

Małgorzata Skibińska

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8972-7529>

Uniwersytet Mikołaja Kopernika w Toruniu, Polska

e-mail: gosiak@umk.pl

Kompetencje informacyjne – przegląd tendencji rozwojowych koncepcji *information literacy*

Information Literacy – A Review of the Development Trends of the Information Literacy Concept

<http://dx.doi.org/10.12775/PBE.2021.025>

Abstract

The aim of this article is an attempt to present the development trends of the concept of *information literacy* (IL) over several decades based on the analysis of keywords of scientific publications in the field of IL. The source study was based on the indexed resources of two significant scientific bibliographic databases, i.e. Web of Science Core Collection (WoS) and Scopus. They searched for scientific papers in which the term *information literacy* appeared in the title, abstract or keywords. In an analysis of keywords related to the search term, the VOSviewer software for building and visualising bibliometric networks was used. A meta-analysis was also performed based on the review of research conclusions of foreign scientists formulated as a result of the dynamic analysis of the thematic model of articles on *information literacy* in the Web of Science and Scopus bibliographic databases.

The following review is not exhaustive as it does not take into account scientific texts devoted to the issue of *information literacy* published in journals not indexed in the above-mentioned bibliographic databases.

Keywords: information literacy, information competency, information skills, Web 2.0, information literacy 2.0.

Wstęp

Wraz z nadejściem nowego milenium zaczęto dostrzegać w Polsce znaczenie posiadania i kształcenia kompetencji informacyjnych dla sprawnego funkcjonowania obywateli w rozwijającym się wówczas społeczeństwie informacyjnym. W tym okresie temat ten był domeną naukowców i praktyków z obszaru bibliologii i informatologii. Trudnością w opracowywaniu teoretycznych ram prac badawczych i naukowych była wtedy niewielka liczba polskojęzycznych publikacji naukowych z tego zakresu oraz ograniczony dostęp do znacznie bogatszego zasobu literatury zagranicznej. Większość autorów dostępnych opracowań nie analizowała (lub czyniła to marginalnie) pedagogicznego wątku kompetencji informacyjnych, a edukacyjny aspekt tego zagadnienia omawiany był głównie w kontekście kształcenia przez bibliotekarzy umiejętności informacyjnych użytkowników bibliotek. Obecnie temat ten jest wielowątkowo analizowany w literaturze polskiej i zagranicznej, co znajduje także odzwierciedlenie w corocznym wzroście liczby publikacji indeksowanych w uznanych w środowisku naukowym bazach bibliograficznych.

Pojęcie kompetencji informacyjnych ewoluowało przez lata, zmieniając swój zakres i znaczenie oraz nabierając multidyscyplinarnego charakteru. W poniższym wywodzie autorka niniejszego artykułu postara się przedstawić najważniejsze trendy rozwojowe tego zagadnienia.

Definicja kompetencji informacyjnych (*information literacy*)

Kompetencje informacyjne to jedne z najważniejszych kompetencji w obszarze edukacji, nauki i życia społecznego. Warunkują one efektywny proces uczenia się, prowadzenia badań i refleksji naukowej, tworzenia wiedzy, ale także decydują o jakości funkcjonowania człowieka w życiu zawodowym i codziennym. Są kluczowym czynnikiem adaptacji do zmiennych warunków środowiska informacyjnego oraz uczenia się przez całe życie. Konieczność posiadania i kształcenia tychże kompetencji dostrzeżono, proklamowano i nadal proklamuje się w wielu międzynarodowych dokumentach (m.in. Deklaracja Grunwaldzka (UNESCO, 1982), Deklaracja Praska (UNESCO, 2003), Proklamacja Aleksandryjska (UNESCO, IFLA, NFIL, 2005, s. 3), Agenda Paryska (UNESCO, 2007), Deklaracja Fezka (UNESCO, 2011), Deklaracja Moskiewska (IFLA, 2012), Deklaracja Paryska (UNESCO, 2014), Deklaracja z Rygi (UNESCO, 2016), Deklaracja z Seulu (UNESCO, 2020)).

Tłumaczenie terminu *information literacy* przysparza pewnych trudności. W dosłownej translacji można określić to pojęcie jako alfabetyzm informacyjny przez połączenie przekładu znaczeń angielskich słów: *information* (informacja) oraz *literacy* (umiejętność czytania i pisania, piśmienność, alfabetyzm). Jednak samo pojęcie alfabetyzmu może być rozumiane w różny sposób. W dyskusjach akademickich wyodrębniono pięć różnych koncepcji alfabetyzacji. Ewa Przybylska, powołując się na raport Instytutu UNESCO ds. uczenia się przez całe życie (UIL) (UNESCO, 2013, s. 21), opisuje następujące sposoby interpretacji alfabetyzmu (*literacy*):

- a) jako umiejętność czytania, pisania i liczenia, rozumiana również jako umiejętność kognitywna (z zastosowaniem myślenia logicznego, intuicyjnego i kreatywnego) lub zespół procesów kognitywnych;
- b) jako umiejętność wykorzystywana w praktyce w różnych kontekstach sytuacyjnych (jak choćby umiejętność adaptująca do funkcjonowania w rodzinie czy środowisku pracy);
- c) jako zespół praktyk społecznych i kulturowych, zachodzących w specyficznych kontekstach socjoekonomicznych, politycznych, kulturowych i językowych;
- d) jako umiejętność jednostki polegająca na rozwoju i wykorzystaniu własnych atutów i kompetencji do realizacji indywidualnych celów;
- e) jako instrument krytycznej refleksji i działania na rzecz społecznych procesów przemian (także alfabetyzm krytyczny lub transformatywny) (Przybylska, 2014, s. 30).

Wymienione sposoby rozumienia alfabetyzmu wskazują na wielowymiarowość tego pojęcia zależną od kontekstu kognitywnego, społecznego, kulturowego i praktycznego. Łącząc zatem umiejętności czytania i pisania z umiejętnością liczenia i innymi kluczowymi umiejętnościami, można kwalifikować zakres posługiwania się tymi sprawnościami na trzech poziomach, wyróżniając tym samym alfabetyzm bazowy (podstawowy, ang. *baseline literacy*), alfabetyzm funkcjonalny (ang. *functional literacy*) oraz alfabetyzm złożony (ang. *multiliteracy*) (ELINET).

Alfabetyzm (także informacyjny) oznacza długotrwały (a nawet całożyciowy) i dynamiczny proces doskonalenia w obrębie każdego z poziomów, jak i przechodzenia na wyższe poziomy opisanych wyżej zdolności.

W literaturze polskiej i zagranicznej termin *information literacy* najczęściej tłumaczy się jako kompetencje informacyjne, m.in. z uwagi na chęć uniknięcia pejoratywnego określenia osób nieposiadających tychże kompetencji mianem

analfabety, ale także ze względu na podobieństwo natury pojęcia kompetencji i alfabetyzmu. Opanowanie kluczowych umiejętności jest bowiem fundamentem sprawnego działania – automatyzmu, fachowości i zdolności radzenia sobie z problemami, także niestereotypowymi, prowadzi więc do nabycia kompetencji.

Strukturę kompetencji informacyjnych autorka tego tekstu określa zgodnie z definicją Ewy Rozkosz, wyróżniając jej następujące elementy: (1) wyuczone przez osobę sprawności w zakresie posługiwania się informacją oraz używania narzędzi do wyszukiwania, gromadzenia i wykorzystywania informacji; (2) umiejętność adekwatnego do sytuacji i potrzeb zachowania informacyjnego, np. zacytowania źródła zgodnie z przyjętą konwencją cytowań; (3) świadomość potrzeby takiego działania, np. wiedza, że taki sposób działania jest pożądany, właściwy; (4) świadomość skutków tego działania; (5) przyjmowanie odpowiedzialności za własne zachowania informacyjne (Rozkosz, 2017, s. 67). Opowiada się dodatkowo za włączeniem kolejnego elementu: (6) gotowość ciągłej aktualizacji i doskonalenia własnej wiedzy, umiejętności oraz postaw związanych z korzystaniem z informacji, a także, analogicznie do wielowymiarowości alfabetyzmu, wyodrębnia trzy poziomy posługiwania się umiejętnościami informacyjnymi – składowymi kompetencji informacyjnych:

- podstawowy (alfabetyzm informacyjny bazowy) – oznacza posiadanie podstawowej wiedzy o informacji i środowisku informacyjnym oraz opanowanie umiejętności i posługiwanie się narzędziami umożliwiającymi sprawne wyszukiwanie i organizację potrzebnej informacji na poziomie zapewniającym pewność siebie i motywację do dalszego rozwoju;
- funkcjonalny (alfabetyzm informacyjny funkcjonalny) – oznacza umiejętność pracy z informacją w sposób, który umożliwia rozwój i funkcjonowanie w społeczeństwie informacyjnym, w domu, w szkole i w pracy;
- złożony (alfabetyzm informacyjny złożony) – oznacza zdolność pracy z informacją w celu tworzenia, rozumienia, interpretowania i krytycznej oceny złożonych, wielomodalnych tekstów medialnych. Jest to podstawa uczestnictwa w życiu cyfrowym i dokonywania świadomych wyborów.

Samo pojęcie *information literacy* jest definiowane w niejednoznaczny sposób, a różnorodność ta wynika nie tylko z szerokiego zakresu znaczeniowego pojęcia *literacy* (alfabetyzmu), ale także ze zróżnicowanego rozumienia informacji oraz koncepcji celu i sposobu korzystania z jej źródeł. Mnogość definicji zależy często od kontekstu społecznego i technologicznego. Według Alberta K. Boekhorsta (2003) wszystkie definicje i opisy kompetencji

informacyjnych przedstawione na przestrzeni lat można sprowadzić do trzech koncepcji:

1. Koncepcja ICT, w której akcent kładzie się na umiejętności wykorzystania narzędzi technologii informacyjno-komunikacyjnych (*Information and Communication Technologies – ICT*) w całym procesie zarządzania informacją;
2. Koncepcja źródeł informacji, oparta na umiejętnościach bibliotecznych i odnosząca się do kompetencji wyszukiwania i wykorzystania informacji samodzielnie lub przy pomocy pośredników;
3. Koncepcja przetwarzania informacji, która odnosi się do procesu rozpoznawania potrzeb informacyjnych, wyszukiwania, oceny, wykorzystywania i rozpowszechniania informacji w celu zdobycia lub poszerzenia wiedzy. Koncepcja ta obejmuje zarówno ICT, jak i koncepcję źródeł informacji, a osoby traktowane są jako systemy informacyjne, które wyszukują, oceniają, przetwarzają i rozpowszechniają informacje w celu podejmowania decyzji pozwalających na przetrwanie, samorealizację i rozwój.

Pojęcie *information literacy* zaczęło funkcjonować od połowy lat 70. XX wieku, gdy jako pierwszy użył go w 1974 roku Paul Zurkowski w odniesieniu do pracowniczych zachowań informacyjnych polegających na umiejętnym wykorzystywaniu informacji w pracy zawodowej i rozstrzyganiu problemów związanych z jej wykonywaniem (Zurkowski, 1974, s. 6).

W latach 80. i 90. ubiegłego wieku koncepcja kompetencji informacyjnych rozwijana była głównie w obszarze oświaty i szkolnictwa wyższego (Patricia S. Breivik (1985), Michael Eisenberg i Robert E. Berkowitz (1990), Esther Grassian i Susan E. Clark (1999), Carol C. Kulthau (1990)). Tendencja ta utrzymywała się także po roku 2000. Obecnie można wyróżnić kilka kierunków zainteresowań autorów badających kompetencje informacyjne: (1) w sektorze szkolnictwa wyższego (kompetencje studentów), (2) w sektorze oświaty (kompetencje uczniów i nauczycieli), (3) w miejscu pracy (kompetencje pracowników) oraz (4) w życiu codziennym (kompetencje obywateli) (Rozkosz, 2017, s. 69).

Znane organizacje zawodowe i edukacyjne, takie jak: American Library Association (ALA), National Forum on Information Literacy (NFIL), Association of College and Research Libraries (ACRL), Society of College, National and University Libraries (SCONUL) oraz Chartered Institute of Library and Information Professionals (CILIP), opracowały definicje *information literacy* i nakreśliły charakterystykę osób posiadających umiejętność korzystania z in-

formacji. Definicje te zawierają wiele elementów wspólnych (Mackey, Jacobson, 2011, s. 63).

W 1989 roku ALA wydało raport końcowy Prezydenckiego Komitetu ds. Kompetencji Informacyjnych, w którym stwierdzono, że kompetencje informacyjne umożliwiają przetrwanie w epoce informacyjnej, a osoby kompetentne informacyjnie „wiedzą, jak znaleźć, ocenić i wykorzystać informacje, by skutecznie rozwiązać konkretny problem lub podjąć decyzję” na podstawie odpowiednich i różnorodnych źródeł informacji (American Library Association, 2006).

W 1992 roku Christina S. Doyle przywołała definicję kompetencji informacyjnych sformułowaną przez NFIL jako „zdolność uzyskania dostępu, oceniania i wykorzystywania informacji z różnych źródeł” (Doyle, 1992, s. 2). Atrybutami osoby posiadającej tę zdolność są następujące umiejętności:

- rozpoznanie potrzeby informacji;
- bycie świadomym, że dokładne i kompletne informacje są podstawą podejmowania inteligentnych decyzji;
- formułowanie pytań zgodnie z potrzebami informacyjnymi;
- identyfikowanie potencjalnych źródeł informacji;
- opracowywanie skutecznych strategii wyszukiwania;
- korzystanie ze źródeł informacji, w tym z technologii komputerowych i innych;
- ocenianie informacji;
- organizowanie informacji w celu ich praktycznego zastosowania;
- włączanie nowych informacji do istniejącego zasobu wiedzy;
- wykorzystywanie informacji w krytycznym myśleniu i rozwiązywaniu problemów.

Bill Johnston i Sheila Webber rozszerzyli powyższą definicję o aspekt mądrego i etycznego korzystania z informacji, rozumiejąc kompetencje informacyjne jako „przyjęcie odpowiednich zachowań informacyjnych w celu uzyskania, za pośrednictwem dowolnego kanału lub medium, informacji dobrze dostosowanej do potrzeb informacyjnych, wraz z krytyczną świadomością znaczenia mądrego i etycznego korzystania z informacji w społeczeństwie” (Johnston, Webber, 2004, s. 3). Należy nadmienić, że „odpowiednie zachowanie informacyjne” to, według autorów, świadomość własnych nawyków informacyjnych i umiejętność dostosowania swojego zachowania informacyjnego do charakteru potrzeby informacyjnej i źródła informacji. Natomiast „mądre i etyczne korzystanie z informacji w społeczeństwie” oznacza, że osoba potrafiąca korzystać

z informacji jest świadoma tego, w jaki sposób informacja może być uwarunkowana kulturowo, mieć znaczenie polityczne, oraz ma świadomość kwestii prawnych, takich jak prawo autorskie (Webber, 2006). Takie ujęcie kompetencji informacyjnych bliskie jest także rozumieniu tego pojęcia przez autorkę niniejszego artykułu.

Association of College and Research Libraries (ACRL, 2015, s. 8), definiując omawiane pojęcie, także uwzględniło etyczny i społeczny wątek kompetencji informacyjnych, określając je jako zbiór zintegrowanych umiejętności obejmujących refleksyjne wyszukiwanie informacji, rozumienie, w jaki sposób informacja jest produkowana i oceniana, oraz wykorzystywanie informacji do tworzenia nowej wiedzy i etycznego uczestnictwa w społecznościach uczących się.

W rozumieniu CILIP kompetencje informacyjne to zdolność do krytycznego myślenia i właściwego oceniania wszelkich informacji, które można znaleźć i wykorzystać. W dzisiejszym środowisku informacyjnym kompetencje te obejmują zestaw umiejętności i zdolności, które są potrzebne każdemu do wykonywania zadań związanych z informacjami, takich jak: umiejętność rozpoznawania potrzeby informacyjnej, wyszukiwania odpowiednich informacji, uzyskiwania do nich dostępu, a także umiejętność oceny i interpretacji pozyskanych informacji oraz ich przechowywania, wykorzystywania i udostępniania w odpowiedzialny i etyczny sposób (uwzględniający m.in. prywatność, ochronę danych, wolność informacji, otwarty dostęp czy własność intelektualną). Kompetencje informacyjne odnoszą się do informacji we wszystkich jej formach: nie tylko do informacji drukowanej, ale także do treści cyfrowych, danych, obrazów oraz słowa mówionego, w związku z tym wymagają szeregu innych specyficznych kompetencji, m.in. cyfrowych, badawczych, medialnych itp. (CILIP, 2018, s. 3).

Przy okazji rozważań terminologicznych należy wskazać na brak ustalonej terminologii w języku polskim. Według Lidii Derfert-Wolf najczęstszymi polskimi odpowiednikami *information literacy* w literaturze przedmiotu i listach dyskusyjnych są określenia: umiejętność korzystania z informacji, umiejętność posługiwania się informacją, umiejętność wyszukiwania informacji w różnych źródłach i mediach, jej selekcji, krytycznej oceny oraz przetwarzania jej na własny użytek, biegłość w użytkowaniu informacji, umiejętności informacyjne, kompetencje informacyjne, edukacja informacyjna, sprawność informacyjna, sprawne korzystanie z informacji, świadomość informacyjna, alfabetyzm informacyjny (Derfert-Wolf, 2005). Istotnym, z punktu widzenia pedagoga, dyskur-

sem interpretacyjnym kompetencji informacyjnych jest także ujmowanie tego pojęcia w kontekście *kultury informacyjnej* (Batorowska, 2009, 2013).

Przegląd tendencji rozwojowych koncepcji kompetencji informacyjnych (*information literacy*)

Celem badań własnych była analiza słów kluczowych występujących w publikacjach naukowych dostępnych w bazach bibliograficznych Web of Science (WoS) i Scopus, w których tytule, abstrakcie lub wyróżnionych słowach kluczowych występowało pojęcie *information literacy*. Do analizy słów kluczowych powiązanych z wyszukiwanym terminem wykorzystano mechanizm wyszukiwawczy wskazanych wyżej baz oraz program do budowy i wizualizacji sieci bibliometrycznych VOSviewer. Do badania zostały zakwalifikowane 6892 publikacje naukowe indeksowane w bazie WoS oraz 8655 tekstów notowanych w bazie Scopus. Teksty polskich autorów włączone do badania stanowią zdecydowaną mniejszość ze względu na niską frekwencję publikowania w języku angielskim w czasopiśmie lub wydawnictwach indeksowanych w ww. bazach bibliograficznych (tab. 1). Analizę wykonano na podstawie danych bibliograficznych pozyskanych w dniu 26 maja 2021 roku ze wskazanych baz.

Tab. 1. Liczba publikacji indeksowanych w bazach bibliograficznych WoS i Scopus zawierających frazę *information literacy* w tytule, abstrakcie lub słowach kluczowych

Publikacje indeksowane w bazie WoS			Publikacje indeksowane w bazie Scopus		
Lata	liczba publikacji		Lata	liczba publikacji	
	afiliacja zagraniczna	afiliacja polska		afiliacja zagraniczna	afiliacja polska
1983–1998	129	0	1975–1998	130	0
1999–2010	1681	3	1999–2010	2294	4
2011–2018	3800	24	2011–2018	4521	30
2019–maj 2021	1242	13	2019–maj 2021	1666	10
Razem	6852	40	Razem	8611	44
	6892			8655	

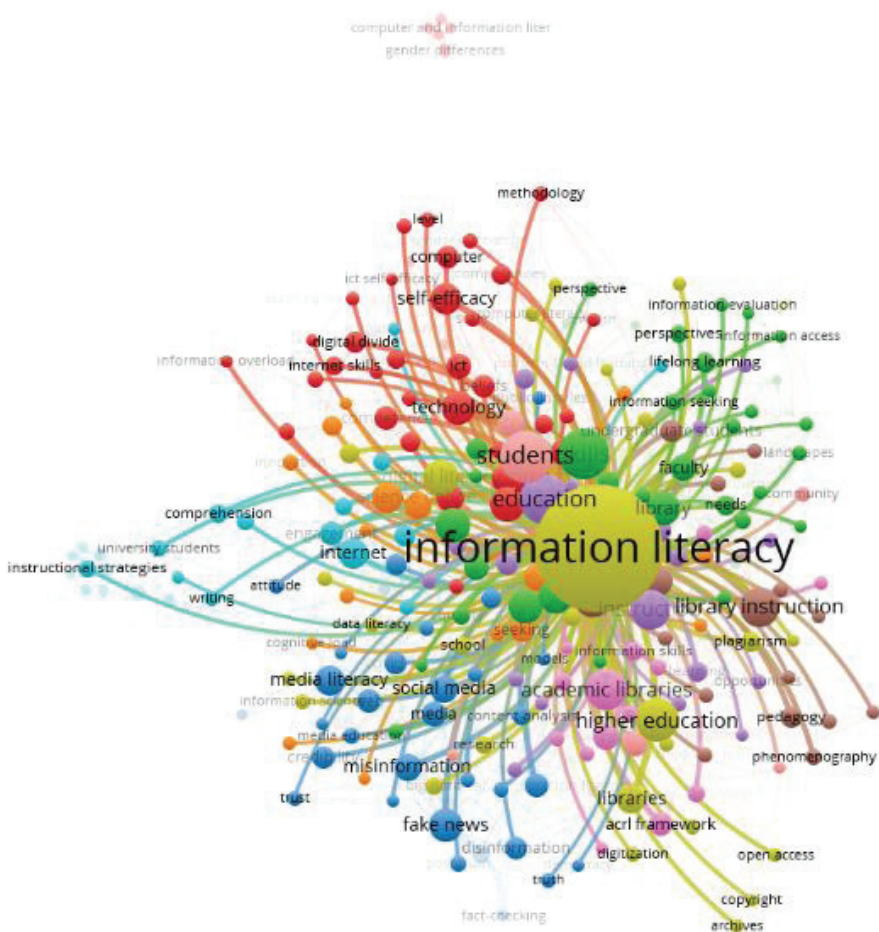
Źródło: opracowanie własne.

Ze względów organizacyjnych autorka badania wyodrębniła cztery okresy publikacyjne, biorąc pod uwagę kluczowe momenty wpływające, jej zdaniem, na zachowania informacyjne użytkowników:

- do 1998 roku (WoS: 1983–1998; Scopus: 1975–1998) – rozwój i transformacja technologii sieciowych określanych pojęciem Web 1.0;
- 1999–2010 – zdefiniowanie Web 2.0; zmiana sposobu korzystania z Internetu dająca użytkownikom swobodną możliwość interakcji oraz tworzenia treści; rozwój mediów społecznościowych, które sprawiły, że Internet zaczął pełnić funkcję systemu społecznego;
- 2011–2018 – lawinowy wzrost zasobów internetowych wynikający z powszechnego dostępu do sieci oraz rozwoju technologii mobilnych i sieciowych przyjaznych użytkownikowi;
- 2019–2021 – początek pandemii choroby zakaźnej COVID-19 rozpoczynający okres wzmożonego korzystania z mediów cyfrowych.

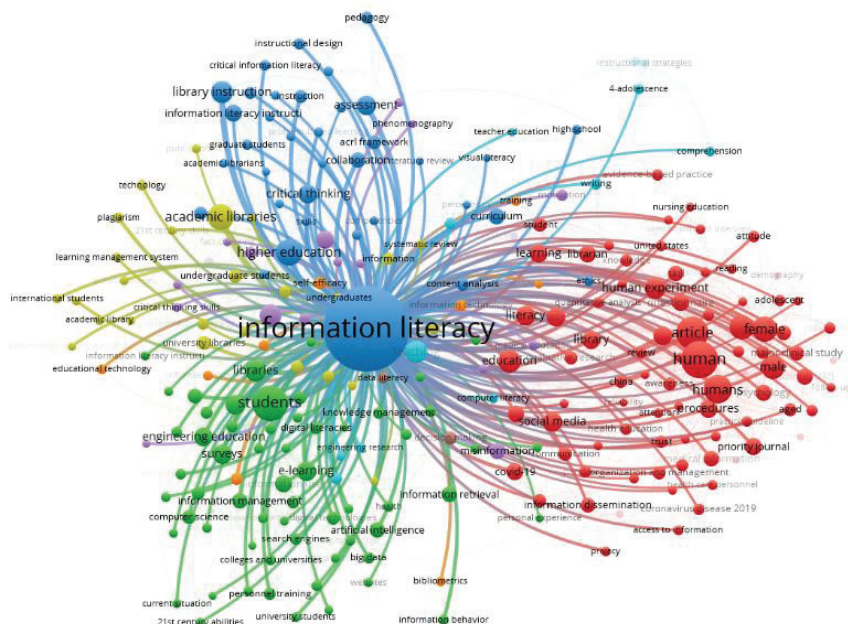
Pozyskane dane bibliograficzne poddano analizie powiązań współwystępowania kluczowych terminów z pojęciem *information literacy* za pomocą programu komputerowego VOSviewer. W wyniku przeprowadzonego badania uzyskano wykaz pojęć najczęściej używanych w analizowanych publikacjach naukowych, w których tytule, abstrakcie lub w obszarze słów kluczowych obecny był termin *information literacy*. Między parami analizowanych pojęć odnotowano połączenia świadczące o współwystępowaniu tych pojęć w tekście. Każde połączenie między dwoma elementami ma określoną siłę, tym wyższą, im częściej oba terminy występują w kolejnych publikacjach. Analizowane pojęcia zostały pogrupowane ze względu na występowanie i siłę wzajemnych połączeń, tworząc tzw. klastry. Każdy termin należy tylko do jednego klastra. Wizualizację grupowania przedstawia mapa, na której każdy klaster oznaczony jest innym kolorem, a elementy o wyższej sile połączeń są wyświetlane w bardziej widoczny sposób (rys. 1, rys. 2).

Ze względu na dużą liczbę wyłonionych terminów i klastrów wnioskowaniu teoretycznemu poddano jedynie pojęcia skupione w klastrze z terminem *information literacy*. Są to zatem te pojęcia, które najczęściej współwystępowały z IL w wielu publikacjach naukowych. Na potrzeby tekstu wyłonione terminy zostały przetłumaczone przez autorkę badania na język polski (tab. 2).



Rys. 1. Przykład mapy słów kluczowych współwystępujących z pojęciem *information literacy* w tekstach naukowych zindeksowanych w bazie WoS w latach 2019–2021 (wszystkie klastry)

Źródło: badanie własne/wizualizacja: VOSviewer.



Rys. 2. Przykład mapy słów kluczowych współwystępujących z pojęciem *information literacy* w tekstach naukowych zindeksowanych w bazie Scopus w latach 2019–2021 (wszystkie klastry)

Źródło: badanie własne/wizualizacja: VOSviewer.

Wzrost liczby i różnorodności terminów współwystępujących z pojęciem *information literacy* przedstawiony w tabeli 2 pozwala dostrzec kolejne trendy w rozwoju koncepcji kompetencji informacyjnych. Ich ewolucja przebiegała etapowo i napędzana była momentami rozwojowymi technologii informacyjno-komunikacyjnych. Najważniejsze trendy rozwojowe tego zagadnienia zostaną przedstawione w dalszej części artykułu w oparciu o wyniki badań własnych oraz przegląd wniosków badawczych naukowców zagranicznych sformułowanych na podstawie analizy dynamicznej modelu tematycznego artykułów na temat *information literacy* w bazach bibliograficznych Web of Science (Pinto i in., 2013; Kolle, 2017; Li i in., 2021) i Scopus (Pinto i in., 2013; Onyancha, 2020). Jednocześnie należy zaznaczyć, że z powodu opóźnienia technologicznego kolejne etapy rozwoju zainteresowania zagadnieniem kompetencji informacyjnych w Polsce następowały z kilkuletnim przesunięciem czasowym.

Tab. 2. Pojęcia współwystępujące z terminem *information literacy* w tytule, abstrakcie lub słowach kluczowych publikacji indeksowanych w bazach WoS i Scopus skupione w jednym klastrze

Okres publikacji	Publikacje indeksowane w bazie WoS	Publikacje indeksowane w bazie Scopus
Do 1998 roku	instrukcja bibliograficzna	usługi informacyjne
1999–2010	biblioteki akademickie; instrukcje biblioteczne; informacja; bibliotekarze; biblioteki uniwersyteckie; badania; zarządzanie informacją; usługi referencyjne; kształcenie na odległość; bibliotekoznawstwo; technologie komunikacyjne; style uczenia się; tutoriale (samouczki (dop. wt.)); kształcenie online; pedagogika; kadra akademicka; media elektroniczne	biblioteki akademickie; instrukcja biblioteczna; informacja; bibliotekarze; biblioteki uniwersyteckie; zarządzanie informacją; usługi referencyjne; badania; nauka na odległość; technologie komunikacyjne; studia biblioteczne; style uczenia się; tutoriale (samouczki (dop. wt.)); nauka online; pedagogika; kadra akademicka; media elektroniczne
2011–2018	doświadczenia; szkolenia; bibliotekarze akademicy; ramy ACRL; zasoby elektroniczne; koncepcje progowe; krytyczna umiejętność korzystania z informacji; otwarty dostęp; miejsce pracy; przyszłość; zachowania informacyjne; umiejętności badawcze; samoocena; umiejętność XXI wieku; badacze; koncepcje; świadome uczenie się; zdolność do zastrudnienia; uczyć się; doświadczenie informacyjne; praktyka informacyjna; interwencja; refleksyjna praktyka; kompetencje informacyjne w miejscu pracy; wyzwania; kompetencje informacyjne; integracja kompetencji informacyjnych; edukacja online; studia podyplomowe; publikowanie; badania prawne; rozwój umiejętności; uczenie się w miejscu pracy; doktoranci; ramy kompetencji informacyjnych dla szkolnictwa wyższego; umiejętności ogólnie; standardy kompetencji informacyjnych; współpraca bibliotekarzy i nauczycieli; studenci studiów doktoranckich; teoria praktyki; druk; wsparcie badań; szkolenie umiejętności	doświadczenia; szkolenie; bibliotekarze akademicy; ramy ACRL; zasoby elektroniczne; pojęcia progowe; umiejętność krytycznego korzystania z informacji; otwarty dostęp; zachowania informacyjne; umiejętności badawcze; samoocena; umiejętności XXI wieku; badacze; świadome uczenie się; uczyć się; doświadczenie informacyjne; praktyka informacyjna; praktyka refleksyjna; alfabetyzacja informacyjna w miejscu pracy; kompetencje informacyjne; integracja alfabetyzacji informacyjnej; edukacja online; publikowanie; badania prawne; rozwijanie umiejętności; ramy alfabetyzacji informacyjnej dla szkolnictwa wyższego; umiejętności ogólne; standardy alfabetyzacji informacyjnej; współpraca bibliotekarzy i nauczycieli; szkolenie umiejętności

Okres publikacji	Publikacje indeksowane w bazie WoS	Publikacje indeksowane w bazie Scopus
2019–2021	<p>szkolnictwo wyższe; alfabetyzacja cyfrowa; biblioteki; kompetencje cyfrowe; zarządzanie; plagiat; badania; big data; e-learning; szkoła; zachowania poszukiwawcze; alfabetyzacja komputerowa; kontekst; umiejętności korzystania z danych; pleć; uczelnia; digitalizacja; społeczeństwo informacyjne; Wikipedia; archiwa; tubylicy cyfrowi; doświadczenie; technologie informacyjno-komunikacyjne; otwarty dostęp; pisanie akademickie; sztuczna inteligencja; prawo autorskie; dyskurs; alfabetyzacja; umiejętność korzystania z informacji mobilnych; polityka; biblioteka uniwersytecka</p>	<p>studenci; nauczanie; biblioteki; e-learning; programy nauczania; korzystanie z informacji; sztuczna inteligencja; zarządzanie informacją; informatyka w edukacji; informatyka; technologie cyfrowe; usługi informacyjne; komputery; podejmowanie decyzji; biblioteki cyfrowe; umiejętności cyfrowe; szkolenie personelu; systemy informacyjne; systemy nauczania; nauczanie i uczenie się; big data; kompetencje cyfrowe; przepaść cyfrowa; zarządzanie wiedzą; wyszukiwarki; badania behawioralne; kolegia i uniwersytety; umiejętność korzystania z danych; projektowanie/metodologia/podejście; zdrowie; umiejętność korzystania z informacji na temat zdrowia; nauczanie wspomagane komputerowo; umiejętności cyfrowe; technologia edukacyjna; zachowanie informacyjne; społeczeństwo informacyjne; studenci uniwersytetów; uczenie się poprzez współpracę; przechowywanie danych cyfrowych; badania inżynieryjne; interakcja człowiek–komputer; eksploracja danych; sieci społeczne (online); umiejętności XXI wieku; umiejętność krytycznego myślenia; transformacja cyfrowa; handel elektroniczny; zarządzanie zasobami ludzkimi; otwarty dostęp; STEM (nauka, technologia, inżynieria i matematyka); zaangażowanie studentów; strony internetowe; Wikipedia; studenci uczelni wyższych; myślenie kompulacyjne; informacja cyfrowe; cyfrowi tubylicy; specjaliści ds. informacji; szkoły średnie; edukacja uniwersytecka; blended learning; alfabetyzacja komputerowa i informacyjna; informacja zdrowotne; analiza informacji; przeciążenie informacjami; informacja zdrowotne online; rozwiązywanie problemów; biblioteki naukowe; materiały dydaktyczne; rzeczywistość wirtualna; wymiki w nauce; myślenie komputacyjne; programowanie komputerowe; urządzenia cyfrowe; środowisko cyfrowe; ocena elektroniczna; technologie informacyjne i komunikacyjne; kultura informacyjna; społeczeństwo wiedzy; działalność edukacyjna; środowiska edukacyjne; uczenie się maszyn; teoria poznania społecznego; rozwój zawodowy nauczycieli; praktyki dydaktyczne; strategie nauczania/uczenia się; interfejsy użytkownika; kształcenie zawodowe</p>

Źródło: opracowanie i tłumaczenie własne na podstawie analizy połączeń między kluczowymi terminami z użyciem programu komputerowego VOSviewer.

W początkowych etapach koncentrowano się na definiowaniu pojęcia kompetencji informacyjnych, bazowych zdolności i umiejętności oraz przedstawiano charakterystykę osób kompetentnych informacyjnie. Dokonano także przeglądu standardów i projektów dotyczących umiejętności korzystania z informacji. Upowszechnienie technologii komputerowych skupiało uwagę badaczy na edukacyjnym aspekcie kompetencji informacyjnych. Głównymi tematami badawczymi były następujące zagadnienia (Pinto i in., 2013; Kolle, 2017; Li i in., 2021; Onyancha, 2020):

- kształcenie w zakresie umiejętności korzystania z informacji,
- diagnoza poziomu umiejętności korzystania z informacji,
- rola bibliotekarzy w upowszechnianiu koncepcji kompetencji informacyjnych oraz ich kształcenia,
- przegląd badań i praktyk informacyjnych.

Jako odbiorców szkoleń wskazywano wówczas przede wszystkim użytkowników bibliotek akademickich i szkolnych, a kompetencje informacyjne utożsamiano z narzędziami intelektualnymi warunkującymi skuteczność procesu uczenia się. Równolegle dostrzegano konieczność wyposażenia w owe narzędzia intelektualne pracowników różnych grup zawodowych, jednak w czołówce znaleźli się przedstawiciele służby zdrowia (Pinto i in., 2013; Kolle, 2017; Li i in., 2021; Onyancha, 2020).

Rozwój technologii informacyjno-komunikacyjnych, szczególnie Internetu, przeniósł dyskusję wokół koncepcji alfabetyzmu informacyjnego do kolejnego etapu, w którym dominującymi wątkami stały się (Pinto i in., 2013; Kolle, 2017; Li i in., 2021; Onyancha, 2020):

- podkreślanie potrzeby posiadania umiejętności korzystania z informacji, którą uznano za część szerszego kontinuum umiejętności czytania i pisanie;
- koncentrowanie dużej uwagi na kształceniu w zakresie umiejętności korzystania z informacji oraz jego ocenie;
- włączanie technologii w działania instruktażowe na rzecz rozwoju kompetencji informacyjnych;
- współpraca oraz ocena roli bibliotekarzy w ruchu *information literacy*.

Masowa komputeryzacja, lawinowy przyrost informacji i dalszy rozwój Internetu (Web 2.0) skutkujący konwergencją mediów oraz swobodnym publikowaniem treści przez samych użytkowników wzmocniły imperatyw kształcenia kompetencji informacyjnych. Technologie informacyjne były w tej fazie albo medium, albo przedmiotem alfabetyzacji informacyjnej. W publikacjach naukowych wyraźnie wybrzmiewał wątek edukacyjny, który podejmowali coraz

częściej przedstawiciele innych dyscyplin naukowych niż bibliologia i informatologia.

Przeciążenie informacyjne, konwergencja mediów i wielomodalność informacji rozpoczęły kolejny etap prac na rzecz rozwoju koncepcji kształcenia kompetencji informacyjnych, w którym akcentowano:

- potrzebę formalnego instruktażu w celu kształcenia uczących się w zakresie krytycznej oceny oraz efektywnego i etycznego wykorzystania informacji (Bandyopadhyay, Boyd-Byrnes, 2016, s. 599) na wszystkich poziomach edukacji formalnej;
- złożoność kompetencji informacyjnych i łączenie koncepcji *information literacy* z koniecznością biegłego „czytania i pisanie” różnych form informacji oraz posługiwania się narzędziami cyfrowymi. Dlatego termin *information literacy* wiązano wówczas często z różnymi pojęciami, m.in. *digital literacy*, *computer literacy*, *ICT literacy*, *media literacy*, *visual literacy*, *web literacy*, *data literacy* czy *metaliteracy* (Pinto i in., 2013; Kolle, 2017; Ptaszek, 2019; Onyancha, 2020; Li i in., 2021), a w polskojęzycznej literaturze najczęściej łączono go z następującymi określeniami: umiejętności/kompetencje informacyjne, umiejętności/kompetencje cyfrowe, umiejętności/kompetencje komputerowe, umiejętności/kompetencje informatyczne, kompetencje medialne, kompetencje wizualne, alfabetyzm informacyjny, alfabetyzm medialny, alfabetyzm cyfrowy, sprawność informacyjna, a także edukacja informacyjna czy kultura informacyjna (Furmanek, 2003, 2004, 2012; Niedźwiedzka, 2004; Derfert-Wolf, 2005; Materska, 2007; Próchnicka, 2007; Kurkowska, 2008; Batorowska, 2009; Babik, 2012; Skibińska, 2012);
- uznanie alfabetyzacji informacyjnej za holistyczny proces, który należy zintegrować z różnymi kontekstami życia obywatela – społecznym, politycznym, kulturowym, edukacyjnym, ekonomicznym (Pinto i in., 2013, s. 1073).

Odnotowane dylematy definicyjne i edukacyjne w obszarze alfabetyzmu informacyjnego znalazły swoje odzwierciedlenie w konkluzjach Deklaracji Fezkiej w 2011 roku, w której uznano kompetencje informacyjne za równoważne z kompetencjami medialnymi. „Od tego czasu UNESCO posługuje się terminem *kompetencje medialne i informacyjne*” (Ptaszek, 2019, s. 131).

Kolejnym wyraźnym trendem w rozwoju koncepcji *information literacy* jest wskazywanie znaczenia kompetencji informacyjnych dla samokształcenia oraz edukacji online. Trend ten wynika z postępu i popularyzacji technologii mobilnych umożliwiających korzystanie z informacji w łatwy sposób, w dowolnym

czasie i miejscu. Ten fakt oraz rosnąca ilość cyfrowych zasobów edukacyjnych sprzyjają kreowaniu wirtualnych środowisk uczenia się. Dostrzeżenie tych zmian spowodowało skupienie uwagi badaczy na zagadnieniach dotyczących skutecznego korzystania z informacji w samokształceniu oraz uczeniu się online, a także w szkoleniu umiejętności informacyjnych w formie zdalnej. Stąd w literaturze dotyczącej alfabetyzmu i alfabetyzacji informacyjnej dostępnej w bazach Web of Science i Scopus od 2011 roku odnotowywano wzrost liczby tematów powiązanych z zagadnieniem kompetencji informacyjnych (Pinto i in., 2013; Kolle, 2017; Li i in., 2021; Onyancha, 2020), mianowicie:

- blended learning, edukacja online, e-learning, odwrócona klasa;
- metody nauczania, efekty uczenia się, umiejętności badawcze, świadome uczenie się, zaangażowanie studentów, poczucie własnej skuteczności i zarządzanie wiedzą;
- kształcenie nauczycieli;
- opracowywanie samouczków;
- współpraca z bibliotekarzami;
- opracowywanie programów nauczania;
- przepaść cyfrowa.

Popularność wyżej wymienionych tematów wskazuje na dostrzeżenie potrzeby głębokiego procesu uczenia się, opartego na zaangażowaniu, refleksji i krytycznym myśleniu. Stawanie się krytycznym myślicielem i przyjęcie wyuczonego podejścia do wyszukiwania, organizowania i oceniania informacji jest częścią takiego procesu. Wiąże się to również ze zmianą sposobu myślenia o tym, jak podchodzić do zadań i otaczającego świata. Umiejętność korzystania z informacji dotyczy w równym stopniu sposobu myślenia i czynności, które się wykonuje.

Nierówny dostęp do technologii informacyjno-komunikacyjnych i samej informacji (warunkowany brakiem odpowiedniej infrastruktury lub umiejętności zarządzania informacją) powoduje powstanie przepaści cyfrowej między poszczególnymi krajami, ale także przedstawicielami różnych generacji i grup społecznych, uniemożliwiając lub utrudniając im rozumienie i czerpanie korzyści z edukacyjnego, gospodarczego i społecznego potencjału nowoczesnych technologii. Dlatego też w literaturze naukowej zaczęto poruszać kwestię konieczności kształcenia kompetencji informacyjnych nauczycieli, by w ten sposób zwiększyć zasięg i efektywność doskonalenia biegłości informacyjnej osób uczących się. Dzięki takiemu podejściu, oprócz krótkoterminowych i ściśle specjalistycznych szkoleń prowadzonych przez bibliotekarzy, także nauczyciele akademickie i szkolni mogliby kształcić umiejętności informacyjne swoich

studentów i uczniów oraz włączać te umiejętności do realizacji planowanych przedmiotowych efektów kształcenia. Taka strategia sprzyjałaby procesowi głębokiego uczenia się, utrwalając efekty rozwijania kompetencji w zakresie korzystania z informacji.

Kompetencje informacyjne 2.0 – pedagogiczne perspektywy badań kompetencji informacyjnych

Obecne środowiska informacyjne oparte są na internetowej technologii Web 2.0, a wiele zawartych w nich form informacji jest płynnych. Osoby poszukujące informacji mogą zaś stać się jej autorami w niemal dowolnym momencie i otoczeniu publicznym. Termin „Web 2.0” został zaproponowany przez Darcy DiNucci w 1999 roku (DiNucci, 1999) i spopularyzowany przez Tima O’Reilly’ego w roku 2004 (O’Reilly, 2005).

DiNucci, jako projektantka stron internetowych, przewidziała nieuchronność zmian w środowisku internetowym w wyniku korzystania z urządzeń mobilnych. Wskazywała na interakcję oraz wieloplatformowość i skalowalność informacji jako kluczowe czynniki rozwoju Internetu. Trafne przewidywania skutkują po dziś dzień dynamiką, amatorskością oraz powszechnością i swobodą dostępu do informacji, a także narzędzi jej produkcji.

Technologie Web 2.0, udostępniając proste w użyciu interfejsy ekranowe, rozwijają się dzięki praktykom informacyjnym samych użytkowników. Wśród cech Web 2.0 można wymienić decentralizację władzy, dynamiczną zawartość, bogate doświadczenia i współpracę użytkowników. Cechą, która może potencjalnie wpłynąć na proces uczenia się, jest architektura uczestnictwa. Ze względu na partycypacyjną naturę Web 2.0 użytkownicy są nie tylko konsumentami, ale także producentami mającymi możliwość wpływania w znacznym stopniu na wygląd, zawartość i kreatywną energię narzędzia Web 2.0, z którego zdecydowali się korzystać. To z kolei tworzy kulturę uczestnictwa (Jenkins, 2006), w której użytkownik i producent wchodzi w interakcje i wpływają na siebie nawzajem.

Drugą istotną własnością Web 2.0 jest wykorzystanie zbiorowej inteligencji. Według Pierre’a Lévy’ego (1997) inteligencja zbiorowa jest „formą uniwersalnie rozproszonej inteligencji, stale wzbogacanej, koordynowanej w czasie rzeczywistym i skutkującej efektywną mobilizacją umiejętności” (Lévy, 1997, s. 13). Opiera się ona na założeniu „mądrości tłumów”, zgodnie z którym wiele osób posiada większą wiedzę niż wybrana grupka. W odniesieniu do Web 2.0 Ellyssa Kroski opisuje inteligencję zbiorową jako teorię filtra poznawczego.

„Kiedy strona internetowa lub sieć gromadzą dużą liczbę osób uczestniczących w niej, kolektyw lub grupa stają się filtrem tego, co jest wartościowe” (Kroski, 2008, s. 3). Praktyki informacyjne użytkowników współczesnej cyberprzestrzeni przyczyniają się do tworzenia tzw. wiedzy 2.0. Chris Dede definiuje wiedzę w Web 2.0 jako „zbiorową zgodę co do opisu, który może łączyć fakty z innymi wymiarami ludzkiego doświadczenia, takimi jak opinie, wartości i przekonania duchowe” (Dede, 2008, s. 80).

Ostatnią cechą Web 2.0 związaną z procesem uczenia się jest możliwość remiksowania źródeł danych i przekształcania samych danych. Web 2.0 tworzy środowisko współpracy, a nie kontroli, i dlatego sprzyja ponownemu wykorzystywaniu treści i technologii pochodzących od innych osób. O'Reilly (2005, s. 4) opisuje filozofię remiksowania i przenoszenia, zauważając, że najbardziej udane usługi sieciowe to te, które najłatwiej jest rozwijać w nowych, niewyobrażalnych dla ich twórców kierunkach (Magnuson, 2013, s. 244).

Media interaktywne wykorzystujące technologie Web 2.0 obejmują zakładki społecznościowe, wiki, podcasty, blogi oraz oprogramowanie do osobistej ekspresji i dzielenia się (np. Facebook, YouTube, Twitter, Flickr), kanały RSS, wyrafinowane wyszukiwarki internetowe i inne narzędzia do zbierania informacji, które pomagają użytkownikom znaleźć interesujące ich informacje w rozległej cyberprzestrzeni. Dzięki interfejsom aplikacji internetowych twórcy społeczności nie potrzebują specjalistycznej wiedzy technicznej, aby tworzyć treści medialne. Opisanym praktykom informacyjnym sprzyjają takie zjawiska ułatwiające korzystanie z zasobów cyfrowych, jak otwarte zasoby informacyjne, idea otwartości, licencje Creative Commons.

Wzrost liczby publikacji naukowych (Jenkins, 2006) wskazuje potencjalne korzyści płynące z rozwoju kultury uczestnictwa, w tym możliwości uczenia się w grupach rówieśniczych, zmianę podejścia do własności intelektualnej, zróżnicowanie ekspresji kulturowej, rozwój umiejętności cenionych w nowoczesnym miejscu pracy oraz bardziej upodmiotowioną koncepcję obywatelstwa.

Łatwość, z jaką młode pokolenia obsługują nowe (cyfrowe i interaktywne) media, skutkuje potoczną opinią, że dzieci i młodzież zdobywają kluczowe umiejętności informacyjne samodzielnie poprzez interakcję z kulturą popularną. Jednak badacze i naukowcy wskazują na potrzebę podjęcia kolejnych badań i pedagogicznych interwencji w kierunku wzmocnienia kompetencji informacyjnych młodych pokoleń użytkowników informacji.

Łatwość produkcji i dystrybucji informacji powoduje jej lawinowy przyrost. Informacja produkowana jest w dużej mierze społecznie, co często pozbawia ją eksperckiego pośredniczenia i uwierzytelnienia, a to z kolei potęguje opisywa-

ne wcześniej w literaturze zjawiska określane mianem informacyjnego smogu (nadmiar i problematyczna jakość źródeł informacji), informacyjnej mgły (rozrzucone, rozdrobnione, nieuporządkowane informacje) i informacyjnego dymu (treści świadomie i celowo szkodliwe) (Tadeusiewicz, 1999, 2002). Skutkuje to rozproszeniem, namnożeniem informacji, które często są niedokładne, niekompletne, niepewne lub nieaktualne, pojawiają się w odmiennych kontekstach i są trudne do weryfikacji.

Z tego powodu konieczne jest zrekonstruowanie koncepcji kompetencji informacyjnych, a ściślej mówiąc – zachodzi potrzeba zmiany kierunku ich kształcenia. Dominujące praktyki w zakresie kompetencji informacyjnych koncentrują się w zbyt dużym stopniu na poszukiwaniu informacji zamiast na nadawaniu wysokiego priorytetu umiejętności oceny lub tworzenia tychże. Krytyka tradycyjnego kształcenia kompetencji informacyjnych wyrażana jest przez niektórych autorów, którzy używają określenia „kompetencje informacyjne 2.0”, aby nadać ramy i etykietę złożonej relacji między kompetencjami informacyjnymi a rozwojem środowisk Web 2.0 (Hapke, 2007; Tuominen, 2007; Špiranec, Banek Zorica, 2012; Farkas, 2011; Mackey, Jacobson, 2011).

Dzięki rozwojowi cyfrowych narzędzi wyszukiwawczych wspieranych sztuczną inteligencją dużo łatwiej można znaleźć potrzebne informacje. Natomiast w obliczu wskazanych wyżej problemów zachodzi konieczność kształcenia krytycznego myślenia wobec dostępnej informacji, jej oceny, a także wykorzystywania i tworzenia nowej. Niezbędne jest również kształtowanie właściwych postaw przejawiających się etycznymi i moralnymi zachowaniami informacyjnymi, które według Adama Górskiego można rozpatrywać na dwóch płaszczyznach. Pierwsza dotyczy granic człowieka w tworzeniu, wykorzystywaniu i przetwarzaniu informacji genetycznej oraz kulturowej, która ma wpływ na konstruowanie różnych scenariuszy i modeli świata oraz życia. Druga odnosi się do zasad moralnych sfery przekazu informacji intelektualnej, będącej narzędziem kształtowania poglądów, które decydują o wyborach człowieka. Informacja narzuca obraz rzeczywistości i samoświadomość człowieka (Górski, 2004, s. 209).

W środowisku Web 2.0 informacja jest oddzielona nie tylko od jej materialnego nośnika, ale także od reputacji, a czasem i zaufania. W związku z tym kwestie takie jak wiarygodność i autorytet, własność intelektualna, radzenie sobie z przeładowaniem informacyjnym, prywatność, zrozumienie mechanizmów publikowania i pogłębione zrozumienie współczesnego środowiska informacyjnego powinny stać się częścią działań w ramach tzw. kompetencji informacyjnych 2.0. Postulowane perspektywy badawcze w ramach koncepcji kompetencji informacyjnych 2.0 zostały zebrane w tabeli 3.

Tab. 3. Potencjalne obszary badań w zakresie kompetencji informacyjnych 2.0

Potencjalne perspektywy badawcze	Proponowane kierunki badań
Wiarygodność i zaufanie	<ul style="list-style-type: none"> - badanie rozwoju mechanizmów zaufania w cyfrowych środowiskach społecznych (zaufanie instytucjonalne, społeczne czy jednostkowe, tj. autorytet, ekspert, lider opinii); - badanie sposobu wykorzystywania informacji społecznościowych do podejmowania decyzji; - rozwijanie praktyk edukacyjnych na rzecz krytycznej analizy treści cyfrowych generowanych społecznie
Ocena informacji	<ul style="list-style-type: none"> - badanie kryteriów ocen, jakie mają zastosowanie w środowiskach informacyjnych, w tym w środowisku Web 2.0; - badanie wpływu postawy opartej na uczestnictwie, czytelnictwie i treściach generowanych przez użytkowników na ocenę informacji; - badanie społecznych i grupowych sposobów oceny dominujących w nowych środowiskach informacyjnych itp.
Zarządzanie informacjami i przekazywanie ich	<ul style="list-style-type: none"> - zdefiniowanie elementów i efektów uczenia się w zakresie tworzenia i organizowania informacji; - badanie i zrozumienie procesu tworzenia informacji oraz motywacji użytkowników, które prowadzą do tworzenia i współtworzenia treści; - badanie możliwości tagowania oraz sposobu organizowania informacji dla siebie i innych; - badanie zależności między zbiorowym wysiłkiem w organizowaniu informacji a selekcją, odkrywaniem i wykorzystywaniem informacji, stanowiących część konceptualizacji kompetencji informacyjnych
Budowanie reputacji i ochrona prywatności w sieci	<ul style="list-style-type: none"> - badanie sposobów kreowania i zarządzania reputacją i prestiżem w sieci uczących się, badaczy i użytkowników; - badanie wpływu treści społecznościowych na rozwój tożsamości w środowisku online oraz tego, w jaki sposób należy je uwzględnić w programach nauczania kompetencji informacyjnych
Społeczny i etyczny wymiar kompetencji informacyjnych	<ul style="list-style-type: none"> - badanie edukacyjnej roli społeczności internetowej, konstrukcji społecznej oraz umysłu zbiorowego, w szczególności badanie potencjału grupowego i społecznego odkrywania, konstruowania, oceniania lub wykorzystywania informacji; - poszukiwanie sposobów uczenia się i konstruowania wiedzy za pomocą Web 2.0; - poszukiwanie rozwiązań na rzecz promowania, rozwijania i etycznego korzystania z otwartych praktyk edukacyjnych, tj. otwarte zasoby edukacyjne, otwarty dostęp, otwarta nauka, otwarte dane, otwarte licencje i otwarte oprogramowanie; - szukanie sposobów pedagogicznego otwarcia na partycypacyjne praktyki tworzenia wiedzy w Web 2.0, a jednocześnie umiejscowienia w nim profesjonalnego autorytetu; - badanie sposobów zintegrowania i odzwierciedlenia społecznego wymiaru kompetencji informacyjnych w modelach, programach lub standardach kompetencji informacyjnych nauczycieli i uczniów

Źródło: opracowanie własne na podstawie: Špiranec, 2014, s. 59–68.

Środowiska mediów społecznościowych i społeczności internetowe wykorzystujące technologie Web 2.0 są innowacyjnymi technologiami współpracy, które rzucają wyzwanie tradycyjnym definicjom kompetencji informacyjnych. Obecnie, bardziej niż kiedykolwiek, powinny one w mniejszym stopniu akcentować sprawność w wyszukiwaniu informacji, a bardziej skupiać się na jej ocenianiu, wykorzystywaniu i przekazywaniu. Bez uznania wymiaru społecznych i opartych na współpracy wymiarów kompetencji informacyjnych, wraz z całym potencjałem i wyzwaniami, jakie te wymiary ze sobą noszą, koncepcja *information literacy* ryzykuje utratę znaczenia i przydatności w środowiskach mediów społecznościowych (Špiranec, 2014, s. 68).

Zakończenie

Pojęcie *information literacy* jest definiowane w niejednoznaczny sposób, a różnorodność ta wynika nie tylko z szerokiego zakresu znaczeniowego pojęcia *literacy* (alfabetyzm), ale także z wielomodalności i kontekstowości informacji oraz koncepcji celu i sposobu korzystania z jej źródeł. Od 1974 roku, gdy Paul Zurkowski użył tego pojęcia w odniesieniu do umiejętności wykorzystywania informacji w miejscu pracy, koncepcja alfabetyzmu informacyjnego, czy też kompetencji informacyjnych, rozwijana była w kilku obszarach, m.in. w sektorze szkolnictwa wyższego (kompetencje studentów, kompetencje naukowców), w sektorze oświaty (kompetencje uczniów i nauczycieli), w miejscu pracy (kompetencje pracowników) oraz w życiu codziennym (kompetencje obywateli).

W publikacjach naukowych wyraźnie wybrzmiewał wątek edukacyjny, który w kolejnych etapach rozwoju koncepcji IL podejmowali coraz częściej przedstawiciele innych dyscyplin naukowych niż bibliologia i informatologia.

Na przestrzeni dekad zmieniała się koncepcja kształcenia kompetencji informacyjnych – od dominujących krótkoterminowych i ściśle specjalistycznych szkoleń prowadzonych przez bibliotekarzy, do propagowania szkoleń nauczycieli akademickich i szkolnych, by ci mogli kształcić umiejętności informacyjne swoich studentów i uczniów oraz włączać je do realizacji przedmiotowych efektów kształcenia. Takie podejście ma sprzyjać rozwijaniu praktyk informacyjnych opartych na współpracy oraz efektywności i trwałości uczenia się w zakresie korzystania z informacji.

Na zróżnicowany sposób rozumienia i definiowania tego pojęcia, określania jego znaczenia oraz formułowania strategii diagnozy i kształcenia kompetencji informacyjnych w dużym stopniu wpłynął rozwój technologii informacyj-

no-komunikacyjnych. Proces ich doskonalenia i upowszechnienia wymuszał konieczność zmian zachowań informacyjnych użytkowników. Koncepcję *information literacy* łączono więc z koniecznością biegłego „czytania i pisania” różnych form informacji, wiążąc ją z pojęciami: *digital literacy*, *computer literacy*, *ICT literacy*, *media literacy*, *visual literacy*, *web literacy*, *data literacy* czy *metaliteracy*. Opracowanie technologii Web 2.0 i powstanie mediów społecznościowych przyczyniły się do rozwoju zjawiska konwergencji mediów, w wyniku czego zatarał się indywidualny charakter poszczególnych form informacji. Od 2011 roku postulowano więc utożsamianie kompetencji informacyjnych i medialnych (Deklaracja Fezka). Wyraźny wzrost ilości źródeł informacji i narzędzi medialnych zarysował kolejne trendy w ewolucji koncepcji *information literacy*, np. konieczność promowania i doskonalenia kompetencji informacyjnych w samokształceniu oraz edukacji online czy uczenia umiejętności krytycznej oceny źródeł informacji i kształtowania twórczej i etycznej postawy wobec dostępnych informacji.

Swoboda publikacyjna w nowych mediach cyfrowych ujawniła niedostatki współczesnych użytkowników informacji, pełniących rolę jej producentów, tj. niską rzetelność publikacyjną, trudności w kreowaniu i ochronie wizerunku osobistego/instytucjonalnego, ochronie prywatności, rozumieniu i respektowaniu własności intelektualnej, rozumieniu mechanizmów publikowania i środowiska informacyjnego, odróżnianiu informacji od opinii czy też w reagowaniu na przeładowanie informacyjne.

Wraz z rozwojem technologii Web 2.0 zaistniała konieczność redefinicji pojęcia kompetencji informacyjnych ze szczególnym naciskiem na umiejętne tworzenie i udostępnianie informacji w cyfrowych środowiskach uczestniczących.

Krytyka dotychczasowego kształcenia kompetencji informacyjnych wyrażana przez niektórych autorów (Hapke, 2007; Tuominen, 2007; Špiranec, Banek Zorica, 2012; Farkas, 2011; Mackey, Jacobson, 2011) wskazuje na potrzebę podjęcia kolejnej dyskusji wokół koncepcji IL oraz konieczność aktualizacji jej nazwy w postaci określenia: „kompetencje informacyjne 2.0”. Tradycyjne definicje *information literacy* nie uwzględniają bowiem wspólnej produkcji medialnej i jej wpływu na uczenie się, dlatego też postuluje się akcentowanie w modelu alfabetyzacji informacyjnej produkcji i dzielenia się nową wiedzą za pośrednictwem technologii Web 2.0, by przygotować jednostki do aktywnego tworzenia i wymiany treści za pośrednictwem mediów społecznościowych i społeczności internetowych.

Ze względu na charakter dokonanej analizy i metaanalizy, opartej na danych bibliograficznych dwóch znaczących baz bibliometrycznych, w których liczba indeksowanych publikacji z polską afiliacją jest stosunkowo niewielka, zrezygnowano ze szczegółowej analizy tendencji rozwojowych pojęcia alfabetyzmu informacyjnego w Polsce, ograniczając się do ogólnych wniosków badawczych na podstawie przeglądu wybranych polskich publikacji naukowych (Furmanek, 2003, 2004, 2012; Niedźwiedzka, 2004; Derfert-Wolf, 2005; Materska, 2007; Próchnicka, 2007; Kurkowska, 2008; Batorowska, 2009; Babik, 2012; Skibińska, 2012). Jednocześnie należy zaznaczyć, że rozwój zainteresowania zagadnieniem kompetencji informacyjnych w Polsce miał podobny charakter, jednak z powodu opóźnienia technologicznego jego kolejne etapy następowały z kilkuletnim przesunięciem czasowym.

Na zakończenie warto także wskazać na rosnącą potrzebę współpracy pedagogów, nauczycieli i bibliotekarzy, aby zapewnić każdemu młodemu uczącemu się dostęp do umiejętności i doświadczeń potrzebnych do tego, by stać się pełnoprawnym, aktywnym i zaangażowanym uczestnikiem uczących się społeczności i społeczeństwa informacyjnego. Dzięki nabytym kompetencjom informacyjnym każdy absolwent szkoły powinien umieć wyrazić swoje zrozumienie tego, jak media kształtują postrzeganie świata, oraz być świadomy standardów etycznych i kierować się nimi podczas twórczych i partycypacyjnych praktyk medialnych.

Bibliografia

- ACRL (2015). *Framework for Information Literacy for Higher Education*. Chicago: Association of College & Research Libraries. Pobrano 3 marca 2020 z: <http://www.ala.org/acrl/files/issues/infolit/framework.pdf>.
- American Library Association (2006). *Presidential Committee on Information Literacy: Final Report*. Pobrano 30 maja 2021 z: <http://www.ala.org/acrl/publications/whitepapers/presidential>.
- Babik, W. (2012). Kultura informacyjna – spojrzenie z punktu widzenia ekologii informacji. *Bibliotheca Nostra. Śląski Kwartalnik Naukowy*, 2(28), 31–40.
- Bandyopadhyay, A., Boyd-Byrnes, M. K. (2016). Is the Need for Mediated Reference Service in Academic Libraries Fading Away in the Digital Environment? *Reference Services Review*, 44(4), 596–626.
- Batorowska, H. (2009). *Kultura informacyjna w perspektywie zmian w edukacji*. Warszawa: Wydawnictwo SBP.

- Batorowska, H. (2013). *Od alfabetyzacji informacyjnej do kultury informacyjnej. Rozważania o dojrzałości informacyjnej*. Warszawa: Wydawnictwo SBP.
- Boekhorst, A. K. (2003). Becoming Information Literate in the Netherlands. *Library Review*, 52(7), 298–309.
- Breivik, P. S. (1985). Putting Libraries Back in the Information Society. *American Libraries*, 16(1), 723.
- CILIP (2018). *Definition of Information Literacy*. Pobrano 3 marca 2020 z: <https://infolit.org.uk/ILdefinitionCILIP2018.pdf>.
- Dede, C. (2008). A Seismic Shift in Epistemology. *EDUCAUSE Review*, 43(3), 80–81. Pobrano 20 maja 2021 z: <https://er.educause.edu/-/media/files/article-downloads/erm0837.pdf>.
- Derfert-Wolf, L. (2005). Information literacy – koncepcje i nauczanie umiejętności informacyjnych. *Biuletyn EBIB*, 1(62). Pobrano 26 lipca 2021 z: <http://www.ebib.pl/2005/62/derfert.php>.
- DiNucci, D. (1999). Fragmented Future. *Print*, 53(4). Pobrano 26 lipca 2021 z: http://darcycd.com/fragmented_future.pdf.
- Doyle, C. S. (1992). *Outcome Measures for Information Literacy within the National Education Goals of 1990. Final Report to National Forum on Information Literacy. Summary of Findings*. Pobrano 30 maja 2021 z: <https://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=eric&AN=ED351033&lang=pl&site=eds-live&scope=site>.
- Eisenberg, M. B., Berkowitz, R. E. (1990). *Information Problem-Solving: The Big Six Skills Approach to Library & Information Skills Instruction*. Norwood, N.J.: Ablex.
- European Literacy Policy Network (ELINET). Pobrano 30 kwietnia 2021 z: <http://www.elinet.eu/about-us/>.
- Farkas, M. (2011). Technology in Practice. Information Literacy 2.0. *American Libraries*, 42(11/12), 32.
- Furmanek, W. (2003). Kultura informacyjna kategorią pedagogiki współczesnej. *Chowanna*, XLVI, 1, 169–193. Pobrano 26 lipca 2021 z: <https://bazhum.muzhp.pl/media/files/Chowanna/Chowanna-r2003-t1/Chowanna-r2003-t1-s169-193/Chowanna-r2003-t1-s169-193.pdf>.
- Furmanek, W. (2004). Kluczowe umiejętności technologii informacyjnych (eksplikacja pojęć). W: W. Furmanek, A. Piecuch (red.), *Dydaktyka informatyki. Problemy teorii* (s. 250–263). Rzeszów: Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego.
- Furmanek, W. (2012). Problemy efektywności edukacji informatycznej i informacyjnej. *Dydaktyka Informatyki*, 7, 11–44.
- Górski, A. (2004). Polityka i informacja. W: A. Szewczyk (red.), *Dylematy cywilizacji informatycznej*. Warszawa: Polskie Wydawnictwo Ekonomiczne.

- Grassian, E., Clark, S. E. (1999). Internet Resources: Information Literacy Sites: Background and Ideas for Program Planning and Development. *College and Research Libraries News*, 60(2), 78–81.
- Hapke, T. (2007). Informationskompetenz 2.0 und das Verschwinden des „Nutzers“. *Bibliothek Forschung und Praxis*, 31(2), 137–149, <https://doi.org/10.1515/BFUP.2007.137>.
- International Federation of Library Associations and Institutions (IFLA) (2012). *The Moscow Declaration on Media and Information Literacy*. Pobrano 15 marca 2021 z: <https://www.ifla.org/files/assets/information-literacy/publications/moscow-declaration-on-mil-en.pdf>.
- Jenkins, H. (2006). *Confronting the Challenges of Participatory Culture: Media Education for the 21st Century*. Pobrano 30 maja 2021 z: https://www.macfound.org/media/article_pdfs/jenkins_white_paper.pdf.
- Johnston, B., Webber, S. (2004). The Role of LIS Faculty in the Information Literate University: Taking Over the Academy? *New Library World*, 105(1/2), 12–20.
- Kolle, S. R. (2017). Global Research on Information Literacy: A Bibliometric Analysis from 2005 to 2014. *The Electronic Library*, 35(2), 283–298.
- Kroski, E. (2008). *Web 2.0 for Librarians and Information Professionals*, New York: Neal-Schuman.
- Kulthau, C. C. (1990). Information Skills for an Information Society: A Review of Research. *Information Reports and Bibliographies*, 19(3), 14–26.
- Kurkowska, E. (2008). Information literacy – problemy terminologiczne. *Toruńskie Studia Bibliologiczne*, 1, 71–81.
- Lévy, P. (1997), *Collective Intelligence: Mankind's Emerging World in Cyberspace*. Cambridge: Perseus Books MA.
- Li, Y., Chen, Y., Wang, Q. (2021). Evolution and Diffusion of Information Literacy Topics. *Scientometrics*, 126, 4195–4224, <https://doi.org/10.1007/s11192-021-03925-y>.
- Mackey, T., Jacobson, T. (2011). Reframing Information Literacy as a Metaliteracy. *College & Research Libraries*, 72(1), 62–78, <https://doi.org/10.5860/crl-76r1>.
- Magnuson, M. L. (2013). Web 2.0 and Information Literacy Instruction: Aligning Technology with ACRL Standards. *The Journal of Academic Librarianship*, 39(3), 244–251, <https://doi.org/10.1016/j.acalib.2013.01.008>.
- Materska, K. (2007). *Informacja w organizacjach społeczeństwa wiedzy*. Warszawa: Wydawnictwo SBP.
- Niedźwiedzka, B. (2004). Biblioteki edukują lekarzy. *Forum Akademickie*, 6, 38–40.
- Onyancha, O. B. (2020). Knowledge Visualization and Mapping of Information Literacy, 1975–2018. *IFLA Journal*, 46(2), 107–123, <https://doi.org/10.1177/0340035220906536>.

- O'Reilly, T. (2005). *What Is Web 2.0: Design Patterns and Business Models for the Next Generation of Software*. Pobrano 10 maja 2021 z: <https://www.oreilly.com/pub/a/web2/archive/what-is-web-20.html>.
- Pinto, M., Escalona-Fernández, M. I., Pulgarín, A. (2013). Information Literacy in Social Sciences and Health Sciences: a Bibliometric Study (1974–2011). *Scientometrics*, 95(3), 1071–1094.
- Próchnicka, M. (2007). Information literacy. Nowa sztuka wyzwolona XXI wieku. W: J. Dzieniakowska (red.), *Książka, biblioteka, informacja. Między podziałami a wspólnotą* (s. 433–445). Kielce: Wydawnictwo Akademii Świętokrzyskiej.
- Przybylska, E. (2014). Alfabetyzacja i edukacja podstawowa osób dorosłych jako wyzwanie terażniejszości. *Przegląd Pedagogiczny*, 2, 28–39.
- Ptaszek, G. (2019). *Edukacja medialna 3.0. Krytyczne rozumienie mediów cyfrowych w dobie Big Data i algorytmizacji*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Rozkosz, E. (2017). Uczenie się badawczych kompetencji informacyjnych. *Przegląd literatury. Przegląd Pedagogiczny*, 2, 66–82.
- Skibińska, M. (2012). *Umiejętności informacyjne gimnazjalistów*. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Špiranec, S., Banek Zorica, M. (2012). Changing Anatomies of Information Literacy at the Postgraduate Level: Refinements of Models and Shifts in Assessment. *Nordic Journal of Information Literacy in Higher Education*, 4(1), 3–15.
- Špiranec, S. (2014). Information Literacy in Web 2.0 Environments: Emerging Dimensions of Research. *Libellarium*, VII, 1, 55–72.
- Tadeusiewicz, R. (1999). Smog informacyjny. *Prace Komisji Zagrożeń Cywilizacyjnych*, 2, 97–107.
- Tadeusiewicz, R. (2002). *Spoleczność Internetu*. Warszawa: Akademicka Oficyna Wydawnicza EXIT.
- Tuominen, K. (2007). Information Literacy 2.0. *Signum*, 40(5), 6–12.
- UNESCO (1982). *The Grünwald Declaration on Media Education*. Pobrano 15 marca 2021 z: http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/CI/CI/pdf/theme_media_literacy_grunwald_declaration.pdf.
- UNESCO.(2003). *Prague Declaration: Towards an Information Literate Society*. Pobrano 15 marca 2021 z: <http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/CI/CI/pdf/PragueDeclaration.pdf>.
- UNESCO, The International Federation of Library Associations and Institutions (IFLA) & The National Forum on Information Literacy (NFIL) (2005). *Alexandria Proclamation on Information Literacy and Lifelong Learning*. Pobrano 15 marca 2021 z: <https://core.ac.uk/download/pdf/11876051.pdf>.

- UNESCO (2007). Paris Agenda or 12 Recommendations for Media Education. Pobrano 15 marca 2021 z: https://www.diplomatie.gouv.fr/IMG/pdf/Parisagendafin_en.pdf.
- UNESCO (2011). *Fez Declaration on Media and Information Literacy*. Pobrano 15 marca 2021 z: <http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/CI/CI/pdf/news/Fez%20Declaration.pdf>.
- UNESCO (2016). *Riga Recommendations on Media and Information Literacy in a Shifting Media and Information Landscape*. Pobrano 15 marca 2021 z: http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/CI/CI/pdf/Events/riga_recommendations_on_media_and_information_literacy.pdf.
- UNESCO (2020). *Seoul Declaration on Media and Information Literacy for Everyone and by Everyone*. Pobrano 15 marca 2021 z: https://en.unesco.org/sites/default/files/seoul_declaration_mil_disinfodemic_en.pdf.
- UNESCO Institute for Lifelong Learning (2013). *2nd Global Report on Adult Learning and Education: Rethinking Literacy*. Hamburg. Pobrano 15 maja 2021 z: <https://uil.unesco.org/adult-education/global-report/second-global-report-adult-learning-and-education-grale-2>.
- Webber, S. (2006). Information Literacy in Higher Education. W: K. Stopar, Z. Rabzelj, M. Ambrožič, M. Dolgan-Petrič, P. Južnič, S. Pejanovič, Z. Pejova, Z. Petermanec, A. Rožič, S. Juvan, M. Božič (red.), *Informacijska Pismenost med teorijo in prakso: vloga visokošolskih in specialnih knjižnic: Zbornik prispevkov*. [Information Literacy Between Theory and Practice: The Role of Academic and Special Libraries: Proceedings.] Ljubljana: ZBDS.
- Zurkowski, P. G. (1974). The Information Service Environment Relationships and Priorities. Related Paper No. 5. National Commission on Libraries and Information Science, Washington, DC. National Program for Library and Information Services. Pobrano 20 maja 2021 z: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED100391.pdf>.

Małgorzata Skibińska – adiunkt w Katedrze Dydaktyki i Mediów WFiNS UMK w Toruniu, doktor nauk humanistycznych z zakresu pedagogiki. Jej zainteresowania naukowe i badawcze koncentrują się wokół problematyki umiejętności informacyjnych, dydaktyki cyfrowej, otwartości w edukacji i wykorzystania oprogramowania open source w kształceniu szkolnym i akademickim. Autorka monografii *Umiejętności informacyjne gimnazjalistów* (2011), współautorka książek *Aktywność uczących się w przestrzeni Internetu* (2014) i *Cyberagresja – zjawisko, skutki, zapobieganie* (2020).