciem synonimów słów kluczowych. Mniej niż połowa badanych (41,5%) zmienia narzędzia wyszukiwawcze, co może świadczyć o ich aktywnej postawie wobec doskonalenia własnej strategii lokalizacji informacji i danych. Natomiast prawie co trzeci uczeń przyznawał się do

zaprzestania poszukiwań i opracowania zadania na podstawie dostępnych materiałów, a co dziesiąty w ogóle przerywał poszukiwania.

Filar 4. Gromadzenie – umiejętność rozpoznawania dostępu i pozyskiwania potrzebnych informacji

Łatwy dostęp do danych wpływa na zwiększanie możliwości ich pozyskiwania. Z drugiej strony wzrasta ryzyko bałaganu informacyjnego, gdy pozyskuje się olbrzymie ilości danych. Gromadzenie informacji wymaga krytycznego procesu myślenia, którego podstawą jest umiejętność analizy i selekcji dostępnych treści. Dostęp do potrzebnych informacji może być złożonym procesem, obejmującym zarówno płatne jak i bezpłatne źródła, wymagającym posiadania odpowiednich uprawnień oraz często składa się z poszukiwania fragmentarycznych lub rozproszonych danych i w różnych formatach. Użytkownicy mogą być zmuszeni do stosowania różnych sposobów i narzędzi wyszukiwania w celu zbierania aktualnej, kompleksowej i wiarygodnej informacji.

Badani uczniowie oceniali własną sprawność w zakresie analizy i selekcji informacji przydatnych w rozwiązaniu problemu badawczego za pomocą czterostopniowej skali (nie radzę sobie; mam pewne problemy; radzę sobie; nie mam żadnych problemów). W zakresie samooceny tej umiejętności dominowała ocena wyrażana stwierdzeniem „radzę sobie” (51,2%),

Tabela 2

Rozkład odpowiedzi na pytanie: Czy szukając informacji w internecie korzystasz z operatorów wyszukiwania?

	Nigdy		Bardzo rzadko		Rzadko		Często		Bardzo często		Za każdym razem		Ogółem	
	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N
Cudzysłów („ ”)	38,7	96	19,4	48	23,0	57	15,3	38	2,4	6	1,2	3	100	248
Minus (-)	43,2	107	16,9	42	23,0	57	14,1	35	2,8	7	0,0	0	100	248
Plus (+)	52,8	131	15,7	39	19,4	48	10,1	25	1,6	4	0,4	1	100	248
AND	49,6	123	12,5	31	20,2	50	9,7	24	7,6	19	0,4	1	100	248
OR	51,6	128	13,3	33	19,8	49	8,5	21	6,8	17	0,0	0	100	248

Źródło: opracowanie własne.

Tabela 3

Rozkład odpowiedzi na pytanie: Jak postępujesz w przypadku, gdy wyniki wyszukiwania informacji w katalogu bibliotecznym lub wyszukiwarce internetowej nie przynoszą zadowalających rezultatów?

	Nie		Tak	
	N	%	N	%
Uznaję, że nie ma materiałów na dany temat i porzucam dalsze poszukiwania	222	89,5%	26	10,5%
Ujmuję wprowadzone hasło w cudzysłów	231	93,1%	17	6,9%
Wprowadzam synonimy poszukiwanych słów, formułuję pytanie inaczej i szukam dalej	34	13,7%	214	86,3%
Wykorzystuję tylko te informacje, które udało mi się znaleźć	160	64,5%	88	35,5%
Zmieniam narzędzia wyszukiwawcze (inna biblioteka, katalog wyszukiwawczy lub wyszukiwarka)	145	58,5%	103	41,5%

Źródło: opracowanie własne.

Ocena kompetencji informacyjnych uczniów liceum...

kolejne 36,3% ankietowanych uważa, że „nie ma żadnych problemów” z analizą i selekcją informacji (tabela 4).

Tabela 4

Samoocena analizy i selekcji informacji przydatnych do rozwiązania problemu badawczego

	Częstość	Procent
Nie radzę sobie	2	0,8
Mam pewne problemy	29	11,7
Radzę sobie	127	51,2
Nie mam żadnych problemów	90	36,3
Ogółem	248	100,0

Źródło: opracowanie własne.

Ponadto uczniowie określali istotność (skala 1–5) stosowanych kryteriów oceny przydatności znalezionej informacji ($\alpha = 0,8$). Dominowała tendencja wyboru istotności kryteriów na poziomie czwartym (tabela 5). W ten sposób oceniono m.in.: a) kompletność dokumentu (wyczerpanie tematu) (41,5%), b) typ źródła i opinii o nim (35%), c) fachowość dokumentu (34%), d) prostotę i zrozumiałość języka (33,5%) oraz e) dostępność dokumentu (33,5%). Ważność tych samych kryteriów, z wyjątkiem jednego („typ źródła i opinii o nim”), część uczniów oceniła na najwyższym – piątym – poziomie istotności: a) 25%; c) 29%; d) 20%; e) 26%. Co czwarty uczeń wskazał kryterium „obecność i możliwość przeglądu w źródle bibliografii” jako

najmniej istotne w ocenie rzetelności pozyskanej informacji, choć w tej kwestii opinie były podzielone (1 – 26%; 2 – 28%; 3 – 28%; 4 – 12%; 5 – 6%).

Filar 5. Ocenianie – umiejętność przeglądu procesu badawczego oraz oceny informacji

Skuteczne gromadzenie danych wymaga również umiejętności oceny źródeł informacji. Rozróżnianie zasobów informacyjnych i prezentowanych w nich treści umożliwia wybranie właściwego materiału do rozwiązania problemu badawczego. Ocenianie informacji narzuca konieczność obiektywnego spojrzenia na jej potencjalne źródło oraz podjęcia świadomej i trafnej decyzji o jego wiarygodności, rzetelności i przydatności dla konkretnego zadania czy projektu. Niewiele ponad połowa badanych (53%) deklaruje dokonywanie oceny jakości sieciowych zasobów i źródeł informacji. Jednak zestawienie odpowiedzi na kolejne pytanie ankiety (tabela 6) wskazuje, że znacznie mniej licealistów faktycznie ocenia znalezione informacje. Najważniejszym kryterium jest dla nich dostępność i prostota obsługi źródeł lub dokumentów (33,1%). Zatem w pierwszym rzędzie uczniowie zapoznają się z informacją, którą udaje im się najszybciej i najłatwiej znaleźć. W następnej kolejności zwracają uwagę na jej obiektywizm, oczekując prezentowania różnych stanowisk, aspektów omawianego problemu (30,6%), jasno sformułowanego celu powstania dokumentu lub strony internetowej (29%), a także dostępności odnośników do wiarygodnych źródeł (28,6%). Świadomie oceniają kwalifikację, autorytet czy opinię o autorze

Tabela 5

Dominanta wartości ocen kryteriów stosowanych przez uczniów do oceny przydatności znalezionej informacji (1 – najmniej istotne, 5 – najbardziej istotne)

	N	Dominanta	Średnia	Odchylenie standardowe
Kompletność dokumentu (wyczerpanie tematu)	248	4	3,79	1,008
Fachowość dokumentu (wydawnictwa informacyjne, np. encyklopedie, literatura fachowa, popularno-naukowa, faktu)	248	4	3,75	1,068
Dostępność dokumentu (czas oczekiwania, łatwość/koszt pozyskania)	248	4	3,64	1,126
Prostota, zrozumiałość języka	248	4	3,53	1,057
Typ źródła (drukowane, elektroniczne strony internetowe) i opinia o nim	248	4	3,34	1,076
Rodzaj materiału (artykuł w książce lub czasopiśmie, książka, film, streszczenie, recenzja itp.)	248	3	3,60	1,005
Znany autor, cieszący się szacunkiem i dobrą opinią	248	3	3,29	1,100
Język dokumentu (polski lub obcy)	248	3	3,25	1,173
Dokument zawiera przegląd informacji	248	3	3,13	1,015
Rok powstania dokumentu	248	3	3,00	1,168
Wygląd dokumentu (czcionka, czytelność, stan zniszczenia)	248	3	2,96	1,157
Możliwość przeglądu spisu treści	248	3	2,92	1,184
Możliwość przeglądu indeksu pojęć	248	3	2,83	1,231
Obecność cytowań	248	3	2,65	1,061
Możliwość przeglądu bibliografii	248	2 ^a	2,46	1,183

Uwaga. a. Istnieje wiele wartości modalnych. Podano wartość najmniejszą.

Źródło: opracowanie własne.

danej treści (27,8%), a także możliwość jego identyfikacji (23,8%). Aktualność źródła nie jest obojętna dla jednej czwartej uczniów. Niektórzy zwracają także uwagę na rzetelne informowanie o pochodzeniu wykorzystanych w dokumencie treści (23,8%).

Dużo rzadziej uczniowie zwracają uwagę na kryteria, które niejako pośrednio informują o osobach lub instytucjach odpowiedzialnych za powstanie i utrzymanie danej treści, ich celach i możliwych motywach utworzenia danej treści oraz potencjalnych adresatach danego zasobu (średnio 13%).

Autorkę badania interesowała także samoocena licealistów w omawianym zakresie. W obu obszarach dominującą samooceną była wartość wyrażana stwierdzeniem „radzę sobie” (60,5% oraz 59,3%). Badani są bardziej pewni w określaniu trafności niż rzetelności znalezionych informacji/źródeł (tabela 7).

Filar 6. Zarządzanie – umiejętność etycznej pracy z informacją

Świadomość etycznych zasad związanych z prawami innych osób, takich jak ochrona danych, prawa autorskie, własność intelektualna (plagiat) oraz ich przestrzeganie podczas pracy z informacją świadczą o wysokim poziomie kultury informacyjnej.

Zapytano uczniów czy mają zwyczaj sporządzania wykazu źródeł wykorzystywanych informacji i tworzenia bibliografii. Zaledwie 18% udzieliło twierdzącej odpowiedzi na to pytanie. Zatem tylko co szósty badany wykazuje świadomość i wrażliwość na etyczne aspekty pracy z informacją.

Z samooceny uczniów w zakresie umiejętności stosowania cytowań i przypisów oraz tworzenia bibliografii wynika, że prawie połowa licealistów (tabela 8) radzi sobie w obu obszarach. Tylko około 14%

Tabela 6

Rozkład odpowiedzi na pytanie: Czy stosujesz wymienione kryteria w trakcie oceny jakości stron internetowych i dokumentów pozyskanych z internetu?

	Tak		Nie	
	N	%	N	%
Podana informacja o właścicielu strony WWW (nazwisko/nazwa, adres, adres elektroniczny osoby lub organizacji odpowiedzialnej za badania)	33	13,4	214	86,6
Domena serwera, na którym osadzone są dokumenty i strony WWW (.edu, .gov, .org, .com)	39	15,7	209	84,3
Jasno sformułowany jest cel tworzenia dokumentu/stron WWW	72	29,0	176	71,0
Podana informacja o tym, kto jest adresatem dokumentów/stron WWW	37	14,9	211	85,1
Podane są źródła finansowania strony	10	4,0	238	96,0
Podany jest autor zamieszczonych informacji	59	23,8	189	76,2
Autorytet, kwalifikacje, dobra opinia o autorze	69	27,8	179	72,2
Prezentowanie różnych stanowisk, różnych aspektów omawianego problemu, zjawiska	76	30,6	172	69,4
Podane źródła prezentowanej informacji	59	23,8	189	76,2
Podana data powstania dokumentu	61	24,6	187	75,4
Podana informacja o ostatniej aktualizacji stron	63	25,4	185	74,6
Możliwość skontaktowania się z autorem lub webmasterem strony i zgłoszenia zastrzeżeń	21	8,5	227	91,5
Dokument zawiera wykaz wykorzystywanych źródeł	59	23,8	189	76,2
Linki z dokumentu, ze stron prowadzą do źródeł o sprawdzonej jakości	71	28,6	177	71,4
Strony są łatwo dostępne, czytelne, łatwe do znalezienia, proste w obsłudze itp.	82	33,1	166	66,9
Inne	0	0,0	41	16,5

Źródło: opracowanie własne.

Tabela 7

Samoocena umiejętności określania trafności oraz rzetelności/wiarygodności znalezionych informacji lub ich źródeł

	Nie radzę sobie		Mam pewne problemy		Radzę sobie		Nie mam żadnych problemów	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Określenie trafności znalezionych informacji lub ich źródeł	0	0,0	20	8,1	150	60,5	78	31,4
Określenie rzetelności/wiarygodności znalezionych informacji lub ich źródeł	4	1,6	53	21,4	147	59,3	44	17,7

Źródło: opracowanie własne.

Ocena kompetencji informacyjnych uczniów liceum...

Tabela 8

Samoocena uczniów w zakresie umiejętności stosowania cytowań/przypisów i tworzenia bibliografii

	Nie radzę sobie		Mam pewne problemy		Radzę sobie		Nie mam żadnych problemów	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Stosowanie cytowań/przypisów	5	2,0	29	11,7	119	48,0	95	38,3
Tworzenie bibliografii	20	8,1	71	28,6	112	45,2	45	18,1

Źródło: opracowanie własne.

stwierdza własne niedostatki w zakresie stosowania cytowań i przypisów, znacznie więcej (prawie 37%) zgłasza problemy z tworzeniem bibliografii. Można więc przypuszczać, że odnotowana postawa nie jest wynikiem braku ich sprawności w tym zakresie, a raczej niewłaściwie lub nie w pełni wykształconego systemu wartości.

Filar 7. Przedstawianie – umiejętność zastosowania zdobytej wiedzy oraz prezentowania i rozpowszechniania wyników swoich działań

Osoba kompetentna informacyjnie wykorzystuje zdobyte informacje do planowania i tworzenia nowego produktu lub działania, manifestując w ten sposób swoją wiedzę i umiejętność. Nie tylko tworzy na podstawie zdobytych informacji nową wiedzę, ale także w sposób zrozumiały dla innych prezentuje własne myśli, działania i wolę. Dla rozpoznania poziomu umiejętności badanych uczniów w tym filarze kompetencji poproszono ich o dokonanie samooceny na podstawie dotychczasowych doświadczeń związanych z przedstawianiem i rozpowszechnianiem wyników swoich działań (tabela 9).

Samoocena kompetencji informacyjnych badanych uczniów

Uczniowie zostali poproszeni także o dokonanie ogólnej samooceny kompetencji informacyjnych na 10-stopniowej skali, wiedząc, że wartości: początkowa, środkowa i końcowa oznaczają:

- 0 – zupełnie sobie nie radzę ze znalezieniem, pozyskaniem, oceną i wykorzystaniem informacji;
- 5 – mam pewne problemy z wyszukaniem rzetelnych informacji na wybrane tematy lub z ich organizacją w innej formie;
- 10 – sprawnie wynajduję nawet nietypowe dane, nie sprawia mi problemu selekcja potrzebnych informacji, dobrze oceniam rzetelność znalezionych oraz bez problemu przedstawiam je w innej formie.

Samoocena uczniów okazała się wysoka. Dominantą i medianą odpowiedzi była wartość 8 ($SD = 1,445$). Taką ocenę wskazało 33% uczniów. Na najwyższym poziomie oceniło się większość badanych (8 – 32,7%, 9 – 23%, 10 – 15,7%), łącznie

Tabela 9

Samoocena umiejętności przedstawiania informacji

	Nie radzę sobie		Mam pewne problemy		Radzę sobie		Nie mam żadnych problemów	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Przedstawienie informacji w innej formie (innymi słowami, opisanie źródeł graficznych, tabelarycznych itp., przedstawienie danych tekstowych w formie graficznej)	3	1,2	34	13,7	117	47,2	94	37,9
Prezentacja zdobytych informacji: autoreferat lub inne wystąpienie ustne, udział w dyskusji	11	4,4	43	17,3	116	46,8	78	31,5
Prezentacja zdobytych informacji: multimedialna prezentacja informacji	1	0,4	15	6,1	106	42,7	126	50,8
Prezentacja zdobytych informacji: strona internetowa, blog lub inne formy globalnej prezentacji informacji	11	4,4	52	21,0	121	48,8	64	25,8
Prezentacja zdobytych informacji: plakat, gazetka, referat pisemny, esej i inne formy trwałej prezentacji materiału	5	2,0	32	12,9	112	45,2	99	39,9

Źródło: opracowanie własne.

71% osób. Wartości poniżej dominującej samooceny wskazało 29% licealistów, przy czym najliczniej w tej grupie reprezentowana była wartość 7 (16%). Zaledwie cztery osoby (1,6%) oceniły bardzo nisko swoje umiejętności informacyjne, wskazując wartości od 1 do 4.

Postanowiono sprawdzić, czy samoocena uczniów koreluje z ich wynikami z testu wiedzy z zakresu korzystania z informacji. Test obejmował pytania z ankiety sprawdzające rozumienie zagadnień związanych z użytkowaniem informacji. Dla zbadania ewentualnego związku między zmiennymi obliczono współczynnik korelacji r-Pearsona pomiędzy samooceną uczniów a ich wynikami z testu. Wartość współczynnika $r = 0,24$; $p < 0,001$ pozwoliła stwierdzić korelację istotną statystycznie (istotność dwustronna). Istnieje bardzo słaby dodatni związek pomiędzy obiema zmiennymi: wysokim wartościami samooceny towarzyszą wysokie wyniki testu, jednak siła korelacji jest bardzo słaba. Analiza wykresu rozrzutu wartości zmiennych pokazuje, że niektórzy uczniowie posiadają zbyt wysoką samoocenę swoich kompetencji informacyjnych, nie dysponując wszystkimi jej składowymi (wiedza i umiejętności) na odpowiednio wysokim poziomie.

Dyskusja wyników

Analizując uzyskane wyniki badań w odniesieniu do modelu The SCONUL Seven Pillars of Information Literacy można określić badanych uczniów dwóch liceów w Toruniu jako grupę kompetentnych (zdecydowana większość badanych) i zaawansowanych początkujących w zakresie posługiwania się umiejętnościami informacyjnymi.

W odpowiedzi na postawione problemy badawcze można przyjąć, że uczniowie posiadają umiejętności ze wszystkich filarów modelu SCONUL, jednak ich poziom zaawansowania jest zróżnicowany zarówno indywidualnie, jak i w obrębie poszczególnych filarów. Większość licealistów, zgodnie z przyjętym opisem poziomów kompetencji przedstawionym w Aneksie, można scharakteryzować jako kompetentnych informacyjnie. Pracując z informacjami ujawniają oni pożądaną zachowania wskazujące na opanowanie wiedzy, umiejętności i postaw w stopniu dobrym, podejmują, zazwyczaj regularnie, samodzielne działania, a rezultaty ich pracy są przeważnie satysfakcjonujące. Nie posiadają wiedzy specjalistycznej w obrębie wszystkich filarów, dlatego najczęściej udaje im się rozwiązywać bardziej złożone problemy z użyciem informacji, jednak w przypadku zadań nietypowych mogą pojawić się trudności.

W większości filarów ok. 15–20% uczniów reprezentuje opanowanie wiedzy i umiejętności w stopniu podstawowym. Tę część badanych można nazwać zaawansowanymi początkującymi, którzy radzą sobie z prostymi, dokładnie i przystępnie określonymi zadaniami, jednak w tych trudniejszych popełniają błędy i potrzebują aktywnego wsparcia ze strony bardziej doświadczonych osób.

Stwierdzono, że zarówno ogólna samoocena umiejętności informacyjnych, jak i w poszczególnych grupach umiejętności jest wysoka, jednakże nieznacznie zawyżona w stosunku do zachowań informacyjnych uczniów.

Podsumowując, większość badanych cechuje samodzielność i sprawność w podejmowanych działaniach związanych z wykorzystywaniem informacji, a rezultaty ich pracy są zazwyczaj satysfakcjonujące. Dostrzeżono jednak pewne braki w obszarze postaw etycznych, a także konieczność uzupełnienia zaawansowanej wiedzy i umiejętności we wszystkich filarach kompetencji informacyjnych, ze szczególnym uwzględnieniem oceny dostępnej wiedzy i jej braków oraz opracowania strategii lokalizacji informacji i danych. Mniej liczna grupa badanych reprezentująca niższy poziom umiejętności informacyjnych (zaawansowani początkujący) wymaga uzupełnienia wiedzy i umiejętności we wszystkich filarach.

Wyniki badania ujawniają potrzebę pogłębionych badań i podjęcia działań edukacyjnych w kierunku wzmocnienia wybranych obszarów kompetencji informacyjnych uczniów, które są niedostrzegane lub bagatelizowane w doniesieniach badawczych i naukowych. Szczególną troską należałoby objąć zwłaszcza te obszary, które wymagają kształtowania nie tylko krytycznych, ale także etycznych postaw młodzieży w procesie zarządzania informacją.

Koniecznym wydaje się wprowadzenie obowiązkowego programu lub treści kształcenia dotyczących umiejętności informacyjnych dla uczniów pierwszych klas liceum ogólnokształcącego, by rzetelnie przygotować ich do realizowania zarówno standardowych zadań i projektów szkolnych, jak i tych bardziej złożonych i nietypowych, wymagających zastosowania, udoskonalania i tworzenia nowych strategii działania oraz kształtowania właściwych postaw w obszarach związanych z wykorzystaniem informacji. Istotną wydaje się także rola kadry dydaktycznej w uświadamianiu znaczenia i promocji naukowych źródeł informacji w realizacji zadań szkolnych oraz w respektowaniu odpowiedzialności i uczciwości we wszystkich aspektach przetwarzania i rozpowszechniania informacji.

Aneks jest dostępny w internetowej wersji czasopisma.

Bibliografia

- Averill, D. i Lewis, D. (2013). Students and Information Literacy: High School and Postsecondary Perspectives. *Maine Policy Review*, 22(1), 114–117. <https://doi.org/10.53558/CPIE8985>
- Borawska-Kalbarczyk, K. (2016). *Dziedzictwo Gutenberga kontra cyfrowa infosfera – o poprawę kompetencji informacyjnych młodzieży*. W: N. Walter (red.), *Zanurzeni w mediach. Konteksty edukacji medialnej* (s. 59–75). Wydawnictwo Naukowe UAM. https://repozytorium.amu.edu.pl/bitstream/10593/21638/1/Walter_Zanurzeni%20w%20mediach_5_10_2016_ES.pdf#page=59, p. 59-75
- Bruce, Ch. (2003). *Seven faces of information literacy: Towards inviting students into new experiences*. <http://www.bestlibrary.org/digital/files/bruce.pdf>

Burhanna, K. i Lee Jensen, M. (2006). Collaborations for success: high school to college transitions. *Reference Services Review*, 34(4), 509–519. <https://doi.org/10.1108/0907320610716413>

Caspers, J. i Bernhisel, S. M. (2005). What do freshmen really know about research? Assess before you teach. *Research Strategies*, 20(4), 458–468. <https://doi.org/10.1016/j.resstr.2006.12.016>

CILIP. (2018). *Definition of information literacy 2018*. <https://infolit.org.uk/ILdefinitionCILIP2018.pdf>

Fez Declaration on Media and Information Literacy. (2011). <https://milobs.pt/wp-content/uploads/2011/06/Fez-Declaration.pdf>

Frailon, J., Ainley, J., Schulz, W., Friedman, T. i Duckworth, D. (red.). *Preparing for life in a digital world*. IEA International Computer and Information Literacy Study 2018 International Report. <https://www.iea.nl/sites/default/files/2019-11/ICILS%202019%20Digital%20final%2004112019.pdf>

Holma B. i Pakalna D. (2015). Information Literacy in Community Development. W: *Research for Rural Development 2015. Annual 21st International Scientific Conference Proceedings* (s. 271–276). https://www2.llu.lv/research_conf/Proceedings/21st_volume1.pdf

ICILS. (2013). International Computer and Information Literacy Study 2013. <https://www.iea.nl/studies/iea/icils/20133>

Jasiewicz, J. (2012). Analiza SWOT poziomu kompetencji informacyjnych i medialnych polskiego społeczeństwa w oparciu o istniejące badania społeczne. W: J. Lipszyc (red.), *Cyfrowa przyszłość. Edukacja medialna i informacyjna w Polsce Raport otwarcia* (s. 21–68). Fundacja Nowoczesna Polska. <https://www.nck.pl/upload/attachments/318622/Raport-Cyfrowa-Przysz%C5%82o%C5%9B%C4%87-.pdf>

Kolowich, S. (2011, 21 sierpnia). *What students don't know*. Inside Higher Ed. <https://www.insidehighered.com/news/2011/08/22/what-students-dont-know>

O'Sullivan, M. K. i Dallas, K. B. (2010). A collaborative approach to implementing 21st Century skills in a high school senior research class. *Education Libraries*, 33(1), 3–9. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ887229.pdf>

SCONUL. (2011). *Seven Pillars of Information Literacy*. <https://senseandreference.files.wordpress.com/2016/12/coremodel.pdf>

Seymour, C. (2007). Information technology assessment: A foundation for school and academic library collaboration. *Knowledge Quest: Assessing Information and Communication Technology*, 35(5), 32–35.

Skibińska, M. (2021). *Kompetencje informacyjne – przegląd tendencji rozwojowych koncepcji information literacy*. *Przegląd Badań Edukacyjnych*, 34, 181–207.

Zurkowski, P. G. (1974). *The information service environment relationships and priorities*. Related Paper No. 5. National Commission on Libraries and Information Science. National Program for Library and Information Services. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED100391.pdf>

Małgorzata Skibińska jest doktorem nauk humanistycznych z zakresu pedagogiki, adiunktem w Instytucie Nauk Pedagogicznych Uniwersytetu Mikołaja Kopernika w Toruniu. Jej zainteresowania naukowe i badawcze koncentrują się wokół problematyki pedagogiki medialnej, dydaktyki cyfrowej, umiejętności informacyjnych uczących się, wykorzystania filozofii otwartości cyfrowej i mediów społecznościowych w edukacji.

POLECAMY



FUNDACJA PROMOCJI I AKREDYTACJI
KIERUNKÓW EKONOMICZNYCH



Projekt Virtual Exchange

Jednym z wyzwań, przed którymi stają obecnie uczelnie ekonomiczne jest umiędzynarodowienie edukacji. Fundacja Promocji i Akredytacji Kierunków Ekonomicznych – współwydawca „e-mentora” – wspiera starania w drodze ku internacjonalizacji poprzez koordynowanie projektów Virtual Exchange. Idea projektów polega na łączeniu studentów w międzynarodowe zespoły wirtualne, w ramach których studenci uczelni zrzeszonych w Fundacji współpracują ze studentami z uczelni zagranicznych nad rozwiązaniem zadań związanych z zarządzaniem (m.in. marketingiem cyfrowym, współczesnymi problemami zarządzania zasobami ludzkimi czy zarządzaniem projektami).

Uczestnicząc w projektach, studenci rozwijają swoje zainteresowania biznesowe, szkolą umiejętności językowe, a przede wszystkim doświadczają współpracy w zespole wielokulturowym. Aktualnie realizowane są pilotażowe projekty Virtual Exchange z partnerami z Australii, Holandii, Peru i Stanów Zjednoczonych.

Fundacja obsługuje przedsięwzięcie począwszy od nawiązania kontaktów z uczelniami zagranicznymi, przez przygotowanie projektów, po koordynowanie ich przebiegu. Wykładowców z uczelni zrzeszonych w Fundacji, tj. Uniwersytetu Ekonomicznego w Katowicach, Uniwersytetu Ekonomicznego w Krakowie, Uniwersytetu Ekonomicznego w Poznaniu, Uniwersytetu Ekonomicznego we Wrocławiu oraz Szkoły Głównej Handlowej w Warszawie Fundacja serdecznie zaprasza do współpracy i promocji projektów wśród swoich studentów. Więcej informacji na temat Virtual Exchange można uzyskać, pisząc na adres e-mail redakcji „e-mentora”: redakcja@e-mentor.edu.pl.