

JUSTYNA JASIEWICZ

Instytut Informacji Naukowej i Studiów Bibliologicznych
Uniwersytet Warszawski
e-mail: justyna.jasiewicz@uw.edu.pl

ZACHOWANIA INFORMACYJNE MŁODZIEŻY A ELEMENTY EDUKACJI INFORMACYJNEJ W POLSCE



Dr Justyna Jasiewicz-Hall pracuje w Zakładzie Bibliotekoznawstwa IINiSB UW. Jej zainteresowania badawcze skupiają się wokół problematyki kompetencji informacyjnych i medialnych młodzieży, społecznych konsekwencji korzystania z Internetu, w tym przede wszystkim wpływu technologii informacyjnych i komunikacyjnych na dzieci i młodzież w wieku szkolnym oraz zmian zachodzących w mediach masowych pod wpływem nowoczesnych ICT. Opublikowała m.in.: *Zaśniedziałym gburem jest, czyli jak widzą się bibliotekarze* (*Poradnik Bibliotekarza* 2007, nr 2); *Marketing the Profession: Do librarians laugh?* (*Marketing of information services. 15 BOBCATSSS Symposium Proceedings*, Prague 2007); *Pokolenie „cyfrowych tubylców” w Internecie. Zachowania informacyjne młodzieży – najnowsze dane empiryczne oraz przegląd literatury przedmiotu* (*Przegląd Biblioteczny* 2010, z. 3).

SŁOWA KLUCZOWE: Kompetencje informacyjne. Edukacja informacyjna. Zachowania informacyjne młodzieży. Potrzeby informacyjne. Ocena wiarygodności informacji. Źródła informacji.

ABSTRAKT: W artykule przedstawiono wybrane wyniki badań przeprowadzonych przez autorkę na potrzeby rozprawy doktorskiej, dotyczącej kompetencji informacyjnych młodzieży w Polsce, Niemczech i Wielkiej Brytanii. Zaprezentowano dane ilustrujące wykorzystywanie poszczególnych źródeł informacji w procesie edukacji szkolnej przez młodzież z Polski, Niemiec i Wielkiej Brytanii oraz ocenę wiarygodności informacji pochodzących z tych źródeł. Wyniki badań zestawiono z analizą *Podstawy programowej kształcenia ogólnego dla szkół podstawowych* oraz *Podstawy programowej kształcenia ogólnego dla gimnazjów i szkół ponadgimnazjalnych, których ukończenie umożliwia uzyskanie świadectwa dojrzałości po zdaniu egzaminu maturalnego*, obydwu z 2009 r. Dzięki takiemu podejściu wskazana została wyraźna rozbieżność pomiędzy potrzebami i zachowaniami informacyjnymi młodych ludzi a celami kształcenia informacyjnego nakreślonymi w *Podstawach programowych*.

WPROWADZENIE

Młodzi ludzie dorastają dziś w świecie nowych mediów: za ich pośrednictwem komunikują się z kolegami i przyjaciółmi, rozwijają swoje zainteresowania, znajdują źródła rozrywki i wiadomości niezbędne w procesie edukacji. Jednakże polski system szkolnictwa wciąż pozostaje niedostosowany do tych potrzeb i zachowań młodzieży. Potwierdzeniem takiego stanu rzeczy jest dokument *Polska Cyfrowa Równych Szans. Memoriał w sprawie koniecznych zmian w zarządzaniu rozwojem społeczeństwa*

informacyjnego w Polsce, będący pokłosiem konferencji „Miasta w Internecie”, która odbyła się w Zakopanem w czerwcu 2010 r. Czytamy tam: „Polska szkoła Anno Domini 2010 to wciąż miejsce ujawniania się fundamentalnego dysonansu pomiędzy znacznymi umiejętnościami cyfrowymi większości dzieci i młodzieży, które akceptują jako naturalny przenikający ich życie zwiertalizowany i sieciowy świat, a tradycyjnym systemem edukacyjnym, w którym «informatyka i technologia informacyjna» to wydzielony przedmiot stworzony na podobieństwo tradycyjnej polskiej szkoły. Zastosowania teleinformatyki w szkołach utożsamiane są ciągle z doposażeniem ich w pracownie komputerowe i stosowaniem oprogramowania informatycznego do zarządzania” (Głomb et al., 2010, s. 2).

Ta zwięzła diagnoza polskiego systemu kształcenia dobrze obrazuje większość problemów związanych z przygotowaniem uczniów do życia w społeczeństwie XXI w.: marginalne potraktowanie potrzeby pogłębiania kompetencji informacyjnych, nadmierną koncentrację na rozwijaniu kompetencji informatycznych oraz niedostosowanie treści edukacji w zakresie korzystania z nowych mediów do realnych potrzeb i umiejętności młodzieży. Rozważając przyczyny takiego podejścia, warto wspomnieć o powszechnym utożsamianiu kultury informacyjnej z kulturą informatyczną, o czym pisze Hanna Batorowska w publikacji *Kultura informacyjna w perspektywie zmian w edukacji* (Batorowska, 2009). Otóż, jak wykazały jej badania przeprowadzone wśród nauczycieli, nauczycieli bibliotekarzy, uczniów i rodziców, świadomość różnic pomiędzy kulturą informatyczną i informacyjną jest bardzo niska. Aż 82,4% nauczycieli i 90,2% nauczycieli bibliotekarzy (sic!) utożsamia kulturę informacyjną z kulturą informatyczną. Większość nauczycieli (78,7%) i nauczycieli bibliotekarzy (62,3%) uważa też, że posiadanie komputera przez dziecko jest tożsame z rozwojem jego kompetencji informacyjnych. Wątpliwości budzi też zakres umiejętności rozwijanych w szkole, które „ograniczają się najczęściej do nawigowania w sieci, stawania się mistrzem gier komputerowych i najsprawniejszym piratem w poszukiwaniu wartych skopiowania multimedialnych. Nic więc dziwnego, że aż 63,1% nauczycieli i 70,5% bibliotekarzy było przekonanych, że to właśnie nauczyciel informatyki lub technologii informacyjnej zobowiązany jest do wychowania informacyjnego młodzieży, bo przecież on *zajmuje się edukacją informatyczną, czyli informacyjną*. Edukację tę łączy się zatem ściśle z przedmiotem szkolnym, jakim jest informatyka i technologia informacyjna oraz z lekcjami w laboratoriach komputerowych” (Batorowska, 2009, s. 349-350). Samo zaś rozwijanie kompetencji informacyjnych (ang. *information literacy*) nie może się sprowadzać jedynie do nauczania dziecka, jak obsługiwać komputer i wykorzystywać oprogramowanie. *Information literacy* jest pojęciem znacznie szerszym, głębszym, choć – należy to wyraźnie podkreślić – wciąż jest zagadnieniem nie do końca rozpoznany, o czym świadczą mogą rozbieżności w stosowanej terminologii czy brak jednej ogólnej definicji. Maria Próchnicka, odwołując się do tekstu Sirje Virkus (Virkus, 2004) podkreśla, że definicje kompetencji informacyjnych można zakwalifikować do dwóch kategorii: węższej oraz szerszej: „W wąskim rozumieniu, pojęcie *information literacy* jest określane jako rozszerzenie umiejętności korzystania z biblioteki o nowe kwalifikacje, których opanowanie, w wyniku rozpowszechniania się Internetu, stało się koniecznością. Rozszerzenie to uwzględnia obok aspektu instrumentalnego, związanego z wyszukiwaniem

i lokalizowaniem dokumentów i informacji – dominującego w instrukcji korzystania z bibliotek i systemów informacyjnych oraz szkoleniu użytkowników – także aspekt intelektualny, odnoszący się do analizy, selekcjonowania, oceny, wartościowania, syntezy i efektywnego wykorzystania informacji” (Próchnicka, 2007, s. 435). W ujęciu szerszym kompetencje informacyjne są traktowane jako harmonijna kompozycja wiedzy i umiejętności, sprzężona z celowymi działaniami człowieka, w które uwikłane jest poszukiwanie informacji w zróżnicowanym i dynamicznym środowisku informacyjnym, połączona np. z kształceniem, podejmowaniem decyzji w różnych sferach życia społecznego i indywidualnego czy też z działalnością badawczą (Próchnicka, 2007, s. 436). Warto też przypomnieć, koncepcję rozumienia *information literacy* jako nowej sztuki wyzwolonej XXI w., którą zaproponowali Jeremy J. Shapiro i Shelley K. Huges. Według nich kompetencje informacyjne są tym „co pozwala ludziom nie tylko efektywnie korzystać z informacji i technologii informacyjnych oraz dostosowywać się do ciągłych zmian w tym zakresie, ale również myśleć krytycznie o przemyśle informacyjnym i społeczeństwie informacyjnym” (Shapiro & Huges, 1996, p. 32). *Information literacy* stanowi zasób wiedzy, który decyduje o wolności człowieka w początkach wieku informacyjnego. Dlatego też kompetencje informacyjne powinny być rozumiane jako „nowa sztuka wyzwolona, która wykracza poza wiedzę o tym, jak korzystać z komputerów i docierać do informacji i obejmuje krytyczną refleksję na temat natury informacji jako takiej, jej techniczną infrastrukturę, a nawet jej społeczny, kulturowy i filozoficzny kontekst oraz wpływ. (...) W rzeczywistości takie szerokie ujmowanie kompetencji informacyjnych jest niezbędne dla przyszłości państwa, w którym obywatele są aktywnymi uczestnikami kształtującymi społeczeństwo informacyjne, a nie tylko marionetkami, oraz kultury humanistycznej, w której informacja jest rozumiana jako składnik głębokiego życia, a nie tylko produkt podlegający rutynowej konsumpcji”¹ (Shapiro & Huges, 1996, p. 32). Shapiro i Huges ujmują *information literacy* w sposób filozoficzny i rozumieją je jako jeden z warunków prowadzenia pełnego, głębokiego życia w społeczeństwie informacyjnym. Nie można zatem zaprzeczyć, że właśnie kompetencje informacyjne są determinantem aktywnego uczestnictwa w społeczeństwie XXI w., a ich kształtowanie powinno być jednym z głównych celów edukacji szkolnej.

Istotą niniejszego artykułu jest zaprezentowanie wybranych wyników badań, przeprowadzonych przez autorkę na potrzeby rozprawy doktorskiej pt. *Kompetencje informacyjne młodzieży. Analiza – stan faktyczny – kształcenie na przykładzie Polski, Niemiec i Wielkiej Brytanii* (Jasiewicz-Hall, 2011) oraz przeanalizowanie *Podstawy programowej kształcenia ogólnego dla szkół podstawowych z 2009 r.* (MEN 2009b) i *Podstawy programowej kształcenia ogólnego dla gimnazjów i szkół ponadgimnazjalnych, których ukończenie umożliwia uzyskanie świadectwa dojrzałości po zdaniu egzaminu maturalnego z 2009 r.* (MEN 2009a) w celu ukazania rozbieżności pomiędzy potrzebami i zachowaniami informacyjnymi młodzieży a treściami kształcenia informacyjnego przedstawionymi w *Podstawach programowych*.

¹ Przekład własny autorki.

ZADANIA DOMOWE Z INTERNETU

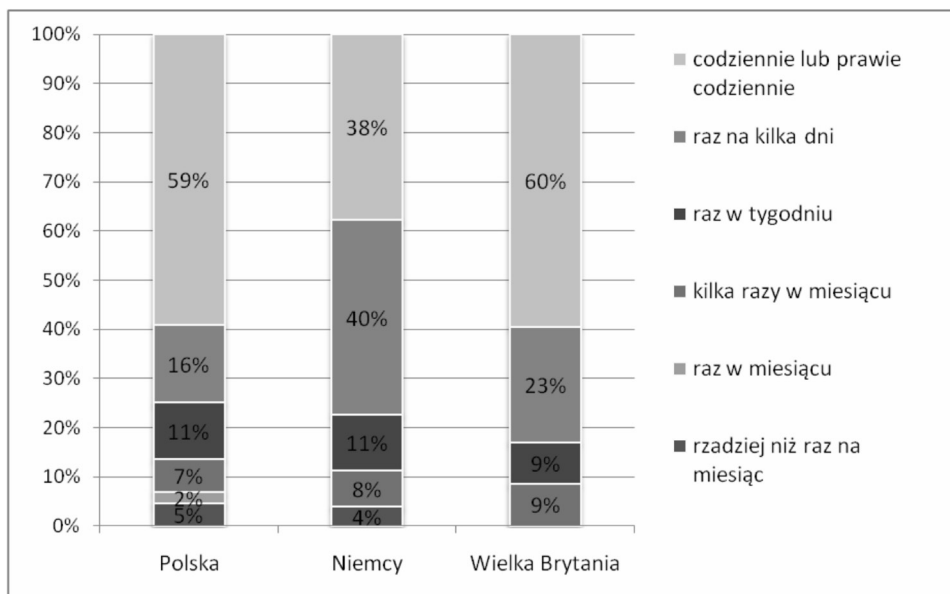
PODSTAWY METODOLOGICZNE ORAZ WYBRANE WYNIKI BADAŃ WŁASNYCH

Przedmiotem wspomnianych badań własnych były zachowania i kompetencje informacyjne młodzieży w wieku od 15 do 17 lat z Polski, Niemiec i Wielkiej Brytanii. Na etapie projektowania badań zdecydowano się skoncentrować na potrzebach i zachowaniach informacyjnych młodzieży, które wynikają z uczestnictwa w procesie kształcenia. Ze względu na przedmiot badania wybrano strategię badań ilościowych z wykorzystaniem metody sondażu diagnostycznego która „jest sposobem gromadzenia wiedzy o atrybutach strukturalnych i funkcjonalnych oraz dynamice zjawisk społecznych, opiniach i poglądach wybranych zbiorowości, nasilaniu się i kierunkach rozwoju określonych zjawisk i wszelkich innych zjawiskach instytucjonalnie nie zlokalizowanych – posiadających znaczenie wychowawcze – w oparciu o specjalnie dobraną grupę reprezentującą populację generalną, w której badane zjawisko występuje” (Pilch & Bauman, 2001, s. 129).

Badania przeprowadzono w czerwcu 2010 r. w szkołach gimnazjalnych w Zielonce koło Warszawy, Brunszwiku koło Hanoweru i Battle koło Londynu (wybranych na zasadzie doboru celowego). Wszystkie szkoły są publiczne, nie odbiegają od siebie położeniem geograficznym względem wielkich miast, poziomem kształcenia oraz statusem socjoekonomicznym uczniów. W badaniach wzięło udział 144 uczniów: 44 z Polski, 53 z Niemiec i 47 z Wielkiej Brytanii. Było wśród nich 78 chłopców i 61 dziewcząt; 78 ankietowanych miało 15 lat, 53 – 16, a 11 – 14. W pierwszej kolejności respondenci określili, od jak dawna korzystają z Internetu poprzez wybranie jednej z następujących odpowiedzi: dłużej niż 5 lat, od 3 do 5 lat, od 2 do 3 lat, powyżej 1 roku, krócej niż od roku, nie korzystam z Internetu. Ankietowanych poproszono też o ocenę swoich kompetencji informacyjnych i informatycznych w poszczególnych obszarach (w skali od 1 do 5, gdzie 1 oznacza bardzo niskie, a 5 – bardzo wysokie kompetencje) oraz określenie, jaka jest – w ich odczuciu – wiarygodność informacji dostępnych w poszczególnych źródłach (w skali od 1 do 5, gdzie 1 oznacza bardzo niską, a 5 – bardzo wysoką wiarygodność informacji). Pytania sformułowano w możliwie najprostszym i jednoznacznym sposób, stąd celowe pominięcie terminologii specjalistycznej w kwestionariuszu ankiety. W ten sposób starano się ustalić, jak kształtuje się intuicyjne postrzeganie wiarygodności informacji dostępnych w poszczególnych źródłach i czy ma ono jakiegokolwiek wpływ na wybór wykorzystywanych źródeł. Uczestnicy badania określali też, jak często podczas odrabiania zadań domowych korzystają z poszczególnych źródeł informacji, w tym podręczników, notatek z lekcji i dodatkowych materiałów dostarczanych przez nauczyciela, publikacji pomocniczych (np. tablic matematycznych, vademecum), rozmaitych opracowań i streszczeń, encyklopedii i słowników książkowych, Internetu, wydawnictw multimedialnych na CD oraz z pomocy kolegów lub członków rodziny. Respondenci udzielali odpowiedzi na to pytanie, wybierając jedną z następujących odpowiedzi: raz na kilka dni, raz w tygodniu, kilka razy w miesiącu, raz w miesiącu, rzadziej niż raz na miesiąc, nigdy. Poniżej przedstawione są wyniki badań dotyczących częstotliwości korzystania z Internetu, podręczników szkolnych oraz encyklopedii i słowników książkowych.

ZACHOWANIA INFORMACYJNE DETERMINOWANE KONIECZNOŚCIĄ PRZYGOTOWANIA PRACY DOMOWEJ

Z analizy odpowiedzi udzielonych przez respondentów wynika, że źródłem informacji, z którego młodzi ludzie korzystają najczęściej podczas odrabiania lekcji, jest Internet – 78% ogółu badanych robi to codziennie, prawie codziennie lub raz na kilka dni. Z informacji zamieszczonych w Sieci przy codziennym odrabianiu lekcji korzysta 51% badanych, a raz na kilka dni robi to 27%. Najczęściej informacje potrzebne do obrobienia zadań domowych ze stron internetowych czerpią uczniowie z Wielkiej Brytanii oraz Polski. W przypadku uczniów niemieckich, najwyższy odsetek ankietowanych korzysta z informacji pochodzących z Internetu raz na kilka dni, zaś nieco mniej – codziennie lub prawie codziennie. Zależności te zaprezentowano na wykresie 1.



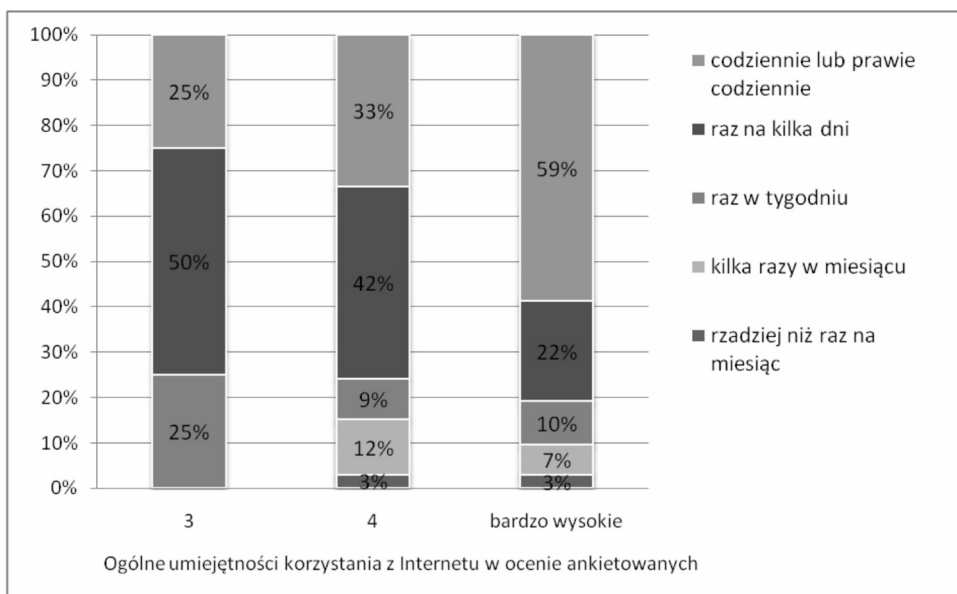
Wykres 1. Korzystanie z informacji dostępnych w Internecie podczas odrabiania zadań domowych w poszczególnych krajach

W przypadku korzystania z informacji dostępnych online nie zaobserwowano znaczących różnic pomiędzy odpowiedziami udzielanymi przez dziewczęta i chłopców. Codziennie wiadomości potrzebnych do odrobienia lekcji w Sieci poszukuje 53% dziewcząt i 53% chłopców, raz na kilka dni robi to 29% dziewcząt i 23% chłopców, a raz w tygodniu – 7% dziewcząt i 13% chłopców. Zaobserwowano natomiast interesujące różnice pomiędzy częstotliwością korzystania z informacji z Internetu wykorzystywanych do odrobienia lekcji a innymi zmiennymi, takimi jak staż korzystania z Internetu oraz ocena własnych umiejętności związanych z korzystaniem z Sieci oraz z wyszukiwaniem informacji.

Jak się okazuje, aż 70% spośród osób korzystających z Internetu powyżej 5 lat, codziennie poszukuje w Sieci wiadomości, które później wyko-

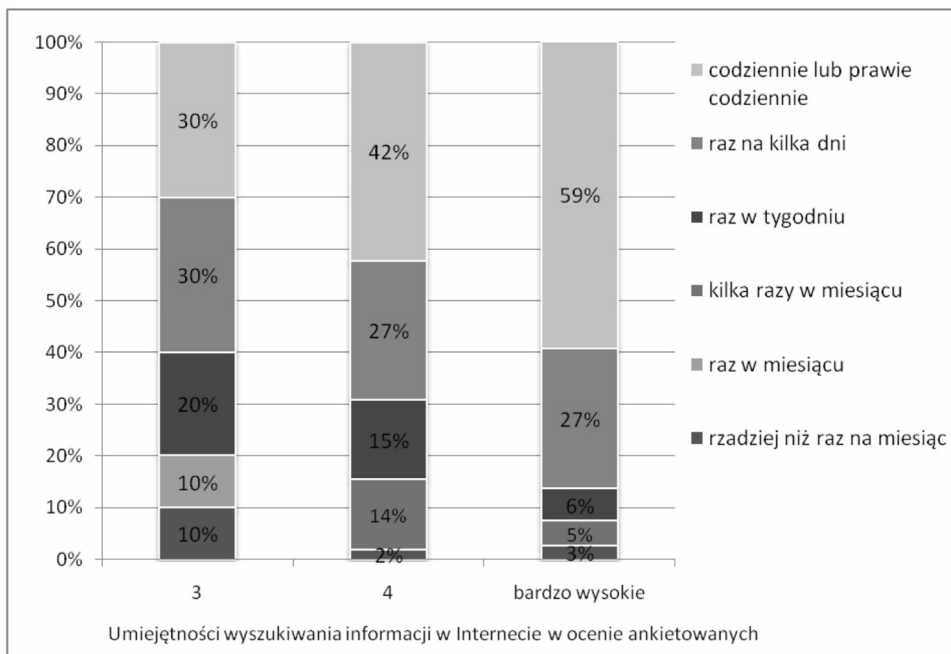
rzystuje przy odrabianiu zadań domowych. Spośród osób korzystających z Sieci od 3 do 5 lat, 39% badanych robi to raz na kilka dni. Dla uzyskania wyraźniejszego kontrastu, warto zestawić ten wynik z odpowiedziami, których udzielili uczniowie korzystający z Internetu stosunkowo krótko, bo od 1 roku do 2 lat. 67% z nich deklaruje, że informacji w Internecie poszukuje średnio raz w tygodniu. Widać zatem, że im dłużej młodzi ludzie korzystają z Internetu, a zatem im większe mają doświadczenie w tym zakresie, tym częściej wykorzystują właśnie Sieć jako źródło wiadomości wykorzystywanych do odrabiania zadań domowych.

Zaobserwowano również, że podczas odrabiania zadań domowych częściej z informacji dostępnych w Sieci korzystają uczniowie, którzy wyżej oceniają swoje ogólne umiejętności w zakresie korzystania z Internetu. Zależności te ilustruje wykres 2.



Wykres 2. Częstotliwość wyszukiwania w Internecie informacji potrzebnych do odrobienia lekcji w zależności od oceny ogólnych umiejętności korzystania z Internetu

Podobnie kształtują się odpowiedzi ankietowanych, którzy wysoko ocenili swoje kompetencje związane z wyszukiwaniem informacji w Internecie, przedstawione na wykresie 3. Uczniowie, którzy ocenili swoje umiejętności w zakresie wyszukiwania informacji na 5 lub 4, korzystają z informacji dostępnych w Sieci codziennie lub prawie codziennie. Osoby, które oceniają swoje umiejętności w tym obszarze na 3 poszukują w Sieci niezbędnych informacji codziennie, raz na kilka dni, raz w tygodniu, raz w miesiącu bądź jeszcze rzadziej.



Wykres 3. Częstotliwość wyszukiwania w Internecie informacji potrzebnych do odrobienia lekcji w zależności od oceny umiejętności wyszukiwania wiadomości

Widać zatem, że osoby wysoko oceniające swoje umiejętności w wybranych obszarach, częściej od tych, którzy nie są aż tak pewni swoich kompetencji w tym zakresie, korzystają z zasobów internetowych podczas odrabiania pracy domowej. Również ci, którzy wcześniej zaczęli korzystać z zasobów sieciowych, częściej szukają potrzebnych informacji właśnie online. Wnioski te potwierdzają naturalne i oczywiste obserwacje – każdy chętniej wykonuje to, co potrafi robić sprawnie lub sięga do takiego źródła, z którym jest zaznajomiony.

Wyniki badania pokazują, że podczas odrabiania lekcji respondenci rzadziej sięgają po podręczniki oraz encyklopedie i słowniki. Podręczniki cieszą się uznaniem ponad 75% ogółu badanych – 39,9% respondentów wykorzystuje je odrabiając lekcje codziennie lub prawie codziennie, a kolejne 35,7% raz na kilka dni. W grupie osób, które do podręczników sięgają najczęściej wyraźnie dominują dziewczęta – codziennie lub niemal codziennie robi to 50,8% dziewcząt, a kolejne 34,4% – raz na kilka dni. Najwyższy odsetek chłopców (39%) zagląda do podręczników raz na kilka dni. Zaobserwowano natomiast różnice pomiędzy deklaracjami dotyczącymi częstotliwości korzystania z podręczników przez uczniów z państw, w których przeprowadzono badanie, co ilustruje tabela 1.

Tabela 1
Częstotliwość korzystania z podręczników podczas odrabiania lekcji
w poszczególnych krajach

Częstotliwość korzystania z podręczników	Polska (%)	Niemcy (%)	Wielka Brytania (%)
Codziennie lub prawie codziennie	48	56	15
Raz na kilka dni	36	35	36
Raz w tygodniu	2	4	23
Kilka razy w miesiącu	7	2	4
Raz w miesiącu	0	0	6
Rzadziej niż raz w miesiącu	5	2	6
Nigdy	2	2	9

Encyklopedie i słowniki są wykorzystywane przez badanych uczniów jeszcze rzadziej – największy odsetek ogółu badanych (22%) korzysta z nich raz w tygodniu, raz na kilka dni (20%) bądź kilka razy w miesiącu (19%). Zauważono różnice pomiędzy deklaracjami respondentów z poszczególnych krajów, widoczne w tabeli 2.

Tabela 2
Częstotliwość korzystania z encyklopedii i słowników książkowych
podczas odrabiania lekcji w poszczególnych krajach

Częstotliwość korzystania z encyklopedii i słowników	Polska (%)	Niemcy (%)	Wielka Brytania (%)
Codziennie lub prawie codziennie	5	13	9
Raz na kilka dni	21	19	19
Raz w tygodniu	19	25	21
Kilka razy w miesiącu	28	19	11
Raz w miesiącu	7	9	15
Rzadziej niż raz na miesiąc	19	9	15
Nigdy	2	6	11

Największą pilnością, podobnie jak w przypadku korzystania z podręczników, wydają się wykazywać uczniowie niemieccy: kilkanaście procent korzysta z encyklopedii i słowników książkowych codziennie lub prawie codziennie bądź raz na kilka dni, a niemal jedna czwarta – raz w tygodniu. Jedynie 6% z nich deklaruje, że z tego typu źródeł informacji nie korzysta nigdy. Uczniowie brytyjscy udzielili innych odpowiedzi – 10,6% z nich nigdy nie korzysta z encyklopedii i słowników książkowych, 21,3% robi to raz w tygodniu, a 19,1% – raz na kilka dni. Jedynie 8,5% ankietowanych z tego kraju zadeklarowało, że z omawianych źródeł informacji korzysta codziennie lub prawie codziennie. Interesująco na tle odpowiedzi uczniów z Wielkiej Brytanii i Niemiec wypadają odpowiedzi uczniów z Polski, spośród których najwięcej zadeklarowało, że korzysta ze słowników i encyklopedii książkowych zaledwie kilka razy w miesiącu. Rzadziej niż raz

w miesiącu po wydawnictwa tego rodzaju sięga 19% badanych z Polski, a 2,3% nie robi tego nigdy.

Wyniki badania wskazują więc, że najwyższy odsetek młodzieży gimnazjalnej we wszystkich krajach, w których przeprowadzono ankietę najczęściej w Internecie szuka informacji potrzebnych do odrobienia lekcji, podczas gdy podręczniki i inne materiały dostarczane przez nauczyciela oraz encyklopedie i słowniki książkowe są wykorzystywane przez uczniów rzadziej. Warto podkreślić, że uczniowie polscy i brytyjscy częściej niż ich koledzy z Niemiec poszukują potrzebnych informacji online. Zaskakują wyniki dotyczące częstotliwości wykorzystywania podręczników jako źródeł informacji – znacznie niższe w Wielkiej Brytanii niż w Polsce i Niemczech. Oznacza to zatem, że uczniowie brytyjscy częściej poszukują potrzebnych informacji w Internecie, na ogół rezygnując z nośników papierowych – podręczników i encyklopedii, podczas gdy uczniowie polscy i niemieccy wydają się uzupełniać wiadomości dostępne online wiedzą zaczerpniętą z tradycyjnych źródeł.

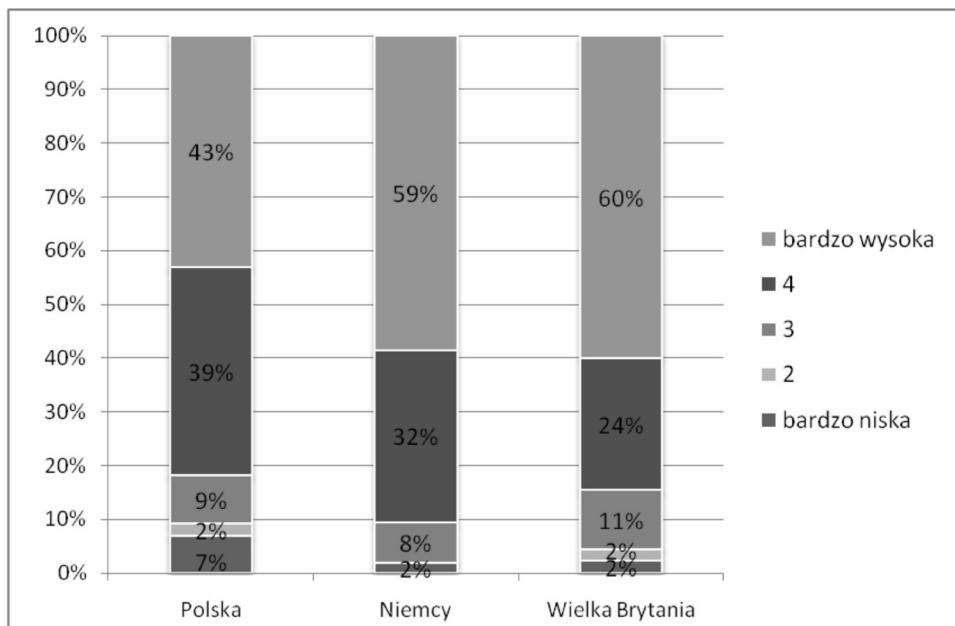
OCENA WIARYGODNOŚCI INFORMACJI DOSTĘPNYCH W POSZCZEGÓLNYCH ŹRÓDŁACH INFORMACJI

Dane dotyczące częstotliwości wykorzystywania poszczególnych rodzajów źródeł informacji podczas odrabiania zadań domowych są szczególnie interesujące, gdy zestawia się je z oceną wiarygodności tych źródeł. W badaniu pojęcie wiarygodności zinterpretowane zostało najogólniej, starano się bowiem określić poziom intuicyjnego zaufania, jakie uczniowie mają do poszczególnych źródeł informacji, oraz – w powiązaniu z innymi zmiennymi – sprawdzić, jakie znaczenie dla wyboru określonych źródeł informacji ma przekonanie o wiarygodności informacji lub jej braku.

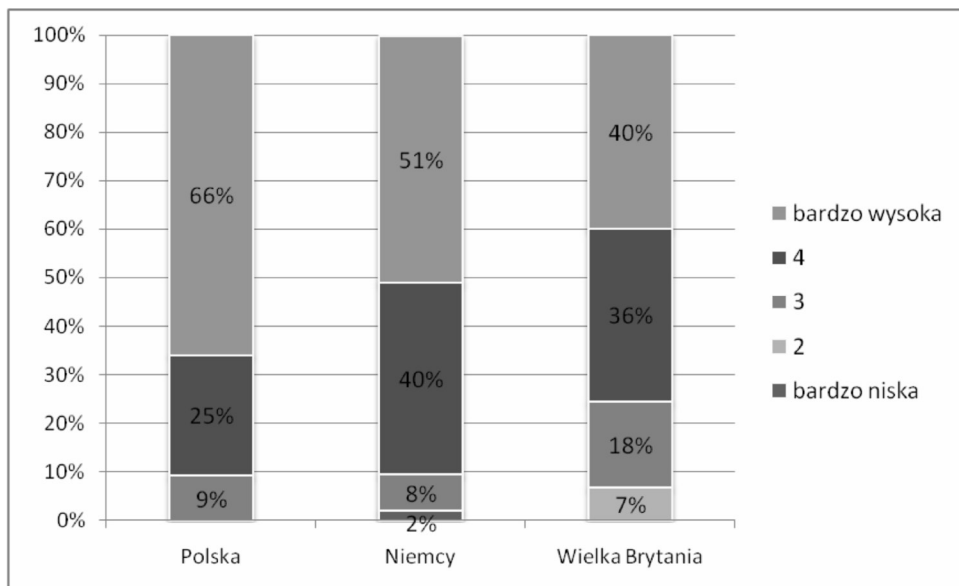
Jak wnika z uzyskanych odpowiedzi, uczniowie za najbardziej wiarygodne uznają informacje zawarte w podręcznikach oraz encyklopediach i słownikach drukowanych. Rozkład ocen tradycyjnych źródeł wskazanych przez respondentów z poszczególnych państw ilustrują wykresy 4 i 5.

Podręczniki cieszą się zaufaniem ponad 85% ogółu badanych: 54% respondentów ocenia wiarygodność przedstawionych w nich informacji na 5, kolejne 32% – na 4. Najmniejszy entuzjazm w tej kwestii przejawiają uczniowie z Polski. Respondenci z Niemiec i Wielkiej Brytanii wykazują znacznie większe zaufanie wobec wiadomości dostępnych w podręcznikach. Nie zauważono rozbieżności pomiędzy deklaracjami składanymi przez chłopców i dziewczęta – ponad połowa respondentów każdej z płci uważa, że wiadomości przedstawione w podręcznikach zasługują na najwyższą oceną, ok. 1/3 ocenia je na 4, a ok. 10% chłopców i dziewcząt – na 3.

Drugim źródłem informacji, które cieszy się wysokim zaufaniem ankietowanych, są encyklopedie i słowniki książkowe: połowa ogółu badanych ocenia zawarte w nich informacje na 5, a jedna trzecia na 4. W tym przypadku wśród ankietowanych polskich zauważono najwyższy odsetek deklaracji oceniających informacje zawarte w wydawnictwach tego rodzaju jako bardzo wiarygodne. Aż 65,9% polskich uczniów ocenia wiadomości przedstawione w encyklopediach i słownikach na 5, a kolejne 25% – na 4. Uczniowie niemieccy są w tym względzie nieco bardziej powściągliwi, choć większość z nich wysoko ocenia wiadomości dostępne



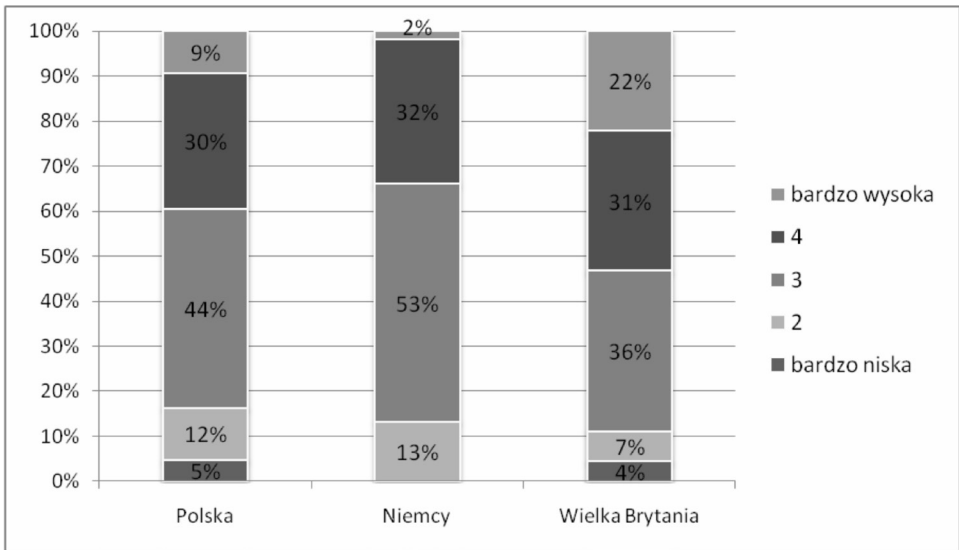
Wykres 4. Wiarygodność informacji zawartych w podręcznikach w ocenie respondentów z poszczególnych krajów



Wykres 5. Wiarygodność informacji zawartych w encyklopediach i słownikach książkowych w ocenie respondentów z poszczególnych krajów

w tradycyjnych publikacjach encyklopedycznych. Najniższe zaufanie wobec książkowych encyklopedii i słowników przejawiają uczniowie brytyjscy. Podobnie, jak w przypadku ocen wiarygodności informacji zawartych w podręcznikach, nie zauważono znaczących różnic pomiędzy odpowiedziami udzielanymi przez chłopców i dziewczęta.

Chociaż młodzi ludzie najczęściej poszukują informacji potrzebnych do odrobienia lekcji w Internecie, przeprowadzone badania pokazują, że nie oznacza to, iż postrzegają Internet jako źródło wiarygodnych informacji. Niemal połowa ogółu ankietowanych (45%) uważa, że stopień wiarygodności informacji pochodzących z Sieci najlepiej oddaje ocena 3, a 31% – że 4. Równy odsetek badanych wybrał odpowiedzi 5 i 2 – zrobiło tak po 11% badanych, zaś 3% respondentów uważa, że wiarygodność informacji dostępnych w Internecie jest bardzo niska. Rozkład odpowiedzi udzielonych przez ankietowanych z poszczególnych krajów ukazany jest na wykresie 6.



Wykres 6. Wiarygodność informacji dostępnych w Internecie w ocenie respondentów z poszczególnych krajów

Zauważono różnice pomiędzy deklaracjami udzielonymi przez chłopców i dziewczęta. Wydaje się, że dziewczęta są bardziej krytyczne w ocenie wiarygodności informacji czerpanych z Internetu – 48% ocenia je na 3, a 17% – na 2. W przypadku deklaracji chłopców wskaźniki te kształtują się odpowiednio na poziomie 42 i 7%. Nieznacznie więcej chłopców niż dziewcząt wybrało oceny wskazujące wyższy stopień wiarygodności informacji dostępnych w Internecie – 13% chłopców uważa, że wiarygodność informacji dostępnych w Internecie jest bardzo wysoka, podczas gdy 33% uznało, że najbardziej odpowiednią oceną jest 4. Odsetek tych odpowiedzi wskazanych przez dziewczęta wynosi odpowiednio 7 i 28%. Wśród chłopców 5% oceniło wiarygodność informacji dostępnych w Internecie jako bardzo niska, podczas gdy takiej odpowiedzi nie wybrała

żadna z dziewcząt biorących udział w badaniu. Zaobserwowano, że ocena stopnia wiarygodności informacji dostępnych w Internecie, nie wpływa na częstotliwość, z jaką młodzi ludzie odwołują się właśnie do tego medium podczas poszukiwania wiadomości potrzebnych do odrobienia zadań domowych, co jest dość zaskakujące. Można by się bowiem spodziewać, że młodzież odrabiając zadania domowe, będzie skłonna wybierać te źródła, w których można odnaleźć wiarygodne informacje – wszak od tego nie rzadko zależą otrzymywane oceny. Okazuje się jednak, że jest inaczej, a to z kolei skłania do refleksji nad podstawowymi kryteriami wyboru źródeł informacji przez młodych. Jak zatem pokazały wyniki badania, osoby, które nisko oceniają wiarygodność informacji czerpanych z Sieci, korzystają z nich tak samo często, jak ci uczniowie, którzy mają do nich większe zaufanie. W tabeli 3 przedstawiono rozkład danych ilustrujących częstotliwość wykorzystywania informacji dostępnych w Internecie w zależności od oceny ich wiarygodności.

Tabela 3

Częstotliwość wykorzystywania informacji dostępnych w Internecie podczas odrabiania zadań domowych w zależności od oceny ich wiarygodności

Wiarygodność informacji dostępnych w Internecie Częstotliwość ich wykorzystywania	Bardzo niska (%)	2 (%)	3 (%)	4 (%)	Bardzo wysoka (%)
Codziennie lub prawie	75	33	54	43	–
Raz na kilka dni	–	40	27	27	–
Raz w tygodniu	–	7	11	16	–
Kilka razy w miesiącu	25	7	6	9	7
Raz w miesiącu	–	7	–	–	–
Rzadziej niż raz w miesiącu	–	7	2	5	–

Jak wcześniej wspomniano, zaledwie 10% ogółu respondentów uważa, że wiarygodność informacji dostępnych w Internecie jest bardzo wysoka. Spośród nich 75% codziennie korzysta z wiadomości dostępnych w Sieci, a 25% robi to raz na kilka dni. Deklaracje te nie powinny być zaskakujące – skoro młodzież uważa wiadomości dostępne w Sieci za wiarygodne, bardzo intensywnie z nich korzysta.

Ciekawie prezentują się jednak deklaracje pozostałych respondentów. Ponad połowa spośród największej grupy ankietowanych, która oceniła wiarygodność informacji pochodzących z Internetu na 3 (45% ogółu ankietowanych) codziennie lub prawie codziennie korzysta z tych informacji podczas odrabiania lekcji, 27% robi to raz na kilka dni, a 11% – raz w tygodniu. Podobnie przedstawiają się deklaracje osób, które oceniły wiarygodność informacji z Sieci na 4 (31% ogółu). W tej grupie 43% codziennie lub prawie codziennie poszukuje w Internecie wiadomości potrzebnych do odrobienia pracy domowej, 27% robi tak raz na kilka dni, a 16% – raz w tygodniu. Respondenci, którzy w swoich ocenach są jeszcze bardziej krytyczni nie rezygnują z korzystania z wiadomości dostępnych w Sieci. Spośród tych, którzy ocenili wiarygodność informacji dostępnych w Internecie na 2 (11% ogółu), z tego źródła podczas odrabiania lekcji

33% korzysta codziennie lub prawie codziennie, a 40% raz na kilka dni. Spośród, bardzo co prawda nielicznej – bo składającej się jedynie z 3% uczniów – grupy respondentów, którzy uważają, że wiarygodność informacji dostępnych w Internecie jest bardzo niska, aż 75% osób codziennie lub prawie codziennie wyszukuje w Internecie wiadomości potrzebne do przygotowania pracy domowej.

Dla uczniów gimnazjum kryterium wiarygodności informacji nie jest zatem najważniejsze podczas zaspokajania potrzeb informacyjnych związanych z edukacją szkolną. Można przypuszczać, że większe znaczenie ma tu łatwość i szybkość dostępu do pożądaných wiadomości. Wyniki badań pozwalają sądzić, że młodzi ludzie z rozmysłem rezygnują z bardziej rzetelnych informacji, wybierając inne zalety korzystania z zasobów internetowych. Wyniki te korespondują z danymi zamieszczonymi w publikacji Barrie'ego Guntera, Iana Rowlandsa i Davida Nicholasa *The Google Generation: Are ICT Innovations Changing Information Seeking Behaviour?* Jak dowodzą autorzy tej książki, Internet pełni rolę ważnego źródła informacji wykorzystywanego w procesie edukacji, występując w nim przede wszystkim w roli podręcznej biblioteki elektronicznej (Gunter et al., 2009, p. 12). Analizując przyczyny coraz częstsze wykorzystywania zasobów sieciowych w procesie edukacji, dowiedli, że zdecydowana większość młodzieży (71%) wybiera Internet jako źródło informacji z uwagi na wygodę i łatwość dostępu. Inni, podejmując taką decyzję, kierują się przekonaniem, że informacje dostępne w Sieci są dokładniejsze niż w innych źródłach (13%), lub że nie można ich znaleźć nigdzie indziej (12%) (Gunter et al., 2009, p. 12). Autorzy wnioskowali również, że nawet jeśli uczniowie korzystają z zasobów elektronicznych, często za bardziej wiarygodne uważają informacje dostępne w tradycyjnych, drukowanych źródłach informacji (Gunter, Rowlands, Nicholas, 2009, p. 12), co potwierdza słuszność wyników badania omawianego w niniejszym artykule, zaprezentowanych w jego pierwszej części.

Skoro zatem młodzież wybiera te źródła informacji, do których może łatwiej i szybciej dotrzeć, warto uważnie przyjrzeć się treściom nauczania związanym z kształceniem w zakresie *information literacy*. Podstawowym zadaniem edukacji informacyjnej powinno być bowiem wskazanie młodym ludziom sposobów optymalizacji wyników wyszukiwania oraz metod wyszukiwania wiarygodnych informacji, które nie będą się odbijały na czasie prowadzenia poszukiwań. Jednocześnie warto porzucić szereg zadań edukacyjnych związanych z rozwojem kompetencji informatycznych (wszak, jak wiemy z szeregu polskich i międzynarodowych raportów, młodzież czuje się w Internecie, jak przysłowiowa ryba w wodzie).

Zawarta w drugiej części artykułu analiza *Podstaw programowych* służy określeniu, czy i w jakim stopniu zadania edukacyjne realizowane przez szkołę są powiązane z edukacją informacyjną i czy w jakikolwiek sposób korespondują z rzeczywistymi potrzebami i zachowaniami informacyjnymi polskiej młodzieży.

ELEMENTY EDUKACJI INFORMACYJNEJ W POLSCE

Przystępując do przeglądu dokumentów wyznaczających kierunki i treści kształcenia w Polsce, warto przypomnieć, że wprowadzenie nowej *Podstawy programowej* w 2009 r. było szeroko dyskutowane i budziło wiele kontrowersji, zwłaszcza wśród osób dostrzegających potrzebę edukacji informacyjnej i medialnej. Najwięcej wątpliwości wzbudziło usunięcie z programu nauczania wszystkich ścieżek edukacyjnych (w tym ścieżki „edukacja czytelnicza i medialna” najbliższej koncepcji *information literacy*). Ich realizacja mogła odbywać się w ramach nauczania przedmiotów lub w postaci odrębnych zajęć, a osobami odpowiedzialnymi za proces ich realizacji byli wszyscy nauczyciele, którzy do własnego programu włączyli odpowiednie treści danej ścieżki (Bukowska et al., 2009, s. 40). Jak się jednak okazało, realizacja ścieżek edukacyjnych nie odbywała się zgodnie z założeniami: nauczyciele często traktowali zagadnienia z tego zakresu „po macoszemu”, omawiając je jedynie powierzchownie lub „naciągając” już istniejący program tak, by dopasować go do treści programowych ścieżek edukacyjnych. Kłopotów nastręczał również niejasny rozdział odpowiedzialności za realizację poszczególnych treści, o czym wspomina Renata Piotrowska, podkreślając, że „powierzenie tego zadania wszystkim nauczycielom zminimalizowało ich odpowiedzialność. Nawet wyznaczenie koordynatora tych działań, co należało do obowiązków dyrektora szkoły, nie przyniosło oczekiwanych rezultatów” (Piotrowska, 2010, s. 240). Problemy te nie pozostały niezauważone przez Ministerstwo Edukacji Narodowej, które przygotowując nową *Podstawę programową*, zrezygnowało z realizacji wszystkich ścieżek edukacyjnych, a treści do tej pory mieszczące się w ich zakresie, rozdzielono pomiędzy inne przedmioty. Zagadnienia omawiane w ramach ścieżki „Edukacja czytelnicza i medialna” umieszczono przede wszystkim wśród treści nauczania zajęć komputerowych lub informatyki i języka polskiego, choć pomniejszych elementy można również odszukać w spisie szczegółowych wymagań dla wiedzy o społeczeństwie, wiedzy o kulturze, przygotowania do życia w rodzinie czy nawet biologii, chemii, fizyki i innych przedmiotów.

Dokładna analiza treści nauczania związanych z rozwojem kompetencji cyfrowych uczniów budzi jednak ambiwalentne odczucia. Z jednej strony we wstępie do *Podstaw programowych* podkreśla się konieczność przygotowania młodzieży do życia w społeczeństwie informacyjnym, w tym do sprawnego korzystania z ICT, rozwoju umiejętności wyszukiwania, oceny i wykorzystywania informacji pochodzących z różnych źródeł, jak również przygotowania do świadomego i selektywnego korzystania z mediów masowych, co należy ocenić bardzo pozytywnie. Z drugiej jednak strony nie można oprzeć się wrażeniu, że w części zawierającej szczegółowe treści nauczania dla kolejnych etapów edukacyjnych, treści związane z rozwojem kompetencji informacyjnych ujęto w sposób hasłowy, dość chaotyczny i powierzchowny. Co więcej, większość treści nauczania w tym zakresie jest związana z rozwojem kompetencji informatycznych, pozwalających na sprawne korzystanie ze sprzętu i oprogramowania komputerowego, niewiele zaś uwagi poświęcono rozwojowi kompetencji informacyjnych. Uderzają również zapisy podkreślające negatywny wpływ korzystania z ICT i mediów masowych (np. MEN, 2009b, s. 9, 15), o czym będzie mowa w dalszej części artykułu.

ELEMENTY EDUKACJI INFORMACYJNEJ W SZKOLE PODSTAWOWEJ

Zgodnie ze szczegółowymi treściami nauczania realizowanymi w zakresie zajęć komputerowych, uczeń kończący pierwszą klasę szkoły podstawowej powinien posiadać umiejętności posługiwania się komputerem w podstawowym zakresie (m.in. korzystania z myszy i klawiatury) w taki sposób, by nie narażać własnego zdrowia oraz umiejętności stosowania się do ograniczeń w zakresie korzystania ze sprzętu ICT. Wprowadzanie tego typu zapisów budzi wiele wątpliwości, zwłaszcza w kontekście danych *Diagnozy społecznej* 2009, które wskazują, że już ok. 60% dzieci w wieku 5-6 lat korzysta z komputerów². Ponadto, jak podkreśla Justyna Osiecka-Chojnacka, odwołując się do analizy S. Furgoła i L. Chojnackiego, „umiejętność posługiwania się myszą to w istocie umiejętność porównywalna do przekładania kartek książki, w dodatku w związku z nowymi zjawiskami technologicznymi raczej w niedalekiej przyszłości niepotrzebna, niedługo bowiem użytkownicy komputerów będą posługiwać się nie myszką, ale padami, głośzczkami, dotykowymi ekranami etc, o których *Podstawa* wcale nie wspomina” (Osiecka-Chojnacka, 2009, s. 208). Zgodnie z *Podstawą programową* uczeń w ciągu kolejnych dwóch lat edukacji – a zatem do końca III klasy szkoły podstawowej – powinien dowiedzieć się, jak sprawnie obsługiwać komputer oraz umieć posługiwać się wybranymi programami korzystając z różnych opcji i gramów edukacyjnymi, rozwijając swoje zainteresowania. Podkreślono również, że uczeń taki powinien tworzyć teksty, wpisując za pomocą klawiatury litery, cyfry i inne znaki oraz rysunki, korzystając np. z gotowych figur dostępnych w edytorze grafiki, jak również znać zagrożenia wynikające z korzystania z komputera, Internetu i multimediów. Obok istotnych zagrożeń np. wynikających z anonimowości kontaktów w Sieci czy faktu, że praca przy komputerze męczy wzrok, napisano, że „uczeń wie, że praca przy komputerze (...) ogranicza kontakty społeczne” (MEN, 2009b, s. 15). Ponownie należy zastanowić się nad celowością umieszczania tego typu zapisów. Korzystanie z Internetu w żadnym przypadku nie ogranicza kontaktów społecznych, badania dowodzą wręcz, że internauci mają zwykle znaczną liczbę kontaktów towarzyskich. Warto też przywołać eksperyment Manuela Castellsa, który dowiódł, że korzystanie z internetowych narzędzi komunikacji pomaga utrzymać kontakty, które przy wykorzystaniu form tradycyjnych (spotkania, listy, rozmowy telefoniczne) zanikłyby (Castells, 2003, s. 139-145). Wydaje się, że wystarczy spojrzeć na fenomen komunikatorów internetowych i portali społecznościowych, by stwierdzić, że korzystanie z Internetu sprzyja rozwojowi kontaktów społecznych, a nie ogranicza je. Jeśli zaś chodzi o uświadamianie rozmaitych zagrożeń związanych z korzystaniem z Internetu, należałoby zwrócić uwagę na ochronę przed niepożądanymi i niebezpiecznymi kontaktami w Sieci oraz nieodpowiednimi treściami i informacjami (np. szerzącymi nienawiść rasową, pornografię czy tzw. *cyber bullying*, czyli cyberprzemoc), z którymi może zetknąć się dziecko.

Jednym ze sposobów unikania wyżej wymienionych zagrożeń jest rozwijanie kompetencji informacyjnych, które niestety w podstawie programowej potraktowane są marginalnie. Podkreślono jedynie, że uczniowie

² Cytowane dane uzyskano na podstawie analizy zmiennych: „Wiek w 2009 r.” i „korzystanie z komputera” zawartych w deklaracjach rodziców zgromadzonych w bazie projektu *Diagnoza społeczna*. Zob. Rada Monitoringu Społecznego. Zintegrowana baza danych 2000-2009 (indywidualni respondenci, WIEK2009 by eh4, 2009).

powinni przeglądać wybrane przez nauczyciela strony internetowe, dostrzegać na nich elementy aktywne i nawigować po nich w określonym zakresie (choć nie wyjaśniono, o jaki zakres chodzi) oraz odtwarzać animacje i prezentacje multimedialne. Pewne treści edukacyjne sprzyjające rozwojowi kompetencji informacyjnych zawarto wśród wytycznych dotyczących edukacji polonistycznej, choć skoncentrowano się tu głównie na umiejętności wyszukiwania i porządkowania informacji zawartych w tekście oraz korzystania z odpowiednich słowników.

II etap edukacji szkolnej, czyli klasy 4-6, również nie jest w wystarczającym stopniu nasycony zadaniami związanymi z kształtowaniem kompetencji informacyjnych uczniów. Ponownie cele kształcenia realizowane podczas zajęć komputerowych skoncentrowano głównie wokół kompetencji informatycznych warunkujących bezpieczne posługiwanie się komputerem, wykorzystywanie narzędzi komunikacji elektronicznej oraz opracowywanie ilustracji, prezentacji, tekstów i danych liczbowych za pomocą odpowiednich programów. Wspomniano również o wykorzystywaniu komputera w procesach podejmowania decyzji, rozwiązywania problemów oraz poszerzania wiedzy, co ma być realizowane poprzez korzystanie „z zasobów (słowników, encyklopedii, sieci Internet) i programów multimedialnych (w tym programów edukacyjnych) z różnych przedmiotów i dziedzin wiedzy” (MEN, 2009, s. 47). Nie zapomniano co prawda o przygotowaniu uczniów do wyszukiwania i wykorzystywania informacji pochodzących z różnych źródeł, choć warto podkreślić, że wspomniana wcześniej pożądana umiejętność opracowywania ilustracji, tekstów czy prezentacji multimedialnych została ujęta w tym samym punkcie. Aby kształtować kompetencje informacyjne, uczniowie wyszukują informacje w różnych źródłach elektronicznych (słownikach, encyklopediach, zbiorach bibliotecznych, dokumentacjach technicznych i zasobach internetowych), selekcionują, porządkują i gromadzą je oraz wykorzystują stosownie do potrzeb, jak również opisują cechy różnych postaci informacji: tekstowej, graficznej, dźwiękowej, audiowizualnej, multimedialnej. Należy podkreślić, że przywołane wyżej cele kształcenia w zakresie kompetencji informacyjnych są ujęte właściwie i zawierają wszystkie najważniejsze komponenty *information literacy*, o których wspomina wielu autorów, w tym m.in. M. Próchnicka (Próchnicka, 2007, s. 444), co jest warte uznania.

ELEMENTY EDUKACJI INFORMACYJNEJ W SZKOLE GIMNAZJALNEJ

W gimnazjum uczniowie realizują program również skoncentrowany na celach związanych z zagadnieniami dotyczącymi użytkowania komputera i oprogramowania (z naciskiem na zachowanie bezpieczeństwa w sferze stosowania profilaktyki antywirusowej, zapisywania wyników pracy, korzystania z Sieci oraz obsługę narzędzi komunikacji elektronicznej, w tym konfigurację konta e-mail, uczestnictwo w dyskusjach prowadzonych na forach z zachowaniem netykiety) oraz wykorzystywaniu ich w procesach podejmowania decyzji, rozwiązywania problemów, poszerzania wiedzy i rozwijania różnych umiejętności. Ponownie należy rozważyć tak pomyślane treści nauczania. Jak wskazują bowiem badania NetTrack, młodzież w wieku 15-17 lat korzysta z Internetu bardzo intensywnie, poświęcając najwięcej uwagi wyszukiwaniu informacji, korzystaniu z poczty

e-mail i komunikatorów (zob. Jasiewicz-Hall, 2010, s. 305-307). W świetle wyników tych badań należałoby zrewidować treści nauczania, dotyczące choćby konfiguracji poczty e-mail lub udziału w dyskusjach na forach internetowych. Trudno sobie przecież wyobrazić, by 15-latek deklarujący, że z Internetu korzysta dłużej niż 5 lat (a takiej odpowiedzi udzieliło 19% respondentów w wieku 15-17 lat), nie umiał skonfigurować konta e-mailowego. Warto natomiast zastanowić się, jakie treści związane z rozwojem kompetencji informacyjnych zawarto w programie gimnazjum. Opanowaniu umiejętności wyszukiwania i wykorzystywania (gromadzenia, selekcji, przetwarzania) informacji z różnych źródeł oraz współtworzenia zasobów w Sieci ma służyć korzystanie z odpowiednich systemów wyszukiwania oraz znajdowanie pożądaných informacji w internetowych zasobach, bazach danych i katalogach. Uczniowie podczas zajęć informatyki mają się również dowiedzieć, w jaki sposób pobierać informacje i dokumenty z różnych źródeł (również elektronicznych), oceniać ich przydatność pod względem treści i formy oraz jak umieszczać informacje w odpowiednich serwisach informacyjnych. Głębszemu zrozumieniu kwestii związanych z wymianą informacji ma służyć zapoznanie się z typowymi sposobami reprezentowania i przetwarzania informacji przez człowieka i komputer (MEN, 2009b, s. 183).

Pewne, choć już nie tak obszerne, treści edukacji informacyjnej można znaleźć w wytycznych dotyczących realizacji takich przedmiotów, jak: wiedza o społeczeństwie, wychowanie do życia w rodzinie, historia, geografia, biologia, fizyka i chemia. W ramach przedmiotu *Wiedza o społeczeństwie* młodzież zapoznaje się ze specyfiką środków masowego przekazu (omawia funkcje i znaczenie mass mediów, charakteryzuje prasę, radio i telewizję jako środki masowej komunikacji i wyszukuje w nich wiadomości na wybrany temat, odróżniając informacje od komentarzy), a podczas zajęć przygotowujących do życia w rodzinie rozważa wpływ korzystania w nowych mediów na człowieka i uczy się, jak korzystać z nich w sposób selektywny, unikając zagrożeń (MEN, 2009b, s. 201). W przypadku pozostałych przedmiotów chodzi przede wszystkim o przygotowanie uczniów do pozyskiwania, przetwarzania i wykorzystywania, również z wykorzystaniem technologii komputerowych, informacji dziedzinowych pochodzących z rozmaitych źródeł.

ELEMENTY EDUKACJI INFORMACYJNEJ W SZKOLE PONADGIMNAZJALNEJ

Wśród treści związanych z edukacją informacyjną zawartych w wytycznych dotyczących przedmiotu *Informatyka* realizowanego w zakresie podstawowym podczas edukacji w szkole ponadgimnazjalnej, ponownie na plan pierwszy wysuwają się cele nauczania związane z bezpiecznym posługiwaniem się komputerem i oprogramowaniem, komunikowaniem się za pomocą komputera i ICT oraz wyszukiwaniem, gromadzeniem i przetwarzaniem informacji z różnych źródeł. Pozostałe cele kształcenia dotyczą wykorzystania komputera w procesie rozwiązywania problemów i podejmowaniu decyzji, rozwoju wiedzy i zainteresowań oraz oceny zagrożeń i ograniczeń wynikających z rozwoju i zastosowań informatyki. Działania związane z rozwojem kompetencji informacyjnych realizowane

są poprzez wyszukiwanie, gromadzenie, selekcjonowanie, przetwarzanie i wykorzystywanie informacji pochodzących z różnych źródeł oraz współtworzenie zasobów sieciowych. Rozwojowi tych kompetencji ma służyć przede wszystkim wyszukiwanie dokumentów i informacji w elektronicznych bazach danych (bibliotecznych, statystycznych) oraz ocena ich przydatności i wiarygodności (MEN, 2009a, 186).

Osoby, decydujące się na realizację rozszerzonego programu nauczania informatyki, w ramach rozwoju kompetencji informacyjnych dodatkowo projektują relacyjne bazy danych i korzystają z nich za pomocą języka SQL, tworzą aplikacje bazodanowe oraz poznają mechanizmy związane z bezpieczeństwem danych (MEN, 2009a, 188). Pozostałe treści zawarte w programie nauczania informatyki skierowanym do uczniów realizujących ten przedmiot w rozszerzonym zakresie, są związane przede wszystkim z programowaniem, stosowaniem algorytmów, pisaniem i uruchamianiem programów komputerowych, stosowaniem konstrukcji programistycznych w wybranych językach programowania. Widać zatem, że są to przede wszystkim zagadnienia związane z tworzeniem programów komputerowych oraz informatyką jako taką, a nie *information literacy*. Skoro jednak treści te mają przygotować uczniów do studiów na kierunkach związanych z technologiami komputerowymi, podejście to jest słuszne.

Podczas lekcji języka polskiego w zakresie podstawowym uczniowie realizują zadania związane z samokształceniem i docieraniem do informacji, w tym poszukują literatury przydatnej do opracowania różnych zagadnień w zbiorach tradycyjnych (zasoby biblioteczne, słowniki, leksykony) i elektronicznych (zasoby multimedialne, źródła internetowe), a odwołując się do zawartych w nich treści sporządzają prawidłowy opis bibliograficzny oraz tworzą przedmiotowe bazy danych. Uczniowie realizujący program rozszerzony, poza wymienionymi wyżej umiejętnościami samodzielnie wybierają teksty do lektury, stosując różne kryteria wyboru, porównują tekst linearny i hipertekst (MEN, 2009a, s. 12) oraz oceniają własne kompetencje językowe (rozumiane jako poprawność gramatyczną i słownikową) oraz komunikacyjne (stosowność i skuteczność wypowiedzenia się) (MEN, 2009a, s. 14).

Pewne elementy edukacji w zakresie *information literacy* zawarto w spisie wytycznych dotyczących przedmiotu *Wiedza o kulturze* (prowadzonego jedynie w zakresie podstawowym), podczas realizacji którego uczniowie odbierają teksty kultury przekazywane za pośrednictwem różnych mediów, wykorzystują zawarte w nich informacje (MEN, 2009a, s. 38) oraz samodzielnie szukają informacji na temat kultury w mediach tradycyjnych i elektronicznych. W ramach przedmiotów *Historia sztuki* oraz *Wiedza o społeczeństwie*, które realizuje się tylko w zakresie rozszerzonym, młodzież uczy się jak wyszukiwać informacje na temat sztuki i zjawisk artystycznych zawartych w różnych mediach (MEN, 2009a, s. 47) oraz życia publicznego, krytycznie je analizując i samodzielnie wyciągając wnioski (MEN, 2009a, s. 89). Przewiduje się również, że część zajęć z zakresu wiedzy o społeczeństwie dotyczyć ma środków masowego przekazu, a w ramach lekcji dotyczących tych zagadnień młodzież uczy się krytycznie analizować przekazy medialne, oceniać ich wiarygodność i bezstronność oraz – co szczególnie ważne dla istoty prowadzonej analizy – oceniać zasoby Internetu z punktu widzenia ich rzetelności i wiarygodności informacyjnej, jak również świadomie i krytycznie odbierać za-

warte w nich treści (MEN, 2009b, s. 93). Korespondujące treści związane z kształtowaniem kompetencji informacyjnych zawarto w wytycznych dotyczących takich przedmiotów, jak: geografia, biologia i chemia, poświęcając najwięcej uwagi korzystaniu z różnych źródeł informacji.

Na podstawie analizy treści nauczania związanych z kształtowaniem kompetencji informacyjnych uczniów można stwierdzić, że większość z nich – choć ważna i wyraźnie korespondująca z koncepcją *information literacy* – jest w znacznym stopniu rozproszona. Rozbicie treści edukacji informacyjnej i medialnej pomiędzy kilka przedmiotów przy jednoczesnym braku wyraźnego połączenia poruszanych problemów (np. poprzez omawianie ich w tym samym czasie lub wprowadzanie bloków zagadnień), może prowadzić do zagubienia się uczniów w poruszanej tematyce. Brak również konkretnych przykładów zadań, jakie mogliby podejmować uczniowie. Warto wspomnieć, że w innych systemach szkolnictwa, np. w brytyjskim, zagadnienia związane właśnie z rozwojem kompetencji cyfrowych zawarto w ramach jednego przedmiotu o nazwie ICT (*Information...*, 1999). Jego podstawową zaletą jest zwięzłość – wszystkie treści przedstawione są w skondensowanej, syntetycznej i bardzo jasnej formie. Jednocześnie podanie licznych przykładów (jak np. dotyczącego prezentowania informacji na temat Słońca w różnej formie), pozwala nauczycielom skorzystać z gotowych lub łatwych do modyfikacji rozwiązań najlepszych na danym etapie edukacyjnym. Najistotniejszą jednak zaletą programu kształcenia w ramach przedmiotu ICT jest jego zawartość merytoryczna. Zawarto w nim wszystkie elementy istotne w procesie zaspokajania potrzeb informacyjnych, począwszy od zdefiniowania samej potrzeby, wyboru właściwych źródeł i samych informacji, oceny ich jakości, wiarygodności i zgodności z potrzebą informacyjną. Jednocześnie nie pominięto takich kwestii, jak zawężanie wyników wyszukiwania, prezentowanie informacji w różnych formach oraz uwzględnianie potrzeb odbiorców informacji. Co więcej, problemy te są w miarę upływu czasu omawiane coraz bardziej dogłębnie, dzięki czemu uczniowie mogą zapoznawać się z konkretnymi zagadnieniami w sposób systematyczny i uporządkowany. Wydaje się, że takie ujęcie kształcenia uczniów w zakresie *information literacy* jest najwłaściwsze.

* * *

Wyniki badań zaprezentowanych w pierwszej części artykułu świadczą o tym, iż uczniowie zdając sobie sprawę z tego, że informacje dostępne w encyklopediach i słownikach książkowych oraz podręcznikach są bardziej wiarygodne od tych dostępnych w Internecie, wybierają jednak Sieć jako główne źródło informacji potrzebnych w procesie kształcenia. Badania przeprowadzone wśród polskich, niemieckich i angielskich gimnazjalistów pozwalają sądzić, że młodzież świadomie rezygnuje z korzystania z tradycyjnych – i ocenianych przez nią jako bardziej wiarygodne – źródeł informacji, wyżej ceniąc szybkość i łatwość dotarcia do wiadomości, których potrzebuje. Wobec tego szkolna edukacja w zakresie doskonalenia kompetencji informacyjnych skupiona powinna być przede wszystkim na doskonaleniu umiejętności wyszukiwania różnego rodzaju informacji, znajomości różnych narzędzi wyszukiwawczych, precyzyjnego formułowania haseł wyszukiwawczych i rozumienia zasad używania operatorów logicz-

nych oraz krytycznego oceniania wiarygodności wyszukanych danych. Tymczasem, jak pokazano w drugiej części tekstu, polskie podstawy programowe dla szkół podstawowych, gimnazjalnych i ponadgimnazjalnych zawierają wprawdzie pewne zapisy dotyczące kompetencji informacyjnych, ale są one w tych tekstach rozproszone i ujęte w sposób hasłowy. Jednocześnie, w opinii autorki, niepotrzebnie uwypuklone zostały zapisy dotyczące kształtowania kompetencji informatycznych na podstawowym poziomie, bo jak pokazują badania omówione w pierwszej części artykułu, młodzież korzysta dziś z Sieci codziennie i z dużą sprawnością, a zatem ma kompetencje informatyczne, często bardziej rozwinięte niż zakładają to polskie podstawy programowe.

Przedstawiona w artykule rozbieżność pomiędzy rzeczywistymi potrzebami i zachowaniami informacyjnymi młodzieży pozwala stwierdzić, że treści edukacyjne dotyczące kompetencji informacyjnych są niewystarczające, a kształcenie w szkołach nie wnosi w tym zakresie niczego nowego. Sytuacja ta nie tylko powinna, ale musi ulec zmianie. W innym przypadku polska szkoła na zawsze pozostanie miejscem, gdzie ujawnia się widoczny dysonans – żeby nie powiedzieć ziejąca przepaść – pomiędzy umiejętnościami i potrzebami uczniów, a treściami edukacji informacyjnej.

BIBLIOGRAFIA

- Batorowska, Hanna (2009). *Kultura informacyjna w perspektywie zmian w edukacji*. Warszawa: Wydaw. SBP.
- Bukowska, Dorota; Kłos, Ewa; Kowalczyk; Piotr, Polańska, Elżbieta (2009). Komentarz do podstawy programowej przedmiotu przyroda w szkole podstawowej [online]. *Podstawa programowa z komentarzami Tom 5. Edukacja przyrodnicza w szkole podstawowej, gimnazjum i liceum: przyroda, geografia, biologia, chemia, fizyka* [dostęp: 29.08.2011]. Dostępny w World Wide Web: <<http://www.reformaprogramowa.men.gov.pl/ksztalcenie-ogolne/podstawa-programowa/edukacja-przyrodnicza>>.
- Castells, Manuel (2003). *Galaktyka Interentu. Refleksje nad Internetem, biznesem i społeczeństwem*. Poznań: Rebis.
- Głomb, Krzysztof, Stefanowski, Ryszard, Wojnarowski, Jacek (2010). *Polska Cyfrowa Równych Szans. Memoriał w sprawie koniecznych zmian w zarządzaniu rozwojem społeczeństwa informacyjnego w Polsce* [online]. Stowarzyszenie: Miasta w Internecie [dostęp: 29.08.2011] Dostępny w World Wide Web: <<http://www.mwi.pl/aktualnosci/206-memorial-polski-internet-rownych-szans.html>>.
- Gunter, Barrie; Rowlands, Ian; Nicholas, David (2009). *The Google Generation: Are ICT Innovations Changing Information Seeking Behaviour?* London: Chandos Publishing.
- Jasiewicz-Hall, Justyna (2010). Pokolenie „cyfrowych tubylców” w Internecie. Zachowania informacyjne młodzieży – najnowsze dane empiryczne oraz przegląd literatury przedmiotu. *Przegląd Biblioteczny*, z. 3, s. 303-321.
- Jasiewicz-Hall, Justyna (2011). *Kompetencje informacyjne młodzieży. Analiza – stan faktyczny – kształcenie na przykładzie Polski, Niemiec i Wielkiej Brytanii*. Praca doktorska wykonana pod kierunkiem prof. dr hab. Elżbiety Barbary Zyberty. Warszawa, Uniwersytet Warszawski, Wydział Historyczny [dok. niepubl.].
- MEN (2009a). Podstawa programowa kształcenia ogólnego dla gimnazjów i szkół ponadgimnazjalnych, których ukończenie umożliwia uzyskanie świadectwa dojrzałości po zdaniu egzaminu maturalnego [online]. Reforma programowa, Rozporządzenie o podstawie programowej w całości [dostęp: 29.08.2011]. Dostępny w World Wide Web: <http://bip.men.gov.pl/men_bip/akty_prawne/rozporzadzenie_20081223_zal_4.pdf>.
- MEN (2009b). Podstawa programowa kształcenia ogólnego dla szkół podstawowych. [online]. Reforma programowa, Rozporządzenie o podstawie programowej w całości [dostęp: 29.08.2011]. Dostępny w World Wide Web: <http://bip.men.gov.pl/men_bip/akty_prawne/rozporzadzenie_20081223_zal_2.pdf>.
- Osiecka-Chojnacka, Justyna (2009). E-szkoła [online]. *Studia BAS* nr 3 (19) *Społeczeństwo informacyjne*, pod red. D. Grodzkiej. Biuro Analiz Sejmowych Kancelarii Sejmu

- [dostęp: 29.08.2011]. Dostępny w World Wide Web: <[http://parl.sejm.gov.pl/WydBAS.nsf/0/23A7171DCFEC11E4C125767F00491759/\\$file/BAS_03_09-13_1.pdf](http://parl.sejm.gov.pl/WydBAS.nsf/0/23A7171DCFEC11E4C125767F00491759/$file/BAS_03_09-13_1.pdf)>.
- Pilch, Tadeusz; Bauman, Teresa (2001). *Zasady badań pedagogicznych. Strategie ilościowe i jakościowe*. Warszawa: Żak.
- Piotrowska, Renata (2010). *Kompetencje informacyjne uczniów. Analiza porównawcza standardów i programów kształcenia*. Rozprawa doktorska przygotowana pod kierunkiem prof. dr hab. Bogumiły Staniów. Wrocław: Uniwersytet Wrocławski, Wydział Filologiczny [dok. niepubl.].
- Próchnicka, Maria (2007). *Information literacy jako nowa sztuka wyzwolona*. W: *Książka, biblioteka i informacja. Między podziałami i wspólnotą*. Pod red. J. Dzieniakowskiej. Kielce: Wydaw. Akademii Świętokrzyskiej, s. 433-455.
- Information and communication technology* (1999). [online]. London: Department for Education and Employment; Qualifications and Curriculum Development Agency. National Curriculum [dostęp: 29.08.2011]. Dostępny w World Wide Web: <http://curriculum.qcda.gov.uk/uploads/ICT%201999%20programme%20of%20study_tcm8-12058.pdf>.
- Rada Monitoringu Społecznego (2009). *Zintegrowana baza danych 2000-2009 (indywidualni respondenci)* [online]. Diagnostyka społeczna. Warunki i jakość życia Polaków [dostęp: 29.08.2011]. Dostępny w World Wide Web: <<http://www.diagnoza.com>>.
- Shapiro, Jeremy J., Huges, Shelley K. (1996). Information literacy as liberal art. *Educational Review*, vol. 31, iss. 2, pp. 31-35.
- Virkus, Sirie (2003). Information literacy in Europe: a literature review. *Information Research*, vol. 8, no. 4, pp 1-35.

JUSTYNA JASIEWICZ

Institute of Information and Book Studies
University of Warsaw
e-mail: justyna.jasiewicz@uw.edu.pl

INFORMATION BEHAVIOR OF THE YOUNG AND ELEMENTS OF INFORMATION LITERACY IN POLAND

KEYWORDS: Information skills. Information literacy. Information behavior of the young. Information needs. Evaluation of information credibility. Information sources.

ABSTRACT: The author discusses selected results of research she conducted for her PhD thesis on information skills of the young in Poland, Germany and the United Kingdom. She presents data illustrating the use of various information sources by Polish, German and British pupils and the evaluation of the credibility of information collected from those sources. She follows with comparing her research results with core curricula for elementary, middle and high schools issued in 2009, pointing to clearly visible divergence between information needs and behavior of the young and objectives of information literacy as described in the curricula.

Artykuł w wersji poprawionej wpłynął do Redakcji 25 lipca 2011 r.