

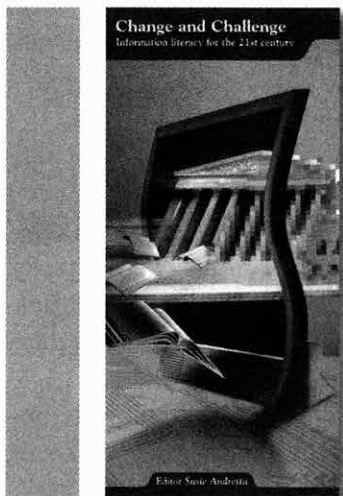
pótolja azt (pl. alkalmi vers szerzője stb.) az adott mű keletkezési helyének és évének szerepeltetésével.

Az RMSz-ben való tájékozódást négyféle utaló biztosítja. A szerzők és az utalók betűrendben, a hazai könyvtári besorolási gyakorlatnak megfelelően követik egymást. A monogramok és a sziglak a betűk élén állnak ugyancsak betűrendben. Közülük az azonosak megszámozva és kronológiai sorrendben következnek.

Az RMSz új, bővített kiadása hasznos segédeszköze lesz sok-sok diszciplína, mint pl. a biográfia, bibliográfia, művelődéstörténet, helytörténet, rendtörténet, irodalomtörténet, könyvtörténet stb. művelői számára. Ezen felül óriási jelentősége van a régi könyves gyűjtemények szakszerű földolgozása szempontjából. Alapul szolgálhat ugyanis arra, hogy a hazai és a nemzetközi gyakorlatban egységes névalakkal idézzék magyarországi szerzőinket akár tudományos publikálás, akár a magyar nemzeti bibliográfia tételének leírása a cél.

A szerzőkre vonatkozó több ezres adatközlésben való tájékozódást *Rövidítésjegyzék*, *Források jegyzéke*, *Keresztnévmutató* és *Helynévmutató* segíti.

Bánfi Szilvia



Change and challenge : information literacy for the 21<sup>st</sup> century / ed. Susie Andretta. – Adelaide ; Blackwood : Auslib Press, 2007. ISBN 9780980330113

## Változás és kihívás

### Tanulmányok az információs műveltségről.

Ritkán kerül kezünkbe ausztrál szakkönyv. Igazából a *Susie Andretta* szerkesztésével készült tanulmánygyűjtemény írásainak is csak egy része kerül ki abból a körből, amelyet az információs műveltség kapcsán akár ausztrál iskolának is nevezhetnénk. Andretta, a szerkesztő a Londoni Metropolitan Egyetem oktatója, és a kötetbe számos más brit szerző munkáját is beválogatta.

Andretta korábbi könyvét már megismerhették a Könyvtári Figyelő olvasói<sup>1</sup>. Abból a kötetből is kiderül, hogy Andretta azok közé tartozik, akik az információs műveltséget az iskolarendszerű és azon kívüli oktatás pedagógiai keretének tekintik. Számára az információs műveltség olyan keret, amely az önálló tanulást elősegítő tudáskonstrukció és ezzel az egész életen át tartó tanulás alapja.

A recenzensnek viszonylag könnyű dolga van, amikor erről a könyvről ír, mert első fejezete<sup>2</sup> bevezető és szerkesztői előszó is egyben, tehát sok mindent megtudhatunk belőle. „Az információs műveltség a 21. század funkcionális írástudása” címet viselő fejezet két részből áll: előbb áttekintést kapunk az információs műveltséggel kapcsolatos kezdeményezésekről, főként a 20. század első éveiben, Nagy-Britanniában történekről, amit a könyv fejezeteinek rövid áttekintése követ.

A fejezet első részében Andretta a *Prágai Nyilatkozat* meghatározást idézi: „Az információs műveltség fogalmába beletartoznak az egyének a saját információs érdeklődésére és igényeire vonatkozó ismeretei, valamint az, hogy képes azonosítani, megtalálni, értékelni, megszerezni, hatékonyan létrehozni és felhasználni, majd kommunikálni az információkat egy kérdés vagy egy probléma megoldása érdekében. Az információs műveltség előfeltétele az információs társadalomban való hatékony részvételnek, valamint része az egész életen át tartó tanuláshoz való alapvető emberi jognak.”<sup>3</sup>

Hozzáteszi, hogy a társadalmi és oktatási vonatkozásokat megerősíti az *Alexandriai Nyilatkozat*, mely kimondja, hogy az információs műveltség a digitális világban alapvető emberi jog. Pótolhatatlan az egyes emberek és cégek (különösen a kis- és középvállalkozások), az egyes régiók és nemzetek versenyképessége szempontjából.<sup>4</sup>

Nem csoda tehát, hogy az információs műveltség széles körű elterjesztése ellenállásba ütközik. A felsőoktatásban régóta így van (Nagy-Britanniában legalábbis), ahol a felsőoktatási könyvtárak munkatársai megkísérelték az információs műveltség oktatását integrálni a szaktárgyak oktatásával, ami elutasításra talált az oktatók és a hallgatók körében, sőt ellenséges érzületeket is gerjesztett, továbbá esetenként könyvtárosok ellenzését is kiváltotta.

Európai szinten viszont fontos állomást jelentett 2005-ben – emeli ki Andretta – az a virtuális fórum, amelynek feladata az információs

műveltség és a könyvtárosképzés kérdéseinek megvitatása volt, és amelynek eredményeit az európai könyvtárosképzés számos területét tárgyaló könyv egyik fejezeteként megjelent írás tükrözi.<sup>5</sup>

Andretta tudósít az információs műveltséggel kapcsolatos brit eseményekről is. Ezek egyike volt az ITALICS (<http://www.ics.heacademy.ac.uk/italics/>) folyóiratnak a témával foglalkozó különszáma is. Ezek a cikkek képezik ugyanis a kötet írásainak alapját.

Az első dolgozat *Sharon Markless* és *David Streatfield* munkája.<sup>6</sup> Dolgozatuk legfontosabb mondanivalója, hogy az információs műveltség nem csak a könyvtárak feladata. A pedagógiai kutatások ugyanis azt mutatják, hogy a felsőoktatásban az információs műveltség integráns része a tanulásnak, és tudományterületektől független. *A Christine Bruce, Sylvia Edwards* és *Mandy Lupton* ausztrál szerző-hármas első írásában<sup>7</sup> az információs műveltség oktatásának hat modelljét (keretét) vázolja fel. Ezek közül kiemelkedő szerepet tulajdoníthatunk a relációs modellnek, amely a másik öt modellben foglaltakat is beépít(het)i működésébe.<sup>8</sup> A relációs modell nem választja szét a tanulót és az információs műveltséget. Elvei között a következők szerepelnek:

- A tanulás a fogalmak változásáról szól.
- A tartalom és folyamat együttese, tehát amikor információt keresünk, akkor az adott diszciplináris tartalomról is tanulnunk kell.
- A tanulás a tanuló és a tárgy közötti viszony, tehát nem a tanuló, a tanár vagy az információ áll a középpontban, hanem a köztük meglévő kapcsolatok.

*Bruce, Edwards* és *Lupton* második írása<sup>9</sup> azal az a kiegyensúlyozatlansággal foglalkozik, amely abból adódik, hogy a hallgatók csak korlátozott mértékben rendelkeznek a weben található információk kritikai értékeléséhez szükséges képességekkel, miközben az online világban otthonosan mozognak. Ahhoz, hogy ezt a felborult egyensúlyt helyreállítsuk, az szükséges, hogy az információs műveltséget összekapcsoljuk az ok-

tatás reflexivitásával, mind tanulás közben, mind azt követően.

Az információs műveltség egyik fontos stratégiájának része az, hogy a különböző írástudások<sup>10</sup> elsajátíttatása során ne csak a befogadói, hanem az aktív létrehozói szerepek kialakítására törekedjünk, annak érdekében, hogy a felhasználók domesztikálása helyett képessé tegyük őket<sup>11</sup> arra, hogy az információs műveltséggel éljenek. Ezt a szemléletet a kötetben a tanulási nehézségekkel küzdők vonatkozásában képviseli Peter Williams és Andy Minnion írása.<sup>12</sup> Ők egyúttal azért is síkra szállnak, hogy az információs műveltség szöveg-központú fogalmát egy szélesebb, a képi információt és a multimédiával való interakciót is magába foglaló értelmezés váltsa fel.

Andrew Whitworth<sup>13</sup> éppen az információs műveltségnek fentebb említett emancipációját írja le. Érvelésének alapja Habermas kommunikatív cselekvésemélete. Jürgen Habermas német szociológus szerint ugyanis a 20. század médiája azzal, hogy egyirányú tömegkommunikációs rendszert nyújt, lényegében megsemmisítette azt a nyilvános teret, amelyben a közösségi eszmecserék létrejöhetnének.<sup>14</sup> A kommunikatív racionalitás kommunikatív akciókban manifesztálódik – idézi Habermast Whitworth<sup>15</sup> –, hozzátéve, hogy azoknak, akiket bizonyos döntések érintenek, részt kell venniük a döntésről folytatott vitában.

Az információs műveltség oktatásában a könyvtárosoknak van némi kezdeti előnye más szakmákkal szemben, mivel rendelkeznek az információkezelés technikai készségeivel, továbbá szakmai szemléletükbe olyan értékek épültek be, mint az információhoz való szabad és egyenlő hozzáférés elve.

Szükségszerű, hogy az információs műveltséggel kapcsolatos szakmai gyakorlatunkat úgy alakítsuk, hogy az oktatás megfeleljen a digitális korszak kihívásainak. A tartalom megváltozása ugyanis együtt jár az oktató és az oktatás hagyományos szerepének a megváltozásával. Az ismer-

retátadás helyébe a tanulás – mindenek előtt az önálló tanulás – segítése lép. Ehhez azonban meg kell szűnnie a könyvtárosok és az oktatók közötti rivalizálásnak, amelyet az együttműködésnek kell felváltania. Ezt képviseli Ruth Stubbings és Ginny Franklin írása.<sup>16</sup> Azt mutatja be, hogy milyen ellenállást váltott ki, amikor az egyetemi könyvtár munkatársai az információs műveltség integrált oktatása során „oktatók” lettek.

Dolgozatuk egy részében az információs műveltség fontos részterületét, a plágiumot és annak elkerülésének kérdését vizsgálják, amelynek fő forrása a hallgatók körében általában a megfelelő tanulási készségek hiánya.

Az együttműködés lehetőségét viszont Greg Walton és munkatársai írása mutatja be.<sup>17</sup>

Markless és Streatfield már említett tanulmányában<sup>18</sup> éppen az integrált oktatás kapcsán állapítja meg, hogy az információs műveltséggel kapcsolatos kutatások csak akkor hozhatnak komolyan vehető eredményeket, ha a hallgatók és az oktatók a tanulás integráns részének tekintik azt.

A hallgatók – bár számos készséget képesek elsajátítani – nem tudják azokat új tanulási helyzetekre átvinni. Nem ismerik fel, hogy az egy meghatározott területen elsajátított készségek más területen is alkalmazhatók. Ezért arra kell bátorítanunk őket, hogy amikor tevékenységüket megtervezik, konkrét célokat tartsanak szem előtt, figyeljenek a várható akadályokra, kritikusan közelítsenek az információhoz, és folyamatosan értékeljék azokat a problémamegoldás során. Olyan helyzetekhez kötött tanulási és megismerési helyzeteket kell nyújtaniuk számukra, amelyek lehetővé teszik, hogy amit tanulnak, az konkrét kontextusokhoz kötődjék, ne pedig általánosságban tanuljanak róla.

Markless és Streatfield ismertet egy olyan modellt, amely a tudás létrehozására és átalakítására helyezi a hangsúlyt, azzal az elképzeléssel, hogy a hallgatók a jövőben a kutatási feladatokat nem pusztán információgyűjtésnek tekintik majd, hanem saját távlatokat és új meglátásokat alakítanak ki. A (brit) felsőoktatás ugyanis a kri-

tikai szemléletű és önálló hallgatók kinevelését tűzte ki célul. Ezt a keretet gyakorlatokkal, problémákkal és tanácsokkal tölthetik meg az oktatók és a könyvtárosok.

A modell három fő folyamata a következő:

1. az információhoz való kapcsolódás,
2. az információval történő interakció,
3. az információ használata.

Az információhoz való kapcsolódás a következőket tartalmazza:

- a meglévő tudás és tudáshiány számbavétele;
- a probléma definiálása: a fókusz és a határok meghatározása;
- helyzetkép kialakítása, áttekintés;
- böngészés (célzott és véletlenszerű);
- kapcsolatrendszerek kialakítása;
- a források azonosítása;
- az információk és forrásaik helyének megállapítása;
- fókuszálás (magában foglalja a kulcsszavak azonosítását és a kérdések megalkotását);
- szisztematikus keresés;
- a folyamat (az előrehaladás) ellenőrzése.

Az információval történő interakció (személyes és csoportos távlat és álláspont kialakításának) elemei:

- az információ megkérdőjelezése;
- értékelés és ellenőrzés;
- finomítás és interpretálás (az alkalmasság megteremtése);
- analízis és szintézis;
- új fogalmak, tudás és érvek létrehozása;
- elegendő tudás (kell-e még információ?);
- strukturálás (az értelem megteremtése érdekében);
- reflexió.

Az információ használata a következőket jelenti:

- a megtanultak birtokba vétele (a megtanultak komplexitásának és gazdagságának a kifejezésével) a megfelelő hordozók használatával;
- kommunikálás többféle (odaillő) formátumban;

- megfelelő idézés és hivatkozás;
- az információ felhasználása problémamegoldás, döntéshozatal és kritikai gondolkodás céljaira;
- az információ újrastrukturálása különböző célokra (ide értve a különböző hordozókra való átalakítást);
- a folyamatra és eredményére történő reflexió.

Andretta összegzésül megállapítja, hogy hosszú út vezet meg annak az ideális állapotnak az eléréséig, amelyet a (már említett) Prágai Nyilatkozat és az Alexandriai Nyilatkozat képvisel. Megint csak Markless és Streatfield az, aki kiemeli, hogy az információs műveltség oktatása csak úgy lehet eredményes, ha arra épít, amit már tudnak a hallgatók. Nem célszerű ugyanis felülről kezelni őket azzal, hogy mindent nulláról kezdünk. Felhívják a figyelmünket arra, hogy az információs műveltség oktatására jól felhasználható tananyagok keletkeztek az 1980-as évek brit középiskolai oktatásában.

Érdeemes odafigyelnünk a személyiségtípusok és az információs viselkedés összefüggéseire is. A hallgatók a következő három típusba sorolhatók:

1. Akik a keresésre minimális időt és energiát fordítanak, a könnyű hozzáférést előnyben részesítik a minőséggel szemben, és nehézségbe ütköznek számunkra az információ kritikai értékelése.
2. Akik a források széles körét használják, rugalmasan böngésznek. Gyakran a véletlenre hagyatkoznak és nyitottak a megismerés irányában.
3. Akik nagy fokú készletet éreznek, szisztematikusan közelednek egy-egy problémához, hajlandók az információ megszerzése érdekében erőfeszítést kifejtetni, intellektuális kíváncsiság hajtja, és csak a jó minőségű információ érdekli őket. (Ez az ideális információkereső sztereotípiája.)

Az információs műveltség oktatása során hajlamosak vagyunk arra, hogy az utóbbi típus tömeges kinevelésére törekedjünk, miközben a másik

két típus képviselőit és azok készségeit is fejlesztésüknek kellene.

Az információs műveltséggel kapcsolatos kutatások szerintük azt mutatják, hogy az információs műveltség csak akkor vehető komolyan, ha a hallgatók és az oktatók egyaránt az oktatás integráns részének tekintik. A legproduktívabbnak a konstruktivista pedagógia bizonyult, mert a tanulás megéléséhez köti az ismeretek, készségek elsajátítását. Kulcskérdés ebben, hogy jól válaszszuk meg, mikor van szükség tanári közreműködésre, továbbá hogy figyelembe vegyük, hogy építsünk arra, amit a tanulók magukkal hoztak.

*Koltay Tibor*

## Jegyzetek

1. Koltay Tibor: Kézikönyv az információs kultúráról, gyakorló szakembereknek. Andretta, Susie: Information literacy: A practitioner's guide. Oxford, etc.: Chandos Publishing, 2005. = Könyvtári Figyelő. 52. évf., 1. sz., 2006., 139-145.p.
2. Andretta, S.: Information literacy: the functional literacy for the 21st century. 1-13.p.
3. Prágai nyilatkozat. A társadalom információs műveltségéért. = Csik Tibor (szerk) Információs műveltség és oktatásügy. Nemzetközi szemle. Budapest: Országos Pedagógiai Könyvtár és Múzeum, 2006. 11-12.p. <http://www.opkm.hu/download/ImOk.pdf> (2006. április 26.)
4. Beacons of the Information Society. The Alexandria Proclamation on Information Literacy and Lifelong Learning. IFLA, 2005. <http://www.ifla.org/III/wsis/BeaconInfSoc.html> (2006. szeptember 6.)
5. Virkus, S. et al.: Information Literacy and Learning. = European Curriculum Reflections on Library and Information Science Education. Ed. by Leif Kajberg and Leif Lørring. Copenhagen: Royal School of Library and Information Science, 2005. 65-83.p.
6. Markless, S., Streatfield, D.: Three decades of information literacy: redefining the parameters. 15-36.p.
7. Hughes, H.–Bruce, Ch.,–Edwards, S.: Six frames for information literacy education: a conceptual framework for interpreting the relationship between theory and practice. 37-58. p.
8. Erről a modellről a szerzők egy korábbi írása alapján (Bruce, C. – Edwards, S. – Lupton, M.: Six Frames for Information literacy Education: a conceptual framework for interpreting the relationships between theory and practice. ITALICS. Innovations in Teaching And Learning in Information and Computer Sciences. vol. 5, no. 1, 2006. [http://www.ics.heacademy.ac.uk/italics/vol5-1/pdf/sixframes\\_final%20\\_1\\_.pdf](http://www.ics.heacademy.ac.uk/italics/vol5-1/pdf/sixframes_final%20_1_.pdf) (2006. március 21.)) már részletesebben szoltam. (Koltay Tibor: Információs műveltség: pedagógiai forradalom a könyvtárban? = Könyvtári Figyelő. 53. évf., 2. sz., 2007. 278-288. p.)
9. Hughes, H.–Bruce, Ch., –Edwards, S.: Models for reflection and learning: a culturally inclusive response to the information literacy imbalance. 59-84. p.
10. Többé-kevésbe elfogadottnak tekinthetjük, hogy az információs műveltség fogalma ernyőfogalom, amely magába foglalja az Internet-írástudást, számítógépes írástudást, média-írástudást és más írástudásokat (műveltségeket).
11. Az angol empower ige és a belőle képzett empowerment főnév ezt fejezi ki, miközben nehezen fordítható egyetlen, egyszavas terminusként. Az empower szó másik jelentése feljogosít, felhatalmaz, töve pedig a power főnév, amelynek egyik jelentése hatalom.
12. Williams, P., –Minnion, A.: Exploring the challenges of developing digital literacy in the context of special educational needs. 115-144. p.
13. Whitworth, A.: Communicative competence in the information age: towards a critical pedagogy. 85-113. p.
14. Feather, J. P.: Theoretical perspectives on the information society. In: Challenge and change in the information society. Ed. by Susan Hornby and Zoë Clarke. London: Facet, 2003., 3-17. 103.
15. Stubbings, R., –Franklin, G.: Does advocacy help to embed information literacy into the curriculum? A case study. 145-167. p.
16. Walton, G. et al.: Facilitating information literacy teaching and learning in a Level 1 sport and exercise module by means of collaborative online and reflective learning. 169-202. p.
17. Markless, S., Streatfield, D.: Three decades of information literacy: redefining the parameters. 15-36.p.



## Glóbusz kiállítás Zircen

Visszakerültek a zirci ciszterci apátság Reguly Antal Műemlékkönyvtárába azok a 350 évnél is régebbi glóbuszok, amelyeket húsz évvel ezelőtt szállítottak az OSZK-ba, hogy ott restaurálják őket. Ezek a darabok az ország legrégebb, Hollandiában készült, nagy méretű föld- és éggömbjei. A kiállítást kísérő konferencián elhangzott, hogy elkészült a gömbök digitalizálása is. További információk: <http://lazarus.elte.hu/hun/tantort/2008/04-11-zirc/zirc.htm>