

AUTOREFERAT

1. Imię i nazwisko: Katarzyna Borawska-Kalbarczyk

2. Posiadane dyplomy, stopnie naukowe:

- **21 czerwca 1996 r.** – dyplom ukończenia studiów wyższych magisterskich na kierunku pedagogika w zakresie nauczania początkowego – Uniwersytet Warszawski Filia w Białymstoku, Wydział Pedagogiki i Psychologii.
- **21 listopada 2002 r.** – stopień doktora nauk humanistycznych w zakresie pedagogiki; nadany uchwałą Rady Wydziału Pedagogiki i Psychologii Uniwersytetu w Białymstoku, uzyskany na podstawie rozprawy doktorskiej pt. „Diagnoza umiejętności językowych dziecka kończącego edukację wczesnoszkolną”; promotor w przewodzie doktorskim: prof. dr hab. Elżbieta Putkiewicz; recenzenci rozprawy: prof. dr hab. Barbara Bokus; prof. dr hab. Jerzy Niemiec.

3. Informacje o dotychczasowym zatrudnieniu w jednostkach naukowych:

- **1 października 1996 r.** – zatrudnienie na stanowisku asystenta w Zakładzie Dydaktyki Ogólnej Wydziału Pedagogiki i Psychologii Uniwersytetu Warszawskiego Filii w Białymstoku;
- **1 października 2003 r.** – zatrudnienie na stanowisku adiunkta w Zakładzie Dydaktyki Ogólnej Wydziału Pedagogiki i Psychologii Uniwersytetu w Białymstoku.

4. Wskazanie osiągnięcia wynikającego z art. 16 ust. 2 Ustawy z dnia 14 marca 2003 r. o stopniach naukowych i tytule naukowym oraz o stopniach i tytule w zakresie sztuki (Dz. U. nr 65, poz. 595 ze zm.):

- a) Katarzyna Borawska-Kalbarczyk, **Kompetencje informacyjne uczniów w perspektywie zmian szkolnego środowiska uczenia się**, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa 2015, ss. 507, (monografia autorska); recenzenci: prof. zw. dr hab. Mirosław J. Szymański, prof. zw. dr hab. Kazimierz Wenta;
- b) omówienie celu naukowego pracy i osiągniętych wyników wraz z omówieniem ich ewentualnego wykorzystania.

5. Omówienie pozostałych osiągnięć naukowo-badawczych.

SPIS TREŚCI AUTOREFERATU

Cel naukowy pracy	3
Kompozycja monografii	6
Tło teoretyczne pracy	6
Metodologiczne podstawy badań	9
Opis uzyskanych wyników badań	11
Diagnoza poziomu kompetencji informacyjnych uczniów	11
Zróżnicowanie kompetencji informacyjnych uczniów	17
Analiza jakości szkolnego środowiska uczenia się	18
Wykorzystanie uzyskanych rezultatów badań	18
Omówienie pozostałych osiągnięć naukowo-badawczych	22

CEL NAUKOWY PRACY

Współczesny człowiek funkcjonuje w specyficznej formacji społecznej, której istotnym wyznacznikiem są procesy wytwarzania, przechowywania, przekazywania, pobierania i wykorzystania informacji. Informacja przenika do różnorodnych sfer życia: społecznej, ekonomicznej, kulturalnej, politycznej czy zawodowej, stając się motorem przemian i rozwoju cywilizacyjnego oraz źródłem utrzymania wielu ludzi. W omawianym typie społeczeństwa – tzw. społeczeństwa informacyjnego, urasta ona do rangi potężnej siły modyfikującej funkcjonowanie jednostek, jest istotnym czynnikiem kreatywności i innowacyjności, podstawowym komponentem budowania wiedzy ludzkiej i narzędziem w procesie uczenia się, czynnikiem umożliwiającym ludziom osiągnięcie lepszych rezultatów w wielu sferach ich działalności. Stanowi także jeden z najważniejszych elementów podejmowania decyzji. Wśród funkcji informacji wymienia się jej znaczenie w sensie budulca wiedzy – informacje w środowisku życia człowieka stanowią podstawę tworzenia wiedzy wszystkich osób zaangażowanych w proces jej pozyskiwania i wykorzystywania. W społeczeństwie informacyjnym człowiek uwikłany jest w złożone relacje z informacjami, a w związku z tym jakość procesu pracy z informacjami rzutować będzie zarówno na jego indywidualny rozwój, jak i oddziaływać będzie na całokształt przemian społeczeństwa, którego jest członkiem.

Przyjmując, że informacja jest podstawową kategorią społeczeństwa informacyjnego, należy także zauważyć niepożądane następstwa związane z jej użytkowaniem. Żyjemy w świecie obfitującym w informacje wytwarzane przez człowieka za pośrednictwem różnorodnych mediów. Informacja jest wszechobecna i – co najważniejsze – nadmiarowa. Codziennie zasypują nas informacje, które bywają fałszywe, bezwartościowe, niedokładne czy też zbędne. Nadmiar informacji wcale nie musi oznaczać źródła dodatkowej wiedzy, co więcej, narzędzia, które można wykorzystać do poszukiwania informacji także nie zawsze spełniają nasze oczekiwania. Obserwowany lawinowy wzrost ilości informacji, łatwość dostępu i magazynowania, a także zwiększona szybkość jej transmisji pociągają za sobą szereg negatywnych psychologicznych następstw związanych z utrudnionymi procesami jej odbioru. Najważniejszymi przejawami tych problemów są trudności w umiejętnym wyszukiwaniu, selekcyonowaniu i wykorzystywaniu informacji, traktowanych jako istotne podwaliny procesu konstruowania wiedzy. Na ich doświadczanie najbardziej narażone są osoby o niskich umiejętnościach informacyjnych, ze słabą wykształconą sprawnością wybiórczego i krytycznego podejścia do analizy dostępnych informacji.

W kontekście zarysowanych wyżej trudności funkcjonowania jednostki w infosferze, nie sposób jednak zaprzeczyć, że nie da się dziś żyć bez obiegu informacji i stojącego za nim zaplecza technologicznego. Nie ulega wątpliwości, że zdolność człowieka do dotarcia do informacji i jej przetwarzania jest warunkiem efektywnego uczestniczenia w sferze edukacji, pracy czy kultury. W związku z tym, we współczesnym społeczeństwie kompetencjami istotnymi dla każdej jednostki są umiejętności odnajdywania w informacyjnym strumieniu treści najważniejszych, adekwatnych stawianym celom.

Potraktowanie informacji jako nowego towaru i źródła bogactwa w obecnym społeczeństwie skłania do pogłębionej refleksji nad jakością procesu kształcenia w szkołach. W obserwowanym na przestrzeni ostatnich lat nurcie krytycznych głosów pod adresem szkoły w stopniu niewystarczającym – w moim ujęciu – wskazuje się na potrzebę kreowania dydaktycznych warunków umożliwiających uczniom rozwój wielostronnych umiejętności pracy z informacjami. Wyrażam przekonanie, że kompetencje informacyjne uczniów są w niewystarczającym stopniu diagnozowane, zauważane i doceniane w procesie kształcenia kompetencji poznawczych w szkole, a co za tym idzie, w równie niezadowalającym stopniu podejmowane są edukacyjne działania w kierunku ich kształtowania, czy też kreowania warunków do ich samodzielnego rozwijania. Akcentuję tu mocno znaczenie rozwijania zdolności poszukiwania, gromadzenia i przetwarzania informacji oraz ich wykorzystywania w krytyczny sposób. Ponadto, kontynuując wątek ważności kompetencji informacyjnych uczniów w perspektywie oczekiwanych zmian w uczeniu się, w obliczu wagi koncepcji uczenia się ustawicznego, szczególnego znaczenia nabiera konieczność osiągnięcia przez uczniów takiego stanu, w którym każdy stanie się osobą uczącą się w sposób niezależny i przez całe życie. Niezbędnym warunkiem do osiągnięcia tego celu jest umiejętność racjonalnego korzystania z informacji.

Uświadamiając sobie problemy dotyczące uwikłania jednostki w złożone relacje z informacjami, jak również przyjmując, że jednym z ważnych celów współczesnej oświaty jest przygotowanie uczniów do samodzielnego korzystania z niezwykle bogatej oferty informacyjnej i rozwój sprawności radzenia sobie z nadmiarem informacji oraz samodzielne tworzenie wiedzy zaprojektowałam badania, których **przedmiotem uczyniłam poziom i zróżnicowanie kompetencji informacyjnych uczniów oraz edukacyjne warunki ich rozwijania.**

W pracy stawiam tezę, że w obliczu eksplozji informacyjnej istotnymi umiejętnościami dla każdej jednostki, a szczególnie ludzi młodych – stanowiących znaczącą grupę odbiorców lawinowo rosnących informacji – są kompetencje informacyjne rozumiane jako pozyskiwanie

wyselekcjonowanej (potrzebnej, ważnej, aktualnej, wiarygodnej) informacji, którą można następnie przekształcać i włączać w struktury posiadanej już wiedzy. W monografii wskazuję także na niezwykle silną potrzebę gruntownej redefinicji i modernizacji szkolnego środowiska uczenia się, a także konieczność integracji wysiłków nauczycieli z różnorodnych dydaktycznych środowisk szkolnych, których działania powinny być zorientowane na takie organizowanie procesu uczenia się, aby uczeń efektywnie zarządzał zdobywanymi przez siebie informacjami, zarówno indywidualnie, jak i w grupach. Prowadzi to do rozwoju świadomości własnego procesu uczenia się, identyfikowania dostępnych możliwości kreowania tych umiejętności oraz zdolności pokonywania przeszkód w celu osiągnięcia powodzenia w uczeniu się.

Tak sformułowany przedmiot wyznaczył następujące, związane ze sobą obszary badawcze: ▪ kompetencje informacyjne uczniów ▪ edukacyjne warunki do ich rozwoju ▪ projekcja modernizacji szkolnego środowiska uczenia się wspierającego kompetencje informacyjne.

Obszary te ukierunkowały trzy **cele badawcze**. Badania służyły: po pierwsze, określeniu **poziomu kompetencji informacyjnych uczniów**, a po drugie zmierzały do opisu, **w jakich warunkach edukacyjnych uczniowie mają możliwość rozwijania swoich kompetencji informacyjnych**. W warstwie eksplanacyjnej badania wyjaśniam, **w jakim stopniu wybrane czynniki** (status socjoekonomiczny, poziom aktywności kulturowej, płeć, typ szkoły, lokalizacja szkoły, miejsce zamieszkania, osiągnięcia szkolne) **różnicują poziom kompetencji informacyjnych uczniów** oraz **w jakim stopniu zastane w szkole warunki edukacyjne sprzyjają ich kształtowaniu**. Uzyskana w ten sposób wiedza umożliwiła mi realizację trzeciego celu badań, instrumentalnego: **zaproponowanie kierunków modernizacji szkolnego środowiska uczenia się**, wzmacniającego sprawności informacyjne uczniów.

W monografii poszukuję odpowiedzi na **pytania badawcze**, jaki jest poziom kompetencji informacyjnych uczniów oraz ich zróżnicowanie, jak również w jakim stopniu szkoła stwarza warunki do rozwoju zdolności samodzielnego zdobywania i przetwarzania informacji w oferowanym uczniom szkolnym środowisku uczenia się. Formułując problemy badawcze kierowałam się przekonaniem, że diagnoza poziomu kompetencji informacyjnych młodzieży pozwoli na wskazanie kierunków stymulowania ich umiejętności pracy z informacjami, a wielostronna analiza warunków edukacyjnych otworzy perspektywę możliwości ich modernizacji – w kierunku stwarzania uczącym się aktywizujących warunków ukierunkowanego rozwoju, dzięki którym możliwe będzie sprostanie wyzwaniom

współczesnej dynamicznej cywilizacji informacyjnej. Projektując badania kierowałam się przesłanką, iż przygotowanie ucznia do samodzielnej pracy z informacjami jest drogą prowadzącą ku edukacyjnym sukcesom.

KOMPOZYCJA MONOGRAFII

Przedłożona monografia składa się z dwóch części, a ich ramach z dziewięciu rozdziałów. Część pierwsza zatytułowana „**Teoretyczne podstawy badań nad kompetencjami informacyjnymi uczniów**” zawiera w swej strukturze pięć rozdziałów. Część druga, pt. „**Badania własne poziomu i uwarunkowań kompetencji informacyjnych uczniów**” zamyka się w czterech rozdziałach dotyczących podstaw metodologicznych pracy i analizy badań. Rozprawę zamyka „**Podsumowanie. Kompetencje informacyjne uczniów: stan, zróżnicowanie, edukacyjne warunki rozwoju**” ukazujące syntetyczny obraz uzyskanych wyników badań oraz „**Zakończenie. Aspekty przemian edukacji szkolnej – w kierunku nowej kultury uczenia się**”, w którym podjęłam próbę zaproponowania kierunku przemian szkolnego środowiska uczenia się zmierzającego ku stymulowaniu umiejętności informacyjnych uczniów.

TŁO TEORETYCZNE PRACY

Moje zainteresowania naukowo-badawcze dotyczące kompetencji informacyjnych ukształtowały się w rezultacie pogłębionych studiów literaturowych na temat *information literacy*, obserwowanej zmiany społecznej i jej skutków, jak również wyzwań, jakie stawia współczesne społeczeństwo oparte na informacji i wiedzy, a także były efektem codziennej obserwacji dynamicznych zjawisk i przeobrażeń współczesności, których nasilenie i charakter mają wpływ na zachowania, postawy i system wiedzy wszystkich członków społeczeństwa. Inspiracją do konstrukcji treściowej rozdziałów teoretycznych monografii była analiza współczesnej, dynamicznej, „płynnej rzeczywistości” (Z. Bauman) odciskającej swoiste piętno na wielu sferach ludzkiego życia.

W rozdziale pierwszym (**Przemiany współczesnego świata w perspektywie rozwoju społeczeństwa informacyjnego**) akcentując wagę i złożoność zagadnienia kompetencji informacyjnych odniosłam się do konstytutywnych cech i właściwości struktury społecznej, której jesteśmy członkami. Moim celem było ukazanie istoty społeczeństwa informacyjnego w oglądzie teoretycznym, ze szczególnym zaakcentowaniem procesów produkcji, przesyłania, odbioru i przetwarzania informacji, a także perspektywy rozwoju społeczeństwa opartego na wiedzy (interpretowanego jako społeczeństwo ludzi uczących się).

Wychodząc z założenia, że informacja jest jednym z ważnych składników otaczającej rzeczywistości, zwłaszcza w sytuacji pojawiania się coraz większej jej ilości, utrudniającej człowiekowi dokonywanie selekcji, akcentuję w monografii istotę informacji jako nieodłącznego komponentu środowiska życia człowieka i szczególny obiekt poznawczy (**Rozdział 2. Informacja i wiedza w środowisku życia człowieka**). Umiejscawiam tu informację jako jeden z elementów klasycznej hierarchii: dane – informacje – wiedza – mądrość i wskazuję wzajemne relacje między informacją a wiedzą oraz warunki, w jakich informacja przekształca się w wiedzę. Podkreślam proces transformacji informacji w wiedzę jako efekt budowania odpowiednich struktur w umyśle uczącej się osoby. Szczególne miejsce przyznaję wiedzy w przestrzeni edukacyjnej, ukazując perspektywę konieczności przejścia od edukacji transmisyjnej ku kształceniu sprzyjającemu budowaniu wiedzy przez uczniów.

Problematyka kompetencji informacyjnych jest niezwykle ważna zwłaszcza w odniesieniu do ludzi młodych, urodzonych w świecie przesiąkniętym nowymi technologiami cyfrowymi, w znaczący sposób kształtującymi ich codzienne funkcjonowanie. W rozdziale trzecim (**Młodzież pokolenia Z jako szczególny składnik społeczeństwa informacyjnego**) wskazuję na określone cechy poznawcze młodzieży z pokolenia cyfrowych tubylców wyróżniające się przez pryzmat jej intensywnych kontaktów z nowoczesnymi technologiami cyfrowymi, np. niesłabnącą potrzebą odbierania nowych pobudzeń, medialną wielozadaniowością, chwilowością koncentracji uwagi, czy modyfikacjami myślenia linearnego. Wyrażam tu zaniepokojenie potencjalnymi zagrożeniami generowanymi przez media cyfrowe, skierowanymi na młode pokolenie jako ich intensywnych użytkowników. Zwracam też uwagę na pozytywny nurt dyskursu dotyczącego oddziaływania mediów cyfrowych na umysłowość młodzieży, uwypuklając aspekt konieczności wypracowania właściwych kompetencji korzystania z dobrodziejstw nowych technologii. Szczególny akcent kładę na problemy pokolenia Z związane z radzeniem sobie z informacyjnym zalewem. Rozpatruję je w aspekcie powierzchowności przeszukiwania zasobów informacyjnych, trudności selekcji informacji, oceny ich wiarygodności, intencjonalnego wyboru i operatywnego wykorzystania.

Istotnym nurtem warstwy teoretycznej pracy czynię analizę kompetencji informacyjnych (**Rozdział 4. Kompetencje informacyjne – studium teoretyczne**). W obliczu zauważanego w literaturze „zamieszania” terminologicznego wyraźnie odróżniam je od czysto technicznych umiejętności pracy z technologiami informacyjno-komunikacyjnymi. Definiując to pojęcie wskazuję na harmonijną kompozycję wiedzy, umiejętności i postaw jednostki uwikłanej w proces poszukiwania informacji w zróżnicowanej współcześnie infosferze. Kompetencje

informacyjne rozważam jako pojemną koncepcję odnoszącą się do ludzkich umiejętności rozpoznawania potrzeb informacyjnych, wyszukiwania, oceny, wykorzystania i rozpowszechniania informacji w celu podejmowania decyzji, zdobywania wiedzy i doskonalenia umiejętności poznawczych. Akcentuję także potrzebę kształtowania właściwych postaw w rezultacie świadomego kontaktu z informacjami, co wiąże się z przestrzeganiem zasad prawnych i norm etycznych. Takie stanowisko definicyjne promuję w monografii, będąc przekonaną, że kompetencje informacyjne obecne w strukturze kompetencji jednostki stanowią ważną determinantę aktywnego uczestnictwa w życiu społecznym, ułatwiają podejmowanie decyzji, są orężem w walce z wykluczeniem informacyjnym oraz wzmacniają dążność do całożyciowego uczenia się, stanowiąc tym samym ważną przesłankę zmian ku nowej jakości edukacji.

Analiza standardów kształcenia *information literacy* oraz realizowane w szkolnictwie zagranicznym modele ich rozwijania były inspiracją do opracowania siedmiu szczegółowych kategorii (zakresów) kompetencji informacyjnych: ▪ planowanie rozwiązywania problemów informacyjnych; ▪ strategie wyszukiwania informacji; ▪ lokalizowanie i pozyskiwanie informacji; ▪ porządkowanie i wybór informacji; ▪ przetwarzanie informacji; ▪ respektowanie zasad prawnych i norm etycznych w pracy z informacjami; ▪ ocena procesu poszukiwania informacji i ich wykorzystania.

Wymienione kategorie pozwoliły na wyznaczenie rejestru problemów szczegółowych i znalazły odbicie w zestawie zmiennych zależnych szczegółowych, co następnie umożliwiło diagnozę poziomu kompetencji informacyjnych młodzieży.

W kolejnym rozdziale dokonuję krytycznego oglądu polskiej rzeczywistości edukacyjnej, generowanego przez pytania o zdolność szkoły do podjęcia skutecznych działań edukacyjnych adekwatnych do wyzwań zmieniającej się rzeczywistości (**Rozdział 5. Szkoła kreująca warunki do rozwoju kompetencji informacyjnych uczniów**). Eksponuję znaczenie konieczności zmiany kontekstu dydaktycznego obecnego modelu szkoły – w kierunku odejścia od edukacji w dużej mierze pozornej, z nadmiernie transmisyjnym charakterem, ku tworzeniu w szkole warunków do samodzielnego zbierania informacji, ich selekcjonowania i konstruowania wiedzy przez ucznia. W nurcie tych rozważań wykorzystuję założenia konstruktywizmu jako myśli pedagogicznej współczesnej szkoły oraz przedstawiam propozycje wybranych, nowoczesnych dydaktycznych rozwiązań modernizujących przebieg tradycyjnego procesu kształcenia (konektywizm, edukacja Web 2.0, metoda WebQuest). Ważnym aspektem czynię wypracowanie odpowiednich proporcji między procesem nauczania (transmisja informacji) a uczenia się (przetwarzanie informacji i konstrukcja wiedzy), czego

rezultatem było zogniskowanie drugiego z nurtu badań własnych wokół analizy szkolnego środowiska uczenia się.

Środowisko uczenia się definiuję jako całokształt edukacyjnych warunków, w jakich toczy się w szkole proces uczenia się, w połączeniu z czynnikami osobowymi i rzeczowymi oddziałującymi na niego, obejmującymi aspekty społeczno-pedagogiczne, jak i otoczenie fizyczne. Opisuję je przez pryzmat najistotniejszych w kontekście współczesnej dydaktyki elementów procesu kształcenia: ▪ komunikacja w klasie szkolnej; ▪ metody kształcenia; ▪ formy organizacji kształcenia; ▪ technologie informacyjne; ▪ indywidualizacja kształcenia; ▪ organizacja przestrzeni edukacyjnej. Wyróżnione elementy szkolnego środowiska uczenia się wyznaczyły rejestr kolejnej grupy problemów szczegółowych, pozwalając na zbadanie problemu, w jakich warunkach środowiska edukacyjnego uczniowie mają możliwość rozwijania swoich kompetencji informacyjnych.

W trosce o wysoką jakość szkolnego środowiska uczenia się nauczyciel powinien skłaniać się ku takiej organizacji procesu kształcenia, w której nacisk położony będzie na zaangażowanie się ucznia w tworzenie wiedzy osobistej przez samodzielne dochodzenie do rozwiązania trudności poznawczych, dwustronną komunikację, organizację pracy w grupach, zróżnicowanie środków dydaktycznych z wykorzystaniem bogatej oferty technologii informacyjnych, pochylenie się nad indywidualnymi możliwościami ucznia czy uwzględnianie optymalnej dla uczenia się aranżacji przestrzeni klasy.

METODOLOGICZNE PODSTAWY BADAŃ

Kompetencje informacyjne uczniów, ze względu na swoją wielowymiarowość, nie są łatwo uchwytnym i jednoznacznie identyfikowalnym obszarem kompetencji poznawczych człowieka. Trudności w obiektywnym określeniu ich poziomu wynikają z wielopłaszczyznowego obszaru infosfery, w którym zanurzona jest aktywna informacyjnie jednostka. Kompetencje informacyjne w przyjętej perspektywie badawczej obejmują indywidualną wiedzę uczniów o własnych umiejętnościach informacyjnych, wskutek tego umiejętności te są badane w ujęciu podmiotowym – jako gotowość do podjęcia zadań informacyjnych i możliwość dostosowania ich do zmieniających się warunków, w jakich mają być wykonane. Projektowane badanie koncentrowało się zatem na zbadaniu kompetencji informacyjnych w opinii uczniów, co stanowiło odzwierciedlenie nadawanych przez nich znaczeń złożonemu obszarowi zadań informacyjnych i pozwoliło na poznanie indywidualnej interpretacji problemów i wyzwań informacyjnych. Złożoność wymiaru badań wynikała także z ulokowania problematyki kompetencji informacyjnych w edukacyjnej przestrzeni szkoły

i w kręgu dydaktycznych oddziaływań nauczyciela.

Wielowymiarowy przedmiot badań przyczynił się do zastosowania triangulacyjnego podejścia badawczego, wyrażającego się w połączeniu metod nurtu analizy ilościowej (posłużyłam się metodą skali ocen, inaczej szacowania oraz sondażem diagnostycznym) oraz nurtu analizy jakościowej (wykorzystałam wywiad swobodny). Zastosowane rozwiązanie wychodzi naprzeciw postulatowi dążenia do łączenia podejścia ilościowego i jakościowego w badaniach pedagogicznych w celu uzyskania wielopłaszczyznowej perspektywy badawczej, co jest tematem licznych dyskusji w literaturze metodologicznej (S. Palka 2010; N. Denzin 2009; Ch. Frankfort-Nachmias, D. Nachmias 2001; E. Babbie 2008). W celu interpretacji uzyskanych wyników badań posłużyłam się w badaniach obydwoma wzorcami analiz, zarówno ilościowej, jak i jakościowej, co umożliwiło mi uzyskanie pełniejszego obrazu kompetencji informacyjnych uczniów w perspektywie szkolnej rzeczywistości edukacyjnej. W badaniach wykorzystałam autorskie narzędzia badawcze: „Skalę poziomu kompetencji informacyjnych uczniów” oraz kwestionariusz „Szkolne środowisko uczenia się”. W przypadku skali zastosowałam procedurę standaryzacji wyrażającą się w pomiarze mocy dyskryminacyjnej jej pozycji oraz obliczenie współczynnika rzetelności α -Cronbacha.

Badania miały charakter dwuetapowy. W pierwszej części zrealizowałam ilościowy wymiar badań, w którym w rezultacie doboru losowego uczestniczyło 1362 uczniów klas pierwszych z 35 placówek ponadgimnazjalnych województwa podlaskiego, reprezentujących zróżnicowane typy szkół, zarówno licea ogólnokształcące (w liczbie 19), jak i technika (16 placówek). Wybór tej grupy wiekowej (absolwenci kształcenia gimnazjalnego) pozwolił na ocenę poziomu ich umiejętności pracy z informacjami osiągniętej w rezultacie zakończenia kolejnego szczebla kształcenia, który traktuję jako istotny krok ku samodzielnej edukacji. W tej części badania wykorzystałam metodę szacowania („Skala poziomu kompetencji informacyjnych”) oraz sondaż diagnostyczny (kwestionariusz „Szkolne środowisko uczenia się”). W drugiej części badań, realizując nurt analizy jakościowej, posłużyłam się wywiadem swobodnym: niestandaryzowanym i nieustrukturyzowanym. Zastosowałam w tym wypadku węzłowy dobór próby, polegający na wybieraniu do wywiadu uczniów z próby wyselekcjonowanej na użytek pierwszego etapu badań. Osoby uczestniczące w wywiadzie odpowiadały profilowi zmiennych demograficzno-społecznych, w związku z tym zastosowano dobór celowy. Wywiad z młodzieżą miał na celu poznanie ich doświadczeń, refleksji i przemyśleń na temat procesu pracy z informacjami w perspektywie samodzielnego tworzenia wiedzy.

OPIS UZYSKANYCH WYNIKÓW BADAŃ

Opis uzyskanych wyników badań umieszczam w trzech nurtach:

- 1) Diagnoza poziomu kompetencji informacyjnych uczniów po zakończeniu kształcenia gimnazjalnego (**Rozdział 7. Diagnoza poziomu kompetencji informacyjnych w wybranych aspektach**);
- 2) Zróznicowanie kompetencji informacyjnych ze względu na przyjęte zmienne niezależne (**Rozdział 8. Kompetencje informacyjne uczniów w perspektywie czynników środowiskowo-osobowych i dydaktycznych**);
- 3) Analiza warunków edukacyjnych, w jakich uczniowie mają możliwość kształtowania umiejętności informacyjnych oraz określenie zróżnicowania kompetencji informacyjnych uczniów ze względu na poziom jakości szkolnego środowiska uczenia się (**Rozdział 9. Szkolne środowisko uczenia się jako przestrzeń rozwoju kompetencji informacyjnych uczniów**).

1. DIAGNOZA POZIOMU KOMPETENCJI INFORMACYJNYCH UCZNIÓW

Na ogólny obraz poziomu kompetencji informacyjnych uczniów złożyło się siedem obszarów szczegółowych zachowań informacyjnych młodzieży (wykaz na str. 8 autoreferatu). Lista ta wyznaczy przedstawiony poniżej opis pierwszego z nurtów wyników badań, w którym nacisk położę na charakterystykę najwyższej rozwiniętych kompetencji informacyjnych w wymienionych zakresach oraz wskażę najczęstsze problemy i trudności młodzieży o niewystarczających umiejętnościach pracy z informacjami. Na diagnozę poziomu kompetencji informacyjnych uczniów złożyły się wyniki uzyskane w efekcie analizy ilościowej danych, jak i analizy jakościowej materiału z wywiadu.

W zakresie **planowania rozwiązywania problemów informacyjnych** dominowali uczniowie o wysokim poziomie kompetencji informacyjnych (44,5%). Uczniowie ci planują poszukiwanie informacji z dużym stopniem świadomości, cechuje ich wysoko rozwinięta samowiedza o własnych potrzebach informacyjnych, w wysokim stopniu odczuwają znaczenie informacji w swoim życiu, wiedząc, że dokładna i wszechstronna informacja jest podstawą podejmowania przez nich trafnych decyzji. Ważną pobudką uruchamiającą ich działania informacyjne była świadomość własnej niewiedzy i wewnętrzna chęć likwidowania stwierdzonych luk przez ich uzupełnianie. Z drugiej strony, aż jedna piąta młodzieży oceniła swój poziom kompetencji informacyjnych jako najniższy (21,7%). Przejawiane przez uczniów trudności poznawcze zorientowane były wokół swoistej „beztroski informacyjnej”, co przejawiało się w braku poczucia konieczności samodzielnych działań w celu rozwiązania

danego problemu. Świadomość identyfikacji własnej luki informacyjnej była tu rozwinięta w stopniu niewystarczającym do odniesienia sukcesu informacyjnego. Uczniowie tacy liczą na pomoc innych w zaplanowaniu procesu poszukiwania informacji. Do poszukiwań informacyjnych skłaniają w większości badaną młodzież edukacyjne zadania stawiane im przez szkołę, w mniejszym stopniu jest ona również motywowana różnymi prywatnymi zainteresowaniami. Najważniejszym i najczęściej wykorzystywanym źródłem informacji jest dla uczniów Internet, wraz z wyszukiwarką Google, stanowiącą często początek i koniec wszelkich poszukiwań. Z racji wysokiego stopnia preferencji Internetu radykalnemu skurczeniu podlegają inne zasoby: książki, prasa, czasopisma, wiadomości telewizyjne, radiowe, wiedza innych ludzi. W sytuacji dominacji informacyjnych zasobów sieciowych (w każdym miejscu i czasie) źródła drukowane zyskały marginalną pozycję w życiu uczniów, aczkolwiek wielu z nich przyznało im cechę wyższej wiarygodności w porównaniu z informacjami z zasobów wirtualnych. Planowanie rozwiązywania zaistniałych potrzeb informacyjnych lokowane jest więc w świetle badań przez młodych ludzi niejako automatycznie i sposób dla nich zupełnie naturalny w zasobach internetowych, co wymusza dalszy, określony sposób poszukiwania i pracy z tymi informacjami.

W zakresie umiejętności opracowywania **strategii poszukiwania informacji** przeważają uczniowie także o wysokim poziomie samooceny kompetencji informacyjnych (40,1%). Uczniowie ci charakteryzują się wysokim stopniem profesjonalizmu na tym etapie poszukiwania informacji: formułują zapytania informacyjne, tworzą plan poszukiwania informacji, mając świadomość, że przypadkowość i chaotyczność działań utrudniają poszukiwania. Są w stanie analizować potencjalne, potrzebne im źródła informacji oraz oceniać ich przydatność w procesie tworzenia strategii poszukiwania informacji, a nade wszystko doceniają wagę i znaczenie konstrukcji algorytmu poszukiwania informacji. Co trzeci uczeń (30,5%) charakteryzował się niskimi kompetencjami w podejściu do tworzenia strategii poszukiwania informacji. Wskazując na trudności tej grupy badanych, należy zauważyć, że młodzi ludzie poruszając się w obrębie dostępnej im infosfery wielokrotnie podejmują wybory bez głębszego namysłu czy gruntownej refleksji. Szukają informacji spontanicznie, w przyływie chwilowego impulsu myśli. Ignorując proces tworzenia strategii poszukiwania informacji, liczą na tzw. szczęśliwy traf i zadowolają się pierwszym uzyskanym wynikiem poszukiwania (przede wszystkim w zasobach sieciowych). Nie analizują zbytnio ani złożoności potencjalnych źródeł informacji, ani kolejnych kroków postępowania ułatwiających osiągnięcie celu. Jako najbardziej przydatne źródło do realizacji własnych potrzeb informacyjnych wskazywano najczęściej Internet, umieszczany na piedestale

skarbnicy wiarygodnych i potrzebnych informacji w zasadzie na każdy temat. Proces wyszukiwania kończący się porażką wynikał po części z naiwnej postawy we „wszystko mający” Internet, a po części był rezultatem niskich umiejętności wyszukiwawczych, wiążących się z brakiem potrzeby stosowania strategii poszukiwania.

W zakresie **lokalizowania i pozyskiwania informacji** uczniowie uzyskali przeciętny poziom kompetencji informacyjnych (36,1%). Stosunkowo najmniej uczniów odznaczało się niskim poziomem samooceny w tym zakresie (30,0%). Uogólniając, można zauważyć, że badani uczniowie charakteryzowali się dość dobrą sprawnością pracy w obrębie kilku, zróżnicowanych źródeł informacji, przyznając, że nie tylko nie utrudnia im to procesu poszukiwania informacji, ale wręcz stanowi element pożądany, wzbogacający ich działania. Przejawiali tym samym postawę, że Internet nie jest ostateczną wyrocznią informacji, jak również doceniali wyszukiwanie informacji w zróżnicowanych kontekstach. Nie zadowalali się przypadkowymi i najłatwiejszymi sposobami pozyskiwania i gromadzenia informacji, ale starali się wykorzystywać w tym procesie różne ich rodzaje. Można było zauważyć przejawianie wśród badanych pożądanej postawy wytrawnego poszukiwacza informacji, mającego świadomość, że czas poświęcony na wyszukanie treści, jak również duży stopień zaangażowania jest jednym z gwarantów osiągnięcia sukcesu informacyjnego. Z drugiej strony, użytkownicy informacji charakteryzujący się niskim poziomem kompetencji informacyjnych ograniczali swój proces wyszukiwania wyłącznie do informacji z Internetu, wskazując często wręcz na uciążliwość równoległego wykorzystywania źródeł tradycyjnych (książek). Częstokroć zadowalali się przypadkowymi rezultatami wyszukiwania, nie analizując ich pod kątem kompletności – w związku z tym nie odczuwali potrzeby dodatkowego poszukiwania informacji w przypadku stwierdzenia luk. Świadomość informacji niepełnej, niedosyt uzyskanych informacji nie były bodźcem do dalszych poszukiwań, nie prowadząc tym samym do osiągnięcia satysfakcji poznawczej. W procesie poszukiwania informacji nie brali pod uwagę włożonego przez siebie nakładu pracy ani nie analizowali czasu, jaki temu poświęcają.

Umiejętności **porządkowania i wyboru informacji** ukształtowały się u badanej młodzieży na poziomie przeciętnym (37,7%). Uczniowie przejawiający najwyższą sprawność w analizowanej kategorii stanowili 34,3%, a do najniższej samooceny przyznało się nieco mniej niż jedna trzecia ogółu respondentów (27,9%). Uczniowie z dobrze rozwiniętymi kompetencjami w analizowanym zakresie w toku poszukiwania informacji dokonywali czynności kategoryzowania, grupowania, selekcji, asocjacji, klasyfikacji, organizacji zgromadzonych informacji. Byli świadomi, że samo posiadanie informacji jeszcze niewiele

zmienia, a dopiero selekcja, porównywanie, interpretacja i łączenie znalezionych informacji czy ich konfrontacja z osobami posiadającymi wiedzę i doświadczenie w danej materii mogą zaowocować w postaci stworzenia wartościowej wiedzy. Zdawali sobie sprawę, że im więcej informacji, które towarzyszą człowiekowi każdego dnia, tym ważniejsze stają się kryteria selekcji informacji, pozwalające na wybieranie tych najistotniejszych. Mimo naturalnego przywiązania do Internetu i nowoczesnych technologii jako immanentnej cechy pokolenia cyfrowych tubylców, należy podkreślić, że uczniowie dostrzegali także wady sieci jako źródła informacji, wynikające z faktu, że każdy może być autorem informacji w globalnej sieci (zatarcie granic między nadawcą a odbiorcą informacji w sieci). Z jednej strony podkreślali znajomość zasady ograniczonego zaufania do wiarygodności informacji znajdujących się w zasobach sieciowych, z drugiej zaś – wiedza ta nie przekładała się na działania, gdyż niewielu uczniów deklarowało systematyczne weryfikowanie informacji znajdującej w Internecie. Wskazując na problemy wynikające z niskiego poziomu omawianego zakresu kompetencji zauważyłam bezrefleksyjne i bezkrytyczne przyswajanie i powielanie informacji, kłopoty z oceną jakości jej źródeł, trudności w ocenie rzetelności i wiarygodności informacji. Badania wskazały, że młodzież w coraz większym stopniu korzysta z informacji niezweryfikowanych, zdobywanych w wysoce pobieżny sposób. Jest to droga do powstania sytuacji, w której dana jednostka dysponuje informacjami błędnymi lub wręcz niedostatkami informacji i wiedzy.

W zakresie **przetwarzania informacji** największą grupę stanowili uczniowie o przeciętnym poziomie kompetencji informacyjnych (40,9%). Na drugim miejscu usytuowali się uczniowie o wysokiej samoocenie w zakresie przetwarzania informacji, co czwarty zaś uczeń (25,6%) wykazywał niski poziom *information literacy* w tym wymiarze. Uczniowie charakteryzujący się wysokim poziomem kompetencji w omawianym zakresie nie mieli problemów z samodzielnym tworzeniem i przedstawianiem na lekcjach zagadnień na podstawie znalezionych wcześniej informacji, wykorzystywali w tym procesie własne możliwości twórcze i dostępne narzędzia technologii informacyjnej. Cechował ich dobry poziom dojrzałości informacyjnej w sensie umiejętności sprawnego integrowania informacji wcześniej nabytych z aktualnie znalezionymi w celu stworzenia nowych struktur wiedzy. Odnaczali się także pozytywnym nastawieniem do pracy, przejawiającym się w czerpaniu przyjemności z korzystania z informacji i tworzenia wiedzy. Omawiając kompetencje uczniów lokujących się na najniższym poziomie w zakresie przetwarzania informacji zauważa się szereg trudności i barier, z jakimi borykają się oni w tym procesie. Ich źródłem były zarówno ograniczenia poznawcze (np. w zakresie integracji informacji, tworzenia struktur wiedzy), jak

i brak samodzielności działania (np. oczekiwanie na pomoc z zewnątrz, gotowe treści i wzorce działania), czy negatywne nastawienie do sytuacji zadaniowej (poczucie, że nie lubię samodzielnie coś stworzyć). Proces przetwarzania informacji, zwłaszcza podczas domowej nauki uczniów, zdominował Internet, rzutujący na jakość tego procesu. Pozyskiwanie i transformacja informacji z sieci, odbywająca się głównie drogą „googlowania”, wbrew pozorom nie jest banalną, mechaniczną czynnością wyszukiwawczą, a umiejętnością wymagającą, angażującą kilka równoległych procesów poznawczych. Proces ten, wymagający namysłu i pogłębionej refleksji, u badanych sprowadzał się w zasadzie do dekodowania znajdujących informacji w Internecie i ich wzajemnego „doklejania” z większą lub mniejszą dozą sprawności, maskującą proces samodzielnego tworzenia dzieła (np. wypracowania). Preferencja takiego sposobu realizacji zadań edukacyjnych (intensywne wykorzystywanie wyłącznie Internetu) zakłóca głębokie procesy uczenia się i rozumowania. Badania przywołują obraz ucznia miotającego się informacyjnie, przeskakującego z linku na link przypadkową ścieżką ruchu w nadziei na znalezienie jakiegoś potencjalnie interesującego strzępu informacji, jego zdaniem wartego „wklejenia”. Młodzi ludzie mając świadomość naganności takich działań, wskazywali na edukacyjne i poznawcze ich konsekwencje i przyznawali się do nich tylko częściowo, twierdząc, że znacznie częściej obserwują takie czynności u swoich rówieśników – co potwierdza tym samym słuszność nazwy *copy-paste generation*. Dodatkowo, badana młodzież nie wydawała się być znacząco produktywna w tworzeniu treści w kontekście poruszanego w literaturze zatarcia granic między odbiorcą a twórcą informacji – jej zaangażowanie w proces tworzenia treści można określić jako umiarkowany.

W odniesieniu do **respektowania zasad prawnych i norm etycznych** w procesie pracy z informacjami dominowali uczniowie o przeciętnej samoocenie (37,5%). Prawie co trzeci uczeń charakteryzował się niskimi umiejętnościami w tym zakresie – 28,2%. Na podstawie uzyskanych rezultatów analizy ilościowej i jakościowej można zaobserwować, że przeważały jednak w większym stopniu negatywne wzorce zachowań, co wyrażało się w ignorowaniu powszechnie obowiązujących zasad prawnych i norm etycznych w pracy z informacjami, zwłaszcza cyfrowymi. Uczniowie mieli co prawda świadomość istnienia praw autorskich, aczkolwiek stosunek do ich przestrzegania rozkładał się dwojako – z jednej strony zauważyłam grupę osób szanujących zasady prawne w toku pracy z informacjami, postrzegających jako nieuczciwe przywłaszczanie sobie pracy twórczej innych ludzi (w postaci nielegalnej wymiany plików, czy plagiatowania tekstów) i przestrzegających takie zachowania. Z drugiej strony, niemała część badanych była przekonana, że treści zawarte w Internecie stanowią wspólne dobro, które można korzystać bez ograniczeń. O ile

zachowania informacyjne badanej młodzieży w zakresie przestrzegania zasad obowiązującego prawa wypadały umiarkowanie dobrze, to w przypadku świadomości i respektowania norm etycznych nienaruszających godności osobistej innych, prezentowały się znacznie lepiej (przewaga uczniów deklarujących wysoki poziom poczucia zachowania w tym zakresie).

W odniesieniu do kompetencji informacyjnych z zakresu: „**ocena procesu poszukiwania informacji**” najbardziej liczebną grupę stanowili uczniowie również o przeciętnym poziomie (41,0%). Uczniowie przejawiający najwyższy poziom kompetencji informacyjnych w tym zakresie stanowili 36,2% ogółu. Najmniejszą liczebną grupą była młodzież o najniższym poziomie sprawności w zakresie oceny własnych kompetencji (22,8%). Zauważam tu dość wysoki odsetek uczniów, w których zachowania informacyjne wpisana jest potrzeba dokonywania refleksji własnego procesu zdobywania informacji, oceny jego rezultatów zarówno od strony ilościowej, jak i jakościowej, wyznaczającej perspektywy przyszłych dążeń informacyjnych. Dzięki takim kompetencjom młodzież ta jest w stanie wskazywać zarówno pozytywne, jak i negatywne aspekty realizacji własnego procesu informacyjnego, jak również formułować dyrektywy usprawniające ten proces w przyszłości. Z drugiej strony, niepokój może budzić grupa młodzieży, wymagająca wzmocnienia umiejętności samooceny procesu pracy z informacjami. Zaniżone kompetencje w tym zakresie nie wpływają pozytywnie na potrzebę samokształcenia i edukacji ustawicznej, sprawiając, że uczniowie są nikłym stopniu świadomi wartości własnego kształcenia. Umiejętność podjęcia refleksji nad procesem poszukiwania informacji wyznacza pozytywną perspektywę ku „samouctwu informacyjnemu” (K. Went), a dobrze rozwinięte kompetencje w tym aspekcie sprzyjają budowaniu koncepcji samego siebie jako efektywnego i niezależnego ucznia, biorącego odpowiedzialność za własne uczenie się, czującego realny wpływ podejmowanych decyzji na swoje życie. Należy uznać, że jest to jedna z ważnych dróg ku budowaniu prawdziwej pasji do niezależnego uczenia się. Umiejętność dokonywania oceny jakości procesu poszukiwania pracy z informacjami oraz w rezultacie refleksji nad jego udoskonalaniem ujawniała się rzadko, co także kieruje myśl ku zaniechanym aspektom nie tylko kształcenia informacyjnego, ale także elementom rozwijania umiejętności uczenia się, w którym przecież czynności autokontroli i autooceny są niezwykle ważnym etapem rzutującym na krytyczny proces jego doskonalenia.

W efekcie przeprowadzonej analizy stwierdza się, że **ogólny poziom kompetencji informacyjnych** uczniów pierwszych klas szkół ponadgimnazjalnych jest stosunkowo wyrównany, z dominacją przeciętnych wyników (37,8% ogółu badanej grupy). Uogólniając, w żadnej z siedmiu przyjętych kategorii przejawów kompetencji informacyjnych uczniów nie odnotowano przewagi poziomu niskiego. W pięciu kategoriach kompetencji informacyjnych

zaobserwowałam przeciętny poziom kompetencji informacyjnych, a należało do nich: lokalizowanie i pozyskiwanie informacji, porządkowanie i wybór informacji, przetwarzanie informacji, respektowanie zasad prawnych i norm etycznych w pracy z informacjami, ocena procesu poszukiwania informacji. W pozostałych dwóch: planowanie rozwiązywania problemów informacyjnych; strategie poszukiwania informacji odnotowano przewagę uczniów odznaczających się poziomem wysokim.

2. ZRÓŻNICOWANIE KOMPETENCJI INFORMACYJNYCH UCZNIÓW

Poziom kompetencji informacyjnych uczniów był zróżnicowany przez przyjęte w badaniu zmienne niezależne, chociaż nie w obrębie wszystkich analizowanych kategorii. W analizie statystycznej weryfikującej poziom istotności różnic wykorzystano zarówno testy parametryczne (jednoczynnikową analizę wariancji ANOVA, test T-Studenta) oraz testy *post-hoc* (GT2 Hochberga i Scheffe'a), jak i nieparametryczne (test Kruskala-Wallisa). I tak, biorąc pod **status socjoekonomiczny** okazało się, że statystycznie istotne różnice w wartościach średnich kompetencji informacyjnych występują pomiędzy grupami SES-u niskiego i przeciętnego oraz SES-u niskiego i wysokiego. Zmienną różnicującą w sposób istotny statystycznie poziom kompetencji informacyjnych uczniów była także **aktywność kulturowa w rodzinie** (różnice pomiędzy wszystkimi testowanymi grupami zmiennej niezależnej). Przeprowadzona analiza wykazała, że występują statystycznie istotne różnice zmiennej zależnej „kompetencje informacyjne uczniów” ze względu na kategorie zmiennej niezależnej „**lokalizacja szkoły**”, a w wyniku porównania średnich rang stwierdzono, że najwyższy poziom kompetencji informacyjnych uczniów występuje pomiędzy w odniesieniu do lokalizacji szkoły w miastach o statusie byłego województwa, zaś najniższy – uczniów z placówek edukacyjnych środowiska wiejskiego. W przypadku podobnej zmiennej „**środowisko życia**”, w podziale na trzy grupy pochodzenia środowiskowego (wieś, małe miasto, duże miasto) nie odnotowano różnic istotnych statystycznie. W odniesieniu do zmiennej „**typ szkoły**” przeprowadzona analiza statystyczna wykazała, że uczniów z liceów ogólnokształcących charakteryzują wyższe kompetencje informacyjne niż uczniów uczęszczających do techników (wielkość efektu d Cohena wskazała na związek o umiarkowanej sile). Sprawdziłam, że **osiągnięcia szkolne** także różnicują poziom kompetencji informacyjnych uczniów. Przeprowadzone porównania *post-hoc* wykazały statystycznie istotne różnice pomiędzy wszystkimi testowanymi grupami zmiennej niezależnej. Czynnikiem różnicującym poziom kompetencji informacyjnych okazała się także **pleć**: uczennice średnio odznaczały się wyższymi kompetencjami informacyjnymi niż

uczniowie, a wielkość efektu wskazała na umiarkowaną siłę związku.

3. ANALIZA JAKOŚCI SZKOLNEGO ŚRODOWISKA UCZENIA SIĘ

Trzecim obszarem moich badań była analiza jakości szkolnego środowiska uczenia się oraz sprawdzenie w jakim stopniu warunki edukacyjne różnicują kompetencje informacyjne uczniów. Uzyskany obraz **jakości szkolnego środowiska uczenia się** wskazuje na występowanie wyraźnych elementów edukacji transmisyjnej, w której na plan pierwszy wybija się silne przewodnictwo nauczyciela, tzw. „przekaz gotowej wiedzy” i uporządkowany tok metodycznego postępowania. Zauważa się ignorowanie metod opartych na samodzielnym zdobywaniu wiedzy, co sprowadza ucznia do roli biernego słuchacza i odbiorcy komunikatów generowanych przez nauczyciela. Dominuje praca frontalna, z całą klasą, a do rzadkości należy organizacja problemowego nauczania grupowego. Nowoczesne technologie informacyjne, wzmacniające proces kształcenia wszystkich treści, wykorzystywane są w znikomym stopniu. Zasada indywidualizacji kształcenia, w aspekcie różnicowania tempa i treści kształcenia, jest przestrzegana rzadko. Negatywny obraz edukacyjnych warunków dopełnia aranżacja przestrzeni edukacyjnej w tradycyjnym kształcie, co utrudnia komunikację i wzajemną współpracę uczniów. W rezultacie weryfikacji hipotezy badawczej dotyczącej różnicowania kompetencji informacyjnych uczniów ze względu na jakość szkolnego środowiska uczenia się stwierdziłam, że różnice średnich zmiennej zależnej „kompetencje informacyjne” uczniów w porównywanych grupach zmiennej niezależnej „warunki edukacyjne” okazały się istotne statystycznie (wyższy poziom kompetencji informacyjnych uzyskali uczniowie z lepszych jakościowo środowisk edukacyjnych).

WYKORZYSTANIE UZYSKANYCH REZULTATÓW BADAŃ

Przeprowadzona wieloaspektowa analiza kompetencji informacyjnych uczniów, zarówno w aspekcie deskrypcji, jak i eksplanacji pozwoliła na wskazanie znaczenia umiejętności pracy z informacjami, a zwłaszcza **obszarów kompetencji wymagających wzmocnienia**. W obliczu obserwowanej przewagi przeciętnego poziomu kompetencji informacyjnych uczniów w zakresie większości z wyróżnionych kategorii, wsparcia wymaga w zasadzie prawie cały proces pracy z informacjami.

Jednym z ważnych obszarów kompetencji informacyjnych młodzieży potrzebujących stymulacji jest kształtowanie umiejętności wykorzystywania zróżnicowanych źródeł informacji (tak cyfrowych, jak i drukowanych) i ich spójnej integracji, zwłaszcza w obliczu

dominującej pozycji Internetu. Traktuję to jako istotny element wzmacniania umiejętności krytycznej oceny dostępnych źródeł informacji i wiarygodności zawartych w nich treści. Pomimo dostrzeżonej u części młodzieży postawy swoistej nieufności do informacyjnych zasobów globalnej sieci należy ustawicznie dążyć do jej umacniania i wskazywania konieczności weryfikowania informacji przed jej wykorzystaniem.

Pogłębienia wymaga także umiejętność wyszukiwania informacji, nie tylko ze źródeł cyfrowych. Analizując tę sprawność nie sposób pominąć badań neuronalnych wskazujących, że przeszukiwanie zasobów sieciowych promuje pobieżną lekturę i brak koncentracji oraz powierzchowne przyswajanie wiedzy, co przyczyniać się może do tego, że myślenie młodych użytkowników Internetu staje się bardziej spłycone. Długotrwałe korzystanie z Internetu osłabia umiejętności zanurzenia się w tradycyjnych źródłach informacji (tj. książkach, czasopiśmie itp.) i zdolność myślenia linearnego. Rodzi to konieczność kształtowania efektywnej umiejętności pracy ze strukturą hipertekstu i stosownego do niej sposobu czytania (*digital reading*). Stwierdzony w badaniu specyficzny charakter pracy z informacjami (tj. korzystanie w przeważającej większości z zasobów cyfrowych, bezrefleksyjne „klikanie” kolejnych stron) w połączeniu z istniejącym kryzysem czytelnictwa (por. badania czytelnictwa Biblioteki Narodowej) – wynikającym m.in. z ekspansji Internetu – modyfikuje kulturę czytelnictwa młodzieży, wpływając na deprecjonowanie znaczenia książek, swoistą modę na nieczytanie oraz zmienia sam styl i percepcję czytanego tekstu. Otwiera to nowe, istotne problemy i perspektywy naukowej eksploracji w przyszłości.

W korelacji do umiejętnego poruszania się młodych ludzi w obrębie źródeł i znajdujących się w nich informacji stoi konieczność aktywizacji i poprawy jakości procesu porządkowania i wyboru informacji. Osoby z pokolenia cyfrowych tubylców, a takie uczestniczyły w badaniu, w dużym stopniu polegają na internetowych wyszukiwarkach (głównie Google), aby pobieżnie przeglądać, a nie czytać oraz nie posiadają wystarczających umiejętności analitycznej i krytycznej oceny informacji znalezionych w Internecie i wyboru najtrafniejszych z nich. Ważnym staje się pomoc w wypracowaniu specyficznego indywidualnego mechanizmu poznawczego filtrującego informację, dzięki któremu użytkownik Internetu będzie świadomie wybierać treści wartościowe oddzielając je od „informacyjnych plew”.

Ważnym polem zauważonym w badaniach była postawa wyrażająca się w niewystarczającym szacunku do cudzej własności intelektualnej i w traktowaniu wszelkich treści w Internecie jako własności publicznej, co uwidaczniało się np. w realizacji zadań edukacyjnych metodą „kopiuj-wklej”. W połączeniu z niską świadomością znaczenia praw

autorskich i zasad etycznych w pracy z informacjami otwiera to drogę do kształtowania świadomości poszanowania twórczej pracy innych i wskazania, że takie działania są nieuczciwe nie tylko względem obowiązujących norm prawnych, ale także, a może i przede wszystkim względem samego siebie, gdyż negują „filozofię trudu”, a otwierają drogę ku afirmacji „filozofii łatwości”.

Wreszcie, niezadowolający poziom umiejętności podjęcia przez młodzież refleksji nad własnym procesem poszukiwania i pracy z informacjami kieruje uwagę na wypracowanie w uczniach postawy, wyrażającej się w przekonaniu, że pożądanym jest namysł i wartościowanie własnych działań informacyjnych. Wpływa to pozytywnie na potrzebę samokształcenia i edukacji ustawicznej. Ten zakres łączy w integralną całość wszystkie omawiane kategorie kompetencji informacyjnych, gdyż świadomość niepełnego rozwiązania problemu informacyjnego i odczucie niedosytu uzyskanych informacji są bodźcem do dalszych poszukiwań, aż do osiągnięcia satysfakcji poznawczej.

Wskazane wyżej obszary wsparcia z zakresu kształtowania kompetencji informacyjnych powinny być adresowane do wszystkich uczniów, ale szczególnej troski wymaga młodzież wywodząca się ze środowisk zaniedbanych kulturowo, o niskich aspiracjach edukacyjnych i niskim statusie wykształcenia rodziców, jak również doświadczająca niepowodzeń edukacyjnych, gdyż w świetle badań poziom *information literacy* różnicują właśnie wymienione czynniki.

Badania wskazały, że ważną właściwością poznawczą młodych ludzi, wymuszoną przez zmiany informacyjne współczesności jest umiejętność pracy z informacjami, których natłok jest doświadczeniem każdego chyba człowieka. Przeładowanie informacyjne staje się nieuchronnie stałym elementem współczesnego świata, który należy zaakceptować jako nową cechę rzeczywistości. Tworzone i oferowane przez dzisiejszy świat nieprzebrane bogactwo informacji wymusza na jednostkach postawę swoistego nienasycenia i poszukiwania wciąż czegoś nowego, innego, ciekawszego. Warunkiem osiągnięcia sukcesu są odpowiednio wykształcone kompetencje informacyjne. Z niepokojem należy skonstatować, że jednak niewielu z pokolenia dzisiejszej młodzieży korzysta z technologii cyfrowej w sposób pożądanym, pozytywnym, a znacznie częściej są to działania sprowadzające się do czynności powierzchownych czy prymitywnych – szczególnie w interesującym mnie obszarze poszukiwania informacji. W ten sposób rodzi się jedno z ważniejszych wyzwań społeczeństwa informacyjnego – ukształtowanie **właściwego środowiska edukacyjnego**, które będzie ograniczać przyczyny powstawania bezradności wobec informacji i tym samym będzie **kształtować odpowiednie postawy i umiejętności informacyjne uczniów**.

Istotnym polem do realizacji wskazanych powyżej perspektyw rozwijania kompetencji informacyjnych jest szkoła, nauczyciel i stwarzane przez niego warunki edukacyjne. Filarem procesu kształcenia informacyjnego powinny być w tej dziedzinie osoby dojrzałe informacyjne (np. refleksyjni, kompetentni nauczyciele). W obliczu zalewu informacji we współczesnym świecie z powyższych przesłanek wynikają zatem ważne postulaty zmiany kształtu edukacji, przejawiające się w zapewnieniu optymalnych możliwości uczenia się poprzez przygotowanie dobrze zaprojektowanych środowisk uczenia się. Stwierdzona w badaniu jakość środowiska edukacyjnego, w jakim funkcjonują uczniowie (które różnicuje poziom ich kompetencji informacyjnych) skłania do podjęcia próby jego kompleksowej modernizacji. W tym też obszarze dostrzegam istotną możliwość wykorzystania rezultatów omawianych badań. Sygnalizowane tu procesy kształtowania aspektów kompetencji informacyjnych mają szansę na skuteczną realizację we właściwie dobranym **środowisku uczenia się**, w którym traci na znaczeniu odtwarzanie zdobytych wiadomości i mechaniczne przyswajanie dużych porcji materiałów teoretycznych, a zyskuje konstruowanie wiedzy poprzez samodzielne zdobywanie i przetwarzanie informacji oraz aktywne działanie praktyczne. Prowadzi to ku nowej kulturze uczenia się, w której redefinicji ulegają obecne od zawsze w procesie kształcenia komponenty: uczący się (kto?), nauczyciel (z kim?), treści (uczyć się czego?), metody, środki, miejsce (jak? za pomocą czego? gdzie?). Jako najważniejsze cechy nowej kultury uczenia się wskazuję dążność do samodzielnego konstruowania wiedzy przez ucznia, przez szukanie, analizowanie i syntetyzowanie informacji, a co najważniejsze, prawidłowe poddawanie ich późniejszej krytycznej ocenie. Istotną rolę odgrywają tu zadania edukacyjne, wyzwalające ciekawość poznawczą, stawiające ucznia w sytuacji konfliktu poznawczego, inspirujące – używając za J. Brunerem zwrotu – do wychodzenia „poza dostarczone informacje”, motywujące do poszukiwania odpowiedzi w wielu źródłach wiedzy, w środowisku nowych technologii, a więc niejako w otoczeniu dla ucznia znanym, przyjaznym i lubianym.

Skoncentrowanie działań edukacyjnych na kształtowaniu kompetencji informacyjnych młodzieży jest szansą na ich pełniejszy rozwój intelektualny, poczucie bezpieczeństwa w środowisku ekspansji mediów, aktywne uczestnictwo w społeczeństwie informacyjnym przez strukturyzację dostępnych informacji oraz konstruowaną na ich bazie wiedzę. Pozwoli to także na poznanie ważnych mechanizmów powstawania informacji, jej prezentowania, a także odbioru i wykorzystania. Warto odnotować, iż edukacyjna oferta rozwijania kompetencji informacyjnych uczniów ma szansę zniwelować efekt św. Mateusza, sprawiając, że uczeń nie stanie się osobą skazaną na bezwolne poddanie się strumieniowi medialnych oddziaływań,

a wykształci mechanizmy rozważnego pokonywania informacyjnego chaosu współczesnego świata.

OMÓWIENIE POZOSTAŁYCH OSIĄGNIĘĆ NAUKOWO-BADAWCZYCH

Mój dorobek naukowy liczy 59 publikacji, na który składają się dwie monografie autorskie, jedna współredakcja naukowa monografii wieloautorskiej, artykuły w recenzowanych monografiach i czasopismach, recenzje i sprawozdania. Z wymienionej ogólnej liczby publikacji – 13 z nich opublikowałam do roku uzyskania stopnia naukowego doktora (w latach 1996-2002), pozostałe 46 ukazały się w latach 2003-2015. Mój h-index według bazy Publish or Perish wynosi 1.

AKTYWNOŚĆ NAUKOWA PRZED DOKTORATEM

Moje zainteresowania badawcze przed doktoratem koncentrowały się na problematyce procesu kształtowania umiejętności językowych dziecka, ujmowanych przez pryzmat twórczych zdolności narracyjnych. Określałam je jako sprawność komunikowania, ujawniającą się w liczbie, jakości (bogactwie) i różnorodności językowych jednostek semantycznych i syntaktycznych wybranych z istniejącego zbioru możliwości podczas tworzenia wypowiedzi narracyjnej. Badania usytuowałam w okresie wyjątkowo ważnym dla ogólnego rozwoju dzieci i ich dalszej edukacyjnej kariery, a także ewentualnych złych skutków wczesnych zaniedbań w procesie dalszego uczenia się – zakończeniu edukacji wczesnoszkolnej. Wyniki moich badań wskazały na zaniedbane obszary umiejętności językowych dziecka w młodszym wieku szkolnym. Język badanych dzieci, niezależnie od przynależności do określonego poziomu, w niewielkim stopniu cechowały elementy twórcze. Dzięki wielostronnej analizie umiejętności językowych trzecioklasistów, dokonanej z perspektywy tworzenia narracji, możliwe było określenie tych aspektów języka, które wymagają dalszej stymulacji. Na podstawie przeprowadzonych badań sformułowałam wniosek, że wczesnoszkolna edukacja lingwistyczna nie ułatwia dziecku samodzielnego podejmowania aktywności werbalnej typu „tworzenie” (a nie „używanie”) i korzystanie ze wszystkich sprawności językowych podczas realizowania wypowiedzi w sytuacji odmiennej od szkolnych schematów komunikowania się. Ważną intencją badań były starania o poznanie kompetencji nauczycieli w badanym zakresie oraz ich opinii o poziomie, a także możliwościach rozwoju twórczych umiejętności językowych dziecka. Wskazałam, że rozwijanie twórczej aktywności językowej uczniów edukacji wczesnoszkolnej wymaga specyficznych możliwości i warunków, doboru metod, form, środków dydaktycznych oraz

sposobów organizowania edukacyjnych obszarów aktywności dziecka. Sytuacje sprzyjające stymulowaniu języka w twórczym wymiarze może zapewnić przede wszystkim nauczyciel o odpowiednich kwalifikacjach pedagogiczno-psychologicznych oraz rozwiniętej własnej świadomości lingwistycznej.

Rezultaty badań z zakresu diagnozy umiejętności narracyjnych trzecioklasistów ukazały się w postaci monografii autorskiej pt. „**Umiejętności językowe dziecka kończącego edukację wczesnoszkolną**”; recenzent wydawniczy: prof. zw. dr hab. Jerzy Niemiec, Wydaw. Trans Humana, Białystok 2004, ss. 328.

AKTYWNOŚĆ NAUKOWA PO UZYSKANIU STOPNIA DOKTORA

Zainteresowania procesem rozwoju umiejętności językowych otworzyły perspektywę eksploracji problematyki **kompetencji informacyjnych uczniów**. Wyrażam przekonanie, że kompetencje informacyjne są zespołem złożonych umiejętności, mających mocne oparcie w sprawności posługiwania się językiem, rozumienia tekstu i odbioru kultury. Odpowiedni stopień rozwoju języka i sprawności komunikacyjnych jest zatem podstawą samodzielności uczniów w wyszukiwaniu i zdobywaniu informacji związanych z osobistymi zainteresowaniami i działaniami edukacyjnymi, docenienia literatury i innych twórczych tekstów, czy dążeniem do jak największej wprawy w samodzielnej konstrukcji wiedzy. Odpowiednio wysoki poziom kompetencji informacyjnych oznacza mocne zaangażowanie się w proces tworzenia wiedzy osobistej przez samodzielne dochodzenie do rozwiązania trudności poznawczych na drodze eksploracji zróżnicowanych źródeł informacji. Moje zainteresowania badawcze wzmacniane były w owym czasie ekspansywną dominacją nowych mediów, na czele z Internetem, intensywnego rozwoju społeczeństwa informacyjnego i obserwacji niepokojących konsekwencji zjawiska informacyjnego zalewu, a zwłaszcza trudności w odbiorze informacji, szczególnie przez jej niedojrzałych poznawczo użytkowników.

Swoją aktywność naukowo-badawczą sytuuję w **trzech zasadniczych nurtach**. Pierwszy z nich dotyczy problematyki rozwoju **kompetencji komunikacyjnych uczniów** w procesie kształcenia, jak również znaczenia **językowej i komunikacyjnej sprawności nauczycieli** w tym aspekcie. Zainteresowanie tą problematyką wyrasta z omawianej powyżej korelacji kompetencji komunikacyjnych z umiejętnościami zdobywania i przetwarzania informacji. Efektem prowadzonych analiz i badań są następujące, wybrane publikacje:

- *Język domu i język szkoły – zderzenie dwóch światów czy płaszczyzna rozwoju*, [w:] D. Klus-Stańska, M.J. Szymański, M.S. Szymański (red.), *Renesans (?) nauczania całościowego. Współczesna dydaktyka wobec nauczania zintegrowanego, blokowego*

i przedmiotowego, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2003 [rec. prof. dr hab. B. Wilgocka-Okoń].

- *Zagrożenia podmiotowości ucznia jako rezultat procesu komunikacji językowej w edukacji*, [w:] K. Pająk, A. Zduniak (red.), *Podmiotowość w edukacji ery globalnego społeczeństwa informacyjnego*, Dom Wydawniczy Elipsa, Warszawa-Poznań 2004 [rec. prof. dr hab. C. Mojsiewicz, prof. dr hab. A. Zandecki].
- *Od kompetencji komunikacyjnych nauczyciela akademickiego ku edukacji dialogowej*, [w:] W.J. Maliszewski (red.), *Kompetencja w porozumiewaniu się nauczyciela akademickiego. Wielorakie perspektywy*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2007 [rec. prof. dr hab. S. Kwiatkowski, prof. dr hab. M. Szymański].
- *Kompetencje komunikacyjne i dydaktyczne nauczyciela w modelu szkoły zarządzającej wiedzą*, [w:] K. Błaszczyk, M. Drzewowski, W.J. Maliszewski, (red.), *Komunikacja społeczna a zarządzanie we współczesnej szkole*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2009 [rec. prof. dr hab. J. Maciejewski, prof. dr hab. R. Parzęcki].
- *Konstruktywistyczna teoria kształcenia w praktyce edukacyjnej – wybrane aspekty*, „Kultura i Edukacja”, 2012, nr 1 [rec. tomu prof. dr hab. M. Krzyżanowski].

W wymienionych publikacjach wskazuję na konieczność redefinicji tradycyjnego modelu porozumiewania się w procesie kształcenia, przenikniętego manipulacyjnym wzorcem pozornej komunikacji. Formułuję tezy, że sposób porozumiewania się w klasie szkolnej, a zwłaszcza dialogowy ich charakter rzutuje na proces samodzielnego zdobywania wiedzy i kształtowanie samodzielności poznawczej uczniów. Zwracam uwagę na zmianę charakteru procesu kształcenia i stylu pracy nauczyciela – z osoby przekazującej wiedzę (transmisja) na osobę pomagającą uczniom w jej odkrywaniu i budowaniu, stwarzającą przyjazną atmosferę, preferującą pracę grupową nad indywidualną, wykorzystującą strategie i techniki aktywnego uczenia (konstrukcja wiedzy; edukacja dialogowa; podmiotowość ucznia). Stwierdzam, że otoczenie językowe, w jakim zanurzeni są uczniowie i komunikacja językowa, w jakiej uczestniczą w szkole kształtują nie tylko sposób porozumiewania się, ale również warunkują postrzeganie rzeczywistości, sposoby odbioru świata oraz percepcji własnej osoby w świecie. Doświadczany przez uczniów sposób komunikacji językowej, funkcjonujący w procesie edukacyjnym niezaprzeczalnie rzutuje na jego rozwój – w sprzyjających okolicznościach może go wzbogacać, ale także nieprawidłowości tego procesu mogą stać się jego zagrożeniami.

Ulokowanie problematyki rozwoju kompetencji komunikacyjnych uczniów w aspekcie dydaktycznego oddziaływania szkoły i nauczyciela oraz znaczenie edukacji dialogowej wyznaczyły **drugi nurt** moich naukowych zainteresowań – związany z jakością **szkolnego**

środowiska uczenia się, w centrum którego znajduje się uczeń aktywnie tworzący swoją wiedzę w drodze eksploracji i przetwarzania informacji. Rezultatem zainteresowań z tego zakresu są podane niżej wybrane publikacje:

- *Wyzwolenie czy wykluczenie? Edukacyjne konteksty przemian współczesnego świata*, [w:] B. Muchacka, M. J. Szymański (red.), *Szkoła w świecie współczesnym*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2008 [rec. prof. dr hab. S. Kwiatkowski].
- *Kreowanie nowoczesnej szkoły – rozważania w kontekście dyskursu wiedzy, władzy i praktyki edukacyjnej* [w:] A. Karpińska (red.), *Edukacja w okresie przemian*, Trans Humana, Białystok 2010 [rec. dr hab. prof. APS, A. Solak].
- *Praktyka edukacyjna w opinii uczniów – od instruowania do tworzenia*, [w:] A. Karpińska, W. Wróblewska (red.), *Kierunki rozwoju dydaktyki w dialogu i perspektywie*, Wydawnictwo „Difin”, Warszawa 2011 [rec. prof. dr hab. E. Kameduła].
- *Szkolny przekaz kultury a przemoc symboliczna*, [w:] J. Szempruch, M. Wojciechowska, J. Karczewska (red.), *Kultura i edukacja. Ciągłość i tendencje zmian*, Wydawnictwo Libron, Kielce 2011 [rec. prof. dr hab. S. Kwiatkowski].
- *Cyfrowy nauczyciel – szkoła w dobie technologii informacyjnych*, [w:] J. Morbitzer, E. Musiał (red.), *Człowiek – Media – Edukacja*, Wydawca: Katedra Technologii i Mediów Edukacyjnych Uniwersytet Pedagogiczny im. KEN w Krakowie, Kraków 2012 [rec. prof. dr hab. W.P. Zaczyński].

W wyróżnionych publikacjach dokonuję refleksji nad jakością procesu kształcenia w szkole oraz podejmuję próbę konstrukcji nowego wymiaru procesu kształcenia, zgodnego z wymaganiami społeczeństwa informacyjnego, procesu kierującego się ku edukacji ustawicznej, kreatywnej, innowacyjnej, ceniącej samodzielność poznawczą jej uczestników i niezależność myślenia. Akcentuję dążność do samodzielnego zdobywania wiedzy przez ucznia, przez szukanie, analizowanie i syntetyzowanie informacji. Dostrzegając bogactwo potencjału drzemącego w technologiach informacyjnych proponuję ich włączenie w proces modernizacji kształcenia. Wyrażam nadzieję, że mają one szansę stworzyć przyjazne dla ucznia, zróżnicowane środowisko uczenia się i zwrócić się ku idei paradygmatu szkoły ustawicznie doskonalącej się. Moje analizy orientują uwagę na wyższą jakość dydaktyki, promującej aktywne zdobywanie, wykorzystywanie i przetwarzania informacji w drodze rozwijania wszystkich aspektów kompetencji informacyjnych młodzieży.

Trzecim nurtem mojej aktywności naukowej jest eksploracja problematyki **kompetencji informacyjnych uczniów**, rozpatrywanych na tle przemian społeczeństwa informacyjnego i pożądanego kształtu nowoczesnej edukacji. Efektem badań i analiz z tego obszaru są następujące, wybrane publikacje:

- *Znaczenie kształcenia informacyjnych kompetencji uczniów*, [w:] R. Piwowarski (red.), *Dziecko – sukcesy i porażki*, Wydawca: Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa-Białystok 2007 [rec. prof. dr hab. J. Nikitorowicz, prof. dr hab. T. Pilch].
- *O zarządzaniu z perspektywy ucznia – od kompetencji informacyjnych ku tworzeniu wiedzy w szkole*, [w:] W.J. Maliszewski, I. Nowosad, R. Uździcki (red.), *Szkoła w zmianie*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2009 [rec. dr hab. prof. UZ, S. Frejman, prof. dr hab. Z. Wołk].
- *Stratyfikacja społeczna w społeczeństwie informacyjnym – analiza zjawiska w kontekście cyfrowego wykluczenia*, [w:] M. Sobiecki, W. Danilewicz, T. Sosnowski (red.), *Pedagogika społeczna wobec zmian przestrzeni życia społecznego*, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa 2013 [rec. dr hab. prof. UKW, M. Cichosz].
- *„Pokolenie C” w roli studentów – uczenie się w pułapce klikania?* [w:] J. Morbitzer, E. Musiał (red.), *Człowiek – Media – Edukacja*, Wydawca: Katedra Technologii i Mediów Edukacyjnych Uniwersytet Pedagogiczny im. KEN w Krakowie, Kraków 2013 [rec. prof. dr hab. W.P. Zaczyński].
- *Pokolenie „tl;dr” – refleksje o kulturze czytelniczej młodzieży w zmediatyzowanym świecie*, [w:] J. Morbitzer, E. Musiał (red.), *Człowiek – Media – Edukacja*, Wydawca: Katedra Technologii i Mediów Edukacyjnych, Uniwersytet Pedagogiczny im. KEN w Krakowie, Kraków 2014 [rec. prof. dr hab. W. P. Zaczyński].
- *From independent learning to information literacy of students – reflection from the perspective of a student-centred school* [in:] J. Kuźma, J. Pułka (eds.), *The school of tomorrow centred on pupils*, Cracow Society for Education: AFM Publishing House, Cracow 2015 [reviewer by prof. dr hab. E. Potulicka].

Zainteresowanie omawianą problematyką ukształtowało się na gruncie podejmowanych wcześniej analiz kompetencji językowych ucznia, a wyrosło z refleksji nad wykształceniem i kompetencjami jednostki jako ważnymi podwalinami cywilizacji informacyjnej oraz społeczeństw opartych na wiedzy. Pojęcie *information literacy* utożsamiam z uświadamianiem potrzeby informacyjnej, z umiejętnością dotarcia do źródła informacji i odszukania w nim potrzebnych informacji, z oceną wyników tego poszukiwania, z wiedzą, jak wykorzystać uzyskane wyniki, odpowiedzialnością i etyką w pracy z informacją, umiejętnością komunikowania się i dzielenia pozyskaną informacją i wiedzą, a także umiejętnością zarządzania informacją i utworzoną wiedzą. W wymienionych artykułach formułuję tezy, że właściwie prowadzony proces kształtowania kompetencji informacyjnych jest podstawą przygotowywania do świadomego funkcjonowania w społeczeństwie informacyjnym, stanowi istotny warunek radzenia sobie w dynamicznie zmieniającym się informacyjnym świecie, pobudza do aktywności społecznej, uczenia się przez całe życie, czy walki z przeciążeniem

informacyjnym. Zwracam także uwagę na zagrożenia płynące z niewystarczającego poziomu umiejętności korzystania z technologii cyfrowych (cyfrowe wykluczenie), jak również wyrażam zaniepokojenie modyfikacjami procesu poznania ludzkiego dokonującego się pod przemożnym wpływem oddziaływania mediów cyfrowych.

Pragnę zauważyć, że wskazane wyżej trzy obszary (procesy komunikacji, szkolne środowisko dydaktyczne i kompetencje informacyjne) łączą się ze sobą w integralny sposób, wyznaczając wielostronną perspektywę ich oglądu. Na tle wymienionych wyżej profili wykrystalizowała się idea zaprojektowania badań, których celem była analiza kompetencji informacyjnych uczniów w odniesieniu do pożądanej modernizacji szkolnego środowiska uczenia się – efektem badań własnych jest monografia autorska **„Kompetencje informacyjne uczniów w perspektywie zmian szkolnego środowiska uczenia się”** przedłożona jako **główne osiągnięcie naukowe**.

Dopełnieniem obrazu mojej aktywności naukowej będą poniższe informacje.

W toku swojej działalności naukowej uczestniczyłam aktywnie w 56 krajowych i międzynarodowych konferencjach naukowych (16 przed uzyskaniem stopnia doktora, 40 po jego uzyskaniu), wygłaszając referaty i komunikaty z badań integralnie związane z moimi naukowymi zainteresowaniami.

W 2008 r. aplikowałam do kierowania projektem badawczym pt. „Stan i dydaktyczne uwarunkowania kompetencji informacyjnych uczniów jako czynnika zapobiegania marginalizacji społecznej” – złożyłam wniosek o grant własny z funduszy MNiSW, który został oceniony pozytywnie (ocena według trzech recenzji: projekt dobry i bardzo dobry), ale zyskał status „niefinansowany”.

W ramach edukacji akademickiej prowadziłam zajęcia dydaktyczne na kierunku pedagogika z następujących przedmiotów: „dydaktyka ogólna”, „nowoczesne tendencje w dydaktyce”, „technologia informacyjna”, „media w edukacji”, „teoria komunikowania się”, „metoda projektów i metoda WebQuest”, „tworzenie materiałów dydaktycznych z zastosowaniem IT”, „tendencje i alternatywy edukacyjne”. Realizacja treści programowych z wymienionych przedmiotów koresponduje z podejmowaną przeze mnie problematyką aktywności naukowej, co umożliwia mi ciągłą modernizację jakości kształcenia na poziomie dydaktyki szkoły wyższej, zarówno w wymiarze aktualizacji treści, jak i unowocześniania strategii pracy ze studentami. Współpracowałam także z Studium Podyplomowym Rozwoju Zawodowego Nauczycieli Matematyki przy Instytucie Matematyki Uniwersytetu w Białymstoku w postaci realizacji cyklu zajęć z przedmiotu „Praca badawcza nauczyciela” i Nauczycielskim Kolegium Resocjalizacji, Rewalidacji i Wychowania Fizycznego

w Białymstoku, prowadząc zajęcia z „Metodologii badań naukowych”.

Ponadto, opracowywałam materiały dydaktyczne i scenariusze zajęć w formie e-learningu do ćwiczeń z przedmiotu „Dydaktyka ogólna” w ramach projektu „Studia podyplomowe przygotowujące do wykonywania zawodu nauczyciela przedmiotów zawodowych” oraz do wykładów i ćwiczeń z przedmiotu „Podstawy dydaktyki ogólnej” w ramach projektu „Nauczyciel XXI wieku” (projekty współfinansowane ze środków Unii Europejskiej w ramach Europejskiego Funduszu Społecznego). Uczestniczyłam także w ich realizacji, prowadząc zajęcia dydaktyczne (wykłady i ćwiczenia) ze studentami z zakresu dydaktyki ogólnej i tworzenia materiałów dydaktycznych z zastosowaniem IT.

Brałam też aktywny udział w pracach zmierzających do modernizacji programu kształcenia na kierunku pedagogika o specjalności edukacja medialna, czego efektem były autorskie sylabusy przedmiotu „Podstawy wiedzy o kulturze informacyjnej” oraz „Metoda projektów i metoda WebQuest”. Współpracuję również z Centrum Edukacji Ustawicznej przy Uniwersytecie w Białymstoku, jednostce międzywydziałowej, zajmującej się nadawaniem kwalifikacji nauczycielskich studentom różnych kierunków studiów, prowadząc ćwiczenia z „Podstaw dydaktyki ogólnej”.

Do chwili obecnej byłam promotorem 51 prac magisterskich i 29 prac licencjackich, których problematyka dotyczyła diagnozy i uwarunkowań aktywności językowej uczniów, ich kompetencji informacyjnych; obszarów wykorzystania technologii cyfrowych i jak i zagrożeń generowanych przez cyberprzestrzeń oraz możliwości włączenia w nurt edukacji szkolnej narzędzi nowoczesnych technologii informacyjno-komunikacyjnych.

Byłam koordynatorem wydziałowym I Podlaskiego Festiwalu Nauki (26-28.09.2003 r.) w toku którego sprawowałam opiekę nad organizacją imprez festiwalowych odbywających się na Wydziale Pedagogiki i Psychologii Uniwersytetu w Białymstoku, prezentujących wybrane zagadnienia z zakresu pedagogiki i psychologii.

Uczestniczyłam także aktywnie w wojewódzkich konferencjach dydaktycznych organizowanych przez Podlaską Wojewódzką Komendę OHP w Białymstoku (2005 r.), Podlaskie Kuratorium Oświaty w Białymstoku (w 2008 r.), których nadrzędną ideą była troska o wysoką jakość edukacji. W 2011 r. uczestniczyłam w Międzynarodowych Warsztatach *Information Literacy Development in the School Sector* w ramach projektu *Empowering Autonomous Learning through Information Competencies* (EMPATIC), których organizatorem był Instytut Informacji Naukowej i Bibliotekoznawstwa Uniwersytetu Jagiellońskiego w Krakowie, co pogłębiło moją wiedzę na temat *information literacy* i jego znaczenia w edukacji. Dopelnieniem obszaru popularyzacji nauki i dzielenia się wiedzą

w interesującym mnie obszarze kompetencji informacyjnych był udział w konsultacjach społecznych nt. „Cyfrowa edukacja jako narzędzie rozwoju i aktywizacji społeczeństwa” w Białymstoku (2013 r.) odbywających się w ramach cyklu spotkań organizowanych przez Fundację Innowacyjna Edukacja z Warszawy. Wraz Ośrodkiem Rozwoju Edukacji w Warszawie współorganizowałam konferencję popularyzującą ideę cyfrowej szkoły nt. „Szkoła dziś i jutro – wyzwania dydaktyczne” odbywającą się w ramach projektu „E-podręczniki do kształcenia ogólnego” (2014 r.), w której także występowałam jako aktywny prelegent.

Sprawowałam funkcję sekretarza komitetu organizacyjnego siedmiu cyklicznych konferencji – Augustowskie Spotkania Naukowe „Edukacja w dialogu i perspektywie” organizowanych pod naukowym kierownictwem dr hab. prof. UwB Anny Karpińskiej, (w latach: 2002, 2004, 2006, 2008, 2010, 2013 i 2015). Jestem także sekretarzem naukowym 10. Sekcji Posterowej IX Ogólnopolskiego Zjazdu Pedagogicznego (21-23 września 2016 r.)

Pełnię funkcję redaktora tematycznego z zakresu dydaktyki w półroczniku „Parezja”, czasopiśmie Forum Młodych Pedagogów przy Komitecie Nauk Pedagogicznych PAN, wydawanego od 2013 r. na Wydziale Pedagogiki i Psychologii Uniwersytetu w Białymstoku. Jestem członkiem Zespołu Dydaktyki działającego pod patronatem Komitetu Nauk Pedagogicznych PAN (od 2008 r.) i członkiem Polskiego Towarzystwa Pedagogicznego, oddział Białystok (od 2014 r.)

Odbyłam staż naukowy na Wydziale Socjalno-Pedagogicznym Brzeskiego Uniwersytetu Państwowego im. A.S. Puszkina w Brześciu w terminie 5 maja – 9 czerwca 2014 r.

Zostałam wyróżniona Nagrodą Rektora Uniwersytetu w Białymstoku za pracę naukową (w 2003, 2004, 2006, 2012, 2014), dydaktyczną i organizacyjną (w 2005, 2008, 2010, 2014).

W ramach rozwoju własnego uzyskałam First Certificate in English (w 2001 r.). Odbyłam szkolenia z zakresu: „Obsługa platformy e-learningowej BlackBoard oraz tworzenia kursów e-learningowych” (2010 r.), „Wykorzystanie nowoczesnych technik prezentacji w dydaktyce” (2011 r.) oraz „Analiza danych statystycznych z wykorzystaniem narzędzi informatycznych” (2012 r.).

Katarzyna Borawska-Kalbanczyk