

## **KONCEPCJE PROGOWE (*THRESHOLD CONCEPTS*) W KSZTAŁCENIU KOMPETENCJI INFORMACYJNYCH W SZKOLE WYŻSZEJ**

### **Wstęp**

Artykuł dotyczy wybranych aspektów kształcenia kompetencji informacyjnych (*information literacy*) w uczelniach, skupia się na edukacji informacyjnej studentów z wykorzystaniem tzw. koncepcji/pojęć progowych (*threshold concepts*). Inni uczestnicy środowiska szkoły wyższej, tj. nauczyciele, naukowcy oraz pracownicy administracyjni i techniczni są tutaj pominięci. Opracowanie niniejsze ma charakter eksploracyjny i sygnałowy, stanowi wprowadzenie do ewentualnych dalszych pogłębionych badań, działań i refleksji.

Tekst dzieli się na trzy główne części. W pierwszej z nich omówiono w zarysie naturę i właściwości koncepcji progowych jako takich oraz ich rolę w procesie nauczania/uczenia się. W drugiej – przedstawiono (bardzo) wybrane problemy *information literacy*. Część trzecia poświęcona została zwięzłej charakterystyce sześciu *threshold concepts*, sformułowanych w niezwykle istotnym dla kształcenia kompetencji informacyjnych studentów dokumencie *Framework for Information Literacy for Higher Education* (Association of College and Research Libraries [ACRL], 2016).

Artykuł powstał z wykorzystaniem metody analizy i krytyki piśmiennictwa (Cisek, 2010), na potrzeby której uwzględniono niektóre publikacje w językach angielskim i polskim, powstałe w XXI w. (z dwoma wyjątkami). Charakterystyka ilościowa specjalistycznej literatury przedmiotu oraz elementy stanu badań znajdują się w części trzeciej opracowania. Pojęcia kompetencji informacyjnych oraz koncepcji progowych objaśnione są w dalszej części tekstu. Niektóre określenia w językach polskim i angielskim używane są zamiennie, m.in. ze względu na brak powszechnie zaakceptowanych rozstrzygnięć terminologicznych.

---

<sup>1</sup> Uniwersytet Jagielloński w Krakowie, Wydział Zarządzania i Komunikacji Społecznej.

## Koncepcje progowe

Twórcami kategorii *threshold concepts* są Jan Meyer i Ray Land, badacze uczestniczący w multidyscyplinarnym projekcie edukacyjnym *Enhancing Teaching-Learning Environments in Undergraduate Courses Project* w Wielkiej Brytanii na początku XXI w. (Meyer, Land, 2003). Swoje stanowisko pogłębili i rozwinęli w kolejnych publikacjach, m.in. w (Meyer, Land, 2005), (Meyer, Land, Baillie, red., 2010) oraz (Land, Meyer, Flanagan, red., 2016).

Koncepcje progowe związane są z teorią nauczania/uczenia się (Townsend, Hofer, Hanick, Brunetti, 2016, s. 24), przede wszystkim studentów (dowolnych kierunków), dotyczą zatem głównie – ale nie tylko – dydaktyki szkoły wyższej. Od początku wzbudziły duże zainteresowanie badaczy i nauczycieli różnych dyscyplin naukowych i dziedzin praktyki; w ciągu ostatnich 15 lat zagadnienie to rozważali nie tylko specjaliści w zakresie edukacji, ale również m.in. bibliotekarze i informatolodzy, biolodzy, fizycy, historycy, informatycy, inżynierowie czy reprezentanci nauk medycznych. We wskazanym zakresie organizowane są liczne konferencje, powstają prace magisterskie i doktorskie. Obszerną bibliografię dotyczącą *threshold concepts* kompiluje online na bieżąco Mick Flanagan (2018). Obecnie niektórzy autorzy piszą już wręcz o teorii koncepcji progowych, co wskazuje na stosunkowo zaawansowany etap rozwoju tego kierunku badań i działalności (Tucker, 2017).

Czym zatem są *threshold concepts*? Stanowią one specyficzne dla każdej dyscypliny naukowej lub domeny praktycznej modele, pojęcia, podejścia, postawy, zagadnienia itp., bez dogłębnego uchwycenia których nie jest możliwy rzeczywisty progres w uczeniu się (Tucker, 2017, s. 62). Meyer i Land w swojej wczesnej publikacji posłużyli się metaforą portalu. Mianowicie, pełne zrozumienie przez studenta/ucznia koncepcji progowej (funkcjonującej w ramach jakiegoś obszaru wiedzy) można porównać do przekroczenia poznawczej „bramy”, za którą otwierają się nowe i dotychczas niedostępne sposoby myślenia o czymś, interpretacji, pojmowania. Co więcej, takie zrozumienie wywołuje trwałą modyfikację zapatrywań na dany problem/przedmiot, a czasami nawet zmianę światopoglądu lub postawy życiowej w ogóle. Opisana transformacja może zająć nagle lub być rozłożona w czasie (Meyer, Land, 2003, s. 1). Zgłębienie koncepcji progowej pozwala uczącemu się ujrzeć pewne aspekty świata w zupełnie nowy, często nieoczekiwany i sprzeczny z intuicją sposób (Tucker, 2017, s. 62). Dodatkowo, *threshold concepts* obok wymiaru kognitywnego, poznawczego mają także komponent afektywny, przeobrażeniu ulegają również emocje, postawy i wartości (Meyer, Land, 2003, s. 4).

Koncepcje progowych nie wolno utożsamiać z pojęciami kluczowymi/podstawowymi (*core concepts*) dla danej dziedziny. Te drugie, aczkolwiek

ważne, nie przenoszą studenta/ucznia do odmiennej rzeczywistości, ale raczej podsumowują to, co uczący się już wie (Barradell, 2013, s. 262). Zrozumienie *threshold concepts* powoduje natomiast pewien „przeskok” do innego stanu wiedzy, co można porównać do zmiany paradygmatu w nauce.

Koncepcje progowe mają pięć podstawowych atrybutów, są mianowicie:

1) transformatywne (*transformative*) – zmieniają osobę uczącą się, jej sposób myślenia, percepcji, działania, a nawet – wyznawane wartości i tożsamość,

2) nieodwracalne (*irreversible*) – po ich zrozumieniu nie da się powrócić do poprzedniego stanu poznawczego (i afektywnego), nie da się ich zapomnieć albo „od-uczyć”,

3) integracyjne (*integrative*) – pozwalają uchwycić niedostrzegane przedtem powiązania i relacje,

4) ograniczone (*bounded*) – wiążą się z poszczególnymi obszarami wiedzy albo dziedzinami praktyki,

5) kłopotliwe, niepokojące, trudne (*troublesome*) – bywają nieintuicyjne, sprzeczne ze zdrowym rozsądkiem, wymagają wysiłku poznawczego, wymuszają wyjście ze strefy komfortu emocjonalnego, kognitywnego lub społecznego (Meyer, Land, 2003, s. 4-5; Tucker, 2017, s. 63).

Dodatkowo, niektórzy autorzy piszą o kolejnych trzech cechach, jak:

1) dyskursywność (*discursive*) – przekroczenie „progu” pociąga za sobą zmianę w sposobie posługiwania się specjalistycznym językiem, rozszerzoną jego znajomość (Meyer, Land, 2005),

2) liminalność (*liminality*) – przestępowanie „progu” jest zbliżone do środkowej fazy rytuału przejścia (opisywanego w antropologii i etnografii), stanowi pewien stan zawieszenia między „starym” i „nowym”, z reguły trudny okres niestabilności, w którym student/uczeń „oscyluje” między dotychczasowym a nowopowstającym stanem umiejętności i wiedzy (Cousin, 2006),

3) rekonstruktywność (*reconstitutive*) – zrozumienie koncepcji progowej może spowodować metamorfozę samego uczącego się, jego podmiotowego, subiektywnego sposobu rozumienia świata, ogólnych kategorii pojęciowych, którymi się posługuje (Flanagan, 2018, podstrona <http://www.ee.ucl.ac.uk/~mflanaga/popupReconstitutive.html>).

Do najważniejszych kwestii teoretycznych, metodologicznych i wdrożeniowych, związanych z *threshold concepts* należą:

1) Czy każda koncepcja progowa, w różnych obszarach wiedzy, musi posiadać jednocześnie wszystkie wymienione właściwości? Czy może dla uzyskania statusu „progu” wystarczy cechowanie się np. dowolnymi trzema z nich? Czy któreś atrybuty są ważniejsze od innych? (Scott, 2017),

2) Jakie *threshold concepts* funkcjonują w poszczególnych dyscyplinach nauki i dziedzinach praktyki?

3) W jaki sposób identyfikować koncepcje progowe? Jakie strategie, metody i techniki badawcze są w tym kontekście najbardziej odpowiednie? (Tucker, 2017),

4) Jak „przełożyć” *threshold concepts* na konkretne programy nauczania, sylabusy zajęć itp.? Jacy interesariusze powinni się w ten proces angażować – badacze, nauczyciele, studenci, praktycy danego zawodu? (Barra-dell, 2013).

Wokół tych interesujących pytań toczy się obecnie dyskusja, nie ma nań rozstrzygających odpowiedzi.

### **Kompetencje informacyjne**

Kompetencje informacyjne w szkole wyższej (*academic information literacy*, także – w pewnym zakresie – *research information literacy*) (Exner, 2014; Rozkosz, 2017) stanowią specyficzny, stosunkowo dobrze zdefiniowany obszar aktywności praktycznej oraz rozważań teoretycznych w obrębie wielowymiarowej dziedziny zwanej *information literacy*, której nie sposób tutaj wyczerpująco przedstawić. Pojęcie *information literacy* jest bowiem wieloznaczne, a problematyka – bardzo obszerna. Dodatkowo, terminologia w języku polskim nie została ostatecznie ustalona, spotykamy się m.in. z określeniami „alfabetyzacja informacyjna”, „edukacja informacyjna”, „edukacja medialna”, „kompetencje cyfrowe”, „kompetencje informacyjne”, „kultura informacyjna”, „umiejętności informacyjne”, które funkcjonują albo jako synonimy, albo oznaczają pokrewne, lecz niekoniecznie tożsame zagadnienia lub zjawiska (zob. m.in. Batorowska, 2013; Jasiewicz, 2012; Jasiewicz i in., 2015; Kurkowska, 2012). Literatura na temat kompetencji cyfrowych/informacyjnych jest wyjątkowo obfita, obejmuje zarówno publikacje naukowe, profesjonalne, jak i różnego rodzaju deklaracje, modele, standardy, wykazy i wytyczne, tworzone m.in. przez organizacje międzynarodowe i zawodowe. Do niej zatem należy odesłać zainteresowanego Czytelnika (zob. m.in. Basili, 2008; Jasiewicz, 2012, s. 85-126; Kay, Ahmadpour, 2015; Limberg, Sundin, Talja, 2012; Webber, Johnston, 2017).

Termin *information literacy* został utworzony w 1974 r. przez amerykańskiego konsultanta Paula Zurkowskiego (Zurkowski, 1974). Analiza współczesnych kontekstów i sposobów jego użycia prowadzi do wniosku, iż obecnie oznacza on m.in.:

1) kompetencje informacyjne, czyli charakterystykę poznawczą jednostki, zestaw jej wiedzy, umiejętności oraz emocji/motywacji/postaw związanych z funkcjonowaniem we współczesnym ekosystemie informacyjnym (perspektywa kognitywna),

2) zjawisko społeczne, (oczekiwaną) cechę społeczeństwa jako całości, także w kontekście strategii edukacyjnych poszczególnych krajów i organizacji międzynarodowych (perspektywa polityczna, społeczna),

3) edukację i dydaktykę informacyjną, dziedzinę praktyki, dynamicznie rozwijający się obszar różnych inicjatyw i przedsięwzięć w zakresie kształcenia (perspektywa edukacyjna),

4) kierunek badań w ramach bibliologii i informatologii (*library and information science*) albo nawet multidyscyplinarny, samodzielny obszar badawczy (perspektywa naukowa),

5) wszystkie wymienione aspekty i obszary łącznie (zob. m.in. Basili, 2008; Webber, Johnston, 2017).

Można wyróżnić – uogólniając i upraszczając – dwa główne podejścia do *information literacy* jako kompetencji informacyjnych, czyli w pierwszym z wymienionych znaczeń, mianowicie – generyczne i kontekstowe. Perspektywa generyczna eksponuje pewne uniwersalne umiejętności, wiedzę i postawy, „minimum” niezbędne każdemu człowiekowi do sprawnego funkcjonowania we współczesnym środowisku informacyjnym. W tradycyjnym ujęciu zatem kompetentna informacyjnie jest osoba, która potrafi (a) zidentyfikować własne potrzeby informacyjne, (b) zlokalizować, wyszukać i uzyskać potrzebną informację, (c) zdobytą informację ocenić, zorganizować i efektywnie wykorzystać dla realizacji swoich celów, a wszystko to zrobić (d) zgodnie z zasadami etyki, prawa i ze zrozumieniem ekonomicznych oraz społecznych kontekstów funkcjonowania informacji (American Library Association [ALA], 2000). W nowszym sformułowaniu: *information literacy* obejmuje zbiór umiejętności i zdolności, potrzebnych każdemu, by wykonać zadania związane z informacją, na przykład – by odkryć, uzyskać dostęp, interpretować, analizować, zarządzać, tworzyć, komunikować, przechowywać i dzielić się informacją, a także – spożytkować informację w najlepszy możliwy sposób, bazując na krytycznym myśleniu oraz świadomości etycznych i politycznych kwestii związanych z wykorzystaniem informacji (Information Literacy Group, 2018, s. 3).

Drugie stanowisko, dzisiaj bodaj dominujące, można nazwać funkcjonalnym, kontekstowym, relacyjnym albo społeczno-kulturowym. Opiera się ono na założeniu, iż kompetencje informacyjne nie mają charakteru uniwersalnego, przeciwnie – są zrelatywizowane, np. do określonej grupy społecznej, kultury, praktyki zawodowej albo sytuacji problemowej, w których funkcjonuje dany człowiek. Co w ogóle stanowi kompetencje informacyjne oraz które z nich są szczególnie przydatne, to wynika z uwarunkowań konkretnego środowiska, obszaru działalności profesjonalnej, życia codziennego, dziedziny nauki. *Information literacy* ma zatem charakter lokalny i specyficzny (Jasiewicz i in., 2015; Lloyd, 2012). W rezultacie kompetencje informacyjne identyfikuje się i opisuje w wybranym kontekście, np. związanym z działalnością gospodarczą i pracą (*business information literacy*, *workplace information literacy*), edukacją, życiem codziennym (*everyday life information literacy*) (Cisek, 2017; Martzoukou, Sayyad Abdi, 2017) itd.

Niektórzy autorzy wyróżniają nie dwa, lecz trzy podejścia do kompetencji informacyjnych, mianowicie generyczne (behawioralne), społeczno-kulturowe (sytuacyjne) oraz transformatywne (krytyczne) (Lupton, Bruce, 2010; Tewell, 2015). Interesującą dyskusję tej typologii można znaleźć w piśmiennictwie polskim (Rozkosz, 2017).

Warto dodać, iż obecnie wyraźnie widoczne jest dążenie do pogłębionej refleksji teoretycznej w zakresie *information literacy*, do wyjścia poza „proste” formułowanie praktycznych wskazówek przydatnych w procesie kształcenia kompetencji informacyjnych poszczególnych grup użytkowników (Limberg i in., 2012; Lloyd, 2012; Rozkosz, 2017). Owocem tej tendencji jest m.in. zwrócenie uwagi na potencjał koncepcji progowych w zakresie edukacji informacyjnej.

### **Nowa perspektywa – koncepcje progowe i kształcenie kompetencji informacyjnych studentów**

Edukacja informacyjna w szkole wyższej od kilkadziesiąt lat jest przedmiotem zainteresowania uczonych – m.in. bibliotekoznawców, dydaktyków, informatologów, ale także praktyków – bibliotekarzy akademickich, również w Polsce (np. Pindlowa, 1984), co zaowocowało obszerną literaturą przedmiotu (np. Diehm, Lupton, 2014). Proste wyszukiwanie w największej międzynarodowej bazie bibliograficznej Scopus (Elsevier) za pomocą wyrażenia *{information literacy} students AND university OR {higher education}*, z ograniczeniem zasięgu chronologicznego do lat 2001-2018 przynosi 1726 dokumentów (grudzień 2018).

Nie jest możliwe omówienie tutaj dziejów tego zagadnienia, należy jednak wspomnieć, że tradycyjne, co niekoniecznie musi oznaczać – przestarzałe – postępowanie, widoczne m.in. w *Information Literacy Competency Standards for Higher Education* (ALA, 2000), polega generalnie na sporządzeniu katalogu/wykazu oczekiwanych, konkretnych i w dużej mierze – uniwersalnych efektów kształcenia – standardów *information literacy*. Inną opcję stanowi szczegółowa charakterystyka przekazywanych treści w zakresie szeroko rozumianych umiejętności informacyjnych, uzupełniona o materiały i wskazówki dydaktyczne, jak zrobiono to np. w *MedLibTrain: zostań lepszym nauczycielem kompetencji informacyjnych: przewodnik nie tylko dla bibliotekarzy medycznych* (Niedźwiedzka, Hunska, red., 2010).

Czym zatem kierują się dzisiejsi zwolennicy zmiany podejścia do edukacji informacyjnej (w szkole wyższej), sposobów jej ogólnego pojmowania, celów i kierunków realizacji? Na jakie przyczyny wskazują?

*Primo*, dynamiczny, elastyczny i coraz częściej nieprzewidywalny ekosystem informacyjny, w którym obecnie pracujemy i żyjemy, także w nauce i szkołach wyższych, czyni praktycznie niemożliwym stworzenie niezmiennego wykazu szczegółowo ujętych umiejętności informacyjnych. Da się



natomiast uchwycić pewne generalne, w jakimś stopniu ponadczasowe idee, wynikające wprost z głównych cech tegoż ekosystemu. Ich przyswojenie, niezależnie od specyficznego kontekstu, w którym funkcjonuje dany student, powoduje wzrost jego/jej kultury informacyjnej. *Secundo*, należy uwzględnić zmiany w środowisku szkolnictwa wyższego w skali globalnej, w tym jego umiędzynarodowienie, wielokulturowość, wielorakie związki z gospodarką i polityką, a także nowe sposoby tworzenia, uzasadniania i dzielenia się wiedzą. To wszystko skutkuje, *tertio*, powiększeniem zakresu niezbędnych kompetencji informacyjnych, w tym o *data information literacy* (umiejętność korzystania z danych) (Derfert-Wolf, 2014) czy *meta-literacy* (studenci są konsumentami i twórcami informacji, wymagane jest afektywne, behawioralne, poznawcze i meta-poznawcze zaangażowanie w ekosystem informacji) (ACRL, 2016, s. 2). *Quarto*, wzmiankowany wcześniej rozwój teorii w dziedzinie *information literacy* w XXI w. skłania do wyjścia poza wąskie, „techniczne” rozumienie kompetencji informacyjnych.

Wspomniany już we wstępie i bardziej szczegółowo opisany w dalszych akapitach *Framework for Information Literacy for Higher Education* (ACRL, 2016), opracowany przez Amerykańskie Stowarzyszenie Bibliotek, stanowi efekt uwzględnienia m.in. wskazanych czterech czynników, w połączeniu z absorpcją pedagogicznego modelu *threshold concepts*.

Idea koncepcji progowych jest stosunkowo popularna w środowisku specjalistów edukacji informacyjnej, zwłaszcza związanych ze szkolnictwem wyższym. Wyszukiwanie publikacji naukowych i profesjonalnych za pomocą zapytania „*threshold concepts*” „*information literacy*” (lub zbliżonych wyrażen) przynosi około 1410 rezultatów w Google Scholar, natomiast w innych zasobach znacząco mniej. Wyszukiwarka naukowa BASE (Bielefeld Academic Search Engine) oferuje 176 wyników, Microsoft Academic – jedynie 82. Specjalistyczna baza danych LISTA – Library, Information Science and Technology Abstracts (EBSCO) zawiera już tylko 40 adekwatnych dokumentów z lat 2012-2018, baza Scopus (Elsevier) – również 40, z lat 2011-2018, a serwis Web of Science Core Collection (Clarivate Analytics) – 28 wyników z lat 2011-2018.

Najczęściej cytowaną publikacją na temat koncepcji progowych w kontekście kształcenia kompetencji informacyjnych jest artykuł *Threshold Concepts and Information Literacy* (Townsend, Brunetti, Hofer, 2011), skupiający się na edukacji wyższej. Najnowsza książka, oferująca syntezę dotychczasowych dokonań to *Transforming information literacy instruction: Threshold concepts in theory and practice* (Hofer, Hanick, Townsend, 2019); porusza ona zagadnienia teoretyczne, metodologiczne, jak i praktyczne/wdrożeniowe. Natomiast najważniejszy prawdopodobnie dokument programowy w omawianym zakresie, zawierający zestaw „progów poznawczych” dla edukacji informacyjnej w środowisku akademickim, stanowi dwukrotnie już tutaj przywoływany *Framework for Information Literacy for Higher Education* (ACRL, 2016).

ACRL proponuje zatem sześć koncepcji progowych, ram teoretycznych albo ogólnie sformułowanych efektów kształcenia ważnych dla edukacji informacyjnej studentów dowolnych kierunków. Zostały one zidentyfikowane przy użyciu metody delfickiej (Townsend, Hofer, Hanick, Brunetti, 2016) oraz wieloetapowej, szeroko zakrojonej dyskusji prowadzonej na odpowiednich zawodowych forach, związanych z *information literacy*, bibliotekarstwem, bibliotekoznawstwem i nauką o informacji. Przeanalizowano także adekwatną literaturę przedmiotu oraz dokumenty zastane – wpisy na portalach społecznościowych i w specjalistycznych blogach (ACRL, 2016, s. 2-3, 16).

*Framework* inspirowane do skupienia się na ideach ogólnych, ramach pojęciowych, a nie wyłącznie na specyficznych narzędziach i technikach, które można modyfikować i rozwijać w miarę zmieniających się potrzeb studentów i wykładowców (Oakley, 2015, s. 511-512). Rzeczone idee ogólne, czyli koncepcje progowe w oryginalnej wersji sformułowane są następująco:

1. Authority Is Constructed and Contextual
2. Information Creation as a Process
3. Information Has Value
4. Research as Inquiry
5. Scholarship as Conversation
6. Searching as Strategic Exploration (ACRL, 2016).

Po pierwsze, autorytatywność informacji, czyli jej rzetelność, wiarygodność oraz zaufanie, które do niej żyjemy, nie mają charakteru absolutnego, lecz są uwarunkowane społecznie i zależą od okoliczności. Widoczne jest tu więc opisane wcześniej podejście kontekstowe/społeczno-kulturowe do *information literacy*. Różne środowiska, np. przedstawiciele odmiennych szkół badawczych, paradygmatów naukowych albo tradycji kulturowych konstruują i uznają różne autorytety. Osoba kompetentna informacyjnie to wie, rozumie także, że – gromadząc, selekcjonując i wykorzystując informację – należy nie tylko być otwartym na możliwe różnorodne punkty widzenia, lecz także krytycznie i sceptycznie podchodzić do treści istniejących zasobów informacyjnych, ponieważ wszystkie są w pewnym stopniu tendencyjne, odzwierciedlają punkt widzenia jakiejś grupy społecznej. Warto również zdać sobie sprawę z własnych uwarunkowań, m.in. naukowych i socjalnych, nieuchronnie powodujących stronniczość osądu autorytatywności źródeł informacji. Co więcej, oczekiwany poziom trafności/wiarygodności dokumentów i informacji także nie jest stały i wynika z sytuacji, w tym – z konkretnej, realizowanej w danym momencie potrzeby informacyjnej użytkownika.

Po drugie, tworzenie informacji (naukowej) ma dynamiczną naturę. Powstaje ona bowiem iteracyjnie – w wyniku wielu wzajemnie powiązanych procesów, takich jak badanie, kreowanie, korygowanie i rozpowszechnianie, mających wpływ na formę, jakość, treść oraz użyteczność informacji.



Po trzecie, informacja ma wartość – jako instrument wpływu, środek edukacji, narzędzie poznania świata oraz towar. Warunkują to rozmaite interesy ekonomiczno-społeczne i prawne. Wartość informacji przejawia się m.in. w ochronie własności intelektualnej, ograniczonym lub otwartym dostępie do źródeł, problemach plagiatu – ale także w komodyfikacji (utowarowieniu) osobistej, prywatnej informacji, którą ludzie udostępniają w sieci.

Po czwarte, badanie naukowe to dociekanie – formułowanie kompleksowych i nowych pytań – a następnie poszukiwanie nań odpowiedzi, za pomocą różnych procedur poznawczych. Kompetentny informacyjnie student potrafi m.in. formułować problemy badawcze bazując na zidentyfikowanych przez siebie lukach w wiedzy, umie stosować odpowiednie strategie i metody badań, rozumie także, że wiedza naukowa jest efektem zbiorowego wysiłku, współpracy – zarówno w ramach dyscyplin jak i pomiędzy nimi.

Po piąte, nauka jest „konwersacją”, nieustającym dyskursem, ścieraniem się poglądów, nie zawsze ma gotowe odpowiedzi albo ma ich kilka – konkurujących ze sobą. Zamiast szukać jednoznacznych rozwiązań złożonych problemów, warto zdać sobie sprawę, że jakies zagadnienie może cechować kilka konkurencyjnych perspektyw – w ramach trwającej debaty, w której użytkownicy informacji i twórcy spotykają się i negocjują znaczenia. Co więcej, studenci również mogą wnieść wkład do takiej dyskusji – na stosownym poziomie i przez odpowiednie kanały.

Po szóste, wyszukiwanie informacji to postępowanie strategiczne – często jest nieliniarne, iteracyjne, wymaga wykorzystania różnych źródeł, elastyczności, dostrzegania alternatywnych sposobów działania, efektywnego zarządzania informacją, obejmuje nie tylko celowe i zaplanowane, ale również przypadkowe pozyskanie informacji (*serendipity*). Należy zdać sobie sprawę, że poszukiwanie informacji ma charakter kompleksowy i kontekstowy, nie stanowi przedsięwzięcia czysto poznawczego, przeciwnie – jest uwarunkowane także przez czynniki afektywne i społeczne.

Zrozumienie przedstawionych *threshold concepts* w dziedzinie kompetencji informacyjnych – a także przyswojenie wynikających z nich wiedzy, umiejętności i postaw, pociąga za sobą autentyczny i wielostronny rozwój akademickiej kultury informacyjnej studentów, adekwatnej do współczesnego środowiska nauki i szkoły wyższej.

Do zadań bibliotekarzy, nauczycieli i profesjonalistów informacji pracujących w poszczególnych uczelniach, dziedzinach wiedzy, regionach i środowiskach, należy „przełożenie” wskazanych koncepcji progowych na precyzyjnie sformułowane efekty kształcenia, wytyczne, także – materiały i zajęcia dydaktyczne, zrelatywizowane do konkretnego kontekstu naukowego, profesjonalnego, ekonomicznego i społeczno-kulturowego.

## Zakończenie

W artykule skupiono się na inspirującym, pozytywnym oddziaływaniu *threshold concepts* na edukację informacyjną w szkole wyższej. Trzeba jednak zaznaczyć, że hipoteza ta spotkała się także z pewnymi wyzwaniami i zastrzeżeniami, zarówno natury ogólnej (np. O'Donnell, 2010), metodologicznej (np. Barradell, 2013), jak i w kontekście sposobu rozumienia *information literacy* jako takiego (np. Beilin, 2015). Ich omówienie należy pozostawić do kolejnych publikacji, opracowanie niniejsze ma bowiem charakter wstępny, pragnie zwrócić uwagę na interesującą propozycję poznawczą i praktyczną w zakresie kształcenia kompetencji – a może lepiej – kultury informacyjnej studentów. Teorii koncepcji progowych warto bliżej się przyjrzeć także w polskim środowisku uczelni wyższych, w tym – z punktu widzenia zadań bibliotek akademickich, koniecznie we współpracy z przedstawicielami poszczególnych nauk oraz władz uczelni.

## Bibliografia

- American Library Association (ALA). (2000). *Information Literacy Competency Standards for Higher Education*. Pobrane 5 grudnia 2018, z: [https://doi.org/10.1300/J107v09n04\\_09](https://doi.org/10.1300/J107v09n04_09)
- Association of College and Research Libraries (ACRL). (2016). *Framework for Information Literacy for Higher Education*. Pobrane 1 grudnia 2018, z: <http://www.ala.org/acrl/standards/ilframework>
- Barradell, S. (2013). The identification of threshold concepts: A review of theoretical complexities and methodological challenges. *Higher Education*, 65(2), 265-276. Pobrane 1 grudnia 2018, z: <https://doi.org/10.1007/s10734-012-9542-3>
- Basili, C. (2008). Theorems of information literacy. A mathematical-like approach to the discourse of information literacy. W: M. Kocójowa (red.), *Biblioteka: klucz do sukcesu użytkowników* (s. 15-28). Kraków: Instytut Informacji Naukowej i Bibliotekoznawstwa. Uniwersytet Jagielloński. Pobrane 3 grudnia 2018, z: <http://skryba.inib.uj.edu.pl/wydawnictwa/e05/basili-n.pdf>
- Batorowska, H. (2013). *Od alfabetyzacji informacyjnej do kultury informacyjnej. Rozważania o dojrzałości informacyjnej*. Warszawa: Wydawnictwo SBP.
- Beilin, I. (2015). Beyond the threshold: conformity, resistance, and the ACRL Information Literacy Framework for Higher Education. *In the Library with the Lead Pipe*. Pobrane 8 grudnia 2018, z: <http://www.inthelibrarywiththeleadpipe.org/2015/beyond-the-threshold-conformity-resistance-and-the-aclr-information-literacy-framework-for-higher-education/>
- Cisek, S. (2010). Metoda analizy i krytyki piśmiennictwa w nauce o informacji i bibliotekoznawstwie w XXI wieku. *Przegląd Biblioteczny*, 78(3), 273-284.
- Cisek, S. (2017). Diagnostyka kompetencji informacyjnych w miejscu pracy – technika incydentów krytycznych.

- W: R. Sapa (red.), *Diagnostyka w zarządzaniu informacją: perspektywa informatologiczna* (s. 129-141). Kraków: Biblioteka Jagiellońska. Pobrane 8 grudnia 2018, z: <https://ruj.uj.edu.pl/xmlui/handle/item/48695>
- Cousin, G. (2006). An introduction to threshold concepts. *Planet*, (17), 4-5. Pobrane 1 grudnia 2018, z: <https://doi.org/10.11120/plan.2006.00170004>
- Diehm, R., Lupton, M. (2014). Learning information literacy. *Information Research*, 19(1), paper 607. Pobrane 1 grudnia 2018, z: <http://InformationR.net/ir/19-1/paper607.html>
- Derfert-Wolf, L. (2014). Data information literacy – umiejętność korzystania z danych. *Biuletyn EBIB*, 9(154), 1-11. Pobrane 8 grudnia 2018, z: <http://eprints.rclis.org/25088%0Ahttp://open.ebib.pl/ojs/index.php/ebib/article/view/299>
- Exner, N. (2014). Research Information Literacy: Addressing Original Researchers' Needs. *Journal of Academic Librarianship*, 40(5), 460-466. Pobrane 1 grudnia 2018, z: <https://doi.org/10.1016/j.acalib.2014.06.006>
- Flanagan, M. (2018). Threshold Concepts: Undergraduate Teaching, Postgraduate Training, Professional Development and School Education. A Short Introduction and a Bibliography. Pobrane 1 grudnia 2018, z: <http://www.ee.ucl.ac.uk/~mflanaga/thresholds.html>
- Hofer, A.R., Hanick, S.L., Townsend, L. (2019). *Transforming information literacy instruction: Threshold concepts in theory and practice*. Santa Barbara, California: ABC-CLIO.
- Information Literacy Group. (2018). *CI-LIP Definition of Information Literacy* 2018. Pobrane 1 grudnia 2018, z: [http://c.ymcdn.com/sites/www.cilip.org.uk/resource/resmgr/cilip/information\\_professional\\_and\\_news/press\\_releases/2018\\_03\\_information\\_lit\\_definition/cilip\\_definition\\_doc\\_final\\_f.pdf](http://c.ymcdn.com/sites/www.cilip.org.uk/resource/resmgr/cilip/information_professional_and_news/press_releases/2018_03_information_lit_definition/cilip_definition_doc_final_f.pdf)
- Jasiewicz, J. (2012). *Kompetencje informacyjne młodzieży*. Warszawa: Wydawnictwo SBP.
- Jasiewicz, J., Filiciak, M., Śliwowski, K., Mierzecka, A., Kisilowska, M., Klimczuk, A., Zadrozny, J. (2015). *Ramowy katalog kompetencji cyfrowych*. Warszawa: Centrum Cyfrowe Projekt: Polska. Pobrane 1 grudnia 2018, z: <https://doi.org/10.1039/C4TB01776E>
- Kay, R.H., Ahmadpour, K. (2015). Negotiating the digital maze of information literacy: A review of literature. *Journal of Educational Informatics*, 1, 1-25.
- Kurkowska, E.J. (2012). *Edukacja informacyjna w bibliotekach*. Warszawa: Wydawnictwo SBP.
- Land, R., Meyer, J., Flanagan, M. (red.). (2016). *Threshold concepts in practice*. Rotterdam: Sense Publishers.
- Limberg, L., Sundin, O., Talja, S. (2012). Three theoretical perspectives on information literacy. *HumanIT: Journal for Information Technology Studies as a Human Science*, 11(2), 91-128. Pobrane 1 grudnia 2018, z: <https://doi.org/10.1016/j.eurpolymj.2016.11.013>
- Lloyd, A. (2012). Information literacy as a socially enacted practice: Sensitising themes for an emerging perspective of people-in-practice. *Journal of Documentation*, 68(6), 772-783. Pobrane 1 grudnia 2018, z: <https://doi.org/10.1108/00220411211277037>

- Lupton M., Bruce C. (2010). Windows on information literacy worlds: Generic, situated and transformative perspectives. W: A. Lloyd, S. Talja (red.), *Practising Information Literacy: Bringing Theories of Learning Practice and Information Literacy Together* (s. 4-27). Wagga Wagga: Centre for Information Studies.
- Martzoukou, K., Sayyad Abdi, E. (2017). Towards an everyday life information literacy mind-set: a review of literature. *Journal of Documentation*, 73(4), 634-665. Pobrane 1 grudnia 2018, z: <https://doi.org/10.1108/JD-07-2016-0094>
- Meyer, J., Land, R. (2003). Threshold concepts and troublesome knowledge: Linkages to ways of thinking and practicing within the disciplines. (ETL Project Occasional Report 4). Edinburgh: Enhancing Teaching-Learning Environments in Undergraduate Courses Project. Pobrane 3 grudnia 2018, z: [https://www.colorado.edu/ftcp/sites/default/files/attached-files/meyer\\_and\\_land\\_-\\_threshold\\_concepts.pdf](https://www.colorado.edu/ftcp/sites/default/files/attached-files/meyer_and_land_-_threshold_concepts.pdf)
- Meyer, J., Land, R. (2005). Threshold concepts and troublesome knowledge (2): Epistemological considerations and a conceptual framework for teaching and learning. *Higher Education*, 49(3), 373-388. Pobrane 8 grudnia 2018, z: <https://doi.org/10.1007/s10734-004-6779-5>
- Meyer, J., Land, R., Baillie, C. (red.). (2010). *Threshold concepts and transformational learning*. Rotterdam: Sense Publishers.
- Niedźwiedzka, B., Hunskar, I. (red.). (2010). *MedLibTrain: zostań lepszym nauczycielem kompetencji informacyjnych: przewodnik nie tylko dla bibliotekarzy medycznych*. Kraków: Wydawnictwo EJB.
- O'Donnell, R. (2010). A critique of the threshold concept hypothesis and its application to opportunity cost in economics. Working Paper Series 164. Sydney: Finance Discipline Group, UTS Business School, University of Technology. Pobrane 8 grudnia 2018, z: <http://www.finance.uts.edu.au/research/wpapers/wp164.pdf>
- Oakleaf, M. (2014). A roadmap for assessing student learning using the new framework for information literacy for higher education. *Journal of Academic Librarianship*, 40(5), 510-514. Pobrane 8 grudnia 2018, z: <https://doi.org/10.1016/j.acalib.2014.08.001>
- Pindłowa, W. (1984). *Kształcenie studentów jako użytkowników informacji naukowej: z pogranicza informatologii i pedagogiki*. Kraków: Uniwersytet Jagielloński.
- Rozkosz, E. (2017). Uczenie się badawczych kompetencji informacyjnych: przegląd literatury. *Przegląd Pedagogiczny*, 2, 66-82.
- Scott, R.E. (2017). Transformative? Integrative? Troublesome? Undergraduate honors student reflections on information literacy threshold concepts. *Communications in Information Literacy*, 11(2), 283-301. Pobrane 8 grudnia 2018, z: <https://doi.org/10.15760/comminfolit.2017.11.2.3>
- Tewell, E. (2015). A decade of critical information literacy: A review of the literature. *Communications in Information Literacy*, 9(1), 24-43.
- Townsend, L., Brunetti, K., Hofer, A.R. (2011). Threshold concepts and information literacy. *Portal: Libraries and the Academy*, 11(3), 853-869. Pobrane 8 grudnia 2018, z: <https://doi.org/10.1353/pla.2011.0030>

- Townsend, L., Hofer, A.R., Hanick, S.L., Brunetti, K. (2016). Identifying threshold concepts for information literacy: A Delphi study. *Communications in Information Literacy*, 10(1), 23-49. Pobrane 8 grudnia 2018, z: <https://doi.org/10.15760/comminfolit.2016.10.1.13>
- Tucker, V.M. (2017). Threshold concepts and core competences in the library and information science (LIS) domain: Methodologies for discovery. *Library and Information Research*, 41(125), 61-80.
- Webber, S., & Johnston, B. (2017). Information literacy: conceptions, context and the formation of a discipline. *Journal of Information Literacy*, 11(1), 156. Pobrane 8 grudnia 2018, z: <https://doi.org/10.11645/11.1.2205>
- Zurkowski, P.G. (1974). *The information service environment relationships and priorities*. National Commission on Libraries and Information Science. Retrieved on 3 December 2018, from: <https://doi.org/ERIC/ERIC Number: ED100391>

**Sabina Cisek**

***Threshold concepts in information literacy development in higher education***

**Abstract**

The paper concerns information literacy of college/university students. The learning outcomes in this area may be based on so-called threshold concepts, i.e. ideas, which – once understood, irreversibly transform skills, knowledge and attitudes related to a given subject, phenomenon, or experience. The most important initiative in this context is the *Framework for Information Literacy for Higher Education*, developed by the Association of College and Research Libraries (ACRL), and accepted in the year 2016.

**Keywords:** Academic libraries, ACRL, higher education, information competencies, information literacy, students, threshold concepts

**Sabina Cisek**

***Koncepcje progowe (threshold concepts) w kształceniu kompetencji informacyjnych w szkole wyższej***

**Streszczenie**

Artykuł dotyczy edukacji informacyjnej studentów. Efekty kształcenia w tym zakresie można oprzeć na tzw. koncepcjach progowych, czyli ideach, które – gdy zostaną pojęte – otwierają nowe perspektywy poznawcze, powodują transformację umiejętności, wiedzy i postaw, a nawet zmianę światopoglądu. Najważniejszą współczesną inicjatywą w tym kontekście jest amerykański *Framework for Information Literacy for Higher Education*, opracowany przez Association of College and Research Libraries w roku 2016.

**Słowa kluczowe:** ACRL, biblioteki akademickie, edukacja informacyjna, kompetencje informacyjne, koncepcje progowe, studenci, szkolnictwo wyższe