

ИНФОРМАЦИОННАЯ ГРАМОТНОСТЬ: МЕЖДУНАРОДНЫЕ ПЕРСПЕКТИВЫ

Под редакцией Хесуса Лау
Секция информационной грамотности ИФЛА

Москва
2010

IFLA Publications 131

Information Literacy: International Perspectives

Edited by Jesús Lau

IFLA Information Literacy Section

K. G. Saur, München 2008

УДК 004(100)

ББК 32.973.26-018(0)

И 74

Главный редактор публикаций ИФЛА: Шурд Коопман (Sjoerd Koopman)

Опубликовано Издательством K. G. Saur Verlag, München в 2008 г.

© 2008 International Federation of Library Associations and Institutions, Гаага, Нидерланды

Все права защищены. Никакая часть данной публикации не может быть воспроизведена, сохранена в поисковой системе любого типа или передана в какой-либо форме или какими-либо средствами, будь то электронные, механические, фотокопировальные, записывающие или любые другие, без предварительного письменного разрешения издателя.

И 74 Информационная грамотность: международные перспективы / под ред. Х. Лау. Перевод с английского – М.: МЦБС, 2010. – 240 с.

В книге рассматриваются различные аспекты информационной грамотности и дается обзор международной деятельности в области навыков работы с информацией. Описываются различные подходы, профессиональные действия в области информационной грамотности, практические и теоретические проблемы, существующие в этой сфере.

Издание предназначено для руководителей и работников органов и учреждений образования и библиотек, специалистов в области информационной грамотности.

Перевод с английского: Е. В. Малявская

Научный редактор перевода: Н. И. Гендина

ISBN 978-5-91515-031-6

УДК 004(100)

ББК 32.973.26-018(0)

© Издание на русском языке. МЦБС, 2010

Содержание

Благодарности.....	7
Сведения об авторах	8
Предисловие к русскому изданию	10
Введение.....	19
Глава I. <i>Сэнди Кэмпбелл</i> . Определение понятия информационной грамотности в XXI веке	26
Глава II. <i>Фредерик Блин</i> . Двадцать пять лет последовательной национальной политики: сетевое взаимодействие в области информационной грамотности в высшем образовании Франции	41
Глава III. <i>Ровена Каллен</i> . Расширение возможностей пациентов за счет обучения информационной грамотности в сфере здравоохранения.....	75
Глава IV. <i>Ингрид Итон</i> . Вторжение на неизведанную территорию: анализ проекта по информационной грамотности, внедренного в Вест-Индском Университете в Кейв-Хилле	101
Глава V. <i>Билл Кох, Сьюзан Портер, Беверли Форсайт</i> . Введение курса информационной грамотности на факультете подготовки медсестер	113
Глава VI. <i>Эстела Моралес Кампос</i> . Информационная грамотность, университеты и доступ к информации.....	133
Глава VII. <i>Роман Тантионгко, Лоррейн Эвисон</i> . Базовые библиотечные и информационные навыки: общие основы для студентов.....	149

Глава VIII. <i>Арья Юнтунен, Анне Лехто, Ярмо Саарти, Йоханна Теваниemi</i> . Поддержка процесса освоения информационной грамотности в университетах Финляндии – стандарты, проекты и онлайн-обучение	171
Глава IX. <i>Мирей Ламуру</i> . Как научиться быть студентом Университета Париж-8: пример новаторского подхода к обучению информационной грамотности студентов-первокурсников	196
Глава X. <i>Ирма Пасанен, Эва Толонен, Линда Стооп</i> . Программы по информационной грамотности для облегчения виртуальной мобильности	221

БЛАГОДАРНОСТИ

Выражаем нашу признательность экспертам, осуществившим оценку и отбор статей, вошедших в данную монографию:

Сильви Шевийот (Sylvie Chevillotte, Ecole nationale supérieure des sciences de l'information et des bibliothèques, Вийербан, Франция; chevillo@enssib.fr)

Антонио Кальдерону Реччо (Antonio Calderón Rehecho, Universidad Complutense de Madrid, Мадрид, Испания; acalderon@buc.ucm.es)

Марте Кастро (Martha Castro, Universidad Veracruzana, Веракрус, Мексика; mcastro@uv.mx)

Линде Дж. Гофф (Linda J. Goff, California State University at Sacramento, Калифорния, США; ljgoff@csus.edu)

Мирей Ламуру (Mireille Lamouroux, Centre de documentation pédagogique pour enseignants, Лиль, Франция; mireille-lamoureux@ac-creteil.fr)

Биргитте Ханссон (Birgitta Hansson, Örebro University, Оребро, Швеция; birgitta.hansson@ub.oru.se)

Эйлин Стек (Eileen Stec, Rutgers University, Нью-Джерси, США; estec@rci.rutgers.edu)

Эве Толонен (Eva Tolonen, Helsinki University of Technology, Хельсинки, Финляндия; eva.tolonen@tkk.fi)

Марии-Карме Торрас и Кальво (Maria-Carme Torras i Calvo, University of Bergen, Берген, Норвегия; maria-carme.torras@ub.uib.no)

Кристине Товоте (Christina Tovoté, Stockholm University, Стокгольм, Швеция; christina.tovote@sub.su.se)

а также

Кэрол Эллиотт (Carol Elliott, M.L.S., M.A., elliotte@email.arizona.edu) за помощь в редактировании

и

Мигелю Анхелю Риосу (Miguel Ángel Ríos, mirios@uv.mx) за помощь в компоновке глав

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

1. **Сэнди Кэмпбелл (Sandy Campbell)** – и.о. директора по фондам Научно-технической библиотеки Университета Альберты (Альберта, Канада).

Электронная почта: campbell@ualberta.ca.

2. **Фредерик Блин (Frédéric Blin)** – директор по делам библиотек и органов научной информации при Министерстве образования Франции (Париж, Франция).

Электронная почта: blin@education.gouv.fr.

3. **Ровена Каллен (Rowena Cullen)** – адъюнкт-профессор Школы управления информацией Университета Виктории в Веллингтоне (Веллингтон, Новая Зеландия).

Электронная почта: rowena.cullen@vuw.ac.nz.

4. **Ингрид Итон (Ingrid Iton)** – специалист по информационной грамотности Главной библиотеки Вест-Индского Университета (Кейв-Хилл, Барбадос).

Электронная почта: margaret.iton@cavehill.uwi.edu.

5. **Билл Кох (Bill Koch)** – старший преподаватель (Информационные технологии) и координатор Школы медицинских сестер и акушерства; **Сьюзан Портер (Susan Porter)** – библиотечарь группы по медико-санитарным дисциплинам и руководитель справочно-информационного отдела Библиотеки Борхардта (Бандора, Австралия). **Беверли Форсайт (Beverly Forsyth)** – библиотечарь информационного отдела в Библиотеке Хейварда (Бендиго, Австралия). Все названные авторы работают на Университет La Trobe.

Электронная почта: b.koch@latrobe.edu.au;
s.porter@latrobe.edu.au; b.forsyth@latrobe.edu.au.

6. **Эстела Моралес Кампос (Estela Morales Campos)** – исследователь при Университетском центре по библиотековедению и Ди-

ректор Латиноамериканского исследовательского центра по латиноамериканским исследованиям UNAM (Мехико, Мексика).

Электронная почта: morales@tlaloc.dgapa.unam.mx.

7. **Роман Тантионгко и Лоррейн Эвисон (Roman Tantiongko, Lorraine Evison)** – библиотекари-консультанты библиотеки Университета Нового Южного Уэльса (Сидней, Австралия).

Электронная почта: romant@unsw.edu.au;

l.evison@unsw.edu.au.

8. **Арья Юнтунен (Arja Juntunen)** – начальник отдела обслуживания библиотеки Университета Куопио и **Ярмо Саарти (Jarmo Saarti)** – директор библиотеки Университета Куопио; **Анне Лехто (Anne Lehto)** – старший консультант Министерства образования Финляндии; **Йоханна Теваниеми (Johanna Tevaniemi)** – специалист по информатике библиотеки Университета Тампере (Хельсинки, Финляндия).

Электронная почта: arja.juntunen@uku.fi;

anne.lehto@minedu.fi; jarmo.saarti@uku.fi;

johanna.tevaniemi@uta.fi.

9. **Мирей Ламуру (Mireille Lamouroux)** – адъюнкт-профессор и координатор по вопросам преподавания методики документоведения в первом цикле в Университете Париж-8 (Париж, Франция).

Электронная почта: mireille-lamouroux@ac-creteil.fr.

10. **Ирма Пасанен (Irma Pasanen)** – помощник директора и **Эва Толонен (Eva Tolonen)** – старший специалист по информации библиотеки Хельсинского технического университета (Хельсинки, Финляндия). **Линда Стооп (Linda Stoop)** – библиотекарь группы по дидактике Библиотеки Аренберга Католического университета Лёвена (Лёвен, Бельгия).

Электронная почта: irma.pasanen@tkk.fi; eva.tolonen@tkk.fi;

linda.stoop@bib.kuleuven.be.

ПРЕДИСЛОВИЕ К РУССКОМУ ИЗДАНИЮ

Одной из ключевых проблем динамично меняющегося мира является необходимость специальной подготовки современного человека (и прежде всего молодежи) к жизни в информационном обществе и обществе знания. Становление такого общества, часто именуемого «обучающимся обществом», неразрывно связано с возрастанием потребности каждого гражданина в постоянном повышении квалификации, обновлении знаний, освоении новых видов деятельности. Особое место при этом занимают информационно-коммуникационные технологии (ИКТ), открывающие невиданные ранее возможности доступа к информации и знаниям и позволяющие каждому человеку реализовать свой потенциал и улучшить качество жизни. Для обозначения широкого спектра знаний, умений и навыков, связанных со способностью современного человека использовать ИКТ для того, чтобы уверенно ориентироваться в гигантских потоках информации, уметь находить, оценивать и эффективно использовать эту информацию для решения разнообразных проблем своей жизни, в международном сообществе принят термин «информационная грамотность». Различным подходам, средствам и методам, накопленным библиотеками и университетами различных стран мира в сфере развития информационной грамотности, посвящена данная книга, подготовленная к изданию Секцией по информационной грамотности ИФЛА под руководством профессора Х. Лау.

Секция по информационной грамотности была создана в 2002 г. в Глазго на 68-й Сессии и Генеральной конференции ИФЛА. Ее создание институционально закрепило осознание необходимости специальной информационной подготовки человека к жизни в информационном обществе как глобальную проблему, над решением которой работают такие авторитетные международные организации, как ИФЛА и ЮНЕСКО. В 2006 г. в Сеуле на 72-м Всемирном библиотечном и информационном конгрессе ИФЛА состоялся Открытый форум ЮНЕСКО. На этом форуме было провозглашено создание стратегического альянса ИФЛА и ЮНЕСКО для реализации решений Всемирного

саммита по информационному обществу, связанному с деятельностью библиотек, включая, наряду с другими важными направлениями, и проблему информационной грамотности. ИФЛА и ЮНЕСКО объединяют и координируют усилия специалистов из разных стран по продвижению информационной грамотности, обобщают накопленный опыт в публикациях. В числе наиболее значимых работ по данному направлению – издание секцией по информационной грамотности ИФЛА под руководством профессора Х. Лау в 2006 г. «Руководства по информационной грамотности для образования на протяжении всей жизни», упорядочившего понятийно-терминологический аппарат в сфере информационной подготовки и обеспечившего специалистам из разных стран возможность «говорить на одном языке» за счет унификации терминологии и введения международных стандартов информационной грамотности. Весьма важным является также издание ЮНЕСКО в 2008 г. книги Р. Кэтса и Х. Лау «К разработке индикаторов информационной грамотности», в которой ставится проблема эффективности обучения и измерения результатов освоения учащимися информационной грамотности.

В ряду этих изданий ценность данной книги заключается не только в том, что в ней ИФЛА «отфильтровывает» и представляет лучший опыт библиотек, образовательных учреждений и усилия органов государственной власти различных стран и регионов мира (Канада, Франция, Новая Зеландия, Барбадос, Австралия, Мексика, Бельгия, Финляндия), направленные на развитие информационной грамотности граждан. Эта книга позволяет выявить весьма важные идеи, без осознания которых продвижение информационной грамотности в любом регионе, в любой стране будет носить схоластический и бесплодный характер.

К числу таких концептуально важных идей, с нашей точки зрения, относятся следующие:

1. Понимание информационной грамотности как основы любого когнитивного (познавательного) процесса, будь то образо-

вательный процесс в целом, научно-исследовательская деятельность или решение практических, жизненно важных для людей задач, в основе которых лежит использование адекватной информации и соответствующих информационных знаний, умений и навыков. Эта мысль объединяет статьи таких авторов, как С. Кэмпбелл, Ф. Блин, Р. Каллен, Э. М. Кампос, М. Ламуру. Важнейшей задачей современных университетов в век информации является подготовка студентов, будущих исследователей, к тому, чтобы научиться находить информацию, преобразовывать ее в знание, рационально пользоваться этим знанием и на этой основе самим создавать новое знание. При этом особо подчеркивается роль критического мышления в структуре информационной грамотности. Так, по мнению Р. Каллен, необходимо «...учить людей тщательно анализировать и подвергать сомнению любую информацию или источник, с которыми они сталкиваются, ...объяснять людям критерии, которые они впоследствии смогут применять, анализируя информационные источники».

«Несводимость» информационной грамотности к утилитарным умениям и навыкам поиска и обработки информации, неразрывная связь информационной грамотности с развитием интеллектуальных способностей человека – эти выводы являются принципиально значимыми. Они подтверждаются важными эмпирическими данными и наблюдениями. В частности, в работах таких представителей университетов (территориально удаленных друг от друга), как Ф. Блин, М. Ламуру (Франция), Б. Кох, С. Портер, Б. Форсайт (Австралия), показывается существующая взаимосвязь между провалами студентов на сессии и низким уровнем их информационной грамотности, при этом особо подчеркивается тот факт, что причиной «отсева» студентов-первокурсников зачастую служит отсутствие должной информационной подготовки, обусловленной «разрывом» между требованиями к информационной грамотности в общеобразовательной школе и университете. Надо ли говорить, что вузам России эта ситуация весьма знакома и имеет сходные причины.

2. Осознание организации обучения информационной грамотности как сложной, многоаспектной и финансово емкой проблемы, требующей для своего решения объединения усилий государства и общества, библиотек и образовательных учреждений, библиотекарей и преподавателей. В состав наиболее важных и сложных аспектов организации обучения информационной грамотности, по мнению авторов данной книги, входят:

- формирование мотивации обучения информационной грамотности и понимания ценности информационной подготовки со стороны не только студентов, но и преподавателей (И. Итон, А. Юнтунен, А. Лехто, Я. Саарти, Й. Теваниemi);
- разработка методики взаимодействия (коллективной работы) преподавателей и библиотекарей в ходе обучения (Ф. Блин, Р. Тантионгко, Л. Эвисон);
- включение курсов по информационной грамотности в статус обязательной для изучения дисциплины в структуру учебных планов образовательных учреждений (Р. Тантионгко, Л. Эвисон);
- устранение избыточности информации при определении необходимого и достаточного минимума информационных знаний, умений и навыков в составе курсов по информационной грамотности (С. Кэмпбелл, И. Итон, М. Ламуру);
- разработка средств контроля за эффективностью обучения, включая использование стандартов информационной грамотности как инструментов, позволяющих ограничить содержание информационной подготовки и обеспечить оценку качества обучения. Как отмечает С. Кэмпбелл, «мы должны не только соответствовать меняющимся потребностям наших пользователей, но и быть в состоянии продемонстрировать на деле, что программы обучения информационной грамотности окупают затраченные средства».

Об опыте использования собственных стандартов информационной грамотности, разработанных в связи с реализацией курса «Информационная грамотность для медсестер», пишут

Б. Кох, С. Портер и Б. Форсайт; необходимость разработки для системы высшего образования Франции официальных стандартов информационной грамотности отмечает Ф. Блин.

Заметим, что хотя формально в состав данной книги не вошли работы исследователей и специалистов из США, тем не менее влияние методологии и подходов к обучению информационной грамотности, разработанных в этой стране, достаточно велико. Оно наглядно проявляется в широком использовании разработанных в США Ассоциацией библиотек колледжей и научных библиотек «Стандартов компетенций информационной грамотности для высшего образования» (стандарты ACRL). На них, в частности, ссылаются такие авторы данной книги, как С. Кэмпбелл; Э. М. Кампос; А. Юнтунен, А. Лехто, Я. Саарти; И. Пасанен, Э. Толонен, Л. Стооп.

Особое место в проблематике организации обучения информационной грамотности занимает финансирование. Одной из стран, достигших реальных успехов в деле обучения информационной грамотности, равно как и в повышении качества образования в целом (о чем, в частности, свидетельствуют результаты международного исследования PISA), является Финляндия. Поэтому стоит задуматься над выводом, сделанным А. Юнтунен, А. Лехто, Я. Саарти – авторами, которые представляют именно эту страну. Они обоснованно утверждают: «...преподавание навыков информационной грамотности требует времени и сил со стороны библиотечарей и информационных работников, составляющих и преподающих этот курс. Кроме того, библиотека должна вкладывать средства в среду обучения, составной частью которой являются компьютеры. Капиталовложения нужны для разных целей, важнейшими из которых являются подготовка преподавателей и учебных материалов для библиотечарей – комплектов методических материалов, видеолекций и электронного интернет-экзамена. Все это требует крупных разовых капиталовложений, помимо регулярного обновления учебных материалов».

3. Осмысление задач продвижения информационной грамотности как фактора, позволяющего обогатить, дополнить реализацию

библиотеками их образовательной функции. Библиотека, наряду с традиционным косвенным содействием системе образования в качестве ресурсной базы, в век информации и знаний призвана напрямую оказывать обучающее воздействие в сфере информационной грамотности, являя собой, по словам Ф. Блина, «обучающую библиотеку». Как отмечает этот исследователь, активная деятельность библиотекарей по разработке методов и средств обучения информационной грамотности способствовала значительному повышению квалификации не только пользователей, на которых они были рассчитаны, но и профессионального сообщества в целом. Благодаря этому творческому процессу библиотекари получили возможность переосмыслить свою профессию, а информационная грамотность стала частью библиотечной профессии.

Этот вывод, как нам кажется, может быть весьма важен и продуктивен для деятельности учебных заведений, готовящих библиотечные и информационные кадры, поскольку он открывает перспективы для подготовки чрезвычайно востребованных в современных условиях кадров – специалистов, способных обеспечить формирование информационной грамотности различных категорий населения.

Выделенные нами концептуальные подходы далеко не исчерпывают богатого содержания данной книги. Она может быть рекомендована поистине – не побоимся использовать словесный штамп – «широкому кругу читателей». Вдумчивый читатель (теоретик и практик, педагог и библиотекарь, работник управления сферой образования или культуры) в зависимости от цели чтения может найти и «вычерпать» из этой книги свой собственный смысл. Это может быть информация по частным, но весьма важным вопросам, например, опыт представления обучающего курса по информационной грамотности в виде сетевого блога и примеры тестовых заданий по оценке результатов обучения информационной грамотности (Р. Тантионгко и Л. Эвисон); критерии оценки веб-сайтов по здравоохранению (Р. Каллен) и многое другое.

В то же время книга отражает масштабные вопросы, связанные с осмыслением проблем национальной информационной политики и финансирования библиотек, законодательных инициатив, организации продуктивного взаимодействия в сфере обучения информационной грамотности различных заинтересованных сторон (министерств, университетов, библиотек, частных компаний и др.), благодаря которым такие страны, например, как Финляндия и Франция, достигли впечатляющих успехов. В ряде статей представлены интересные наблюдения над изменением роли и миссии современной библиотеки в эпоху Интернета (С. Кэмпбелл; М. Ламуру); показаны различные стратегии продвижения информационной грамотности в регионах, характеризующихся «культурной и образовательной асимметрией» (Э. М. Кампос).

В целом представленные в книге материалы раскрывают перспективы деятельности ИФЛА по продвижению информационной грамотности, связанные с таким требованием, как «инклюзивность». Под инклюзивностью понимается включенность, вовлечение всех категорий населения, всех категорий пользователей, а не только студентов университета, в обучение информационной грамотности.

Нет сомнения, что в контексте задач, поставленных перед отечественными библиотеками и образовательными учреждениями «Стратегией развития информационного общества в Российской Федерации», выход в свет данной публикации будет чрезвычайно полезен.

*Научный редактор,
доктор педагогических наук, профессор,
директор НИИ информационных технологий социальной сферы
Кемеровского государственного университета культуры и искусств,
член Постоянного комитета секции по информационной
грамотности ИФЛА*

Н. И. Гендина

Посвящается

*Айену Джонсону (Ian Johnson) (Великобритания), Синикке Коскйала
(Sinikka Koskiala) (Финляндия)*

и

Оили Кукконен (Oili Kukkonen) (Финляндия)

*в благодарность за их руководство Секцией информационной
грамотности ИФЛА (ранее носившей название «Круглый стол по
обучению пользователей») на раннем этапе ее работы*

ВВЕДЕНИЕ

Данное издание подготовлено по материалам из двух источников: с одной стороны, это статьи, написанные специально для данной книги, а с другой стороны, доклады, представленные изначально на Всемирном библиотечном конгрессе ИФЛА, причем некоторые из них были сделаны на заседании Секции по информационной грамотности (InfoLit) в рамках ежегодной конференции. В основу отбора материалов были положены принципы географического охвата и качества содержания. Доклады, написанные не англоговорящими специалистами, передавались англоговорящему редактору, который являлся при этом профессиональным библиотекарем.

Мы поставили перед собой цель рассказать, что делается в области информационной грамотности в мире, особенно в тех странах, в которых нет соответствующей литературы на английском языке. Темы, затронутые в данной монографии, охватывают различные аспекты информационной грамотности. Все они, вместе взятые, дают репрезентативную глобальную картину деятельности в области навыков работы с информацией. Наша книга будет полезна каждому, кто хочет знать, что делается в мире в области информационной грамотности. Она позволяет проанализировать практические подходы к информационной грамотности, которые могут служить примером для подражания, и служит отправной точкой для преподавателей и научных сотрудников высших учебных заведений, которые хотели бы сравнить свои собственные подходы и выявить как общие черты, так и отличия в используемых методиках. Шесть глав книги посвящены практической работе, а четыре носят более концептуальный характер.

Данная книга отражает часть плана действий Секции по информационной грамотности, которые направлены на продвижение информационной грамотности во всем мире. Предлагая данную монографию, мы также советуем специалистам в об-

ласти информационной грамотности ознакомиться с «Руководством по информационной грамотности для образования на протяжении всей жизни» (Information Literacy Guidelines for Lifelong Learning), выпущенным Секцией ИФЛА. Это Руководство будет полезно тем, кто заинтересован в создании институциональных программ по информационной грамотности. Оно переведено на русский, корейский, испанский и малайский языки. В настоящее время готовится перевод и на другие языки. Загрузить Руководство можно с сайта www.ifla.org/VII/s42/pub/IL-Guidelines2006.pdf. Другим проектом, профинансированным ЮНЕСКО, является «Международный справочник ресурсов по информационной грамотности» (International Information Literacy Resources Directory), представляющий информацию по средствам повышения грамотности, передовому опыту и результатам, которые могут представлять интерес для мирового сообщества. Справочник можно получить бесплатно на www.infolitglobal.info. Еще одним проектом, также профинансированным ЮНЕСКО, стал «Международный отчет по современной ситуации в сфере информационной грамотности» (International Information Literacy State-of-the-Art Report), который освещает развитие информационных навыков в мире. Вторая редакция данного Отчета доступна на www.infolitglobal.info.

В числе проектов, финансируемых ЮНЕСКО, следует назвать проект создания эмблемы информационной грамотности, который осуществляется под руководством Секции информационной грамотности ИФЛА. Разослано объявление, приглашающее мировое образовательное, библиотечное и информационное сообщество подавать свои предложения по эмблеме, которая встала бы над языками и границами стран и служила бы знаком работы в области информационной грамотности. Эмблема призвана облегчить коммуникацию между теми, кто осуществляет работу в рамках различных проектов по информационной грамотности, их объединениями и обществом в целом. Она будет рекламироваться во всем мире как международный символ ин-

формационной грамотности. Объявление о создании эмблемы вы можете прочитать на www.infolitglobal.info.

Что же касается книги, которую вы держите в руках, то она полезна не только библиотекарям, но и специалистам, работающим в системе образования. Первая глава книги посвящена определению информационной грамотности, которое учитывает разницу между образовательной и иными сферами. Сэнди Кэмпбелл, автор первой статьи, рассматривает разные факторы, включая силы, способные изменить наше будущее представление об этом определении информационной грамотности, новые способы, позволяющие применять его в разных сферах, а также роль ИФЛА в формулировке этого определения. Эта глава будет особенно полезна неспециалистам в данной области.

Во второй главе Фредерик Блин характеризует деятельность государственной администрации Франции, где Министерство образования проводит работу по внедрению общей сети, объединяющей лиц, занимающихся информационной грамотностью. После рассмотрения истории действий в этой области автор главы переходит к описанию вопросов практической деятельности и внедрения программ информационной грамотности в сфере высшего образования с помощью сети университетских библиотек. Ф. Блин описывает создание сети, объединяющей семь региональных центров URFIST, занимающихся вопросами образования в области информационной грамотности; службу FORMIST, занимающуюся продвижением информационной грамотности, и Департамент университетских библиотек в рамках Министерства образования Франции; представляет их историю, роль и вклад в развитие информационной грамотности, дает оценку их действий и характеризует будущее французской национальной политики в области информационной грамотности. Эта глава, рассчитанная как на специалистов, так и на неспециалистов, призвана показать, как информационная грамотность прокладывала себе путь в обществе.

В следующей главе Ровенна Каллен рассказывает библиотекарям и другим информационным работникам о новых подходах к обучению информационной грамотности в области здравоохранения. Автор отмечает, что в связи с ростом объема информации по здравоохранению в Интернете меняется отношение к здравоохранению, и в основе этих изменений лежат процессы коллективного принятия решений и информированное согласие. Работники здравоохранения и специалисты по работе с информацией обязаны продвигать информационную грамотность в области здравоохранения среди потребителей, заботящихся о своем здоровье. Это предполагает освоение базовых принципов преподавания и обучения, оценку информации по здравоохранению и использование методов критического мышления. В статье дается краткий обзор критериев, используемых для оценки источников информации по здравоохранению, а затем с их помощью анализируются 4 широко известные веб-сайта по здравоохранению. Делается вывод: несмотря на то, что эти сайты представляют потребителям ценную и надежную информацию по здравоохранению, ни один из них не соответствует всем критериям, в поддержку которых выступает автор статьи.

Ингрид Итон описывает опыт стран Карибского бассейна, который значительно отличается от опыта промышленно развитых стран. Во втором семестре 2003 г. Вест-Индский Университет запустил Проект по информационной грамотности в своем кампусе в Кейв-Хилле. Проект был запущен исключительно силами библиотеки без дополнительных ресурсов, и большинство сотрудников библиотеки не имели опыта работы со студентами-первокурсниками. Ингрид Итон подробно описывает дальнейшую деятельность по реализации данного проекта и освещает некоторые уроки, которые можно извлечь из его внедрения.

Билл Кох, Сьюзан Портер и Беверли Форсайт описывают разработку и внедрение в пяти кампусах австралийских университетов программы «Информационная грамотность для медсестер», которая предназначена для студентов-первокурсни-

ков и должна способствовать формированию у них понимания и любви к изучению информационных источников, научной литературы и научных работ. Программа помогает студентам перейти к университетским исследованиям и затрагивает многие вопросы, вызывающие трудности у новых студентов, особенно в части реферирования, признания заслуг других студентов и списывания («плагиата»). Программа помогает привить студентам понимание ценностей, присущих ученым, навыки критического мышления, анализа и написания научных работ.

Эстела Моралес Кампос рассказывает о серьезных недостатках, имеющих место в Латинской Америке, в части выполнения требований современного общества, основанного на информации и знаниях. Ценность информации, обладание такой информацией, ее применение и обогащение приобретают сегодня особое значение. Латиноамериканский регион работает по двойным стандартам, потому что его культурное и образовательное развитие асимметрично, а в странах региона проживает одновременно неграмотное население и члены университетского сообщества, имеющие доступ к различным информационным ресурсам. Университеты стран Латинской Америки внедрили у себя программы информационной грамотности, включающие использование технологий, преимущества цифрового века и полный доступ к знаниям. В Латинской Америке программы информационной грамотности преподаются в основном в университетах, однако в них обучается всего лишь 3% населения. Перед этими университетами стоит цель «научить получать результат с помощью этого знания». Мексиканские и латиноамериканские университеты подготовили различные программы в поддержку информационной грамотности и стимулирования доступа к информации.

Роман Тантионгко и Лоррейн Эвисон рассказывают о мероприятиях академического совета Университета Нового Южного Уэльса в области информационной грамотности. Учебный курс,

названный «Базовые библиотечные и информационные навыки для каждого» (Enabling Library and Information Skills for Everyone, сокращенно – ELISE), был запущен библиотекой Университета и введен в действие в 2005 г. Целью курса ELISE, который был успешно выполнен всеми начинающими студентами, было дать всем единую отправную точку, которая в сочетании с последующими программами должна помочь студентам в обучении на получение диплома. ELISE – одно из многих образовательных средств в контексте стратегий Университета, призванных стимулировать этичное использование информации в процессе получения высшего образования. В главе рассказывается о коллективной работе над ELISE в качестве курса, предваряющего учебный курс по информационной грамотности, обсуждаются методические и педагогические особенности его преподавания 10 000 студентам-первокурсникам, и анализируются оценки, данные студентами. Авторы приводят результаты анализа данных, полученных от студентов, которые говорят о необходимости внесения изменений в программу; характеризуют последствия для общей программы по информационной грамотности в Университете.

Арья Юнтунен, Анне Лехто, Ярмо Саарти и Йоханна Теваниemi обсуждают проекты, внедренные финскими университетами для создания стандартов и учебных пособий, направленных на продвижение обучения и преподавания в области информационной грамотности. В центре внимания этой статьи – «Учебный план по информационной грамотности: Виртуальный университет – совместный проект университетских библиотек Финляндии на 2004–2006 гг.», подготовленный библиотеками финских университетов. Основной целью данного плана является усиление интеграции информационной грамотности в учебный план университета. Авторы статьи приводят примеры и других действий по продвижению и оценке информационной грамотности в университетах.

Мирей Ламуру посвятила свою статью процессу демократизации доступа к высшему образованию, который в течение последних 20 лет очевиден. Французская система высшего образования претерпела изменения и все более заинтересована в тренинге, а не только в преподавании, как это было раньше. Вызывают удивление случаи провалов студентов и их ухода из университетов на первом цикле, что заставляет задуматься о необходимости разработки средств сопровождения студентов, призванных поддержать их в интеллектуальном развитии. Задача заключается в том, чтобы разрешить первокурсникам совершать открытия и адаптироваться к интеллектуальным процессам, необходимым для самостоятельного мышления и поиска.

В последней главе Ирма Пасанен, Эва Толонен и Линда Стооп описывают на примере Болонского процесса процессы развития информационной грамотности в Европе, призванных содействовать мобильности и создать к 2010 г. Европейское пространство высшего образования. В главе обсуждаются последние инициативы библиотек двух европейских университетов в области информационной грамотности в связи с реформой структуры степеней и мобильностью студентов и освещается опыт интеграции программы по информационной грамотности в новый учебный план.

Итак, наша книга – это рассказ о совокупности подходов, профессиональных и институциональных действий в области информационной грамотности, о практических и теоретических проблемах, существующих в этой области. Эта книга – один из результатов деятельности Секции по информационной грамотности ИФЛА, и ее обязательно должны прочесть все, кто хочет знать о международных усилиях в области информационной грамотности или заинтересован в их дальнейшем развитии.

Хесус Лай, PhD

*Бывший Председатель Секции информационной грамотности ИФЛА
Университет Веракрус, Веракрус, Мексика
jlau@uv.mx*

ГЛАВА I

ОПРЕДЕЛЕНИЕ ПОНЯТИЯ ИНФОРМАЦИОННОЙ ГРАМОТНОСТИ В XXI ВЕКЕ¹

Сэнди Кэмпбелл

Аннотация

Специалистами-практиками всего мира много сил потрачено на то, чтобы определить суть понятия «информационная грамотность». В основном эта работа велась в университетах. Как связаны между собой понятие информационной грамотности в том виде, в котором мы определяем его сегодня в сфере высшего образования, и понятие информационной грамотности вне образовательной сферы? Какие силы способны изменить наше будущее представление об информационной грамотности и то, как мы будем использовать это определение в самых разных сферах? Какой нам видится будущая роль ИФЛА в деле развития информационной грамотности? Все эти вопросы рассматриваются в данной главе.

Определение информационной грамотности

Нельзя сказать, что понятие информационной грамотности не имеет определения. Более того, столько сил и средств было пот-

¹ В несколько измененном варианте эта статья была представлена на Всемирном библиотечном и информационном конгрессе (World Library and Information Congress), 70-й сессии Совета и Генеральной конференции ИФЛА (70th IFLA General Conference and Council) в Буэнос-Айресе, Аргентина, в 2004 г. и была опубликована первоначально в переводе на китайский язык: Campbell, Sandy (2005). «Defining Information Literacy in the 21st Century». Translated by Xiao Yongying and Yuan Yuying. Journal of Academic Libraries 6: 82–86.

рачено на поиск толкования этого термина, что в 2003 г. Эдвард Овусу-Анса (Edward Owusu-Ansah) призвал поставить точку в этих поисках и перейти к практической работе и преподаванию информационной грамотности как таковой.

Из всех определений информационной грамотности, встречающихся в литературе, самым цитируемым является то, которое предложила в 1989 г. Американская библиотечная ассоциация (ALA):

«Информационно грамотным является человек, который в состоянии понимать, когда ему нужна информация, уметь находить, оценивать и эффективно использовать эту информацию».

Приведенное определение – широкое и исчерпывающее, и хотя местом его рождения является Северная Америка, оно не существенно отличается от определений, используемых в других странах, скажем, в Великобритании, Южной Африке, Австралии или в Скандинавии.

Применимо ли это определение к каждому?

Исторически сложилось так, что практика преподавания навыков информационной грамотности была во многом ограничена сферой высшего образования. В 1999 г. Ханнелоре Рейдер (Hannelore Rader) в своем обширном обзоре на данную тему отмечала, что практика преподавания информационной грамотности ограничивается в значительной степени вузовскими библиотеками, и лишь в последнее время некоторая активность в вопросах обучения компьютерной грамотности стала отмечаться в публичных библиотеках и минимальная – в специальных библиотеках.

В самих вузовских библиотеках определение понятия информационной грамотности продолжает оставаться предметом горячих дискуссий и сопровождается упорными попытками его уточнить и усовершенствовать. В 2000 г. в публикации Ассоциации библиотек колледжей и научных библиотек США (Associa-

tion of College and Research Libraries, ACRL) «Стандарты компетенции информационной грамотности для высшего образования» (Information Literacy Competency Standards for Higher Education», ACRL, 2002) вузовские библиотеки конкретизировали практическое понимание данного термина. В настоящее время Рабочая группа ALA по информационной грамотности в науке и технике работает над адаптацией этих стандартов к научно-техническому сектору высшего образования (ALA, 2004).

Деятельность библиотекарей, занимающихся обучением навыкам работы с информацией, идет по двум направлениям. Одно из них – теоретическое, философское, а второе – практическое. На теоретическом, философском уровне библиотекари рассматривают информационную грамотность как составную часть комплекса тех навыков, которые помогут студентам в будущем стать более успешными и квалифицированными специалистами. На практическом уровне преподавание информационной грамотности понимается как механизм самозащиты библиотекаря, обслуживающего читателей. В специальном среднем образовании число библиотекарей в соотношении с числом учеников настолько мало, что библиотекари были вынуждены на занятиях в классах учить ребят самостоятельно работать с информацией. Со временем, когда обстановка в вузовских библиотеках изменилась, терминология и определения также изменились и расширились. Умение ориентироваться в библиотеке постепенно переросло в умение пользоваться ею и в конечном итоге – в информационную грамотность.

Итак, практика преподавания информационной грамотности была в значительной степени сосредоточена в вузовских библиотеках. Однако возникает вопрос: для всех ли пригодны имеющееся определение и используемые в вузовских библиотеках подходы к обучению информационной грамотности? Мы, работники вузовских библиотек, имеем свое, вполне определенное представление об информационно грамотном пользователе.

Мы представляем себе человека, который обладает всеми навыками, необходимыми для получения доступа к колоссальным объемам информации, которую мы же сами тщательно для него отобрали и структурировали. Мы представляем себе людей, умеющих пользоваться компьютером, выходить в Интернет, получать доступ к самым разным видам информации, различать информацию по уровню качества и достоверности, понимать смысл информации, чтобы применять ее, а также знающих правила ее применения. Однако я смею утверждать, что библиотекари вузов присвоили себе исключительное право трактовать концепцию информационной грамотности, сфокусировали ее исключительно на нашем узком отрезке информационного мира, не учитывая интересы населения в целом, в частности, интересы пользователей из внеуниверситетской среды.

А как же миллионы людей вне сферы высшего образования? А как же люди, которые в поисках информации никогда не переступали порог библиотеки? Я не говорю сейчас о таких категориях, как дети в слаборазвитых странах, для которых класс – это полянка в пыли под деревом. Я говорю сейчас о среднем канадце и о таких же людях в других странах мира, которые в последний раз посещали библиотеку еще школьниками, а сегодня черпают всю информацию от друзей и родных, от специалистов, с которыми сталкиваются, из СМИ и все чаще из Google™. Мы рассматриваем информационные навыки таких людей через призму того, что ожидаем получить от среднего студента, и подобное сравнение приводит к тому, что их навыки кажутся нам недостаточными. Даже сам наш термин «информационная грамотность» исключает значительные слои информации и населения Земного шара, потому что предполагает форматы чтения и письма.

Однако если мы проверим навыки информационной грамотности населения в целом на соответствие определению ALA, то увидим, что они вполне вписываются в данное определение. Более того, если бы нам пришлось оказаться в среде оби-

тания этого населения, то наши собственные информационные навыки оказались бы удручающе неадекватными. Приведу такой пример: в своем недавнем исследовании аргентинский антрополог Клаудио Апорта столкнулся с удивительными информационными компетенциями инуитов, проживающих в зонах Канадского Арктического архипелага. Многие поколения инуитов Иглулика (69° 22' 50» с.ш. и 81° 47' 59» з.д.) бороздили покрытые льдом, опасные и кажущиеся хаотическими морские просторы между островом Мелвилла и Баффиновой Землей. Исследование Апорта выявило, что инуиты руководствовались традиционными знаниями структуры льда, который образуется на прежнем месте каждый год под действием океанских течений и подводного ландшафта: «Благодаря точному знанию поверхности льда инуиты Иглулика считают ледяные воды знакомой территорией и, разбираясь в «законах» движения льда, могут предсказывать его изменения» (Aporta, 2002). Готовясь отправиться в путешествие по морскому льду, инуиты ищут человека, владеющего информацией о «ледяных знаках», и руководствуются его сведениями, чтобы не попасть во время путешествия в беду. Заметим, что ни от одной из сторон при этом не требуется умения читать или писать.

Применимо ли определение ALA к этой ситуации? Да, абсолютно. Инуитам очень нужна информация. Они знают, к кому за ней обратиться. Они могут оценить, кто обладает наибольшим опытом или является лучшим мореплавателем. Они могут правильно использовать полученную информацию и выполнить стоящую перед ними задачу – преодолеть ледяные просторы и безопасно прибыть в пункт назначения. По определению ALA, инуиты являются информационно грамотными людьми.

Следует отметить, что инуиты не представляют собой общество, ограниченное лишь традиционным знанием. В своей последней работе «Inuit in Cyberspace» («Инуиты в киберпространстве») Нил Кристенсен (Neil Christensen) (2003) определил

степень использования Всемирной сети инуитами Канады, Аляски и Дании. Правда, в случае с поверхностью ледяного моря необходимая инуитам информация отсутствует в Сети, да и вообще получить ее можно только непосредственно от других людей. Более того, лэптоп может отключиться из-за севших батареек, а информация, полученная изустно и запомненная, никогда не сможет «отключиться» и не станет причиной фатального бедствия среди ледяных просторов.

Оказавшись лицом к лицу с ледяными просторами Северного Ледовитого океана и необходимостью пройти через них, большинство из нас, считающих себя опытными пользователями информации, окажется, по определению ALA, информационно неграмотными. Вряд ли кто-нибудь из нас знает, что через год лед образуется заново по предсказуемой модели, и, значит, мы даже не будем знать о том, что такая информация существует. Мы не будем знать, кого спросить о ней или как правильно задать вопрос. Даже если кто-нибудь предоставит нам эту информацию, мы вряд ли сможем ею правильно распорядиться.

Таким образом, интерпретация определения информационной грамотности должна быть очень широкой, и обсуждение этой темы уже идет. Подытоживая научные дискуссии по поиску определения для информационной грамотности, Эдвард Овусу-Анса (2003) сказал: «Все, предлагающие обсудить данное определение, стремятся найти феномен, который назвал бы и поддержал знание Информационной Вселенной, внутри которой люди цифрового века ведут свою обычную жизнь, ходят в школу, на работу, общаются и взаимодействуют» (стр. 222). Возможно, нам следует не изучать определение информационной грамотности, а изменить сам термин и добиться того, чтобы он охватывал всю идею. Ханнелоре Рейдер (2002) предложила в качестве альтернативы термин «умение работать с информацией». «Информационная компетентность» также вполне может стать еще одним вариантом термина, охватывающим полный набор информационных навыков наших пользователей.

Однако как ни назови, определение ALA достаточно широко, чтобы включать полный спектр информационных навыков, от традиционного знания инуитов до высокотехнологичных поисковых систем, и поэтому оно может послужить нам еще не одно десятилетие.

Какие силы будут определять способ применения определения информационной грамотности в XXI веке?

Согласившись с тем, что у нас есть хорошее определение информационной грамотности, с которым можно вступить в XXI век, нам следует рассмотреть, как оно будет использоваться на практическом уровне и какие изменения может претерпеть.

В ближайшем будущем для большей части населения Земли практическое определение информационной грамотности изменится совсем незначительно. Много времени уйдет на то, чтобы понять кардинальные цели недавно прошедшего Всемирного саммита по информационному обществу (2004):

«...построить ориентированное на интересы людей, открытое для всех и направленное на развитие информационное общество, в котором каждый может создавать информацию и знания, иметь к ним доступ, пользоваться и обмениваться ими, что позволяет всем людям, сообществам и народам в полной мере раскрыть свой потенциал в поддержку устойчивого развития и повышения качества жизни...»

Одним из основных шагов на пути создания информационного общества является внедрение информационно-коммуникационных технологий (ИКТ) для «людей во всех уголках Земного шара». Их распространение должно сопровождаться соответствующим уровнем преподавания информационной грамотности, без которого люди не смогут пользоваться этими технологиями.

Работая над достижением целей Саммита, мы по-прежнему должны искать пути удовлетворения потребностей в информационной грамотности тех людей, которые не являются составной частью информационного общества. Как писал Гари Горман (Gary E. Gorman) (2003) в своей недавно вышедшей работе, посвященной вопросам устойчивого развития и информационной грамотности, «лучше сосредоточиться на обучении людей пользованию информацией, к которой они имеют простой и регулярный доступ, будь то печатная брошюра государственного учреждения, радиопрограмма, газета или что-то другое, что имеется в наличии на местном уровне».

В библиотеках, где уже есть доступ к ИКТ, возникает необходимость пересмотреть подходы к определению самого понятия информационной грамотности и программ обучения.

1. Библиотеки больше не являются основными источниками информации

У наших пользователей есть множество источников для получения информации. В прошлом мы знали, к каким источникам пользователи будут иметь доступ, потому что сами предоставляли им эти источники. Мы определяли информационные потребности пользователей и то, как мы сами будем их удовлетворять. Нам удавалось удерживать эту позицию, потому что библиотеки были хранителями информации, и если люди хотели пользоваться информацией, они должны были освоить наши правила.

Сегодня ситуация изменилась. Глагол «to google» существует теперь в английском языке совершенно в другом значении, и когда студент говорит, что «будет гуглить», то имеет в виду, что будет искать в Интернете с помощью поисковой машины Google™. С помощью Интернета многие люди, в том числе студенты средних специальных и высших учебных заведений, удовлетворяют широкий спектр своих информационных пот-

ребностей. Недавно появилось объявление CrossRefTM (2004) о том, что теперь ряд крупнейших источников данных по научным исследованиям, таких как Institute of Physics Publishing, Oxford University Press и Blackwell Publishing, доступен для поиска через GoogleTM. С позиций студента «то, что нужно для исследований» и «то, что нужно знать в жизни» можно найти в результате поиска через «одно окно».

Библиотеки стали восприниматься просто как один из множества информационных источников, и пользователи выработали собственные приемы работы с каждым из них. Единственной мотивацией, заставляющей пользователей приходить к нам и осваивать наши системы, является то, что библиотеки имеют средства для закупки информационных продуктов и лицензий на предоставление этих продуктов пользователям.

2. Мы больше не будем знать наших пользователей в лицо

Согласно данным обзора Ассоциации научных библиотек (ARL) (*LibQUAL+TMSpring 2003 Survey*) в два раза больше пользователей библиотек ARL ежедневно получают доступ к библиотечным ресурсам через веб-страницу, чем через непосредственный поиск в самих библиотеках. В четыре раза больше пользователей пользуются ежедневно YahooTM, GoogleTM и другими небиблотечными шлюзами. Библиотеки отвечают на эти реалии курсами обучения работе в электронной среде.

В Университете Альберты наш опыт работы с виртуальной справкой показывает, что пользователи задают в электронном виде те же вопросы, что они задавали раньше лично, стоя у стола консультанта. Индивидуальные консультации всегда составляли значительную часть справочно-библиографического обслуживания, и теперь мы проводим аналогичные инструктивные мероприятия, используя чат и другие технологии совместного просмотра. В литературе можно встретить множество примеров электронного обу-

чения информационной грамотности по всему миру. Курсы по информационной грамотности стали онлайн-овыми, библиотекари обсуждают с профессорско-преподавательским составом вопросы включения информационной компоненты в онлайн-овые курсы, разрабатывают электронные руководства для использования на местах и веб-сайты, проводят инструктаж по электронной почте и с помощью виртуальных справочных услуг.

3. Пользователи будут сами определять, какие навыки информационной грамотности им потребуются

Поскольку пользователи будут приходить к нам уже вооруженными разными навыками, приобретенными в самых разных сферах, именно они, а не библиотекари, будут определять, какой вид подготовки по информационной грамотности им нужен. Библиотекари в сфере высшего образования будут по-прежнему проводить занятия, чтобы повысить общий уровень информационной компетентности пользователей, но все больше занятий будет проводиться по месту учебы или в связи с конкретной ситуацией, когда пользователи будут сталкиваться с пробелами в своих знаниях и обращаться либо к страницам контекстно-зависимой помощи, либо к библиотекарям.

4. Потребуется строгий анализ программ обучения информационной грамотности

По причине значительных изменений в доступности и предоставлении информации и разнообразия ситуаций, в которых пользователям может потребоваться информация, каждый специалист, обучающий информационной грамотности, должен строго проанализировать программу собственного курса. Мы должны не только соответствовать меняющимся потребностям наших пользователей, но и быть в состоянии продемонстрировать на деле, что программы обучения информационной грамотности окупят затраченные средства. При составлении каждой программы обучения

информационной грамотности в нее следует включить оценочный компонент, отражающий степень успешности программы. Проект стандартизированной оценки навыков информационной грамотности SAILS (Project for the Standardized Assessment of Information Literacy Skills)² представляет собой попытку разработать стандартизованный инструмент, который сможет помочь библиотекарям оценивать свои программы в современных образовательных учреждениях.

Как мы будем использовать определение ALA при обучении?

Приспосабливаясь к меняющемуся миру, мы будем отмечать изменения, которые будут происходить в нашем способе использования определения ALA при обучении. Поскольку поисковые машины предлагают поиск в библиотечных каталогах, журнальных указателях, электронных текстах и на веб-сайтах, необходимость разьяснять учащимся средних и высших учебных заведений особенности работы с такими разными источниками становится все меньше. Наше внимание должно переключиться на обучение пользователей умению устранять избыточность информации, знанию инструментов для локализации информации. Необходимо сосредоточиться на других аспектах информационной грамотности, в особенности на области критического мышления и знаний о наличии информации, анализе (расшифровке) способов представления информации и правил надлежащего ее использования.

1. Критическое мышление и знание о наличии информации

Поскольку все меньше пользователей предстают перед нами в традиционном библиотечном пространстве, у библиотекарей

²Project SAILS (<http://www.projectsails.org/projdescription.html>), April 10, 2003.

остаются все меньше возможностей для работы с ними в ходе научно-исследовательских проектов. Именно поэтому мы должны работать над тем, чтобы сделать пользователей более уверенными в себе с самого начала поиска информации. Нам нужно будет сосредоточить больше усилий по развитию информационной грамотности на формировании у студентов навыков идентификации потребностей в информации, на понимании того, какие виды информации им нужны, а также того, может ли такая информация существовать. В ряде регионов раздел информационной грамотности под названием «критическое мышление» уже включен в программу начальной школы.

2. Расшифровка способа представления информации

Даже в издательской среде представление информации в нетекстовых форматах требует от пользователей наличия дополнительных навыков, необходимых для использования этой информации. Интерпретация статистических и картографических данных, пространственных координат, а также визуальной информации требует дополнительного обучения информационной грамотности. Однако еще важнее учить людей понимать способы представления электронной информации для оценки ее на подлинность и достоверность. Определение полномочий создателя информации будет довольно сложной задачей. Помимо этого, все больше информации предоставляется визуально. Даже текст, доступный через Интернет, предоставляется теперь в виде картинки на экране. Поэтому способность понимать, почему картинка представлена именно таким образом и какое воздействие на пользователя оказывает визуальное представление информации, станет ключевым моментом информационной грамотности.

3. Надлежащее использование информации

Простота, с которой пользователи могут оперировать информацией в электронной среде и преобразовывать ее, обострила широ-

кий спектр социальных, этических, юридических и экономических проблем, связанных с надлежащим использованием информации.

Мы, работники университетской сферы, уже сегодня являемся свидетелями значительных усилий, связанных с разработкой учебных курсов по таким вопросам, как плагиат в киберпространстве.

Поскольку все большее число людей в мире делают свою информацию доступной через Сеть, обучение информационной грамотности обязано выработать особую чувствительность, особую требовательность пользователей к надлежащему использованию информации. В ряде регионов мы уже наблюдаем введение законов по соблюдению конфиденциальности информации, за счет чего в понятие информационной грамотности включается целый набор новых навыков.

Какова роль ИФЛА в определении информационной грамотности в XXI веке?

Нет смысла продолжать дискуссии по вопросу определения информационной грамотности, если только при этом не обсуждаются способы реализации целей, указанных в определении.

Роль ИФЛА в определении информационной грамотности в будущем заключается в обеспечении баланса и инклюзивности. *(Инклюзивность в данном контексте означает «включенность», т.е. процесс интеграции, включения всех категорий населения, всех категорий пользователей, а не только студентов университета, в обучение информационной грамотности. – Примечание научн. ред.)* Я уже говорила, что дискуссии об информационной грамотности в университетской среде имеют в большей степени практическую направленность (отчасти потому, что информационная грамотность чаще всего преподается и исследуется именно в

университетах). Роль ИФЛА заключается в расширении практической деятельности, которая должна включать все формы информационной грамотности для всех людей.

ИФЛА включила позиции по информационной грамотности во многие свои политические документы, в том числе в «IFLA Internet Manifesto» (IFLA, 2002), «IFLA/UNESCO School Library Manifesto» (IFLA, 1998). Если говорить о более близких нам по времени событиях, то можно сказать, что влияние ИФЛА проявилось в Разделе С4 Плана Действий Всемирного саммита по информационному обществу. В нем сказано: «Каждый должен обладать необходимыми навыками, чтобы извлекать пользу из информационного общества», и далее упоминается грамотность в области ИКТ и электронная грамотность (IFLA, 2004). Однако многое еще предстоит сделать, чтобы конкретизировать, как ИКТ-грамотность и электронная грамотность будут развиваться в tandem с предоставлением этих самых ИКТ.

Не ослабляя усилия по продвижению информационной грамотности и развивая партнерские отношения с другими организациями, ИФЛА также содействует выработке стандартов, с помощью которых библиотекари и библиотеки могли бы оценивать все формы информационной грамотности. Кроме того, велика роль ИФЛА в проведении форумов, на которых все заинтересованные стороны могут обмениваться опытом в деле определения информационной грамотности в своих сферах.

Список литературы

1. ALA (1989). Presidential Committee on Information Literacy. *Final Report*. Chicago: American Library Association.
2. ALA (2004). Task Force on Information Literacy for Science and Technology. «Proposed Standards»: <http://sciencelibrarian.tripod.com/ILTaskForce/ILIndex.htm#PROPOSED%20STANDARDS> (10.05.2004).
3. ACRL (2002). «Information Literacy Competency Standards for Higher Education»: <http://www.ala.org/ala/acrl/acrlstandards/standardsguidelines.htm>.
4. ARL (2003). LibQual+™ Spring 2003 Survey: Group Results. 99.

5. *Aporta, C.* (2002). «Life on the Ice: Understanding the Codes of a Changing Environment». *Polar Record* 38 (207): 341–354.
6. *Christensen, N. B.* (2003). *Inuit in Cyberspace: Embedding Offline Identities Online*. Copenhagen: Museum Tusculanum Press.
7. CrossRef.org (2004). «Press Release: CrossRef™ Launches Pilot Program of CrossRef Search, Powered By Google, April 28, 2004»: <http://www.crossref.org/01company/pr/press20040428.html>.
8. *Gorman, G. E.* (2003). «Sustainable Development and Information Literacy: IFLA Priorities in Asia and Oceania». *IFLA Journal* 29 (4): 288–294.9.
9. IFLA (1998). «UNESCO Public Library Manifesto», rev. July 16, 1998: <http://www.ifla.org/VII/s8/unesco/eng.htm>.
10. IFLA (2000). «IFLA/UNESCO School Library Manifesto», rev. Feb. 16, 2000: <http://www.ifla.org/VII/sll/pubs/manifest.htm>.
11. IFLA (2002). «IFLA Internet Manifesto»: <http://www.ifla.org/III/misc/internationalmanif.htm>.
12. *Owusu-Ansah, E. K.* (2003). «Information Literacy and the Academic Library: a Critical Look at a Concept and the Controversies Surrounding It». *Journal of Academic Librarianship* 29 (4): 219–230.
13. *Rader, H. B.* (1999). «The Learning Environment – Then, Now and Later: 30 Years of Teaching Information Skills». *Reference Services Review* 27 (3): 219–224.
14. *Rader, H. B.* (2002). «Teaching and Assessing Information Skills in the Twenty-first Century: A Global Perspective». *Library Trends* 51 (2): 141–259.
15. World Summit on the Information Society (2004). «Declaration of Principles». *IFLA Journal* 30 (1): 72. <http://www.state.gov/documents/organization/27778.doc>.
16. World Summit on the Information Society (2004). «Plan of Action». *IFLA Journal* 30 (1): 80–81. <http://www.state.gov/documents/organization/27778.doc>.

ГЛАВА II

ДВАДЦАТЬ ПЯТЬ ЛЕТ ПОСЛЕДОВАТЕЛЬНОЙ НАЦИОНАЛЬНОЙ ПОЛИТИКИ: СЕТЕВОЕ ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ В ОБЛАСТИ ИНФОРМАЦИОННОЙ ГРАМОТНОСТИ В ВЫСШЕМ ОБРАЗОВАНИИ ФРАНЦИИ

Фредерик Блин

Аннотация

Развитие информационной грамотности во Франции на протяжении более чем двадцати пяти лет поддерживалось и стимулировалось Министерством образования. Политика Министерства была направлена на продвижение и укрепление сетевого взаимодействия на национальном уровне. Поскольку Франция – страна с централизованным управлением, такая последовательная и целенаправленная национальная политика в области информационной грамотности была необходима для успешного внедрения программ информационной грамотности в сфере высшего образования. Благодаря этой политике была создана сеть, включающая университетские библиотеки; семь региональных центров образования в сфере научно-технической информации (Unités régionales de formation à l'information scientifique et technique – URFIST); FORMIST (структуру, занимающуюся продвижением информационной грамотности, на базе ENSSIB – Высшей национальной школы информатики и библиотековедения); Отдел университетских библиотек при Министерстве образования.

Эта глава описывает историю взаимодействия различных заинтересованных сторон по развитию информационной гра-

мотности, раскрывает роль и специфику деятельности участников этого взаимодействия, представляет настоящее и будущее развитие национальной политики Франции в сфере информационной грамотности.

Введение

Появление новых технологий и возрастающее значение научно-технической информации считались в начале 1980-х гг. важными факторами развития французского общества в политическом смысле, поскольку под сомнение была поставлена централизованная система управления, существовавшая во Франции на протяжении нескольких столетий. В результате воздействия первого фактора возникла концепция информационной грамотности, которая получила во французском языке несколько названий. Все сильнее и сильнее стала ощущаться потребность научить людей, и особенно студентов, работать с информацией. Однако потребность в информационной грамотности должна была учитывать политическую готовность государства дать больше самостоятельности местной администрации и местным организациям, ведь и Конституция Европейского Сообщества зафиксировала необходимость большей компетентности и независимости организаций на местном уровне.

Все эти события не могли не отразиться на инициативах по информационной грамотности в сфере высшего образования Франции, свидетелями которых мы стали за последние двадцать пять лет. Новые структуры, созданные в начале 1980-х гг. в ответ на необходимость лучше понимать информационные технологии, должны были адаптироваться к новым задачам и вопросам, которые поставили перед ними базы данных, электронные ресурсы, Интернет, оцифровка, открытые архивы и другие новые реалии. Им также нужно было адаптироваться к эволюции университетов и университетских библиотек, которые переживали революционный подъем после изменений, происшедших в по-

литике в области высшего образования как во Франции, так и в других европейских странах.

К счастью, начиная с 1980-х гг. развитие информационной грамотности происходило во Франции при поддержке и содействии со стороны Министерства образования, последовательная политика которого заключалась в продвижении и укреплении сотрудничества между различными заинтересованными сторонами на национальном уровне.

1982–1985 гг.: поворотный момент

1982 г.: создание центров DBMIST и URFIST

В конце 1970-х гг. Франция, как и другие страны, столкнулась с появлением новых информационных технологий, а также с вопросом доступа к научной информации. За предшествующие годы действия, направленные на достижение национальной независимости и информационной демократии, привели к формированию национальной информационной политики, созданию национальных офисов научно-технической информации и разработке баз данных по национальной библиографии. Параллельно правительство выделило средства на создание технической инфраструктуры для поддержки обмена научными данными между университетами и исследовательскими институтами.

В 1982 г. в рамках Министерства был создан специальный Отдел библиотек, музеев и научно-технической информации (Direction des bibliothèques, des musées et de l'information scientifique et technique, DBMIST), который должен был связать научно-техническую информацию (НТИ) с университетскими библиотеками, а также финансировать и координировать развитие университетских библиотек. Вскоре после своего формирования DBMIST выдвинул идею создания новой организации для продвижения новых средств, предназначенных для работы с информацией, и проведения исследований, в первую очередь в области библиографических баз данных.

Фактически эта организация должна была состоять из семи локальных структур, названных URFIST (Unités régionales de formation l'information scientifique et technique – региональные центры образования в сфере НТИ). Центры URFIST были открыты в конце 1982 – начале 1983 г. на базе договоров между DBMIST и университетскими библиотеками и располагались на территории наиболее крупных университетов Лилля, Лиона, Ниццы, Ренна, Страсбурга и Тулузы и в научной школе в Париже (Ecole nationale des chartes, которая готовит специалистов по палеографии и архивному делу. – *Прим. перев.*). При этом каждый из центров отвечал за более обширную географическую территорию, охватывающую несколько регионов и университетов, что позволяло покрыть специализированной сетью всю страну. Эта региональная система отвечала требованиям общей политики децентрализации, которая была запущена правительством в начале того же года.

Штат каждого Центра URFIST состоял из двух человек: профессионального библиотекаря и преподавателя/исследователя в области информационных наук, который при этом преподавал еще какую-либо дисциплину. Такой вариант был признан оптимальным для работы с разными категориями пользователей. В задачи Центров URFIST входило:

- Прививать библиотекарям, исследователям и студентам навыки работы с базами данных и другими информационными ресурсами.
- Пропагандировать НТИ среди потенциальных пользователей не только в университетах и научно-исследовательских лабораториях, но и в средних школах и в организациях частного сектора.
- Способствовать более тесному сотрудничеству библиотек и университетов, стимулируя использование новых технологий для улучшения сбора информации и повышения качества исследований.

1984–1985 гг.: Закон о высшем образовании и Постановление об университетских библиотеках

Закон, принятый 26 января 1984 г., был направлен на реформирование французской системы высшего образования. Система, существовавшая до принятия Закона, уже не могла адекватно реагировать на многие реалии последних лет: рост числа студентов, рожденных по окончании Второй мировой войны в годы «бэби-бума»; усиление международной конкуренции; политику децентрализации, проводившуюся правительством и приведшую к большей самостоятельности и ответственности государственных организаций; фундаментальное значение научно-технической информации. Закон затрагивал следующие вопросы: юридический статус университетов, подразделяющихся теперь по своей внутренней структуре на учебную часть, научные центры и обслуживающие их подразделения; роли деканов и университетских советов, порядок назначения на должность; сотрудничество университетов с другими государственными и частными организациями. Закон также коснулся миссии университетов, сделав акцент на их роли не только в содействии экономическому развитию страны, но и в распространении культуры, науки и информации. Так стала вырисовываться концепция информационной грамотности.

Особое внимание уделялось студентам первых лет обучения, потому что именно среди юных студентов, число которых постоянно росло, отмечалось наибольшее количество провалов на экзаменах. Все понимали, что студентам необходимо преподавать общую методику работы и языковые навыки, чтобы привить присущую университетам «культуру работы», которая непременно понадобится им для успешного завершения учебы. Были проведены политематические занятия по методике работы и научно-технической информации. В 1984 г. под руководством DBMIST было проведено первое общее исследование, позволившее оценить первые результаты воздействия Закона на обучение в области НТИ.

К тому времени обучение в области НТИ проходило в 22 университетах в первые два года учебы³. Две трети этих курсов были ориентированы на студентов, изучающих естественные науки и математику, а одна треть – на студентов, изучающих гуманитарные и общественные науки. Существовало 3 типа курсов: курсы 1-го типа должны были просто повысить уровень знаний студентов о роли НТИ; курсы 2-го типа состояли из факультативных занятий, несколько более глубоких по содержанию; курсы 3-го типа были наиболее глубокими. Они состояли из обязательных занятий, включенных в общий учебный план, и предполагали проверку полученных знаний. Следует заметить, что 12 из 22 вышеупомянутых университетов отдали предпочтение курсам 3-го типа. Большая часть занятий для студентов двух начальных курсов проводилась специалистами по информации (библиотекарями, преподавателями информатики) для больших групп, насчитывающих до 600 человек: задача была в том, чтобы собрать всех студентов первого года обучения хотя бы на одно занятие по информационной грамотности. В отличие от этих занятий курсы 2-го и 3-го типов, организованные для более продвинутых студентов, предназначались, как правило, для небольших групп и проводились преподавателями определенного предмета при участии информационного работника. Так, можно было обратиться в Центры URFIST и попросить их помочь преподавателям, занимающимся с аспирантами.

По содержанию программы курсов подразделялись на 4 типа. Программы 1-го типа были посвящены методам и средствам поиска информации: тезаурусам, библиографиям, каталогам и способам получения доступа к документам. Программы этого

³ Обучение по программе высшего образования осуществлялось во Франции по трем циклам. Первый цикл включал первые два года обучения после средней школы, второй цикл – третий и четвертый годы обучения, а третий цикл был годом обучения в аспирантуре, который заканчивался получением степени доктора (PhD).

типа преподавались чаще других, т.к. методы и инструменты поиска информации считались наиболее существенными навыками, которые надлежало освоить студентам, прежде чем переходить к более сложным компетенциям. Программы 2-го типа характеризовали информационные технологии, электронные ресурсы и средства расширенного поиска: информационные системы, CD-ROM, базы данных и пр. В программах 3-го типа рассматривались методы и средства коммуникации – письменные (написание научных работ, ведение записей), аудиовизуальные или электронные (аудиоконференции, видеоматериалы, передача электронных сообщений). Этим темам было посвящено только 50% курсов. Программы последнего, 4-го типа были посвящены использованию информации: стоимости информации и правам на нее (авторским правам, защите информации, патентам). Программы этого типа составляли всего 15% курсов и в целом ориентировались на наиболее продвинутых студентов, зачастую уже аспирантов (Tosselo-Bancal, 1990).

На самом деле все эти курсы носили довольно ограниченный характер. Общая ситуация в университетах Франции, и в их библиотеках особенно, была в те годы чрезвычайно сложной. Бюджет был крайне ограничен, профессиональных библиотекарей не хватало. Здания библиотек были очень маленькими, равно как и хранящиеся в них фонды. Часы работы не отвечали потребностям постоянно растущего числа студентов. В те годы ситуация в университетских библиотеках была даже хуже, чем в начале 70-х, потому что тогда еще не существовало реальной политики в области университетских библиотек.

Для повышения качества услуг, предоставляемых библиотеками, Закон о высшем образовании 1984 г. был дополнен в июле 1985 г. Постановлением, которое реорганизовало университетские библиотеки в «общедоступные службы документации» (*Services communs de la documentation – SCD*). В связи с появлением этой новой структуры была пересмотрены задачи библиотек. Теперь в их число входили выработка

общей политики в области документации и комплектование фондов для всего университета; участие в создании и распространении научной информации в процессе проведения исследований и культурных мероприятий; повышение качества услуг, предоставляемых университетскому сообществу; проведение обучения пользователей методам и средствам работы с информацией. Постановление 1985 г. официально утвердило задачи библиотек в области информационной грамотности и стало первым шагом на пути к капитальной модернизации университетских библиотек Франции.

1988–1997 гг.: десятилетие больших перемен

1988–1992 гг.: «Доклад Микеля» и новая модель финансирования

Постановление по университетским библиотекам не могло реформировать их за одну ночь. Реальная политика модернизации университетских библиотек началась только в 1988 г. Официальный доклад, составленный по требованию Министерства Андре Микелем (André Miquel), бывшим директором Национальной библиотеки, выявил возмутительное состояние университетских библиотек во Франции и дал старт их модернизации. Фактически этот доклад стал началом революции в государственной политике в отношении библиотек: за 6 лет, с 1987 по 1992 г., национальный бюджет, выделяемый библиотекам, вырос на 125%, а число профессиональных работников, принятых на работу в университетские библиотеки на уровне госслужащих, выросло на 10%. Эти два фактора мгновенно отразились на часах работы библиотек и на количестве книг и журналов в библиотечных фондах. «Доклад Микеля» дал старт и долгосрочной политике строительства библиотек, которые должны были соответствовать растущему числу студентов (число студентов увеличилось с 1977 по 1992 г. на 50%). Хотя ряд проблем, обозначенных в

Докладе, остается нерешенным до сих пор, состояние университетских библиотек Франции до этого Доклада и после его появления нельзя даже сравнивать.

Одновременно отношения между Министерством и университетами стали строиться на основе 4-летних контрактов: университеты были обязаны формулировать свои задачи и представлять проекты на 4 года, а Министерство было обязано изучить представленные материалы и решить, будет оно финансировать их или нет. Этот порядок и сегодня определяет отношения между университетами и Министерством. Для оценки библиотечных проектов DBMIST, основанный в 1982 г., был преобразован в 1990 г. в Отдел университетских библиотек (*Sous-direction des bibliothèques*), который, помимо прочего, отвечал за экспертизу библиотечных проектов⁴. В 1992 г. 30% общего бюджета библиотек покрывалось за счет контрактов с Министерством, а остальные средства поступали в рамках стандартного ежегодного финансирования.

В «Докладе Микеля» делался также акцент на улучшении обслуживания студентов и особенно на организации курсов информационной грамотности. Однако в первые годы своего существования контракты не дали толчок локальным проектам информационной грамотности. Дело в том, что перед библиотеками стояло так много разных задач, что информационная грамотность просто не являлась для них приоритетом. Более того, 7 Центров URFIST⁵ доказали к тому времени свою способность к действию, и многие университеты полагались на них в деле подготовки не только своих штатных сотрудников (информационных работников, преподавателей и исследователей), но и своих студентов. Программы обучения, по которым работали Центры URFIST, составлялись совместно с

⁴ Практически весь штат Бюро по делам университетских библиотек состоял из профессиональных библиотекарей.

⁵ URFIST в Бордо заменил URFIST в Лилле в 1989 г.

библиотеками, так что занятия, предложенные URFIST, дополняли занятия, проводимые университетами (зачастую через библиотеки или через Общедоступные службы документации).

В первое десятилетие своего существования (с 1982/1983 по 1992 г.) Центры URFIST постоянно совершенствовались и меняли свою деятельность (см. таблицу):

	1984	1986	1992
Всего человек, прошедших обучение в Центрах URFIST	Примерно 3000	3102	8416
% от прошедших обучение составляли:			
Специалисты по информации	67	44	15
Студенты	0	(нет данных)	60
Преподаватели и исследователи	33	32	6

В 1984 г. большая часть занятий была посвящена работе с документальными базами данных и новыми электронными и информационными средствами для работы с документацией: из таблицы видно, что 67% прошедших обучение были специалистами по информации и только 33% были студентами или исследователями. Два года спустя только 44% прошедших обучение были специалистами по информации. Такое сокращение свидетельствовало о том, что библиотечный персонал был уже лучше подготовлен и больше не нуждался в столь интенсивном обучении. Контингент обучающихся стал более разнообразным, потому что тематика курсов привлекала и администрацию университетов, и людей, не связанных с университетскими кругами, в том числе преподавателей высших школ и местных библиотекарей. Вскоре большую часть учеников стали составлять студенты. Это отвечало задачам университетской реформы, начатой в 1984 г., но не первоначальной миссии Центров URFIST, которые частично выполняли работу университетов по подготовке студентов и сосредоточивали свое внимание на продвинутых учащих. В 1993 г. более 55% студентов, прошедших под-

готовку, учились на третьем цикле, 20% – на втором, 14% – на первом, и оставшиеся 10% получали степень PhD или проходили постдипломное обучение. В то же время в период с 1991 по 1993 г. общее число прошедших обучение библиотекарей и специалистов по информации также увеличилось вдвое – с 1090 до 2330 человек.

1990–1997 гг.: массовое обучение

Несмотря на эволюцию Центров URFIST, реформу высшего образования и новую процедуру финансирования на контрактной основе, оставалась одна проблема, решить которую не могли ни университеты, ни их библиотеки. Как я говорил выше, число студентов первого и второго годов обучения резко увеличилось за предыдущее десятилетие. Помимо этого, также резко увеличилось число провалов на экзаменах в первые 2 года обучения, и это несмотря на занятия, организованные в соответствии с Законом 1984 г. Это дало повод усомниться в адекватности проводимых реформ. Необходимо было что-то предпринять, чтобы переломить эту ситуацию и, что намного важнее, понять причины, по которым такое большое число студентов проваливалось на экзаменах в первый год обучения в университете. Одни исследователи изучали студентов-новичков с социально-психологической точки зрения, стараясь понять, как они взаимодействовали с новой для себя средой. Другие использовали противоположный подход: они пытались установить, оказывало ли посещение курсов информационной грамотности влияние на студентов-новичков, помогая им совершить переход от средней школы и отрочества к университету и взрослой жизни. Поскольку некоторые университеты накопили за прошедшие годы богатый опыт ведения курсов информационной грамотности, такое исследование удалось провести еще в 1988 г. Наиболее обширное исследование выявило существование реальной связи между обучением информационной грамотности и успешностью студентов, еще раз подтвердив, что университеты должны продолжать вести курсы информационной грамотности (Coulon, 1999).

В то же время проводилось много семинаров, рабочих встреч и заседаний рабочих групп, на которых обсуждалась необходимость повышения уровня информационной грамотности. В 1991 г. рабочая группа по вопросам информационной грамотности, включающая представителей нескольких министерств (образования, технологий и промышленности) и частных компаний, представила доклад, содержащий, помимо прочих, следующие рекомендации:

- Обучать информатике преподавателей на всех уровнях (преподавателей начальной и средней школ, высшей школы и университетов).
- Включить обязательные курсы информационной грамотности в общий учебный план.
- Усилить роль специалистов по информации в области информационной грамотности.
- Содействовать сотрудничеству между различными участниками (министерствами, университетами, школами, частными компаниями, органами местной администрации, СМИ).

В 1992 г. статус «кураторов библиотек» (*conservateurs de bibliothèque*) – высший уровень в библиотечной профессии во Франции – изменился, и обучение библиотечных пользователей навыкам информационной грамотности официально стало одной из основных задач библиотекаря. Дело в том, что многих библиотекарей не волновало, какими навыками работы с информацией владели их пользователи, и официальное решение было необходимо для того, чтобы стимулировать библиотекарей организовывать учебные курсы в своих университетах и участвовать в них. Понятно, что нежелание многих библиотекарей обучать студентов, в особенности студентов первого и второго годов обучения, не исчезло с принятием этого Закона. Два года спустя однодневный семинар, организованный Министерством образования, ясно показал, что информационная

грамотность стала приоритетной задачей для правительства Франции. Семинар был призван проанализировать состояние преподавания информационной грамотности во французских университетах, начиная с момента объявления конкурса на проект в 1992 г. Мы говорили выше, что контракты с университетами, заключенные в течение двух предшествующих лет, не дали ожидаемых от университетских библиотек результатов в части курсов информационной грамотности. Вот почему был объявлен специальный конкурс: инициировать национальное движение для распространения курсов информационной грамотности среди французских университетов.

В ответ на объявление о конкурсе было получено 155 заявок и представлено 74 проекта. Из них для финансирования был отобран 31 проект – 12 от университетов и 19 от высших школ (Grand Ecoles). Это финансирование от Министерства должно было помочь получателям грантов создавать и внедрять обучающие программы по информационной грамотности. Грантополучатели были обязаны работать по этим программам не менее трех лет. Отобранные проекты ориентировались в основном на студентов второго цикла и были посвящены презентации новых информационно-коммуникационных технологий, методам и средствам поиска информации и ее эффективного использования. Только половина проектов предлагала включение курсов в обычные учебные планы. Вторая половина предлагала проведение самостоятельных и междисциплинарных занятий. Ряд проектов включал также сотрудничество с Центрами URFIST, позволявшее извлекать пользу из накопленного ими опыта. Объявление о конкурсе выявило ряд интересных фактов, но оставалось ощущение, что проект необходимо продолжать. Поэтому второй аналогичный конкурс был объявлен в 1995 г. Результатом его стали новые проекты и обновление ряда ранее созданных обучающих программ.

1995 г.: новые миссии Центров URFIST

Параллельно с другими событиями проходила частичная реорганизация Центров URFIST и пересматривались их задачи. Были выявлены три основные задачи: подтвердить значение Центров URFIST и укрепить их; способствовать созданию национальной сети развития информационной грамотности; сосредоточить внимание на обучении преподавателей. Что касается последнего пункта, то Центров URFIST было очень мало, и их размеры не позволяли обеспечить проведение всех учебных курсов для всех университетов, входивших в зону из региональной ответственности. Именно поэтому их первой и самой важной задачей стала подготовка людей, которые смогут впоследствии обучать пользователей информации в университетах. В результате целевой аудиторией Центров URFIST стали специалисты по информации в университетских библиотеках, преподаватели и наиболее продвинутые студенты, которые по прошествии нескольких лет должны были сами стать преподавателями. Центрам URFIST не рекомендовали работать со студентами первого и второго годов обучения, поскольку этот контингент должен был проходить обучение в рамках стандартных учебных планов под руководством либо библиотекарей, либо преподавателей, ранее прошедших подготовку в Центрах URFIST. Это решение должно было способствовать формированию действительно единой сети Центров URFIST и университетов, причем библиотекам в этом процессе отводилась решающая роль. Центрам URFIST как экспертам было поручено помогать университетам в создании собственных курсов и программ обучения.

Реформа коснулась также и педагогических вопросов. Дисциплинарный, методологический и технический подходы следовало объединить, чтобы наилучшим образом выразить связь между поиском информации и научной деятельностью, а также чтобы подготовить пользователей к постоянным изменениям в технических и дисциплинарных источниках и средствах. Созда-

ние и ведение педагогических ресурсов не только для собственных нужд, но и для нужд всех участников сетей, создаваемых в те годы, стали одними из основных новых задач Центров URFIST. ENSSIB – Высшая национальная школа информатики и библиотековедения⁶ – была призвана участвовать в работе сети путем создания педагогических ресурсов, вносить вклад в общее дело за счет проведения консультаций по тематике информационной грамотности и, конечно, обучения студентов педагогическим навыкам, средствам и методам работы в области информационной грамотности. В 1995 г. Центры URFIST отвечали за проведение 592 занятий продолжительностью 4119 часов и подготовили 10 326 человек (23% из которых – специалисты по информации, 10% – преподаватели, 50% – студенты, в основном выпускники), в то время как университетские библиотеки подготовили около 87 000 человек, 77% которых были студентами первого и второго годов обучения.

Центры URFIST быстро адаптировались к своим новым задачам, но все же главная эволюция в сети информационной грамотности во Франции должна была начаться только в следующем десятилетии.

1997–2006 гг.: новая политика, новые действующие лица

1997–2002 гг.: новые национальные решения по информационной грамотности

В 1997 г. был принят новый закон, реформирующий учебные планы университетов. Отмечая по-прежнему высокий уровень провалов на экзаменах студентов первого цикла, Министерство включило обязательный курс «Методология обучения в университете» (Méthodologie du travail universitaire – MTU) в сетку обу-

⁶ ENSSIB: Ecole nationale supérieure des sciences de l'information et des bibliothèques, www.enssib.fr.

чения в первом семестре первого года обучения. Данный курс был призван научить студентов «самостоятельности, методам и процедурам, которые могут понадобиться им в процессе обучения: составлению библиографий, умению пользоваться библиотекой и новыми информационными источниками, ведению записей, составлению аннотаций на книгу или статью, умению работать в коллективе». Впервые закон, затрагивающий вопросы педагогики в сфере высшего образования, настаивал на необходимости научить студентов работать с информацией. Этот «Закон Байру», названный в честь тогдашнего министра образования, стал важной вехой в истории преподавания информационной грамотности во Франции. Однако вследствие большей автономии, полученной от Министерства, университеты по-прежнему должны были отвечать за организацию и ведение программ по курсу MTU. В результате некоторые библиотеки остались за бортом этого процесса. Факультетам удалось составить курс MTU без единого упоминания информационной грамотности и сосредоточиться только на преподаваемых дисциплинах.

В 1997–1998 гг. было проведено важное исследование, автором которого стал человек, являвшийся одновременно и библиотекарем, и преподавателем ENSSIB. Он поставил перед собой цель определить национальную роль библиотек и общедоступных центров документации в курсах информационной грамотности, организованных университетами (Noël, 1999). Поскольку библиотеки и общедоступные центры документации подразделялись на дисциплинарные секции, а именно секции зачастую организовывали курсы обучения, анкеты были разосланы в библиотечные секции, а не в сами библиотеки. Таким образом, полученные результаты отражали деятельность библиотечных секций, а не библиотек. В анкеты вошли следующие вопросы:

- Какие типы курсов были у вас организованы?
- Какой процент из них был инициирован библиотекой?

- Сколько студентов учится на ваших курсах?
- Какой процент курсов информационной грамотности ведут сотрудники библиотек?
- Какие темы преподаются?
- Какова продолжительность ваших курсов?

Были получены следующие результаты:

Количество секций	Количество ответов	Секции, включающие курсы информационной грамотности	Секции, не включающие курсы информационной грамотности	Общее количество курсов
300	219	131	88	338

60% от общего числа секций, предоставивших ответы на вопросы анкеты, открыли у себя курс информационной грамотности, а некоторые секции открыли даже не один, а несколько курсов. Среднее количество студентов, прошедших обучение на этих курсах, составило 356 человек, а общее количество обученных студентов по всем секциям составило 47 848 человек. При этом разброс показателей был очень высок: посещаемость 35% всех курсов составляла 30 человек и менее, но при этом каждая из 5 секций подготовила более 2000 студентов первого года обучения. Занятия для студентов первого года обучения составили 20% от общего числа занятий, а занятия для студентов 4-го и 5-го годов обучения составили 21 и 25% соответственно. Занятия в целом были непродолжительными: 69% продолжались менее 5 часов; 73% занятий входили в общий учебный план, 64% были обязательными для студентов и только 26% завершались оценкой знаний по пройденному материалу. 55% занятий вели библиотекари, но только 12% из них имели специальную подготовку для ведения конкретного курса.

Полученные результаты демонстрировали сложности, с которыми сталкивались библиотеки при внедрении «Закона Байру», рекомендовавшего проведение курсов MTU в основном для студентов первого года обучения. Они также показывали, что обучение информационной грамотности в те годы не всегда воспринималась библиотекарями как часть их обязанностей, а университеты, преподавательский состав и исследователи не всегда считали такого рода подготовку частью миссии библиотек. Информационная грамотность по-прежнему оставалась довольно неясной концепцией, равно как и место библиотек в этой сфере. Однако данное исследование показало, что в разных университетах страны идут многочисленные эксперименты и дело движется в правильном направлении.

Следует сказать, что само национальное исследование проходило в довольно специфическом контексте. Исследовательская группа по информационной грамотности формировалась Министерством в период с ноября 1997 г. по май 1998 г. и состояла из представителей многих национальных служб и ассоциаций: Министерства, Центров URFIST, ENSSIB, школ библиотечно-информационного обслуживания, университетских библиотек, Национальной ассоциации директоров университетских библиотек (ADBU), студенческих ассоциаций, ассоциаций учителей и исследователей. Группа должна была проанализировать 3 основных вопроса: как соотносятся между собой тип обучения и аудитория? Насколько соответствуют действующие структуры потребностям в информационной грамотности? Какую роль должны играть университетские библиотеки в обучении студентов?

Дискуссии завершились определением принципов, принятием ряда рекомендаций и двумя конкретными действиями. Принципы были сформулированы в «Трех правилах для курсов информационной грамотности». Курсы информационной грамотности должны: 1) входить в официальный учебный план; 2) проводиться библиотекарями совместно с преподавателями

конкретных предметов; 3) оценивать навыки, полученные на занятиях. Эти правила были дополнены рекомендацией о том, что включенные в программу информационные концепции должны быть теснее связаны с предметом, изучаемым студентом, и с уровнем знаний студента. Были предприняты следующие конкретные действия: в феврале 1999 г. под председательством директора по высшему образованию Министерства образования был проведен национальный семинар по теме «Обучение информационной грамотности в высшем образовании»; была создана новая служба, призванная выполнять функции национального центра педагогических материалов по информационной грамотности.

Эта служба была названа FORMIST (Formation à l'Information scientifique et technique – Обучение работе с научно-технической информацией), а местом ее расположения стала ENSSIB. Веб-сайт FORMIST был запущен в 1999 г. Он стал не только источником бесплатного всеобщего доступа к педагогическим и научным ресурсам по информационной грамотности, которые очень нужны преподавателям на местах, но и средством экспертной оценки представленных на нем ресурсов, которая осуществляется специальным комитетом, состоящим из специалистов и преподавателей информационной грамотности⁷. FORMIST также было поручено осуществление методического руководства проектами информационной грамотности в других странах. Кроме того, FORMIST обучает будущих профессиональных библиотекарей во время прохождения ими начального курса в ENSSIB. С 2000 г. FORMIST организует ежегодные семинары под названием «Встречи FORMIST» («Recontres FORMIST»), на которых сообщество преподавателей информационной грамотности имеет возможность встречаться и обмениваться опытом работы. Встречи собирают около 150 человек из Франции и других стран, в частности из Швейцарии и Бельгии. Регулярно приг-

⁷ <http://formist.enssib.fr/>.

лашаются докладчики из-за рубежа (из Канады, Великобритании, Швеции и других стран) для представления конкретных проектов или обсуждения ситуации с информационной грамотностью в конкретной стране. Вместе с семью Центрами URFIST и университетскими библиотеками FORMIST стала с 1999 г. третьим крупнейшим оператором на французском пространстве информационной грамотности.

Понятно, что поставленных перед FORMIST целей невозможно было достичь без оценки и каталогизации педагогических материалов, поэтому Министерство выделило средства для помощи библиотекам и Центрам URFIST в деле разработки таких материалов, создания новых пособий и участия в работе профессиональных групп, занимающихся информационной грамотностью. В период с 1998 по 2003 г. Министерство выделяло ежегодно от 150 000 до 450 000 франков (25 000–75 000 евро) на разработку таких документов и вспомогательных средств. В результате было разработано 25 мультимедийных руководств и пособий – онлайн-учебных материалов, руководств по специализированным тематическим ресурсам, инструктивных материалов и критериев по информационной компетентности. Все эти документы и вспомогательные средства бесплатно предоставлялись через Интернет преподавателям информационной грамотности, работающим в учреждениях системы высшего образования. Некоторые учреждения этой системы также приняли участие в творческом процессе за счет собственных средств или за счет грантов от Министерства, полученных на разработку педагогических материалов и вспомогательных средств, которые были в полном объеме проанализированы и каталогизированы FORMIST.

С 1997 по 2002 г. оценка библиотекарями информационной грамотности претерпела существенные изменения благодаря постоянной поддержке со стороны Министерства (Бюро по делам университетских библиотек), ряда экспертов и отдельных лиц, особенно интересующихся информационной грамотностью.

Результатом такого изменения в сознании стал специальный выпуск главного профессионального журнала библиотекарей Франции *«Bulletin des Bibliothèques de France»* за 1999 г. Оно нашло отражение и в ежегодном статистическом справочнике, выпускаемом Бюро по делам университетских библиотек. В 2000 г. впервые вместе с традиционными национальными статистическими данными были опубликованы данные по учебным курсам, которые проводятся университетскими библиотеками Франции. С 1995 по 2003 г. число студентов, ежегодно проходящих обучение на курсах, выросло на 65%. В 2003 г. 64% курсов было официально включено в общие учебные планы (сравните это с менее чем 30% в 1995 г.). Помимо этого, в 2003 г. библиотеки стали предлагать втрое больше учебных часов, чем в 1996 г., в то время как 73% учебных занятий в 2003 г. предназначались для студентов первого года обучения в соответствии с законом 1997 г.

2002–2005 гг.: сеть информационной грамотности и европейское законодательство

В июне 1999 г. 29 министров высшего образования европейских стран подписали Болонскую Декларацию, которая стала первым шагом на пути гармонизации систем высшего образования в Европе. Новая система обучения, продвигаемая Болонским процессом, включает 3 цикла: бакалавр (3 года), магистр (2 года) и доктор (3 года). Эта система, получившая во Франции название LMD (License, Maîtrise, Doctorate), начала внедряться в ряде французских университетов с 2002 г. Полный переход со старой системы на новую во всех университетах был завершен в 2006 г.

Поскольку множество учебных курсов было успешно внедрено до начала Болонского процесса, возник вопрос: отразится ли реформа LMD на преподавании информационной грамотности в университетах? Канут ли в вечность курсы по информационной грамотности, когда университеты пересмотрят свои учебные планы в соответствии с системой LMD? Внедрение Бо-

лонского процесса во французских университетах открыло новые возможности для курсов информационной грамотности. Исследование, проведенное студентом ENSSIB – будущим библиотекарем осенью 2003 г., показало, что реформа LMD побудила очень многие университетские библиотеки к организации занятий по информационной грамотности. 88% планировали проведение таких курсов для студентов первого цикла обучения (сравните с 77% по старой системе). 86% планировали проведение таких курсов для студентов второго цикла обучения (60% по старой системе) и 81% планировали проведение таких курсов для студентов третьего цикла (60% по старой системе). LMD также привела к тому, что большее число этих курсов было включено в официальные учебные планы, а также стимулировала оценку знаний студентов по пройденному материалу.

Включение занятий по информационной грамотности в официальные учебные планы		
	Предыдущая система	LMD
1-й цикл / Бакалавр	19%	36,8%
2-й цикл / Магистр	18,8%	26,7%
3-й цикл / Доктор	33,3%	58,3%

Включение в учебный план сопровождалось изменением статуса курсов – теперь они стали в основном обязательными (95% курсов на уровне бакалавра и 71% курсов на уровне магистра). Оба эти фактора отражают возросшее внимание к информационной грамотности и к библиотекам со стороны преподавательского состава и администрации университетов. Они также дают факультетам и библиотекам возможность увеличить продолжительность курсов даже для студентов первого года обучения до 12–20 часов. Студенты могут обучаться по прогрессивной программе в течение двух или трех семестров, тесно контактировать и взаимодействовать друг с другом (Dubois, 2004).

Теперь прошло уже достаточно времени, чтобы оценить конкретные результаты, к которым привела реформа LMD в области курсов информационной грамотности, организованных библиотеками. Национальное исследование обучающих программ в области информационной грамотности в университетах Франции, проведенное в 2005 г. ADBU, подтвердило первые результаты, полученные в ходе студенческого исследования ENSSIB 2003 г. Оно показало, что 35% обучающих курсов начали действовать в 2004 г., а 45,5% – в предыдущие 3 года. Осталось лишь несколько узкопрофильных библиотек, не имеющих курсов информационной грамотности. 92% университетских библиотек предлагали своим студентам такие курсы.

Многие университеты использовали реформу LMD для того, чтобы включить курсы информационной грамотности (порою в первый раз) в свой общий учебный план, который они представляли в Министерство в соответствии с условиями 4-летнего контракта. После 1997 г. возникла одна проблема: библиотеки, имея ограниченный штат, не могли вести все занятия, которые были нужны студентам, особенно в первые годы обучения. Эта проблема могла быть решена двумя способами: 1) можно было обучить продвинутых студентов, которые станут преподавателями и смогут вести курсы для студентов-первокурсников. Эту миссию подготовки преподавателей могли взять на себя Центры URFIST или сотрудники библиотеки, но такое решение стоило денег, т.к. преподавателям необходимо было платить за дополнительные часы занятий; 2) можно было ввести онлайн-курсы, которые не требуют большого штата, но при этом позволяют охватить многочисленную аудиторию. Это решение было впервые применено в 2001 г. в Университете Париж – Нантерр с использованием программного средства Reseaux.doc⁸. Совсем недавно такое же стратегическое решение принял Университет

⁸<http://reseauxdoc.u-paris10.fr/index.php>.

Антильских островов – Гвианы, отделения которого располагаются на нескольких островах Карибского моря и во Французской Гвиане. В одних случаях онлайн-курсы информационной грамотности входили в состав общих курсов дистанционного обучения, а в других библиотеки составляли собственные онлайн-курсы на основе специально разработанных компьютерных программ. Следует отметить, что 4-я «Встреча Formist» (2004) была посвящена экспериментам по дистанционному обучению для курсов информационной грамотности⁹.

В 2002–2005 гг. Болонский процесс дал старт многочисленным локальным проектам в университетах, а также новым размышлениям и спорам о педагогике. Сообщество, занимающееся информационной грамотностью, осознало значение как составления методических материалов, так и курсов дистанционного обучения и непрерывности курсов по информационной грамотности, охватывающих период с высшей школы и университета до аспирантуры. Появились новые реалии, такие как открытый доступ и открытые архивы, электронные ресурсы и оценка, изменения в научной коммуникации и новые средства коммуникации в Интернете, которые заставили преподавателей задуматься о включении их в учебные программы. Тема, выбранная для 6-й «Встречи Formist» в 2006 г., звучала так: «Новые потребности и привычки аспирантов и докторантов в свете изменений в научных коммуникациях, вызванных развитием блогов, wiki, тэгов и других программ управления справочными материалами». Эти вопросы обсуждаются сегодня в разных странах, и все больше внимания уделяется зарубежным экспериментам в области информационной грамотности, которые осуществляются с помощью профессиональных ассоциаций типа ИФЛА или LIBER, профессиональных обменов, литературы и семинаров¹⁰.

⁹ http://formist.enssib.fr/rubrique.php3?id_rebrique=II.

¹⁰ В 2003 г. «Встреча Formist» была посвящена международному опыту в области информационной грамотности.

2006: сеть сегодня

Многое удалось сделать в сфере информационной грамотности во Франции за последние 25 лет. Университетские библиотеки и библиотечное сообщество в целом осознали значение просвещения своих студентов и университетского сообщества в области информационной грамотности, методов и вопросов, стоящих на повестке дня. Сегодня мы можем утверждать, что сеть действительно существует и объединяет следующие заинтересованные стороны:

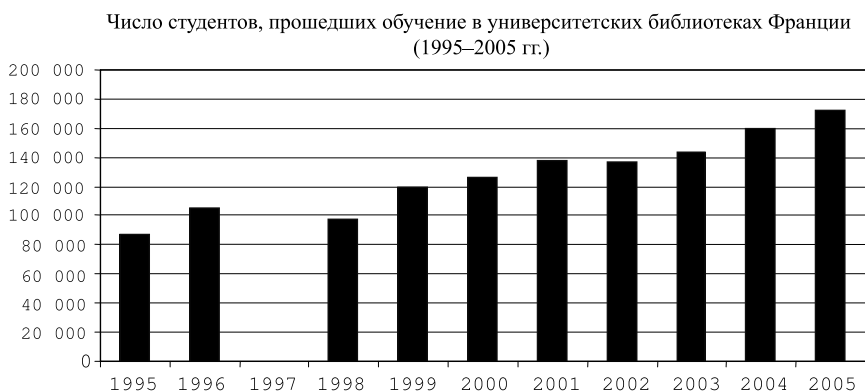
- Министерство образования, действующее через Отдел библиотек и научно-технической информации Департамента высшего образования. Его задача заключается в том, чтобы оценивать проекты, представленные университетами, и предоставлять финансирование для большей части локальных инициатив в области информационной грамотности;
- Университетские библиотеки, которые запускают и внедряют проекты во взаимодействии с преподавательским составом и администрацией университетов;
- Национальную ассоциацию директоров университетских библиотек (ADBU), которая призвана повышать роль библиотек в области информационной грамотности. В 2005 г. ADBU провела национальное исследование программ информационной грамотности и по окончании этого исследования выпустила базу данных, в которой университетские библиотеки (а если смотреть шире, то и университеты) могут представить описания внедренных у себя программ¹¹;
- Центры URFIST, в задачи которых входят организация специальных учебных занятий для преподавателей курсов (биб-

¹¹ Эта БД называется SInFoDoc: <http://dbu.fr/sinfodoc/presentation/index.php>.

лиотекарей и преподавателей факультетов), создание педагогических материалов и поддержка университетских библиотек в области информационной грамотности;

- ENSSIB, которая, действуя через FORMIST, проводит оценку педагогических материалов, выпускаемых на национальном уровне, контролирует центральную точку доступа к этим материалам, предоставляет квалифицированные консультации по состоянию информационной грамотности в мире и проводит занятия по информационной грамотности для будущих библиотекарей.

И все же исследования в области библиотек в целом и информационной грамотности в частности ведутся во Франции в ограниченном объеме, и причин тому несколько. В отличие от многих стран такой предмет, как «Библиотековедение», во Франции отсутствует. Наиболее близким к нему понятием является во Франции «Теория информации и коммуникации», но, как правило, библиотекари во Франции не получают в этой области профессиональной подготовки. В специализированных школах им прививают практические навыки и профессиональные библиотечные знания. Во Франции проведение исследований не входит в задачу профессиональных библиотекарей, равно как исследовательская работа не является основной составляющей их карьеры. Именно поэтому самоотверженность пяти вышеуказанных заинтересованных сторон особенно важна в таком деле, как инициирование дискуссий и споров, а также предоставление места для встречи профессионалов и обмена опытом. По существу, каждый из «партнеров» выразил свою позицию в другом специальном выпуске *«Bulletin des Bibliothèques de France»* за 2005 г., посвященном информационной грамотности и вышедшем через 6 лет после предыдущего специального выпуска на данную тему. Результаты этой самоотверженной деятельности всех заинтересованных сторон ясно видны из статистических данных, опубликованных Министерством.



Источник: Министерство образования, *Enquête statistique générale des bibliothèques de l'enseignement supérieur*, 1995–2005.

На графике ясно виден рост числа студентов, прошедших подготовку по информационной грамотности в университетских библиотеках за последние 10 лет и особенно после внедрения системы LMD в 2003 г. Тем не менее это число относительно невелико в сравнении с общим числом студентов в высших учебных заведениях Франции (немногим более 10% в 2005 г.). Сегодня все большее число библиотек выделяет одного штатного сотрудника для выполнения конкретной задачи по организации курсов информационной грамотности и координации взаимодействия с преподавательским составом и соответствующим локальным Центром URFIST.

Деятельность Центров URFIST также претерпела существенные изменения за последние 5–6 лет, хотя в этот период им пришлось столкнуться с определенными сложностями. В то время как общее число занятий и часов оставалось относительно стабильным, состав аудитории изменился. Процентное соотношение штатных сотрудников оставалось прежним, но доля информационных работников среди учеников увеличилась. Это изменение отражает, с одной стороны, выполнение Центрами

URFIST своей миссии в 1995 г., а с другой стороны, более значительную роль университетов и их библиотек в обучении студентов информационной грамотности в результате принятия закона 1997 г. и Болонского процесса.

Статистика сети URFIST (1999–2006 гг.)								
	1999	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006
Общее число учебных занятий	418	427	420	346	327	340	383	424
Общее число учебных часов	3185	3242	3112	2460	2848	2186	3111	2908
Общее число прошедших обучение	7076	7301	6381	4986	4760	4786	6060	6452
Процент информационных работников	27%	25%	26%	22%	25%	29%	43%	36%
Процент студентов	53%	59%	58%	60%	56%	49%	33%	38%
Процент преподавателей	7%	5%	7%	8%	9%	7%	8%	7%

В этот период развивалась и стала занимать больше времени и другая деятельность Центров URFIST, а именно выпуск педагогических материалов и вспомогательных средств (таких как системы оценки или онлайн-обучающие программы), исследования и коммуникация, помощь и поддержка университетским библиотекам на соответствующей территории, создание и

поддержка веб-сайтов. Помимо этого, Центры URFIST развивали и собственную сеть. В 2005 г. они запустили общий блог¹², организовали национальные семинары и разработали уникальное программное приложение для своей администрации.

Однако одно из главных изменений, произошедших за последние годы, не связано ни с одним из «традиционных» партнеров, принадлежащих к профессиональной библиотечной сфере. Такие нововведения, как Open Access, институциональные депозитарии, электронные ресурсы, диссертации и журналы, оцифровка, Google Scholar и другие виды поиска в Google book, блоги, wiki и тэги, а также обучение на протяжении всей жизни, заставили исследователей и преподавателей факультетов осознать потребность в лучшей подготовке в области новых форм научной коммуникации. В связи с этим возник риск того, что роль библиотек в обучении студентов работе с этими новыми ресурсами может быть поставлена под сомнение и оспорена другими потенциальными участниками процесса. Место библиотек в процессе преподавания таких тем, как «Развитие информационной грамотности», «Обучение работе с научно-технической информацией», «образование в области научных исследований», может стать одним из важнейших вопросов, которые выйдут на повестку дня, когда университеты Франции инициируют процесс объединения части своих ресурсов для повышения конкурентоспособности в международном масштабе. При поддержке Министерства этот процесс уже идет в ряде регионов.

Перспективы

Богатое будущее ожидает информационную грамотность в университетах Франции и особенно в ее библиотеках. Пока еще не получили достойного ответа многие вопросы, которые были весьма важными двадцать пять лет назад, а именно: взаимо-

¹² <http://urfistinfo.blogs.com/>.

действие библиотекарей с преподавателями/исследователями; включение курсов информационной грамотности в официальный учебный план всех уровней и дисциплин; оценка и проверка навыков, приобретенных в ходе изучения названных курсов, и т.д. Роль библиотек в этом смысле по-прежнему заслуживает большего внимания не только по причине их исторических заслуг, но, что гораздо важнее, с учетом всего того, что библиотеки в состоянии предложить в связи с новыми реалиями в области научной информации и коммуникации.

В отличие от многих стран во Франции нет официальных стандартов информационной грамотности (подобных стандартам ACRL – Ассоциации библиотек колледжей и научных библиотек США). Предпринимались попытки восполнить этот пробел и предложить внутренние стандарты, особенно для университетов, внедривших у себя комплексную программу информационной грамотности, которая охватывает все уровни и дисциплины и включает развитие полученных навыков при переходе с одного уровня на другой. Однако существует и другой набор стандартов по навыкам, необходимым для работы с новыми технологиями, в особенности такими, как компьютеры и Интернет. Он рассчитан на всех: учеников начальных и средних школ, студентов и аспирантов, а также будущих преподавателей на этапе начальной подготовки. Этим объясняется разделение набора стандартов на несколько уровней.

В этой ситуации можно было бы принять официальный национальный набор стандартов информационной грамотности для всех университетов Франции, как было сделано в других странах. Однако это предложение не встречает поддержки у работников сферы информационной грамотности. Многие сомневаются даже в самой возможности эффективного и полного внедрения подобного национального стандарта, и причин для таких сомнений несколько: сложность и разнообразие конкретных ситуаций; специфика каждой дисциплины; постоянные изменения в области информации и коммуникации. Однако

национальный набор стандартов мог бы побудить людей задуматься о возможном сотрудничестве между школьными и университетскими библиотеками по такой непростой теме, как, скажем, переход от средней школы к университету. Сотрудничество между школьными и университетскими библиотеками по-прежнему очень ограничено, потому что каждая из этих библиотек имеет свою читательскую аудиторию и группы по интересам. Точки соприкосновения между ними, существующие на сегодняшний день, требуют дальнейшего развития, а такие объединяющие структуры, как FORMIST и Центры URFIST, могли бы стать местом коллективного обмена опытом.

Есть еще одна область для сближения, требующая развития, — это сотрудничество между библиотеками и архивами. И те, и другие все больше занимаются одними и теми же вопросами, в основном потому, что изменения в информационных технологиях изменили природу документов. Управление знаниями, поиск данных и архивирование, оцифровка, сохранность — все эти концепции являются общими для этих двух сообществ, которые также пытаются решить проблему предоставления своим пользователям средств для эффективного поиска и использования ресурсов. Этот вопрос еще не получил должного рассмотрения во Франции, хотя в последнее время стали обсуждаться общие характеристики и отличия разных профессий, связанных с управлением информацией. Посмотрим, получат ли эти обсуждения развитие в ближайшие годы.

В заключение я хотел бы остановиться еще на одном заслуживающем упоминания аспекте, разумеется, далеко не последнем. Разработка методических материалов и вспомогательных средств, таких как учебные пособия или тематические веб-сайты, способствовала значительному повышению квалификации в области информационной грамотности не только пользователей, на которых они были рассчитаны (в основном студентов), но и профессионального сообщества в целом. Благодаря этому творческому процессу библиотекари получили воз-

возможность переосмыслить свою профессию, проанализировать свою миссию в свете происходящих в сообществе изменений и задуматься о новых методах работы, соответствующих этим изменениям. Библиотекари обязаны разрабатывать новые педагогические ресурсы и предлагать новые методы преподавания информационной грамотности. Они также обязаны делиться с коллегами (новыми или сомневающимися в важности преподавания информационной грамотности) не только своими знаниями, но и своим интересом и энтузиазмом. Идея «обучающей библиотеки» ждет своего дальнейшего развития, потому что именно она становится одной из важнейших концепций, определяющих видение современной университетской библиотеки.

Выводы

Двадцатипятилетняя история обучения информационной грамотности во Франции находилась под сильнейшим влиянием изменений, происходящих в административной и законодательной сферах страны. Она оказалась на стыке двух противоположных тенденций: потребности в национальной политике в области преподавания информационной грамотности и стремления к децентрализации, направленной на предоставление университетам большей самостоятельности. Решение, которое было найдено, а затем претерпело множество вызванных жизнью изменений, призывало объединить в общую неофициальную сеть стороны, выполняющие взаимодополняющие функции. Министерство образования как главный финансирующий и ответственный за политику орган поддерживало и поощряло развитие такой неформальной сети. Тот факт, что профессиональные библиотекари работали и продолжают работать на департамент Министерства, отвечающий за университетские библиотеки, также способствовал этой последовательной поддержке и обеспечил передовую позицию библиотек в сфере преподавания информационной грамотности.

Мы многого достигли. Хотя это трудно поддается оценке, но уровень информационной грамотности студентов и преподавателей университетов, равно как и профессиональная компетентность библиотекарей, выросли благодаря действиям их партнеров. Информационная грамотность стала частью библиотечной профессии, и публичные библиотеки проявляют все большую активность в этой сфере. Партнеры вне библиотечного сообщества – в первую очередь преподаватели и исследователи – все больше убеждаются в том, что необходимо обучать студентов работе с информацией и проведению исследований, а также самим учиться использовать новые ресурсы.

Опыт Франции может показаться очень частным, особенно с учетом культурных и административных традиций этой страны. Однако проблемы в области информационной грамотности, с которыми столкнулись французские университеты и библиотеки за последние 25 лет, не сильно отличаются от проблем, существующих в других странах. Вызовы сегодняшнего дня одинаковы для всех: обучение для выработки навыков работы и оценки новых информационных средств и информационных ресурсов; обучение для выработки навыков проведения эффективных исследований; обучение для того, чтобы стать «просвещенным» гражданином.

Обмен взглядами и опытом, который возможен благодаря ИФЛА, очень ценен для каждого, и мы надеемся, что эта краткая статья вызовет интерес у читателей.

Список литературы

1. *Blin, F. and Stoll, M. (2005). «La formation des usagers dans l'enseignement superieur. Etat des lieux et perspectives». Bulletin des Bibliothheques de France 50 (6).*
2. *Bretelle-Desmazieres, D., Coulon, A. and Poitevin C. (1999). Apprendre a s'informer: une necessite. Evaluation des formations a l'usage de l'information dans les universites et les grandes ecoles francaises. Paris.*

3. Bulletin des bibliotheques de France (1999). 44 (1).
4. Bulletin des bibliotheques de France (2005). 50 (6).
5. *Colas, A.* (1999). «La formation a l'usage de l'information dans l'enseignement superieur». Bulletin des Bibliotheques de France 44 (1).
6. *Coulon, A.* (1999). «Un instrument d'affiliation intellectuelle. L'enseignement de la methodologie documentaire dans les premiers cycles universitaires». Bulletin des bibliotheques de France 44 (1).
7. *Coulon, A.* (1997). Le metier d'etudiant. L'entree dans la vie universitaire. Paris: PUF.
8. *Denecker, C.* (1999). Les competences documentaires: le traitement de l'information chez l'etudiant. Memoire d'etude pour l'obtention du diplome de conservateur des bibliotheques. Villeurbanne: ENSSIB.
9. *Dubois, A.-C.* (2004). LMD et formation a la recherche documentaire en bibliotheque universitaire: ruptures et continuites. Memoire d'etude pour l'obtention du diplome de conservateur des bibliotheques. Villeurbanne: ENSSIB
10. ENSSIB (2004): <http://www.enssib.fr/bibliotheque/documents/dcb/dubois.pdf>.
11. *Duplessis, P.* (2005). «L'enjeu des referentiels de competences informationnelles dans l'Education nationale». Documentaliste 42 (3).
12. *Noel, E.* (1999). «Les formations a l'information en bibliotheques universitaires. Enquete nationale 1997–1998». Bulletin des Bibliotheques de France 44 (1): 30–34.
13. *Riondet, O.* (2000). Former les utilisateurs de la bibliotheque. Villeurbanne: Presses de l'ENSSIB.
14. *Tosello-Bancal, J.-E.* (1990). «L'IST dans l'enseignement superieur. 1984–1989, tendances et perspectives dans les universites». Bulletin des bibliotheques de France 35 (3).
15. «Les URFIST» (1983). Bulletin des Bibliotheques de France 28 (3): 285–287. Retrieved from: <http://bbf.enssib.fr/sdx/BBF/frontoffice/1983/03/sommaire.xsp>.

ГЛАВА III

РАСШИРЕНИЕ ВОЗМОЖНОСТЕЙ ПАЦИЕНТОВ ЗА СЧЕТ ОБУЧЕНИЯ ИНФОРМАЦИОННОЙ ГРАМОТНОСТИ В СФЕРЕ ЗДРАВООХРАНЕНИЯ¹³

Ровена Каллен

Аннотация

Цель данной главы – представить библиотекарям медицинских библиотек и другим информационным работникам ряд новых подходов к преподаванию информационной грамотности. Рост объемов информации по здравоохранению в Интернете заставляет пересмотреть отношение к вопросам здравоохранения в части коллективного принятия решений и информированного согласия. Специалисты в области информации по здравоохранению и информации в целом несут ответственность за развитие информационной грамотности населения в области здравоохранения, т.е. за освоение базовых принципов преподавания и обучения, оценку информации и приемы критического мышления. В главе приводится краткий обзор критериев, используемых для оценки источников информации по здравоохранению, а затем с помощью этих критериев анализируются четыре широко известных веб-сайта. Делается вывод о том, что все они предоставляют ценную и надежную для потребителей информацию, но ни один

¹³ Данная статья была изначально представлена на открытом заседании Секции биологических и медицинских библиотек на Конгрессе ИФЛА в 2004 г., а затем опубликована в Library Review (Vol. 54 (4), 2005). Публикуется с любезного разрешения Emerald Group Publishing Limited.

из них не отвечает всем необходимым критериям. Для оптимизации возможностей информации по здравоохранению, представленной во Всемирной сети, обучение информационных работников и потребителей этой информации (пациентов) должно быть постоянным.

Введение

Специалисты, работающие с информацией по здравоохранению, сталкиваются с новыми задачами, которые связаны с новыми условиями XXI века. Революция в мире информационных и коммуникационных технологий (ИКТ) и их влияние на распространение информации привели к тому, что огромные объемы профессиональной и потребительской информации по здравоохранению стали доступны через Всемирную сеть. В то же время под влиянием ряда факторов произошли изменения в отношениях между медицинскими работниками и пациентами. В числе этих факторов можно назвать следующие:

- рост знаний населения о правах граждан и пациентов;
- снятие с медицины ореола таинственности;
- развитие принципов здравоохранения на основе знаний;
- рост ответственности за услуги, предоставляемые государственными и частными службами;
- новое, демократизированное и информированное общество.

Эти факторы оказывают влияние на медицинское обслуживание во всем мире, будь то экономически развитые или развивающиеся страны, и приводят к усилению значения информированного согласия при принятии медицинских решений. Они также обуславливают особые требования к специалистам, работающим с информацией по здравоохранению, которые в свою очередь предлагают новые виды информационного обслуживания – лично или через Интернет, а также выступают в ка-

честве посредников и преподавателей, помогая пациентам находить нужную информацию и побуждая их быть более активными и ответственными (Ferguson, 1991). В этой новой роли специалисты, работающие с информацией по здравоохранению, должны развивать в себе понимание нескольких ключевых элементов эффективного обучения информационной грамотности в области здравоохранения, а именно: необходимость информации для пациентов, принцип информированного согласия, информационная грамотность и критическое мышление, эффективные методы преподавания, критерии оценки информационных ресурсов по здравоохранению. В данной главе мы обсудим все перечисленные аспекты и в заключение кратко оценим основные ресурсы на соответствие предложенным критериям.

Необходимость информации по здравоохранению для пациентов

Уже немало написано о роли информации по здравоохранению, о потребностях пациентов в этой информации, а также об ее адекватности или неадекватности при предоставлении пациентам.

В имеющейся литературе получили отражение два принципа. Согласно первому принципу, люди, заботясь о своем здоровье или о здоровье своей семьи и близких, должны знать, что нужно делать для его поддержания и как лечить несложные болезни; они должны понимать природу хронического заболевания или опасного для жизни состояния и существующие способы его лечения; они должны знать, как жить в случае подобного заболевания. Второй принцип – принцип информированного согласия. Чтобы участвовать в принятии решений, касающихся собственного здоровья или здоровья семьи, быть ответственными за свое здоровье, а также понимать риски и преимущества того или иного способа лечения, людям нужна информация. Такая информация не всегда была доступна, да и специалисты, работающие с информацией по здравоохранению, не всегда были готовы ею

поделиться. Сегодня эта ситуация меняется, и Интернет с его колоссальными информационными ресурсами, открытыми для пациентов (вне зависимости от того, насколько точна или актуальна представленная информация и кому она предназначена – пациентам или профессионалам), свидетельствует о революционном изменении объема и качества информации, которая предоставляется пациентам и помогает им в принятии решений.

Боб Ганн (Bob Gann) – многолетний сторонник предоставления пациентам информации по здравоохранению – так прокомментировал эту ситуацию в своей книге «Health Information Handbook» (1986): «Информация, позволяющая нам принимать участие в собственном здоровье, важна на всех этапах жизни, но особенно тогда, когда мы сталкиваемся с болезнью и становимся пациентами... прежде чем мы сумеем справиться со слабым здоровьем и пообщаемся с врачами, мы должны иметь общее представление о собственном организме и принципах его работы, знать терминологию, которая используется для его описания. Многие люди такими знаниями не обладают». Ганн суммировал и описал исследования, которые проводились в период с 50-х до 80-х гг. XX века и показали, что пациенты и ухаживающие за ними люди мало знают о различных органах, их расположении и функциях, не понимают медицинскую терминологию, описывающую даже общие состояния и несложные болезни, не ощущают, что больны, не понимают прогноз болезни и, находясь в больнице, не знают, кто отвечает за их лечение. Он цитирует новую известную статью журналистки Клэр Рейнер (Clair Rayner), которая вела рубрику в одном популярном английском женском журнале в 70-е гг. XX века. Рейнер приводила примеры наиболее часто задаваемых вопросов (начиная от беспокойства по поводу изменений, происходящих с телом в пубертатный период, и заканчивая вопросами репродуктивного здоровья и деторождения, проблемами сексуального и психического характера), которые, по ее мнению, свидетельствовали о недостатках работы Государственной службы здравоохранения и ее неспособности

адекватно реагировать на проблемы пациентов и их потребность в информации по здравоохранению (Rayner, 1979).

Помимо того, что люди плохо осведомлены о функциях собственного тела, многие плохо запоминают информацию, которую сообщает им врач в связи с каким-либо серьезным диагнозом. К проблемам, связанным с трудностями воспроизведения непонятной для них вербальной информации о поставленном диагнозе, прибавляются такие факторы, как боль, стресс, беспокойство и даже страх, а также такой фактор, который Фолдер (Faulder) определила как «классовые различия» – сегодня этот фактор определяется как социально-экономические, этнические и культурные барьеры. Пациенты оказываются «в весьма невыгодной ситуации, когда им нужно выразить свои желания или сомнения тому, кто говорит практически на другом языке и окружен атрибутами власти» (Faulder, 1985). В журналах (*BMJ* и *JAMA*), а также в литературе для сотрудников медицинских библиотек можно найти много сведений о том, что люди ищут в Интернете и в других источниках информацию по разным болезням, по медицинской терминологии и по вариантам лечения. Это говорит о том, что ситуация мало изменилась за те два десятилетия, которые прошли после глубокого исследования, проведенного Ганном (Gann, 1986). Анализ использования Интернета, выполненный недавно в рамках проекта «Pew Internet & American Life», показал, что не менее 80% всех взрослых пользователей Интернета в США ищут сегодня информацию по здравоохранению по примерно тем же вопросам и часто потому, что не получили эту информацию от своего лечащего врача (Fox and Fellows, 2004).

Однако при обслуживании и обучении потребителей информации по здравоохранению важно понимать, что они не одинаково реагируют на вопросы здоровья и болезни. Исследования показывают, что если одни люди реагируют на серьезные проблемы со здоровьем, уходя от новой для себя и пугающей информации и предпочитая доверять своему врачу и соглашаться с

любыми его решениями, то другие подходят к такой ситуации иначе и стараются найти как можно больше информации по своему состоянию, включая благоприятные и неблагоприятные прогнозы и варианты лечения (Wilson and Walsh, 1996). Представители обеих категорий встречаются и среди пациентов, и среди лиц из их ближайшего окружения, партнеров или ухаживающих за ними людей. Кроме того, Фергюсон (Ferguson) подразделяет пациентов на «пассивных пациентов, сознательных пациентов и пациентов, активно заботящихся о своем здоровье». Он утверждает, что последние могут проявлять агрессию при попытке найти информацию о своей болезни и об альтернативных способах ее лечения, выпрашивать своих лечащих врачей и всех, принимающих участие в лечении, и контролировать ход лечения болезни (Ferguson, 1991). Однако следует признать, что поиск информации может осуществлять не пациент, а партнер или человек, ухаживающий за больным, и тогда активная забота о здоровье становится их прерогативой. Чтобы не снижать эффективность здравоохранения, специалисты по информации должны изучить информационные потребности пациентов и ухаживающих за ними людей и включить эти потребности в свои программы информационной грамотности, которые составляются и для пациентов, и для врачей-клиницистов.

Принцип информированного согласия

За исключением экстренных случаев, когда согласие пациента получить невозможно, а вмешательство следует проводить безотлагательно для спасения его жизни, пациенты в большинстве развитых стран все же могут решать, соглашаться ли на предлагаемое лечение и какой именно способ лечения принимать. Если потенциальный пациент может получить доступ к авторитетной информации и свидетельствам эффективности разных способов лечения и хирургического вмешательства, ему будет гораздо проще обсуждать с врачом различные варианты и, в конце концов, самому принимать решение и делать осознанный выбор.

Это право было однозначно сформулировано ООН и Всемирной организацией здравоохранения (ВОЗ) (совсем недавно – применительно к генетическим исследованиям). ВОЗ признает, что:

«Права пациентов могут быть разными в разных странах и регионах и часто зависят от установившихся культурных и социальных традиций. Между пациентом и врачом существуют разные модели взаимоотношений, которые соответствуют взаимоотношениям между гражданином и государством. Эти модели предполагают конкретные права пациентов. Так, в Северной Америке и Европе существует не менее четырех моделей подобных взаимоотношений: патерналистская, информативная, интерпретационная и советательная; каждая из них предполагает разные профессиональные обязательства врача по отношению к пациенту. В патерналистской модели, например, интересы пациента, определяемые врачом, стоят выше предоставления полной информации и права пациента на принятие решения. Информативная модель, напротив, рассматривает пациента как потребителя, имеющего приоритетное право на решение о том, что отвечает его интересам, а что – нет, и поэтому врач рассматривается в ней в основном как поставщик информации. Продолжаются жаркие споры о том, какую модель считать наиболее оптимальной, и при этом ширится международное понимание того, что все пациенты должны обладать фундаментальным правом на неприкосновенность частной жизни, конфиденциальность медицинской информации о состоянии своего здоровья, согласие на лечение или отказ от него, а также на информацию об относительных рисках лечебных процедур» (WHO, 2004).

В разных странах эти права реализуются по-разному. Хартия пациентов Соединенного Королевства Великобритании четко определяет право пациента «получить максимально понятные объяснения относительно любого предлагаемого лечения, в том числе о любых связанных с ним рисках и альтернативах, прежде

чем он даст свое согласие» (Press for Change, 1996). Сегодня эта Хартия применяется только в Уэльсе, Шотландии и Северной Ирландии. В Англии права пациентов защищены в меньшей степени. Действующая Декларация Государственной службы здравоохранения содержит только общую формулировку принципа информированного согласия, перечисляет тех, от кого данное согласие не требуется, и заканчивается констатацией того, что «врач обязан информировать вас о природе, последствиях и любых значительных рисках, связанных с лечением или операцией, прежде чем вы дадите на них свое согласие. За врачом остается право решать, насколько подробной должна быть предоставляемая пациенту информация» (National Health Service, 2002).

В Австралии правами пациентов занимаются на уровне штатов – на первичном уровне оказания медицинских услуг. В связи с этим Служба медицинской информации правительства штата Виктория продвигает Хартию пациентов государственных больниц, включая их право на участие в принятии решения о лечении и медицинском уходе. «Вы должны в полной мере участвовать в решениях, касающихся вашего здоровья, иметь возможность задавать вопросы и обсуждать методы лечения, чтобы понимать, что происходит» (State Government of Victoria, 2006). В США такие права добровольно защищаются Биллем о правах пациентов Американской больничной ассоциации. Билль гласит, что «пациент имеет право (и это право поощряется) получать от врача и других лиц, непосредственно занимающихся его здоровьем, адекватную, актуальную и понятную информацию по своему диагнозу, лечению и прогнозу... обсуждать и запрашивать информацию, касающуюся конкретных процедур и/или способов лечения, связанных с ними рисков, возможной продолжительности восстановления, разумные с медицинской точки зрения альтернативы и связанные с ними риски и преимущества, [а также] принимать решение о плане ведения пациента до лечения и в процессе него» (American Hospital Association, 1992).

Однако ни одна из этих формулировок не говорит о том, какой объем информации нужен пациентам для участия в принятии решений, касающихся их здоровья, – решений, которые часто представляют собой дилемму и сложны для выбора даже для врачей. В формулировках также нет указаний на то, как и когда должна быть предоставлена эта информация. Несмотря на то, что в прошлом пациенты теоретически всегда могли использовать свое право выбора, на самом деле у них не было альтернативы – им оставалось только соглашаться с рекомендациями врачей, и желание пациента получить консультацию еще одного специалиста находило поддержку не всегда и не у всех врачей. До недавних пор в медицине было четко установлено, какая информация должна быть предоставлена в момент получения согласия пациента. С изобретением Интернета и созданием огромных массивов информации по здравоохранению, предназначенных как для пациентов, так и для профессионалов, контроль за объемом и содержанием информации, предоставляемой пациентам, перешел скорее к пациентам, чем к врачам. Помочь пациентам получить доступ к этой информации – законная задача специалистов по информации.

Информационная грамотность

Все чаще от информационных работников ждут помощи не просто в поиске информации, но и в преодолении сложностей информационного века и приобретении того набора навыков, который сегодня привычно называется «информационной грамотностью». Как мы отмечали выше, поскольку потребители информации по здравоохранению должны уметь находить, получать, оценивать и использовать информацию, которая необходима им для ухода за собой и своими семьями, а также для того, чтобы давать информированное согласие на медицинские процедуры, критически важно прививать людям навыки информационной грамотности (особенно в области здравоохранения), которые могут быть использованы на протяжении всей жизни.

В целом информационная грамотность определяется порой значительно шире, чем просто навыки поиска информации или работы в библиотеке. Обучение информационной грамотности должно, как и грамотность, начинаться с начального образования и поощрения критического мышления с юного возраста. В идеале информационная грамотность должна стать основной составляющей всех образовательных процессов, начиная с начальной школы и заканчивая аспирантурой. Это – ключевой навык, необходимый для участия каждого гражданина в жизни демократического общества и в экономике, основанной на знаниях, а также в принятии решений по медицинскому обслуживанию. Вот почему информационная грамотность – это не просто библиотечный вопрос, а вопрос комплексного образования и обучения, вопрос здравоохранения. Однако в продвижении информационной грамотности и в обучении своих пользователей навыкам, которые делают человека информационно грамотным, могут принимать участие люди разных профессий, связанных с работой с информацией.

Критическое мышление

Критическое мышление – один из основных компонентов образования на протяжении всей жизни и решения информационных проблем, который обсуждается, как правило, в связке с информационной грамотностью. Однако это понятие – более сложное для определения и обучения. Критическое мышление предполагает любопытство, скептицизм, размышление и рационализм. Его определяли как способность формулировать и пользоваться критериями, позволяющими выносить обоснованные суждения о потребностях в знаниях. На простейшем уровне достаточно научить детей задавать по любой сложной теме вопросы типа «кто, что, где, почему, когда и как» и оценивать найденные ресурсы с помощью набора простейших критериев, которым пользуются библиотекари, работающие со справочной информацией и умеющие оценивать авторство, точность, актуальность, тематический охват

и цель используемых источников информации. На более высоком уровне необходимо оспаривать предположения, искать причины, лежащие в основе аргументации, и применять принципы неформальной логики для установления ошибочной или ложной аргументации в утверждениях или предположениях.

На этом уровне библиотекари редко участвуют в обучении критическому мышлению, исключение составляют те, кто имеет опыт изучения философии. Однако для того чтобы обнаружить неверную аргументацию, мы все, размышляя над чем-то или преподавая навыки информационной грамотности, можем развить простейшие приемы, основанные на аналитических и оценочных вопросах.

Оценочные вопросы – это вопросы типа: подходит ли эта информация? Может ли она быть точной? Что позволяет мне судить об ее актуальности? Из какого источника взята эта информация? Надежен ли он? Для каждого из вопросов можно разработать критерии, которые помогут дать на них уверенный ответ.

Аналитические вопросы – это вопросы типа: какие предположения можно сделать, имея эту информацию? Какие факты позволяют это утверждать? Выдерживают ли эти факты тщательную проверку? Рассмотрены ли все аспекты данного вопроса или что-то осталось неохваченным? В этом случае для выработки критериев можно использовать прием критической оценки или предложить пользователям ресурсы, прошедшие оценку квалифицированных специалистов, например Кохрейновскую базу данных систематизированных обзоров (Cochrane Database of Systematic Reviews)¹⁴.

¹⁴ Кохрейновская библиотека баз данных включает систематизированные обзоры клинических испытаний, которые составляются по специальной методике и сопровождаются строжайшим профессиональным редактированием. Дополнительную информацию можно найти на веб-сайте Cochrane Collaboration: <http://www.cochrane.org>.

Методы эффективного преподавания и обучения

В основе хорошего обучения лежат заблаговременное определение его задач и хорошее планирование. Несмотря на то, что каждая встреча библиотекаря с пользователем или специалиста по информации в области здравоохранения с пациентом может создавать возможности для обучения, мы, если хотим стать хорошими преподавателями, должны подходить даже к таким неформальным встречам с позиций развитой системы обучения и вооруженными отточенными методами преподавания. Перечислим то, что мы должны делать:

1. Определять цели обучения и ставить перед читателями или пациентами простые, динамические учебные задачи.

2. Определять квалификацию аудитории и начинать обучение с этого уровня квалификации – не выше и не ниже (избегать предположений о том, что знают ученики и чего они не знают, а позаботиться о том, чтобы вся сложная терминология – библиотечная, сетевая или медицинская – была определена понятными и простыми способами).

3. Включать в процесс обучения критическое мышление. Учить людей тщательно анализировать и подвергать сомнению любую информацию или источник, с которыми они сталкиваются, и использовать для этого не только простейшие приемы типа вопросов «кто, что, почему, где и как», но и объяснять людям критерии, которые они впоследствии смогут применять, анализируя информационные источники.

4. Решить, как представить материал (устно, устно и письменно, в электронной форме и т.д., на разных языках), чтобы это соответствовало не вашим потребностям, а потребностям аудитории, и готовиться заранее, чтобы оставалось время на проверку изученного материала. Этот подход можно использовать как при индивидуальном обучении – «с глазу на глаз», так и на стандартном уроке, но в любом случае необходимо иметь заранее подготовленный материал.

5. Предоставлять обратную связь и осуществлять контроль. Важно, чтобы каждое занятие оценивалось людьми, на которых оно ориентировано. В фокусе вашего внимания должны быть цели занятия и их выполнение, а вовсе не удовольствие, которое люди могли получить от занятия, или больший опыт или уверенность; нет, именно вопрос: смогут ли люди после занятия выполнить задание лучше, чем до него.

Поиск и оценка информации по здравоохранению. Как этому научить?

Несмотря на то, что многие принципы, о которых мы будем говорить ниже, ориентированы на сетевые ресурсы, не следует игнорировать печатные и аудиовизуальные ресурсы, которые важны при предоставлении потребителям информации по здравоохранению. Основные критерии при этом остаются такими же, как для любого источника, предлагаемого информационными работниками, – точность, актуальность, надежность источника, непредвзятость, четкость в определении своей задачи, тематики и аудитории, а также соответствие уровню предполагаемого использования. Эти критерии становятся жизненно важными в области медицинской информации для непрофессиональной аудитории. Уровень используемого языка и потребность в четких определениях любых медицинских или технических терминов приобретают особое значение, и зачастую информационные ресурсы по здравоохранению оцениваются по так называемому «индексу читабельности» с помощью Fog Index (Miles, 1990) или Flesch Index (Flesch-Kincaid, 2006). Однако не менее важны и заслуживающие доверия авторство источника, точность и актуальность контента. Множество фактов говорят о том, что большинство информационных источников по здравоохранению в Сети не отвечают этим базовым критериям (Huang, 2003). Об этом свидетельствует и

недавно подготовленный доклад URAC¹⁵, целью которого было изучение качества ресурсов и способности потребителей информации по здравоохранению идентифицировать качественную информацию (Greenburg et al. 2004). (Существует и множество печатных источников, также не отвечающих этим критериям, однако библиотекари сталкиваются с этим явлением уже давно и полагаются на собственный профессионализм при тщательном отборе ресурсов, которые они предоставляют пациентам.)

Стандарты медицинской информации для непрофессиональной аудитории в сети Интернет

В контексте Всемирной сети наша профессиональная обязанность – научить пользователей принципам поиска и оценки информации по здравоохранению, представленной в Интернете, и продвигать эти принципы, поскольку пользователи самостоятельно осуществляют поиск информации и выбирают информационные источники, не полагаясь на тщательно отобранные данные, которые готовы предоставить им практикующие врачи или информационные работники. Для этой цели существует несколько прекрасных образцов: широко распространенный «знак» HON-Кодекса Фонда «Health on the Net», который служит для пользователей подтверждением того, что сайт соответствует определенным требованиям (Health on the Net Foundation, 2006), а именно: авторитетность источника (особенно важно, чтобы все рекомендации были даны только специалистами в области медицины, если не оговорено иначе); принцип дополнительности информации (четкое указание на то, что любая информация, представленная на сайте, служит дополнением, и не заменяет консультацию с лечащим врачом); конфиденциальность (сайт обеспечивает конфиденциальность сведений об индивидуаль-

¹⁵ URAC – Utilization Review Accreditation Commission (прим. пер.)

ных пациентах и посетителях любых медицинских веб-сайтов, в том числе конфиденциальность личных данных); атрибутированность (указание на время создания информации и первоисточник, а также, по возможности, прямая ссылка на первоисточник); обоснованность утверждений (документальное подтверждение любых представленных утверждений); сведения об авторах сайта (с указанием их контактных данных); сведения о спонсорах; честность рекламной и редакционной политики. Ниже мы подробнее остановимся на каждом из этих принципов.

Стандарты веб-сайта по здравоохранению URAC (URAC, 2001) основаны на несколько ином наборе принципов, в соответствии с которыми принципиально важны два момента. Во-первых, «предоставление информации»: какие услуги предоставляются и на каких условиях; время ответа на электронные письма и другие типы коммуникации; какая информация о пользователях собирается и каковы принципы работы с персональными данными; право собственности на сайт, крупные инвесторы, редакционная и рекламная политика и т.п. Во-вторых, «медицинский контент и предоставление услуг»: аккредитованные веб-сайты должны иметь редакционную политику с четким указанием необходимой минимальной квалификации авторов контента и политику анализа этого контента; утверждения о любом терапевтическом преимуществе должны поддерживаться в «разумных рамках», а ложные или сомнительные утверждения не должны рекламироваться; должны указываться имя автора и дата предоставления материала; любой конфликт интересов должен становиться гласным.

Третья модель – инструмент Discern – была разработана специалистами по информации для создания критериев оценки печатных материалов, но оказалась весьма полезной и при оценке веб-сайтов потребительской информации по здравоохранению (Discern n.d.). Именно поэтому данная модель, несомненно, ближе библиотекарям, работающим со справочной литературой. В соответствии с критериями DISCERN следует задавать сле-

дующие вопросы: понятны ли цели создания сайта? Достигнуты ли эти цели? Отвечает ли сайт поставленным задачам? Понятно ли, какие источники информации использовались при составлении публикации (помимо автора или издателя)? Понятно ли, когда была создана информация, используемая или воспроизводимая в публикации? Носит ли она объективный и непредвзятый характер? Содержит ли она дополнительные данные? Касается ли она спорных вопросов? Насколько хорошо представлена информация о методах лечения? Содержит ли она описание действия каждого метода лечения? Описаны ли достоинства каждого метода лечения? Описаны ли возможные опасности каждого метода лечения? Указано ли, что может произойти в случае полного отсутствия лечения? Указано ли, как влияет выбор метода лечения на качество жизни? Понятно ли, что может существовать не один, а несколько методов лечения? Поддерживается ли принцип коллективного принятия решений?

Модели отражают несколько отличающиеся подходы к проблеме и различное представление о том, что может расширить возможности пациента, чтобы он мог дать информированное согласие и принимать участие в выработке коллективного решения относительно метода лечения. Сложно вычленив в каждой модели ключевые моменты и довести их до сведения пациентов, осуществляющих поиск информации. Знак HON должен быть на каждом достойном медицинском сайте, если только нет достаточных оснований, по которым добиваться его получения не обязательно (об этом см. ниже в информации о сайте NOAH). Если знак HON присутствует, то можно считать, что сайт прошел проверку на соответствие критериям HON и должен только включать критерии URAC, касающиеся достоверности коммерческой информации и независимости редакционной политики, и критерии DISCERN. Итак, в результате, мы получили новый набор критериев, которые можно подразделить на 2 группы: «достоверность коммерческой информации» и «полнота информации по здравоохранению».

Предлагаемый набор навыков для эффективного использования информации по здравоохранению

Итак, объединив принципы преподавания и критического мышления, мы можем сосредоточиться на нескольких ключевых принципах, которые можно объяснить пациентам или пользователям библиотек – либо собравшимся в классе, либо при личной беседе, либо через веб-сайт, где их консультируют и отчасти учат тому, как искать и оценивать информацию.

Спектр задач обучения или набор заданий, который участник может выполнить по окончании обучения, организованного специально для этой цели, включает:

- проведение поиска информации по здравоохранению в Сети с использованием соответствующих ключевых слов для отбора информации;
- приложение набора критериев качества к идентифицированным источникам с помощью известных инструментов качества;
- определение порталов и веб-сайтов, предоставляющих высококачественную информацию по здравоохранению из заслуживающих доверия источников;
- определение того, достаточно ли полно представлена в ресурсе информация об авторах, и оценка клинической или профессиональной квалификации автора, позволяющей ему давать рекомендации по данной теме;
- проверку путем просмотра всего возможного материала и, если возможно, ссылок на первоисточники (например, Pub-Med Central);
- проверку даты составления материала на предмет того, не является ли он устаревшим, и установление причин, по которым было необходимо использование именно устаревшего материала;

- демонстрацию того, что предоставленная информация содержит необходимые объяснения и написана языком, понятным пользователям, которые не имеют медицинского образования;
- демонстрацию того, что обсуждаются преимущества и риски методов лечения;
- демонстрацию того, что обсуждается несколько методов лечения, включая потенциальный риск отсутствия лечения;
- выявление возможных противоречий между коммерческими интересами и задачами медицинской информации;
- принятие мер к сохранению неприкосновенности частной жизни и конфиденциальности пользователя.

Несмотря на то, что за одно короткое занятие невозможно выполнить задание по всем перечисленным вопросам, часть которых зависит от знаний учащимися ключевых концепций, которые также неплохо было бы преподавать, эти вопросы все же дают представление о типах задач обучения, возникающих при повышении уровня информационной грамотности в области здравоохранения. Однако в самых простых случаях вы всегда можете положиться на преданных друзей информационных работников – «шестерку слуг проворных, удалых: Как и Почему, Кто, Что, Когда и Где» – и спросить себя: кто это написал? Почему они это сделали? Почему они хотят, чтобы я это прочитал? Что они пытаются сделать на этом веб-сайте? Откуда они взяли эту информацию? Когда она была написана? Когда было проведено это исследование? Как я могу определить, что эта информация является непредвзятой и честной?

Оценка некоторых лучших веб-сайтов по здравоохранению

В заключение проанализируем несколько лучших и наиболее уважаемых веб-сайтов по здравоохранению и посмотрим, нас-

сколько они соответствуют нашим стандартным справочным критериям (авторитетность, цель, тематика, точность, актуальность и соответствие уровню использования) и новым критериям информации по здравоохранению (достоверность и полнота). Давайте рассмотрим сайты NOAH, Medline Plus, IntelliHealth и сайт Национального института рака США.

NOAH¹⁶

NOAH – это портал потребительской информации по здравоохранению, разработанный Нью-Йоркской публичной библиотекой, Нью-Йоркской академией медицины и другими библиотеками Нью-Йорка. Портал содержит тщательно отфильтрованные ссылки по широкому спектру проблем и дает возможность вести поиск информации также на испанском и других европейских языках. По базовым критериям авторства, цели и охвата NOAH котируется очень высоко, поскольку отличается высокой степенью прозрачности своих задач и политики. Он охватывает очень широкий круг тем на английском языке и, по возможности, на испанском. Разработчики портала названы поименно, и большая часть информации датирована. Большая часть предоставляемой информации поступает из внешних источников, уже прошедших оценку по качеству, как того требуют официальные принципы NOAH. Именно к этим ссылкам мы и обратимся для более внимательного изучения данного ресурса.

Ссылки на релевантную информацию сгруппированы по широким тематическим рубрикам (как правило, по таким, как «Основные факты», «Медицинские препараты и лечение», «Вопросы, проблемы и клинические испытания»). Приведем пример: поиск по болезни под названием «волчанка» относит нас к нескольким крупным институтам, проводящим исследо-

¹⁶ New York Online Access to Health, <http://www.noah-health.org>.

вания и создающим информацию по данному заболеванию, включая Американский фонд больных волчанкой. Вся представленная здесь информация понятна, авторы и сведения о них четко определены, довольно подробно обсуждаются варианты лечения. Плохо то, что материал недостаточно отсортирован, а ряд представленных на веб-сайте Фонда статей, написанных его сотрудниками и одобренных Комитетом по обучению пациентов, недостаточно актуален. Однако по другим параметрам информация соответствует критериям. NOAH был удостоен ряда наград за качество, в числе которых награды MLA и CAPHS, однако значка HON на нем нет – возможно, потому что он является в первую очередь порталом.

Medline Plus¹⁷

MedlinePlus – это рассчитанная на потребителей часть базы данных Medline Национальной медицинской библиотеки США. Она содержит авторитетные записи Национальной медицинской библиотеки США и Национального института здоровья США. Цель и редакционная политика четко обозначены в разделе «Об информации в MedlinePlus»; поддерживается высокий уровень точности, и информация обновляется ежедневно. Уровень и язык предоставленной информации четко указаны в рубриках. MedlinePlus – это сочетание первоисточников и ссылок на информацию.

Проведя поиск по тому же слову «волчанка», мы сразу нашли простое объяснение этого заболевания и список подразделов по данной теме, что аналогично структуре NOAH (базовая информация, клинические испытания, встречаемость, диагноз, симптомы, лечение).

Первыми приведены ссылки только на Национальный институт здоровья США, частью которого является Национальная ме-

¹⁷ <http://www.medlineplus.gov/>.

дицинская библиотека, в частности, на Национальный институт артрита, скелетно-мышечных и кожных заболеваний, однако все остальные ссылки касаются других институтов, и многие совпадают со ссылками NOAH (например: Клиники Майо), а многие отсылают обратно к Национальному фонду больных волчанкой. Как часто происходит с информацией, представленной в Сети многими институтами, входящими в Национальный институт здоровья США, информация не полностью отвечает всем требованиям, в частности, требованиям указания имени автора и даты, а также ссылок на источники (хотя приведены имена ведущих сотрудников, занятых в исследованиях, и дается множество ссылок на другие информационные источники и клинические испытания). В разделе «Лечение» приводятся разные ссылки (включая и ссылку на Фонд больных волчанкой), но при этом не прописывается четкий путь, позволяющий определить методы лечения и риски и преимущества каждого метода.

InteliHealth¹⁸

Финансовую поддержку сайта InteliHealth обеспечивает компания Aetna, а ведет его Информационная служба Медицинской школы Гарвардского университета. Контент сайта пополняют и контролируют авторитетные сотрудники Медицинской школы, но назначение его не очень понятно. Тот факт, что сайт принадлежит компании Aetna и на нем размещаются рекламные и новостные сообщения, говорит о коммерческой направленности сайта, а содержание его – проще и менее информативно, чем содержание NOAH и MedlinePlus. Коммерческой ориентацией сайта объясняется и то, что достоверность информации и отсутствие меркантильных интересов у редакторов подчеркиваются отдельно (в большей мере, чем на рассмотренных выше сайтах исследовательских фондов, служащих «общественным

¹⁸ <http://www.intelihealth.com/IH/ihtlH/WSIHW000/408/408.html>.

интересам», для которых подобные уточнения менее актуальны). Информация, представленная на сайте по теме «волчанка», имеет довольно общий характер, хотя и приводит полезные данные о волчанке и беременности и дает ссылки на научно-исследовательские институты, такие как Национальный институт артрита, скелетно-мышечных и кожных болезней, а также на Фонд больных волчанкой. Информация содержит дату «последнего обновления», а также фразу о том, что «содержание проверено факультетом Медицинской школы Гарварда», однако ни одно имя не упоминается. Поиск по лекарствам, используемым при лечении волчанки, относит нас к веб-сайту Американского общества фармацевтов SafeMedication.com, который приводит данные о побочных действиях лекарств и рисках. В результате этого поиска и поиска по другим ссылкам трудно получить информацию, право на которую имеет потребитель. Другая новостная информация, представленная на сайте по темам особой важности, и данные о последних исследованиях, проведенных в Гарварде, датированы и подписаны. Сайт имеет знак HON и приводит данные по многочисленным полученным наградам, но при этом содержит ссылки на уже несуществующую организацию Hi-Ethics.

Национальный институт рака США¹⁹

Институт рака несет полную ответственность за данный сайт, который способствует решению стоящей перед Институтом задачи по распространению информации о раке и онкологических исследованиях. Это подчеркивается в одном из многочисленных пресс-релизов о работе Института, доступ к которым можно свободно получить на сайте. Тематика сайта чрезвычайно широка: это все типы рака и все известные науке методы его лечения. Сайт поддерживается в актуальном сос-

¹⁹ National Cancer Institute, <http://www.cancer.gov/cancerinfo/>.

тоянии – в той мере, в которой допускается обсуждение новых и непробированных способов лечения и новейших открытий. Его точность – пример для области, в которой до сих пор столько противоречий. На сайте представлен обильный оригинальный материал (что неудивительно, поскольку это самый богатый институт мира по изучению раковых заболеваний), но удивительно то, что эта информация представлена с учетом проблем пациентов. Рубрики на главной странице охватывают клинические тесты, исследовательскую и базовую информацию и быстро переводят пользователя к информации по типу ракового заболевания. Значительный объем информации представлен на испанском языке, есть также информация об Институте, его деятельности и источникам финансирования. Значительная часть представленной информации подразделяется на информацию для пациентов и клиническую информацию. Приведен перечень способов лечения разных типов рака, и эти способы достаточно подробно описаны с учетом возможных рисков и преимуществ, стоимости и доступности. Подробно обсуждаются клинические испытания. Несмотря на то, что представленная информация не определена по дате, первоисточнику и автору, общедоступная база данных PDQ (Physician Data Query) содержит рецензированные и практически-обоснованные обзоры данных (основанных преимущественно на принятом в медицине базовом стандарте клинических исследований – испытаниях на случайных выборках) по прогнозам и лечению, которые снабжены ссылками на первоисточники. Эти обзоры для пациентов написаны простым языком и предоставляют новейшую информацию по исследованиям. Сложность в работе с данным сайтом, как и с другими комплексными веб-сайтами по здравоохранению, обладающими определенной глубиной, заключается в том, что сайт слишком большой, и только очень активный и настойчивый пользователь сможет изучить все богатство представленной на нем информации. На сайте нет никаких знаков качества.

Как исполнить наш долг?

В заключение можно сказать, что ни один из перечисленных сайтов не отвечает полностью всем критериям, которые мы пропагандируем, и не полностью охватывает принципы HON, стандарты аккредитации URAC и стандарты DISCERN. Все эти сайты представляют собой ответ на «один большой вопрос», и поэтому есть опасность сделать навигацию слишком сложной в стремлении представить всю информацию, которая может понадобиться пациентам. Однако вне зависимости от критериев использование таких источников, как NOAH, MedlinePlus и веб-сайта Национального института рака США расширяет возможности пациентов до такой степени, которая была немыслима в прошлом. Это новая и чрезвычайно интересная роль для специалистов по информации по здравоохранению: сделать все возможное для того, чтобы пациенты знали о своих правах и могли находить и оценивать высококачественную информацию, отвечающую их потребностям, а также могли, в случае необходимости, принимать участие в решениях, касающихся их здоровья и лечения в качестве «пациентов, ответственно относящихся к своему здоровью». Это – вызов, на который берутся дать ответ многие объединения, работающие с медицинской информацией, включая Американскую ассоциацию медицинских библиотек, которая помогает пациентам определять и оценивать веб-сайты. Информация, которую она предоставляет, соответствует некоторым целям обучения, о которых мы говорили выше, и отвечает критериям качества, которые мы обсуждали выше, хотя и не до такой степени, как хотелось бы в идеале автору данной статьи.

Проблемой для всех, участвующих в обучении информационной грамотности и предоставлении пациентам, является дальнейшее изучение и развитие стандартов, которые мы как специалисты по информации должны внедрять, чтобы играть конструктивную роль в происходящем вокруг нас революционном развитии информации по здравоохранению.

Список литературы

1. American Hospital Association. AHA Management Advisory (1992). «A Patient's Bill of Rights». http://www.patienttalk.info/AHA-Patient_Bill_of_Rights.htm (19.09.2006).
2. Citizens Advice Bureau (n.d.). «Advice Guide». http://www.adviceguide.org.uk/em/index/family_parent/health/nhs_patients_rights.htm (25.09.2006).
3. Discern (n.d.): <http://www.discern.org.uk> (19.09.2006).
4. *Faulder, C.* (1985). *Whose Body is it? The Troubled Issue of Informed Consent*. London: Virago.
5. *Ferguson, T.* (1991). «The Health-activated, Health-responsible Consumer». In: A. Rees, ed. *Managing Consumer Health Information Services*. Phoenix, Az: Oryx.
6. Flesch-Kincaid Readability Test (2006). http://en.wikipedia.org/wiki/Flesch-Kincaid_Readability_Test (19.09.2006).
7. *Fox, S. and Fellows, D.* (2004). «Internet Health Resources». Pew Internet & American Life Project. <http://www.pewinternet.org/reports/toc.asp?Report=95> (12.09.2006).
8. *Gann, R.* (1986). «The Informed Patient». In: *The Health Information Handbook* (pp 18–47). Aldershot: Gower.
9. *Greenburg, L., D'Andrea, G., Lorence D.* (2004). «Setting the Public Agenda for Online Health Search. A White Paper and Action Agenda». Washington: URAC: http://www.urac.org/documents/URAC_CWW_Health_%20Search_White_Paper1203.pdf (12.09.2006).
10. Health on the Net Foundation (2006): <http://www.hon.ch/>.
11. *Huang, Q.* (2003). «Creating Informed Consumers and Achieving Shared Decision Making». *Australian Family Physician* 32 (5): 335–341.

12. *Miles, T. H.* (1990). «The Fog Index: A Practical Readability Scale». In: *Critical Thinking and Writing for Science and Technology*. [New York]: Harcourt Brace Jovanovich. <http://www.as.wvu.edu/~tmiles/fog.html> (19.09.2006).
13. Press for Change (1996). «The Patient's Charter for England». <http://www.pfc.org.uk/node/633> (11.09.2006).
14. *Rayner, C.* (1979). «Reality and Expectation of the British National Health Service Consumer». *Journal of Advanced Nursing* 4: 69–77.
15. State Government of Victoria. Department of Human Services (2006). Victorian Government Health Information. «Public Hospital Patient Charter». <http://www.health.vic.gov.au/patientcharter> (25.09.2006).
16. URAC. Health web site Standards. Version 1.0 (2001). Washington D. C: URAC. http://www.urac.org/prog_accred_process.asp?navid=accreditation&pagename=prog_accred_HWS (12.09.2006).
17. *Wilson, T.* and *Walsh, C.* (1996). «Information Seeking Behaviour». In: *Information Behaviour: An Inter-disciplinary Perspective*. Ch. 2. British Library Research and Innovation Report 10. <http://informationr.net/tdw/publ/infbehav/index.html> (15.09.2006).
18. World Health Organisation. Genomic Resource Centre (2004). «Patients' Rights». <http://www.who.int/genomics/public/patientrights/en> (15.09.2006).

ГЛАВА IV

ВТОРЖЕНИЕ НА НЕИЗВЕДАННУЮ ТЕРРИТОРИЮ: АНАЛИЗ ПРОЕКТА ПО ИНФОРМАЦИОННОЙ ГРАМОТНОСТИ, ВНЕДРЕННОГО В ВЕСТ- ИНДСКОМ УНИВЕРСИТЕТЕ В КЕЙВ-ХИЛЛЕ

Ингрид Итон

Аннотация

Общеизвестно, что эффективность профессиональной деятельности в любой сфере требует от специалиста владения навыками, позволяющими оперативно находить, оценивать и использовать информацию. Опыт стран Карибского бассейна в сфере обучения информационной грамотности сильно отличается от опыта экономически развитых стран. В первом семестре 2003 г. в филиалах (кампусах) Вест-Индского Университета в Кейв-Хилле был внедрен Проект по информационной грамотности. Он не предполагал выделения дополнительных средств, а большинство библиотечных сотрудников не имели опыта работы со студентами-первокурсниками. В этой главе мы расскажем о ходе реализации данного проекта и о тех уроках, которые извлекли в процессе его доработки и развития.

Введение

Глобальная информационно насыщенная экономика принесла всем странам глубокие изменения и создала много проблем. Доступность информации в ней растет экспоненциально, а технологии, используемые для хранения и доступа к этой информации, стремительно меняются. В небольших национальных государст-

вах (наподобие тех, что находятся в Карибском бассейне) сочетание этих двух факторов создало серьезную угрозу для способности региона эффективно конкурировать на глобальном рынке по той простой причине, что регион не имеет квалифицированной рабочей силы для эффективного использования информации.

Происходящие глобальные изменения обуславливают особые требования к образовательным учреждениям, прежде всего к университетам. Одним из главных изменений является то, что образование определяется в настоящее время как «продолжительная деятельность, а не однократная подготовка к карьере» (George and Luke, 1995).

Сегодня главной задачей университетов считается формирование навыков, позволяющих людям обучаться на протяжении всей жизни. Вест-Индский Университет признал этот факт, определив, сформулировав и включив в стратегическую программу на ближайшие 5 лет свои обязанности по содействию обучению на протяжении всей жизни. Признавая необходимость пойти дальше подобного содействия и библиографического инструктажа, Главная библиотека филиала Вест-Индского Университета в Кейв-Хилле провела реструктуризацию своих программ подготовки студентов-первокурсников и включила в эти программы курс информационной грамотности (ИГ) с начала 2002–2003 учебного года. Это решение вместе с опытом, приобретенным за последующие два года внедрения данной программы, позволило скорректировать Проект по ИГ, который был впоследствии внедрен.

Университет

Вест-Индский Университет – это региональное учебное заведение, предлагающее две программы: незаконченного и законченного высшего образования. Три филиала – на Ямайке, Тринидаде и Тобаго и Барбадосе – работают в соответствии с задачами университета и потребностями населения, состоящего в основном из граждан Белиза (Центральная Америка) и англо-

ворящих жителей 15 островов Вест-Индии, все из которых имеют или имели колониальные связи с Британией.

Граждане тех стран, на территории которых нет филиалов университета, могут учиться либо в одном из трех названных филиалов, либо на заочном отделении. Филиал в Кейв-Хилле – основное учебное заведение для студентов из тех стран, на территории которых нет филиалов университета. Во всех филиалах предлагаются программы по искусству и гуманитарным наукам, естественным и общественным наукам, но при этом в каждом филиале есть по крайней мере один специальный факультет. В Моне на Ямайке и Сент-Августине на Тринидаде и Тобаго предлагаются программы полного курса медицинского образования. В Кейв-Хилле на Барбадосе преподается право, а в Сент-Августине – ветеринария, стоматология, сельское хозяйство и машиностроение.

Уровень информационной подготовки в странах Карибского бассейна

В странах Карибского бассейна деятельность библиотек по обучению информационной грамотности, методам эффективного использования их ресурсов во многом определяется уровнем знаний абитуриентов о библиотеках и навыками анализа информации. Большинство наших студентов редко посещали библиотеки, и многие из них не обладают основными навыками работы в библиотеке. Это объясняется отсутствием библиотек в большинстве общеобразовательных школ стран Карибского бассейна, дефицитом квалифицированных сотрудников в действующих библиотеках. Соответственно, основные навыки, которые должны были быть сформированы на уровне среднего образования, не были своевременно привиты учащимся. В то же время большинство студентов Вест-Индского Университета представляют собой поколение людей, рожденных в эпоху быстрых технологических перемен. В результате именно Интернет сформировал у большинства студентов восприятие библиотек, отношение к работе в них, к роли библиотек и к процессу проведения исследований.

Студенты будущей эпохи вступают в противоречие со своими старшими товарищами, принадлежащими эпохе современной, уже активно работающими (некоторые имеют многолетний стаж работы, опыт других ограничивается несколькими годами) и зачастую впервые входящими в учебную аудиторию после окончания средней школы. Как и молодые студенты, многие из них почти не имели опыта работы в библиотеках и с библиотечными ресурсами; большинство из них технически слабо подготовлены и зачастую просто боятся техники.

При отсутствии государственной и/или региональной политики в области информационной грамотности ответственность в этой сфере ложится на учебное заведение и – очень часто – на библиотекаря (библиотекарей) университетской библиотеки. Именно им предстоит стать пионерами в деле претворения в жизнь изменений, в результате которых библиотека должна стать одной из основных составляющих университетского образования. На таком фоне стал развиваться Проект по информационной грамотности в филиале Вест-Индского Университета в Кейв-Хилле.

Годы подготовки

Умение пользоваться библиотекой было обязательным условием для студентов-первокурсников, когда компонент ИГ был включен в программу обучения, что, соответственно, предполагало обязательную запись в библиотеку.

Программа включала часовую экскурсию по библиотеке и часовое занятие, посвященное ИГ. Предполагалось, что студенты будут записываться на плановые занятия, большая часть которых проходила в первые две недели семестра. К концу первого года уже можно было сделать первые выводы:

Несмотря на то, что запись в библиотеку и посещение занятий было обязательным условием, на занятия пришло меньше студентов, чем ожидалось.

Преподавание модуля ИГ вне официальных учебных часов и до того, как студенты начинали посещать занятия по определенным предметам, оказалось не самым эффективным методом.

Не все студенты-первокурсники получали доступ к одинаковому контенту. Возникла необходимость проведения в течение семестра сокращенных занятий для студентов, не посещавших занятия в начале семестра.

Пилотный проект

Несмотря на то, что программа в том же формате преподавалась студентам-второкурсникам, координатор по ИГ обсуждал возможность включения модуля ИГ в один из основных курсов гуманитарного факультета в начале 2004–2005 учебного года. В соответствии с требованиями Вест-Индского Университета все студенты должны успешно пройти основные курсы (хотя выставление оценок и не предполагается) для получения диплома. Для пилотного проекта был выбран курс «Английский язык для академических целей» (FOUN 2001). Этот курс был обязательным для всех студентов гуманитарного факультета и факультативным для студентов научного факультета и факультета общественных наук. Лекции читал преподаватель факультета, работающий на полную ставку, а практические занятия вели преподаватели, работающие на неполной ставке и меняющиеся в зависимости от года обучения, а иногда и от семестра. В первом семестре курс состоял из двух занятий по одному часу в начале той недели, когда студенты получали свое первое задание на самостоятельное исследование. Однако преподаватели попросили не включать библиотечные занятия в программу обычных занятий во втором семестре. В результате студентам приходилось записываться на библиотечные занятия в свободное время.

Работа по модулю в рамках одного из основных курсов рассматривалась библиотекой как решение проблемы слабой посещаемости. Однако включение модуля в основной курс эту

проблему не решило. Из 775 студентов, записавшихся на этот курс на оба семестра, занятия посетили только 210 человек. Более того, координатор по ИГ ни разу не имел возможности встретиться с преподавателями и обсудить с ними цель и содержание модуля до начала занятий. В результате преподаватели обязывали студентов готовить для библиотеки отчеты к определенной дате, указанной в программе их занятий, но сами на эти занятия никогда не приходили.

Интеграция курса

Слабый уровень посещаемости занятий студентами был самой большой проблемой координатора по ИГ. Нужно было предпринять особые усилия, чтобы обеспечить более активное участие преподавателей факультета и сделать так, чтобы модуль оказывал на студентов большее влияние. К концу второго семестра координатор встретился с деканом факультета и передал ему отчет о работе в рамках пилотного проекта. В этом отчете освещались вопросы посещаемости занятий студентами и преподавателями факультета, значение совместной работы, включения занятий по ИГ в программу курса, а также приводились отзывы, полученные от студентов, выполнивших задания по модулю. Эта встреча ознаменовала поворотный момент в развитии Проекта по ИГ.

Координатору по ИГ сообщили, что в структуру основных курсов будут внесены изменения, которые вступят в силу с начала 2005–2006 учебного года. Университет принял решение выставать оценки за эти курсы, принять в штат на полную ставку инструкторов для их проведения и сделать формой оценки знаний курсовую работу. В августе учебно-методический отдел проводил плановый семинар по теме «Планирование учебной работы и оценка» для всех вновь принятых на работу инструкторов. Координатор по ИГ попросил сотрудника отдела разрешить ему сделать презентацию на этом семинаре. Разрешение было полу-

чено, и координатор выступил с презентацией под названием «Интеграция компетенций информационной грамотности в учебный модуль». В этой презентации он представил концепцию ИГ, рассказал о нескольких курьезных случаях, с которыми сталкивался в ходе своей работы, и показал, как можно включить компетенции ИГ в учебный модуль в качестве результатов обучения. На этом семинаре инструкторы провели анализ программы своих основных курсов, и координатор по ИГ получил уникальную возможность принять участие в процессе этого анализа. В результате такой совместной работы стороны смогли лучше интегрировать модуль ИГ в программу курса, а инструкторы поняли, что студентам необходимо освоить эти навыки, чтобы облегчить проведение исследований. Результатом этой совместной работы стало важное решение о подготовке аннотированной библиографии для двух выбранных курсов.

Содержание и преподавание курса

С самого начала объем сведений, включенных в программу курса ИГ, определялся необходимостью сделать информацию максимально исчерпывающей с учетом особенностей студентов. Первоначально предложения по учебной программе были основаны на примерах, заимствованных из литературы (MacDonald, Rathe-macher and Burkhardt, 2000; Paglia and Donohue, 2003), и оценках учебных материалов, взятых из Интернета. Однако со временем, по мере накопления опыта и благодаря анализу, проведенному студентами, большая часть содержания курса была изменена. В частности, студенты негативно прокомментировали свою неспособность протестировать навыки, которые они должны были проявить. Им показалось, что представленная информация слишком обширна. Одни отмечали, что занятия слишком длинные, а другие считали их слишком короткими. Эти комментарии заставили сократить число проблем, анализируемых в ходе занятий, и посвятить больше времени базовым вопросам.

Опыт, приобретенный за первые годы, оказался полезным при разработке содержания интегрированного модуля. Новая версия модуля ИГ будет преподаваться в рамках двух основных курсов: «Английский для академических целей» (FOUN 1001) и «Риторика II: составление документов различного характера» (FOUN 1008). Эта версия включает определение темы; выявление ключевых понятий, синонимов и терминов; составление поисковых запросов; критерии оценки информационных источников; способы цитирования и аннотированные библиографии. Для практических и демонстрационных целей использовалась база данных EBSCO Host's Academic Search Premier. Над курсовыми заданиями по FOUN 1001 студенты работали индивидуально, а по FOUN 1008 – в группах по теме, заданной координатором по ИГ. Опыт, накопленный за первый семестр, показал, что студентам нужно больше времени на практическую работу и что в ходе занятий они нуждаются в большей помощи со стороны инструктора и координатора по ИГ. В результате во втором семестре содержание занятий и методы преподавания были несколько изменены. Был дополнен и размещен на сайтах WebCT раздел, посвященный способам цитирования и аннотированным библиографиям по каждому курсу. Благодаря этому у студентов оказалось больше времени на изучение информации по своей теме, а также появилась возможность получения обратной связи и помощи, как от инструктора, так и от координатора по ИГ.

Полученные уроки

Разработка программы

Библиотека университета и раньше проводила занятия по библиографии, но их официальной программы не существовало. Как следствие, не существовало инфраструктуры для формирования курса по ИГ. Кроме того, во время запуска Проекта по ИГ не было библиотекарей, квалификация которых позволяла бы им преподавать ИГ или участвовать в доработке и развитии этой программы.

Таковы были те немногие проблемы, которые требовалось решить, когда библиотека университета взяла на себя обязательства перейти от преподавания библиографии к преподаванию ИГ.

Хотя в литературе можно найти множество примеров рациональной работы (Walter, 2000), которые можно было бы перенять, образовательный контекст каждого учебного заведения имеет свою специфику. В странах Карибского бассейна он характеризуется не только полным отсутствием национальной и/или региональной политики в отношении ИГ, но и отсутствием финансовых и людских ресурсов для быстрого развития ИГ, возрастными и гендерными особенностями студенческого сообщества и населения в целом, а также непризнанием библиотекарей в качестве преподавателей в университетском сообществе. В окончательном анализе опыт филиала в Кейв-Хилле показал, что оптимальным подходом к разработке системы, полностью соответствующей местным условиям, является эксперимент, метод проб и ошибок. В ситуации, когда и библиотекари, и преподавательский состав находятся в начале пути освоения предмета, для разработки жизнеспособной программы лучше всего осуществлять поэтапные изменения, и наш опыт это подтвердил. На каждом этапе развития программы такие поэтапные изменения приводили к улучшению ранее составленного материала, а библиотекари и преподавательский состав получали возможность налаживать контакты в процессе совместной работы.

При отсутствии культуры подобной работы в Кейв-Хилле использование принятого метода работы «сверху вниз» через консультативные советы никогда бы не дало таких высоких результатов на стадии разработки проекта по ИГ для университета в целом. Скорее таких высоких результатов удалось достичь потому, что, по выражению Томпсона (Thompson, 1993), «...библиотечные работники предприняли первые шаги к привлечению аудитории». Такой подход – один из способов увеличить число сторонников ИГ до уровня, необходимого для содействия разви-

тию общеуниверситетской программы. Кроме того, в контексте филиала в Кейв-Хилле было необходимо начинать работу по методу «снизу вверх», с завоевания сторонников на основе накопленного опыта и практической работы.

Содержание и преподавание курса

По мнению Донована и Залда (Donovan and Zald, 2004), тесная связь ИГ с информационными технологиями является главной причиной того, что «основным навыком для граждан, живущих в информационном веке, стало знание технологий». Как явствует из целого ряда учебных материалов, представленных в Интернете, многие университеты используют технологии в качестве средства обучения ИГ. Однако этот путь никогда не считался действенным для Кейв-Хилла. Нашей задачей было не только обучение технологическим навыкам, но также изменение отношения учащихся к работе с информацией, без которого успешное освоение этих навыков было бы невозможно. Анализ полученных студентами умений и навыков показал, что первые модули были излишне информативными, избыточными. Соответственно, пришлось сократить состав этих навыков, расширив обучение базовым и элементарным навыкам (более низкого порядка), которые явились основой и оказались значимыми для последующего развития навыков более высокого порядка.

Однако необходимость сосредоточиться на базовых и более простых навыках повлияла на дальнейшее развитие нашей программы. Студенты-первокурсники получают только 2 часа занятий по ИГ в рамках основного курса. Для студентов более старших курсов мы должны были решить следующую задачу: как разработать учебный курс по информационной грамотности, который подойдет всем студентам и будет содержать максимальный объем полезной информации, без освоения которой в рамках трехгодичной программы невозможно подготовить студентов, обладающих навыками, необходимыми для обучения на протяжении всей жизни.

Опыт, накопленный за последние два года, укрепил нашу уверенность в том, что для ситуации в Кейв-Хилле оптимальным методом является индивидуальное преподавание. Это еще больше подчеркивает тот факт, что эффективное решение стоящих перед нами задач невозможно без использования современных информационно-коммуникационных технологий. Однако прежде чем научить студентов использованию этих технологий в сфере работы с информацией, следует провести подготовительные занятия. Кроме того, учитывая финансовую сторону использования современных технологий, нельзя игнорировать такие обстоятельства, как рост числа взрослых студентов со свободным графиком посещения, время, которое студенты могут посвятить обучению, учитывая их служебные и семейные обязанности.

Заключение

Большой путь пройден нами с момента начала внедрения Проекта. Полученные уроки и опыт оказались бесценными в деле создания основ развития информационной грамотности студентов на уровне филиалов (кампусов). Однако в следующем году нашей основной целью станет выявление областей сотрудничества библиотечарей и преподавателей. Это необходимо для того, чтобы на конкретных примерах показать, какие преимущества обеспечивают навыки ИГ людям, преподающим в университете, и студентам при проведении исследований. Ограничения в финансовых и людских ресурсах будут самыми серьезными проблемами, с которыми мы столкнемся при переносе нашей программы на более высокий уровень. Однако эта задача одновременно предоставляет нам возможность раскрыть свой творческий потенциал в процессе разработки и развития наиболее рациональных методов продвижения информационной грамотности в развивающихся странах.

Список литературы

1. *Donovan, M., Zald, A.* (2004). «Defining Moments: The Role of Information Literacy in the 21st Century Construct of Education». In: K. Gresham, ed. *Information Literacy and the Technological Transformation of Higher Education*. Ann Arbor, Mich: Pierian Press.
2. *George, R., Luke, R.* (1995). «The Critical Place of Information Literacy in the Trend Towards Flexible Delivery in Higher Education Contexts». Paper presented at Learning for Life Conference, Adelaide, Australia. <http://www.city.londonmet.ac.uk/deliberations/flex.learning/rigmor-fr.html> (20.01.2004).
3. *MacDonald, M. C., Rathemacher, A. J., Burkhardt, J. M.* (2000). «Challenges in Building an Incremental, Multi-year Information Literacy Plan». *Reference Services Review* 28 (3): 240–247.
4. *Paglia, A., Donohue, A.* (2003). «Collaboration Works: Integrating Information Competence into the Psychology Curricula». *Reference Services Review* 31 (4): 320–328.
5. *Raspa, D., Ward, D.* (2000). *The Collaborative Imperative: Librarians and Faculty Working Together in the Information Universe*. Chicago, Illinois: ALA.
6. *Thompson, G.* (1993). «Faculty Recalcitrance about Bibliographic Instruction». In: L. Hardesty, J. Hastreiter, and D. Henderson, eds. *Bibliographic Instruction in Practice: A Tribute to the Legacy of Evan Ina Farber*. Based on the Fifth Earlham College-Eckerd College Bibliographic Instruction Conference, February 5–7, 1992. Ann Arbor, Mich: Pierian Press.
7. *Walter, S.* (2000). «Case Studies in Collaboration Lessons from Five Exemplary Programs». In: D. Raspa and D. Ward, eds. *The Collaborative Imperative: Librarians and Faculty Working Together in the Information Universe*. Chicago, Illinois: ALA.

ГЛАВА V

ВВЕДЕНИЕ КУРСА ИНФОРМАЦИОННОЙ ГРАМОТНОСТИ НА ФАКУЛЬТЕТЕ ПОДГОТОВКИ МЕДСЕСТЕР

Билл Кох, Сьюзан Портер, Беверли Форсайт

Введение

В данной главе рассказывается о разработке и преподавании учебного курса «Информационная грамотность для медсестер», который был введен в пяти филиалах австралийских университетов для студентов-первокурсников, получающих среднее медицинское образование. Этот курс призван способствовать развитию у студентов понимания важности анализа и оценки информационных источников, научной литературы и научной работы. Он помогает студентам приспособиться к университетским требованиям и охватывает вопросы, представляющие определенную трудность для первокурсников. Это касается работы со справочной литературой, признанием заслуг других людей и плагиатом. Курс помогает студентам развивать навыки критического мышления, анализа, письменной речи и понимания научных ценностей.

Стимулом для разработки программы стала озабоченность преподавателей университетов уровнем знаний студентов в области информационной грамотности. Объяснить эту озабоченность можно на следующем примере: оказалось, что студент-третьекурсник понятия не имел о существовании таких указателей, как CINAHL и Medline, о системе ссылок Американской психологической ассоциации (American Psychological Association, APA) и о том, что такое плагиат. В попытке разрешить эту явно негативную ситуацию были проведены консультации с библиотекарями факультетов подго-

товки медсестер во всех пяти филиалах. В результате на свет появилась программа под названием «Информационная грамотность для медсестер», основанная на стандартах, рекомендованных Советом Австралийских университетских библиотек (Council of Australian University Libraries, CAUL) (2001).

Эта программа была включена в учебный план 2003 г. и стала первым блоком, который был предложен университетом La Trobe для обучения студентов системе информационной грамотности и управления информацией. Успех программы в деле подготовки студентов к работе в современной технологически насыщенной среде и освоению сестринского дела XXI века привел к созданию других блоков, которые применяются сегодня при обучении медработников.

Модули блока основаны на информационных принципах, стандартах и практике, разработанных CAUL и принятых библиотеками австралийских университетов (Bundy, 2004). Что касается информационной грамотности, то ее блок отличается от всех прочих, действующих в библиотеках австралийских университетов: с самого начала он строился с учетом стандартов CAUL, и его содержание также было основано на этих стандартах и на результатах прогнозов.

Структура блока

Стратегии и материалы, использованные в процессе внедрения нового предмета, рассматриваются в нашей статье в контексте определенных стандартов CAUL. Библиотекари принимали участие в разработке и преподавании Стандартов № 2 и 3.

Стандарт №1: Признание потребности в информации и объем требуемой информации

Лекционный материал был посвящен тем типам информации, которые могут понадобиться студентам высшего медицинского

учебного заведения в процессе учебы и лечебной практики, а также способам получения доступа к этой информации – библиотечным каталогам, базам данных CINAHL и MEDLINE.

Проводя информационный поиск для выполнения заданий, связанных с освоением профессии медсестры, студенты могли примерно оценить объем имеющейся информации по данной теме.

Будущие медсестры осваивали те информационные навыки, которые необходимы им в учебной и профессиональной деятельности. Цель обучения состояла в том, чтобы подготовить квалифицированных медицинских работников, понимающих, что обязательное слежение за профессиональной литературой и личное участие в поиске и анализе фактических медицинских данных необходимы для повышения как качества лечения пациентов, так и статуса профессии.

Стандарт №2: Эффективный и оперативный доступ к требуемой информации

Лекционный материал был ориентирован на развитие эффективных стратегий поиска, начиная от простого поиска по ключевым словам и заканчивая сложными поисковыми методами, такими как использование специальных символов и приема усечения, булевых операторов и подзаголовков MESH. Кроме того, на занятиях демонстрировались методы поиска с ограничениями: выдача только полного текста, выдача текста только на английском языке, поиск за определенный период времени. Подобный подход соответствует стратегии образовательных модулей, предложенной Уивером (Weaver, 1993). Постепенно студенты осваивали новые, последовательно усложняющиеся навыки, оттачивая одновременно те навыки, которые они приобрели на предыдущих занятиях.

Следует подчеркнуть, что в последние годы число студентов курса варьировалось от 170 до 260 человек только в пределах одного филиала. Поэтому с учетом имеющихся людских и физи-

ческих ресурсов было совершенно нецелесообразно проводить многократно повторяющиеся занятия в небольших группах в рамках факультета или библиотечного компьютерного центра. Это обстоятельство заставило нас перейти к демонстрации определенных навыков по курсу в целом в рамках одной лекции. При этом лекция дополнялась онлайн-овыми упражнениями, чтобы студенты могли применить на практике соответствующие стратегии поиска информации. Вопросы адаптации к местным условиям понятий, связанных с информационной грамотностью, таких как целевая аудитория, задачи, бюджет, кадры, технические средства и время, более подробно обсуждаются в работе Грассиана и Капловица (Grassian and Kaplowitz, 2001).

Если после таких занятий студенты ощущали, что нуждаются в помощи и полученных навыков им не хватает, они могли записаться на факультативные компьютерные занятия. Все студенты, запрашивающие такие дополнительные занятия, были на них записаны. При этом во многих случаях становилось очевидно, что они уже освоили необходимые навыки, а присутствие на дополнительных занятиях просто служило им подтверждением того, что они выполнили стоящие перед ними задачи обучения. Студентам также предлагались вопросы для самопроверки и форма обратной связи.

В первые годы работы с блоком координаторы в различных филиалах порой расходились во мнениях о том, что считать самым важным. В результате отдельные части учебной программы в разных филиалах полностью не совпадали. Где-то компьютерная грамотность считалась компонентом информационной грамотности, а где-то – нет. В свою очередь, оценочные задания часто тоже были разными в разных филиалах, что вызывало сомнения в справедливости квалификационной шкалы. Эти вопросы были решены в 2006 г. с исключением компьютерной грамотности из учебной программы.

Стандарт №3: Критическая оценка информации и ее источников и включение информации в имеющуюся базу знаний и систему ценностей

Основная задача данного стандарта состояла в дифференциации рецензируемых и цитируемых статей реферируемых и не реферируемых источников с помощью Ulrich's, Periodicals Directory, CINAHL и доступа к журнальным веб-сайтам. Кроме того, проходили обсуждения оценок материалов, представленных в Интернете, чтобы помочь студентам отличать аутентичные, достоверные и надежные источники от непроверенной и не заслуживающей доверия информации. Ряд методов был предложен для этой цели библиотекой Университета Cornell (2006).

Способность проводить различия и критически оценивать надежность и достоверность информации (особенно в «пучине Интернета»), а также идентифицировать важную и достоверную информацию считается ценным качеством выпускника высшего учебного заведения, обеспечивающим его обучение на протяжении всей жизни. Рассматриваемый нами блок предоставляет студентам-первокурсникам факультета сестринского дела уникальную возможность приобрести эти переходящие в умения навыки на раннем этапе обучения в университете, и тем самым дает студентам время на то, чтобы довести эти навыки до совершенства, отработать их на практике и развить до окончания учебы в университете.

Стандарт №4: Классификация, хранение, обработка и переработка собранной или созданной информации

На изучение данного стандарта выделялось 2 часа лекционных занятий, в течение которых рассматривались такие вопросы, как рубрикация, конкретизация запросов, сопоставление информации, а также общие стандарты представления информации, описанные в *Publication Manual APA* (2001). При этом учитывалась степень подготовленности студентов, в частности, тот факт, что многие студенты не имели опыта практической работы в данной сфере и

с опаской относились к происходящему, не очень понимая, чего именно от них хотят. Чтобы снизить уровень напряженности, образцы заданий высшей и второй категорий сложности (А и В) предоставлялись в онлайн-режиме и сопровождались обзором ошибок, которые допускали студенты в предыдущие годы. На определенное время вводилась система «открытых дверей», которая позволяла студентам приходить и обсуждать с преподавателями университета вопросы, связанные с их работами.

Чтобы стимулировать стремление студентов добиться успеха в освоении этого и других предметов, был принят ряд технических решений. После консультаций с преподавателями, работающими со студентами-первокурсниками, было решено, что первое задание по информационной грамотности должно быть дано студентам за несколько недель до выдачи им заданий по другим предметам. Это было сделано для того, чтобы студенты могли проанализировать данные, полученные в ходе общения с преподавателем, и учесть полученные рекомендации при выполнении последующих заданий. Кроме того, для информационной грамотности как предмета был установлен общий балл, выведенный по двум заданиям, причем по первому заданию можно было получить до 40% от общего балла, а по второму – до 60%. Смысл этого нововведения состоял в том, чтобы студенты, плохо выполнившие первое задание, могли поработать на основании результатов «обратной связи», повысить свой балл при выполнении второго задания и в итоге успешно сдать этот предмет.

Стандарт №5: Расширение, переработка или создание нового знания путем интеграции имеющихся и новых знаний – индивидуально или в составе группы

Для выполнения второго задания по предмету «Информационная грамотность» студенты объединялись в группы по четыре человека и представляли коллективную работу. Каждый отдельный студент мог привнести в эту работу свой вклад, полученный по результатам выполнения письменных заданий, а также свои индивидуальные знания и то, что он знает по заданию, данному

группе. Это упражнение служило также подготовкой к коллективной работе, которая типична для лечебной практики.

Стандарт №6: Понимание культурных, экономических, правовых и социальных вопросов, связанных с доступом и использованием информации, бережной работой с ней с соблюдением этических и правовых норм

Медсестрам часто доверяют личную информацию о пациентах, и им часто приходится работать с базами данных, содержащими личную и конфиденциальную информацию. Существуют этические и правовые вопросы, связанные с получением и использованием такой информации. В лекционном материале рассматривались правовые и этические моменты, определяющие практику работы медсестер.

Два закона определяют профессиональную деятельность медсестер в Австралии:

- *Австралийский кодекс профессионального поведения медсестер (Code of Professional Conduct for Nurses in Australia) (2003)*, который предписывает медсестрам соблюдать законы, уважать пожелания клиентов, помогать в принятии обоснованных решений путем предоставления информации, а также соблюдать конфиденциальность личной информации, полученной при выполнении служебных обязанностей;
- *Австралийский кодекс сестринской этики (Code of Ethics for Nurses in Australia) (2002)*, который гласит, что медсестры обязаны хранить конфиденциальность информации, полученной при выполнении служебных обязанностей, использовать профессиональное мнение при необходимости поделиться информацией для пользы и безопасности пациента и обеспечить неприкосновенность его частной жизни.

Попытка усилить понимание студентами Стандарта №6 объясняет то, что в первом задании студенты должны были обсудить следующую тему: «Лица, прибегающие к плагиату, достойны не наказания, а жалости».

Стандарт №7: Признание того, что обучение на протяжении всей жизни и участие всех граждан в жизни общества невозможны без информационной грамотности

Обучение на протяжении всей жизни рассматривалось на многих заседаниях, особенно на тех, что связаны с информационной грамотностью, поскольку оно оказывает влияние на лечебную практику. Основой для дискуссии послужила цитата, которую привел в своем докладе Скарф (Scarfe) (2005). Это слова Альфреда Лорда Уайтхеда (Alfred Lord Whitehead) – английского философа и математика, который сказал, что «знание сохраняется не дольше, чем рыба».

Вспомогательные ресурсы

Через WebCT™ студенты получали доступ к целому ряду онлайн-ресурсов. На рис. 5.1. представлена домашняя страница по предмету «Информационная грамотность» и ресурсы, к которым студенты могли получить доступ.

Рис. 5.1. Главная страница WebCT по информационной грамотности



Для участия в дискуссии по вопросам, касающимся рассматриваемой темы, студентам были предоставлены средства электронной почты и дискуссионные форумы. Кроме того, прежде чем сдать выполненные задания, студенты могли отправить их в цифровом виде в Turnitin™ и получить справку об оригинальном характере своих работ.

Как видно из рис. 5.2, информация обо всех лекциях по предмету и по дополнительным мероприятиям к каждой лекции предоставлялась студентам начиная с первой недели.

Рис. 5.2. Ресурсы по содержанию учебного предмета
«Информационная грамотность»



Как показано на рис. 5.3, раздел дополнительных ресурсов включал образцы предыдущих заданий, отнесенных к категории «особо сложных» и «сложных», а также анализ всех ошибок, которые были допущены при выполнении заданий в 2005 г., с объяснением, почему были потеряны баллы.

Рис. 5.3. Дополнительные ресурсы по содержанию учебного предмета «Информационная грамотность»



Преимущества преподавания блока информационной грамотности на уровне филиалов

Включение блока информационной грамотности в учебную программу на уровне филиалов имело значительные преимущества. Их можно подразделить на следующие группы: поддержка достижения критически важных целей; содействие преподаванию и изучению предмета; установление партнерских отношений.

Критически важные цели

Выпускники Университета La Trobe считаются информационно грамотными людьми (Academic Development Unit, 2004). Наличие специализированного блока обеспечивает включение информационной грамотности в учебное расписание. Этот блок используется также Школой медсестер и акушерства в рамках предметов «Плагат» и «Некорректное академическое поведение».

ние», поскольку обучение студентов этим предметам является приоритетом Университета (La Trobe University, 2006).

В рамках библиотечной программы по информационной грамотности, меняя предметно-ориентированные ресурсы, можно использовать блок в качестве модели для других школ Университета или библиотекарей, специализирующихся в других предметных областях. Содержание WebCT и особенно библиотечные модули представляют собой комплексную модульную структуру учебного предмета, которую легко адаптировать к ситуации конкретного кампуса. Новые виды деятельности легко включать в онлайн-меню, поскольку шаблон WebCT не ограничен в своих возможностях инкорпорировать новые виды ресурсов и деятельности.

Обучение и преподавание

По сообщениям сотрудников, отвечающих за информационное обслуживание студентов, запросы от первокурсников, которые учатся на факультете сестринского дела, поступают реже, чем запросы от других групп студентов, но уровень их выше. Одна из причин этого в том, что информационные запросы, обычно направляемые в справочный отдел библиотеки, часто выясняются через предметный веб-сайт, на котором однокурсники или лекторы отвечают на вопросы, помещенные в список для обсуждения. Кроме того, студенты, обращающиеся в справочный отдел, как правило, уже предприняли попытку найти интересные их статьи и теперь просто хотят, чтобы им помогли расширить или улучшить полученные результаты. В отличие от этой ситуации некоторые студенты-первокурсники, не проходившие вводный курс по работе в библиотеке и по ее возможностям для исследований, ведут себя совершенно иначе, когда приходят в справочный отдел. Зачастую они не пытаются проводить предварительный самостоятельный поиск и не ощущают неловкости от того, что не знают, зачем, когда или как использовать или даже просто найти необходимые базы данных.

Блок включает описание разных стилей обучения и возможностей работы с компьютером, а также разные способы преподавания. Онлайн-модули включают теоретические основы навыков, которые подкрепляются практическими возможностями в форме онлайн- и интерактивных уроков. Эти модули позволяют студентам, уверенным в том, что они уже овладели определенными ключевыми навыками, пропустить их. Некоторые студенты предпочитают лекционную форму занятий или занятия в небольших классах, когда можно пользоваться компьютером и получать индивидуальные консультации от лекторов. Библиотекари также предоставляют персональные консультации, особенно тем студентам, для которых английский язык не является родным, и взрослым студентам, возобновляющим обучение.

Коллективная работа

Преподавание навыков информационной грамотности и ориентация преподавательского состава университета и библиотекарей на развитие сотрудничества нашли отражение во множестве документов. Ряд авторов – Фокс, Рихтер и Уайт (Fox, Richter and White) (1989), Ходсон-Карлтон и Дорнер (Hodson-Carlton and Dorner) (1999) и позднее Шломан (Schlo-man) (2001) – обсуждали включение информационной грамотности в учебное расписание через подобную коллективную работу. В частности, Шломан рекомендовал именно такой подход, утверждая, что он открывает больше возможностей для оптимизации использования ресурсов и опыта и дает больший эффект. Конкретные положительные примеры, которые известны Университету, говорят о повышении роли библиотеки и ее услуг в рамках Университета и повышению репутации библиотекарей как преподавателей высших учебных заведений за счет участия в работе блока.

Оценка учебного материала

Стремясь проследить воздействие многократных изменений, внесенных в блок, мы провели в середине семестра онлайн-опрос в самом крупном филиале (кампусе) университета. Оценивание на смысловом уровне основывалось на комментариях к 18 утверждениям, которые были сгруппированы по трем ключевым темам: навыки студентов до изучения предмета; навыки, приобретенные в результате изучения предмета; мнение студентов о предоставленных ресурсах. Оценивание на смысловом уровне особенно важно еще и потому, что позволяет разобраться с любыми проблемными областями в процессе преподавания программы (Nap, 2003). Из 243 студентов курса свои комментарии дали 87 студентов – 35% от общего состава.

Как показано в Таблице 5.1, только 23 студента (26%) указали, что они и до занятий знали, для чего существуют средства индексирования. Предполагалось, что они составят группу, в которую войдут студенты старших курсов и студенты, получающие второе высшее образование по программе бакалавра в области ухода за больными.

Интересно, что только 7 студентов (8%) указали, что они знали раньше, почему так важны для профессиональных медсестер CINAHL и MEDLINE, и только 11 студентов (13%) указали, что знали, как работать с этими базами данных. Эти вопросы были включены в анкету, потому что ранее на аттестационных экзаменах, проводимых в конце учебного года, многие из студентов говорили, что давно знали, как работать с этими материалами. Для сравнения отметим, что 74 студента (85%), принимавшие участие в нашем исследовании, указали, что приобрели эти навыки в ходе изучения предмета «Информационная грамотность», и подчеркнули важность включения этого предмета в учебное расписание на начальном этапе обучения.

Таблица 5.1. Навыки до изучения предмета
«Информационная грамотность»

Наименование	Абсолютно согласен	Согласен	Не уверен	Не согласен	Абсолютно не согласен
Еще до изучения курса NSG11 LIL I мне было известно, зачем существуют средства индексирования	4	19	22	33	9
Еще до изучения курса NSG11 LIL I мне было известно, почему так важны CINAHL и MEDLINE	4	3	10	31	39
Еще до изучения курса NSG11 LIL I мне было известно, как работать с CINAHL и MEDLINE	2	9	2	16	58

Следующий набор вопросов был направлен на выяснение мнения студентов о том, насколько этот предмет помог им в приобретении навыков информационной грамотности. Данные, представленные в Таблице 5.2, свидетельствуют, что студенты в основном реагировали положительно. Это позволяет предположить, что предмет «Информационная грамотность» помог студентам приобрести разные ключевые навыки.

**Таблица 5.2. Навыки, приобретенные в результате
изучения NSG11LIL**

Наименование	Абсолютно согласен	Согласен	Не уверен	Не согласен	Абсолютно не согласен
Я умею находить нужные мне статьи в журнальных БД с помощью ключевых слов	19	50	9	8	1
Я умею ограничивать поиск для более точного указания нужного мне предмета	23	46	12	4	2
Я могу выстроить стратегию поиска с помощью булевых операторов AND, OR, NOT	5	36	23	18	5
Я могу найти местонахождение журналов в фонде сериальных изданий библиотеки университета с помощью информации о полочной расстановке, которая предоставляется в следующем формате	12	28	19	18	10
Я могу определить, какие статьи имеются в полнотекстовом формате	29	41	8	8	1
Я знаю разницу между реферируемыми и не реферируемыми материалами	25	39	16	7	0

Исследование показало, что при последующем изменении методики преподавания предмета необходимо обратить более пристальное внимание на два момента. 23 студента (26%) указали, что предмет не научил их использованию булевых операторов – важному навыку, необходимому для поиска литературы. Кроме того (и это вызывает еще большую озабоченность), 28 студентов (32%) указали, что предмет не научил их находить журналы в фонде серийных изданий библиотеки университета. Эта информация подчеркивает то значение, которое имеет оценивание на смысловом уровне в рамках каждого предмета (Nan, 2003); поскольку данная проблема проявилась в середине процесса изучения предмета, у нас было достаточно времени, чтобы проанализировать учебный материал и внести в него необходимые изменения.

И наконец, оценка коснулась мнения студентов о предоставленных им ресурсах. Комментарии к утверждениям представлены в Таблице 5.3. Было приятно отметить, что 70 студентов (80%) считали, что материал на занятиях был представлен хорошо, хотя, отвечая на открытые вопросы, призывающие делать любые комментарии по данной теме, несколько студентов указали на наличие ненужного дублирования. Оно проявлялось в основном в области консультаций по учебным навыкам и в анализе доступных ресурсов, которые изучались в ходе недели инструктажа.

Был еще один вопрос, который поднимали студенты предыдущих курсов: обязательное посещение практических занятий. Дело в том, что студенты считали, что уже освоили материал, который был включен в практические занятия, и поэтому ничего не приобретали в результате этих занятий. Практические занятия уже были сделаны необязательными после получения данных первой обратной связи. Студенты могли выполнить ряд упражнений по самооценке, которые были представлены на веб-сайте по данному учебному предмету, а затем принять осознанное решение о том, стоит посещать занятия, посвященные данной теме, или нет. Несмотря на такую допускаемую гибкость, 8 студентов (8%) написали, что хотели бы, чтобы практические занятия оставались обязательными. Следует подчеркнуть, что студенты могли записаться на

такое количество занятий, на которое они хотели, и ни одному студенту, который хотел посещать занятия, не было в этом отказано.

Как можно видеть из Таблицы 5.3, большинство студентов были удовлетворены предметом и считали, что преподавание было организовано хорошо. В опрос были также включены три открытых вопроса, в которых студентов просили определить, какие из представленных онлайн-ресурсов были наиболее и наименее полезны. Последний вопрос позволял студентам дать любой комментарий по предмету, который они хотели.

Таблица 5.3. Восприятие студентами ресурсов по предмету
и оценка качества преподавания

Наименование	Абсолютно согласен	Согласен	Не уверен	Не согласен	Абсолютно не согласен
Консультации были проведены хорошо	1	32	41	12	1
Материал на заня- тиях был представ- лен хорошо	33	37	8	8	1
Решение разрешить студентам самим определять, посе- щать практические занятия или нет, было правильным	10	45	24	5	3
В целом, я доволен предметом	3	37	34	12	1
Преподавание предмета было хо- рошо организовано	7	48	21	10	1

Два компонента сайта WebCT можно выделить особо как наиболее полезные. Особой популярностью пользовался форум, и 30 студентов (34%) отметили преимущества этого вида работы для обмена ресурсами или решения проблемных вопросов, касающихся учебного предмета. Вторым компонентом, который был очень востребован, стало включение слайдов PowerPoint™ во все лекции по предмету. Было предложено показывать в ходе занятия не только слайды, но и полный текст лекций. 19 студентов (22%) считали полезным включать примеры заданий и примеры тех случаев, на которых раньше студенты теряли баллы. Целый спектр остальных вопросов не выявил согласия. Интересно, что на вопрос, какие разделы сайта WebCT были наименее полезными, 26 студентов (30%) ответили, что полезными были все разделы сайта, но несколько разделов, например Student help («Помощь студенту»), расписание занятий, электронная почта и дискуссионный, имели ограниченное применение.

Последний пункт анкеты позволял студентам дать любой комментарий о блоке, и мы получили целый спектр мнений – от положительных до отрицательных и даже противоречивых, включая просьбу сильнее привязать предмет к основной профессии – сестринской помощи. Тем не менее в чем-то общение со студентами стало для нас полезным и может привести к интеграции содержания учебных предметов.

Перспективы

Начатая в 2003 г. и перешедшая в стадию планирования и преподавания блока работа, в 2006 г. была по достоинству оценена Университетом, который выразил ее участникам благодарность с занесением в Список выдающихся вкладов в обучение студентов Университета La Trobe. Университет номинировал библиотечный компонент блока на национальную премию через программу наград Института Кэррика для преподавателей австралийских университетов (Carrick Awards for Australian University Teaching). Такое

подтверждение качества работы было приятным сюрпризом для преподавательского коллектива, поскольку говорит о том, что работа по программе информационной грамотности была признана полезной для студентов. Получение благодарности стало дополнительным стимулом для коллектива, который продолжит деятельность по разработке и адаптации учебной программы в соответствии с постоянно меняющимися информационными потребностями сестринского дела XXI века.

Список литературы

1. American Psychological Association (2001). Publication Manual of the American Psychological Association. Washington, D.C: APA.
2. Australian Nursing and Midwifery Council (2002). Code of Ethics for Nurses in Australia. Canberra, Australian Capital Territory: ANMC.
3. Australian Nursing and Midwifery Council (2003). Code of Professional Conduct for Nurses in Australia. Canberra, Australian Capital Territory: ANMC.
4. *Bundy, A.*, ed. (2004). Australian and New Zealand Information Literacy Framework: Principles, Standards and Practice. 2nd ed. Adelaide, South Australia: Australian and New Zealand Institute for Information Literacy. <http://www.caul.edu.au/info-literacy/InfoLiteracyFramework.pdf> (17.05.2006).
5. CAUL (2001). Information Literacy Standards. <http://www.caul.edu.au/aul-doc/InfoLitStandards2001.doc> (18.05.2006).
6. Cornell University. Olin and Uris Libraries (2006). Evaluating Web Sites: Criteria and Tools. <http://www.library.cornell.edu/olinuris/ref/research/webeval.html> (09.12.2006).
7. *Fox, L. M., Richter, J. M., White, N.* (1989) «Pathways to Information Literacy». *Journal of Nursing Education* 28: 422–425.
8. *Grassian, E. S., Kaplowitz, J. R.* (2001). Information Literacy Instruction: Theory and Practice. New York: Neal-Schuman.

9. *Hodson-Carlton, K., Dorner, J. L.* (1999). «An Electronic Approach to Evaluating Healthcare Web Resources». *Nurse Educator* 24 (5): 21–26.
10. La Trobe University. Academic Development Unit (2004). Assessment. <http://www.latrobe.edu.au/adu/assessment.htm>S4 (17.05.2006).
11. La Trobe University (2006). Academic Policies: Academic Misconduct. <http://www.latrobe.edu.au/policies/academicmisconduct.pdf> (27.05.2006).
12. *Nan, S. A.* (2003). «Formative Evaluation». In: G. Burgess and H. Burgess, eds. *Beyond Intractability*. <http://www.beyondintractability.org/essayformativeevaluation/> (18.05.2006).
13. *Scarfe, A.* (2005). «How Does Teaching Inform Research? Whitehead and the Teacher-Scholar Model». Presented at the Making Noise About Teaching and Learning Symposium, University of Saskatchewan Process Philosophy Research Unit, Gwenna Moss Centre, Friday, February 4, 2005.
14. *Schloman, B.* (March, 2001). «Information Literacy: the Benefits of Partnership». *Online Journal of Issues in Nursing*. Retrieved 18 May, 2006 from: http://www.nursingworld.org/ojin/infocol/info_5.htm.
15. *Weaver, S. M.* (1993). «Information Literacy: Educating for Lifelong Learning». *Nurse Educator* 18 (4): 30–32.

ГЛАВА VI

ИНФОРМАЦИОННАЯ ГРАМОТНОСТЬ, УНИВЕРСИТЕТЫ И ДОСТУП К ИНФОРМАЦИИ

Эстела Моралес Кампос

Аннотация

В настоящее время большое внимание уделяется знанию как капиталу, его развитию и применению. С позиций требований информационного общества и общества знания положение стран Латинской Америки весьма неблагоприятно. Оно является следствием культурной и образовательной асимметрии: наличием одновременно и неграмотных групп населения, и университетских сообществ, имеющих доступ к разнообразным информационным ресурсам. В Латинской Америке преподавание информационной грамотности ведется в основном в университетах. Принятые университетами программы включают использование технологий, преимущества цифровых обществ и неограниченный доступ к знаниям. Однако только 3% населения получают университетское образование, поэтому основная задача состоит не в том, чтобы приобрести технологии, а в том, чтобы объяснить студентам и преподавателям, «как приобретать знания и что с ними делать». С этой целью университеты Мексики и стран Латинской Америки создали разные программы для содействия развитию информационной грамотности и доступа к информации.

Доступ к информации и информационная грамотность

В обществах информации и знания использование информации и доступ к ней являются тесно взаимосвязанными факто-

рами в интеллектуальном и общественном процессах. Причем один фактор является следствием другого: доступ к информации сам по себе ничего не значит, если мы не осваиваем эту информацию, не думаем об ее смысле и не пользуемся ею. По этой причине сегодняшняя система образования поощряет обладание знаниями и их применение, стимулирует тщательный анализ информации и, что важнее, развивает такие отношения и навыки, которые способствуют применению информации и инновационному развитию. Кроме того, программа социального и экономического развития требует, чтобы соответствующие актуальные знания использовались и при работе над проектами, и при решении различных проблем и задач на внутрисемейном, институциональном, национальном или локальном уровне.

Сегодня сильнее, чем когда-либо, информационное общество обязано стимулировать и пропагандировать доступ к информации, а затем содействовать развитию знания и способствовать процессам коммуникации, обсуждения, одобрения или несогласия в демократическом, свободном и равноправном обществе, признающем и принимающем различия, разнообразие и плюрализм. Для предоставления доступа к информации следует применять самые разные подходы и методы, которые включают и возможности технологически перенасыщенного общества, и базовый контекст, который представлен, с одной стороны, печатными источниками, а с другой – устной и аудиовизуальной информацией. Двойные сценарии – обычное дело для стран Латинской Америки с их разными демографическими ситуациями, разным уровнем развития и недостаточно развитым доступом к ИКТ. По этим причинам доступ к устным знаниям или печатным текстам имеют немногие, но еще меньше людей имеют неограниченный доступ к ИКТ.

Понятно, что начинать нужно с упрощения доступа к информации, но не менее важно, чтобы информация существовала, была известна и доступна, чтобы ее можно было легко получить, прочитать и применить (Morales Campos, 2006). Эти процессы

должны быть гарантированы и поддержаны государством и обществом. Если люди не знают, что делать с информацией, к которой они получили доступ или которую нашли, мы не сможем двигаться вперед по пути знаний. Именно поэтому необходимо, чтобы и ребенок, и взрослый знали, что информация нужна им для решения жизненных вопросов – важных и мелких, личных и государственных. Они должны знать, как находить ответы на бесчисленное множество жизненно важных вопросов, как оценивать, отбирать и применять подходящую и надежную информацию.

Такие сценарии выводят нас к двум основным действиям, присущим миру грамотности и культуры: к чтению и письму. Эти два действия образуют непрерывный цикл: прочитать, изучить и проанализировать прочитанное и написать о том, что прочли (Rama, 1984). Наши размышления о чтении и письме неотделимы от определения образовательных потребностей общества знания – общества новых ценностей, создающего богатое знаниями поколение людей и основанного на конкуренции между людьми и рынками, на экономике производства и потребления, а также на предложении и спросе товаров и услуг, включая создание продуктов культуры, образования и исследований.

Требования, предъявляемые глобализацией и обществом знаний, заставляют модернизировать процесс преподавания и обучения. Они обуславливают появление новых образовательных моделей для того, чтобы научить учиться и обеспечить образование людей на протяжении всей жизни. Принципиально важным при этом является развитие критического мышления и навыков анализа, необходимых для создания, воссоздания и применения знаний. Сегодня общество знаний – это реальность и требование глобализации; ключом к нему является образование, которое обеспечивает людям основную привилегию – знания. Необходимым и срочным ответом на эти требования со стороны мирового библиотечного сообщества стала разработка постоянной программы информационной грамотности, заставляющая

библиотекарей сотрудничать с преподавателями университетов для развития навыков и знаний в области использования информации, которая необходима в наш век информации и знаний.

В своей статье, опубликованной в «La instrucción de usuarios ante los nuevos modelos educativos» (Lau and Cortés, 2000), Лизабет Уилсон (Lizabeth Wilson) утверждает, что если человек информационно грамотен, то это значит, что он развил следующие навыки: а) понимать, когда нужна информация; б) находить, оценивать и эффективно применять информацию; в) удовлетворять свои потребности – решать задачи и вопросы и принимать решения. Иными словами, человек знает, как: а) учиться, чтобы научиться; б) организовывать информацию; в) находить и применять ее.

Ответ профессиональных ассоциаций и международных организаций

Еще в 1990 г. Майкл Айзенберг (Michael Eisenberg) и Роберт Берковитц (Robert Berkowitz) (1990) составили список проблем, связанных с информационной грамотностью, и наметили логические этапы решения этих проблем, которые назвали «Большая Шестерка Навыков»: 1) постановка задачи; 2) стратегии поиска информации; 3) определение местонахождения и доступ; 4) использование информации; 5) синтез; 6) оценка.

На этой основе некоторые профессиональные ассоциации выработали свой вариант в форме правил, стандартов или указаний, которые следует использовать в процессе обучения в школе или университете:

1. В Великобритании Общество библиотек колледжей, национальных и университетских библиотек (SCONUL) предложило программу «Информационные навыки в высшем образовании» (1999).

2. В США Ассоциация научных библиотек и библиотек колледжей (ACRL) предложила программу «Стандарты компетенций информационной грамотности для высшего образования» (2000).

3. В Австралии Совет библиотекарей австралийских университетов (CAUL) представил программу «Стандарты информационной грамотности» (2001).

4. В Мексике группа, состоящая из работников Автономного университета Сьюдад-Хуареса (Universidad Autónoma de Ciudad Juárez, UACJ), опубликовала «Стандарты по информационной грамотности в высшем образовании» (Normas sobre alfabetización informativa en educación superior) (Cortés, Gonzáles, Lau, et al., 2004). Этот документ оказал влияние и на ряд других стран Латинской Америки.

В начале XXI века ряд международных организаций, занимающихся вопросами развития стран, решительно заявил о необходимости повышения качества образования, которое признавалось единственным способом развития людей, улучшения условий жизни, сокращения различий и роста благосостояния. Такие организации, как ЮНЕСКО, Межамериканский Банк Развития и Всемирный банк (в лице своей образовательной структуры), подчеркнули решающее значение информации для создания такого типа знаний, который необходим для информационного общества и общества знания.

На Саммите Тысячелетия–2000 в Вашингтоне, округ Колумбия, 10–11 июня 2002 г. был проведен международный семинар на тему «Латинская Америка и страны Карибского бассейна: проблемы, препятствующие достижению целей развития на рубеже тысячелетия». Организаторами семинара выступили Международный банк развития, Программа развития ООН и Экономическая комиссия для Латинской Америки и Карибского бассейна (CEPAL). Ожидалось, что на этом семинаре удастся наметить пути использования преимуществ глобализации как положительной силы для всех жителей Земли, принимая во внимание существующее неравенство в распределении благ. Были выделены четыре критические области: бедность, образование, равенство полов и уровень детской смертности. В результате CEPAL определила цели и задачи для стран Латинской

Америки и Карибского бассейна: «развивать региональный потенциал для своевременного производства релевантной информации, считая информацию важнейшим вкладом в процессы образовательного, общественного и экономического развития, и, таким образом, содействовать развитию демократии при полном уважении прав человека, которое предполагает право человека на информацию и знания» («Construcción de sociedades del conocimiento: nuevos retos para la educación superior» и «La CEPAL ante los objetivos del desarrollo del milenio», 2001).

На 15-м Иberoамериканском саммите глав государств, проведенном в Саламанке Организацией иberoамериканских государств (OEI) («XV Cumbre Iberoamericana de Jefes de Estado y de Gobierno», 2005), основное внимание было направлено на недостатки региона в сфере образования и на их последствия для социального и экономического неравенства стран региона. В качестве жизненно важных были отмечены следующие моменты:

1) грамотность (к сожалению, даже не информационная, а обычная базовая грамотность населения); знание алфавита и других культурных кодов, обеспечивающих доступ к базовым знаниям;

2) доступ к обществу знаний;

3) Иberoамериканское соглашение об образовании («Pacto Iberoamericano por la Educación»), стимулирующее постоянные инвестиции в эту область и перевод внешнего долга в ассигнования на образование;

4) информация и образование для интеграции иberoамериканских стран, с учетом их культурного разнообразия и неравенства;

5) 6–9 ноября 2005 г. на Коллоквиуме по вопросам информационной грамотности и образования на протяжении всей жизни, проведенном на высшем уровне в Александрийской библиотеке, участники провозгласили «информационную грамотность и образование на протяжении всей жизни маяками информационного общества, озаряющими пути к развитию, процветанию и свободе» (UNESCO, 2006).

Неграмотность в Латинской Америке

По определению ЮНЕСКО неграмотное население – это население, не умеющее прочитать и записать простой и краткий текст повседневной тематики. К сожалению, в нашем регионе есть страны с высоким уровнем неграмотности – это Гаити, Гватемала, Никарагуа, Белиз, Гондурас, Сальвадор и Боливия. Проблемы с неграмотностью существуют и в других странах – Доминиканской Республике, Перу и Бразилии. Латинская Америка – это регион контрастов как внутри каждой отдельной страны, так и между странами. У нас есть страны с низким уровнем неграмотности – Барбадос, Куба, Тринидад и Тобаго, Уругвай, Аргентина, Чили, Коста-Рика и Колумбия, и эти страны имеют больше возможностей для развития.

Перепись населения Мексики, проведенная Национальным институтом статистики, географии и информатики (Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática, INEGI, 2000), выявила тревожные цифры: неграмотное население составляет 10 569 000 человек, из которых 62% женщины и 38% мужчины – и это при общей численности населения страны в 105 699 000 человек (Таблица 6.1).

Таблица 6.1. Неграмотность в Мексике (2004)

Общая численность населения	Женщины	Мужчины	Всего	Процентное соотношение
105 699 000	6 553 338	4 016 562	10 569 900	10%

Таблица 6.2. Неграмотность в странах Латинской Америки и Карибского бассейна

Страна	Общая численность населения	Грамотные	Неграмотные	Процентное соотношение
Аргентина	38 372 000	37 220 840	1 151 160	3%
Барбадос	269 000	269 000	0	0%
Белиз	264 000	203 280	60 720	23%
Боливия	9 009 000	7 837 830	1 171 170	13%
Бразилия	183 913 000	161 843 440	22 069 560	12%
Чили	16 124 000	15 479 040	644 960	4%
Колумбия	44 915 000	42 220 100	2 694 900	6%
Коста-Рика	4 253 000	4 082 880	170 120	4%
Куба	11 245 000	11 245 000	0	0%
Эквадор	13 040 000	11 866 400	1 173 600	9%
Сальвадор	6 762 000	5 409 600	1 352 400	20%
Гватемала	12 295 000	8 483 550	3 811 450	31%
Гаити	8 407 000	4 371 640	4 035 360	48%
Гондурас	7 048 000	5 638 400	1 409 600	20%
Ямайка	2 639 000	2 322 320	316 680	12%
Мексика	105 699 000	95 129 100	10 569 900	10%
Никарагуа	5 376 000	4 139 520	1 236 480	23%
Панама	3 175 000	2 921 000	254 000	8%
Парагвай	6 017 000	5 535 640	481 360	8%
Перу	27 562 000	24 254 560	3 307 440	12%
Доминиканская Республика	8 768 000	7 715 840	1 052 160	12%
Санта-Лючия	159 000	143 100	15 900	10%
Суринам	446 000	392 480	53 520	12%
Тринидад и Тобаго	1 301 000	1 274 980	26 020	2%
Уругвай	3 439 000	3 370 220	68 780	2%
Венесуэла	26 282 000	24 442 260	1 839 740	7%

Представленные цифры свидетельствуют о контрастах в странах Латинской Америки, которые влияют на библиотечно-информационное обслуживание, потому что во многих случаях, прежде чем приступать к разработке программ информационной грамотности, необходимо внедрить и поддерживать программы базовой грамотности для детей и взрослых. Люди должны не только выучить азбуку, но и научиться читать и читать много для получения знаний, необходимых в жизни, а также научиться считать и приобрести культурные навыки для интеграции в общественную жизнь и трудовую деятельность, для достижения материального благополучия.

Несмотря на проблемы и неравенство различных социальных групп, библиотечное обслуживание в регионе должно осуществляться в зависимости от местных социально-экономических особенностей, от действующих в университетах программ информационной грамотности, а не от программ базового образования в школах и публичных библиотеках. Принять эту реалию — значит ориентироваться лишь на небольшой процент населения. Например: в Мексике, население которой 105 699 000 человек, зарегистрировано 2 236 800 лиц с высшим образованием, что составляет 2,11% (Таблицы 6.3 и 6.4) (La educación superior en el mundo 2006. La financiación de las universidades, 2006).

Таблица 6.3. Журналы учета университетов Мексики в 2000–2002 гг.

Общая численность населения	Зарегистрировано лиц с высшим образованием	Процентное соотношение
105 699 000	2 236 800	2,11

Таблица 6.4. Журналы учета университетов Латинской Америки
в 2000–2002 гг.

Страна	Общая численность населения	Число заре- гистрирован- ных студентов	Процентное соотношение
Аргентина	38 372 000	1 724 397	4,49%
Боливия	9 009 000	289 723	3,21%
Бразилия	183 913 000	3 479 913	1,89%
Чили	16 124 000	584 657	3,62%
Колумбия	44 915 000	878 174	1,95%
Коста-Рика	4 253 000	144 899	3,40%
Куба	11 245 000	144 972	1,28%
Сальвадор	6 762 000	109 946	1,62%
Гватемала	12 295 000	152 798	1,24%
Гондурас	7 048 000	114 606	1,62%
Мексика	105 699 000	2 236 800	2,11%
Никарагуа	5 376 000	93 401	1,73%
Панама	3 175 000	126 551	3,98%
Парагвай	6 017 000	82 265	1,36%
Перу	27 562 000	837 635	3,03%
Доминиканская Республика	8 768 000	286 134	3,2%
Уругвай	3 439 000	95 634	2,78%
Венесуэла	26 282 000	803 755	3,05%

Университеты и программы информационной грамотности

Несмотря на большое внимание, которое уделяется сегодня вопросам ценности знаний, применения знаний и их обогащения,

а также необходимости для студентов обладать этими знаниями, следует констатировать, что в последнее время актуальной стала проблема концептуальной бедности содержания многих университетских программ, а также проблема игнорирования особенностей, присущих людям из различных социальных групп: рефлексивного мышления, чтения и абстракции.

Передовые страны мира естественным путем миновали этап триединства «школа + книга + информация» и перешли к необходимому и неизбежному триединству «чтение + рефлексия/абстракция + знание». Несмотря на это, многие страны, стремящиеся к данной цели, включая страны Латинской Америки, существовали и продолжают существовать не в последовательных, а в параллельных культурных и образовательных циклах. Переход от одного триединства к другому не так прост, как кажется, если одновременно существуют группы неграмотного населения, группы, открывающие для себя чтение, и группы, давно погруженные в чтение и ежедневно естественным образом существующие в потоке информации и посвящающие время анализу этой информации и пониманию ее ценности.

В 2000 г. в своем документе «Построение обществ знания: новые вызовы для высшего образования» Всемирный банк выделил накопление и применение знаний как ключевые факторы экономического развития и подчеркнул роль технологической революции в области информации и коммуникации как стимула для роста, способа доступа к информации и обмену данными («Constructing Knowledge Societies: New Challenges for Tertiary Education», 2001). Как следствие, нынешняя экономика основана на создании и использовании знаний и передовых технологий. В рамках стратегии для получения в будущем поддержки от Банка отмечается значение тесной взаимосвязи между исследованиями и обучением, наряду с развитием и расширением инфраструктуры ИКТ, для сокращения цифрового разрыва между

промышленно развитыми и развивающимися странами, а также для содействия использованию информации и знаний в рамках государственных и международных соглашений.

В контексте мировой экономики, требований университетов и общества знаний университеты Латинской Америки приступили к разработке программ информационной грамотности, которые носят разные названия – обучение пользователей, развитие информационных навыков, информация для обучения с целью научиться и пр. Однако независимо от названий все программы направлены на поддержку образования для молодежи. Молодежь должна научиться получать образование в течение всей жизни; освоить навыки, необходимые для понимания выгоды использования полученных знаний; искать и использовать информацию для того, чтобы найти решение, предпринять необходимые действия. Следовательно, библиотекарь, очевидно, становится членом многопрофильной команды, которая в рамках образовательных программ должна стимулировать студентов к участию в процессе познания и в организации жизни на локальном и мировом уровне, в построении общества, в котором блага развития будут доступны каждому. Такие программы включают использование технологий, преимуществ цифрового общества и полноценный доступ к знаниям. Они также включают доступ ко всем методам оценки знаний – не только к технологиям оценки с помощью ИКТ, но и информации, которую можно от них получить.

Университеты Мексики и других стран Латинской Америки уже в течение ряда лет озабочены развитием пользователей информации. В связи с программами модернизации образования, которое должно отвечать потребностям общества знания, университеты считают своей первоочередной задачей разработку программ информационной грамотности и сотрудничество с профессорско-преподавательским составом для обеспечения развития молодежи с целью превращения их в будущих профессионалов.

В Мексике библиотеки государственных университетов работают коллегиально и объединены в сети и советы. В 1997 г. по призыву UACJ они создали рабочую группу, которая периодически проводит Национальные встречи по университетским программам развития информационных навыков (по-испански DNI). Эти встречи всегда проходят с большим энтузиазмом и очень продуктивны; каждый раз число участвующих университетов растет в результате обмена информацией и опытом с другими организациями Латинской Америки и Америки в целом. Были опубликованы и утверждены несколько отчетов, представленных тем академическим деятелям, которые вооружили библиотеки системой координат, необходимой для работы с преподавателями университета, – программами информационной грамотности, которые шаг за шагом оказывали влияние на развитие и преподавателей, и студентов:

- «Развитие информационных навыков в учреждениях высшего образования Мексики. Отчет». 10 октября 1997 г. (Lau and Cortés, eds. *Desarrollo de Habilidades Informativas en Instituciones de Educación Superior en México*, 2000).
- «Функции библиотек в образовательных моделях, ориентированных на приобретение знаний. Отчет». 8 октября 1999 г. (Lau and Cortés, eds. *La instrucción de usuarios ante los modelos educativos*, 2000).
- «Стандарты по информационной грамотности в высшем образовании. Отчет». 11 октября 2002 г. (Cortés, et.al., *Normas sobre alfabetización informativa en educación superior*, 2002).

Эти стандарты были весьма полезны для внедрения, совершенствования и осуществления программ информационной грамотности. Их цель состоит в том, чтобы развивать 8 компетенций (которые имеют прямое отношение к Большой Шестерке Навыков, определенной еще в 1990 г.) и 45 связанных с ними специальных навыков (Cortés et al., *Normas sobre alfabetización informativa en educación superior*, 2002). Перечислим эти компетенции:

1. Понимание «структуры» знаний и информации.
2. Навык определять природу потребности в информации.

3. Навык намечать эффективные стратегии для поиска и нахождения информации.
4. Навык получать информацию.
5. Навык анализировать и оценивать информацию.
6. Навык интегрировать, синтезировать и использовать информацию.
7. Навык представлять результаты полученной информации.
8. Связь с интеллектуальной собственностью.

Используя этот продуктивный опыт, университеты Мексики и Латинской Америки и их библиотекари пойдут по широкой дороге, проторенной странами-лидерами, профессиональными ассоциациями, международными организациями и обществами информации и знаний.

В век информации университеты становятся средоточием разных путей к информации, потому что без них университет не сможет выжить. Среди проблем, которые он должен решить, не только финансирование и приобретение оборудования, но и подготовка студентов с помощью этого оборудования к тому, чтобы «научиться приобретать» знание, «научиться правильно этим знанием распоряжаться», а уже потом самим его создавать. Университеты должны задавать альтернативные пути для научного сообщества, студентов и профессоров, осуществлять «регулирование» на информационных «магистральных» в киберпространстве и участвовать в разнообразных телевизионных учебных программах, которые делают знания доступными – реально или виртуально.

Список литературы

1. ACRL (2000). «Information Literacy Competency Standards for Higher Education». <http://www.ala.org/ala/acrl/acrlstandards/informationliteracycompetency.htm> (19.04.2006).

2. Belluzzo, R. C. B. (2004). «Formacao continua de professores do ensino fundamental sob a otica do desenvolvimento da information literacy, competencia indispensavel ao acesso a informacao e geracao do conhecimento». *Transinformacao* 16 (1): 17–32.
3. CAUL (2001). «Information Literacy Standards». <http://www.caul.edu.au/caul-doc/InfoLitStandards2001.doc> (19.04.2006).
4. «La CEPAL ante los objetivos del desarrollo del milenio». (2001). *Perfiles Educativos* 23 (94): 91–100.
5. «Construction de sociedades del conocimiento: nuevos retos para la education superior / Constructing Knowledge Societies: New Challenges for Tertiary Education» (2001). Executive Summary. *Perfiles Educativos* 23 (92): 99–113.
6. Cortes, J., Gonzalez, D., Lau, J., et al. (2001, 2002, 2004). Normas sobre alfabetizacion informativa en education superior. Brochure. Ciudad Juarez: UACJ. Direction General de Information y Acreditacion.
7. Cortes, J. (2004). Las competencias informativas y el aprendizaje del futuro. Ciudad Juarez: UACJ.
8. Cortes Gomez, C. F. (2005). Formation de usuarios y modelo educative: propuesta metodologica para su integration vinculacion en instituciones de education superior. Mexico, UNAM / Facultad de Filosofia y Letras / Division de Estudios de Posgrado, Tesis de Maestria en Bibliotecologia y Estudios de la Informacion.
9. La education superior en el mundo 2006. La financiacion de las universidades (2006). Serie Guni sobre el compromiso social de las universidades. Global University Network for Innovation.
10. Eisenberg, M., Berkowitz, R. E. (1990). Information Problem-Solving: The Big Six Skills Approach to Library and Information Skill Instruction. Norwood, New Jersey: Ablex.
11. INEGI (2000). <http://dgcnesyp.inegi.gob.mx/cgi-win/bdieintsi.exe> (20.04.2006).

12. *Lau, J. and Cortes, J.* eds. (2000). «Declaratoria. Desarrollo de Habilidades Informativas en Instituciones de Education Superior en Mexico». In: J. Lau and J. Cortes, eds. Desarrollo de habilidades informativas en instituciones de education superior en Mexico. Ciudad Juarez: UACJ.
13. *Lau, J. and Cortes J.,* eds. (2000). «Declaratoria. Funcion de la biblioteca en modelos educativos orientados al aprendizaje». In: J. Lau and J. Cortes, eds. La instruction de usuarios ante los nuevos modelos educativos. Ciudad Juarez: UACJ.
14. *Morales Campos, E.* (2004). «El uso de la informacion y la reflexion, condiciones para llegar a la universidad del conocimiento». Infodiversidad 1: 64–75.
15. *Morales Campos, E.* (2006). «Los derechos del usuario de informacion, entre la creation y el consume». In: M. Arellano, F. Felipe and J. J. Calva Gonzalez, comps. Memoria del 3er Seminario Hispano-Mexicano de Investigation en Bibliotecologia y Documentation. Mexico: UNAM/CUIB.
16. OEI (2005). «XV Cumbre Iberoamericana de Jefes de Estado y de Gobierno». <http://www.oei.es/xvcumbreddec.htm> (19.04.2006).
17. *Rama, A.* (1984). La ciudad letrada. Hanover: Ediciones del Norte.
18. SCONUL (1999). «Information Skills in Higher Education: A SCONUL Position Paper». http://www.sconul.ac.uk/groups/information_literacy/papers/Seven_pillars2.pdf (19.04.2006).
19. *Silva, H., Jambeiro, O., et al.* (2005). «Inclusao digital e educacao para a competencia informacional: uma questao de etica cidadania». Ciencia da Informacao 34(1): 28–35.
20. UNESCO (2006). «Beacons of the Information Society: The Alexandria Proclamation of Information Literacy and Lifelong Learning». IFLA Journal 32 (1): 66–67.
21. UNICEF (2004). <http://www.unicef.org/Spanish/infobycountry/latinamerica.html> (20.04.2006).

ГЛАВА VII

БАЗОВЫЕ БИБЛИОТЕЧНЫЕ И ИНФОРМАЦИОННЫЕ НАВЫКИ: ОБЩИЕ ОСНОВЫ ДЛЯ СТУДЕНТОВ

Роман Тантионгко, Лоррейн Эвисон

Аннотация

В конце 2004 г. Академический совет Университета штата Новый Южный Уэльс (University of New South Wales, UNSW) в г. Сидней (Австралия) дал указание завершить работу над онлайн-учебным курсом по информационной грамотности в рамках стратегии развития базовых навыков. Учебный курс, получивший название «Базовые библиотечные и информационные навыки для каждого» («Enabling Library and Information Skills for Everyone», или «ELISE») был запущен в Библиотеке UNSW в пилотном режиме в 2005 г. Задача «ELISE» – заложить основы знаний по информационной грамотности, чтобы студенты, опираясь на эти знания и используя их в дальнейшем в сочетании с другими учебными программами, могли получить высшее образование в UNSW и достичь соответствующего уровня информационной грамотности. «ELISE» – один из образовательных инструментов, используемый в рамках стратегии UNSW и призванный содействовать этичному использованию информации при получении высшего образования. В данной главе мы расскажем о коллективной работе над этим учебным курсом, предваряющим курс информационной грамотности, обсудим полученные результаты и педагогические аспекты его применения для обучения примерно 10 000 студентов, а также посмотрим на оценки, полученные студентами. Мы также представим анализ полученных в процессе общения со студентами качественных данных, которые позволяют нам совершенствовать этот учебный курс, и покажем его воздействие на программы информационной грамотности UNSW в целом.

Введение

Университетская жизнь сложна и требовательна. Ее возрастающая сложность заставила университетское сообщество понять, поддержать и начать развивать знания студентов-первокурсников (Krause, 2003). Студенты, поступившие в университет, должны быстро адаптироваться к изменениям, т.е. привыкнуть к новому расписанию занятий, новым друзьям, новому окружению, а также к новым способам поиска и использования информации.

В своей дискуссионной статье Академический совет UNSW указал, что, независимо от своего начального уровня, многие поступившие студенты с трудом способны критически оценивать информацию из разных источников, часто прибегают к плагиату, плохо знакомы с этической стороной исследований и не умеют правильно оформлять ссылки на использованную литературу (Starfield, Trahn and Scoufis, 2003).

В Австралии информационная грамотность определяется как знания и набор компетенций, которые позволяют студентам осознавать потребность в информации, находить ее и оценивать, а также использовать необходимую информацию наиболее эффективным образом (Bundy, 2004). В 2000 г. Институт информационной грамотности Австралии и Новой Зеландии (ANZIIL) утвердил Стандарты информационной грамотности, которые получили широкое признание и применение в системе высшего образования страны (Bundy, 2004). Ниже мы еще вернемся к разговору об этих стандартах.

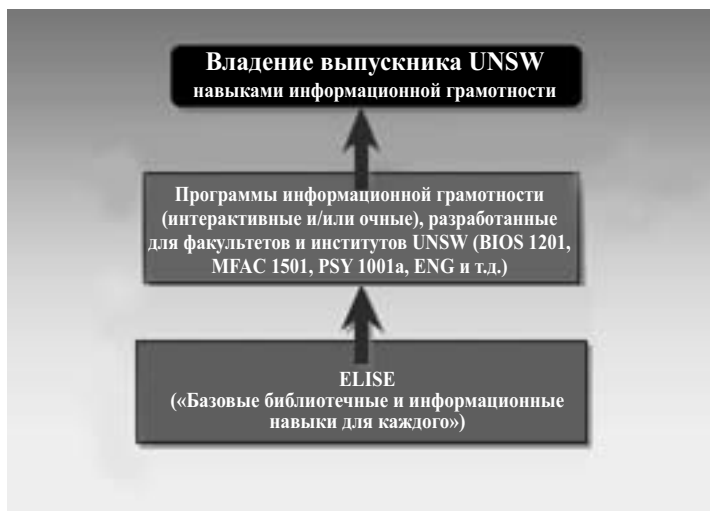
История вопроса

В августе 2004 г. Академический совет UNSW рекомендовал всем принятым студентам пройти в первые недели после зачисления базовый курс информационной грамотности в привязке к более широкому контексту конкретной учебной дисциплины. Этот учебный курс должен был стать инструментом поддержки более обширной программы развития базовых навыков, необхо-

димых для обучения в университете, и усилить образовательные стратегии, направленные на формирование у студентов понимания того, что такое плагиат, и выработку способностей самостоятельно атрибутировать и правильно оформлять ссылки на заимствованные в литературе идеи.

«ELISE» должен был стать обязательным онлайн-учебным курсом, стимулирующим формирование общего базового уровня информационной грамотности у всех записавшихся на курс студентов. Понятие «записавшиеся на курс студенты» включает студентов как начальных, так и старших курсов. Библиотечные программы информационной грамотности UNSW поддерживают развитие всех необходимых навыков, в особенности тех, которые имеют отношение к информационной грамотности, а именно: умения находить, оценивать и использовать релевантную информацию.

Рис. 7.1. Роль учебного курса «Базовые навыки» в развитии информационной грамотности в UNSW



Учебный курс «ELISE» был создан в результате жарких дебатов, проходивших в Комитете по высшему образованию при Академическом совете UNSW в начале 2003 г. Эти дебаты касались такого важного для преподавателей вопроса, как недостаточный уровень знаний многих студентов о современном мире научной информации и ее использовании в сфере высшего образования. За данными сугубо университетскими проблемами стояло убеждение, что эти знания и связанные с ними навыки настолько важны для развития возможностей обучения в университете, что университет должен выйти за рамки факультатива и сделать обучение по этим вопросам обязательным, чтобы помочь именно тем, кто не обладает необходимыми знаниями в этой области.

В настоящее время обязанности Библиотеки UNSW по преподаванию информационной грамотности распределены между различными профильными библиотеками. Из числа работников этих библиотек была сформирована рабочая группа, получившая название Группа формирования навыков. Некоторое время эта Группа проводила дискуссии и работала над шестью основными результатами обучения, на достижение которых был направлен учебный курс. Дискуссии были посвящены в основном принятию Стандартов информационной грамотности Австралии и Новой Зеландии (Bundy, 2004), знание которых было включено в состав результатов обучения. В итоге было решено, что новый учебный курс станет базовым и получит продолжение в программах информационной грамотности, более тесно увязанных с конкретными учебными дисциплинами в соответствии со стандартами ANZIIL.

В ходе дискуссий также обсуждалась возможность адаптации существующих онлайн-учебных курсов по информационной грамотности, но все же Группа решила разработать новый курс на основе материалов, способных обеспечить новый комплекс результатов обучения. Решение создать абсолютно новый продукт было достаточно рискованным, особенно с учетом ограниченного времени. Вскоре стало очевидно, что необходим ис-

полнитель или исполнители, способные взять на себя разработку этого продукта. Тогда Группа формирования навыков стала контрольной группой для авторов данной статьи, которые и взяли на себя создание этого учебного курса.

Коллективная работа

Теория коллективной работы в области информационной грамотности – активно развивающееся направление, поскольку растет число заинтересованных сторон, стремящихся влиять на процесс изменения университетских программ информационной грамотности, а порой и возглавлять эти изменения. В своем исследовании Скэйлз, Мэтьюз и Джонсон (Scales, Mathews и Johnson, 2005) подчеркивают, что партнерство между библиотекарями и преподавателями стало обычным и документально подтвержденным явлением. Кроме того, «настоятельная потребность внести свой вклад в концепцию информационной грамотности возникла у библиотекарей относительно недавно, и поскольку коллективные усилия носят более формальный и структурированный характер, возникла необходимость сформировать более формальное и структурированное представление о тематике коллективной работы» (2005).

Коллективная работа и ее педагогические аспекты являются отличительными чертами, характеризующими передовую практику преподавания программ информационной грамотности (Hunt and Birks, 2004). В нашем проекте коллективной работой могут заниматься «преподаватели факультета, библиотекари и другие сотрудники, участвующие в одной из программ информационной грамотности».

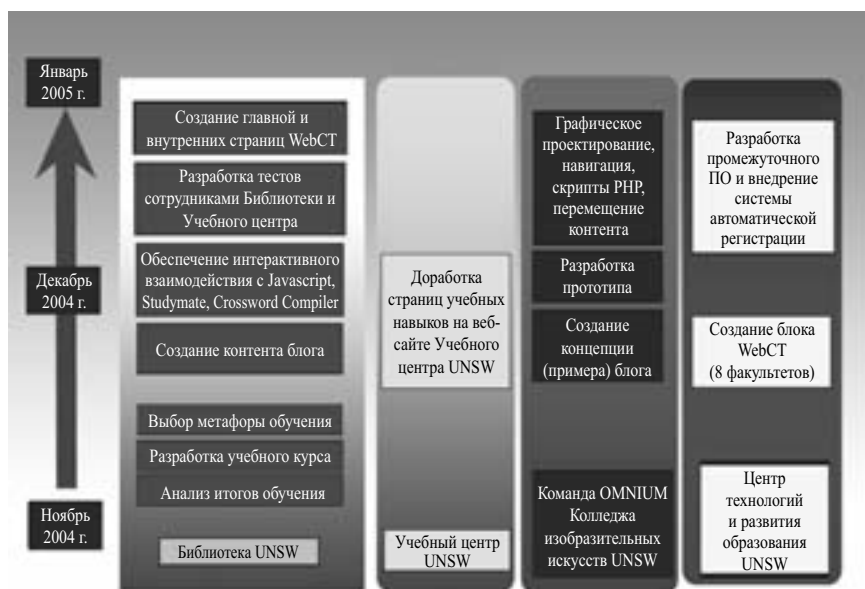
После анализа результатов обучения было решено, что определенный уровень коллективной работы с ключевыми подразделениями UNSW и заинтересованными лицами будет способствовать ускорению процесса разработки учебного курса по базовым навыкам. Отведенные нам 3 месяца не позволяли выработать тщательно взвешенный подход, который

бы с самого начала учитывал все аспекты проекта, и поэтому ряд хороших идей было решено оставить «на потом», до следующих итераций. Оказалось очень непросто, особенно с учетом жестких временных рамок, добиться оптимального согласования результатов обучения с контентом и обеспечить идеальный баланс всех составляющих контента.

Основное участие в разработке учебного курса «ELISE» принимали:

1. Группа формирования навыков (ESG) и Библиотека.
2. Центр обучения (LC).
3. Команда OMNIUM Колледжа изобразительных искусств (COFA).
4. Центр технологий и развития образования (EDTeC).

Рис. 7.2. Коллективная разработка компонентов учебного курса «ELISE»



Экспорт в Канберру

Сотрудничество развивается и в 400 км от Сиднея, на одном из важных факультетов нашего университета в Объединенном военном училище Вооруженных Сил Австралии (ADFA) в Канберре. Училище взяло наш учебный курс и первоначальный список тестов, адаптировало их и создало свою систему в соответствии с собственными требованиями. Училище «милитаризовало» учебный курс и приспособило его под учебное заведение, в стенах которого проходят обучение высшие чины армии, военно-воздушных сил и морского флота Австралии. В результате этой работы на свет появился интересный и совершенно необычный вариант «ELISE».

Педагогика и стратегии

При разработке «ELISE» был составлен примерный график, определяющий пять этапов изучения материала по аналогии с моделью проектирования процесса обучения. Эта модель включает этапы анализа, проектирования, разработки, внедрения и оценки, осуществить которые предполагалось за 3 месяца.

Анализ

В процессе анализа результатов и поиска моделей структуры учебного пособия для курса, авторы пребывали в убеждении, что, несмотря на очень ограниченное время, которое было в их распоряжении, наш курс должен был стать чем-то большим, чем просто интересной книгой. Авторы ощущали, что он должен быть настроен на уровень студентов, и в разработке руководствовались прежде всего «4 ракурсами критического мышления» которые Брукфилд выделял в обучения студентов (Brookfield, 1995). Основным препятствием на пути явилась разница в характерах записавшихся на курс студентов (Krause, Hartley, James and McInnis, 2005; McInnis, James and Hartley, 2000).

Прежде чем предложить модель для онлайн-учебного курса, авторы проанализировали работу других австралийских университетов по составлению собственных программ информационной грамотности. Одним из наиболее интересных оказался учебник библиотеки Мельбурнского Университета. Он был представлен в виде символического блога. Приняв эту идею за основу, авторы данной статьи решили представить учебный материал в виде рассказа студента-первокурсника о своем опыте освоения базовых навыков.

Проектирование и разработка

После первичного анализа настало время приступить к проектированию и тестированию прототипа блога. Несмотря на очевидность того, что именно блог является наиболее предпочтительным методом представления сценария, рассказывающего об опыте студента-первокурсника, было также важно понять блог как концепцию, чтобы создавать блоги, достаточно правдоподобные и служащие основой для получения студентами полезного опыта. Поскольку речь все же шла не о реальном блоге, в наши намерения входило представление учебника в виде «архивных» записей, сделанных год назад неким студентом-первокурсником с инициалами MJ.

Более глубокое изучение процесса создания блогов и работы в них убедило авторов в том, что блоги соответствовали целям учебного курса. Блад (Blood, 2002) пишет, что сетевой журнал, или блог, представляет собой уникальную смесь интересов, предпочтений и предвзятостей самого блоггера, что, несомненно, сказывается на успехе сетевого журнала. Блог полезен для обмена информацией или как ресурс по какой-нибудь теме, и поэтому для его успеха важно знать аудиторию, на которую он ориентирован. Бауш, Хофи и Хурихан (Bausch, Naughey и Hourihan, 2002) сделали вывод, что частое использование гипертекстовых ссылок на ресурсы виртуальной библиотеки при работе в Сети может быть хорошо представлено в сетевом журнале.

Помня о результатах обучения и работая над контентом учебного курса, авторы провели серию наблюдений и интервью со студентами и сотрудниками Библиотеки и сформировали фокусные группы. Было проведено несколько онлайн-контактов с использованием StudyMate® и Crossword Compiler, которые были включены в ключевые темы блога для усиления материала, содержащегося в учебном курсе.

После составления всех записей для блога и завершения разработки сетевого взаимодействия, тестовая версия «ELISE» была опробована на группе студентов, от которых были получены достаточно одобрительные комментарии. Доступ к «ELISE» был предоставлен и некоторым преподавателям, чтобы они также могли дать свои комментарии.

Внедрение

Вначале следовало уточнить компоненты, которые требовались для составления программы. Учитывая большое количество записавшихся на курс студентов, было необходимо использовать программу управления курсами UNSW, т.е. WebCT (CT – Course Tools), для регистрации студентов и отслеживания результатов их обучения, а также предоставлять и фиксировать доступ и использование материалов. На факультете было сформировано 8 параллельных онлайн-курсов (от «ELISE 0001», «ELISE для гуманитарных и общественных наук», до «ELISE 0008», «ELISE для науки» и пр.).

Логически это объяснялось попыткой предоставить:

- основу для широкой контекстуализации учебной дисциплины, особенно в будущем;
- возможность сформировать у библиотекарей чувство сопричастности и способность анализировать последующую работу студентов в специализированных предметно-ориентированных библиотеках;

- данные для сравнения при использовании в разных учебных дисциплинах;
- ограничение риска управления в единицах доступа, веб-трафика и технических вопросов

В результате, используя терминологию WebCT, можно сказать, что в ряде областей библиотекари стали для курсов «ELISE» «главными веб-дизайнерами». Для каждого курса был разработан шаблон главной страницы для предоставления доступа к учебному курсу и тестам. Тесты – это механизм, служащий подтверждением активного участия студентов в процессе обучения и, будем надеяться, понимания ими учебного материала.

Оценка результатов обучения

Разработка тестов

Для каждой версии курса был разработан простой список тестов, состоящий из 10 вопросов (заданий). Эти десять заданий были выбраны произвольно из базы данных вопросов, представленной на WebCT. Вопросы были составлены сотрудниками Библиотеки и Учебного центра. Проходной балл равнялся 80%; иными словами, нужно было правильно выполнить 8 из 10 тестовых заданий, причем число попыток было неограниченным. Такой подход, допускающий многократные попытки, был выбран в воспитательных целях, т.к. позволял расширять знания за счет получения оценок в процессе выполнения произвольно выбираемых тестовых заданий.

Чтобы добиться педагогических целей и получить желаемые результаты по итогам изучения базовых навыков, вопросы теста были сгруппированы в базе данных вопросов на WebCT так, чтобы каждому результату обучения соответствовал хотя бы один вопрос в любом произвольно выбранном наборе тестов. Два вопроса теста были посвящены наиболее сложным понятиям, таким как информационные ресурсы, базы данных, ссылки и плагиат (Результаты 2, 4, 5 и 6).

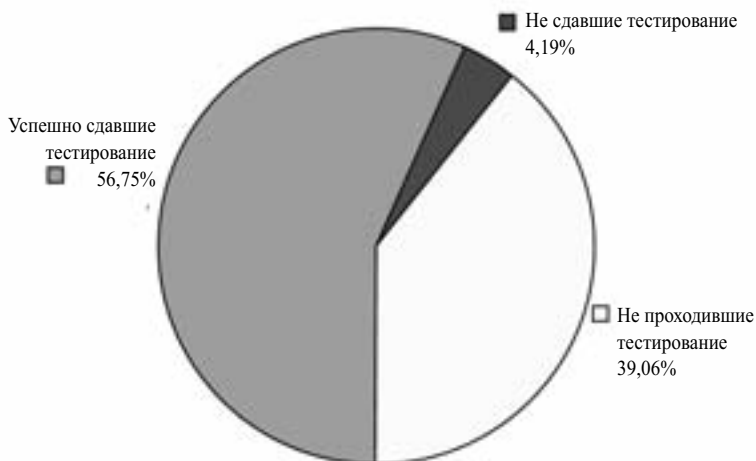
Таблица 7.1. Результаты изучения базовых навыков

Результат 1	1. Назовите причины, которые могут заставить вас искать информацию в университете: 1.1. Находить литературу для чтения по заданным спискам
Результат 2	2. Перечислите самые разные источники информации и напишите, как вы их используете в своей курсовой работе: 2.1. Понимать разницу между книгами, журналами и Интернетом 2.2. Знать, что такое база данных, и объяснить ее назначение
Результат 3	3. Напишите, как организована литература в библиотеке. Ваше понимание организации литературы в библиотеке позволит вам: 3.1. Определять основные способы поиска – по алфавиту или по предмету 3.2. Объяснять правильную расстановку в рамках классификационных систем, Десятичной классификации Дьюи в частности
Результат 4	4. Подтвердите, что библиотечные фонды находятся в зданиях и в Интернете. Если вы это понимаете, то вы можете: 4.1. Описать процесс поиска в физической и виртуальной библиотеке 4.2. Назвать несколько отличий между «бесплатными» интернет-ресурсами и «библиотечно-финансируемыми» интернет-ресурсами 4.3. Объяснить, как работают поисковые машины (и почему работа в Google может быть недостаточной) 4.4. Объяснить, почему необходимо авторизоваться, чтобы проводить поиск в некоторых источниках
Результат 5	5. Опишите, когда и как цитировать первоисточники и узнавать разные части цитаты. Сюда входит способность: 5.1. Понимать, что разные школы используют разные способы цитирования
Результат 6	6. Перечислите этичные способы использования информации. Знание того, как правильно пользоваться информацией, предполагает, что вы можете: 6.1. Дать определение понятия плагиата 6.2. Перечислить способы, с помощью которых можно избежать плагиата 6.3. Определить, какие материалы можно копировать и в каком объеме

Результаты тестирования

В 2005 учебном году на «ELISE» было зарегистрировано 9746 первокурсников и они проходили обучение по 8 версиям этого учебного курса. Из этого числа 5531 человек (56,75%) успешно сдали итоговые тесты, 408 человек (4,19%) «провалились», а 3807 человек (39,06%) не решились пройти тестирование.

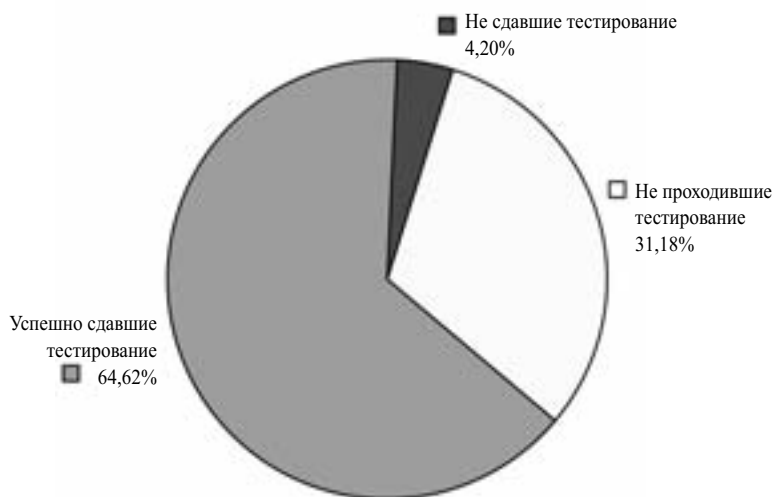
Рис. 7.3. Результаты тестирования студентов по итогам изучения курса «ELISE» в 2005 г.



Учебный год в UNSW состоит из двух семестров. Большая часть студентов-первокурсников записались на курс «ELISE» в первом семестре, который начинается в марте. Если мы внимательно посмотрим на цифры первого семестра, то увидим высокую корреляцию с приведенными выше данными. Это объясняется эффективностью мероприятий по продвижению курса и занятий по информационным навыкам, которые Библиотека проводит в основном в начале семестра.

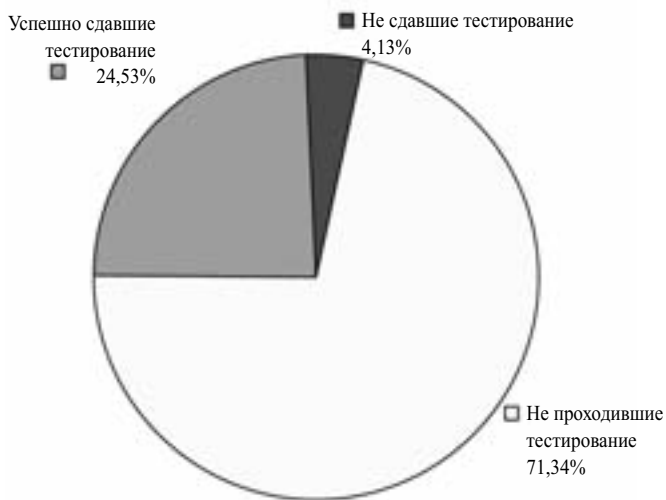
В первом семестре из числа студентов, принятых на первый курс университета, на занятия по «ELISE» записалось 7834 человека. Тесты сдали 5062 человек (64,62%), не сдали 329 человек (4, 20%), не решились сдавать 2443 человека (31,18%).

Рис. 7.4. Результаты тестирования студентов по итогам изучения курса «ELISE» в 1-ю сессию 2005 г.



Во втором, коротком, семестре преобладают студенты-выпускники, а студенты начальных курсов представлены слабо. Причина этого – в небольшом количестве мероприятий по продвижению курса и занятий по информационной грамотности. В результате мы получили другие цифры: во втором семестре на занятия по «ELISE» записалось 1912 человек. Тесты сдали 469 человек (24,53%), не сдали 79 (4,13%) и не сдавали 1364 человека (71,34%).

Рис. 7.5. Результаты тестирования студентов по итогам изучения курса «ELISE» во 2-ю сессию 2005 г.



Вопросы, возникшие после выполнения тестов

В 2005 г. ближе к середине первого семестра студенты сообщили об ошибке в маркировке правильности одного из ответов теста. Ошибка произошла при передаче вопроса от Respondus (системы создания контрольной работы для WebCT) к WebCT и была продублирована во всех восьми версиях «ELISE». Ошибка была исправлена немедленно, однако к тому времени несколько сотен студентов уже выполнили тесты. В течение первых двух недель этой сессии сервер WebCT работал очень медленно, что помешало многим студентам выполнить тесты и могло стать причиной значительных расхождений в данных.

Отзывы студентов

От 9746 студентов, прошедших обучение по «ELISE», было получено 3052 ответа. По этим ответам был составлен онлайн-новый отчет из 10 пунктов, который был разослан студентам, получившим 80% за тест. Из анализа полученных от них ответов была сделана произвольная стратифицированная (пропорциональная) выборка (Vaughan, 2001) в объеме 20% от восьми версий «ELISE». Эта выборка делалась для того, чтобы получить правильное представление об обратной связи от студентов при разном количестве ответов, поступивших от факультетов.

Обзор

Наш онлайн-обзор включал несколько широких тем: доступ к технологиям, работа в библиотеке, доступ к тестам, контент и структура, самые важные изученные темы, а также предложения и комментарии.

Доступ к технологиям

Для того чтобы облегчить студентам в последующем доступ к курсу «ELISE», в обзоре были обобщены особенности используемых при обучении онлайн-технологий, о которых написали студенты. Значительная доля студентов выходила в «ELISE» со своих домашних компьютеров (69,3%), но при этом почти треть респондентов указала, что для изучения курса использует компьютеры либо в Библиотеке UNSW, либо в филиале, либо и те, и другие. Большинство студентов, работающих с «ELISE» со своих домашних компьютеров, учатся на юридическом, экономическом и медицинском факультетах.

Таблица 7.2. Частичная табличная сводка онлайн-обзора
«ELISE» – Доступ к технологиям

Факультеты									
	Гуманитарных и общественных наук	Экологический	Изобразительных искусств	Коммунальных	Машиностроения	Юридический	Медицинский	Научный	Всего
Где больше всего работали с учебником									
Библиотека UNSW	20,5%	9,6%	5,0%	11,6%	20,0%	7,1%	10,3%	14,2%	13,2%
Филиал UNSW (без Библиотеки)	7,7%	19,1%	10,0%	6,5%	8,0%	0,0%	7,7%	5,8%	8,5%
Домашние компьютеры	65,8%	63,5%	70,0%	74,2%	60,0%	78,6%	74,4%	69,0%	69,3%
Сочетание разных компьютеров	6,0%	7,8%	15,0%	7,7%	12,0%	14,3%	7,7%	11,0%	9,0%
Качество соединения и быстродействие удовлетворительны									
Совершенно согласны	26,5%	27,8%	40,0%	24,7%	24,0%	37,2%	38,5%	27,7%	28,3%

Продолжение таблицы 7.2.

Со- гласны	41,9%	46,1%	50,0%	59,7%	60,0%	44,2%	51,3%	43,2%	48,7%
Нет мнения	26,5%	20,9%	10,0%	13,6%	16,0%	16,3%	7,7%	25,8%	19,8%
Не со- гласны	4,3%	4,3%	0,0%	0,6%	0,0%	2,3%	2,6%	3,2%	2,7%
Совер- шенно не со- гласны	0,9%	0,9%	0,0%	1,3%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,6%

В первые две недели семестра по техническим причинам быстродействие университетского сервера WebCT было ограничено. Однако подчеркнем, что в целом студенты были удовлетворены качеством соединения и быстродействием при работе с учебным материалом. Вероятнее всего, неудовлетворенность быстродействием удалось удержать на минимальном уровне благодаря тому, что блог был размещен на библиотечном сервере, а не на сервере WebCT.

Своевременность

Поскольку «ELISE» представляет собой учебный курс, предваряющий курс информационной грамотности, важно было точно определить время введения данного курса, особенно в связи с представлением Библиотеки UNSW и ее услуг в рамках студенческой практики при переходе с одного курса на другой. Интересно, что, несмотря на усиленную пропаганду «ELISE» в ходе ориентационной недели и в течение первых шести недель семестра, почти в половине ответов из выборки (50,5%) было указано, что студенты пользовались Библиотекой и ее услугами до получения доступа к «ELISE».

Тесты

Для нас было также важно узнать мнение студентов о выборочных тестах и опыте их выполнения. Судя по данным выборки, очень небольшое число студентов (9,9%) столкнулось с проблемами при выполнении тестов, но при этом анализ качественных данных в комментариях и предложениях показал, что студенты требовали более сложных заданий с включением настоящего поиска информации и более «практических» вопросов.

Структура учебного курса

Что касается структуры учебного курса, то полученные ответы говорят о том, что студенты приняли в целом и структуру, и манеру представления материала, и только 2,5% отметили свое «несогласие» с ними. Некоторые студенты написали, что блог скорее подходит «зеленым» студентам начальных курсов и меньше соответствует потребностям дипломников и более зрелых взрослых студентов.

Самая важная из изученных тем

Анализируя качественные данные по этому вопросу, мы применили процесс кодирования, чтобы объединить ключевые темы в отдельные категории. Студентов попросили определить самую важную тему, которую они изучили в ходе обучения по курсу «ELISE». В результате мы получили список из 29 тем. Мы оставили без изменений оригинальные формулировки, данные студентами, чтобы показать, на каком языке стали говорить студенты по окончании учебного курса. В числе самых важных были названы следующие темы:

1. Sirius (библиотечный портал UNSW для доступа к электронным ресурсам).
2. Работа со ссылками.
3. Библиотечные ресурсы.
4. LRD (база данных библиотечных ресурсов в составе онлайн-нового каталога Библиотеки UNSW).

5. Библиотечные услуги.
6. Базы данных.
7. Как пользоваться библиотекой.
8. Журналы и журнальные статьи.
9. Как искать информацию.
10. Поисковые шифры.

Комментарии и предложения для дальнейшего развития

Студентам также была предоставлена возможность дать свои комментарии и предложения в специальном разделе обзора.

Студенты одобрили учебный курс и похвалили его структуру. Респонденты проявили большую открытость, давая советы по улучшению курса, в частности, по большему использованию интерактивных сетевых технологий и большему вниманию к развитию практических навыков поиска информации по шифру.

Особенно важно то, что по мере осознания ценности курса выпускники просили предоставить им его специальную версию. Аналогичный комментарий был получен и от взрослых студентов, которые хотели работать с «более зрелым» учебным материалом. Это стало одной из причин того, что в 2006 г. в результате коллективной работы с экономическим факультетом была разработана версия учебного курса для студентов-дипломников. Она рассчитана на более высокий уровень знаний, представлена в более «зрелой» форме и визуально более привлекательна для взрослых студентов.

Таковы были обязательные для исправления критические замечания. При этом были студенты, которые называли курс «пустой тратой времени»; высказывали замечания по поводу «блогового» подхода и критиковали его за «детскость» и «излишнюю многословность».

Что касается технических вопросов, отмеченных студентами, то наиболее часто отмечались «проблемы с доступом, связанные с блокировкой всплывающих изображений, с установками Spy Ware», которые затрудняли студентам доступ к отдельным частям учебного курса. Также студенты написали о получении сообщений о многократной регистрации, когда они открывали на WebCT несколько курсов «ELISE». Этот вопрос регистрации был отмечен как особо важный и включен в список задач для обязательного исправления при переводе WebCT на VISTA в 2006 г.

Настоящее

«ELISE» уже исполнилось 2 года. В 2006 г. Университет принял важнейшее решение: с целью усиления обязательного характера курса сделать условием зачисления студентов подписание ими онлайн-ого заявления, в котором они должны указать, что поняли требование о выполнении теста и что это требование является условием их зачисления. Без такого документа зачисление не производилось. Сложный вопрос санкций за это еще подлежит рассмотрению. «ELISE» сохранил свои 8 версий и был переведен на WebCT VISTA. Два сотрудника Группы базовых навыков совместно с Центром развития академического образования разработали версию для студентов-дипломников и включили ее в каждый модуль «ELISE» в качестве альтернативы для более продвинутых и более серьезных студентов. Версия Объединенного военного училища Вооруженных Сил, о которой мы говорили выше, прошла пока только один цикл. Тесты содержат теперь больше вопросов о плагиате – теме, очень важной для UNSW. Агентство по качеству австралийских университетов (AUQA) отметило «ELISE» в своем аудиторском отчете за 2005–2006 гг.

Заключение

Направления развития

Наряду с развитием контента существует возможность изучать новые технологии для обогащения опыта работы студентов

с сетевыми технологиями. Помимо этого, есть ряд важных предложений для библиотекарей, которые хотели бы взять на себя разработку обязательных учебных курсов, предваряющих курс информационной грамотности. Эти предложения включают:

- знание образовательных технологий и их педагогического воздействия;
- способность смотреть на все глазами студентов;
- знание последних нововведений, касающихся отдельных предметов из программы студентов-первокурсников;
- постоянную связь с другими частями программы для облегчения обязательных для внедрения механизмов соответствия.

Коллективная работа с разными заинтересованными лицами сыграла огромную роль в разработке для студентов UNSW учебного курса «ELISE», предваряющего курс информационной грамотности. Решение UNSW сделать «ELISE» обязательным учебным курсом сыграло большую роль в его создании и развитии. Организационная поддержка по включению «ELISE» в программу курса стимулировала ряд преподавателей университета принять участие в развитии информационной грамотности.

Анализ качественных данных позволяет предположить, что Библиотеке UNSW совместно с сотрудниками UNSW и другими подразделениями удалось разработать комплексную программу, обеспечивающую подготовку студентов к изучению курса информационной грамотности.

Список литературы

1. AUQA (2006). Australian Universities Quality Agency: Report of an Audit of the University of New South Wales. Audit Report. No. 1 877090 51 4.
2. Bausch, P., Haughey, M., and Hourihan, M. (2002). We Blog: Publishing Online with Weblog. Indianapolis, Indiana: Wiley Publishing.
3. Blood, R. (2002). The Weblog Handbook: Practical Advice on Creating and Maintaining your Blog. Cambridge, USA: Perseus Publishing.

4. *Brookfield, S.* (1995). «Becoming Critically Reflective: A Process of Learning and Change». In: *Becoming a Critically Reflective Teacher*. San Francisco: Jossey Bass.
5. *Bundy, A. E.* (2004). *Australian and New Zealand Information Literacy Framework: Principles, Standards and Practice*. 2nd ed. Adelaide, Australia: ANZIIL. Retrieved June 2007 from: <http://www.anziil.org/resources/index.htm>.
6. *Hunt, F., Birks, J.* (2004). «Best Practices in Information Literacy». *Portal: Libraries and the Academy* 4 (1): 27–39.
7. *Krause, K.-L.* (2003). «Which Way From Here? Passion, Policy and Practice in First Year Higher Education». Paper presented at the 7th Pacific Rim, First Year in Higher Education Conference: Enhancing the Transition to Higher Education: Strategies and Policies that Work. Brisbane. July 9–11.
8. *Krause, K.-L., Hartley, R., James, R., McInnis, C.* (2005). «The First Year Experience in Australian Universities: Findings from a Decade of National Studies». Retrieved from: http://www.dest.gov.au/sectors/higher_education/publicationsresources/profiles/first_year_experience.htm.
9. *McInnis, C., James, R., Hartley, R.* (2000). *Trends in the First Year Experience in Australian Universities*. Centre for the Study of Higher Education. Melbourne, Australia: University of Melbourne.
10. *Scales, J., Matthews, G., Johnson, C. M.* (2005). «Compliance, Cooperation, Collaboration and Information Literacy». *The Journal of Academic Librarianship* 31 (3): 229–235.
11. *Starfield, S., Trahn, I., Scoufis, M.* (2003). «Enabling Skills at UNSW: A Discussion Paper».
12. *Vaughan, L.* (2001). *Statistical Methods for the Information Professional: A Practical, Painless Approach to Understanding, Using and Interpreting Statistics*. New Jersey, USA: Information Today.

ГЛАВА VIII

ПОДДЕРЖКА ПРОЦЕССА ОСВОЕНИЯ ИНФОРМАЦИОННОЙ ГРАМОТНОСТИ В УНИВЕРСИТЕТАХ ФИНЛЯНДИИ – СТАНДАРТЫ, ПРОЕКТЫ И ОНЛАЙНОВОЕ ОБУЧЕНИЕ

Арья Юнтунен, Анне Лехто, Ярмо Саарти,
Йоханна Теваниеми

Аннотация

В университетах Финляндии действует целый ряд проектов, связанных с разработкой стандартов и учебных пособий, которые способствуют преподаванию и обучению информационной грамотности. В центре внимания данной работы – «Учебный план по информационной грамотности: «Виртуальный университет» – совместный проект университетских библиотек Финляндии на 2004–2006 гг.» (2004). Основной целью проекта является дальнейшая интеграция информационной грамотности в учебные планы университетов. Мы также расскажем и о других проектах, направленных на пропаганду и анализ информационной грамотности в университетах.

Введение

С начала этого тысячелетия информационная грамотность (ИГ) стала предметом активных дискуссий среди университетских библиотек Финляндии (см. также Sinikara and Järveläinen, 2003). Первым значительным событием в этой области в Финляндии стал проект Студенческой библиотеки Хельсинкского университета «Стандартизация управления информационной грамотностью в 2001–2003 гг.». Целью проекта было выполне-

ние перевода на финский язык «Стандартов компетенций по информационной грамотности для высшего образования» (2000), подготовленных Ассоциацией библиотек колледжей и научных библиотек США (ACRL) и размещенных в Интернете в 2001 г. Помимо этого, в рамках проекта были проведены два семинара и предоставлена возможность для включения этих стандартов в учебные планы высших учебных заведений Финляндии.

Основной проблемой университетов и высших учебных заведений Финляндии при включении ИГ в учебные планы было и остается разнообразие форм преподавания и внедрения ИГ. Некоторые библиотеки играют активную и главную роль в обучении ИГ (особенно в части поиска информации) как студентов, так и преподавателей университетов. Но есть библиотеки, которые не имеют ни ресурсов, ни возможности влиять на изменение учебного плана, и поэтому мало могут содействовать продвижению и преподаванию ИГ.

Эта ситуация заставила университетские библиотеки Финляндии решать двоякую задачу. С одной стороны, они должны были сделать все от них зависящее, чтобы лица, ответственные за принятие решений на всех уровнях, были проинформированы о значении и роли ИГ и связанных с ней информационных навыков как для студентов, так и для преподавателей. С другой стороны, библиотеки должны были тестировать внедрение ИГ в рамках разных проектов (McDonald and Saarti, 2003, 2005; Halttunen, 2004).

Обе задачи были успешно выполнены. В ряде документов по вопросам информационной и образовательной политики, подготовленных Министерством образования, прямо и косвенно говорится об ИГ как о важнейшей характеристике личности человека, который живет в современном обществе, основанном на знании. Так, в одном из последних документов по обучению и исследованиям, посвященном политике информационного общества, — «Программе информационного общества по обучению, подготовке и исследованиям на 2004–2006 гг.» — говорится, что одной из

основных задач является закрепление навыков и знаний всех граждан в целях развития их возможностей пользоваться теми услугами, которые предоставляет информационное общество (т.е. сетевыми компьютерными услугами). Библиотеки относятся в этом документе к ключевым участникам данного процесса.

Однако существует и другой, более реалистичный (или пессимистичный) взгляд на роль библиотек в информационном обществе. Мирья Рююнянен (Mirja Ruunänen), финский политический деятель, активно пропагандировавшая библиотеки на национальном и европейском уровне (1998), утверждает, что на самом деле не так много политиков должным образом оценивают важность библиотек в деле продвижения ИГ (2003). Именно поэтому особенно важно, чтобы библиотеки играли активную и самостоятельную роль в вопросах продвижения ИГ среди своих читателей.

В данной работе мы представим описание проектов, призванных продвигать ИГ в университетах Финляндии. Национальный проект объединил университеты страны и поддерживает усилия, предпринимаемые университетскими библиотеками, путем разработки общих методов, которые используются, скажем, при анализе ИГ, а также распространения передового опыта. Мы приведем примеры других средств, используемых для продвижения и внедрения ИГ в университетах в соответствии с Болонской Декларацией (в их числе – рекомендация университетам включить компетенции ИГ в новую структуру высшего образования и разработать тест для анализа знаний студентов в области ИГ). Мы также обсудим педагогические аспекты обучения ИГ.

В следующем разделе мы расскажем об университете Хельсинки – крупнейшем университете Финляндии, имеющем 11 факультетов, самый большой набор учебных предметов и 38 000 студентов; Университете Тампере с его шестью факультетами и 15 500 студентами; и Университете Куопио – 5 факультетов и 5500 студентов (см. рис. 8.1).

Рис. 8.1. Города в Финляндии, в которых находятся библиотеки, участвующие в проекте (Хельсинки, Тампере, Куопио)



Учебный план по информационной грамотности: «Виртуальный университет» – совместный проект университетских библиотек Финляндии на 2004–2006 гг.

В 2004 г. университетские библиотеки Финляндии реализовали совместный проект по интеграции ИГ в учебные планы университетов и созданию университетской сети. Несмотря на

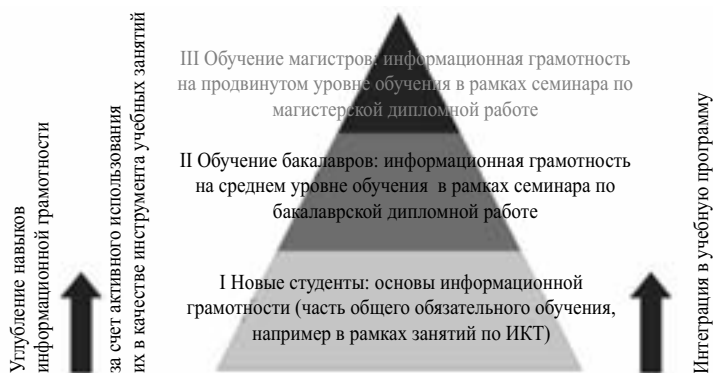
то, что ИГ была включена в стратегические планы практически всех университетов, на практике остро ощущалась потребность в разработке общих стандартов для развития процесса интеграции. Национальный проект получил 3-годичное финансирование от Министерства образования и осуществлялся под руководством Хельсинкского университета. Главным координатором проекта стала Директор по библиотечному и информационному обслуживанию Кайса Синикара (Kaisa Sinikara). В помощь ей в марте 2004 г. была введена должность ответственного за планирование, на которую была назначена Анне Лехто (Anne Lehto).

В основу национального проекта были положены стандарты компетенций информационной грамотности ACRL, разработанные в США. Поскольку сам термин «информационная грамотность» при переводе на финский звучит неоднозначно, проект разъяснял содержание концепции, а не просто определял конкретную форму ИГ.

Интеграция в Болонский процесс

После запуска проекта в 2004 г. стало очевидно, что в соответствии с Болонским процессом обязательные изменения в учебные планы университетов, которые должны были быть введены в 2005 г., потребуют от университетских библиотек совместных действий для привлечения внимания к значению навыков ИГ. Иными словами, Болонский процесс рассматривался как возможность установления более тесной и логичной связи между информационной грамотностью и учебными дисциплинами, преподаваемыми в университетах. По этой причине в первый год реализации проекта координационная группа выработала национальные рекомендации для университетов по интеграции информационной грамотности в учебный процесс. Рекомендации для университетов (рис. 8.2) были направлены координаторам Болонского процесса.

Рис. 8.2. Рекомендации для университетов по включению компетенций информационной грамотности в новую структуру высшего образования



После запуска проекта в 2004 г. стало понятно, что обучение ИГ, осуществляемое университетскими библиотеками, охватывало не всех, а только часть студентов и было недостаточно скоординировано. В разных университетах и в разных дисциплинах положение дел было разным, и поэтому основной целью рекомендаций было обеспечить для всех студентов по крайней мере минимальный уровень обучения ИГ. Практические вопросы внедрения ИГ в учебные планы университеты должны были решать самостоятельно.

В апреле 2004 г. большая часть библиотек Финляндии сообщила о том, что не была в достаточной степени вовлечена в процесс планирования новой структуры высшего образования. При этом информация, поступившая от университетских библиотек, имевших своих представителей в комитетах по планированию образования, говорила о том, что университетские библиотеки располагали наилучшими возможностями для оказания влияния на изменения, предписанные Болонским процессом.

В 2005 г. после внедрения в университетах новой структуры высшего образования был проведен контрольный анализ. Он пока-

зал следующее: библиотеки небольших университетов сообщали, что национальные рекомендации доказали свою пользу при проведении переговоров на местном уровне. Однако этот факт еще не позволяет нам сделать вывод о том, что национальные рекомендации повлияли на интеграцию ИГ в Болонский процесс, поскольку существуют и иные факторы, игнорировать которые невозможно.

При проведении контрольного анализа библиотеки должны были перечислить своих главных партнеров в деле разработки методов обучения ИГ в университетах. Большинство библиотек считало своими главными партнерами преподавателей факультетов и отделы, ответственные за разработку методов преподавания и обучения. В числе важных партнеров назывались также и другие библиотечные подразделения университета.

Объединенный веб-сайт по развитию ИГ в Финляндии повысил наглядность этого направления деятельности на национальном уровне. Несмотря на то, что сайт лишь частично переведен на английский язык, он не остался незамеченным нашими иностранными коллегами.

Создание сети библиотечных преподавателей

В 2004 г., в начале работы над проектом ко всем библиотекам Финляндии обратились с просьбой перечислить контактных лиц по проекту ИГ. Так был составлен список рассылки, позволивший осуществлять коммуникацию между 29 специалистами, представляющими 20 разных университетов. Хотя этот список вполне соответствовал задаче передачи информации контактными лицам, он не стимулировал дебаты по практическим вопросам, не развивал другие формы сетевого взаимодействия.

Роль контактных лиц заключалась в том, чтобы выступать в качестве посредников между университетами местного и национального уровней. Однако основной задачей было обеспечение национального проекта подробной информацией о ситуации на местном уровне для создания общей базы знаний.

В начале 2005 г. для усиления коллективной работы в сети были сформированы две рабочие группы. Темы для этих рабочих групп были выбраны самими участвующими библиотекарями. Одна из групп сосредоточилась на педагогических вопросах, а другая – на разработке средств анализа знаний в области ИГ. Педагогическая группа организовывала семинары и встречи для обмена опытом. Она также взяла на себя инициативу по педагогической подготовке библиотекарей. Большинство встреч проходило в форме видеоконференций, чтобы географически удаленные университеты могли полноценно участвовать в работе.

Коллективная работа, семинары и педагогическая подготовка

Национальный проект также акцентировал внимание на значении педагогической подготовки библиотекарей, организации семинаров по ИГ и встречах коллег. Несмотря на то, что эти семинары были в основном посвящены педагогическим вопросам и электронному обучению, обсуждались на них и другие интересные темы, например создание «бренда» библиотечных курсов. Многие семинары были открыты и для других секторов библиотек. Пара лекций была записана на видео, и файлы размещены на веб-сайте, чтобы открыть доступ к ним для еще более широкой аудитории.

Национальный проект по ИГ был связан с рядом иных локальных проектов, что давало возможность получать информацию по другим проводимым работам, касающимся информационных навыков. Так, Хельсинкский университет осуществлял сотрудничество в рамках проекта «ICT Driving License», и этот проект стал примером плодотворного сотрудничества между факультетами и библиотеками. Подробный рассказ об этом проекте представил на семинаре Пяйви Хелминен (Päivi Helminen), сотрудник Научной библиотеки Хельсинкского университета района Виикки.

Национальный проект характеризуется активным включением в работу скандинавских и международных сетей по ИГ. Летом 2005 г. библиотекари Финляндии совместно с координационной группой NordINFOLIT провели в районе Большого Хельсинки 4-ю Летнюю школу по информационной грамотности для скандинавских стран.

Банк вопросов: совместный инструмент для анализа навыков информационной грамотности

По инициативе Аналитической группы в апреле 2005 г. был запущен проект создания совместного банка вопросов для анализа квалификации студентов в области ИГ. Группа приняла участие в разработке для банка вопросов с многовариантными ответами, предоставила свои соображения и обратную связь сотруднику, отвечающему за планирование проекта.

Одной из сложностей при осуществлении этого проекта было накопление общего материала для всех университетов по всем дисциплинам. Поскольку разные дисциплины и разные уровни обучения предъявляют разные требования к ИГ, было очевидно, что одного квалификационного теста общего содержания недостаточно. Банк включает около 300 вопросов с многовариантными ответами, которые университетские библиотеки могут модифицировать в зависимости от своих потребностей и использовать для тестирования студентов на разных уровнях обучения. Банк вопросов распространялся по лицензии Creative Commons Attribution-Noncommercial-ShareAlike 1.0, которую получила Финляндия.

Вопросы в банке подразделяются на четыре категории:

1. Определение задачи.
2. Выбор информационной тематики.
3. Поиск информации: планирование и осуществление поиска информации.
4. Анализ и использование информации (первоисточники).

В дополнение к этим категориям вопросы подразделяются на три уровня сложности в соответствии с национальными рекомендациями по ИГ:

1. Начинаящие студенты: основы ИГ.
2. Обучение на степень бакалавра: промежуточный уровень обучения ИГ.
3. Обучение на степень магистра: продвинутый уровень обучения ИГ.

Квалификационные тесты по ИГ можно использовать для сбора информации об уровне развития навыков студентов и выработать на основе этой информации более эффективные методы обучения ИГ; тесты можно использовать также для получения исходных данных для проведения анализа уровня развития у студентов навыков поиска информации. После этого студентов можно распределить по группам в соответствии с уровнем развития их навыков. При разработке квалификационных тестов следует также принимать во внимание обучение студентов по программе в целом для того, чтобы тест не оказался оторванным от основных задач обучения.

Важно также, чтобы студенты могли обсудить с преподавателями результаты своих тестов, в том числе узнать правильные ответы и понять, хорошо или плохо они выполнили задания. В ходе такого общения можно рекомендовать студенту принять участие в занятии, проводимом библиотекой по тем вопросам, в которых ему необходима дополнительная помощь.

Обучение ИГ в Университете Тампере – инновации в преподавании

Развитие преподавания ИГ как части высшего образования происходило в разных университетах по-разному. Библиотека Университета Тампере представляет собой в этом смысле хо-

роший пример, поскольку посвятила решению данной проблемы много времени и сил. Реформа структуры высшего образования вступила в силу 1 августа 2005 г. В течение 2004–2005 учебного года Университет работал над подготовкой нового учебного плана. Библиотека Университета Тампере приняла участие в работе по интеграции преподавания навыков ИГ в учебный план. Библиотека проводила совместную работу с преподавателями факультета и другими сотрудниками Университета по разработке контента высшего образования. Мотивацией для этого вида совместной работы служил принцип поддержания библиотечных услуг на современном уровне и непрекращающиеся усилия по созданию партнерств в рамках Университета. Библиотека с успехом внедрила свою новую стратегию. Действия Библиотеки сделали ее заметной и повысили ее статус. Получили развитие электронные услуги и электронные фонды, и Библиотека стала шлюзом, открывающим доступ к научным электронным ресурсам. Разработка разных курсов и комплектов методических материалов по навыкам ИГ стала критически важным моментом в деле налаживания сотрудничества.

Библиотека Университета Тампере приняла активное участие на стадии планирования национального проекта «Учебный план по информационной грамотности: «Виртуальный университет» – совместный проект университетских библиотек Финляндии на 2004–2006 гг.» (2004) как одна из библиотек-учредителей. Она входила в состав руководящей группы и участвовала в деятельности рабочих групп проекта. Библиотека стремилась развивать сотрудничество в области университетского образования в сети университетских библиотек Финляндии и добилась заметных успехов. Нынешние курсы ИГ в Тампере соответствуют рекомендациям проектной группы в отношении главных элементов ИГ. Рекомендации также предписывали включить ИГ в учебный план Университета Тампере.

До начала внедрения национального проекта Библиотека Университета Тампере предлагала набор из разных курсов по навыкам ИГ (ранее известных как курсы обучения пользователей) для начинающих, продвинутых и завершивших университетское образование студентов. К сожалению, эти курсы не могли охватить всех, ведь участие в них должно было быть добровольным, хотя и усиленно рекомендуемым.

Все студенты медицинского факультета (поскольку этот факультет делает акцент на проблемном обучении) и часть студентов педагогического факультета посещали обязательные курсы ИГ в течение нескольких лет. Эти факультеты проводят курсы в сотрудничестве с Отраслевой библиотекой по здравоохранению и Отраслевой библиотекой по гуманитарным наукам и педагогике.

В соответствии с Реформой структуры высшего образования (2005 г.) курсы ИГ стали обязательным предметом учебных планов по информатике, управлению и общественным наукам. Главная библиотека предлагает курсы ИГ для этих факультетов. Масштаб этих обязательных курсов таков, что сотрудники Главной библиотеки ежегодно преподают базовые навыки ИГ примерно 650 новым студентам. «Базовый курс по поиску информации» рассчитан на 4 недели и преподается на каждом факультете. Он включает 11 часов очного обучения с выполнением упражнений, а также упражнения, выполняемые дома. За этот курс студенты получают 2 зачетных балла по ECTS (European Credit Transfer System – Европейская система перезачета баллов. – *Прим.пер.*). Ответственной за этот курс является Библиотека. Для студентов-первокурсников проведение курса запланировано на первую и вторую половины осеннего семестра. В 2005 г. общий объем преподавания в осеннем семестре составил 336 часов.

Факультет общественных наук сделал курс ИГ обязательным не только для бакалавров, но и для получающих степень магистра. Он призван охватить базовые навыки ИГ с точки зрения

изучаемых студентами тем и познакомить с разными источниками научной информации. «Углубленный курс обучения поиску информации» дает 1 зачетный балл по ECTS и является одним из зачетных баллов, которые студенты могут получить за весь курс. Чтобы организовать преподавание навыков ИГ в рамках семинара для бакалавров, информационные специалисты Библиотеки активно сотрудничали с преподавателями Университета. В целом курс по развитию навыков ИГ принял форму семинара продолжительностью 2–4 часа.

Помимо этого, многие другие кафедры в Университете выбрали для своих студентов «Углубленный курс обучения поиску информации» как форму семинарских занятий для получающих степень бакалавра или магистра. Они удовлетворены тем, что ИГ стала составной частью процессов развития навыков по проведению исследований и написанию работ. Однако кафедры и работающие на них преподаватели должны сами решать, хотят ли они подписаться на этот продвинутый курс для своих студентов. Только факультет общественных наук включил его в свой учебный план в виде обязательного курса. В 2005 г. главная библиотека посвятила 101 час и обязательным, и добровольным формам продвинутых типов преподавания ИГ.

Главная и отраслевые библиотеки предоставляют разные курсы для студентов-иностранцев, аспирантов и преподавателей и исследователей университетов. Главная библиотека также организует демонстрации и презентации некоторых электронных информационных ресурсов и электронных услуг, предоставляемых на регулярной основе. В 2005 г. Библиотека Университета Тампере посвятила преподаванию навыков ИГ 1182 часа.

Финансирование

Одной из проблем обучения ИГ в Библиотеке Университета Тампере является финансирование. Вышеназванный объем

преподавания навыков ИГ требует времени и сил со стороны библиотекарей и информационных работников, составляющих и преподающих этот курс. Кроме того, Библиотека должна вкладывать средства в среду обучения, составной частью которой являются компьютеры. Капиталовложения нужны для разных целей, важнейшими из них являются подготовка преподавателей и разработка учебных материалов для библиотекарей – комплектов методических материалов, видеолекций и электронного интернет-экзамена. Все это требует как крупных разовых капиталовложений, так и регулярного обновления учебных материалов.

В 2006–2007 учебном году Библиотека выпустила видеолекцию по ИГ и выложила ее на веб-сайт. Видеолекция является первой частью курса ИГ и включает теоретический материал по навыкам ИГ и базовые сведения по поиску научной информации. Студенты могут самостоятельно ознакомиться с этим материалом на веб-сайте. Хотя это видео было также задумано как вспомогательный материал для лекции, которая должна была быть прочитана в начале курса, его основная цель состояла в том, чтобы поддержать идею самостоятельного электронного обучения студентов, открывающего возможности для дистанционных занятий и позволяющего получать доступ к информации в удобное время в удобном месте.

В осеннем семестре 2006 г. впервые будет предоставлена возможность пройти «Базовый курс по поиску информации» после выполнения квалификационного теста как альтернативного способа проявления своей компетенции по навыкам ИГ. Этот тест предназначен для тех начинающих студентов, которые сумели освоить навыки ИГ во время обучения до поступления в университет, считают себя достаточно квалифицированными в этой области или хотят изучать навыки ИГ и информационные источники самостоятельно и пройти тест позднее.

Квалификационный тест по ИГ в Университете Тампере

Квалификационный тест – один из ведущих элементов электронной проверки, разработанный Университетом Тампере за последние полгода. Тест сделан на платформе Moodle, а экзамен проводится в компьютерном классе Библиотеки.

В начале ноября 2005 г. Библиотека Университета Тампере запустила проект ОРТИА с целью проведения интернет-экзамена. В течение 5 месяцев в Библиотеке на полную ставку работал веб-дизайнер, который занимался проектом квалификационного теста совместно с информационными работниками, преподающими навыки ИГ. В это же время в Университете Тампере шла работа еще над одним совместным проектом: анализировались возможности проведения электронных экзаменов по ряду предметов параллельно с традиционными письменными экзаменами. Настройка и управление квалификационным тестом ОРТИА полностью осуществляются в режиме онлайн.

В это же самое время в рамках национального проекта были начаты разработка и составление электронного банка вопросов. Использование вопросов из этого банка позволило Библиотеке Университета Тампере сэкономить время и ресурсы. С самого начала было очевидно, что тест в сетевой среде требует обширного пула разнообразных вопросов, причем с большим количеством вопросов, относящихся к одной категории, и достаточно сложных.

Квалификационный тест состоит из 40 вопросов; 10 вопросов по каждой категории отображаются на одной странице. Кроме того, тест запрограммирован так, что для каждого студента можно выбирать вопросы в произвольном порядке, чтобы избежать их повторения у разных студентов (рис. 8.3).

Рис. 8.3. Различные формы одного и того же вопроса, предлагаемые разным студентам

1. versio Mikä lausunto valittiin oikeaksi?

Vastus: ☐ a. Laskin on aivan oikea, jota voidaan aina käyttää laskuissa.

Pisteitä: 1 ☐ b. Laskinta käytetään aivan oikein laskuissa.

☐ c. Laskinta käytetään laskuissa, mutta kannattaa muistaa, että laskin ei ole täysin tarkka, joten on hyvä käyttää myös silmä tarkistukseksi.

☐ d. Laskinta ei tule käyttää lainkaan laskuissa.

2. versio Olet "Tietäminen on aivan oikea" -kysymyksen vastustaja. Tuo todisteita, jotka osoittavat, että laskin ei ole täysin tarkka.

Pisteitä: 1 Vastus: ☐ a. Laskin on aivan oikea, jota voidaan aina käyttää laskuissa.

☐ b. Laskinta käytetään aivan oikein laskuissa.

☐ c. Laskinta ei tule käyttää lainkaan laskuissa.

☐ d. Laskinta ei tule käyttää lainkaan laskuissa, mutta laskin on kuitenkin erittäin tarkka.

3. versio Mikä lausunto valittiin oikeaksi?

Pisteitä: 1 Vastus: ☐ a. Laskin on aivan oikea, jota voidaan aina käyttää laskuissa.

☐ b. Laskinta käytetään aivan oikein laskuissa.

☐ c. Laskinta ei tule käyttää lainkaan laskuissa.

☐ d. Laskinta ei tule käyttää lainkaan laskuissa, mutta laskin on kuitenkin erittäin tarkka.

4. versio Olet "Tietäminen on aivan oikea" -kysymyksen vastustaja. Tuo todisteita, jotka osoittavat, että laskin ei ole täysin tarkka.

Pisteitä: 1 Vastus: ☐ a. Laskin on aivan oikea, jota voidaan aina käyttää laskuissa.

☐ b. Laskinta käytetään aivan oikein laskuissa.

☐ c. Laskinta ei tule käyttää lainkaan laskuissa.

☐ d. Laskinta ei tule käyttää lainkaan laskuissa, mutta laskin on kuitenkin erittäin tarkka.

5. versio Olet "Tietäminen on aivan oikea" -kysymyksen vastustaja. Tuo todisteita, jotka osoittavat, että laskin ei ole täysin tarkka.

Pisteitä: 1 Vastus: ☐ a. Laskin on aivan oikea, jota voidaan aina käyttää laskuissa.

☐ b. Laskinta käytetään aivan oikein laskuissa.

☐ c. Laskinta ei tule käyttää lainkaan laskuissa.

☐ d. Laskinta ei tule käyttää lainkaan laskuissa, mutta laskin on kuitenkin erittäin tarkka.

10. versio Mikä lausunto valittiin oikeaksi?

Pisteitä: 1 Vastus: ☐ a. Laskin on aivan oikea, jota voidaan aina käyttää laskuissa.

☐ b. Laskinta käytetään aivan oikein laskuissa.

☐ c. Laskinta ei tule käyttää lainkaan laskuissa.

☐ d. Laskinta ei tule käyttää lainkaan laskuissa, mutta laskin on kuitenkin erittäin tarkka.

183 вопроса теста охватывают все категории. Произвольный подбор вопросов и перемешивание ответов означают, что обмануть тест невозможно. В ходе тестирования доступ к электронной почте и другим программам блокируется, и единственной рабочей областью в Сети остается сам тест. Вопросы сформулированы таким образом, что если кандидаты владеют навыками ИГ, им не нужно выходить в базы данных.

Каждый вопрос теста предусматривает несколько вариантов ответа, и среди них всегда есть несколько правильных. Чтобы пройти тест, студент должен правильно ответить на 70% вопросов и получить 2 балла по ECTS. Студент имеет право на передачу теста; после этого единственным способом сдачи обязательного «Курса по поиску информации» остается посещение стандартных очных занятий и выполнение упражнений. На сдачу электронного теста отводится 40 минут.

С позиций национального проекта создание банка вопросов связано еще с одной проблемой: разнообразием систем электронного обучения в университетах Финляндии. Таких систем по меньшей мере девять. Так, система управления курсом Moodle предлагается в 8 университетах. По этой причине банк вопросов должен был быть независимым от любой системы электронного обучения. Тем не менее «Финский виртуальный университет» осуществляет проект KLAARA по созданию объединенного банка вопросов, включающего вопросы, непосредственно связанные с навыками ИГ, которые используются при анализе квалификации студентов. Проект KLAARA создан на основе системы управления курсом Moodle и сконструирован таким образом, что вопросы и запросы можно легко экспортировать в другие системы.

ИГ в Университете Куопио – от занятий в аудиториях к интернет-курсам

В течение ряда лет Университет Куопио эффективно работал с электронными материалами. Одной из причин этого является то, что учебные дисциплины в Университете Куопио связаны с изданиями, оцифровка которых началась сравнительно давно, – это публикации по медицине, фармацевтике и естественным наукам. В результате пользователи привыкли к электронным материалам, и Библиотека активно пропагандировала их использование и проводила обучение потребителей.

Со дня открытия университета в 70-е гг. XX века элементарный курс по поиску информации стал обязательной составной частью учебного плана. За руководство и проведение обучения отвечает Библиотека. Сегодня за изучение модуля студенты получают 1 балл по ECTS, а сам модуль состоит из одной лекции по основам поиска информации (работа с тезаурусами, системами классификации и булевыми операторами; анализ надежности информации; типы публикаций), упражнений на использование предметно-ориентированной базы данных и, в виде финального теста, включает индивидуальное задание, за которое он получает или не получает зачет.

Обучение навыкам поиска информации постоянно эволюционировало, и результаты анализа свидетельствуют о том, что акцент все больше смещается к интернет-обучению и к применению предметно-ориентированного подхода. Когда модуль является обязательным, его значение в развитии индивидуальных навыков студентов не сразу становится очевидным. Например, на ранней стадии обучения студенты могут стремиться просто зарабатывать баллы, а не осваивать навыки поиска информации. Следовательно, важнейшая задача обучения – помочь студентам осознать важность навыков ИГ.

Введение научных публикаций в Интернет, быстрый рост числа электронных материалов, а также использование Интернета как инструмента поиска информации потребовали сделать обучение поиску информации динамичным и открытым с точки зрения как содержания, так и методики. В ходе обучения студенты должны освоить навыки поиска информации по всем видам изданий, которые они могут найти в Интернете, т.е. уметь самостоятельно оценивать их надежность. Эти навыки пригодятся им в дальнейшей работе после завершения учебы в университете.

Поскольку материалы представлены в электронной форме, перевод обучения ИГ на интернет-вариант оказался несложным. В Университете Куопио дистанционное обучение ИГ было введено в 1999 г. в виде пилотного проекта по обучению поиску информации в ходе оказания сестринских услуг. На уровне университета сложно разработать такой курс ИГ, который учитывал бы задачи всех студентов. Поэтому с самого начала целью дистанционного обучения была разработка предметно-ориентированных курсов.

При наличии в Университете Куопио свыше 100 баз данных студентам сложно (если не невозможно) определить, какие источники информации особенно важны в их предметной области. Даже профильное обучение предполагает, что студенты должны познакомиться с 7–15 базами данных. Если же сделать обучение навыкам поиска информации предметно-ориентированным, то студентам проще сосредоточить внимание на конкретных информационных потребностях. Кроме того, повышается вероятность того, что они узнают, какие существуют инструменты поиска для тех информационных источников, которые им действительно нужны.

Когда обучение навыкам ИГ становится предметно-ориентированным, кафедрам и отделам Университета проще сотрудничать. Они могут обсуждать расписание занятий и их интеграцию в параллельные образовательные модули. Зада-

ния по курсу поиска информации были разработаны таким образом, чтобы студенты искали информацию для практических целей, например для курсовой или дипломной работы. В процессе поиска релевантной для себя информации в рамках курса ИГ студенты получают необходимые материалы и помощь со стороны информационных работников. Когда процесс поиска информации перестает быть таинственным и осваивается с помощью таких приемов, студенты начинают понимать значение навыков ИГ.

Самым важным преимуществом дистанционного обучения является его приспособляемость под потребности конкретного человека. Несмотря на то, что преподавание осуществляется полностью в сетевом варианте, встречи преподавателей (информационных работников) со студентами имеют более личный характер. В аудитории, вмещающей от 10 (на тренингах) до 100 (на лекциях) студентов, преподаватель редко имеет возможность уделить время отдельному студенту. Однако обратная связь, которую мы получаем от своих интернет-курсов, говорит о том, что студенты практически всегда положительно оценивают персональный характер сетевого обучения; они не чувствуют себя брошенными. Более того, данные свидетельствуют об улучшении результатов при сетевом варианте обучения.

Проект «TieDot» — создание сетевых курсов по поиску информации для университетов Финляндии

Проект «TieDot», начатый в 2001 г., осуществляется под руководством Университета Куопио. Это совместное детище 7 университетов, получивших финансирование от проекта «Финский виртуальный университет» Министерства образования. В рамках «TieDot» были разработаны предметно-ориентированные курсы дистанционного обучения по 15 учебным дисциплинам (рис. 8.4).

Рис. 8.4. Интернет-курсы по поиску информации в рамках проекта «TieDot»



Перед проектом были поставлены 3 задачи:

- 1) разработать практические курсы;
- 2) объединить участвующие библиотеки в единую сеть;
- 3) содействовать распространению проекта после его завершения.

Иными словами, курс, разработанный одной университетской библиотекой, может быть использован другими библиотеками. Для этого была разработана система договоров, которые предусматривают возможность адаптации курса к требованиям другой библиотеки. Это важно, поскольку все университеты имеют свою тематическую направленность и свои методы обучения ИГ.

Проект «TieDot» создал активную сеть, в рамках которой проводятся ежегодные конференции. Курсы дистанционного обучения, разработанные в ходе внедрения проекта, подвергались анализу с педагогических и технических позиций. Этот анализ оказался чрезвычайно полезным для разработчиков курсов. Если коротко, то в результате педагогического анализа содержание курса было признано отличным, однако было указано, что некоторые аспекты преподавания нуждаются в корректировке, например, поощрение студентов в процессе обучения, а также акцентирование внимания студентов на целях и задачах обучения (Pirttimäki, Ritvane and Rytönen-Suontausta, 2005).

Обсуждение и выводы

Развитие ИГ – главная задача университетских библиотек, на решение которой придется выделять больше средств. В то же время библиотекарям необходимо теснее сотрудничать с другими сотрудниками университетов. Использование новых технологий открывает огромные возможности для обучения, а также для инноваций в области преподавания ИГ.

В этой работе нам необходимы национальные и международные стандарты и модели анализа. Одним из преимуществ стандартизации и выработки общих подходов к обучению ИГ является то, что они помогают при разработке курсов, анализе знаний студентов и сравнении разных курсов. Они также полезны при распространении одного курса в разных университетах.

Разработка квалификационного теста по ИГ в Библиотеке Университета Тампере – хороший пример успешного сотрудничества и инновационного использования информационных технологий. Эта работа потребовала составления большого количества планов и выработки множества решений. Сотрудничество с работниками Университета, особенно с разработчиками информационных и коммуникационных технологий, заложило основы для представления квалификационного теста в виде

электронного экзамена. Плодотворная работа участников этого проекта мотивировала сотрудников Библиотеки продолжить работу по развитию контента и методов обучения. Кроме того, поскольку курсы ИГ входят в обязательную часть учебного плана, они занимают сегодня надежную позицию в программе высшего образования Университета Тампере.

Библиотекари Финляндии давно занимаются продвижением информационной грамотности, и, как явствует из докладов, представленных на Коллоквиуме высокого уровня по вопросам информационной грамотности и образования на протяжении всей жизни, разные страны могут принять опыт Финляндии за образец в деле успешного донесения значения ИГ до сознания людей, ответственных за принятие политических решений. Однако в сфере высшего образования еще многое нужно сделать для эффективной и последовательной интеграции ИГ на разных уровнях обучения.

Сегодня университетские библиотеки Финляндии убеждены, что, помимо дальнейшей интеграции ИГ в университетские учебные планы, не менее важно обучать университетских преподавателей и исследователей. В дополнение к аудиторным занятиям можно проводить индивидуальные или использовать материалы для самостоятельного обучения, представленные в Интернете. Осознав важность коллективной работы как с факультетами, так и с разными библиотеками, библиотекари смогли лучше понять значение не только педагогических и технических навыков, но и навыков коммуникации и сетевого взаимодействия.

Перед нами много задач, и одной из них является поддержка библиотечных преподавателей, деятельность которых не обеспечена целевым финансированием. Нам предстоит провести исследования в области стандартов, методов, оценки и анализа нашего преподавания ИГ²⁰.

²⁰ Авторы выражают свою признательность д-ру Ивену Макдональду (Ewen MacDonald) за стилистическое редактирование статьи.

Список литературы

1. ACRL (2000). «Information Literacy Competency Standards for Higher Education». <http://www.ala.org/ala/acrl/acrlstandards/standards.pdf> (28.05.2006).
2. «Curriculum Plan for Information Literacy: a Joint Virtual University Project of the Finnish University Libraries 2004–2006». (2004). <http://www.helsinki.fi/infolukutaito/english/index.htm> (28.05.2006).
3. Finland. Ministry of Education (2004). «Information Society Programme for Education, Training and Research 2004–2006». <http://www.minedu.fi/julkaisut/koulutus/2004/opml4/opml4.pdf> (01.05.2006).
4. *Garner, S. D.*, ed. Report of a Meeting Sponsored by UNESCO, National Forum on Information Literacy (NFIL) and IFLA. (2006). <http://www.ifla.org/III/wsis/High-Level-Colloquium.pdf> (29.05.2006).
5. *Halttunen, K.* (2004). Two Information Retrieval Learning Environments: Their Design and Evaluation. Tampere: Tampere University Press. <http://acta.uta.fi/pdf/951-44-6009-X.pdf>.
6. High-Level Colloquium on Information Literacy and Lifelong Learning (2005). Bibliotheca Alexandrina. Alexandria, Egypt. November 6–9.
7. *MacDonald, E.* and *Saarti, J.* (2003). «Pharmacology on the Internet – A Web-CT Course Teaching Information Literacy for Pharmacy Students in the University Of Kuopio». *BEE-j* 1 (I). <http://bio.ltsn.ac.uk/journal/voll/beej-l-8.htm>.
8. *MacDonald, E.* and *Saarti, J.* (2005). «Evaluation of a Web-based Course Teaching Information Literacy to Third Year Pharmacy Students in the University of Kuopio, Finland». *Pharmacy Education* 5 (1): 1–5.
9. *Pirttimäki, S.*, *Ritvanen, U.*, *Rytönen-Suontausta, T.* (2005). «TieDot verkkokurssien pedagoginen arviointi». TieDot, Kuopio. <http://www.uku.fi/~arjuntun/TieDotraportti050610.pdf> (01.05.2006).
10. *Ryynänen, M.* (1998). Report on the Green Paper on the Role of Libraries in the Modern World. European Parliament, Committee on Culture,

Youth, Education and the Media. (A4-0248/98). <http://www.cordis.lu/libraries/en/reportrole.html> 01.05.2006).

11. *Ryynänen, M.* (2003). «Informaatiolukutaito, kirjastot ja politiikat. Helsinki, kirjastot.fi». <http://www.kirjastot.fi/fi-FI/kirjastoala/julkaisut/informaatiolukutaitokirjastot> (01.05.2006).
12. *Sinikara, K. and Järveläinen, L.* (2003). «Information Literacy Development in Finland». *Library Review* 52 (7): 333–339.

ГЛАВА IX

КАК НАУЧИТЬСЯ БЫТЬ СТУДЕНТОМ УНИВЕРСИТЕТА ПАРИЖ-8: ПРИМЕР НОВАТОРСКОГО ПОДХОДА К ОБУЧЕНИЮ ИНФОРМАЦИОННОЙ ГРАМОТНОСТИ СТУДЕНТОВ- ПЕРВОКУРСНИКОВ

Мирей Ламуру

Аннотация

В последние 20 лет доступ к высшему образованию стал значительно демократичнее, чего не скажешь о доступе к знаниям. Правда, французская университетская система изменилась и стала больше интересоваться не только преподаванием, но и тренингом, чего никогда не было раньше. Факты провалов студентов на экзаменах и их уход из университета вызывают удивление, но они же заставляют задуматься о создании дополнительных средств, призванных помочь студентам в интеллектуальной работе. Наша цель состоит в том, чтобы дать начинающим студентам возможность понять, какие процессы необходимы для самостоятельной интеллектуальной и исследовательской деятельности, и приспособиться к ним. Для этого еще на первом курсе надо проводить со студентами небольшой тренинг по методике работы с информацией. Такой тренинг должен быть обязательным, поскольку он позволит объяснить студентам базовые принципы доступа к знаниям и поможет им освоить принципы классификации понятий. Сегодня ознакомление студентов-первокурсников с информационной грамотностью стало обычной университетской практикой, однако

Париж-8 лидирует в этом деле – мы знаем об этом из исследований Алена Кулона (Alain Coulon). И действительно, новаторский эксперимент был задуман в 1984 г. и поставлен в рамках курса «Фундаментальные языки» в соответствии с законом, известным под названием «Savary Act».

Этот эксперимент был задуман при поддержке URFIST (Регионального центра образования в области информационной грамотности) в Париже, а затем разработан и внедрен в квазиоднородном виде со своими принципами. В Университете Париж-8 функции организатора и координатора курса по методике работы с информацией взяла на себя кафедра информации и документации. Был разработан учебный модуль продолжительностью 36 часов, рассчитанный на 6 месяцев, который должны были вести 9 лекторов-совместителей. Краткий отчет, который должны представлять студенты по окончании 12 занятий (по 3 часа каждую неделю), позволяет контролировать развитие их знаний. Однако вопрос непрерывности этого тренинга и его дальнейшего развития остается открытым. Определенные шаги в этом направлении были сделаны после разработки формы диплома по двум уровням обучения (B2i и C2i), однако переход на следующие уровни пока еще не разработан и изучается специалистами.

Преамбула

Методика работы с документами: инновация, начатая в 1985 г.

Краткая историческая справка

В 1984 г. в рамках реформы высшего образования и в соответствии с законом «Savary Act» Университет ввел преподавание научно-технической информации (НТИ) в рамках курса «Фундаментальные языки». Основная цель состояла в том, чтобы познакомить студентов с методами работы и учебы, кото-

рые могут пригодиться им в процессе обучения в университете и позволят добиться успеха в будущей профессии. Проект был завершен в 1997 г. с обязательством преподавать предмет «Методы учебы в университете». Это нововведение стало возможным благодаря организационным исследованиям, которые проходили в основном под руководством кафедры информации и документации и Университетской библиотеки при поддержке со стороны некоторых профессоров других кафедр. Общая схема, положенная в основу системы преподавания, была разработана Клэр Панижель (Claire Panijel, 1993) – сотрудницей UR-FIST в Париже. Составленные ею лекции читаются уже 20 лет. До 1997 г. они дополнялись и совершенствовались, и, что особенно важно, их развитие получило продолжение (Panijel, 1996). Последние 10 лет система остается достаточно стабильной: методика работы с документами преподается студентам-первокурсникам, число которых колеблется от 700 до 1000.

Две причины побудили нас к внедрению этого проекта:

- 1) высокий уровень провалов на экзаменах среди студентов-первокурсников;
- 2) особый характер Университета Париж-8.

1. Высокий уровень провалов на экзаменах среди студентов-первокурсников.

Уровень этот всегда был высоким: не менее половины студентов-первокурсников бросают учебу или остаются на первом курсе на второй год. К сожалению, сегодня мы знаем, что это число практически не уменьшилось и составляет, по последним данным, 40%. Объяснений этому факту два: французские университеты – «бедные родственники» в системе высшего образования, а сама система сильно устарела. Она не обладает необходимой самостоятельностью по причине ограниченного бюджета и часто принимает студентов, которые

даже не понимают, что от них требуется. Вторая причина заключается в том, что среднее образование не готовит студентов к получению высшего образования.

2. Особый характер Университета Париж-8.

Территориально этот университет находится в районе Сен-Дени, в северной части Парижа. Его прежнее название – Винсенн. В 1968 г. он стал катализатором студенческих волнений. О нем часто говорят как о живой легенде в связи с великими людьми, чьи имена навсегда связаны с этим университетом: Делёз (Deleuze), Деррида (Derrida), Фуко (Foucault). Университет снискал репутацию либерального и даже анархистского и быстро стал ареной для экспериментов и новых проектов. Он отличается от прочих тем, что является «открытым», то есть принимает студентов, не требуя предъявления аттестата зрелости (что, как правило, является обязательным условием поступления в университет). Сообщество Париж-8 весьма разнородно; многие сотрудники проходят переподготовку или возвращаются в школу (где ведут предметы по своей специальности). Наконец, поскольку университет находится в районе Сена – Сен-Дени, в нем учится много иностранных студентов, представляющих 145 национальностей.

Наше обучение: цели, программы, принципы и внедрение

Методика работы с документами преподается для того, чтобы студенты:

- знали, как надо работать с документами;
- научились читать документы;
- развивали свою память;
- могли организовать свою работу.

Если нам удастся добиться поставленных целей, то мы поможем студентам стать **самостоятельными**, а это, по нашему мнению, необходимо для обучения.

Вот как представлена наша программа в буклете, который был направлен на все кафедры:

Методика работы с документами и обработка информации

Студенты должны написать работу, состоящую из двух частей; первая часть должна быть посвящена методам работы, а вторая – выбранному учебному предмету. Тематика работы должна соответствовать той области знаний, которую изучают студенты. По завершении этого курса они овладевают четырьмя важными компетенциями:

1. Определять цель научных исследований: анализировать проекты, понимать тематику:

- 1.1. Проводить организационную подготовку: студенты учатся планировать свою работу, разбивая ее на этапы с учетом объема работы, которую они должны будут написать, и времени, отведенного на ее подготовку.
- 1.2. Проводить интеллектуальную подготовку: студенты учатся понимать предмет и задавать точные вопросы, касающиеся его определения, границ, проблематики и возможных проблем. Они учатся интерпретировать предмет в терминах концепций и ключевых слов.

2. Осуществлять поиск информации: как начинать работу над проектом по конкретному предмету, как найти сначала необходимую информацию, а затем соответствующие документы:

- 2.1. Использовать для поиска документов общие и специализированные указатели и справочники, доступные в мультимедийной форме.

- 2.2. Знать типологию и принципы организации информационных источников: библиотеки, специальные центры документации, системы классификации (Дьюи, УДК).
- 2.3. Знать типы документов: проводить поиск по документам всех типов.
- 2.4. Владеть инструментарием для доступа к информации: электронными или бумажными источниками информации: словарями, энциклопедиями, библиотечными каталогами, общими и специализированными базами данных, Интернетом.
- 2.5. Знать языки составления запросов, булевы операторы, операторы приближенности.
- 2.6. Понимать, как распознавать библиографические ссылки, указывающие именно на те документы, которые способны ответить на поставленные вопросы.
- 2.7. Осуществлять поиск и сбор документов.

3. Отбирать и использовать информацию:

- 3.1. Использовать данные нейробиологии при работе с информацией, т.е. учитывать персональные когнитивные стили, системы представления.
- 3.2. Точно определять, отбирать и устанавливать иерархию релевантной информации по всем доступным документам.
- 3.3. Научиться работать с основными документами:
 - уметь читать и делать записи;
 - уметь формулировать краткое содержание, синтезировать, обобщать, составлять план, введение и заключение.

4. Составлять собственный проект: в результате обучения студенты могут «создать» контент и донести суть своих проектов до слушателей как письменно, так и устно. Они могут:

- составить список литературы;
- написать введение и заключение;
- обобщить содержание и структурировать свои идеи;
- написать работу в соответствии с университетскими стандартами;
- представить свой проект в письменной и устной форме.

Эти четыре компетенции, на освоение которых направлена наша программа, объединяют разные аспекты процесса изучения информации и работы с ней. В краткой форме эти аспекты можно сформулировать следующим образом.

Аспект 1: Использование справочных материалов для получения общей информации, определение контекста и основных идей по предмету исследований, установление местонахождения необходимых информационных источников, поиск в правильном направлении с первых шагов. Цель в том, чтобы правильно пользоваться как бумажными, так и электронными энциклопедиями, специализированными словарями, справочниками и указателями.

Аспект 2: Использование специализированных библиографий в соответствии с предметом или типом документа или форматом библиографии (книги, CD-ROM, веб-сайты и пр.), с учетом особых методов работы, присущих каждому формату (общее или ретроспективное содержание, использование указателя или тезауруса, выбор критериев и ограничений, булевых операторов, оценки релевантности полученных результатов).

Аспект 3: Доступ к документам общих и специальных библиотек в соответствии с тематикой исследования, национальным и международным указателям организаций – создателей документов; принципы поиска по библиотечным фондам (с помощью классификационных систем организации книжных фондов, методов ведения поиска в карточных и электронных каталогах); поиск

и получение документов (объединенные каталоги и МБА, коммерческие библиографии, онлайн-овые книжные магазины и пр.).

Аспект 4: Использование и представление результатов библиографических исследований. Всегда полезно вспомнить несколько основных правил: как различать источники критически важной информации, уважать авторское право и цитировать источники, обращать внимание на дату публикации и критический справочный материал и пр.; далее мы объясняем, по каким элементам следует идентифицировать документ, где найти и как представить эти элементы в зависимости от типа описываемого документа.

Кроме того, мы пользуемся случаем, чтобы улучшить (а порой и впервые преподать) методы работы (как организовывать свое время, как читать документ, как делать заметки, обобщать содержание, готовить устные презентации и пр.).

Принципы: прагматический выбор и основы предмета

1. Прагматический выбор

Мы решили быть максимально конкретными и прагматичными.

Мы не злоупотребляем профессиональной лексикой, а определяем только абсолютно необходимые на практике термины и делаем акцент на исследовательской работе студентов, а не на традиционных категориях библиотек-ведения и информатики. Мы начинаем с вопроса: «Где можно найти информацию такого-то типа?», а не с заранее известных категорий справочной литературы. Мы можем также начинать с конкретных примеров для определения составных частей (и разновидностей) библиографического описания. Придерживаясь этого же подхода при анализе средств Интернета, мы не говорим о существовании общих указателей, поисковых машин и метасредств, а просто выбираем одно или два

средства из каждой категории, за исключением Google, чтобы показать, как они работают и каковы их возможности. При этом мы настаиваем на использовании веб-сайтов и ресурсов, специализирующихся на той теме, которую изучают студенты, и на средствах, позволяющих получать абсолютно точную информацию о том, как найти веб-сайт университета или библиотеки, электронный журнал, онлайн-книгу и т.п.

Мы хотим постоянно быть уверены, что студенты будут **работать** с ресурсами, которые им предоставлены. Такой подход может показаться сугубо утилитарным, однако не стоит забывать, что наша цель заключается в том, чтобы готовить не будущих библиотекарей, а всего лишь просвещенных пользователей.

Что действительно должны сделать преподаватели и библиотекари, так это снабдить студентов, начинающих свой исследовательский проект, достаточным количеством ориентиров, с помощью которых они смогут правильно работать с документами, предоставленными в их распоряжение. Правильно – значит не больше и не меньше, чем нужно. Студенты не должны «утонуть» в море библиографической информации, объем которой они не смогут контролировать, поскольку осуществляют поиск информации, не отбирая ее, но при этом они не должны пропустить важную информацию только из-за того, что не знают, где ее искать.

Это означает, что лекторы должны на какое-то время забыть о своих рефлексорных профессиональных подходах, таких как организация лекций по типам публикаций или по типологии, принятой в библиотековедении и информатике, поскольку эти подходы не всегда хорошо работают в студенческой аудитории. Это означает, опять и прежде всего, что они должны отказаться от любой попытки дать исчерпывающую информацию, поскольку гораздо полезнее представить хорошо подобранный набор документов, чем «утопить» аудиторию в море ссылок.

Интеграция в учебный курс на получение степени и основы учебного предмета

Методы и средства, составляющие основу методики работы с документами, изучаются не сами по себе; они представляют собой вспомогательные знания, ноу-хау, которые составляют часть любого учебного предмета. Так что мы даже не ставили перед собой задачу создания учебного курса по изучению документов без привязки к предмету, изучаемому студентами. Точно так же невозможно создать курс, полностью оторванный от предметной области, который можно было бы без труда транспонировать на любые типы исследований. Двойное условие эффективности, или, иными словами, интеграция методов работы с документами в программу университетского преподавания и возможность адаптировать эти методы к каждому предмету, было поддержано группами, собранными под руководством библиотек и работающими по тематике информационных тренингов.

Внедрение

Лекции продолжительностью 36 часов читаются в течение одного семестра (12 лекций по 3 часа каждая). Они не всегда являются обязательными и могут быть факультативными (в этом случае их часто читают в рамках курса по вычислительной технике). Координатором лекций является Кафедра информатики и документоведения URF LIT (языки, вычислительная техника и технологии). Читает лекции относительно стабильная команда, состоящая из 10 специалистов-совместителей (все лекторы – специалисты по информатике и отвечают в основном за обслуживание в хорошо известных организациях, таких как CIDJ (Информационный и исследовательский центр для молодежи), публичная библиотека Центра им. Жоржа Помпиду, ЮНЕСКО, Парижская торгово-промышленная палата, Медиа-библиотека «Города науки и промышленности» (Музей науки в Париже), Ас-

социация специалистов в области информации (ADBS) и др. Лично я являюсь координатором этой команды и отвечаю за обслуживание в Национальном центре педагогической документации (CNDP). На каждой лекции присутствует не более 30 человек. Все лекции читаются после проведения консультаций с факультетом, отвечающим за остальные кафедры, и в тесном сотрудничестве с Университетской библиотекой (иначе – Общедоступной службой документации – SCD). Обмен предложениями осуществляется преимущественно по электронной почте, а также во время встреч (в основном на встречах лекторов).

Общедоступная служба документации: 3 занятия в рамках каждой лекции проходят в библиотеке. Организует их один из сотрудников библиотеки вместе с командой добровольных помощников. Первое занятие – посещение библиотеки (первое для многих студентов). Студенты должны чувствовать себя в библиотеке комфортно и уметь работать с каталогом. Они должны понять, как работает библиотека. Помещение, предназначенное для работы с литературой по предмету, изучаемому студентами, представляется подробнее. Второе занятие включает демонстрацию поисковых средств. Оно проходит в учебном классе, который оснащен примерно 20 компьютерами и проектором, соединенным с компьютером. Студенты учатся проводить поиск в библиотечном каталоге, в каталогах других организаций, онлайн-овых энциклопедиях, базах данных периодических изданий и пр. Основная идея заключается в том, чтобы представить поисковые средства и способы организации информации. Примеры берутся из той области знаний, которую изучают студенты, и база данных, которую мы демонстрируем, также соответствует их тематике. Демонстрационное занятие ведет библиотекарь, а лектор только присутствует. Третье занятие посвящено практической работе и проходит в том же классе, что позволяет студентам применить на практике те советы, которые они получили на предыдущем занятии (группу разбивают на 2 части, чтобы каждый студент мог самостоятельно поработать за компьютером; в

это время вторая часть группы работает с документами в библиотеке). Практическая работа абсолютно необходима после демонстрации материала «с высоты кафедр». За подготовку и проведение этого практического занятия отвечают совместно лектор и библиотекарь.

Помимо участия в таком строго организованном учебном курсе, библиотекари часто предлагают студентам помощь или персональные консультации. Библиотекари открыты для общения и готовы помогать студентам в развитии тех знаний и навыков, которые довольно кратко представлены на лекционных занятиях по методике работы с документами. Мы стремимся адаптироваться к разным ситуациям и разным потребностям студентов и поэтому предлагаем им:

- занятия по посещению библиотеки и тренинги по работе с базами данных – приблизительно 1 час. Такие занятия проводятся несколько раз в неделю, и информация о них распространяется среди студентов;
- неформальную помощь от библиотекарей, всегда открытых для студентов;
- специальную комнату для самостоятельных занятий (по записи);
- специальные занятия, которые организуются для студентов и их лекторов. В течение двух часов проводится работа по теме, предложенной лектором.

Наш тренинг был бы невозможен без сотрудничества между кафедрой документации и Общедоступной службой документации. Главная задача этого сотрудничества – показать, что методика работы с документами и в особенности правильное использование инструментария для исследований составляют часть более обширного методического тренинга. Этот тренинг, за который отвечает лектор, выступает гарантом непрерывности обучения, интеграции в учебный курс на получение степени и

адаптации к конкретной области знаний каждого студента. Наконец, сотрудничество позволяет студентам извлечь выгоду из взаимодополняющих подходов и методик, которые используют разные преподаватели. Сотрудничество с Общедоступной службой документации было усилено в 2004 г. за счет создания партнерства на основе 4-годового контракта, который позволил четко определить принципы сотрудничества и создать систему ориентиров для тренинга. Была сформирована группа, в которую были дополнительно включены 5 человек, каждый из которых специализировался на тренинге студентов.

Работа с лекторами

Мы спрашиваем сотрудников, отвечающих за работу каждой кафедры, что им необходимо, сколько у них зарегистрированных студентов, сколько курсов они хотели бы включить в этот тренинг, и каким будет расписание этих курсов на текущий год. На первом собрании по каждому курсу мы объясняем, что такое методика работы с документами, и отвечаем на вопросы студентов. Перечислим кафедры, на которых можно пройти эти тренинги в настоящее время:

- Лингвистика.
- Иностранные языки (особенно английский и испанский, но также итальянский, португальский, русский, арабский, иврит и, редко, немецкий).
- Перевод на иностранные языки.
- Изобразительное искусство.
- Информация и коммуникация.
- География.

В целом набирается около 30 групп (15 в каждый семестр) или 1000 студентов (получается, что это 1 из каждых 8 студентов-первокурсников). При выставлении балла по окончании тре-

нинга мы принимаем в расчет, как и в любом другом учебном курсе, зачетную работу студента, но также и его работу в процессе занятий и посещаемость.

Вот примеры тем, выбранных студентами:

- Причины успеха «Гарри Поттера»;
- Соединенные Штаты Америки в картинах художников XIX века.

Масштабные позитивные результаты

Позитивные результаты, отраженные в трудах Алена Кулона

Профессор Ален Кулон – преподаватель этнометодологии в Университете Париж-8. Начиная с 1993 г. он провел ряд исследований, которые продемонстрировали значение тренинга для интеграции студентов-первокурсников в образовательный процесс и получения хороших показателей (Coulon, 1999; Poitevin, Bretonne-Demeziers and Coulon, 1999). Первый цикл исследований показал, что студент, успешно сдавший курс по информационной грамотности, имел в 8 раз больше шансов перейти на следующий курс, чем студент, этот курс не посещавший. Эти результаты находят постоянное подтверждение. Академические показатели студентов, посещающих на первом курсе занятия по методике работы с документами, выше, чем у других студентов. Эти студенты завершают учебу на первом курсе и быстрее получают диплом за 3 года учебы. Они составляют категорию, наименее подверженную риску исключения из университета.

1. Интеллектуальное членство

Ален Кулон дал объяснение этим результатам сразу после их получения: курс вносит вклад в процесс, который сам Кулон оха-

рактеризовал в 1989 г. как «интеллектуальное членство». Под «членством» он имел в виду процесс открытия для себя и осознания очевидных и широко используемых элементов, скрытых в практике высшего образования. Когда студенты проваливаются на экзаменах и в массовом порядке бросают университет в первые годы учебы, причина этого, скорее всего, в недостаточном соответствии требований университета привычкам студентов, только недавно вышедших из стен средней школы. Недостаток интеллектуальной подготовки и знания методов работы мешает студентам получать знания. Вчерашний ученик средней школы должен сегодня приспособиться к порядкам высшего образования, понять, как надо работать в этих учебных заведениях, привыкнуть к ним и сделать новые правила своим вторым «я», для того чтобы стать академически компетентным.

Тренинг в области методики работы с документами играет решающую роль в деле упрощения перехода от состояния ученика средней школы к состоянию студента университета. Фактически можно сказать, что быть студентом – значит научиться категоризировать интеллектуальный мир. Когда человек категоризирует мир так же, как это делают другие, он аналогично с другими определяет предметы или события и имеет все шансы быть признанным компетентным членом того общества или группы, в рамках которых существует. Иными словами, такой человек присоединяется к группе и участвует в ее деятельности.

Ален Кулон формулирует это следующим образом: успеха сможет добиться тот, кто станет членом коллектива. Интеллектуальная деятельность требует, чтобы студент контролировал условия ее проведения, которые прежде всего имеют практический характер. Для только что поступивших, «новых», студентов интеллектуальный контент сначала «сжимается» до уровня привычных для них формальных практических правил, таких как работа со словарем, выполнение устных заданий, чтение и написание работ, умение сосредоточиться. Однако спустя некоторое время они обнаруживают, что существуют правила, которые

им надлежит освоить для интеллектуальной работы – правила классификации идей, концепций, учебных предметов и университетских привычек.

2. Освоение правил университетской работы

Если вы студент-первокурсник, то тренинг по вопросам методики работы с документами обеспечит вам решающее преимущество, потому что позволит четко понять проблемы, связанные с освоением правил высшего образования, и не только правил технических, т.е. таких, которые позволяют применить полученные знания во время работы в библиотеке. К этой первой и очевидной практической функции лекций по методике работы с документами можно добавить еще одну, более символическую:

- с одной стороны, лекции позволяют студентам однозначно постигнуть мир идей,
- с другой стороны, они приглашают их использовать уже приобретенные навыки, чтобы трансформировать интеллектуальные знания в практические действия, с необходимостью совершения которых студенты постоянно сталкиваются.

Таким образом, студенты учатся использовать то, что Кулон назвал «практичностью правил» интеллектуальной работы, и это, безусловно, является решающим этапом в деле приобретения навыка «быть студентом» (Coulon, 2005). Тренинг по методике работы с документами позволяет студентам, во-первых, определить и понять законы, скрытые в практике высшего образования, а во-вторых, включить их в практику своей работы. После того как эти законы будут восприниматься студентами как норма, они послужат для других индикатором членства, поскольку утверждают, что студенты уже способны категоризировать интеллектуальный мир в соответствии с пожеланиями лекторов. Тренинг по методике работы с документами позволяет студентам понять 3 основных действия любого интеллектуального обучения: «мышление, классифицирование и категоризацию».

Трудности, с которыми мы сталкиваемся

1. Трудности мотивации студентов

Первое, на что мы обратили внимание, – это то, как трудно мотивировать студентов на третьем году обучения. В этот период их больше заботит быстрый результат, чем метод, с помощью которого этого результата можно добиться. Они как-то неожиданно начинают интересоваться самыми что ни на есть конкретными вопросами: посещением библиотеки или работой с каталогом. При этом, как правило, они обращают внимание на индивидуальные исследования и библиографии только тогда, когда это необходимо по заданию. Мы знаем, что только на 4-м курсе студенты начинают интересоваться тренингом. Им предстоит писать диплом, и это делает их более восприимчивыми к вопросам методики работы с документами. На деле оказывается, что студенты 2-го и 3-го курсов, получившие более глубокие знания и работающие в библиотеке для оказания помощи студентам-первокурсникам, часто помогают другим студентам 2-го и 3-го курсов. Однако в самой библиотеке занятия и посещения часто отменяются по причине отсутствия желающих.

2. Нетвердые знания

Поскольку поиск и использование информации считаются необходимыми только на 4-м году обучения, осваивают их не все – и это неизбежное следствие существующего отношения. По причине отсутствия самостоятельной практики многие студенты чувствуют растерянность по окончании первого курса и задают элементарные вопросы. На 4-м курсе они оказываются недостаточно подготовленными к проведению самостоятельных исследований и быстро теряются, сталкиваясь с новыми требованиями, такими как подготовка списков литературы.

3. Отсутствие признания со стороны лекторов

Наш тренинг – довольно молодое начинание. Лишь немногие лекторы сами его прошли, и они не всегда уверены в его значении. Многие не понимают, что поставлено на кон, и думают, что достаточно прочитать несколько лекций по методике применительно к своему предмету и рассказать о методике быстрого чтения, навыках делать записи и проводить текстовый анализ. В результате получается, что такие лекторы используют лекции по методике работы с документами для преподавания традиционных методов, и тогда:

- студенты не овладевают методикой работы с документами;
- воспроизводят то, чему их научили;
- думают, что высшее образование – удел более достойных. Студентам приходится искать свою точку опоры самостоятельно.

По причине особенностей каждого учебного предмета методика работы с документами до сих пор не приобрела законный статус.

4. Культурный барьер

Существует разрыв между официальными заявлениями о необходимости продвигать новые технологии в университетах и культурой университетских преподавателей. Препятствием к мотивации является культурный барьер. Тренинг по методам работы с документами изначально ориентирован на студентов и должен сделать их самостоятельными. Он не зависит от лекторов, их лекций, программ или ссылок. Так, например, лектор по литературе мыслит в основном категориями групп писателей (классика, наиболее значительные произведения и пр.), в то время как поиск информации открывает внешний мир. Преобладание лекционной формы занятий (особенно на первом курсе по причине большого количества студентов) формирует общее мнение о том, что индивидуальные исследования – это не истинный путь к обучению.

Вызовы, которые мы принимаем

1. Преподавание с постепенным усложнением

Точно установлено, что постепенное усложнение при ознакомлении студентов 3-го курса с базовыми принципами изучения документов и, более того, практика применения этих принципов, очень важны для студентов.

2. Адаптированная педагогика...

Поскольку библиографическая деятельность – это новая область для студентов, тренинг должен научить их работать самостоятельно. Не будет излишним объяснить, что правила представления библиографических ссылок существуют для того, чтобы все люди могли найти документы, которыми пользовались и мы, а не для того, чтобы создать еще одно дополнительное препятствие. Работая с примерами, студенты начинают быстро проявлять интерес к цитированию точно указанных изданий. Точно так же, когда работа с базой данных приводит к результатам, которые кажутся, на первый взгляд, неожиданными, студенты должны уметь самостоятельно понять, какую ошибку они допустили при формулировке вопроса и как этот вопрос связан со структурой самой базы данных. Например: студент, ищущий в каталоге работы определенного автора, может с удивлением обнаружить заголовки изданий, не принадлежащих его перу (просто данный автор написал предисловие к этим изданиям). В этом случае дело не в неверно сформулированном вопросе, а в том, что небibliothекарям непонятно, что в результате поиска по автору можно получить как первичные, так и вторичные работы. И наоборот, студенты должны понимать, что проблема – в некорректно заданном вопросе, когда для получения работы определенного автора они набрали его имя в поле ключевого слова предмета. Несколько часов тренинга не превратят студента в экс-

перта, но могут сделать какие-то вещи более понятными и простыми, чтобы студенты не терялись, получая в результате поиска материалы, которые они не ожидали увидеть.

...разработана библиотекарями и лекторами-совместителями, для которых преподавание не является основной работой.

Библиотекари, в частности, сожалеют о своей недостаточной подготовке в области преподавания.

3. Феномен Интернета

Проблема осмысления результатов поиска становится особенно важной в случае работы с электронной документацией. Методы, используемые для ее исследования, не сильно отличаются от тех, что используются при работе с печатными материалами. Они включают поиск ключевых понятий предмета, переход от указателей к ссылкам, просмотр библиографических списков и указателей, критику и интерпретацию информации. Основное отличие заключается в огромных массивах мгновенно доступной информации. В случае с печатными материалами или библиографиями можно выбрать стратегию сбора: исследователь ищет ссылки в своде документов, размер которого не превышает разумный; получение полной информации воспринимается как масштабная, но выполнимая задача. В случае с Интернетом основная проблема заключается в том, чтобы уйти от нежелательной информации и сократить объем исследований. Количество результатов, которое увеличивается как снежный ком, быстро выходит из-под контроля. В результате мы вынуждены использовать более избирательную логику поведения. Такой подход сложен не столько для студентов, которые еще только начинают свои исследования, сколько для опытных исследователей, которым необходимо приспособиться к этой системе.

Парадокс заключается в том, что плохое знание новых технологий, которое часто сопровождается определенной нервозностью, может служить трамплином к тренингу по методике работы с документами. Лекторы, мало знающие об электронной документации, склонны просить Общедоступную службу документации провести тренинг со студентами по теме «CD-ROM и Интернет», как будто речь идет о содержании, а не о вспомогательных средствах.

Мы допустили бы ошибку, если бы представили электронную документацию как отдельный вид документации. Наоборот, необходимо, чтобы тренинг в области методики работы с документами сначала подчеркивал общие основы всех методов исследований, а затем определял особенности, связанные с использованием дополнительных вспомогательных средств. Также очень важно, чтобы лекторы и исследователи свободно обращались с электронными средствами и могли с их помощью получать искомый контент и интегрировать его в свои лекции не в виде обязательного современного атрибута, а в виде ресурсов, которыми надо пользоваться так же, как всеми остальными.

Систематический тренинг для всех студентов-первокурсников

Судя по всему, кафедра документации не имеет ни средств, ни навыков для подготовки всех студентов-первокурсников разнообразных специализаций. На сегодня тренинг ежегодно проходит 1000 студентов, т.е. примерно 1 студент-первокурсник из 8. А давление на нас растет. Сегодня оно принимает форму рекомендаций Министерства образования. Однако и так уже очевидно, что если мы не предоставляем тренинг студентам по причине отсутствия заявок от них, то это отсрочивает их интеграцию в университетскую жизнь и ограничивает работу в библиотеке, поскольку чем выше подготовка пользователей, тем

лучше используются ресурсы. Также очевидно, что решение должно быть найдено быстро, чтобы можно было гармонично интегрировать тренинг по работе с документами в программу, названную «Студент C2i», по результатам которой студенты получают диплом первого уровня в области компьютерных наук и использования Интернета, призванный стать доказательством «приобретения ими набора навыков, необходимых для получения высшего образования» (руководящие указания по программе были опубликованы в апреле 2005 г.). Единственное, чего стоит опасаться, так это того, что действующий 36-часовой тренинг растворится и сократится до состояния вспомогательного средства, превратившись в бездушную схему, полностью лишенную всего своего первоначального содержания.

Заключение – перспективы и вопросы

Недавно проведенное национальное исследование показало увеличение числа студентов, посещающих библиотеку: 3 из 4 студентов регулярно посещают библиотеку, в то время как 15 лет назад это делала только половина студентов (Les bibliothèques universitaires, 2005).

- В Университете Jussieu – одном из факультетов Сорбонны в Париже – библиотеку посещают 80% студентов (причем 54% от этого числа делают это по крайней мере раз в неделю).
- Среднее время работы в библиотеке – 2 часа.
- Однако существуют и отличия: в Страсбурге на 1 место в библиотеке приходится 4 студента, а в Париже-4 на 1 место приходится 58 студентов.

Среди широко известных факторов назовем следующие:

- Новые площади (более 400 000 кв.м за последние 15 лет).
- Развитие открытого доступа с 20 до 35% от объема фондов.

- Увеличение операционных бюджетов на 178% за последние 10 лет.
- Диверсификация контента (за счет CD-ROM и пр.).
- Увеличение продолжительности работы (с 40 до 57 часов в неделю).

Есть и другие факторы:

- Общество, ставшее более образованным: в 2005 г. 63% учеников успешно сдали выпускной экзамен за среднюю школу (в 1984 г. они составляли 40%).
- Проведение в средней школе эффективного тренинга в области использования информации, хотя он и не является обязательным предметом (а также связанные с ним подходы, такие как индивидуальная работа под контролем ассистента и др.), и продолжение этого тренинга во всех высших учебных заведениях.
- Распространение Интернета: 93% студентов имеют собственные компьютеры и 85% имеют выход в Интернет.

Но: 75% (3/4) студентов предпочитают работать дома, и только 7% из них используют каталог университетской библиотеки для проведения исследований (по данным исследования, проведенного IEP).

- Только 53% студентов указали, что знакомы с научными интернет-сайтами (по данным исследования CREDOC, проведенном университетом Гренобля).
- В ряде высших учебных заведений тренингам по исследованиям документальных ресурсов отводится недостаточно времени (по данным исследования CREDOC).
- Краткий анализ: сторонники распространения Интернета сегодня настаивают на автономии не так рьяно, как на

стремлении добиться независимости от избыточных и неоправданных преград.

- Среда нашего информационного общества ориентирована на нерегулярный, фрагментарный и исключительно утилитарный доступ к культуре и знаниям. Сеть же предполагает всеобщую доступность, везде и сразу, и стремление обойтись без посредников.
- Знания и позиция лектора, язык библиографий и обращение за помощью к специалистам по информации, как правило, ограничивают возможности учебных курсов.
- Значительные изменения в отношениях между студентами и лекторами составляют социологический фон и входят в состав более значительных трансформаций, происходящих в нашей культуре в области использования информации.
- Исследования, проведенные Аленом Кулоном, подтвердили пользу курсов информационной грамотности. Продолжение преподавания этих курсов и их развитие за счет включения новых параметров будут способствовать повышению информированности студентов.
- Анализ посещаемости курсов информационной грамотности и наблюдение за их работой подтверждают необходимость дальнейшего существования этих курсов.

Список литературы

1. *Coulon, A. (1999). Penser, classer, categoriser: l'efficacite de l'enseignement de la methodologie dans les premiers cycles universitaires. Le cas de l'Universite de Paris 8. Saint-Denis: Association internationale de recherche ethnomethodologique.*
2. *Coulon, A. (2005). Le metier d'etudiant. L 'entree dans la vie universitaire. Paris: Economica.*

3. Les bibliotheques universitaires (2005). Rapport public annuel de la Cour des Comptes. <http://www.comptes.fr/Cour-des-Comptes/publications/rapports/rp2005/bibliotheques.pdf>.
4. *Panijel, C.* (1993). «Contexte d'elaboration d'une maquette d'enseignement en Information scientifique et technique». In: L 'evaluation des enseignements de methodologie documentaire a l'Universite de Paris 8. Sous la dir. de Alain Coulon. Saint-Denis: Laboratoire de recherche ethomethodologique.
5. *Panijel, C.* (1996). «L'enseignement des methodologies documentaires a l'Universite de Paris 8: une formation au travail intellectuel». Journee d'etudes de l'INFB, Institut National de Formation des Bibliothecaires. <http://www.ccr.jussieu.fr/urfist/infb.htm>.
6. *Poitevin, C., Bretelle-Demeziers, D., Coulon, A.* (1999). Apprendre a s 'informer: une necessite. Quiz des formations a l'usage de l'information dans les Universites et les grandes ecoles frangaises. Saint-Denis.

ГЛАВА X

ПРОГРАММЫ ПО ИНФОРМАЦИОННОЙ ГРАМОТНОСТИ ДЛЯ ОБЛЕГЧЕНИЯ ВИРТУАЛЬНОЙ МОБИЛЬНОСТИ

Ирма Пасанен, Эва Толонен, Линда Стооп

Введение

Цель Болонского процесса – гармонизировать структуру высшего образования в Европе для облегчения мобильности и сформировать к 2010 году единое Европейское пространство высшего образования. В контексте технического образования первой задачей является обеспечение транснационального признания профессиональных и академических технических степеней. Ожидается, что взаимное и безусловное признание результатов обучения по программам, которыми пользуются два и более учебных заведения, повысит мобильность студентов в пределах Европы.

Гармонизированное высшее образование в Европе может быть сжато до принятия ECTS – европейской системы перезачета баллов – метода оценки успеваемости студентов, призванного повысить международную сопоставимость. Один год полноценной учебы эквивалентен 60 зачетным баллам. Программа на степень бакалавра равняется 180 баллам, и, как правило, на ее завершение уходит 3 года. Программа на степень магистра требует 120 баллов и двух лет учебы после получения степени бакалавра.

В данной главе мы рассмотрим деятельность библиотек двух европейских университетов в области информационной грамотности в контексте реформирования образования и повышения мобильности студентов. Мы расскажем об опыте этих двух библиотек в деле интеграции программы по инфор-

мационной грамотности в учебный план, а также коротко остановимся на оценке потенциала совместных программ по информационной грамотности в Европе.

Европейский Союз и Программа мобильности «Erasmus»

«Erasmus» – это проект институтов высшего образования в рамках программы ЕС «Сократ II». Его цель – повысить качество и усилить общеевропейский характер высшего образования путем стимулирования транснационального сотрудничества между университетами, развития мобильности, повышения прозрачности и обеспечения полного академического признания обучения и квалификаций в рамках ЕС. «Erasmus» – это совокупность разных мероприятий. В дополнение к ECTS действуют программы обмена студентами и преподавателями, совместные разработки учебных программ, международные программы интенсивного обучения, тематические сети между кафедрами и факультетами в разных странах Европы и языковые курсы. «Erasmus» ориентирован на студентов и преподавателей высших учебных заведений 25 стран – членов ЕС, 3 стран Европейской экономической зоны (Исландию, Лихтенштейн и Норвегию) и 3 стран – кандидатов в члены ЕС (Болгарию, Румынию и Турцию). На сегодняшний день в программе принимают участие примерно 3000 высших учебных заведений из 31 страны.

Мобильность в целом и виртуальная мобильность при поддержке Интернета в частности особенно важны для людей, отвечающих за европейскую политику в области образования, для университетов и для других высших учебных заведений. Виртуальный «Erasmus» может включать как обучение на отдельных курсах за рубежом во время обучения в университете дома (или наоборот), так и дополнение реальных программ обмена «Erasmus» виртуальными подготовительными и последующими прак-

тическими занятиями. Помимо этого, виртуальный «Erasmus» предлагает варианты обучения по обмену для тех, кто не может принять участие в обычной программе «Erasmus».

Интернет, стремительный рост научной информации в цифровом формате и возможности дистанционного обучения оказали влияние на структуру современных университетских программ по информационной грамотности. Курс по информационной грамотности для будущих инженеров – «Поиск научной информации» – был включен в учебный план Технического университета Хельсинки (Helsinki University of Technology, ТКК) несколько лет назад. Этот курс равен двум баллам по ECTS и предоставляется на финском и английском языках. Онлайн-вариант курса способствует интенсивной интеграции электронных библиотечных материалов, представленных в университетской сети. В настоящее время формат включает вступительную лекцию в очной форме, после которой идут три интернет-модуля дистанционного обучения. Студенты работают с этими модулями самостоятельно в группах под руководством библиотечного работника. В ТКК этот модуль ежегодно изучают от 200 до 300 студентов. Курс предназначен для студентов, заканчивающих работу над литературой, работающих над написанием докладов и/или отчетов. Благодаря своему онлайн-формату и отсутствию узкотематических технических ограничений он попал в поле зрения проекта «Real Virtual Erasmus» (REVE).

Проект REVE – «Real Virtual Erasmus»

Проект REVE осуществляется в рамках программы электронного обучения Еврокомиссии и призван повысить влияние и эффективность традиционных программ проекта «Erasmus». Он рассчитан на 2 года и использует преимущества действующих онлайн-курсов, которые способны продемонстрировать конкретные сценарии, модели и процессы внедрения, а также поделиться передовым опытом внедрения виртуальной мобильности.

Программы, предлагаемые в рамках консорциума REVE, были проанализированы с целью содействия формированию курсов «Virtual Erasmus» и автоматизированному проектированию вспомогательных систем. Было предложено 5 сценариев взаимодействия:

1. Удаленный доступ: студенты любых университетов-клиентов могут обучаться на курсах, которые предлагаются одним университетом-провайдером.

2. Франчайзинг: курс предоставляется университетом-провайдером любым университетам-клиентам. Для координирования преподавания все участвующие университеты формируют команду преподавателей. Каждый университет осуществляет на своей территории преподавание, консультирование и оценку в дополнение к обязательствам дать объявление о курсе, осуществить запись и отбор студентов на курс, а также регистрацию полученных оценок. Мы рассчитываем, что студенты будут получать доступ к курсу через обучающую среду университета-провайдера, но помогать им будут преподаватели на местах; кроме записи на курс и координации работы преподавателей, никакие другие контакты с университетом-провайдером не предполагаются.

3. Координированная федерация: это комбинация удаленного доступа и курсов по франчайзингу, причем курс предлагается университетом-провайдером любым университетам-клиентам, часть из них предоставляют поддержку на местах, а часть – нет. Для координации преподавания все университеты, осуществляющие преподавание и консультирование на местах, создают для данного курса команду преподавателей.

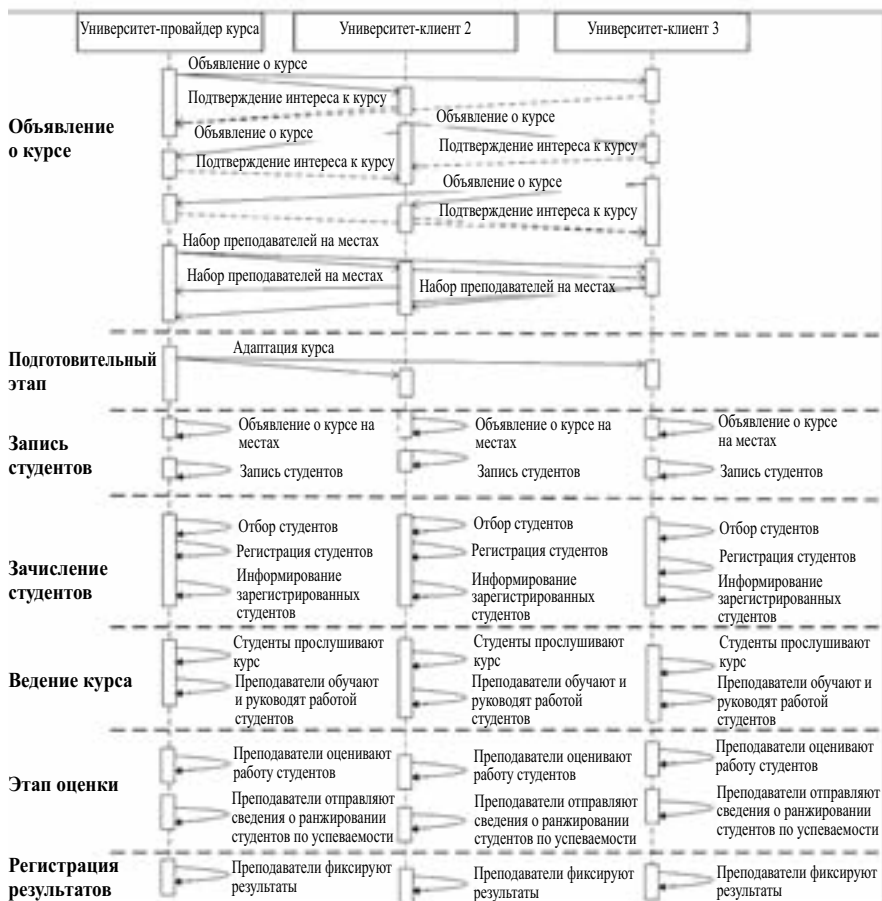
4. Совместное ведение курсов: преподавательская сеть. Курс предлагается университетом-провайдером любым университетам-клиентам, каждый из которых предоставляет преподавательскую поддержку на месте, т.е. франчайзинг. Студенты взаимодействуют в основном на локальном и в меньшей степени – на глобальном уровне с коллегами из других университетов.

5. Адаптация курсов: курс предлагается университетом-провайдером любым университетам-клиентам, каждый из которых не только предоставляет преподавательскую поддержку на месте, т.е. франчайзинг, но осуществляет и адаптацию учебного материала в соответствии с особенностями своего университета. Это напоминает сценарий совместного ведения курсов, но включает новый этап подготовки курса между этапами объявления и зачисления.

В рамках проекта REVE Библиотека ТКК и Библиотека Аренберга Католического университета Лёвена (K. U. Leuven) провели тестирование сценария адаптации курсов. Курс «Поиск научной информации», призванный познакомить будущих инженеров с наиболее значительными источниками научной информации по соответствующим областям знаний, помогает провести отбор и поиск информации и знакомит с методами ее оценки. На этапе подготовки партнеры провели консультации в ходе переговоров и визитов. Объявление о курсе и набор преподавателей является обязанностью университета-клиента. Запись студентов производится с помощью локальных систем управления обучением. Как провайдер курса, ТКК не получает информации от K. U. Leuven о записи студентов и никоим образом не контактирует со студентами K. U. Leuven. Этот университет сам информирует своих студентов по всем вопросам, касающимся курса. На этапе ведения курса взаимодействие со студентами осуществляется только на местном уровне. Преподаватели-консультанты (тьюторы) встретились и запланировали проведение видеоконференций между библиотеками двух университетов. Преподаватели и тьюторы подготовлены к сотрудничеству и знакомы с локальной адаптацией курса. Оценки студентам выставляются на месте в K. U. Leuven. Никакое ранжирование не осуществляется и никакая информация по оценкам студентов не передается от университета-провайдера к университету-клиенту и

наоборот. Как клиент K. U. Leuven пользуется привычными для себя приемами и методами ранжирования, оценки и регистрации результатов.

Рис. 10.1. Схема сценария адаптации курса REVE



Информационная грамотность и новая структура обучения

В 2004 г. в Финляндии была распространена рекомендация по программе изучения информационной грамотности. Она стала результатом работ по проекту, финансирование которого осуществлялось Министерством образования. Эта национальная программа по изучению информационной грамотности, предназначенная для университетов Финляндии, служит руководством для отдельных университетов при составлении нового учебного плана. Мы надеемся, что интеграция рекомендуемой программы обучения в учебные планы университетов значительно усилит совместимость степеней и перенос зачетных единиц из одного университета в другой.

В соответствии с руководящими указаниями студенты, заканчивающие финские университеты, должны соответствовать минимальному уровню международно-признанных компетенций информационной грамотности в соответствии со «Стандартами компетенций информационной грамотности для высшего образования», изданными в 2000 г. Ассоциацией библиотек колледжей и научных библиотек США (ACRL) (2002 г.).

Предлагаемая программа включает описания учебных курсов для начинающих студентов (принципы поиска и сбора информации), студентов среднего уровня (семинар по диплому на степень бакалавра) и студентов продвинутого уровня (диплом магистра). Содержание каждого курса отражает соответствующие компетенции, необходимые на определенном уровне обучения («Рекомендация для университетов по включению компетенции ИГ в новые структуры степеней», 2004).

В настоящее время Финляндия приняла решение о незамедлительном проведении реформы обучения, в то время как другие европейские страны могут внедрять изменения постепенно в течение нескольких лет вплоть до 2010 г. На рис. 10.2 представлены новые учебные структуры двух европейских университетов.

Рис. 10.2. Учебные программы Технического университета Хельсинки (ТКК), Финляндия, и Католического университета Лёвена (K. U. Leuven), Бельгия, после реформы структуры степеней



Все студенты, принятые в ТКК после 2005 г., будут учиться по правилам новых степеней. Новые бакалаврские и магистерские программы во всем университете сформированы по модулям, представленным на рис. 10.2. Модули включают один или несколько курсов, и внутри модуля есть как обязательные, так и факультативные курсы, большая часть которых включена в программу на степень бакалавра. Между степенями бакалавра и магистра существуют связующие курсы. В ТКК все программы имеют академическую ориентацию. После защиты диплома на бакалавра для получения степени магистра нужно набрать 30 зачетных единиц. Постдипломные степени лицензиата технических наук и доктора технических наук действуют для специалистов, имеющих степень магистра.

В К. U. Leuven переход на новую систему будет осуществляться постепенно. Степень бакалавра присваивается после трех лет обучения по программе, которая может носить академический или практический характер. Практически-ориентированный бакалавр может сразу же выходить на рынок труда, а академически-ориентированные курсы готовят студентов к магистерской степени. У студентов с академической степенью бакалавра (рис. 10.2) есть выбор: выходить на какое-то время на рынок труда или начинать обучение по крайней мере на одном дополнительном курсе на степень магистра сразу по получении диплома бакалавра, а потом перейти на курс более высокого «постмагистерского» уровня. В качестве переходных курсов между степенями бакалавра и магистра для ликвидации пробелов в знаниях и освоения необходимых компетенций предлагаются подготовительные курсы. Есть и еще один вариант: с помощью подготовительного курса можно начать магистерский курс, не имеющий прямой связи с оконченным курсом на бакалавра. Такой подготовительный курс призван дать знания и компетенции, необходимые для начала обучения по магистерской программе. По получении степени магистра студент может продолжить обучение на степень доктора. Диплом магистра оценивается от 15 до 30 зачетных единиц в зависимости от программы.

Результаты

Опыт Библиотеки ТКК

Один специалист по информации Библиотеки ТКК принимал активное участие в работе группы координаторов по обучению в университете. Другие специалисты по информации Библиотеки также принимали активное участие в различных тренингах, предлагаемых преподавателям университета (Kairamo and Pasanen, 2004). Целью их деятельности было включение вопросов информационной грамотности в новый учебный план ТКК. В результате модуль (10 зачетных единиц), предусматривающий краткосрочный учебный курс и получение диплома бакалавра, включает компонент информационной грамотности. Модуль раз-

вивает навыки поиска и сбора информации, логического мышления, анализа и обработки информации, языка и коммуникаций. Для получения степени бакалавра студент должен написать диплом, и помочь ему в этом могут научные руководители и специальный учебный курс. Тема диплома согласуется в начале курса, и работа над ней заканчивается в ходе учебы. Учебный курс включает лекции, подготовленные языковым центром и Библиотекой в качестве дополнения к предметно-ориентированным лекциям, проводимым разными кафедрами в рамках учебных программ. По окончании работы над дипломом студенты представляют результаты работы.

Библиотека ТКК представляет 2 лекции: одну – по поиску и сбору информации, а вторую – по работе со списками литературы (ссылками). В виде дополнения к лекциям в систему электронного обучения/управления курсом включен комплекс упражнений. Комплекс содержит тест на самопроверку, задания по чтению, а также задания на использование и персонализацию информационно-поискового портала. Как стало очевидно, Библиотека должна будет решить задачу расширения своих обучающих возможностей, поскольку проведение очных занятий со всеми студентами невозможно. Однако есть научные руководители, которые могут отвечать за очное взаимодействие. Что касается обучения по программе на степень магистра, то идут переговоры с администрацией по поводу участия Библиотеки в модуле «Методические принципы».

Несмотря на то, что курс «Поиск научной информации» приближается, в каком-то смысле, к своему завершению, он ни в коем случае не устарел, и за годы его существования накоплены отзывы студентов, полученные в рамках действий по обеспечению качества. Так, например, большинство студентов факультета машиностроения очень довольны общением с тьюторами по электронной почте. Как показывает таблица 10.1, оценка студентами степени полезности данного курса четко отражает их уровень обучения.

В ходе проекта REVE было проведено анкетирование студентов ТКК, недавно вернувшихся после обучения по обмену за рубежом в течение одного семестра. Что касается поддержки библиотечных инициатив по студенческой мобильности, то удаленный доступ к коллекциям электронной библиотеки родного университета был определен ими как способ преодоления языкового барьера, который некоторые студенты ощущают при обучении по программам обмена. Библиотеки могли бы способствовать обучению по обмену и с помощью электронных досок объявлений с информацией о рабочих местах, грантах и обменах с зарубежными университетами. Содействие при принятии решений (по выбору университета, отдельных курсов) могут оказать листинги с подробным описанием учебных планов. Студенты считают, что библиотеки могли бы организовать ознакомительные занятия по своей работе в рамках общей ознакомительной программы, которая проводится для студентов, приезжающих по обмену. Работа в библиотеке не должна быть трудной для них, а излишнюю бюрократию надо искоренять.

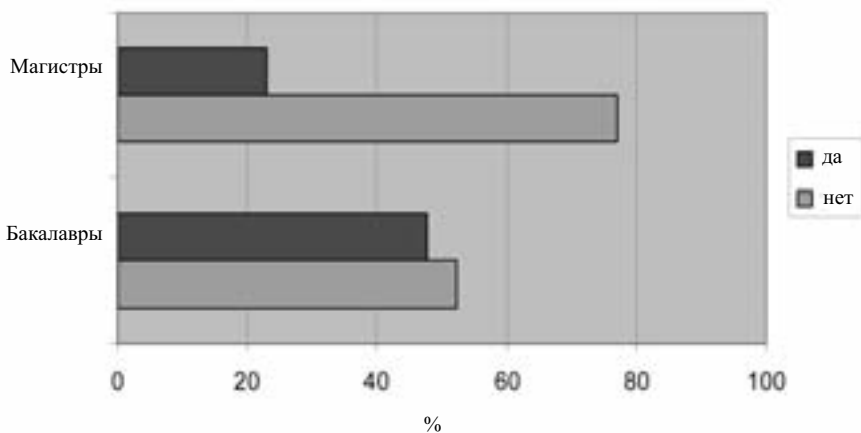
Таблица 10.1. Польза курса «Поиск научной информации» по мнению студентов, 2003–2005 гг. (N=422, p-значение=0.000)

Польза курса «Поиск научной информации»	Польза становится очевидной мгновенно	Польза становится очевидной позже	Непосредственной пользы нет
Студенты, проходящие обучение на степень бакалавра (не более 3 лет обучения)	29%	52%	19%
Студенты, проходящие обучение на степень магистра (не менее 4 лет обучения)	61%	22%	18%

Студенты-выпускники, ответившие на вопросы анкеты, четко указали, что во время обучения за рубежом они хотели бы пройти курс «Поиск научной информации» или другой аналогичный курс в своем родном университете, используя для этого средства дистанционного обучения (рис. 10.3). В сочетании с общей работой в библиотеке во время обучения по обмену стала также очевидной разница между студентами на уровне бакалавра и магистра.

Рис. 10.3. Ответы студентов ТКК на вопрос: «Могли бы вы во время обучения по обмену пройти курс «Поиск научной информации» или другой аналогичный курс в родном университете, используя средства дистанционного обучения?»

Готовность проходить курсы в своем университете во время обучения по обмену
N=83, p=0,0196



Опыт Библиотеки Аренберга K.U. Leuven

В 2002 г. новая Библиотека Аренберга Католического университета Лёвена объединила библиотеки нескольких факультетов и более мелкие библиотеки по науке и технике. До этого ознакомление с работой библиотеки проводилось только периоди-

чески силами филиалов. С самого начала Библиотека Аренберга включила в свою стратегию мероприятия по развитию навыков информационной грамотности. С момента открытия новой Библиотеки студентам-первокурсникам предложили курс по ознакомлению с процессом поиска и сбора информации. Однако всем было ясно, что этот курс должен был быть обязательным и охватывать всех студентов, и в 2004 г. он стал таким. Этот курс подготовлен в тесном сотрудничестве с факультетами: студенты получают задания от своих профессоров и осуществляют поиск соответствующей информации в Библиотеке.

Библиотека стала инициатором дискуссий в K.U. Leuven по компетенциям информационной грамотности. Информационная грамотность получает поддержку со стороны высшего руководства университета, к ней проявляют интерес преподаватели факультета, и между Библиотекой и факультетом нет разногласий по поводу необходимости совместной работы в этой области. Однако на сегодняшний день в учебном плане университета нет курсов по информационной грамотности, которые позволили бы выйти за пределы ознакомительной фазы поиска и сбора информации.

Целью Библиотеки Аренберга, обслуживающей кампус университета, является разработка онлайн-контекстно-ориентированного учебного пособия, адаптированного к особенностям университета. В этом смысле проект REVE и курс «Поиск научной информации» привлек внимание специалистов Библиотеки Аренберга.

Прежде чем внедрить этот курс в Библиотеке Аренберга, ответственный библиотекарь (тьютор) и директор Библиотеки Аренберга посетили Библиотеку ТКК. В ходе визита были скорректированы планы проекта REVE по адаптации курса. Английская версия курса продолжительностью 5 недель была внедрена в Бельгии в апреле-мае 2006 г.

Для участия в нем были отобраны 23 человека – студенты-дипломники, аспиранты докторантуры и иностранные студенты,

проходившие обучение по программе «Erasmus». Вступительная лекция курса была прочитана дважды, чтобы в ней могли принять участие все зачисленные на курс студенты. В конце лекции всем было роздано расписание курса с кратким содержанием заданий по отдельным частям курса, с указанием сроков их выполнения и инструкциями по порядку сдачи работ. Всем участникам были розданы пароли для доступа к курсу с веб-сайта Библиотеки. По предварительным оценкам на обучение в течение 5 недель требовалось примерно 4 часа в неделю, и эта информация была доведена до сведения участников. В продолжение всего курса между тьютором и участниками осуществлялась интенсивная переписка по электронной почте. Переписка включала напоминания о сроках выполнения работ; советы по темам, по которым осуществлялся поиск информации; обратную связь по выполненным заданиям. Обратная связь была вполне положительной, хотя были отмечены случаи технических проблем. В итоге 8 студентов прошли полный курс, и с ними было проведено интервью в рамках проекта REVE. Они высказали общее мнение о том, что курс по информационной грамотности типа «Поиск научной информации» должен быть включен в учебный план университета, желательно до начала работы над дипломом магистра.

Доводы студентов содержали 2 основных момента: необходимость знать о существовании источников научной информации и применять системный подход к процессу поиска информации. 20 часов обучения были признаны достаточным сроком для ознакомления с процессом поиска информации. Однако для более детального ознакомления с этим процессом требуется дополнительное время. Иностранные студенты также выразили желание включить в программу общую информацию о библиотеке и проведение экскурсии по библиотеке, если они не включены в программу ознакомительных мероприятий для студентов, приезжающих по обмену.

Курс по информационной грамотности для продвинутых студентов не был включен в учебный план K. U. Leuven. Однако работа по проекту REVE стимулировала дискуссии в

университете. В ближайшем будущем должна быть разработана программа по информационной грамотности в формате онлайн-учебного пособия. В этом пособии найдут отражение структура учебного плана и уровни изучения программы, что облегчит интеграцию пособия вместе с типовыми заданиями в образовательные модули. Этот образовательный инновационный проект, рассчитанный на 2 года, должен начаться осенью 2006 г. с углубленного анализа типичных для студентов приемов поиска информации.

Рис. 10.4. Веб-сайт курса в Библиотеке Аренберга K.U. Leuven

The screenshot shows the website of the Campusbibliotheek Arenberg. At the top, there is a navigation bar with links for Catalogue, Literature, and other resources. The main header features the 'bibliotheek' logo and the title 'Campusbibliotheek Arenberg'. Below this, a breadcrumb trail indicates the user's location: Home > Library > Cluster 4 > REVE-project > Introduction. The main content area is titled 'Searching for Scientific Information' and includes a welcome message, a description of the REVE project, and a list of course topics. A sidebar on the left contains a menu with links to various library services. At the bottom, there is a search bar and a footer with contact information and logos for the REVE project and the University of Leuven.

Navigation: Catalogue | E-resources | Literature | University's Library | Information | Welcome | K.U. Leuven

bibliotheek
Campusbibliotheek Arenberg

Home > Library > Cluster 4 > REVE-project > Introduction

Library

- Library > Friends
- Library > History
- Library > Mission
- Library > Structure
- Library > Facilities
- Library > Cluster 1, 2 and 3
- Library > Cluster 4 and 5
- Library > Cluster 6
- Library > Introduction [dutch]
- Library > REVE-project
- Library > Introduction
- Library > Part 1
- Library > Part 2
- Library > Part 3
- Library > Literature search
- Library > Feedback
- Library > Calendar

Collection

- Collection > Journals
- Collection > Books
- Collection > Information
- Collection > Internet [dutch]

Search this site

Search

Searching for Scientific Information

Welcome to start the course on Searching for Scientific Information.

This course is a part of the REVE-project. REVE (Real Virtual Erasmus) is a two-year project, coordinated by EuropaFACE, and supported under the eLearning programme of the European Commission (DG Education and Culture).

Our aim is to acquaint you with the most important scientific information sources within your field, help you select and search efficiently both printed as well as electronic information and make you aware of the information evaluation methods.

This course will be a compact period of 5 weeks and is divided into three parts.

Start the course by going through the material. In every part there is something to read and some exercises that you need to prepare. The last part involves an exercise where you are expected to search for literature about a topic in your field.

The course tutor

During the 3 different parts of the course you will frequently be confronted with "the course tutor", Linda Stoep (cluster librarian didactics and supervisor self-teaching).

To give you the opportunity to get a first impression of the course and to learn about what really is expected from you, we organize an introductory session, given in English, in our Library Multimedia Room (first floor, next to cluster 4) on:

- * Tuesday, 18th of April - 2 p.m.
- * Thursday, 20th of April - 9 a.m.

Remark:

If you do your search off-campus, remember that most databases and electronic journals have been acquired with license agreement for the K.U. Leuven and cannot be used e.g. from the IP-address of your working place. The use of the electronic sources is possible through KOTnet.

To work through the course does not necessarily require a visit to the physical library. But you are welcome to do so! There are motivations at the Campusbibliotheek reserved for users where you may work on your assignments. The information specialist on duty is also prepared to help you on matters regarding the course.

Feedback

At the end of part 3, you have to settle scores!! Please fill out our [feedback form](#).

 Project co-ordinator: Linda Stoep
Project co-ordinator: Linda Stoep
Project co-ordinator: Linda Stoep

REVE
Real Virtual Erasmus

Заключение

Гармонизация не приводит к объединению учебных планов, консолидации учебных программ или стандартизации курсов в европейских университетах. Однако она предлагает и студентам, и преподавателям новые возможности по использованию преимуществ онлайн-среды. Кристин Брюс и Филипп Канди (Christine Bruce and Philip Candy, 2000) пришли к выводу, что программы по информационной грамотности успешны тогда, когда они составляются с учетом местных особенностей, когда они адаптированы к среде университета и его учебным планам. Более того, успешные примеры говорят о том, что успеху курсов и программ способствуют сознательное вмешательство – как правило, со стороны специалистов по информации – и сотрудничество всех сторон, вовлеченных в образовательные процессы и инновационное использование технологий.

Что касается адаптации курсов по информационной грамотности, то наш опыт работы по проекту REVE говорит о том, что адаптация необходима на уровне учебного плана. Одной технической адаптации недостаточно. Существующее разнообразие в таких вопросах, как, например, требования к дипломным работам, не позволяет создать модель, отвечающую единым требованиям. Более того, технологическая среда конкретного университета может порой превращаться в барьер на пути внедрения передовых решений, разработанных в других университетах.

Мотивация студентов служит движущей силой для внедрения учебных курсов. Значительное число студентов, бросающих учебу, – известная проблема онлайн-курсов. Обязательность, зачетные единицы и четкое понимание преимуществ – вот способы, которые помогут ее решить. Что же касается студенческой мобильности, то интересным представляется сценарий, по которому местные университеты будут обслуживать студентов, выезжающих учиться за рубеж.

Список литературы

1. ACRL (2002). «Information Literacy Competency Standards for Higher Education». <http://www.ala.org/ala/acrl/acrlstandards/standardsguidelines.htm>.
2. *Bruce, C. and Candy, P.*, eds. (2000). *Information Literacy around the World: Advances in Programs and Research*. Wagga Wagga, Australia: Centre for Information Studies.
3. «Curriculum Plan for Information Literacy: A Joint Virtual University Project of the Finnish University Libraries 2004–2006» (2004). <http://www.helsinki.fi/infolukutaito/english/> (02.10.2006).
4. *Kairamo, A. and Pasanen, I.* (2004). «Use and Production of Digital Information and Knowledge in Technical University Education – Co-operation of Faculty and Support Units». *LIBER Quarterly* 14 3/4: 306–312.
5. «Recommendation for Universities for Including IL Competency in the New Degree Structures» (2004). <http://www.helsinki.fi/infolukutaito/english/recommendation.pdf> (03.10.2006).
6. REVE – Real Virtual Erasmus (2006). <http://reve.europace.org/> (03.10.2006).