

Ewa Rozkosz

Uczenie się badawczych kompetencji informacyjnych: przegląd literatury

„Przegląd Pedagogiczny”, 2017, nr 2, 66–82

Ewa Rozkosz

Dolnośląska Szkoła Wyższa we Wrocławiu

Uczenie się badawczych kompetencji informacyjnych Przegląd literatury

Artykuł prezentuje przegląd literatury na temat badawczych kompetencji informacyjnych. Celem przeglądu jest ustalenie i uporządkowanie stanu wiedzy na temat tych kompetencji i ich uczenia się, w tym usystematyzowanie stosowanej terminologii w najważniejszych pracach z literatury przedmiotu. Wyniki przeglądu zostały zaprezentowane w odniesieniu do trzech perspektyw badawczych: (1) generycznej, (2) społeczno-kulturowej oraz (3) transformatywnej. Dokonany przegląd umożliwił wskazanie perspektywy społeczno-kulturowej jako dominującej w tekstach na temat uczenia się badawczych kompetencji informacyjnych. W tej perspektywie proces uczenia się jest zawsze związany z uczestnictwem w praktykach społecznych, w szczególności praktykach badawczych.

Słowa kluczowe: andragogika, badawcze kompetencje informacyjne, badawcze umiejętności informacyjne, kompetencje informacyjne, uczenie się kompetencji informacyjnych.

1. Wprowadzenie

Kompetencje informacyjne są jednymi z najważniejszych kompetencji w świecie akademickim. Stanowią podstawę prowadzenia badań i realizowania misji oraz roli uczonego i naukowca. Okazuje się jednak, że kompetencje informacyjne badane są przede wszystkim w odniesieniu do studentów, uczniów i pracowników sektora nieakademickiego, natomiast sami badacze często są pomijani jako podmioty uczące się. Zakłada się bowiem, że rolą uczonego i naukowca jest nauczenie tych kompetencji (Gullikson, 2006; Ivey, 2003), a nie uczenie się tych kompetencji (Exner, 2014; Marcum, 2002; Wilson i Maceviciute, 2013).

Przegląd literatury przedmiotu analizującej kompetencje informacyjne z różnych perspektyw badawczych musi na wejściu zakładać wstępną definicję heurystyczną zbudowaną na podstawie różnych definicji uży-

wanych w analizowanej literaturze¹. Taka definicja wyjściowa pozwala pokazać różnorodność podejść do rozumienia pojęcia „kompetencji informacyjnych”.

Po pierwsze, definicję „kompetencji informacyjnych” opieram na definicji kompetencji Czerepaniak-Walczak (1999). Kompetencje w tym ujęciu są dyspozycjami człowieka, uświadamianymi przez niego wyuczonymi sprawnościami, które ujawniają się w jego zachowaniach. Na pojęcie kompetencji informacyjnych składają się następujące elementy: (1) wyuczone przez osobę sprawności w zakresie posługiwania się informacją oraz używania narzędzi do wyszukiwania, gromadzenia i wykorzystywania informacji, (2) umiejętność adekwatnego do sytuacji zachowania informacyjnego, np. zacytowania publikacji naukowej zgodnie z przyjętą przez wydawnictwo konwencją cytowań, (3) świadomość potrzeby takiego działania, np. wiedzy, że taki sposób działania jest pożądany, właściwy, (4) świadomość skutków tego działania, (5) przyjmowanie odpowiedzialności za własne zachowania informacyjne. To rozumienie kompetencji informacyjnych zostało odzwierciedlone w definicji Stowarzyszenia Bibliotek Amerykańskich (ang. *American Library Association* [ALA]), która posiadanie kompetencji informacyjnych utożsamia ze „zdolnością do rozpoznania, kiedy informacja jest potrzebna oraz zdolnością wyszukania, ewaluacji i efektywnego wykorzystania potrzebnej informacji” (ALA, 1989).

Po drugie, „kompetencje informacyjne” wiążę z wiedzą, zdolnościami oraz skłonnościami, analogicznie do ujęcia Andrzeja Siatkowskiego (2014, s. 44), który takie komponenty wyodrębnia w definicji kompetencji obywatelskich. Przy czym wiedza i kompetencje mają nie tylko charakter techniczny, ale też społeczny, mogą więc odnosić się do tzw. umiejętności partycypacyjnych. Przykładem skłonności może być skłonność do krytycznej postawy wobec źródeł informacji.

Po trzecie, jako „kompetencje informacyjne” rozumiem kompetencje personalne i społeczne, które czynią jednostkę zdolną do działania społecznego, czyli uczenia się poprzez uczestniczenie w praktykach społecznych (por. Kurantowicz i Nizińska, 2012), a ściśle praktykach informacyjnych.

Pewną trudność stanowi przełożenie na język polski terminów z literatury przedmiotu w języku angielskim. Autorzy tych publikacji używają terminu *information literacy*. Na język polski można go tłumaczyć jako kompetencje informacyjne, co będzie spójne z intencjami tych autorów, którzy definiują *information literacy* jako podstawową wiedzę i umiejętności umożliwiające korzystanie z informacji i tym samym pozostają w nurcie uczenia się opartego na kompetencjach (*competence-based learning*). Jednakże wspomniane terminy – *kompetencje* i *literacy* – posiadają nieco inną wartość semantyczną. Problem stanowi termin *literacy*, który na język polski można tłumaczyć jako alfabetyzm, alfabetyzacja lub piśmienność. Jednakże użycie tych odpowiedników rodzi problemy przy bardziej złożonych terminach, takich jak *scholarly information literacy learning*. Ponadto wspomniane ekwiwalenty nie oddają w pełni (w języku polskim) znaczeń, jakie przypisuje się temu terminowi *literacy* i nie rozwiązują problemu jego wieloznaczności. Sylvia Scribner (1984) definiuje *literacy* jako „indywidualne zdolności”, co stanowi przesłankę dla możliwości przyjęcia jako odpowiednika

¹ Wprowadzając definicję heurystyczną, zakładam nie tylko różnice w stosowanych definicjach kompetencji informacyjnej, ale również przyjmuję, że samo pojęcie kompetencji informacyjnych może mieć swoje odpowiedniki lub być implicytne w dyskursach właściwych dla poszczególnych perspektyw teoretycznych.

tego terminu *kompetencji informacyjnych*. Jak pokazuje jednak Scribner (1984), te zdolności jednostka może nabywać uczestnicząc w praktykach społecznych². *Literacy* ma u Scribner wymiar społeczny i kulturowy, gdyż jest – jak pisze – efektem transmisji kulturowej, ponadto odbywa się w kontekście i służy różnym celom. Podobnie odczytuje ten termin Zbigniew Kwieciński (2002): „alfabetyzacja funkcjonalna, czyli rozumienie prostych związków w tekstach czytanych [...] to elementarna kompetencja, która warunkuje dostęp jednostki do kultury symbolicznej i korzystanie z jej zasobów” (s. 5). Pragnę podkreślić, że autor używa w *definendum* alfabetyzacji funkcjonalnej termin *kompetencje*. Ewa Przybylska (2014) odnosząc się do dokumentu UNESCO, wymienia następujące definicje *literacy*: (1) umiejętność czytania, pisania i liczenia, (2) umiejętność wykorzystywana w praktyce w różnych kontekstach sytuacyjnych, (3) zespół praktyk społecznych i kulturowych, (4) umiejętność polegająca na wykorzystaniu kompetencji do realizacji własnych celów przez jednostkę, (5) instrument krytycznej refleksji i działania na rzecz zmiany społecznej (s. 30). Ponadto Przybylska (2014, s. 30) podkreśla, że o *literacy* można mówić jako o: (1) minimalnym poziomie umiejętności (alfabetyzm podstawowy), (2) poziomie umiejętności pozwalającym na funkcjonowanie w społeczeństwie (alfabetyzm funkcjonalny) oraz (3) poziomie umiejętności pozwalającym na rozumienie i krytyczną percepcję złożonych tekstów (alfabetyzm złożony).

Z uwagi na wspomniane już trudności translatorskie oraz ze względu na przesłanki wynikające ze znaczenia pojęcia wskazywanego przez termin *information literacy*, termin *information literacy* tłumaczę jako *kompetencje informacyjne*. Pragnę podkreślić, że przyjmuję różne znaczenia kompetencji informacyjnych, odnosząc się do różnych perspektyw teoretycznych w dalszej części tekstu.

Badania kompetencji informacyjnych (ang. *information literacy*, *information competencies*) swój początek mają w latach 70. ubiegłego wieku. Wiążą się one z dostrzeżoną wówczas potrzebą uzupełniania kompetencji pracowników przedsiębiorstw w celu efektywnego wykorzystania technologii informacyjnych i informacji w rozwiązywaniu problemów związanych z wykonywanym zawodem. Klasyczną pracą z tego zakresu jest raport Paula Zurkowskiego (1974; zob. też Doyle, 1994). W latach 80. i 90. ubiegłego wieku następuje rozkwit badań nad kompetencjami informacyjnymi w sektorze oświaty i szkolnictwa wyższego (Lloyd, 2011). Klasycznymi pracami z tego okresu są m.in.: Patricia S. Breivik (1985), Michael Eisenberg i Robert E. Berkowitz (1990), Esther Grassian i Susan E. Clark (1999) oraz Carol C. Kuhlthau (1990). Ten rozkwit jest następstwem adaptacji koncepcji nauczania kompetencji informacyjnych z przedsiębiorstw do instytucji edukacyjnych. W adaptację zaangażowani są przede wszystkim bibliotekarze (Weiner, 2012). Hannelore B. Rader (2002) oraz Esther S. Grassian i Joan R. Kaplowitz (2009) zauważają, że przeniesienie do instytucji edukacyjnych koncepcji nauczania kompetencji informacyjnych wyrosłej na gruncie badań organizacyjnych (zob. Zurkowski, 1974) jest możliwe, gdyż bibliotekarze już wcześniej byli zaangażowani w kształcenie użytkowników informacji, np. prowadzili szkolenia biblioteczne. Zmiana polega więc przede wszystkim na rozszerzeniu tematyki prowadzonej działalności edukacyjnej i większej koncentracji na uczącym się studencie lub

² Przy czym praktyka społeczna jest tutaj traktowana szeroko, gdyż Scribner odnosi się w przykładzie do interakcji uczącego się nie tylko z ludźmi, ale też z obiektami będącymi wytworami kultury.

uczeniu, a nie na przedstawianych źródłach informacji lub usługach bibliotecznych. Zdaniem Sharon A. Weiner (2012), aktywność bibliotekarzy przyczynia się do instytucjonalizacji nauczania kompetencji informacyjnych, w tym upowszechnienia się kursów edukacji informacyjnej oraz włączenia kompetencji informacyjnych do programów nauczania. Na podstawie przeglądu Rader (2002) można stwierdzić, że publikacje na temat kompetencji informacyjnych wydane do 2002 r., najczęściej odnosiły się do sektora szkolnictwa wyższego, rzadziej do szkół czy miejsca pracy. Anne Marie Johnson i Sara Jent (2006) w przeglądzie publikacji z 2005 r. wskazują na podobną tendencję, tj. przewagę publikacji na temat kompetencji informacyjnych w szkolnictwie wyższym aniżeli w innych obszarach.

W publikacjach na temat kompetencji informacyjnych dostrzegalna jest zmiana. Początkowo, kompetencje informacyjne postrzegano jako zestaw generycznych kompetencji, czyli wiedzy i umiejętności, które uczyć się musi opanować i które można zmierzyć (Tuominen i in., 2005). Wyrazem tego była popularność standardów kompetencji informacyjnych tworzonych lub adaptowanych (tłumaczonych) przez organizacje bibliotekarskie. Z czasem, to podejście zaczęło być krytykowane. Według Sheili Webber i Billa Johnstona (2000), krytycy wskazywali na: (1) dekontekstualizację kompetencji informacyjnych, czyli brak powiązania tych kompetencji z praktykami uczącego się, (2) fragmentaryzację kompetencji informacyjnych, ich ograniczanie do kompetencji powiązanych z usługami bibliotecznymi poprzez wskazanie biblioteki jako głównego dostawcy wiedzy, (3) związane z tym dominujące podejście do nauczania jako transmitowania wiedzy oraz uczenia się jako odbioru wiedzy. Równoległe do podejścia generycznego w badaniach kompetencji informacyjnych pojawiło się podejście społeczno-kulturowe oraz transformatywne (zob. Bruce, 1997; Lloyd, 2010).

Obecnie można mówić o głównych polach zainteresowań autorów badających kompetencje informacyjne: (1) w sektorze szkolnictwa wyższego (kompetencje studentów), (2) w sektorze oświaty (kompetencje uczniów), (3) w miejscu pracy (kompetencje pracowników) oraz (4) w życiu codziennym (kompetencje obywateli). Jak również można mówić o różnych podejściach do badania uczenia się kompetencji informacyjnych³ jako: (1) nabywania generycznych kompetencji, (2) uczenia się kompetencji informacyjnych jako uczestniczenia w praktykach społecznych, (3) uczenia się służącego społecznej zmianie (transformacji) (Lupton i Bruce, 2010).

Celem niniejszego przeglądu jest zidentyfikowanie publikacji podejmujących problematykę badawczych kompetencji informacyjnych, a także ustalenie i uporządkowanie stanu wiedzy na temat tych kompetencji i ich uczenia się. Celem szczegółowym jest uporządkowanie aktualnego dyskursu na temat uczenia się badawczych kompetencji informacyjnych, co pozwoli na usystematyzowanie stosowanej terminologii w najważniejszych

³ Używam pojęcia „uczenia się”, a nie „nabywania” (ang. *acquisition*) bądź „kształtowania” (ang. *development*) kompetencji informacyjnych, aby podkreślić, że przedmiotem mojego zainteresowania jest proces uczenia się, nie zaś jego efekt. Ponadto pojęcie „uczenia się kompetencji” lepiej koresponduje z opisanymi w dalszej części tekstu trzema perspektywami teoretycznymi – generyczną, społeczno-kulturową oraz transformatywną – aniżeli pojęcia „nabywanie kompetencji” i „kształtowanie kompetencji”, które silnie wiążą się z pierwszą z wymienionych perspektyw.

pracach z literatury przedmiotu. Dodatkowo umożliwi to wskazanie dominującej w literaturze perspektywy w badaniach nad tak określonym przedmiotem badawczym.

Do przeglądu zostały zakwalifikowane publikacje naukowe, które spełniały łącznie dwa kryteria: (1) autorzy poruszyli w sposób eksplicytny tematykę badawczych kompetencji informacyjnych, (2) publikacje odnosiły się do kompetencji informacyjnych uczonych i badaczy.

Wyniki przeglądu literatury na temat uczenia się badawczych kompetencji informacyjnych prezentuję w odniesieniu do trzech perspektyw wyróżnionych przez Mendy Lupton i Christine Bruce (2010) dla badań kompetencji informacyjnych: (1) generycznej, (2) społeczno-kulturowej oraz (3) transformatywnej. Kategoryzacja Lupton i Bruce stanowi dla mnie punkt wyjścia do wyznaczenia pytań badawczych i ulokowania odpowiedzi w poszczególnych perspektywach badawczych. Postawiłam następujące pytania badawcze: (1) jak definiowane są badawcze kompetencje informacyjne lub badawcze praktyki informacyjne?, (2) jak rozumiane jest uczenie się badawczych kompetencji informacyjnych?, (3) kim jest uczący się kompetencji badawczych?

Artykuł składa się z czterech części. W drugiej części prezentuję kategoryzację Lupton i Bruce (2010), akcentując jej andragogiczny charakter, w trzeciej części prezentuję wyniki przeglądu literatury i odpowiadam na postawione pytania badawcze, w części czwartej przedstawiam wnioski, jakie wyprowadzam z przeprowadzonego przeglądu.

2. Perspektywy w badaniach uczenia się kompetencji informacyjnych dorosłych

Badacze uczenia się kompetencji informacyjnych przyjmujący odmienną perspektywę teoretyczną stosują te same terminy w innym znaczeniu. Na różnice w definiowaniu kompetencji informacyjnych zwracają uwagę m.in. Bruce i współpracownicy (2006). Różnice pomiędzy definiowaniem i rozumieniem uczenia się kompetencji, w szczególności uczenia się kompetencji przez dorosłych, są opisywane przez andragogów (m.in. Illeris, 2006; Jurgiel-Aleksander i Jagiełło-Rusiłowski, 2013; Kurantowicz, 2007; Malewski, 2010). Kształcenie kompetencji dorosłych może być wpisane w logikę dostosowywania kwalifikacji dorosłych do rynku pracy. Nauczanie w tym podejściu pozbawione jest kontekstu społeczno-kulturowego i rozumiane w sposób instrumentalny, tj. dorośli mają nabywać kompetencje, które podane są w standardach i procedurach oraz przekazywane w określony sposób (Jurgiel-Aleksander i Jagiełło-Rusiłowski, 2013). Uczenie się kompetencji może następować poprzez uczestniczenie dorosłego w praktykach społecznych wspólnoty tj. społeczności uczącej się (Kurantowicz, 2007) i jest zakorzenione w kontekstach społeczno-kulturowych. Znaczenia są przejmowane przez uczącego się od wspólnoty, ale mogą one ulegać zmianom, gdyż są negocjowalne (Malewski, 2010). W tym podejściu często nie używa się terminu kompetencje lub używa się go w specyficznym ujęciu. Na przykład Wenger (1998) używa pojęcia kompetencji w odniesieniu do doświadczeń oraz społecznych umiejętności jednostki będącej uczestnikiem wspólnoty praktyk: „nasze doświadczenie świata może być interpretowane jako kompetencja” (s. 178), „nasze uczestnictwo [w przedsięwzięciach wspólnoty] jest rozpoznawane jako kompetencja” (s. 5), „uczestnictwo we wspólnocie praktyki zamienia się w tożsamość będącą formą kompetencji” (s. 153). Podkreśla on, że kompetencja nie jest jedynie zdolnością do

wykonywania określonych czynności, ale także zdolnością do: (1) budowania relacji z członkami wspólnoty, (2) angażowania się w działania członków wspólnoty, (3) głębokiego rozumienia przedsięwzięć wspólnoty praktyki, (4) nadawania nowych znaczeń elementom praktyki dzięki wystarczającemu (pośredniemu lub bezpośredniemu) uczestnictwu w praktyce (Wenger, 1998, s. 136-137). Wenger używa również bardziej „tradycyjnego” pojęcia kompetencji (tj. związanego z podejściem generycznym), ale wówczas przeciwstawia go doświadczeniu, a ponadto podkreśla znaczenie (w procesie uczenia się) relacji między doświadczeniem i kompetencjami. Uczenie się kompetencji może polegać również na uczeniu się transformatywnym i krytycznym. Transformatywne uczenie się prowadzi do zmiany sposobu postrzegania świata i siebie samej⁴ przez osobę uczącą się, a także do zmiany otaczającej ją rzeczywistości (Mezirow, za: Pleskot-Makulska, 2007, s. 82), natomiast krytyczne podejście umożliwia pełnomocnienie uczącego się, a zatem realizację jego dążeń emancypacyjnych. Pojęcie kompetencji praktycznie nie występuje w tych podejściach, można więc tylko mówić o uczeniu się.

Z prezentowanymi podejściami andragogicznymi koresponduje przyjęta przeze mnie kategoryzacja Lupton i Bruce (2010). Autorki wyróżniają trzy perspektywy badania kompetencji informacyjnych: generyczną, społeczno-kulturową i transformatywną. W dalszej części przedstawiam, jak rozumiane jest w tych perspektywach pojęcie kompetencji informacyjnych oraz ich uczenie się.

W *perspektywie generycznej* (ang. *generic*), nazywanej również behawioralną (ang. *behavioural*), kompetencje informacyjne (ang. *information competencies*, *information literacy competencies*, *information literacy*) stanowią zestaw ogólnych, czyli generycznych umiejętności (ang. *skills*), których posiadanie pozwala wykonać ściśle określone zadania. Dlatego też w tym podejściu zdarza się, że termin kompetencje jest zastępowany przez umiejętności lub dyspozycje. Zestaw kompetencji jest z założenia neutralny, obiektywny i apolityczny. Obiektywna jest sama informacja, którą uczący się potrafi wykorzystać, czyli wyszukać, ocenić i zastosować dzięki kompetencjom informacyjnym. Na przykład, uczący się może nauczyć się oceny informacji poprzez nabycie umiejętności stosowania podanej listy kontrolnej do sprawdzania jakości, wiarygodności i aktualności publikacji naukowej. O obiektywności i neutralności kompetencji informacyjnych natomiast ma świadczyć przyjęcie przez nauczających standardów, które określają wiedzę i umiejętności do nabycia przez uczącego się. Najczęściej przywoływanym przykładem w odniesieniu do sektora szkolnictwa wyższego są standardy wydane w 2000 r. przez Stowarzyszenie Bibliotek Akademickich i Naukowych (ang. *Association of College & Research Libraries* [ACRL]), będące częścią Stowarzyszenia Bibliotek Amerykańskich, zatytułowane „Standardy kompetencji informacyjnych dla szkolnictwa wyższego” (ang. “Information Literacy Competency Standards for Higher Education”). Standardy te zawierają m.in. efekty kształcenia kompetencji informacyjnych oraz wskaźniki do ich pomiaru. W założeniu standardy są obiektywne i mogą być zastosowane do wszystkich kierunków studiów. Obecnie ACRL zmienia swoją politykę i rekomendacje do uczenia kompetencji informacyjnych. Przywołane standardy były krytykowane m.in. za: (1) brak kontekstualizacji, czyli powiązania z praktykami społecznymi, (2) nadmierną indywidualizację, czyli pomijanie uczenia się poprzez praktykowanie we

⁴ Podstawą procesu uczenia się jest zmiana znaczeń, które uczący się nadaje swojemu doświadczeniu (Pleskot-Makulska, 2007).

wspólnotach akademickich oraz (3) osadzenie kompetencji informacyjnych w transmissyjnym podejściu do nauczania i oceniania (Lloyd, 2011; Lupton i Bruce, 2010). Przedmiotem krytyki standardów w ogólności są również: (1) przyjęcie przez ich twórców modernistycznego założenia o racjonalności stosowania standardów, (2) braku uwzględnienia w standardach upolitycznionej postawy krytycznej, (3) braku namysłu nad wpływem technologii informacyjnych, sposobów korzystania z informacji na działanie podmiotów uczących się (por. Kapitzke, 2003). W perspektywie generycznej kompetencje informacyjne postrzegane są w tych samych kategoriach, co wydajność pracownika w przedsiębiorstwie (Lupton i Bruce, 2010), czyli chodzi w nich o zapewnienie jak największej efektywności w wykonywanych zadaniach informacyjnych. Dlatego też można je utożsamiać z prezentowanym wcześniej podejściem do nauczania dorosłych, ukierunkowanym na rynek pracy (zob. Jurgiel-Aleksander i Jagiełło-Rusiłowski, 2013). Nauczanie kompetencji informacyjnych odbywa się poprzez transmitowanie wiedzy podczas zajęć akademickich i szkoleń. Pokazywane są „sprawdzone” strategie działania, np. wyszukiwania informacji naukowej. Rolą uczącego się jest opanowanie czynności przedstawianych przez nauczającego. Nauczanie nie uwzględnia sytuacji uczących się i nie przewiduje negocjowania programu (Lupton i Bruce, 2010). Przyjęcie perspektywy generycznej przez instytucje edukacyjne może więc wzmacniać nierówności i segregację, gdyż zakłada brak różnic między uczącymi się, np. między ich kapitałem społecznym i kulturowym (por. Jurgiel-Aleksander i Jagiełło-Rusiłowski, 2013). W tym podejściu ignorowany, a więc niewykorzystywany, jest potencjał uczących się wspólnot. Z drugiej strony szczegółowe zoperacjonalizowanie kompetencji informacyjnych sprawia, że są one łatwo mierzalne. Standardy kompetencji informacyjnych mogą również motywować uczących się do ukierunkowania swoich działań (uczenia się) na określoną „wiedzę i umiejętności”. Wspierają ich również w zdobyciu orientacji w tym, jakie kompetencje w zakresie posługiwania się informacją, są niezbędne do efektywnego działania na różnych polach (np. jakie kompetencje informacyjne pozwolą im efektywnie studiować).

W *perspektywie społeczno-kulturowej* (ang. *sociocultural*), nazywanej również perspektywą usytuowaną (ang. *situated*)⁵ nie mówi się raczej o kompetencjach informacyjnych, ale o praktykach informacyjnych, które są kontekstualne, autentyczne i partycypacyjne. Uczenie się następuje poprzez uczestniczenie, czyli partycypowanie w autentycznych praktykach społecznych wspólnoty. Według Lupton i Bruce (2010), uczenie się (kompetencji informacyjnych) jest tożsame z włączaniem się jednostek w praktyki informacyjne wspólnot i czynne w nich uczestnictwo. Przykładem takiej praktyki informacyjnej może być współtworzenie bibliografii publikacji naukowych w menadżerze bibliografii przez zespół badawczy. Zespół wspólnie rozwija sposób gromadzenia publikacji, a uczestnicy wspólnoty uczą się, jak to robić, uczestnicząc w autentycznej praktyce. Członkowie zespołu będący członkami wspólnoty mogą proponować nowe sposoby przygotowania takiej bibliografii, np. zmianę w strukturze tworzonej bibliografii. Propozycja może być przedmiotem negocjacji i wpłynąć na zmianę tej praktyki informacyjnej. Ten przykład pokazuje, że znaczenia nadawane działaniom, ale także obiektom (np. informacji) są konstruowane przez uczących się i podlegają negocjacji. Nie są dane raz na zawsze i takie same dla każdej osoby lub wspólnoty. Praktyki informacyjne są usytuowane, czyli wbudowane w kontekst

⁵ Pojęcie perspektywy usytuowanej używają Lipton i Bruce (2010) jako synonimu perspektywy społeczno-kulturowej. Nie jest to więc zawężenie do koncepcji usytuowanego uczenia się zaproponowanej przez Lave i Wengera (1991).

społeczny i kulturowy, np. mogą być ściśle związane z praktykami badawczymi w danej dyscyplinie naukowej. Inaczej niż w podejściu generycznym nie ma zestawu kompetencji informacyjnych obowiązującego dla grup uczących się. Stanowi to z jednej strony „przeszkodę” dla łatwego mierzenia efektów uczenia się, rozumianego jako mierzenie poziomu różnych kompetencji informacyjnych. Z drugiej strony, takie mierzenie nie jest właściwe dla opisywanego podejścia teoretycznego. W tym podejściu można co najwyżej ocenić ważność lub znaczenie praktyk informacyjnych dla danej wspólnoty. Pojawiają się nowe narzędzia dla praktyków zaangażowanych we wspieranie uczenia się kompetencji informacyjnych powiązane z tym podejściem. Przykładem są opublikowane przez ACRL (2015) „Ramy kompetencji informacyjnych dla szkolnictwa wyższego” (ang. “Framework for Information Literacy for Higher Education”), które to ramy opierają się na koncepcji pojęć granicznych (ang. *threshold concepts*). Dokument zawiera sześć pojęć granicznych związanych z kompetencjami informacyjnymi: (1) wiarygodność i legitymizacja podmiotu jest konstruowana w kontekście (ang. *Authority Is Constructed and Contextual*), (2) tworzenie informacji jako proces (ang. *Information Creation as a Process*), (3) informacja ma wartość (ang. *Information Has Value*), (4) wyszukiwanie jako badanie (ang. *Research as Inquiry*), (5) nauka realizowana w rozmowie (ang. *Scholarship as Conversation*), (6) szukanie jako strategiczne rozpoznawanie (ang. *Searching as Strategic Exploration*). W ramach poszczególnych punktów osadzone są praktyki informacyjne oraz dyspozycje uczącego się. ACRL zaleca, aby ramy były wykorzystywane w sposób elastyczny, tj. aby nie traktować zestawu dyspozycji jako nowych standardów kompetencji do nauczania (ACRL, 2015). Perspektywa społeczno-kulturowa odnosi się do prezentowanego wcześniej podejścia do uczenia się dorosłych poprzez uczestniczenie w praktykach wspólnoty uczącej się. W tym podejściu można badać uczenie się przez osobę lub wspólnotę uczącą się, zarówno osoba, jak i wspólnota może być tutaj podmiotem uczącym się (por. Kurantowicz, 2007). Kolektywne podejście do uczenia się niesie również pewne zagrożenia. Wspólnota może być zamknięta na zmianę znaczeń nadawanych różnym działaniom, a tym samym na zmianę praktyki informacyjnej (bronić swojego *status quo*). Taką postawę wspólnoty Kurantowicz (2007) nazywa za Knudem Illerisem – autorytaryzmem w uczeniu się.

W *perspektywie transformatywnej* (ang. *transformative*) nazywanej również krytyczną (ang. *critical*)⁶ uczenie się jest związane z transformacją lub upelnomocnieniem i ukierunkowane na zmianę znaczeń, wyzwolenie oraz społeczną zmianę. W tej perspektywie rzadko mówi się o kompetencjach. Jeżeli jednak, to kompetencje informacyjne są postrzegane jako kompetencje emancypacyjne. Są więc one krytyczne, subiektywne, polityczne i liberatywne. Uczenie się (kompetencji informacyjnych) prowadzi do transformacji w uczącym się, który staje się zdolny do przeprowadzenia społecznej zmiany. Na przykład uczenie się (kompetencji informacyjnych) następuje poprzez upelnomocnienie uczącego się do krytycznego korzystania z informacji, a poprzez to przygotowanie go do kwestionowania *status quo*. W praktyce oznacza to włączanie uczącego się w działania (praktyki informacyjne), które służą zmianie jego osobistej sytuacji lub zmianie społecznej (Lipton i Bruce, 2010). Suzanne Lipu (2010) podkreśla znaczenie sprawczości uczącego się. Zwraca uwagę

⁶ Pojęcie perspektywy krytycznej używają Lipton i Bruce (2010) jako synonimu perspektywy transformatywnej, co nie jest poprawne. Zachowują nazwę Lipton i Bruce (perspektywa transformatywna), pisząc jednakże o dwóch podejściach: transformatywnym i krytycznym.

również na potrzebę lepszego rozumienia w tym podejściu relacji między informacją a władzą, z perspektywy jednostki i społeczności, w której ona funkcjonuje. Podkreśla również znaczenie kontekstu codziennych działań uczącego się, który nie jest doceniony w dyskursie o uczeniu kompetencji informacyjnych. Z tekstu Lipu (2010) można odczytać pewien kierunek aplikowania podejścia transformatywnego do badań kompetencji informacyjnych. Znaczenie pojęcia kompetencji informacyjnych (ang. *information literacy*) nie powinno być dostarczane badanym, a więc predefiniowane przez badaczy tych kompetencji, ale wytwarzane przez badanych w kontekście ich doświadczeń w korzystaniu z informacji (Lipu, 2010). Badanie jest więc działaniem, które wspiera emancypację badanych. Jedną z metod badawczych właściwych dla tego podejścia są badania w działaniu (por. Bruce, 2013). Jeżeli chodzi o zastosowanie tego podejścia w uczeniu (kompetencji informacyjnych), to nie stosuje się ścisłych procedur i standardów, gdyż te nie pozwalają osadzić kompetencji informacyjnych w kontekście codzienności uczącego się. Nie ma więc standardów czy procedur, które są charakterystyczne dla podejścia generycznego, czy posługując się terminologią Paula Freirego — edukacji bankowej (por. Tewell, 2009). Są natomiast, jak pokazują Lupton i Bruce (2010), pewne kluczowe pytania wspierające nauczanie, takie jak np.: (1) Kto wytwarza informację? (2) Do jakich celów tworzona jest informacja? (3) Jakim interesom służą określone źródła informacji? Sama informacja, jak pokazują przedstawione pytania, ma charakter ideologiczny i polityczny. Pomiar kompetencji informacyjnych nie jest właściwy dla tego podejścia. Ocenie może podlegać co najwyżej działanie podmiotu uczącego się, jego krytyczna postawa i zdolność do zmiany własnej sytuacji lub zmiany sytuacji społeczności, do której należy. To podejście koresponduje z prezentowanym wcześniej transformatywnym uczeniem się (por. Pleskot-Makulska, 2007).

W powyższej analizie posłużyłam się kategoryzacją Lupton i Bruce (2010), która redukuje liczne podejścia, zakorzenione w różnych teoriach uczenia się, do poziomu trzech kategorii. Ta kategoryzacja jest więc mocno zredukowanym obrazem perspektyw badawczych. Przyjęte przez Lupton i Bruce (2010) uproszczenia sprawiają, że wyodrębnione przez nie trzy perspektywy badawcze są poręcznym i możliwym do zastosowania narzędziem analitycznym. Jednakże pragnę zaznaczyć, że rama ta ma również swoje ograniczenia, gdyż nie obejmuje wszystkich możliwych podejść do rozumienia kompetencji informacyjnych, w szczególności podejść sytuujących się na pograniczach zaprezentowanych perspektyw (np. Jasiewicz i in., 2015). W dalszej części przedstawiam wyniki przeglądu literatury.

3. Badawcze kompetencje informacyjne. Stan wiedzy

3.1. Definicje badawczych kompetencji informacyjnych

Prezentujący podejście generyczne John E. East (2005) uznaje kompetencje informacyjne za zestaw zawodowych kompetencji, jakie naukowcy powinni nabyć. W odniesieniu do naukowców, mogą to być więc kompetencje pozwalające sprawnie wykorzystywać informację naukową w pracy akademickiej. Definicja ta nie jest następnie przez Easta uszczegółowiona ani zoperacjonalizowana. Natomiast — na podstawie lektury i przedstawionej przez Easta argumentacji można przyjąć, że definicja ta składa się z listy kompetencji

informacyjnych wpisanych w cele zaprezentowanego przez autora programu edukacyjnego (East, 2005), np.: efektywne wyszukiwanie w bazie danych, identyfikowanie list dyskusyjnych oraz zbliżających się konferencji związanych z zainteresowaniami naukowymi badacza.

Autorzy reprezentujący podejście społeczno-kulturowe (m.in. Bøyum i Aabø, 2015; Fry, 2006; Pilerot, 2016; Talja, 2006) łączą uczenie się (kompetencji informacyjnych) z uczestnictwem w praktykach informacyjnych, w tym zmianą tych praktyk. W tym podejściu autorzy piszący po angielsku używają terminu *information literacy*. Nina Exner (2014) stosuje termin badawczych kompetencji informacyjnych (ang. *research information literacy*) w odniesieniu do pracowników wydziałów uczelni. Nie definiuje go jednak wprost. Prezentuje natomiast definicję pojęcia osoby mającej kompetencje informacyjne (ang. *information literate*), a więc osoby, która ma minimalny zestaw umiejętności i wiedzę do realizacji określonych (zaplanowanych) działań. Jest to osoba, która „ustala charakter i poszerza zakres potrzebnych informacji” (Exner, 2014, s. 2)⁷. Kompetencje są ściśle powiązane z potrzebami naukowca. Carole L. Palmer i Melissa H. Cragin (2009) z kolei stosują termin akademickie kompetencje informacyjne (ang. *scholarly information literacy*). Uczenie się następuje poprzez uczestniczenie w praktykach informacyjnych, jest celowościowe, tj. ma służyć celom związanym z procesem badawczym. Palmer i Cragin (2009) przywołują jako przykład naukowca, który ma odpowiednią gotowość (kompetencje informacyjne), pozwalające wykorzystać mu w pełni potencjał zasobów informacyjnych i narzędzi (np. wyszukiwarek publikacji naukowych) na potrzeby pracy badawczej. Z kolei Jenny Fry (2006) mówi o kompetencjach informacyjnych, które są zakorzenione w praktykach wspólnot badaczy. Znaczenie usytuowania praktyk informacyjnych, a ściśle powiązania z kontekstem komunikacji naukowej podkreśla Eystein Gullbekk (2016). Autor definiuje same kompetencje informacyjne jako „kolektywny fenomen, który jest rozwijany w obszarze społecznych działań i interakcji” (Gullbekk, 2016, s. 717). Jeszcze inną definicję stosuje Ola Pilerot (2016) na potrzeby badań kompetencji informacyjnych norweskich doktorantów. Odwołując się do propozycji Annemaree Lloyd, uznaje kompetencje informacyjne za „ucieleśnioną zdolność [uczącego się] do rozumienia i zapoznania się z tym, jak informacja jest tworzona, szukana, wykorzystywana i wartościowana w określonych praktykach” (Pilerot, 2016, s. 415). Podobnie jak inni przywołani autorzy Pilerot (2016) łączy uczenie się (kompetencji informacyjnych) z określonymi praktykami badawczymi wspólnoty.

W podejściu transformatywnym (Simmons, 2005) brak jest definicji kompetencji informacyjnych, natomiast akcentowany jest polityczny charakter samej informacji, która jest ideologiczna i nieneutralna: „[informacja] odzwierciedla społeczne, polityczne i ekonomiczne ideologie, które są usytuowane w historycznym kontekście” (s. 300). W uczeniu się –nauczaniu nie mogą być zastosowane żadne standardy czy procedury, gdyż jak uważa Michelle H. Simmons (2005), zakładają one, że informacja jest zewnętrzna, obiektywna i niekontekstualna. Znaczenie odgrywają praktyki informacyjne związane z procesem badawczym, gdyż poprzez uczestnictwo w nich uczeni i naukowcy uczą się.

Dokonany w niniejszej sekcji przegląd literatury odpowiada na pierwsze pytanie badawcze wskazane we wprowadzeniu, tj. jak definiowane są badawcze kompetencje informacyjne i badawcze praktyki informacyj-

⁷ Cytowane fragmenty publikacji zostały przetłumaczone z języka angielskiego na język polski przez autorkę.

ne? Pojęcie badawczych kompetencji informacyjnych ma inne znaczenie w każdym z prezentowanych podejść teoretycznych lub eksplicytnie nie występuje (zob. podejście transformatywne). Perspektywy wyznaczają sposób rozumienia i są osadzone w innych tradycjach filozoficznych, np. podejście generatywne ma swoje korzenie w behawioryzmie i kognitywistce, podejście społeczno-kulturowe w teoriach praktyki, a podejście transformatywne w teoriach krytycznych. Dlatego też nie jest możliwe i zasadne dążenie do jednej definicji badawczych kompetencji informacyjnych. Taka definicja byłaby zdekontekstualizowana i dlatego nieużyteczna.

3.2. Uczenie się badawczych kompetencji informacyjnych

Uczenie się w podejściu generycznym polega na nabywaniu przez uczonych i naukowców kompetencji informacyjnych, które są zapisane w odpowiednich standardach czy programach. East (2005) pokazuje sposób konstruowania takiego programu dla naukowców z obszaru humanistyki. Program określa umiejętności, które naukowcy powinni opanować. Jest oparty na badaniach i opiniach organizacji bibliotekarskich. W programie tym nie uwzględnia się jednak opinii samych uczących się i dlatego jest on zewnętrzny wobec nich, nie uwzględnia ich aktualnych, rzeczywistych potrzeb, jest im odgórnie narzucony. East (2005) twierdzi, że kompetencje informacyjne i sposób ich użycia przez humanistów powinny być monitorowane przez bibliotekarzy jako osoby posiadające odpowiednią wiedzę. Dzięki rozwijaniu kompetencji informacyjnych (nauczanych przez bibliotekarzy) humaniści będą efektywniej korzystać z narzędzi informacyjnych, np. z naukowych baz danych. Kategoria efektywności jest charakterystyczna dla podejścia generycznego. Tutaj efektywność odnosi się nie tyle do badań naukowych, co do wykorzystania naukowych baz danych, czasopism lub innych narzędzi związanych z informacją naukową. Stawia więc w centrum uczenia się narzędzia, a nie podmiot uczący się. Uczni i badacze (uczący się) są w tym podejściu biernymi odbiorcami programu, którzy poprzez odbiór oferty powinni rozwijać swoje kompetencje, co ma zaowocować korzystaniem z określonych usług informacyjnych i narzędzi do obsługi informacji naukowej. Argumentacja dla umieszczenia w programie określonych kompetencji jest pozornie związana z rzeczywistymi praktykami humanistów. Dla przykładu, jeden z celów brzmi: „Naukowiec powinien być świadomy narzędzi bibliograficznych do identyfikowania odpowiednich artykułów w czasopismach” (East, 2005, s. 139). Nabycie wskazanej kompetencji może w istocie korespondować z wyrażanymi *explicite* przez humanistów potrzebami informacyjnymi. Jednakże argumentem za włączeniem jej do programu jest mniejszy odsetek cytowań dla artykułów w czasopismach w wybranych dyscyplinach humanistycznych niż w innych dyscyplinach (East, 2005, s. 138), nie zaś potrzeba wspierania humanistów w poznawaniu narzędzi do wyszukiwania publikacji. Ten argument jest dowodem na brak rozumienia przez autora, jak na cytowania w humanistyce oddziałuje szczególnie pozycja monografii jako istotnego kanału komunikacji naukowej. Niektóre z punktów programu odnoszą się do praktyk badawczych humanistów i dlatego mogą być trafne. Problemem wydaje się więc nie tyle ignorowanie kontekstu, w jakim funkcjonuje i działa badacz, ale sposób konstruowania programu, w którego nie włącza się humanistów i który jasno definiuje rolę: bibliotekarza nauczyciela, tj. posiadacza wiedzy, oraz badacza, tj. odbiorcy oferty edukacyjnej, który wiedzę przyjmuje i który poprzez realizację programu jest uświadamiany. Jednakże oferowanie programu kształcenia

kompetencji informacyjnych, zawierającego listę kompetencji, może przyczynić się do autorefleksji badaczy nad ich własnymi praktykami informacyjnymi, a współpraca na linii bibliotekarze – badacze zaowocować zmianami w tych praktykach.

Według Exner (2014), nauczanie planowania i realizacji badań na uczelniach powinno być holistyczne i powinno obejmować kształcenie kompetencji informacyjnych. Nauczanie kompetencji informacyjnych powinno odpowiadać na definiowane w określonym momencie potrzeby uczącego się. Exner (2014) wskazuje bibliotekarzy jako osoby, które mogą współpracować z naukowcami – pracownikami uczelni. Mogą na przykład asystować im przy realizacji różnych zadań wymagających kompetencji informacyjnych lub wspierać badaczy w świadomym budowaniu strategii zarządzania informacją osobistą, a tym samym w rozwijaniu ich kompetencji informacyjnych. Jest to więc zupełnie inny rodzaj relacji, niż ten, o którym pisze East (2005). Rolą bibliotekarza nie jest już ustalanie programu nauczania kompetencji informacyjnych i monitorowanie postępów w uczeniu się tych kompetencji przez badaczy. Według Exner (2005), bibliotekarze nie mogą budować takich programów, gdyż nie są częścią świata badań, do którego należy uczący się, nie uczestniczą w praktykach badawczych związanych z dyscypliną. Exner (2005) pokazuje, jak można wykorzystać narzędzia wytworzone w podejściu generycznym, tj. standardy kompetencji informacyjnych, do kształcenia kompetencji informacyjnych w podejściu społeczno-kulturowym. Przy czym Exner dokonuje reinterpretacji tych narzędzi, w wyniku której stają się one punktem odniesienia do refleksji nad praktykami informacyjnymi osadzonymi w praktykach badawczych. Fry (2006) przygląda się samym praktykom informacyjnym (ang. *information practices*) oraz zauważa, że są one związane z procesem badawczym i dlatego holistyczne. Praktyki informacyjne są wytwarzane we wspólnotach naukowców. Dlatego też o samych wspólnotach mówimy jako o podmiocie uczącym się. Wzory działania tych wspólnot wpływają na kształt praktyk informacyjnych. Istotnym kontekstem dla tych praktyk są również usieciowione zasoby informacji. Fry (2006) łączy wzory praktyk informacyjnych z kulturą epistemiczną uczących się wspólnot oraz z dyscypliną lub subdyscypliną naukową. We wspólnotach występują różnice pomiędzy organizacją pracy badawczej, uznawaniem i konstruowaniem wiedzy (por. Hudzik, 2012; Knorr-Cetina, 1999). Jako przykład odmiennych kultur epistemicznych Fry (2006) podaje przedstawicieli wybranych dyscyplin naukowych. Uogólniając, przedstawiciele tej samej dyscypliny współdzielą pewne założenia, cele, metody i techniki badawcze, a także stanowiska epistemologiczne. Wzory praktyk badawczych i szerzej kultura takiej wspólnoty wpływają na wykorzystanie informacji, w tym na wybór i sposób posługiwania się narzędziami, a zatem na wytwarzane w tej wspólnocie praktyki informacyjne (Fry, 2006). Na kolektywny charakter uczenia się (kompetencji informacyjnych) zwracają uwagę również Gullbekk (2016), Talja (2002, 2006) oraz Pilerot (2013, 2016). Anniki Roos (2015) stwierdza wprost, że naukowcy uczą się (kompetencji informacyjnych) od swoich współpracowników. Zauważa również, że nie uznają bibliotekarzy jako osób, które mogą wesprzeć ich w rozwiązywaniu problemów informacyjnych (Roos, 2015). Zatem podejście uczonych i naukowców do bibliotekarzy, jako osób wspierających uczenie się, diametralnie różni się w zależności od wspólnoty (por. Exner, 2014; Roos, 2015).

W tekście Simmons (2005) reprezentującym perspektywę transformatywną uczeni i naukowcy pokazani są jako grupa uprzywilejowana. Funkcjonują oni w dyskursie naukowym, który jest obcy studentom lub

osobom niezajmującym się nauką (Simmons, 2005). Bycie w tym dyskursie wiąże się z kompetencją informacyjną taką, jak rozumienie tego, że informacja nie jest neutralna, ale „odzwierciedla społeczne, polityczne i ekonomiczne ideologie, które są usytuowane w historycznym kontekście” (Simmons, 2005, s. 300). Informacja w nauce jest więc intersubiektywna. Wyszukiwanie informacji nie służy tworzeniu kolekcji informacji. W tym podejściu ważne jest konstruowanie znaczeń i nadawanie ich informacjom. Badawcze kompetencje informacyjne wychodzą więc poza wąsko rozumiane kompetencje techniczne, związane z wyszukiwaniem i oceną informacji. Ich uczenie się polegać może na przeformułowaniu konwencjonalnych pojęć, wiedzy czy uznania. Ta zmiana może dokonywać się w wyniku namysłu nad takimi pytaniami, jak np. „Kto posiada i sprzedaje wiedzę?”, „Kto ma dostęp do informacji”, „Czyje głosy są publikowane?”, „Czyje głosy nie są publikowane?”, „Kto osiąga korzyści z opublikowania lub rozpowszechnienia informacji?” lub w wyniku dialogu. Uczący się jest, według Simmons, przede wszystkim uczestnikiem dyskursów.

Dokonany w niniejszej sekcji przegląd literatury odpowiada na pytanie drugie i trzecie: jak rozumiane jest uczenie się badawczych kompetencji informacyjnych? oraz kim jest uczący się badawczych kompetencji informacyjnych? Uczenie się badawczych kompetencji informacyjnych w każdej z trzech perspektyw związane jest z innymi celami. W perspektywie generycznej celem jest nabycie określonych kompetencji, które zostały wyłonione (np. przez gremia eksperckie), jako te, które w największym stopniu wspierać będą realizację zadań badawczych. W perspektywie społeczno-kulturowej celem jest uczestnictwo we wspólnotach uczących się, które to uczestnictwo zmienia praktyki badacza w zakresie posługiwania się informacją. W perspektywie transformatywnej natomiast cel ma charakter emancypacyjny i wiąże się z upelnocnieniem badacza, np. poprzez wzmocnienie jego poczucia sprawczości w zakresie posługiwania się informacją, poczucia kompetencji w działaniach informacyjnych, a także poczucia kontroli, które daje rozumienie związku sposobu zorganizowania informacji naukowej z rynkiem (np. udziału krajów centrum i peryferii w naukowej produkcji wydawniczej).

Dominuje perspektywa społeczno-kulturowa, w ramach której uczenie się (kompetencji informacyjnych) rozumiane jest jako wytwarzanie, w tym również zmienianie, praktyk informacyjnych przez wspólnoty uczące się, a także jako włączanie się uczących się badaczy i uczonych w praktyki wspólnot. Akcentuje się więc kolektywny charakter uczenia się (kompetencji informacyjnych) i ich związek z kontekstem dyscypliny naukowej. Podmiotem uczącym się jest w tym podejściu zarówno uczoney i badacz, jak i wspólnota uczonych i badaczy.

4. Wnioski

Dokonany przegląd został skupiony na publikacjach, w których autorzy eksplicytnie piszą o kompetencjach informacyjnych (ang. *information literacy*, *information competencies*). Stanowi to ograniczenie, jednocześnie umożliwia realizację stawianych celów: precyzyjne pokazanie obecnie toczonych dyskusji w tym obszarze oraz uporządkowanie terminologii wykorzystywanej w tychże dyskusjach. Przyjęte założenia pozwalają zatem ustalić stan wiedzy i wskazać dominujący dyskurs na temat kompetencji informacyjnych badaczy. W publikacjach poddanych przeglądowi dominowało podejście społeczno-kulturowe, rzadziej pojawiało się

podjęcie generyczne i najrzadziej podjęcie transformatywne. Incydentalne pojawianie się w literaturze podejścia generycznego może być wyjaśnione nieformalnym charakterem i brakiem instytucjonalizacji uczenia się kompetencji informacyjnych przez uczonych i badaczy, z wyłączeniem tych badaczy, którzy są jednocześnie uczestnikami studiów doktoranckich. Natomiast incydentalne pojawianie się podejścia transformatywnego może wiązać się z nieidentyfikowaniem uczonych i naukowców jako grupy defaworyzowanej. Świadczy to o braku dyskusji nad tym, na czym mogłoby polegać upewnocnienie badaczy w odniesieniu do ich praktyk badawczych i usytuowania (w akademii, polityce naukowej czy dyscyplinie). Do podobnych wniosków dochodzi Lipu (2010). Stwierdza, że w wyniku „prolifracji paradygmatów” (rosnącej liczby paradygmatów) od lat 90. w naukach społecznych odnotowuje się wzrost badań z zastosowaniem perspektyw krytycznych, poststrukturalnych, feministycznych itp., jednakże ten wzrost nie jest zauważalny w badaniach na temat kompetencji informacyjnych.

Cele przeglądu zrealizowałam poprzez wskazanie najważniejszych publikacji o badawczych kompetencjach informacyjnych, przyporządkowanie ich do jednej z trzech perspektyw badawczych, a także wyodrębnienie i zdefiniowanie właściwych dla tych perspektyw terminów.

Użyteczność przeglądu polega również na możliwości zastosowania wyników do analizy materiału empirycznego w obszarze kompetencji informacyjnych uczonych i badaczy.

Bibliografia

- American Library Association. (1989). *Presidential Committee on Information Literacy: Final Report*. Washington, DC. <http://www.ala.org/acrl/publications/whitepapers/presidential> [dostęp 3.01.2016].
- Association of College & Research Libraries. (2015). *Framework for Information Literacy for Higher Education*. Chicago, IL: Association of College and Research Libraries. <http://www.ala.org/acrl/standards/ilframework> [dostęp 25.11.2016].
- Association of College & Research Libraries. (2000). *Information Literacy Competency Standards for Higher Education*. Chicago, IL: Association of College and Research Libraries. <http://www.ala.org/acrl/standards/informationliteracycompetency> [dostęp 25.11.2016].
- Bøyum I. i Aabø S. (2015). The information practices of Business PhD students. *New Library World*, 116(3/4), 187-200. DOI: 10.1108/NLW-06-2014-0073
- Brevik P.S. (1985). Putting Libraries Back in the Information Society. *American Libraries*, 16(1), 723.
- Bruce C. (1997). *The seven faces of information literacy*. Adelaide: Auslib Press.
- Bruce C. (2013). Information Literacy Research and Practice: An Experiential Perspective. W: S. Kurbanoglu i in. (red.), *Worldwide Commonalities and Challenges in Information Literacy Research and Practice: Communications in Computer and Information Science*. Cham: Springer.
- Bruce C., Edwards S. i Lupton M. (2006). Six Frames for Information Literacy Education: A conceptual framework for interpreting the relationships between theory and practice. *Innovation in Teaching and Learning in Information and Computer Sciences*, 5(1), 1-18. DOI: 10.11120/ital.2006.05010002

- Czerepaniak-Walczak M. (1999). Kompetencja: słowo kluczowe czy "wytrych" w edukacji? *Neodidagmata*, 24, 53-66.
- Doyle C.S. (1994). *Information Literacy in an Information Society: A Concept for the Information Age*. Syracuse, NY: Syracuse University.
- East J.W. (2005). Information Literacy for the Humanities Researcher: A Syllabus Based on Information Habits Research. *The Journal of Academic Librarianship*, 31(2), 134-142. DOI: 10.1016/j.acalib.2004.12.006
- Eisenberg M., Berkowitz R.E. (1990). Information Problem-Solving: The Big Six Skills Approach to Library & Information Skills Instruction. W: *Information Management, Policy and Services*. Norwood, NJ: Ablex.
- Exner N. (2014). Research Information Literacy: Addressing Original Researchers' Needs. *The Journal of Academic Librarianship*, 40(5), 460-466, DOI: 10.1016/j.acalib.2014.06.006
- Fry J. (2006). Scholarly research and information practices: A domain analytic approach. *Information Processing & Management*, 42(1), 299-316, DOI: 10.1016/j.ipm.2004.09.004
- Grossian E. i Clark S.E. (1999). Internet Resources: Information Literacy Sites: Background and Ideas for Program Planning and Development. *College and Research Libraries News*, 60(2), 78-81.
- Grossian E.S. i Kaplowitz J.R. (2009). *Information literacy Instruction: Theory and practice*. New York, NY: Neal-Schuman Publishers.
- Gullikson S. (2006). Faculty Perceptions of ACRL's Information Literacy Competency Standards for Higher Education. *The Journal of Academic Librarianship*, 32(6), 583-592. DOI: 10.1016/j.acalib.2006.06.001
- Hudzik J.P. (2012). Wariacje na kulturę wiedzy. W: P. Celiński, J. P. Chudzik (red.), *Kultura wiedzy*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Illeris K. (2006). *Trzy wymiary uczenia się: poznawcze, emocjonalne i społeczne ramy współczesnej teorii uczenia się*. Wrocław: Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej.
- Ivey R. (2003). Information Literacy: How Do Librarians and Academics Work in Partnership to Deliver Effective Learning Programs? *Australian Academic & Research Libraries*, 34(2), 100-113. DOI: 10.1080/00048623.2003.10755225
- Jasiewicz i in. (2015). *Ramowy katalog kompetencji cyfrowych*. Warszawa: Centrum Cyfrowe Projekt: Polska.
- Jurgiel-Aleksander A. i Jagiełło-Rusiłowski A. (2013). Dyskurs uczenia się przez całe życie: administrowanie kompetencjami czy pytanie o ich sens i znaczenie? *Rocznik Andragogiczny*, 20, 65-73.
- Kapitzke C. (2003). Information literacy: A review and poststructural critique. *Australian Journal of Language and Literacy*, 26(1), 53-66.
- Knorr-Cetina K. (1999). *Epistemic Cultures: How the Sciences Make Knowledge*. Harvard: Harvard University Press.
- Kulthau C.C. (1990). Information Skills for an Information Society: A Review of Research. *Information Reports and Bibliographies*, 19(3), 14-26.
- Kurantowicz E. (2007). *O uczących się społecznościach: wybrane praktyki edukacyjne ludzi dorosłych*. Wrocław: Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej Edukacji TWP.

- Kurantowicz E. i Nizińska A. (2012). *Trajektorie uczenia się w instytucjach kształcenia ustawicznego*. Wrocław: Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej.
- Kwieciński Z. (2002). *Nieuniknione? Funkcje alfabetyzacji w dorosłości*. Toruń: Wydawnictwo Uniwersytetu Mikołaja Kopernika.
- Lave J. i Wenger E. (1991). *Situated learning: legitimate peripheral participation*. New York, NY: Cambridge University Press.
- Lipu S. (2010). Exploring information literacy from feminist perspectives. W: A. Lloyd, S. Talja (red.), *Practising Information Literacy: Bringing Theories of Learning Practice and Information Literacy Together*. Wagga Wagga: Centre for Information Studies.
- Lloyd A. (2010). *Information Literacy Landscapes: Information literacy in education, workplace and everyday contexts*. Oxford: Chandos Publishing.
- Lloyd A. (2013). Building Information Resilient Workers: The Critical Ground of Workplace Information Literacy. What Have We Learnt? W: S. Kurbanoğlu i in. (red.), *Worldwide Commonalities and Challenges in Information Literacy Research and Practice: Communications in Computer and Information Science*. Cham: Springer.
- Lupton M. i Bruce C. (2010). Windows on information literacy worlds: Genetic, situated and transformative perspectives. W: A. Lloyd i S. Talja (red.), *Practising Information Literacy: Bringing Theories of Learning Practice and Information Literacy Together*. Wagga Wagga: Centre for Information Studies.
- Malewski M. (2010). *Od nauczania się do uczenia się: o paradygmatycznej zmianie w andragogice*. Wrocław: Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej.
- Marcum J.W. (2002). Rethinking information literacy. *The Library Quarterly*, 72(1), 1-26.
- Palmer C.L. i Cragin M.H. (2009). Scholarship and disciplinary practices. *Annual Review of Information Science and Technology*, 42(1), 163-212. DOI: 10.1002/aris.2008.1440420112
- Pilerot O. (2013). A practice theoretical exploration of information sharing and trust in a dispersed community of design scholars. *Information Research*, 18(4). <http://www.informationr.net/ir/18-4/paper595.html> [dostęp 25.11.2016].
- Pilerot O. (2016). A practice-based exploration of the enactment of information literacy among PhD students in an interdisciplinary research field. *Journal of Documentation*, 72(3), 414-434. DOI: 10.1108/JD-05-2015-0056
- Pleskot-Makulska K. (2007). Teoria uczenia się transformatywnego autorstwa Jack'a Mezirowa. *Rocznik Andragogiczny*, 2007.
- Przybylska E. (2014). Alfabetyzacja i edukacja podstawowa osób dorosłych jako wyzwanie teraźniejszości. *Przegląd Pedagogiczny*, 2, 28-39.
- Rader H.B. (2002). Information literacy 1973-2002: A selected literature review. *Library Trends*, 51, 242-259.
- Roos A. (2015). Medical scientists' information practices in the research work context. *Health Information & Libraries Journal*, 32(1), 23-36. DOI: 10.1111/hir.12095
- Scribner S. (1984). Literacy in Three Metaphors. *American Journal of Education*, 93(21).

- Siatkowski A. (2014). *Kompetencje obywatelskie a aktywność w sferze publicznej*. Poznań: Wydawnictwo Fundacji Humaniora.
- Simmons M.H. (2005). Librarians as disciplinary discourse mediators: Using genre theory to move toward critical information literacy. *Libraries and the Academy*, 5(3), 297-311. DOI: 10.1353/pla.2005.0041
- Talja S. (2002). Information sharing in academic communities: Types and levels of collaboration in information seeking and use. *New Review of Information Behavior Research*, 3, 143-159.
- Talja S. (2006). The Domain Analytic Approach to Scholars' Information Practices. W: K. E. Fisher i in. (red.), *Theories of Information Behavior*. Medford, NJ: American Society for Information Science and Technology.
- Tewell E. (2009). A decade of critical information literacy: A review of the literature. *Communications in Information Literacy*, 43(2), 208-230.
- Tuominen K., Savolainen R. i Talja S. (2005). Information Literacy as a Sociotechnical Practice. *The Library Quarterly*, 75(3), 329-345. DOI: 10.1086/497311
- Webber S. i Johnston B. (2000). Conceptions of information literacy: New perspectives and implications. *Journal of Information Science*, 26(6), 381-397. DOI: 10.1177/016555150002600602
- Weiner S.A. (2012). Institutionalizing Information Literacy. *The Journal of Academic Librarianship*, 38(5), 287-293. DOI: 10.1016/j.acalib.2012.05.004
- Wilson T. i Maceviciute E. (2013). Effective Use of Repositories: A Case for Information Literacy Development? W: S. Kurbanoğlu i in. (red.), *Worldwide Commonalities and Challenges in Information Literacy Research and Practice: Communications in Computer and Information Science*. Cham: Springer.
- Zurkowski P. (1974). *The information service environment: relationships and priorities*. Washington, DC: National Commission on Libraries and Information Science.

Summary

Research on information literacy learning. Literature review

The paper presents literature review of research on information literacy. The aim of the review is to determine a state of knowledge of the information literacy and information literacy learning, and to organize terminology used in the main papers on this topic. Results of the review were presented in the scope of three theoretical perspectives: (1) generic, (2) socio-cultural, and (3) transformative. The review enabled to indicate the socio-cultural perspective as a dominating one in papers on research information literacy. In this perspective, the process of learning is always related to practicing the information literacy, especially in the area of research.

Keywords: adult education, information competencies, information literacy, information literacy learning, research information literacy.