

Justyna Jerzyk–Wojtecka

Biblioteka Uniwersytetu Łódzkiego
e-mail: justyna.jerzyk@lib.uni.lodz.pl

[**Szkolenia z zakresu *information literacy* w Bibliotece Uniwersytetu Łódzkiego. Omówienie badań ewaluacyjnych**

DOI: <https://doi.org/10.18778/0860-7435.20.04>

Abstrakt: W artykule przedstawiono zagadnienia teoretyczne opisujące specyfikę nauczania dorosłych oraz zajęć z zakresu kompetencji informacyjnych. Są to zajęcia mające na celu rozwijanie umiejętności budowania zapytań wyszukiwawczych, sprawnego posługiwania się wyszukiwarkami, znajdującymi się m. in. w katalogach OPAC, bazach danych i serwisach e-wydawnictw czy bibliotekach cyfrowych.

Zaprezentowano proces przygotowania poszczególnych zajęć i ich scenariusze. W końcowej części artykułu zawarte zostały wyniki krótkiego kwestionariusza oceny jakości szkoleń, przeprowadzonego na potrzeby Biblioteki Uniwersytetu Łódzkiego, w którym studenci ocenili zajęcia, a także płynące z nich wnioski.

Słowa kluczowe: pedagogika biblioteczna, nauczanie dorosłych, *information literacy*, Biblioteka Uniwersytetu Łódzkiego

Wstęp

Kompetencje informacyjne (ang. *information literacy*, IL) stanowią obecnie jedną z podstawowych umiejętności, jakie młodzi ludzie powinni wynieść ze swojej edukacji wyższej. Są one niezbędne do prawidłowego i relewantnego wyszukiwania potrzebnych informacji (nie tylko naukowych), zarówno w Internecie, jak i w tradycyjnych źródłach drukowanych. Szkolenia z tego zakresu obejmują także zapoznanie studentów z zasadami poprawnego cytowania, zarówno w zakresie prawnym, jak i umiejętności zrobienia prawidłowego przypisu oraz opisu pozycji bibliograficznej do artykułu czy pracy naukowej.

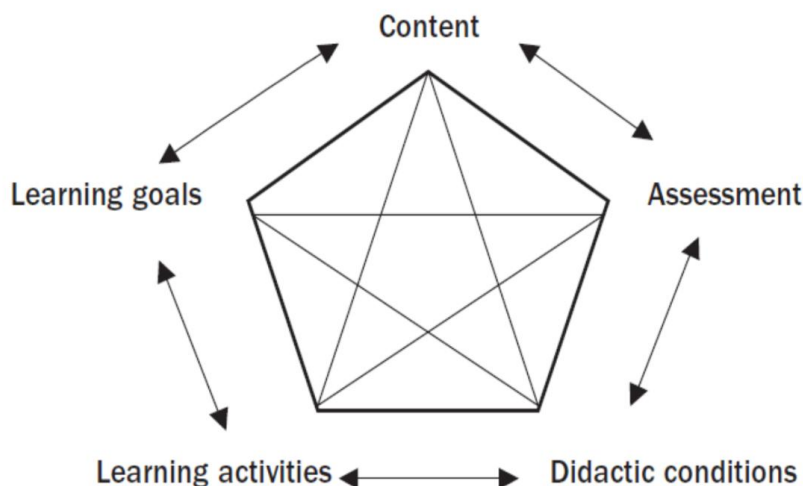
Promocja tego rodzaju kursów wśród studentów wszystkich trzech stopni, jak również pracowników naukowych, jest konieczna. Dzisiaj truizmem jest podkreślanie szybkiego rozwoju elektronicznych źródeł informacji pośredniej i bezpośredniej oraz problemów użytkowników związanych z prawidłowym korzystaniem z takich źródeł. Jednocześnie daje się zauważyć, że w zalewie informacji „z Internetu” na dalszy plan odsuwa się tradycyjne bibliografie, na niektórych kierunkach ¹ wciąż pozostające niezbędną bazą informacyjną, którą studenci i doktoranci powinni umieć się posługiwać.

W myśl postanowień Deklaracji Bolońskiej kształcenie akademickie ma na celu m. in. wykształcenie umiejętności niezbędnych do uczenia się przez całe życie (*The Framework...*; *A Framework...*, s. 91–93), a jak podkreślają zajmujący się IL zachodni specjaliści „kompetencje informacyjne pozostają w silnym związku z procesem uczenia się przez całe życie. Ma to kluczowe znaczenie dla każdego człowieka, organizacji, instytucji czy kraju, zainteresowanego osiągnięciem sukcesu w erze społeczeństwa informacyjnego” (Lau, 2011, s. 21).

Jednym z podstawowych założeń szkoleń IL jest zorientowanie na proces oraz skoncentrowanie na potrzebach studentów (Kuhlthau, 2004). W praktyce oznacza to przeniesienie punktu ciężkości zajęć z ilości podawanych kursantom informacji na rozwój ich umiejętności, niezbędnych dla danej grupy. W tym celu przeprowadza się badania wstępne (najczęściej ankietowe), dzięki którym można określić poziom wiedzy danej grupy oraz zestaw zagadnień, które należy ująć w zajęciach.

¹ I nie chodzi tu wyłącznie o kierunki z obszaru nauk historycznych. O szkolenia z zakresu tradycyjnych źródeł bibliograficznych prosili m. in. wykładowcy Wydziału Nauk Geograficznych Uniwersytetu Łódzkiego.

Rys. 1. Model zależności dydaktycznych Bjørndala i Lieberga



Źródło: Z. Wiorogórska (2013), Edukacja informacyjna stałym elementem programu studiów. W: M. Wrocławska, J. Jerzyk-Wojtecka (red.). *Biblioteka w komórce? Przyszłość usług bibliotecznych* (s. 183). Łódź: Wydaw. Uniwersytetu Łódzkiego

Skuteczność dydaktyczna takich kursów według założeń Bjarne Bjørndala i Sigmunda Lieberga (Rys. 1) zależy od pięciu równoważnych składników: zawartości merytorycznej szkolenia (ang. *content*), prawidłowo określonych celów szkolenia (ang. *learning goals*), ćwiczeń (ang. *learning activities*), warunków w jakich przeprowadzany jest kurs² (ang. *didactic conditions*), oceny jakości przeprowadzonego szkolenia (ang. *assessment*) (Torras & Saetre, 2009, s. 33).

Jednocześnie z założeniami IL należy podkreślić, że szkolenia studentów z zakresu kompetencji informacyjnych należą do szkoleń opartych na pedagogice nauczania osób dorosłych. Do wspomnianych wyżej zasad dotyczących przygotowywania i przeprowadzania takich kursów i ich ewaluacji należy zatem dodać te kryteria, które sprawdzają się w nauczaniu dorosłych.

Zachodni autorzy podkreślają, że proces uczenia się w wieku dorosłym przebiega praktycznie nieustannie i nie zawsze jest świadomy, często też uczymy się rzeczy niepożądanych bądź wykształcamy nawyki, które dają negatywne rezultaty (Rogers & Horrocks, 2010). Niemniej jednak w takich

² Np. trudno wyobrazić sobie przeprowadzenie takiego szkolenia w sali bez rzutnika i komputerów dla studentów, z pomocą których mogą wykonać ćwiczenia.

przypadkach sam proces uczenia się przebiega w podobny sposób, jak w przypadku intencjonalnego zdobywania wiadomości czy też umiejętności. Bez względu na to, czy dana osoba uczy się obsługiwać nowy smartfon, wprowadza nową dietę czy zaczyna kurs językowy – wykorzystuje te same wzory zachowań, aby opanować daną wiedzę i umiejętności.

Teoretycy nauczania dorosłych podkreślają coraz częściej wagę zaangażowania personalnych skłonności i nastawienia (ang. *attitudes*) w proces uczenia się (Tamże, s. 97–100). Robert Mills Gagné rozróżnia pięć domen efektywnego uczenia się osób dorosłych:

- umiejętności motoryczne (ang. *motor skills*), które wymagają praktyki,
- przekaz informacji werbalnej (ang. *verbal information*) – zasady, fakty, uogólnienia, składające się później na wiedzę dotyczącą danego zagadnienia,
- umiejętności intelektualne (ang. *intellectual skills*) – rozróżnianie, tworzenie koncepcji i reguł, które wspomagają używanie zdobytej wiedzy,
- strategie kognitywne (ang. *cognitive strategies*) – indywidualne, personalne strategie uczenia, zapamiętywania i myślenia, a także umiejętności wypracowane przez jednostkę do rozpoznawania i rozwiązywania problemów,
- nastawienie własne osób uczących się (ang. *attitudes*) (Tamże, s. 97).

Tak pojmowany proces uczenia się przebiega na kilku różnych poziomach i obejmuje wiele sfer psychicznych. Autorzy książki *Teaching Adults* podają następujące kategorie (stworzone w nawiązaniu do mnemotechnicznych założeń treningowych KUSAB³):

- uczymy się nowych informacji: zapamiętujemy je i przekształcamy w użyteczną wiedzę („wiem” – „*I know*”),
- wiedza może być przyswajana bez jej zrozumienia, w związku z tym nauczanie mające na celu jak najlepsze zrozumienie nowych wiadomości (czyli spowodowanie przeorganizowania wiedzy w taki sposób, aby wytworzyć nowe wzory zachowań) jest inną płaszczyzną procesu uczenia się („rozumiem” – „*I see*”),

³ KUSAB (knowledge, understanding, skills, attitudes, behaviour) – model etapów zdobywania i uwewnętrznienia nowych wiadomości, powszechnie wykorzystywany przy wszelkiego rodzaju szkoleniach dla pracowników (por. np. Investigator Training International...); <http://www.internationaltraining.co.uk/training.html>, pobrane 23 lipca 2014.

- możemy nauczyć się nowych umiejętności bądź rozwijać te, które już posiadamy, przy czym nie chodzi tu tylko o umiejętności manualne czy fizyczne (umiejętność robienia nowych rzeczy), ale także nowe techniki podchodzenia do problemów i ich rozwiązywania, czy też nowe taktyki myślenia o problemach („potrafię” – „*I can*”),
- możemy zdobyć umiejętności, ale nie mieć ochoty z nich korzystać; w takiej sytuacji konieczna jest zmiana nastawienia, czasem wraz z zasobem wierzeń i wartości („chcę” – „*I want to*”),
- w końcu świeżo nabytą wiedzę trzeba nauczyć się stosować w życiu, zmieniając wzory zachowań („robię” – „*I do*”) (Tamże, s. 97–98).

Przygotowanie i przeprowadzanie zajęć

Zajęcia z zakresu kompetencji informacyjnych prowadzone są w Bibliotece Uniwersytetu Łódzkiego (dalej: BUŁ) od roku akademickiego 2010/2011. Biorą w nich udział głównie studenci Uniwersytetu Łódzkiego piszący prace dyplomowe (III rok studiów I stopnia i oba roczniki studiów II stopnia) oraz, znacznie rzadziej, studenci I roku I stopnia. Zapotrzebowanie na zajęcia zgłaszają nauczyciele akademicki.

Przedstawione powyżej teoretyczne założenia dotyczące nauczania dorosłych są w całości wykorzystywane w toku przygotowywania scenariuszy zajęć.

Opracowanie scenariuszy zajęć powinno poprzedzić badanie potrzeb informacyjnych studentów. Jednak bibliotekarze BUŁ przygotowujący kursy z takich badań świadomie zrezygnowali, zastępując je szczegółowymi wytycznymi wykładowców. Jakie były przyczyny rezygnacji z tych badań?

1. Brak dostępu do grupy studentów przed zajęciami i często brak czasu na badania (krótki czas na przygotowanie zajęć).
2. Niska świadomość studentów w zakresie własnych potrzeb informacyjnych.
3. Zbyt małe grupy o ściśle określonym profilu (najczęściej grupy liczyły 6–10 osób).

Z całą pewnością ten brak badań w jakimś zakresie spowodował, że studenci niektórych grup już na wstępie nie do końca czuli się zaangażowani w kurs – grupy pojawiały się zdekompletowane, a na szkoleniach dwuczęściowych zdarzało się, że na drugich zajęciach cyklu pojawiały się zupełnie inne osoby, niż na pierwszych. Miało to przykre konsekwencje zarówno dla prowadzącego – który nie miał już czasu na powtarzanie informacji i ćwiczeń z pierwszych godzin kursu, jak i dla studentów, którzy

potem w kwestionariuszu jakości szkoleń przyznawali się do nieopanowania zagadnień z pierwszej części kursu ⁴. Na ile jednak przeprowadzenie badań wśród studentów przed zajęciami zmieniłoby tę sytuację trudno jest tutaj stwierdzić. Na pewno warto w przyszłych latach rozważyć wszystkie możliwości przeprowadzenia takich sondaży.

W związku z powyższym podstawowym narzędziem wykorzystywanym w przygotowaniu zajęć – obok założeń dydaktycznych – były wskazówki nauczyciela akademickiego, który zgłaszał grupę. Najczęściej rozmowa z wykładowcą dawała możliwość szczegółowego określenia zagadnień, jakie interesują badawczo studentów (najczęściej były to grupy piszące prace dyplomowe lub przygotowujące się do tego zadania), a także poziomu ich wiedzy dotyczącej umiejętności wyszukiwawczych. Także informacje od studentów na początku zajęć dawały możliwość wstępnego poznania ich umiejętności wyszukiwawczych, przy czym dało się zauważyć, że studentom bardzo często wydawało się, że coś świetnie znają/potrafią, natomiast w trakcie kursu okazywało się, że mieli liczne braki w podstawowej wiedzy i znajomości pojęć (np. mylono bibliotekę cyfrową z katalogiem OPAC). Tym bardziej wydaje się konieczne wprowadzanie na polskich uczelniach wyższych zajęć, które – obok wyćwiczenia konkretnych umiejętności i uporządkowania już posiadanej przez studentów wiedzy dotyczącej źródeł informacyjnych – są niezbędne do prawidłowego uczenia się w toku studiów, a także przygotowania prac dyplomowych.

Szczegółowe wytyczne zagadnieniowe i informacje na temat potrzeb grupy, zebrane od wykładowcy, umożliwiały przygotowanie scenariusza zajęć. W trakcie pracy trzymano się pewnych założeń ⁵:

- pamiętano o tym, aby nie zanudzić studentów podawaniem tysiąca szczegółów, często istotnych tylko z naszego – bibliotekarskiego – punktu widzenia,
- oszczędnie wyważono ilość informacji, raczej skupiano się na ćwiczeniach i liczbie źródeł (gdy jest zbyt dużo „suchych” informacji studenci przestają słuchać, natomiast w trakcie ćwiczeń przyswajają wiedzę bardziej efektywnie i więcej zapamiętują),
- ćwiczenia formułowano tak, aby zmusić studentów do samodzielne-go budowania zapytań wyszukiwawczych, a w przypadku katalogów

⁴ Chodzi o grupę z I-go roku studiów licencjackich, więc dodatkowo trzeba tu dodać, że do niskiej frekwencji mogła się przyczynić także niewielka świadomość własnych potrzeb informacyjnych u osób, które dopiero zaczęły studiować.

⁵ Założenia te są efektem doświadczeń własnych oraz wykorzystania założeń dydaktycznych, wymienionych powyżej.

do poszukiwania odpowiednich haseł przedmiotowych. Ćwiczenia w zależności od potrzeb mogły być indywidualne lub grupowe, (Autorka preferuje grupowe, ponieważ rozwijają umiejętność współpracy),

- najważniejsze informacje, hasła oraz linki do baz były rozdawane studentom w postaci ulotki.

Szczegółowe opracowanie scenariusza umożliwiało sprawne przeprowadzenie kursu i utrzymanie dyscypliny czasowej. Starano się zaznaczać przy każdym kolejnym zagadnieniu – ile – wraz z ćwiczeniami – może zająć jego omówienie i w trakcie lekcji nie przekraczać danego sobie czasu. Należało także wziąć pod uwagę fakt, że poziom studentów jest obecnie bardzo nierówny – niektóre grupy radziły sobie z wykonaniem ćwiczeń bardzo szybko, innym zajmowało to dwukrotnie więcej czasu.

Zajęcia II przeprowadzone w BUŁ w roku akademickim 2013/2014

W r. akad. 2013/2014 przeprowadzono kilkadziesiąt godzin szkoleń dla wszystkich wymienionych wyżej grup studentów. Zajęcia przygotowywali pracownicy Oddziału Informacji Naukowej i Prac Naukowo–Dydaktycznych BUŁ (Mikołajuk, 2014). Spośród nich zostaną omówione scenariusze kilku najbardziej znaczących, tak, aby pokazać ich zróżnicowanie. Należy tu podkreślić szczegółowe przygotowanie prowadzących do każdego szkolenia – zarówno w zakresie jego zawartości informacyjnej, jak i ćwiczeń, mających na celu wykształcenie u studentów odpowiednich umiejętności w zakresie wyszukiwania informacji. Ponadto przygotowywane ćwiczenia zawsze były dostosowane do grupy, aktualizowane (w przypadku powtarzania się zajęć) oraz zawierały zagadnienia zgodne ze studiowanym kierunkiem, sugerowane przez wykładowcę.

Jednym z pierwszych było przeprowadzone już w listopadzie 2013 r. szkolenie dla pierwszego roku studiów licencjackich studentów historii sztuki (Wydział Historyczno–Filozoficzny UŁ). Szkolenie prowadzili i przygotowali: Justyna Jerzyk–Wojtecka i Piotr Bajsarowicz. Zajęcia trwały cztery godziny lekcyjne (2x90 min.), treściowo obejmowały zapoznanie się z usługami BUŁ⁶ (tzw. „wycieczkę”, czyli oprowadzenie po podstawowych agendach), katalogami kartkowymi i Katalogiem Głównym, Central and Eastern European Online Library (CEEOL), Narodowym Uniwersalnym Katalogiem

⁶ Pierwszy rok Wydziału Historyczno–Filozoficznego odbywa obowiązkowe e–learningowe szkolenia biblioteczne, które są wprowadzeniem do korzystania z biblioteki. Jednak doświadczenie pokazuje, że nie są one wystarczające do sprawnego poruszania się po budynku BUŁ.

Centralnym (NUKAT) i Katalogiem Rozproszonym Bibliotek Polskich (KARO), „Przewodnikiem Bibliograficznym” oraz „Bibliografią Zawartości Czasopism” online i drukowanymi; poszczególnym częściom teoretycznym towarzyszyły ćwiczenia.

Kolejne dwugodzinne zajęcia skupiały się już na źródłach bibliograficznych oraz pełnotekstowych, zarówno dostępnych w Internecie (w wolnym dostępie i dla studentów UŁ), jak i papierowych. Należały do nich: e-zasoby zgromadzone przez BUŁ, ze szczególnym uwzględnieniem baz zawierających informacje istotne dla przyszłych historyków sztuki. W dalszej części kursu przedstawiono ogólnodostępne zasoby internetowe: Federację Bibliotek Cyfrowych i Europeą, World Digital Library, serwis „Arianta – naukowe i fachowe czasopisma elektroniczne”, Autograf Akademii Sztuk Pięknych oraz Repozytorium UŁ. Zaplanowano oddzielne ćwiczenia dla kilku grup, które miały na celu utrwalenie podanych informacji oraz rozwój umiejętności związanych z wyszukiwaniem informacji. Ze względu na fakt, że był to pierwszy rok studiów, utworzono stosunkowo duże grupy – 3–4 osobowe⁷. Ćwiczenia były wykonywane po każdej części teoretycznej (w sumie cztery części ćwiczeń po 4–5 w każdej serii). Zajęcia kończyło podanie informacji dotyczących zasad tworzenia bibliografii załącznikowych do studenckich prac, przypisów i zasad obowiązujących przy cytowaniu.

Również w listopadzie 2013 r. przeprowadzono zajęcia dla studentów historii (także Wydział Historyczno-Filozoficzny UŁ). Kurs przygotował i poprowadził Piotr Bajsarowicz. W ciągu dwóch godzin omówione zostały katalogi BUŁ (tradycyjne katalogi kartkowe i Katalog Główny) oraz katalogi CEEOL, NUKAT i KARO. Dodatkowo studenci zapoznali się z „Przewodnikiem Bibliograficznym”, „Bibliografią Zawartości Czasopism” oraz bibliografiami historycznymi. Spośród źródeł elektronicznych wybrano: „BAZHUM – czasopisma humanistyczne i społeczne w internecie”, serwisy JSTOR i „Arianta – naukowe i fachowe czasopisma elektroniczne”, Early Medieval Europe. Ćwiczenia zostały zorganizowane w podobny sposób, jak dla grup z historii sztuki. Ponieważ uczestnikami kursu byli studenci seminarium magisterskiego, możliwe było zaprezentowanie znacznie szerszego spektrum wiedzy w krótszym czasie w porównaniu ze studentami historii sztuki.

Nieco inaczej wyglądał scenariusz zajęć dla Wydziału Biologii i Ochrony Środowiska UŁ, w których brali udział studenci piszący prace licencjackie. Ze względu na specyfikę studiów w treści kursu znalazło się głównie omówienie źródeł dostępnych online oraz zasad korzystania z nich. W scenariuszu

⁷ W porównaniu do starszych roczników studentów, których dzielono na pary.

dwugodzinnej lekcji, przygotowanym przez Lidę Mikołajuk (która także prowadziła kurs), znalazły się m. in. Platforma Termedia Wydawnictwa Medyczne, bazy PubMed i Medline, serwisy e–zasobów Springer i Scopus, wymieniana wyżej Arianta oraz e–czasopisma „Nature”, „Nanomedicine”, „Journal of Neuroscience Methods”, „Cell”. Ćwiczenia były organizowane po każdym zagadnieniu teoretycznym i rozwiązywane indywidualnie przez studentów. Główny nacisk położono na umiejętność budowania zapytań wyszukiwawczych i sprawne poruszanie się w źródłach elektronicznych.

W roku akademickim 2013/2014 odbyło się kilka szkoleń II dla Wydziału Nauk Geograficznych UŁ. Jedno z nich zostało przygotowane przez Justynę Jerzyk–Wojtecką i Agnieszkę Goszczyńską dla kierunku urbanistyka. W treści czterogodzinnych zajęć znalazły się: katalogi kartkowe, przegląd literatury przydatnej dla kierunku w wolnym dostępie (architektura, słowniki, urbanistyka, historia miast), „Przewodnik Bibliograficzny” oraz „Bibliografia Zawartości Czasopism” (drukowane i online), *Polska Bibliografia Geograficzna* (także w postaci drukowanej i online), *Słownik Geograficzny Królestwa Polskiego i Litwy* online, Katalog Główny BUŁ oraz Katalog Kartografii (zeskanowany) i Zasobów elektronicznych A–Z, repozytoria i biblioteki cyfrowe oraz zasady cytowania w pracach własnych.

Zajęcia dla grup I i II roku studiów magisterskich trwały cztery godziny (dwa spotkania po dwie godziny), co pozwoliło autorkom kursu na szczegółowe omówienie poszczególnych zagadnień i dokładne przećwiczenie umiejętności wyszukiwania przez studentów.

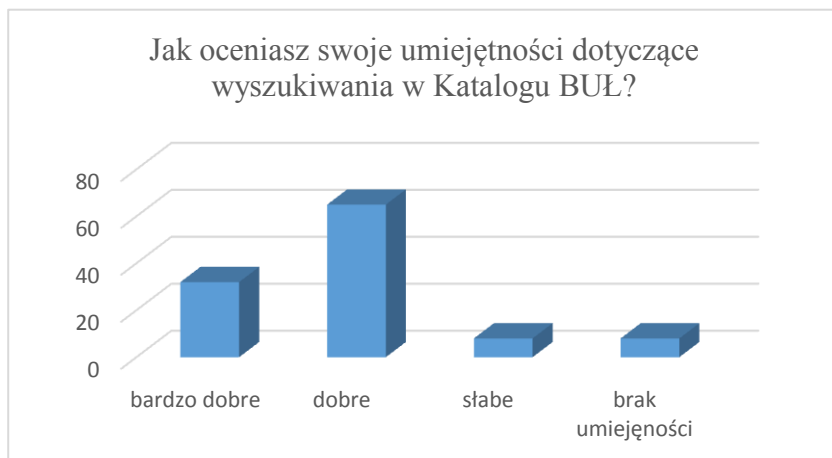
Kwestionariusz oceny jakości szkoleń – omówienie wyników badań

Zarówno studenci, jak i ich wykładowcy pozytywnie oceniali zajęcia, w których brali udział. Aby jednak dokładnie zbadać ich opinie, poproszono uczestników kursu o wypełnienie specjalnie przygotowanego w tym celu kwestionariusza oceny jakości szkoleń. Przebadano 105 osób, wszyscy wypełniali kwestionariusz po zakończonych zajęciach. Jak wspomniano na początku, szkolenia były przygotowywane głównie dla studentów piszących prace dyplomowe, wśród nich znalazła się jednak grupa studentów I roku.

Kwestionariusz składał się z 9 pytań zamkniętych, posiadał jednak w formularzu dodatkowe pole, w którym studenci byli zachęceni do wyrażania własnej opinii. Zapytano studentów o ich ocenę zdobytych umiejętności, przydatności kursu i przygotowania osób prowadzących zajęcia.

Pierwsze pytanie dotyczyło oceny umiejętności własnych z zakresu wyszukiwania w Katalogu Głównym BUŁ (Wykres 1).

Wykres 1. Ocena umiejętności własnych studentów dotyczących wyszukiwania w Katalogu BUŁ

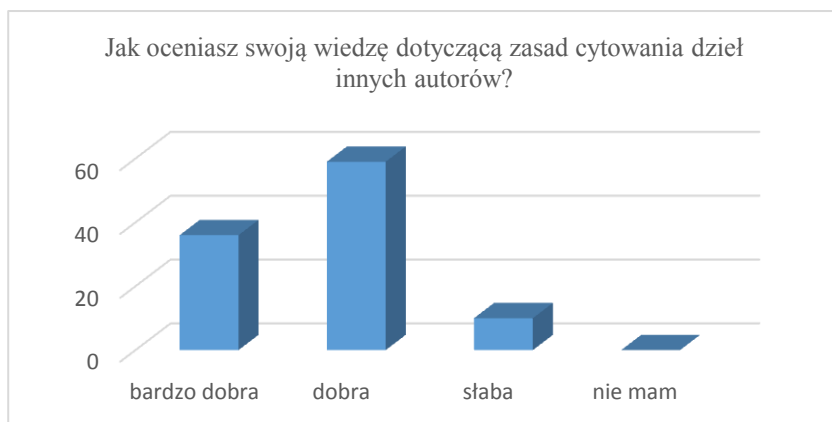


Źródło: opracowanie własne

32 studentów stwierdziło, że posługuje się wyszukiwarkami Katalogu Głównego BUŁ bardzo dobrze, 65 – dobrze, 8 uważało, że słabo zna Katalog i tyle samo stwierdziło, że nie umie się nim posługiwać. Należy tu dodać, że nie wszystkie zajęcia obejmowały omówienie Katalogu Głównego BUŁ, szczególnie na studiach magisterskich, gdyż po odbytych szkoleniu bibliotecznym i kilkuletnim korzystaniu z BUŁ wydawały się one zbędne. Jak widać z wyników, nie zawsze jednak tak jest i część studentów tych roczników przyznało, że ich umiejętności w badanych zakresie są słabe.

W kolejnym pytaniu studenci oceniali swoją wiedzę na temat zasad cytowania dzieł innych autorów, z jaką zapoznali się na zajęciach (Wykres 2). W tym przypadku wszyscy studenci ocenili, że posiadają jakąś wiedzę na ten temat, jednak aż dziesięciu określiło ją jako „słabą” – były to osoby z kierunku historia sztuki (I rok) oraz z kierunku urbanistyka (ostatni rok studiów licencjackich i studia magisterskie). Zdecydowana większość jednak zna zasady cytowania: dobrze – 59 osób, bardzo dobrze – 36.

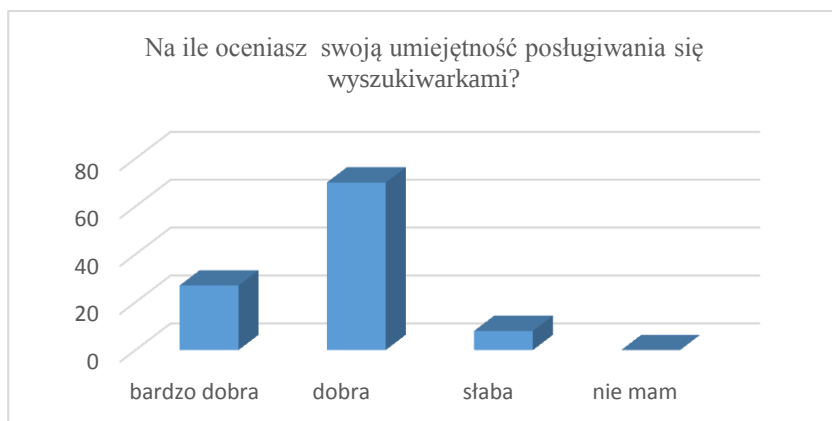
Wykres 2. Ocena własnej wiedzy dotyczącej zasad cytowania dzieł innych autorów



Źródło: opracowanie własne

Pytanie trzecie dotyczyło umiejętności posługiwania się wyszukiwarkami, znajdującymi się w Katalogu Głównym BUŁ oraz omawianymi elektronicznymi źródłami informacji (Wykres 3). Wykształcenie takich umiejętności stanowiło jedno z podstawowych celów prowadzonych szkoleń. Dlatego bardzo cieszą wyniki. Bardzo dobrze własną umiejętność posługiwania się wyszukiwarkami oceniło 27 studentów, 70 – dobrze, tylko 8 – słabo (byli to studenci kierunków historia sztuki i germanistyka). Żaden student nie ocenił swojej wiedzy z tego zakresu całkowicie negatywnie.

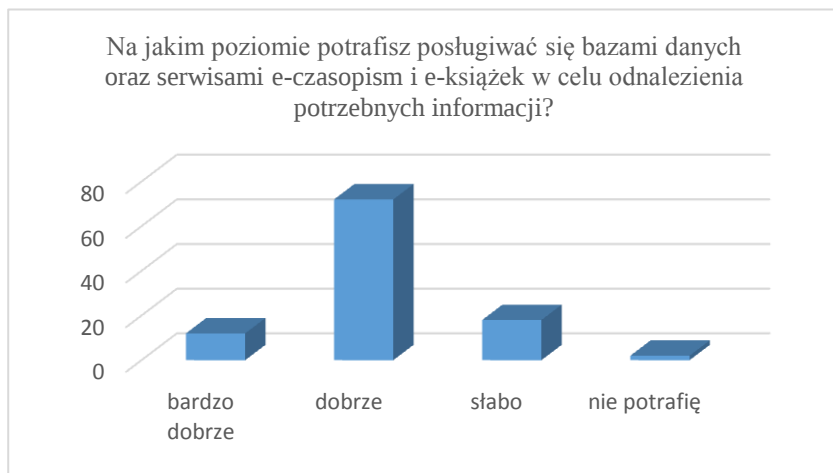
Wykres 3. Ocena własnych umiejętności posługiwania się wyszukiwarkami



Źródło: opracowanie własne

W pytaniu czwartym proszono studentów o określenie poziomu, na jakim potrafią posługiwać się bazami danych oraz serwisami e-czasopism i e-książek (Wykres 4). Ten punkt kwestionariusza był także bardzo ważny, ponieważ był to kolejny z głównych celów, jakie zakładano przygotowując kursy.

Wykres 4. Ocena poziomu umiejętności posługiwania się bazami danych oraz serwisami e-czasopism i e-książek w celu odnalezienia potrzebnych informacji

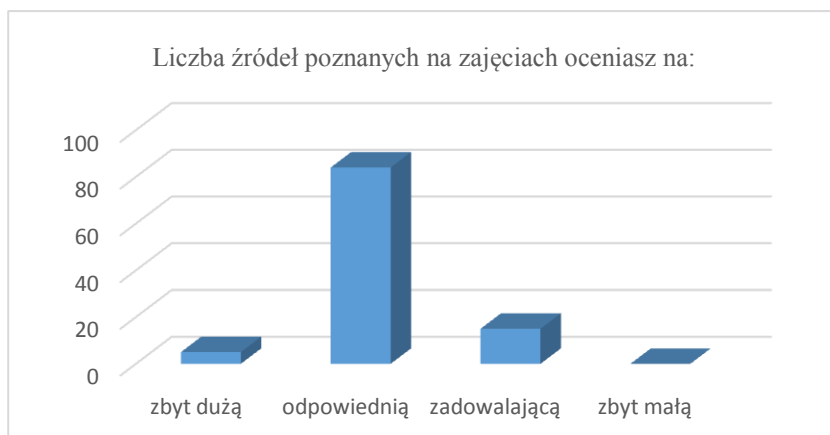


Źródło: opracowanie własne

Ponad 80% badanych (84 osoby) oceniły pozytywnie swoje kompetencje – 12 studentów bardzo dobrze, a 72 dobrze. 18 osób stwierdziło, że wymienionymi wyżej narzędziami posługuje się słabo, a 2 w ogóle nie potrafiły tego robić (jedna z Wydziału Filozoficzno–Historycznego, a druga z Ekonomiczno–Socjologicznego). Ogólny wynik nie jest zły, ale martwi jednak wysoki odsetek osób, które podczas zajęć nie przyswoiły sobie na odpowiednim poziomie umiejętności związanych z pracą z zasobami elektronicznymi.

Pytanie piąte dotyczyło liczby źródeł, z jakimi studenci zapoznali się podczas zajęć (Wykres 5).

Wykres 5. Ocena liczby źródeł poznanych na zajęciach

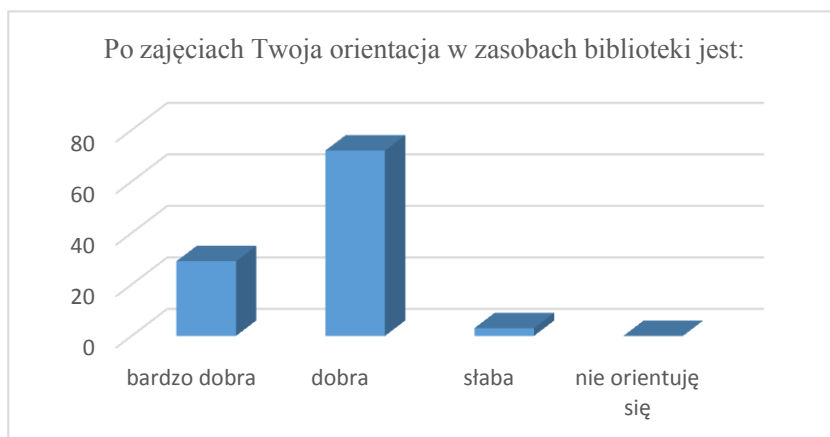


Źródło: opracowanie własne

Pięć osób uznało, że źródeł było zbyt dużo, znacząca większość określiła ich liczbę jako „odpowiednią” – 84, natomiast 15 studentów stwierdziło, że było ich zadowalająco dużo. Nikt nie określił liczby źródeł jako zbyt małej.

Kolejne pytanie miało na celu umożliwienie studentom całościowej oceny własnych kompetencji po odbytym szkoleniu (Wykres 6).

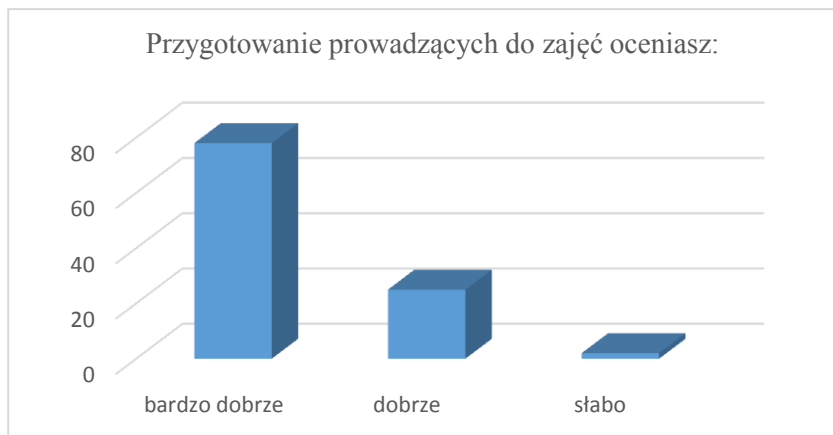
Wykres 6. Ocena orientacji studentów w zasobach biblioteki



Źródło: opracowanie własne

Wyniki okazały się zaskakująco dobre – tylko trzy osoby określiły swoje umiejętności jako „słabe” (byli to studenci I roku historii sztuki). Pozostali studenci ocenili zdobyte kompetencje pozytywnie – w tym dobrze 72 osoby, a bardzo dobrze 29 osób (łącznie 101 osób na 105 przebadanych).

Wykres 7. Przygotowanie prowadzących do zajęć

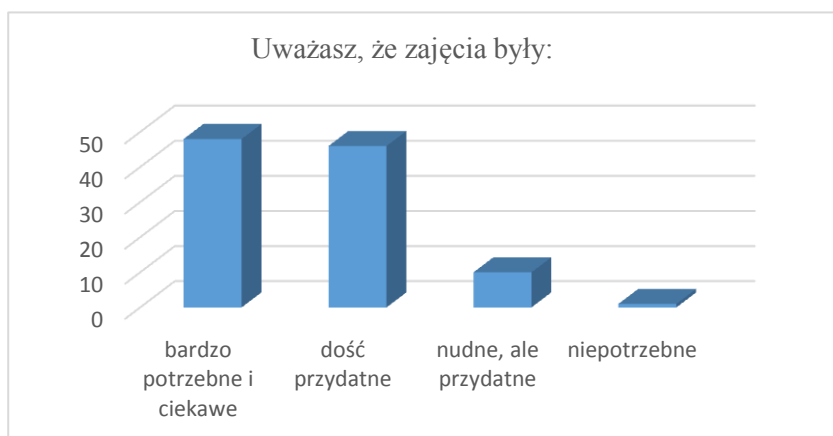


Źródło: opracowanie własne

W odpowiedzi na pytanie 7 wysokie oceny zebrali prowadzący zajęcia (Wykres 7). Aż 78 studentów (niemal 80%) uznało przygotowanie zajęć za bardzo dobre. Jako dobre oceniło je 25 osób, a tylko 2 jako słabe.

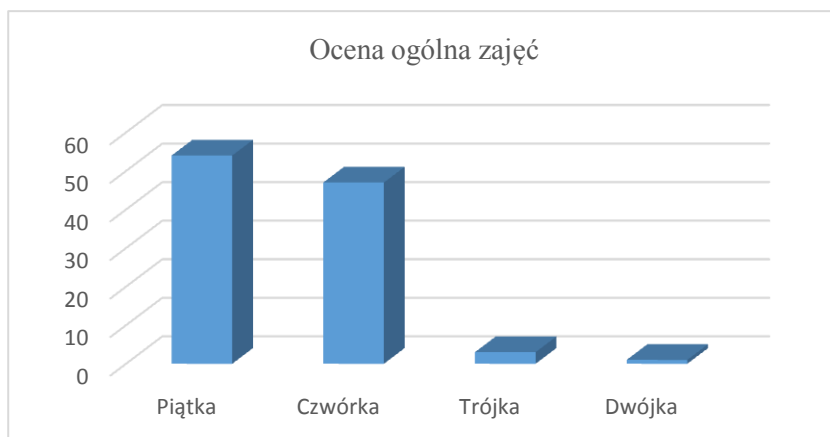
Studenci zostali także poproszeni o określenie swojego emocjonalnego stosunku do kursu (Wykres 8). W odpowiedzi na pytanie 8 jako bardzo przyjemne i ciekawe określiło zajęcia 48 osób, a 46 studentów uznało szkolenie za dość przydatne. Według 10 studentów kurs był nudny, ale przydatny. Tylko jedna osoba uważała, że takie zajęcia są niepotrzebne (I rok historii sztuki).

Wykres 8. Ocena własna zajęć



Źródło: opracowanie własne

Wykres 9. Ocena ogólna zajęć



Źródło: opracowanie własne

Ogólne oceny zajęć kształtowały się w następujący sposób: najwyższą – „piątkę” – badani studenci postawili 54 razy (nieco ponad 50%), „czwórkę” – 47 razy, „trójkę” – 3 razy (3%) i „dwójkę” – jedna osoba (I rok historii sztuki) (Wykres 9). Jak wyraźnie widać, ponad 95% studentów było zadowolonych ze szkolenia, co można uznać za dobry wynik.

Zakończenie

Prowadzone w BUŁ kursy IL miały na celu rozwinięcie bądź – u młodszych roczników – wykształcenie umiejętności sprawnego posługiwania się źródłami informacji pośredniej i bezpośredniej, z naciskiem na źródła elektroniczne, przede wszystkim internetowe. Są to kompetencje w obecnej chwili niezbędne do zdobywania wiedzy podczas studiów i rozwoju zawodowego po ich ukończeniu.

Badanie pokazało, że omawiane szkolenia przynoszą dobre efekty i są pozytywnie oceniane przez studentów. Wyraźnie też widać, że większość najniższych ocen, jakie uzyskał kurs, została wystawiona przez studentów I roku historii sztuki. Może stąd wysnuć wniosek, że dla rozpoczynających swoją przygodę edukacyjną młodych ludzi tego typu zajęcia nie są specjalnie zajmujące. W myśl założeń pedagogiki dorosłych zainteresowanie danymi informacjami bądź umiejętnościami i potrzeba wykorzystania ich do swoich prywatnych celów stanowią główną siłę napędową w uczeniu się. Na pierwszym roku studiów bardzo trudno jest jeszcze dostrzec późniejsze potrzeby informacyjne, a samo przejście ze szkoły średniej na poziom

studenta jest wystarczająco frustrujące, stąd też młodzi ludzie przejawiają dużo mniejsze zainteresowanie np. specjalistycznymi bazami danych. Dlatego wydaje się, że – mimo nacisków wykładowców, na których życzenie kurs został zorganizowany – należałoby z tego typu wiedzą wstrzymać się jednak do okresu pisania pierwszej pracy dyplomowej, kiedy to umiejętność samodzielnego znalezienia potrzebnych materiałów staje się niezbędna i każdy student jest już jej świadomy.

Bardzo dobrym sygnałem jest natomiast wysoki wynik emocjonalnej oceny kursu. Ponad 90% studentów podeszło do niego z dość dużą dozą zainteresowania, co dobrze wróży późniejszemu wykorzystaniu zdobytej wiedzy i umiejętności, ponieważ pozytywne nastawienie do nauki pozwala na łatwiejsze i skuteczniejsze ich przyswojenie. Cieszy też wysoka ocena całościowa zajęć. Daje to możliwość wyprowadzenia ostrożnego wniosku, że nie tylko wykładowcy i bibliotekarze dostrzegają konieczność istnienia kursów IL, ale także studenci są świadomi własnych braków kompetencyjnych, które mogą podczas takich zajęć wyrównać.

Bibliografia

- A Framework for Qualifications of the European Higher Education Area: Bologna Working Group on Qualifications Frameworks. (2005). Ministry of Science, Technology and Innovation, Copenhagen. Pobrane 23 lipca 2014, z: http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/documents/050218_QF_EHEA.pdf/
- The Framework of Qualifications for the European Higher Education Area, pobrane 23 lipca 2014 z <http://www.ehea.info/article-details.aspx?ArticleId=65>
- Investigator Training International. Investigator Training and Development Specialists. (n. d.). Pobrane 23 lipca 2014, z: <http://www.internationaltraining.co.uk/training.html>
- Kuhlthau, C. C. (2004). *Seeking Meaning. A Process Approach to Library and Information Services*. Westport: Library Unlimited.
- Lau, J. (2011). *Kompetencje informacyjne w procesie uczenia się przez całe życie. Wytyczne*. Warszawa, IFLA. Pobrane 23 lipca 2014, z: <http://www.ifla.org/files/assets/information-literacy/publications/ifla-guidelines-pl.pdf>
- Mikołajuk, L. (2014). Udział biblioteki akademickiej w kształceniu kompetencji informacyjnych studentów Uniwersytetu Łódzkiego. W: M. Odlanicka-Poczobutt, K. Ziolo (red.), *Biblioteka akademicka. Infrastruktura – uczelnia – otoczenie*, Gliwice, 24-25 października 2013 r. (s. 277–290). Gliwice: Wydaw. Politechniki Śląskiej. Pobrane 31 lipca 2014, z: <http://hdl.handle.net/11089/4497/>

- Rogers, A. & Horrocks, N. (2010). *Teaching Adults*. Berkshire: Open University Press.
- Torras, M. C. & Saetre, T. P. (2009). *Information Literacy Education: A Process Approach: Professionalising the Pedagogical Role of Academic Librarians*. Oxford: Chandos Publishing.
- Wiorogórska, Z. (2013). Edukacja informacyjna stałym elementem programu studiów. W: M. Wroclawska, J. Jerzyk–Wojtecka (red.), *Biblioteka w komórce? Przyżłłość usług bibliotecznych* (s. 179-188). Łódź: Wydaw. Uniwersytetu Łódzkiego.

The Information Literacy Courses in the University of Lodz Library. The Evaluation Research Report

ABSTRACT: The paper contains theoretical issues, particularly about adults education and information literacy courses for students. Information literacy courses should develop qualifications of scientific information searching, efficient using of spiders and searchers, which are included in OPACs, data bases, e–publication services or digital libraries.

The process of the courses preparing and conducting is presented. The paper ends with the results of the short evaluating questionnaire and its conclusions.

KEYWORDS: : library education, adult education, information literacy, Library of the Lodz University