

JAGODA NOWAK

Uniwersytet Jagielloński, Biblioteka Jagiellońska

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-6451-536X>

DOI: 10.26106/x63h-xr51

BIBLIOTEKARZ A NAUCZANIE KOMPETENCJI INFORMACYJNYCH. PROPOZYCJA DZIAŁANIA

W dobie zjawiska Big Data czyli „dużych, różnorodnych i szybko przyrastających zbiorów danych”¹, umiejętność pozyskiwania, przetwarzania i wykorzystywania informacji należy do ważniejszych kompetencji współczesnego człowieka. Czy można zatem wymagać od czytelnika tych umiejętności w sytuacji, kiedy nie tylko nie odbył żadnego szkolenia w tym zakresie, ale także musi samodzielnie borykać się z szumem i barierami informacyjnym, zjawiskiem *data overload* oraz koniecznością uświadomienia sobie i sprecyzowania celów swoich poszukiwań? W tym kontekście ogniwem łączącym potrzeby informacyjne czytelników z danymi będącymi ich realizacją jest bibliotekarz, który jako specjalista informacji nie tylko dobrze orientuje się w źródłach, ale także wie, jak przekazać wyniki swoich poszukiwań w przystępny i zrozumiały sposób. Jest to szczególnie istotne w aspekcie zmieniających się zachowań informacyjnych, często wymuszonych zjawiskiem lawinowego przyrostu danych, które nas bibliotekarzy również stawia wobec nowych wyzwań. Jak sugerował dr hab. Remigiusz Sapa podczas Małopolskiego Forum Bibliotek 2017 roku, coraz częściej czytelnicy będą od bibliotekarzy oczekiwać zlokalizowania wszystkich niezbędnych źródeł informacji, przefiltrowania znajdujących się w nich danych i przedstawienia wyników kwerendy w postaci raportu, który później posłuży odbiorcom do wygenerowania nowej wiedzy. Czy to oznacza, że nie powinni oni posiadać żadnych umiejętności informacyjnych i w tym zakresie zdać się jedynie na bibliotekarzy? Z punktu widzenia bibliotekarza dobrym kompromisem byłoby wyposażenie czytelników w pakiet umiejętności z zakresu *information literacy* (IL, *information skills*), by jedynie służyć im radą i pomocą.

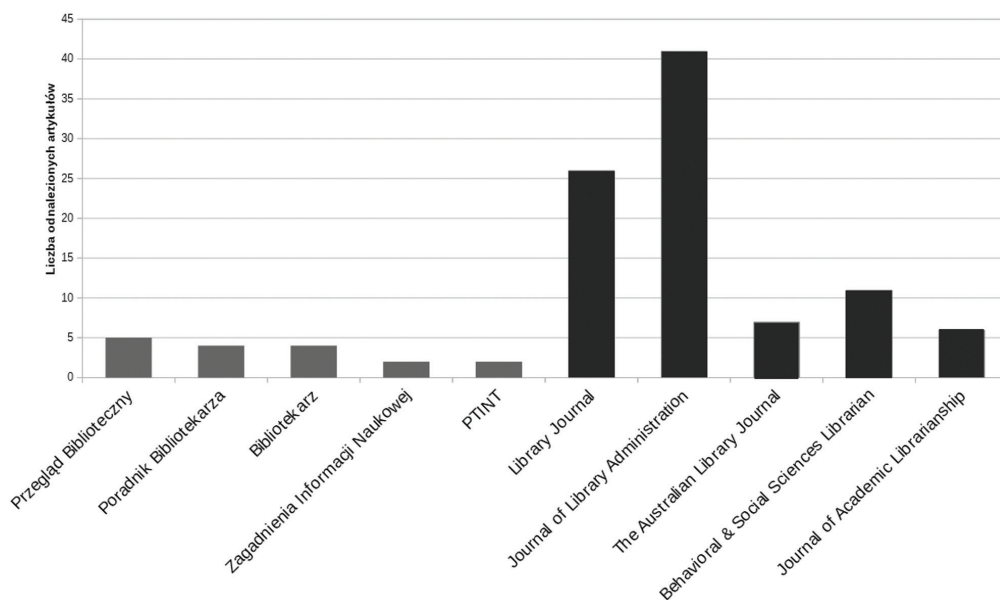
¹ K. Nowakowski, W. Nowakowski, *Big Data. Problemy i perspektywy*, Warszawa 2016, s. 10.

STAN BADAŃ

Można odnieść wrażenie, że temat IL jest relatywnie często poruszany w literaturze, w czasie konferencji, a zwłaszcza podczas wymiany doświadczeń pomiędzy pracownikami bibliotek. Czy prowadzenie kuluarowych dyskusji przekłada się na widoczne, mierzalne i praktyczne działania? Fragmentarycznie i wrywkowo można zweryfikować stan badań, sprawdzając popularności tej tematyki w specjalistycznej prasie oraz książkach.

Do analizy prasy wytypowano po pięć specjalistycznych czasopism polskich („Przegląd Biblioteczny”, „Poradnik Bibliotekarza”, „Bibliotekarz”, „Zagadnienia Informacji Naukowej”, „Praktyka i Teoria Informacji Naukowej i Technicznej”) i anglojęzycznych („Library Journal”, „Journal of Library Administration”, „The Australian Library Journal, Behavioral & Social Sciences Librarian”, „Journal of Academic Librarianship”). Jako kryterium doboru czasopism zagranicznych wybrane zostało miejsce wydania, wskazując na ośrodek specjalizujący się w tej tematyce. Ze względu na łatwy dostęp do czasopism zagranicznych za pośrednictwem zakupionych przez Uniwersytet Jagielloński baz danych oraz na brak dostępu do części czasopism zagranicznych za rok 2017, analizie poddano materiał za lata 2010–2016. Wszystkie czasopisma zostały przejrzane pod kątem występowania w nich artykułów o tematyce dotyczącej IL, a uzyskane wyniki zaprezentowano na wykresie 1.

Wykres 1. Liczba odnalezionych artykułów o tematyce *information literacy*



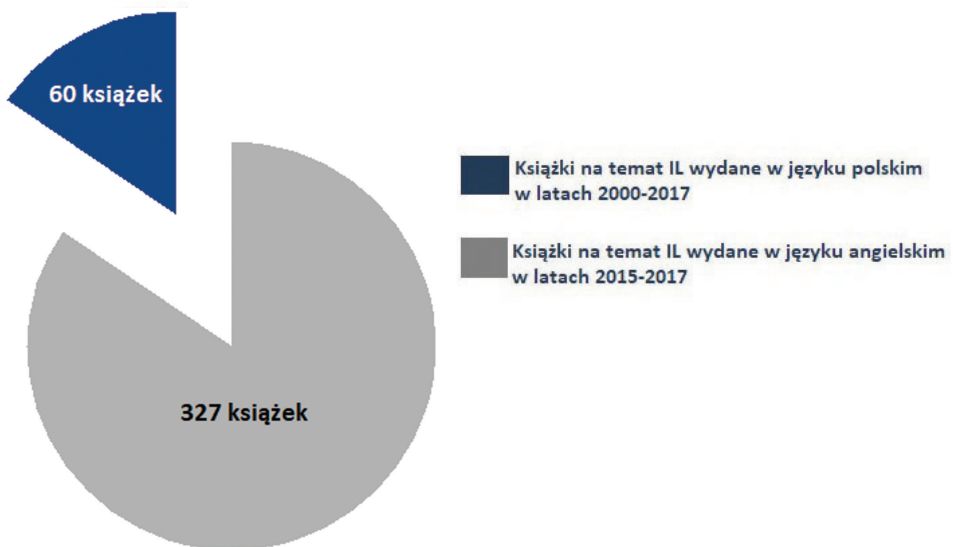
Nawet na tak małej próbie widać, występujące rozbieżności między liczbą artykułów omawiających problem kompetencji informacyjnych w czasopismach polskich i zagranicznych. Na przestrzeni sześciu lat w wybranych do analizy polskich czasopismach temat ten poruszono 17 razy, a w anglojęzycznych aż 91, co wskazuje na niewielkie zainteresowanie problematyką kompetencji informacyjnych wśród polskich bibliotekarzy. Treść artykułów była podobna, choć w polskim piśmiennictwie o wiele częściej poruszano zagadnienia związane z zasadnością wdrażania standardów i modeli *information literacy*. W czasopismach zagranicznych najczęściej zastanawiano się jak realizować założenia IL. Autorzy skupiali się na omawianiu dobrych praktyk i sposobów ciekawej w formie implementacji standardów do odpowiednich ścieżek edukacyjnych.

Ostatecznie analiza rynku wydawniczego pod kątem książek poświęconych umiejętnościom informacyjnym potwierdziła stopień zainteresowania tą tematyką. W celu dokonania odpowiedniej analizy posłużono się katalogami bibliotecznymi. W trzech z nich, to jest w Katalogu Głównym Biblioteki Narodowej, Katalogu NUKAT i Katalogu KaRo, sprawdzono ile tytułów o tematyce kompetencji informacyjnych ukazało się w języku polskim. Publikacje były wyszukiwane przy pomocy pól „temat” i „hasło przedmiotowe” z użyciem haseł: *information literacy* oraz „kompetencje informacyjne”. Z wyszukanych wyników usunięto wszystkie dublety, osiągając ostatecznie stan jedynie 60 pozycji książkowych wydanych w czasie siedemnastu lat (2000–2017). Z kolei anglojęzycznych publikacji poszukiwano za pośrednictwem Katalogu WorldCat. Wyniki zawężono, używając następujących filtrów: hasło przedmiotowe, lata wydania, rodzaj i typ dokumentu, język i rodzaj odbiorcy (czyli kolejno: su:”information literacy” > ,2000...2017’ > ,Book’ > ,Non-Fiction’ > ,English’ > ,Non-Juvenile’). Takie wyszukiwanie pozwoliło uzyskać liczbę 2409 trafień. Nawet przy założeniu, że część z nich mogła być napisana przez polskich autorów po angielsku, oraz że wśród wyników występowały dublety, to nie zmienia to faktu, że wielkość odnalezionego zbioru i tak będzie większa od 60. Tą różnicę ilustruje wykres 2, na którym zestawiono liczbę książek wydanych w języku polskim w ciągu 17 lat z publikacjami anglojęzycznymi wydanymi wyłącznie w ciągu ostatnich dwóch lat.

Podsumowując stan badań w zakresie IL można stwierdzić, że w Polsce specjaliści informacji (w tym bibliotekarze) rzadko prowadzą teoretyczne rozważania na ten temat zarówno na łamach prasy branżowej, jak i w pisanych przez siebie książkach. Najczęściej kwestia kompetencji pojawia się w kontekście nauczania młodzieży szkolnej oraz akademickiej. Zwraca się dużą uwagę na implementację standardów i wytycznych do ogólnych programów nauczania, stosunkowo rzadko jednak pisze się o dobrych praktykach lub ciekawych inicjatywach związanych ze szkoleniem tych umiejętności. Tego typu teksty z kolei pojawiają się w piśmiennictwie zagranicznym. Często zwracają one uwagę na to, w jaki sposób można przeprowadzić efektywne zajęcia z zakresu IL, a także opisują dotychczasowe praktyki. Wiele artykułów stanowi próbę wyjaśnienia poszczególnych standardów i wytycznych, a w książkach zwraca się uwagę na istotę i rolę umiejętności informacyjnych we współczesnym świecie. Często powtarzającym się ele-

mentem wspólnym dla literatury polskiej i zagranicznej jest omawianie konieczności nauczania kompetencji informacyjnych zwłaszcza w szkolnictwie wyższym. Wiąże się to bowiem z powinnością przygotowania studentów do późniejszej pracy badawczej, naukowej i zawodowej, a w konsekwencji do ukształtowania się kolejnych pokoleń wysoko wykwalifikowanych pracowników. Działania te mają także przystosować młodych ludzi do systemu uczenia się przez całe życie (*lifelong learning*) oraz ułatwiać prawidłowe funkcjonowanie w cyfrowym świecie informacyjnego chaosu.

Wykres 2. Liczba książek dotyczących *information literacy* wydanych w Polsce i za granicą



INFORMATION LITERACY

Podstawy merytoryczne dla zagadnienia *information literacy* tworzyły zarówno nauka o informacji, jak i podstawy bibliografii. Pojęcie IL zostało po raz pierwszy użyte przez Paula G. Zurkowskiego² w 1974 roku w raporcie pod tytułem *The Information Service Environment Relationships and Priorities*, w którym napisał:

Można uznać, że osoby są „information literates” (kompetentne informacyjnie) jeśli zostały przeszkolone w zakresie wykorzystywania zasobów informacyjnych do swojej pracy. A także jeśli nauczyli się oni technik i umiejętności wykorzystywania szerokiej gamy narzędzi wyszukiwaw-

² R. Piotrowska, *Organizacje i periodyki popularyzujące ideę Information Literacy*, „Przegląd Biblioteczny” 2012, R. 80, z. 2, s. 154.

czych i podstawowych źródeł pomagających im rozwiązywać problemy informacyjne. Pozostała część populacji mimo, że potrafi czytać i pisać nie uznysławia sobie miary wartości informacji. Nie posiada zdolności do jej przekształcania i wykorzystywania do swoich potrzeb, przez co te osoby można nazwać „information illiterates” czyli informacyjnymi analfabetami³.

Wprowadzony przez Zurkowskiego termin, jedynie w angielskim brzmieniu jest wyczerpujący, a wszystkie próby przekładu, powodują jego spłylenie. W polskim piśmiennictwie IL tłumaczy się jako kompetencje lub umiejętności informacyjne, raczej pomijając dosłowną „alfabetyzację informacyjną”, która w większym stopniu oddawałaby sens pierwotnego znaczenia. Zważywszy na to, że w języku angielskim określenie *literacy* oznacza elementarną umiejętność czytania i pisania, *information literacy* analogicznie byłoby posiadaniem podstawowych umiejętności zaspokajania potrzeb informacyjnych.

Mimo że definicji pojęcia *information literacy* zwłaszcza w zagranicznym piśmiennictwie jest dużo, to jednak posiadają one wiele elementów wspólnych. Na przykład w swoich artykułach American Library Association, Michelle Hale Williams i Jocelyn Jones Evans, kompetencje informacyjne określane są jako zestaw indywidualnych umiejętności umożliwiających rozpoznanie, kiedy informacja jest potrzebna oraz dających możliwość jej zlokalizowania, ocenienia i efektywnego użycia⁴. Bardziej rozbudowaną definicję notuje *Online Dictionary for Library and Information Science* – IL to:

umiejętność znajdowania potrzebnych informacji i posiadanie wiedzy o sposobie organizacji bibliotek i ich zasobów (w tym o formatach informacji i narzędziach wyszukiwawczych) oraz znajomość powszechnie stosowanych technik badawczych. Koncepcja obejmuje również umiejętności wymagane do krytycznej oceny treści informacji i efektywnego jej wykorzystania, a także zrozumienie infrastruktury technicznej, na której opiera się przekazywanie informacji, w tym jej kontekst społeczny, polityczny i kulturowy⁵.

Niektóre standardy IL określają te kompetencje jako „zbiór zintegrowanych umiejętności obejmujących refleksyjne odkrywanie informacji, zrozumienie, w jaki sposób informacje są produkowane i oceniane oraz wykorzystywane w tworzeniu nowej wiedzy”⁶. Innym podejściem do definiowania *information literacy* mogą być roz-

³ W. B a d k e, *Foundations of Information Literacy: Learning From Paul Zurkowski*, „Online” 2010, nr 34, z. 1, s. 48.

⁴ ALA, *Information Literacy Competency Standards for Higher Education*, [online] <http://www.ala.org/Template.cfm?Section=Home&template=/ContentManagement/ContentDisplay.cfm&ContentID=33553#f1> [dostęp: 22.01.2018]; M. H. W i l l i a m s, J. J. E v a n s, *Factors in Information Literacy Education Michelle*, „Journal of Political Science Education” 2008, vol. 4, nr 1, s. 116.

⁵ *Information literacy (IL)*, [w:] *ODLIS. Online Dictionary for Library and Information Science*, [online] https://www.abc-clio.com/ODLIS/odlis_i.aspx#infoliteracy [dostęp: 22.01.2018].

⁶ *Information literacy*, [w:] *Information Literacy Competency Standards for Higher Education*, [online] <http://www.ala.org/acrl/sites/ala.org.acrl/files/content/standards/standards.pdf> [dostęp: 22.01.2018].

ważania Carli Basili, która postrzega te kompetencje w dwojaki sposób: jako proces lub jako stan, w którym się znajdujemy (co po części koresponduje z założeniami Zurkowskiego). Proces *information literacy* będzie rozumiany jako ogólnie ustanowione działania edukacyjne, których celem jest popularyzacja posiadania minimalnej wiedzy w zakresie wyszukiwania, oceniania i wykorzystywania informacji. Natomiast postrzeganie IL jako stanu, oznacza że w wyniku edukacji posiadamy odpowiednie kompetencje, dzięki którym potrafimy uświadomić sobie swoje potrzeby informacyjne oraz mając odpowiednie umiejętności techniczne je zrealizować⁷. Posiadanie odpowiednich umiejętności technicznych w wyszukiwaniu informacji porusza jeszcze jedną ważną kwestię: relacji występujących pomiędzy innymi kompetencjami tego typu. Kompetencje informacyjne uznawane są za trzon umiejętności informacyjnych jakie powinien posiadać każdy człowiek, jednak wraz z rozwojem nowych mediów i technologii pojawiły się inne, komplementarne w stosunku do nich umiejętności, na przykład: *digital-, meta-, web-, data-, copyright literacy*. Ich posiadanie wraz z IL pozwala ukształtować człowieka, który umie odnaleźć się w społeczeństwie cyfrowym, wie jaka jest rola mediów w społeczeństwie, potrafi przeszukiwać i budować Internet oraz uczestniczyć w jego „życiu”, a także reprezentuje etyczne postawy wobec pracy i własności intelektualnej innych ludzi⁸.

Samo zdefiniowanie zagadnienia nie tłumaczy jego złożoności. Na przestrzeni lat odpowiednie organizacje (na przykład IFLA, UNESCO czy ACRL) opracowały liczne modele i standardy nauczania, wskazujące w jaki sposób wdrażać koncepcja IL oraz jakie efekty powinny przynieść. Najbardziej ogólne modele to: kompetencyjny i relacyjny. Pierwszy z nich związany jest z precyzyjnie określoną i znormalizowaną listą umiejętności, jakie musi posiadać osoba chcąca uchodzić za kompetentną informacyjnie. Drugi model, relacyjny, stworzony przez Christine Bruce w 1997 roku, uwzględnia kontekstową naturę informacji, opiera się na założeniu, że pozyskiwanie umiejętności informacyjnych jest zależne od naszych doświadczeń, dotychczasowej wiedzy i kontekstu życiowego. Tarcia między zwolennikami poszczególnych koncepcji doprowadziły do wykształcenia się dodatkowego podejścia opartego na progach kompetencji. Oznacza to, że proces nauczania IL jest podzielony na etapy, każdy z nich posiada sprecyzowany zakres umiejętności wchodzący w jego skład, a osoba która zdobędzie pakiet umiejętności może przejść z poziomu niższego na wyższy, zdobywając tym samym nową wiedzę⁹. Przykładami omówionych powyżej modeli są między innymi: Big6, PLUS, CILIP lub Seven Faces of Information Literacy.

⁷ C. B a s i l i, *Theorems of information literacy. A mathematical-like approach to the discourse of Information Literacy*, [w:] *Biblioteka - klucz do sukcesu użytkowników*, red. M . K o c ó j o w a, Kraków 2008, s. 17.

⁸ *Information Literacy Group, Related Literacies*, [online] <https://infolit.org.uk/definitions-models/> [dostęp: 25.01.2018].

⁹ A. W a l s h, *Playful Information Literacy: Play and Information Literacy in Higher Education*, „Nordic Journal of Information Literacy in Higher Education” 2015, vol. 7, nr 1, s. 81–82.

Oprócz modeli nauczania, w celu prawidłowego wdrażania IL, zostały również opracowane standardy kompetencji (*Competency Standards*) oraz bardziej szczegółowe wytyczne (*IS Objectives*). Dokumenty te są opracowywane dla poszczególnych dyscyplin osobno, stąd też możemy spotkać: *Psychology Information Literacy Standards*, *Information Literacy Standards for Anthropology* czy *Information Literacy Competency Standards for Higher Education*. Aby dobrze zrozumieć kwestię standardów i wytycznych należy przyjąć odpowiedni system definiowania poszczególnych zagadnień. Podstawowym pojęciem w tym obszarze będą same kompetencje, które można określić jako „zakres wiedzy i umiejętności niezbędnych do osiągnięcia wymaganych wyników”¹⁰. Jeśli posiadamy pewne umiejętności, to powinniśmy wiedzieć jakim wymaganiom musimy sprostać. Pomagają w tym standardy kompetencji, które są:

odgórnie ustanawianymi i znormalizowanymi zasadami, prezentującymi ogólne wymagania względem kwalifikacji i umiejętności niezbędnymi do realizacji działań w danym obszarze. Są one określone na różnych poziomach zaawansowania, dzięki czemu można na bieżąco weryfikować, czy osoby i jednostki organizacyjne należycie realizują wytyczne w nich zamieszczone¹¹.

Ostatnim, ale nie mniej ważnym pojęciem jest *IS Objectives*. O ile standardy mają sugerować ogólne cele działań, o tyle wytyczne stanowią mierzalne wyniki końcowe. Określają one bardziej szczegółowe normy, wskaźniki i wyniki standardów, dzięki czemu wiadomo w jaki sposób realizować poszczególne założenia standardów i jakie te działania powinny przynieść rezultaty. Dlatego też dokumenty określające standardy oraz wytyczne powinny stanowić nierozdzielalną całość¹².

Zdobywanie wciąż nowych umiejętności informacyjnych stanowi jeden z podstawowych elementów tak zwanego uczenia się przez całe życie. Najważniejszy etap tej nauki odbywa się podczas kształcenia na poziomie wyższym. Specjalnie w celu znormalizowania tego obszaru zostały przygotowane osobne standardy. Niektóre z nich mają charakter międzynarodowy: *Information Literacy Competency Standards for Higher Education* (ACRL), *Seven Pillars of Information Literacy* (opracowane przez SCONUL) oraz standardy ACRL, CAUL i ANZIIL, inne zaś lokalny, ograniczający się jedynie do danego państwa, na przykład Finlandii, Czech, Niemiec czy Francji. Na tym różnorodnym i bogatym tle Polska wypada niekorzystnie. Niestety nasze środowisko bibliotekarskie nie było w stanie wypracować żadnych ogólnokrajowych standardów, zarówno dla bibliotek ogólnych, jak i akademickich. Próby ustandaryzowania zagadnień związanych z IL można zauważyć w działaniach podjętych przez pracowników akademickich bibliotek medycznych, a także w standardach kształcenia opra-

¹⁰ Standard, [w:] *Leksykon menedżera*, Kraków 2000, s. 160.

¹¹ J. C. T r i n d e r, *Competency standards - a measure of the quality of a workforce*, „The International Archives of the Photogrammetry, Remote Sensing and Spatial Information Sciences” 2008, vol. 37, s. 165.

¹² *Objectives for Information Literacy Instruction: A Model Statement for Academic Librarian*, [online], <http://www.ala.org/acrl/standards/objectivesinformation> [dostęp: 05.02.2018].

cowywanych dla każdego kierunku studiów. Niestety w tym ostatnim przypadku wprawdzie student w czasie trwania toku studiów ma zdobyć kompetencje informacyjne, ale są one w myśl tych standardów zredukowane jedynie do technicznej umiejętności znalezienia informacji i ewentualnego jej obrobienia, przetworzenia. Szansą na normalizację w sferze nauczania IL w Europie byłoby wpisanie kształcenia informacyjnego w Proces Boloński¹³.

NAUCZANIE IL

W jaki sposób zatem nauczać kompetencji informacyjnych? W oparciu o różne standardy i szczegółowe wytyczne najczęściej opracowuje się scenariusze tradycyjnych zajęć, kursów i szkoleń. Mają one za zadanie przybliżyć kursantom nie tylko źródła i techniki wyszukiwania, ale także podstawy krytycznej oceny znalezionych materiałów. Dodatkowo podstawy IL są wplatane niemalże na każdym etapie edukacji. W szkołach za przygotowanie uczniów do umiejętnego poszukiwania informacji i samokształcenia przez całe życie odpowiadają nauczyciele przedmiotowi. W szkolnictwie wyższym podstawy IL są jednym z elementów planu studiów. Dzięki takiemu rozwiązaniu wykładowcy mogą przybliżyć studentom zależności występujące pomiędzy posiadaniem kompetencji informacyjnych a prowadzeniem pracy badawczej. Same wykłady zaś mają za zadanie uświadomić studentom, że procesy te są analogiczne i nierozzerwalnie ze sobą powiązane. Należy jednak pamiętać, aby w pracy nad planem zajęć uczestniczyły dwie strony: bibliotekarz i osoba prowadząca konkretny przedmiot. Ich współpraca jest istotna ponieważ pozwala zebrać wiedzę i doświadczenie obu stron. Nauczyciele służą wiedzą z zakresu przedmiotu którego nauczają, zapewniając tym samym odpowiedni kontekst, bibliotekarze zaś koncentrują się na informacjach i umiejętnościach potrzebnych do ich odnalezienia¹⁴.

Rola bibliotekarzy w kwestii nauczania *information literacy* jest nie do przecenienia. Dbanie o rozwój wiedzy i umiejętności w tym zakresie wśród pracowników akademickich, studentów i pozostałych czytelników stanowiło i nadal stanowi ważny element nie tylko ich misji, ale także codziennych obowiązków. Ze względu na swoją wiedzę i umiejętności mają oni realny wpływ na kształtowanie zachowań informacyjnych czytelników, muszą jednak pamiętać, że „rola bibliotekarza jako strażnika i doradcy jest ważna, ale może być mylnie postrzegana także jako blokowanie a nie umożli-

¹³ E. J. Kurkowska, *Standardy i modele kształcenia umiejętności informacyjnych w szkolnictwie wyższym. Część 1. Modele i standardy o zasięgu międzynarodowym*, „Toruńskie Studia Bibliologiczne” 2010, nr 2, s. 83–96; Taż, *Standardy i modele kształcenia umiejętności informacyjnych w szkolnictwie wyższym. Część 2. Wybrane modele i standardy europejskie*, „Toruńskie Studia Bibliologiczne” 2011, nr 1, s. 44–46.

¹⁴ K. Chen, P. Lin, *Information literacy in university library user education*, „Aslib Proceedings” 2011, vol. 63, nr 4, s. 404.

liwanie korzystania z zasobów”¹⁵. W związku z tym powinni oni oprócz dbania o wysoki standard wykonywanych usług, skupić się także na ich dostosowaniu do oczekiwań klienta. Należy pamiętać, że czytelnicy mają różne doświadczenia wychowawcze, kulturowe oraz edukacyjne, zatem opracowywanie rozwiązań uniwersalnych, doskonałych dla wszystkich, może nie przynieść oczekiwanych rezultatów. Odpowiednie dopasowanie usług można osiągnąć w momencie, gdy informacje o potrzebach czytelników i ich sugestie będą gromadzone i stale weryfikowane, a następnie wcielane w życie. Nie można jednak zapomnieć o tym, że użytkownikom powinno się dostarczać narzędzia pozwalające zdobywać informacje zamiast podawać im gotową wiedzę, bowiem umiejętność wyszukiwania i korzystania z informacji jest istotą całego procesu edukacji IL¹⁶.

Opracowując program zajęć z zakresu kompetencji informacyjnych, przede wszystkim w nauczaniu wyższym, należy pamiętać o tym że musi on być skoncentrowany na czytelniku i jego potrzebach oraz oczekiwaniach. Program powinien wyróżniać się atrakcyjną formą, która mogłaby konkurować z bogatym wizualnie i przeładowanym bodźcami współczesnym światem. Ciekawą propozycją, pomagającą zerwać z typowo akademickim systemem, mogą być różnego rodzaju alternatywne formy nauczania, w tym ludyczne, na przykład gry. Takie techniki były stosowane już od starożytności, jednakże obecnie w nauczaniu dorosłych postrzegane są za zbyt trywialne i nieodpowiednie, zwłaszcza w kręgach akademickich. Dodatkowo przed ich zastosowaniem wstrzymuje przekonanie o ich infantylności, niesłusznie mylone ze świadomą i celową infantylizacją. Zabieg ten jest wprowadzany w celu stworzenia przyjaznej atmosfery pobudzającej uczestników do otwartości i przełamywania swoich ograniczeń¹⁷. Ponadto nauczanie poprzez partycypację jest jedną z efektywniejszych metod nauczania, ponieważ początkowe wykonywanie czynności pod kuratelą pozwala z czasem kursantowi uczestniczyć samodzielnie¹⁸.

W nauczaniu z wykorzystaniem technik ludycznych należy zwrócić uwagę na istniejącą różnicę pomiędzy terminami gra i zabawa, gdyż potocznie są one stosowane zamiennie. Zabawa powinna być postrzegana jako spontaniczna działalność ograniczona do własnych i niepowtarzalnych granic przestrzennych, rządząca się regułami niezależnymi od rzeczywistości, z graczami uczestniczącymi dobrowolnie. Z kolei grę, jako odmianę zabawy cechują wszystkie jej znamiona z tą różnicą, że posiada ści-

¹⁵ P. P a y n e, *A kaleidoscope of change: how library management can support the development of new learning environments*, [w:] red. P. L e v y, S. R o b e r t s, *Developing the New Learning Environment: The Changing Role of Academic Librarian*, London 2005, s. 205.

¹⁶ K. C h e n, P. L i n, *Foundations of Information Literacy: Learning From Paul Zurkowski* dz. cyt., s. 406.

¹⁷ A. S u r d y k, *Edukacyjna funkcja gier w dobie „cywilizacji zabawy”*, [w:] *Kulturotwórcza funkcja gier: Gra w kontekście edukacyjnym, społecznym i medialnym*, red. nauk. A. S u r d y k, J. Z. S z e j a, Poznań 2008, s. 41.

¹⁸ D. L. S c h w a r t z, J. M. T s a n g, K. P. B l a i r, *Jak się uczymy. 26 naukowo potwierdzonych mechanizmów*, Warszawa 2017, s. 379.

śle określone reguły i cele. Mimo że ma służyć przyjemności, często wyzwala w uczestnikach chęć rywalizacji¹⁹. W środowisku bibliotekarskim gry i zabawy jak na razie częściej wykorzystywane są do prowadzenia lekcji bibliotecznych niż zajęć z zakresu kompetencji informacyjnych, choć to niewykluczone. Z ich wykorzystaniem można prezentować umiejętności rzędu niższego (wiedza o operatorach Boole'a, zasady korzystania z baz danych i katalogów) lub wyższego (zasady cytowania, prawo antyplagiatowe). Korzyści, jakie mogą płynąć z zastosowania technik ludycznych, to między innymi stworzenie bezpiecznych warunków do rozwoju, brak negatywnych rezultatów nauki oraz pobudzanie kreatywności i innowacyjności. Wykorzystanie gier pozwala kształcić poprzez doświadczenie, wyzwala w uczestnikach logiczne myślenie, analizowanie, wnioskowanie i czytanie ze zrozumieniem. Ponadto pozwala na łączenie różnych form przekazu (tradycyjne i elektroniczne), zachęca do refleksji, praktyki i zaangażowania, a także umożliwia budowę tak zwanej wiedzy kontekstowej²⁰. Wykorzystanie technik ludycznych do nauki kompetencji informacyjnych i prowadzenia badań naukowych brzmi obiecująco szczególnie dlatego, że gry jako forma edukacji pozwalają uczącym się szybciej przyswajać wiedzę. Nauka następuje metodą prób i błędów, poprzez wielokrotne powtarzanie danej czynności aż do osiągnięcia oczekiwanego rezultatu. Co ważne, realizując scenariusz gry, osoba ucząca się po części przyjmuje nową tożsamość żyjącą jedynie w sferze gry. Dzięki takiemu zabiegowi gracz ma poczucie, że wszystkie jego nadzieje, wartości, lęki, pomyłki i błędy są udziałem tożsamości z gry i nie obciążają jego rzeczywistego ja²¹.

Czy zatem w obliczu tych korzyści uda się bibliotekarzom przekonać użytkowników, aby im zaufali i spróbowali uczyć się kompetencji informacyjnych biorąc udział w grach? Jest to duże wyzwanie, ale bardzo istotne. Zwłaszcza, że obecne biblioteki nie stanowią już wyłącznie kolekcji książek, w których jedynym problemem było zlokalizowanie ich za pośrednictwem katalogu. Obecnie coraz częściej funkcjonują one online i udostępniane przez nie materiały cyfrowe trzeba umieć odnaleźć w gąszczu: stron WWW, zakładek i hiperlinków. Kwestia przygotowania takich zajęć na gruncie polskim nie jest oczywista. Za komplikację można uznać brak rodzimych standardów i szczegółowych wytycznych, przez co osoby odpowiedzialne za opracowanie schematu zajęć mogą co najwyżej oprzeć się na mało precyzyjnych wytycznych ministerialnych. Brak standardów można uznać także za korzyść, gdyż jeśli nic nie jest odgórnie narzucone, możemy wybrać dowolny, odpowiadający nam standard oraz wytyczne już istniejące lub opracować własne założenia adekwatne do danej sytuacji.

¹⁹ A. J a r o s z e w s k a, *Gry i zabawy w nauczaniu języków obcych dzieci w młodszym wieku szkolnym w kontekście wielokulturowości*, [w:] *Kulturotwórcza funkcja gier...*, dz. cyt., s. 157.

²⁰ A. W a l s h, dz. cyt., s. 86–87.

²¹ K. M a r k e y, F. S w a n s o n, A. J e n k i n s i in., *Will undergraduate students play games to learn how to conduct library research?*, „*Journal of Academic Librarianship*” 2009, vol. 35, nr 4, s. 304.

NAUCZANIA IL Z WYKORZYSTANIEM GIER

Tematyka przysposabiania gier do celów dydaktycznych nie jest często poruszana w rodzimej bibliotekarskiej literaturze fachowej. W bibliotekach gry wykorzystywane są głównie jako element promocyjny, alternatywna forma rozrywki dla czytelników, metoda integracji społeczności bibliotecznej lub ewentualnie jako sposób na przeprowadzenie ciekawej lekcji bibliotecznej, jednak głównie wśród młodszych czytelników. Niestety wciąż mimo ogromnego potencjału, gry nie są u nas popularnym sposobem nauczania *information literacy*. Do pewnego stopnia za obecny stan rzeczy odpowiedzialni są sami bibliotekarze. Nie tylko z obawy przed krytyką ze strony przełożonych i czytelników nie podejmują działań, ale także często nie posiadając wystarczającej podstawy merytorycznej do opracowania tego typu zajęć i nawet nie próbują zmierzyć się z tym wyzwaniem. Przy odrobinie chęci można czerpać wiedzę od naszych anglojęzycznych kolegów po fachu, którzy powoli, lecz systematycznie rozpracowują problem wykorzystywania gier, a zwłaszcza gier terenowych i *escape roomów*, między innymi do urozmaicenia nauczania kompetencji informacyjnych.

Gra terenowa (miejska) to forma zabawy tocząca się w jakiejś przestrzeni (otwartej lub zamkniętej), jednakże ściśle określonej przez jej reguły. Często jest kierowana do ogółu społeczeństwa, ale można ją opracować dla konkretnej grupy odbiorców, na przykład użytkowników biblioteki. Pomimo impaktu rozrywkowego niesie ze sobą mocno rozbudowany aspekt poznawczy oraz edukacyjny, a jej celem często jest zapoznanie uczestników z jakąś wiedzą (w przypadku bibliotek między innymi z informacjami o ich zbiorach, zasadach funkcjonowania, czy sposobach poszukiwania danych). Branie udziału w rozgrywce, wymaga od uczestników posiadania wiadomości początkowych, które w trakcie jej trwania zostaną wzbogacone o nową wiedzę i umiejętności. Ważnym aspektem gry terenowej jest wygrana, która następuje w przypadku prawidłowego zrealizowania scenariusza rozgrywki²². Ciekawym sposobem nauczania kompetencji informacyjnych może być również popularny współcześnie *escape room*. Jest to forma aktywności nastawiona głównie na rozrywkę, ale wykorzystywana także w celach marketingowych, jako sposób integracji zespołu czy metoda nauczania. Po raz pierwszy *escape room* został przygotowany w Japonii w 2007 roku i do dziś stanowi mix różnych technik edukacyjnych²³. Jest to gra oparta na pracy zespołowej w czasie rzeczywistym, skupiająca uwagę graczy na poszukiwaniu wskazówek i rozwiązywaniu łamigłówek. Może odbywać się w jednym lub kilku pomieszczeniach jednak jej

²² M. Curyło, *Gra miejska jako forma promocji biblioteki akademickiej*, [w:] *V Ogólnopolska Konferencja Naukowa, Supraśl, 14-16 września 2015. Biblioteki bez użytkowników...? Diagnoza problemu*, red. H. Brzezińska-Stec, J. Żochowska, Białystok 2015, s. 376–377.

²³ E. Corkill, *Real Escape Game brings its creator's wonderment to life*, [online] <https://www.japan-times.co.jp/life/2009/12/20/general/real-escape-game-brings-its-creators-wonderment-to-life/#.WnieVU-xFyUk> [dostęp: 05.02.2018].

uczestnicy mają ograniczoną ilość czasu na zrealizowanie określonych celów. Każdy *escape room* powinien mieć swojego gamemastera (mistrza rozgrywki), który przybliży uczestnikom kontekst fabularny i czuwa nad prawidłowym i bezpiecznym przebiegiem zabawy²⁴.

Rozumiejąc przynajmniej w teorii, czym charakteryzują się powyżej omówione gry oraz bazując na materiałach branżowych, można pokusić się o przygotowanie własnego scenariusza takiej zabawy. Internet w tym aspekcie stanowi kopalnię nie tylko dobrych praktyk, ale także innowacyjnych pomysłów i gruntownej wiedzy. Przykładami takich materiałów informacyjnych mogą być: zamieszczony w *School Library Journal* artykuł Briana Mayera i Liesl Toates pod tytułem *All about escape room*²⁵ czy napisany przez Maura A. Smalea tekst *Get in the Game: Developing an Information Literacy Classroom Game*²⁶.

Zaczynając teoretycznie od zera, po zapoznaniu się z różnego typu materiałami, głównie zagranicznymi, kustosz Barbara Bułat (pracownik Biblioteki Jagiellońskiej) przygotowała prototyp bibliotecznej gry terenowej. Jej głównym celem jest nie tylko prezentacja drukowanych i elektronicznych źródeł informacji, ale przede wszystkim próba uświadomienia użytkownikom jak wiele informacji wciąż znajduje się poza zasięgiem Internetu, a także jak ważna jest weryfikacja danych, nawet jeśli pochodzą z tego samego źródła, ale przykładowo z różnych wydań. Miejscem rozgrywki stała się Czytelnia Informacji Naukowej Biblioteki Jagiellońskiej, natomiast fabuła gry związana jest z wyszukiwaniem informacji niezbędnych do uzupełnienia życiorysu Emila Breitnera, który na głównego bohatera tej fabuły nie został wybrany przez przypadek. Jego życie obfitowało w różne etapy, miejsca zamieszkania, liczne profesje i pasje, dzięki czemu podczas próby uzyskania tych wszystkich informacji wręcz w modelowy sposób można zaprezentować różnorodne źródła informacji. W czytelni pośród zbiorów umieszczone zostały wskazówki z zadaniami, których rozwiązanie pozwala przejść od punktu „a” do punktu „b”. Dotychczas grupą kontrolną tej gry byli głównie pracownicy Sekcji Informacji Naukowej oraz praktykanci BJ.

Po przejściu całej trasy przygotowanej przez B. Bułat oraz uzupełnieniu wiedzy, przygotowałam własny scenariusz takiej gry. Zasadniczo jest on podobny do prototypu, jednakże dotyczy życiorysu innej osoby – Sary Schenirer i oprócz wiedzy z zakresu źródeł informacji uwzględnia zdobycie podstawowych umiejętności korzystania z katalogów bibliotecznych, kartotek i baz danych. Miejscem rozgrywki jest wspomniana wcześniej czytelnia wraz z ukrytymi w niej wskazówkami. Na początku gracz otrzymuje pierwszą z nich:

²⁴ S. N i c h o l s o n, *Peeking behind the locked door: A survey of escape room facilities*, [online] <http://scottnicholson.com/pubs/erfacwhite.pdf> [dostęp: 05.02.2018].

²⁵ B. M a y e r, L. Toates, *All about escape room*, [online] <http://www.slj.com/2016/09/technology/all-about-escape-rooms/#> [dostęp: 06.02.2018].

²⁶ M. A. S m a l e, *Get in the Game: Developing an Information Literacy Classroom Game*, „Journal of library innovation” 2012, vol. 3, nr 1, s. 126–147.

Uczestnik gry zostaje także pouczony o tym, jak powinien wypełniać poszczególne części formularza oraz na co zwracać szczególną uwagę. Prawidłowe wykonywanie kolejnych zadań pozwala przejść od jednej wskazówki do następnej, a jest ich łącznie 12. Gracz musi między innymi wyszukać informacje w katalogach kartkowych i komputerowych, prawidłowo zamówić książkę, odpowiednio wykorzystać indeksy znajdujące się w publikacjach lub czytać ze zrozumieniem, by z tekstu wyłuskać potrzebne dane. Poszczególne wskazówki nie tylko informują czytelnika o kolejności zadań, ale także przekazują podstawową wiedzę praktyczną. Przykładowo wskazówka dziewiąta jest dwustronna i jeżeli trafi do czytelnika, który nie wie w jaki sposób zamówić publikacje z zeskanowanego Katalogu Podstawowego BJ, to oprócz tego, że jest wskazówką, staje się także bardzo uproszczonym instruktażem zamawiania – przykład:

Strona 1:

WSKAZÓWKA DZIEWIĄTA

Sprawdźmy czy BJ posiada jakąś publikację z I połowy XX w. autorstwa Sary Szenirer lub o niej samej.

W celu odnalezienia publikacji wydawanych od czasów Gutenberga do 1949 r. włącznie należy skorzystać z tzw. katalogu Starego, (ścieżka dostępu: strona www biblioteki →Katalogi → Katalog Podstawowy)

Biblioteka Jagiellońska
Katalog Podstawowy (tzw. Stary) druków wydanych od czasów Gutenberga do 1949 roku włącznie

en

wyszukiwanie hasła:

wyszukiwanie słowami: A B C D E F G H I J K L M N O P Q R S T U V W X Y Z

Strona startowa
 O katalogu
 Zasady układu kart
 Adresacja
 Instrukcja korzystania
 Lista indeksów
 Druki dostępne online
 Druki dostępne w PBI

Uwaga! Nowe nabytki, które wchodziły do Biblioteki od r. 2008 nie są już rejestrowane w tym katalogu. Poszukiwanie i zamawianie zbiorów BJ należy rozpoczynać zawsze od komputerowego Katalogu Zbiorów Biblioteki UJ, który również wiele druków wydanych przed r.1900
Uwaga! Jeśli nad słowami karty katalogowej pojawi się pole Adresacja, to informacje w nim zawarte są bardziej aktualne niż zapisy na samej karcie.

stara wersja interfejsu

w którym za pomocą indeksu alfabetycznego poszukaj naszej bohaterki.
Pamiętaj o tym, że w katalogu możesz natknąć się na dwa typy kart:

Strona 2:

334133	Leipzig Karl Baedeker 1882.
Baedeker Karl	<p style="text-align: center;">[Szwecja]</p> <p style="text-align: center;">Handbuch für Reisende [Szwecja]</p> <p>[1] Schweden und Norwegen und den wichtigsten Reise- routen durch Dänemark 3. Aufl. - 1925 - 8 Xc, 115 S., 1 Abb., 1 Map. 50 Pf. plan. H. = [Baed.] Zur Norwegen- und skandinavischen Expeditionsreise 2. Aufl.</p>
Bibliopoli Szwecja [Baedeker - Swecja] [Szwecja - Norwegia]	pt.or.
Norway and Sweden 1 ed. - 1892 - 82 pp. 1.50 \$	vol. 1

94657	jej znakiem rozpoznawczym jest skrót ZOB.
<p style="text-align: center;">[ZOB]</p> <p style="text-align: center;">i wskazuje w jakiej publikacji należy szukać potrzebnych informacji</p>	<p style="text-align: center;">[ZOB]</p> <p style="text-align: center;">i wskazuje w jakiej publikacji należy szukać potrzebnych informacji</p>
<p style="text-align: center;">[ZOB]</p> <p style="text-align: center;">i wskazuje w jakiej publikacji należy szukać potrzebnych informacji</p>	<p style="text-align: center;">[ZOB]</p> <p style="text-align: center;">i wskazuje w jakiej publikacji należy szukać potrzebnych informacji</p>
<p style="text-align: center;">[ZOB]</p> <p style="text-align: center;">i wskazuje w jakiej publikacji należy szukać potrzebnych informacji</p>	<p style="text-align: center;">[ZOB]</p> <p style="text-align: center;">i wskazuje w jakiej publikacji należy szukać potrzebnych informacji</p>

Po odnalezieniu właściwej karty za pośrednictwem formularza zamówienia egzemplarza zamów publikację (roboczo, jako miejsce odbioru wybierz ostatnią pozycję z listy).

Po jej odbiór zgłoś się do dyżurującego bibliotekarza.

Końcowym elementem obu tras jest etap samokontroli, polegający na dotarciu do ostatniej wskazówki, w której zamieszczony jest kompletny formularz gry. W ten sposób gracze mogą samodzielnie sprawdzić kompletność swoich poszukiwań. Na razie za ukończenie gry nie jest przewidziana nagroda, w przyszłości jednak ten szczegół trzeba dopracować. Przykładowo dla studentów można przyjąć punktację, dzięki której uzyskają zaliczenie zajęć. Obecnie scenariusze gry terenowej wykorzystywane są do kształcenia kompetencji informacyjnych praktykantów, którzy są grupą testową, jednakże docelowo w ten sposób chciałabym uczyć czytelników, studentów. Podsumowując, uważam że skoro tematyka wykorzystywania gier w kształceniu *information literacy* nie jest w Polsce zbyt popularna, warto się nią zainteresować. Obecnie, gdy biblioteka musi wychodzić naprzeciw potrzebom czytelników, urozmaicenie oferty dydaktycznej o alternatywne formy nauczania mogłoby zachęcić ich do udziału w zajęciach. Ważna jest w tym wypadku także efektywność kształcenia, która wraz z pojawieniem się możliwości nauki poprzez doświadczenie i immersję wzrasta. Należy pamiętać, żeby podczas projektowania gry wspomagającej nauczanie kompetencji informacyjnych angażować gracza do samodzielnej nauki, tak aby mógł poznać możliwie jak największą liczbę procesów informacyjnych oraz świat informacji, który dzięki zdobytym umiejętnościom będzie w stanie krytycznie ocenić²⁷.

BIBLIOGRAFIA

- ALA, *Information Literacy Competency Standards for Higher Education*, [online] <http://www.ala.org/Template.cfm?Section=Home&template=/ContentManagement/ContentDisplay.cfm&ContentID=33553#f1> [dostęp: 22.01.2018].
- Badke W., *Foundations of Information Literacy: Learning From Paul Zurkowski*, „Online” 2010, nr 34, z. 1.
- Basili C., *Theorems of information literacy. A mathematical-like approach to the discourse of Information Literacy*, [w:] *Biblioteka - klucz do sukcesu użytkowników*, red. M. Kocójowa, Kraków 2008.
- Bruce C., *Portrait of an information-literate person*, „HERDSA News” 1994, vol. 16, nr 3.
- Chen K. Lin, P., *Information literacy in university library user education*, „Aslib Proceedings” 2011, vol. 63, nr 4.
- Corkill, E. *Real Escape Game brings its creator's wonderment to life*, [online] <https://www.japantimes.co.jp/life/2009/12/20/general/real-escape-game-brings-its-creators-wonderment-to-life/#.WnieVUxFyUk> [dostęp: 05.02.2018].
- Curyło M., *Gra miejska jako forma promocji biblioteki akademickiej*, [w:] *V Ogólnopolska Konferencja Naukowa, Supraśl, 14-16 września 2015. Biblioteki bez użytkowników...? Diagnoza problemu*, red. H. Brzezińska-Stec, J. Żochowska, Białystok 2015.
- Information literacy*, [w:] *Information Literacy Competency Standards for Higher Education*, [online] <http://www.ala.org/acrl/sites/ala.org.acrl/files/content/standards/standards.pdf> [dostęp: 22.01.2018].
- Information Literacy Group, Related Literacies*, [online] <https://infolit.org.uk/definitions-models/> [dostęp: 25.01.2018].
- Information literacy (IL)*, [w:] *ODLIS. Online Dictionary for Library and Information Science*, [online] https://www.abc-clio.com/ODLIS/odlis_i.aspx#infoliteracy [dostęp: 22.01.2018].

²⁷ C. Bruce, *Portrait of an information-literate person*, „HERDSA News” 1994, vol. 16, nr 3, s. 10.

- Jaroszevska A., *Gry i zabawy w nauczaniu języków obcych dzieci w młodszym wieku szkolnym w kontekście wielokulturowości*, [w:] *Kulturotwórcza funkcja gier. Gra w kontekście edukacyjnym, społecznym i medialnym*, red. nauk. A. Surdyk, J.Z. Szeja, Poznań 2008.
- Kurkowska E.J., *Standardy i modele kształcenia umiejętności informacyjnych w szkolnictwie wyższym. Część 1. Modele i standardy o zasięgu międzynarodowym*, „Toruńskie Studia Bibliologiczne” 2010, nr 2.
- Kurkowska E.J., *Standardy i modele kształcenia umiejętności informacyjnych w szkolnictwie wyższym. Część 2. Wybrane modele i standardy europejskie*, „Toruńskie Studia Bibliologiczne” 2011, nr 1.
- Markey K., Swanson F., Jenkins A. i in., *Will undergraduate students play games to learn how to conduct library research?*, „Journal of Academic Librarianship” 2009, vol. 35, nr 4.
- Mayer B., Toates L., *All about escape room*, [online] http://www.slj.com/2016/09/technology/all-about-escape-rooms/#_ [dostęp: 06.02.2018].
- Nicholson S., *Peeking behind the locked door: A survey of escape room facilities*, [online] <http://scottnicholson.com/pubs/erfacwhite.pdf> [dostęp: 05.02.2018].
- Nowakowski K., Nowakowski W., *Big Data. Problemy i perspektywy*, Warszawa 2016.
- Objectives for Information Literacy Instruction: A Model Statement for Academic Librarian*, [online], <http://www.ala.org/acrl/standards/objectivesinformation> [dostęp: 05.02.2018].
- Payne P., *A kaleidoscope of change: how library management can support the development of new learning environments*, [w:] red. P. Levy, S. Roberts, *Developing the New Learning Environment: The Changing Role of Academic Librarian*, London 2005, s. 205.
- Piotrowska R., *Organizacje i periodyki popularyzujące ideę Information Literacy*, „Przegląd Biblioteczny” 2012, R. 80, z. 2.
- Schwartz D.L., Tsang J.M., Blair K.P., *Jak się uczymy. 26 naukowo potwierdzonych mechanizmów*, Warszawa 2017.
- Smale M.A., *Get in the Game: Developing an Information Literacy Classroom Game*, „Journal of library innovation” 2012, vol. 3, nr 1.
- Standard*, [w:] *Leksykon menedżera*, Kraków 2000.
- Surdyk A., *Edukacyjna funkcja gier w dobie „cywilizacji zabawy”*, [w:] *Kulturotwórcza funkcja gier. Gra w kontekście edukacyjnym, społecznym i medialnym*, red. nauk. A. Surdyk, J.Z. Szeja, Poznań 2008.
- Trinder J.C., *Competency standards - a measure of the quality of a workforce*, „The International Archives of the Photogrammetry, Remote Sensing and Spatial Information Sciences” 2008, vol. 37.
- Walsh A., *Playful Information Literacy: Play and Information Literacy in Higher Education*, „Nordic Journal of Information Literacy in Higher Education” 2015, vol. 7, nr 1.
- Williams M.H., Evans J.J., *Factors in Information Literacy Education Michelle*, „Journal of Political Science Education” 2008, vol. 4, nr 1.

STRESZCZENIE

Artykuł omawia kwestię nauczania kompetencji informacyjnych (IL, information skills) na gruncie polskiego bibliotekarstwa. W pierwszej części zaprezentowano stan badań, bazując na podstawowej analizie rodzimego i zagranicznego piśmiennictwa fachowego. Następnie omówiono pochodzenie pojęcia *information literacy* oraz jego definicję, a także związane z nim modele, standardy i wytyczne. Dużą uwagę poświęcono problemom nauczania *information skills* w szkolnictwie wyższym, podkreślając jednocześnie szczególny udział bibliotekarzy w tym procesie. Omówione zostały również zagadnienia związane z wykorzystywaniem gier w nauczaniu oraz wskazano możliwość ich zastosowania. Na zakończenie zaprezentowano prototyp scenariusza gry terenowej, której trasa zlokalizowana jest w Czytelnii Informacji Naukowej Biblioteki Jagiellońskiej.

SŁOWA KLUCZOWE:

kompetencje informacyjne, nauczanie kompetencji informacyjnych, gry w nauczaniu, gry terenowe

LIBRARIAN AND TEACHING INFORMATION LITERACY.
A PROPOSAL FOR ACTION

SUMMARY

The paper is devoted to the issue of teaching information literacy (IL) in Polish library environments. The first part presents the state of the art, basing on analysis of Polish and foreign professional texts. Next, the origin of the very concept of *information literacy* and its definition, as well as models, standards, and guidelines related to it, are elaborated. Much attention is paid to the problems of teaching *information skills* in higher education, while stressing the special role of librarians in the process. Issues related to involving games in the teaching process and their possible modes of application are also discussed. Finally, a prototypical field game scenario which route proceeds within the Reference Reading Room of the Jagiellonian Library is presented.

KEYWORDS:

information competences, teaching information literacy, use of games in teaching proces, field games

