



Az információs műveltségről alkotott nézetek

DÖMSÖDY Andrea

1. A nézetek fogalma, szerepe

A konstruktivista pedagógia megközelítése szerint tudásunk saját konstrukció eredménye. Hogy az új ismeretek milyen mértékben, milyen minőségben, milyen összefüggésben épülnek be a tanulók tudásába, attól függ, milyen előzetes nézetekkel, ismeretekkel rendelkeznek az adott témakörben, milyen szerkezetű és tartalmú az a struktúra, amelyben a tanulók megpróbálják elhelyezni az új elemeket. A beleillőket stabilan beépítik, a bele nem illőket eltorzítják, átértelmezik, elfogadhatóvá teszik, vagy teljesen kizárják. Így a korábbi pedagógiai paradigmákhoz képest újdonság, hogy a pedagógiai érdeklődés középpontjába a gondolkodási struktúrák, nézetrendszerek kerülnek.¹

Az előzetes tudás tartalmával, struktúrájával kapcsolatos ismereteink tehát a tanulás folyamatainak megismerése szempontjából kiemelten fontosakká válnak. Ennek következtében a kutatás a nézetek és változásainak megismerése felé fordult. A kutatások fontos szempontja a megismerésen túl a megértés, vagyis nem a tökéletes nézetrendszer, világkép megtalálása

a cél. A tudásrendszert birtokló tanuló számára nem az a kérdés, hogy az mások szerint mennyire hű képe, modellje az „objektív valóságnak”, hanem az, hogy milyen mértékben tud vele boldogulni, mennyire biztosítja cselekvései sikerességét, tehát mennyire adekvát, mennyire adaptív. Mindemellett egy jól felépített struktúrában kulcsfontosságú a meghatározó elemek, tartópillérek tartalma, minősége, szilárdsága. Ezek fogják meghatározni az új elemek helyét, és ezek segítségével konstruálhatók meg egy problémahelyzetben az újabb, szükséges tudás-elemek. Ha úgy tetszik, a tanuló ember ezek segítségével próbálkozik, találgat, feltételez ...

Mindezekből látható, hogy a konstruktivista pedagógia érdeklődésének középpontjában a kognitív struktúrák és azok fejlesztésének folyamatai állnak. A nézetek gyermekekben meglévő még erőteljesen változó rendszerét gyakran nevezik gyermektudománynak, de ezek a tudásrendszer meghatározó részeként tekintett nézetrendszerek egész életünkben meghatározzák gondolkodásunkat, tanulásunkat, tevékenységünket.

A nézet fogalmának meghatározását többen megtették már a hazai szakirodalomban is. *Nahalka István* a gyermekekre vonatkoztatva elsősorban

a funkció szempontjából közelítve „*a világra vonatkozó, a világ jelenségeinek magyarázata, előrejelzésére szolgáló, nagy elvontságú tételeknek, »elméleteknek« a gyermekek tudatában kialakult összességét, pontosabban rendszerét*” érti alatta.² Szivák Judit megközelítése további jellemzőket emel ki, amikor tudásunk a nézeteket nem tudatosan működő, annak mélyén, alapjaiban lévő részeiként definiálja, melyeket többnyire direkt, szándékos módon nem verbalizálunk, de melyek nyelvhasználatunkban (is) tetten érhetők.³

Falus Iván szerint a nézet pszichikus képződmény, pszichikailag alátámasztott feltételezés, amelyet igaznak vélünk. Egyetért Rokeach és Fischer azon megállapításával, mely szerint abban különbözik az attitűdtől, hogy elsősorban *kognitív tartalmú* és kevésbé érzelmi töltésű. A deklaratív tudástól pedig az a már említett tulajdonsága különbözteti meg, hogy pszichikailag és nem logikailag alátámasztott, már meglévő ismereteinkből tudatosan nem vezethető le, tények nélkül is igaznak gondoljuk. Vagyis *olyan állításként határozhatjuk meg, melyet igaznak vélünk, aminek elköteleződünk*.⁴ Ez a szubjektivitás a nézeteket érzelmi jellegű összetevőkkel is felruhazza. Így mondhatjuk azt is, hogy nézetrendszerünk alapját képező nézeteink énké válhatnak.

A nézet fogalmának nemcsak a meghatározása, de a szakkifejezései sem egységesek a hazai és a nemzetközi szakirodalomban. Gyakran használatos az elképzelés, előítélet, feltételezés, elköteleződés, meggyőződés, alternatív keret, elméleti keret, gyermeki elmélet, gyermektudomány, hit, belépő nézet, saját hang stb. Ezek mind valamely más szempontot hangsúlyoznak a fogalomra nézve, de használatban vannak olyan kifejezések is, melyek értékítéletük miatt véleményünk szerint ellentétesek a konstruktivista pedagógia felfogásával. Ilyenek például a tévképzet és a naiv elképzelés. A terminológia sokféleségének jó összefoglalását adja Korom Erzsébet.⁵

Összefoglalóan azt mondhatjuk, hogy a nézetek rendszerét a tudásrendszer egy sajátos, meglehetősen stabil, a gondolkodást alapvetően tartalmá-

ban és struktúrájában nem elsősorban tudatosan meghatározó rendszerének tekintjük, melyet teljességében világgépként is nevezünk.

A nézeteknek az a *funkciója*, hogy a bonyolult jelenségeket, információkat strukturálni tudjuk, és ennek segítségével fel tudjuk azokat dolgozni; irányítják a külvilág, a külső ingerek és a tudás interakcióját. A nézetek összességének a tudás fölérendelt, irányító részrendszereként való meghatározása azt hangsúlyozza, hogy a nézetek a tudás konstruálása során rendszerszervező elvekként működnek, és ebből következően kiemelt szerepük van a tudás többi eleméhez képest.

2. A nézetek szerepe a tanításban, tanulásban és a könyvtárhasználat oktatásában

Eddig elsősorban a változtatásnak, a tanításnak a tanulóra vonatkozó jellemzőit, feltételeit tárgyaltuk, miközben ebben a folyamatban, az iskolai, oktatási szituációban hangsúlyos szerepe van a *tanítónak* (a tanítást végzőnek) is. Hogy kit, mire, hogyan tanítunk, nem elsősorban a tanulótól, hanem tőlünk, saját tudásunktól és azon belül is nézeteinktől függ. Itt is kiemelt szerepe van a tanítással-tanulással és a gyermek (tanuló) elméjére, tudására vonatkozó nézeteinknek. Ahogy Bruner megfogalmazta, „a tanuló elméjére vonatkozó feltételezéseink alapozzák meg a tanítási próbálkozásokat. Ha nem tételezünk fel tudatlanságot, nem próbálunk tanítani.”⁶ Így a változások eléréséhez először a pedagógusokat kell „ellátni” az adott témákra vonatkozó lehetséges elméletekkel, és segíteni kell őket abban is, hogy általában a gyermekkel és az adott témával kapcsolatban is meg tudják ismerni, elemezni, fejleszteni tudják saját nézeteiket.

Amint korábban már említettük, a nézetrendszer fejlesztésének kulcstényezője azok megismerése. A fejlődést azokból kiindulva lehet hatékonyan elérni. Vagyis a sokszor tévképzetnek, a mostani vagy jövőbeni feladatok ellátásához

nem adekvátnak tartott nézetek nem szükségszerűen akadályai a tanításnak. Ezekre tekinthetünk úgy is, mint lehetőségekre, kiindulópontokra. Az ezekre alapuló feladatmegoldás eredményességének elemeztetése igényt támaszthat a változásra, és akár közvetlenül is meghozhatja a tudás, sőt a nézetek újrakonstruálását.⁷

Nézetei – mint láthattuk – mindenkinek vannak szinte mindenről, így az információs műveltségről és a könyvtárról is; azoknak is, akik soha nem tanultak ilyesmiről, és azoknak is, akik soha nem jártak könyvtárban. Tehát a tanulók, emberek tudata nem *tiszta lap* akkor sem, amikor a könyvtárhasználatot tanulják, vagy életükben először lépnek be egy könyvtárba, vesznek kezükbe könyvet. Ezt bizonyítják az 1970-es és 1980-as évek könyvtárszociológiai vizsgálatai is, melyeknek egy kérdése témánkhoz is kapcsolódik. A kutatás során a megkérdezettek kb. 50%-a soha nem volt könyvtári tag, mégis csak 8–12%-a nem tudott véleményt mondani a könyvtárakról.⁸ Tehát a kérdés az, hogy ezek a nézetek milyenek, és milyen mértékben, milyen irányba befolyásolják a további ismeretszerzést, a tudás alakítását és a könyvtárak használatát, az információkeresést.

Könyvtári olvasószolgálati és tájékoztatási munkám során azt tapasztalom, hogy a felsőoktatásba bekerülők és a közoktatásban tanítók közül sem rendelkezik mindenki az önálló információszerzéshez szükséges tudással, gondolkodásmóddal. Tehát nincsen egy könyvtári szituációban adaptívan használható információs műveltségük, és azon belül is könyvtárképük, információképük. Így megkérdőjelezhető az önálló tanulásra való képességük is. Felvetődik az a kérdés is, hogyan tudják ilyen nézetekkel tanulóik ide vonatkozó nézeteit fejleszteni.

A könyvtárakra vonatkozó nézeteket, nézetrendszereket a következők miatt fontos megértenünk:

- 👁 pedagógiai szempontok:
 - az egész életen át tartó tanulásra való felkészítés, a tanulás tanulása
 - az információs műveltség fejlesztése
- 👁 könyvtári szempontok:

- a könyvtárhasználat tanítása
- a könyvtári szolgáltatások alakítása
- kiszolgálás minősége, a kérések/kérdések megértése
- a kommunikáció, népszerűsítés hatékonysága
- a nézetekre ható tényezők felismerése, alakítása, szakmai önkritika

3. Az információs műveltségről alkotott nézetek modelljei

Az információs műveltséggel és részterületeivel kapcsolatban kevés gondolkodáskutatás folyt, a szociológiai és szokásvizsgálatok gyakoribbak. Továbbá az eddig folytatott információs műveltségről való gondolkodást célzó kutatásokat nem a konstruktivista paradigma keretében tervezték, értelmezték és elsősorban a felsőoktatásban tanulóokra vonatkoznak.

A kifejezetten az információs műveltséggel kapcsolatos nézetek kutatása Magyarországon eddig nem volt jelen. Az angolszász szakirodalom pedig a felnőttekre, elsősorban az oktatás szereplőire, a hallgatókra és az oktatókra koncentrált, hiszen mozgatórugója a felsőoktatási könyvtárhasználó-képzés, az információs műveltség fejlesztésének, a képzés hatékonyságának fokozása.

Az ausztrál *Christine Bruce* fenomenográfiai kutatása abból indul ki, hogy ugyanúgy, ahogyan a tanulást, tanítást, az információs műveltséget is sokféleképpen lehet meg tapasztalni, megélni, ezeknek a szemléleteknek pedig befolyásolniuk kell a témának a tantervben, a tanításban való megjelenítését. Kutatása egyik eredményeként az egyetemi oktatók és dolgozók információs műveltségről alkotott képei közt hét típust azonosított, melyeket később hallgatóknál is megtalált. Ezt a hét lehetséges szemléletet, mintázatot, vagy ahogyan ő nevezi, az „információs műveltség hét arcát” relációs modellekkel szemlélteti. Ezek a modellek egyfajta képek, térképek a különböző tapasztalati módokról, fogalmakról,

melyek segítik a különbségek meghatározó elemeinek a megértését és ezáltal a fejlesztést. Nem az információs műveltség részterületeit, készségkészletét adják meg, mint a legtöbb definíció, hanem személetmódot és gondolkodási fókuszokat. A hét modell hét különböző módot ír le arra nézve, hogyan lehet az információval interakcióba lépni, de értelmezésében a hét „arc” együtt adja az információs műveltség „jelen-ségét”. Ebből az is következik, hogy az egyén több ilyen fogalommal, modellel is rendelkezhet. Sőt, a képzés elérendő célja véleménye szerint az információs műveltség ama magasabb szintje, melyben mind a hetet birtokolják, az egyes szituációkban pedig a legmegfelelőbbet alkalmazzzák.

Az egyes lehetséges fogalmakat Bruce el is nevezi és külön információs műveltség (IM) definíciókat is megfogalmaz hozzájuk. Az 1. ábrán látható a hét modell megnevezése és definíciója.

csoportosításával. Az első sor (1–2.) erőteljes kötődik az eszközökhöz, a „kézzelfogható információkhoz”. A második sorban (3–4.) közös, hogy az információhoz köthető tevékenységeket emeli ki. A harmadik sor pedig ránézésre, színeit tekintve egyforma is. Mindháromban közös megkülönböztető elem a tudás szempontjának a megjelenése, és hogy az információ használata, hasznosulása — mondhatnánk célja — van a középpontban. A különbség köztük a használat jellegében rejlik. Az utolsó sor markánsan eltér az első kettőtől az információhasználat gondolkodásban betöltött szerepe miatt. Míg az első négy modellben ez az egész tevékenység céljának tekinthető téma a legkevésbé hangsúlyos, addig az utolsó sorban található modellekben központivá válik. (lásd 2. ábra)

Bruce kutatásainak érdekes eredménye, hogy az egyes modelleket hozzá tudta kapcsolni a felsőoktatási intézmény munkájának egyes fäzi-

	A modell/fogalom megnevezése	Definíció
1.	Információkereső, IT	IM = IT használata az információ megszerzéséért
2.	információforrás fogalom	IM = információt találni a megfelelő forrásokból
3.	információs folyamat fogalom	IM = végigvinni egy információs folyamatot
4.	információvezérlés fogalom	IM = információvezérlés
5.	tudáskonstrukció fogalom	IM = felépíteni a tudást érdeklődési alapon
6.	tudásbővítés fogalom	IM = tudással való munka és egyéni szemlélet alkalmazása újszerű módon
7.	bölcsesség fogalom	IM = bölcs információhasználat mások javára

1. ábra

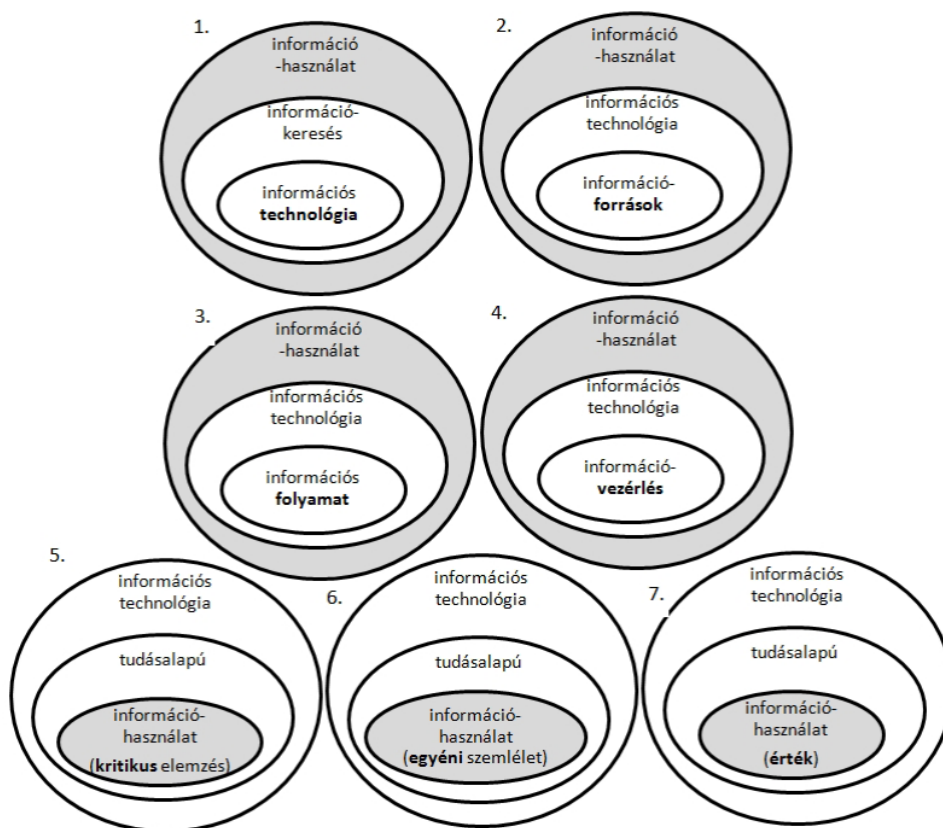
Az információs műveltség (IM) modelljei és lehetséges definíciói⁹

Grafikusan is ábrázolt modelljeiben (2. ábra) a középső/központi kör adja meg a gondolkodás központi elemét, a külsőbbek pedig a határterületeit. A modelleken láthatjuk, hogy az információhasználat (szürke) és az informatika mind-egyiknek része, de központi gondolatukban, a részterületek erőteljességében különböznek, és néhányban egyedi elemek is találhatóak.

A hét modell viszont akár tovább is egyszerűsíthető a modellek ábrán látható soronkénti

saihoz. Eszerint az egyének információs műveltség fogalmát az határozza meg, hogy munkájuk során milyen módon kerülnek kapcsolatba az információval. Más-más modellt képviselnek a könyvtárosok, az informatikusok, a tanácsadók, a fejlesztők és az oktatók.¹¹

Bruce kutatását alapul véve az amerikai Clarence Maybee a hallgatók interpretációit vizsgálta, szintén fenomenográfiai alapokon szerkesztett és feldolgozott hallgatói interjúkon keresztül.

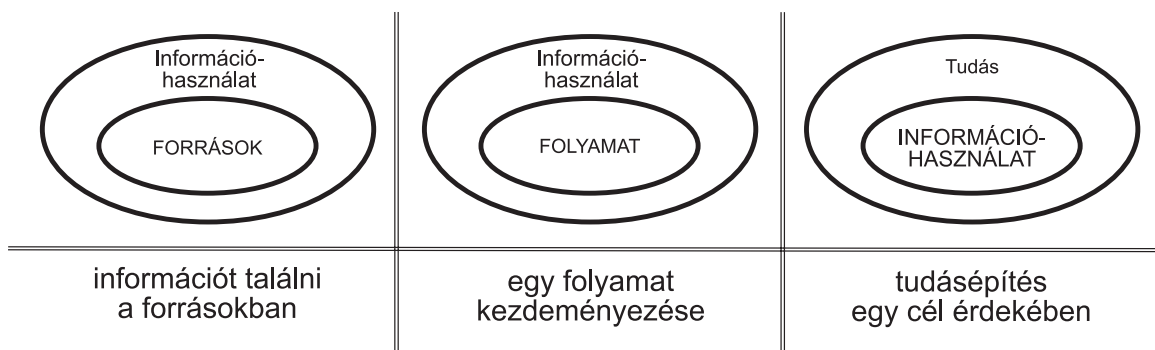


2. ábra

Az „információs műveltség hét arca” Bruce relációs modelljeiben¹⁰

Az információs műveltségnek a 3. ábrán látható három különböző fogalmát találta meg, melyek nem mondanak ellent Bruce mintázatainak, inkább azok leegyszerűsített változatai. Az első középpontjában az információforrások állnak. Az ezt a fogalmat használó hallgatók elsősorban a forrásokban való keresésben, azok hitelességében gondolkodnak, az információ megtalálására koncentrálnak; szerintük az információ objektív és a használatától független, az információhasználat pedig másodlagos az információ megtalálásához képest. (Leegyszerűsítve: információhasználat = információt találni a forrásokban.) Egy másik, csupán egy hallgató által képviselt fogalom az, melynek a középpontjában az információs problémamegoldás folyamata áll. Ebben az esetben a gondolkodás nemcsak egy tevé-

kenységhez vagy célhoz kapcsolódik, hanem a folyamat legtöbb lépéséről (igény, keresés, válogatás, felhasználás) tudatosan gondolkodik, másrészt a folyamatszabályozás, a visszatérés is megjelenik. Az információhasználat ebben a felfogásban is független a használatától. (Leegyszerűsítve: információhasználat = egy folyamat kezdeményezése.) A harmadik gondolkodásmódban már az információhasználat módja, célja áll a középpontban. Ez a cél sokféle lehet: döntéshozás, problémamegoldás, új tudás létrehozása, tudás megosztása. Az információ hitelessége helyett a közlő szándékainak és az információ megértése válik fontossá, mert ezeken keresztül fejleszthető a tudás. (Leegyszerűsítve: információhasználat = személyes tudás építése valamilyen cél érdekében.)¹²



3. ábra

Maybe három információs műveltség fogalma¹³

Louis Limberg Svédországban kutatta az információkeresés és a tanulási eredményesség kölcsönhatását. Fenomenográfiai kutatásában a problémát abból a szempontból veti fel, hogy a könyvtártudomány elsősorban a szokásokra, a kognitív struktúrákra összpontosít, és nem fordít elég figyelmet a tartalomra, a megértésre. *Khultau*val egyetértve az információkeresés szerinte az értelem, a jelentés keresésének folyamata. Kritizálja, hogy a használókra vonatkozó kutatások az információt a használón kívülre helyezik. Fenomenográfiai megközelítésében a tudás megszerzését nem azonosítja a tanulás-

sal. Saját kutatásában négy hónapon át követte, vizsgálta egy 25 fős, elsőéves hallgatókból álló szeminárium munkáját egy információkeresésen alapuló csoportos feladat megoldása során. A munka egyes fázisaiban interjúkat készített, elemezte az elkészült dolgozatokat és az oktatói értékelést is. Az információkeresésről való lehetséges gondolkodást egy öt szempontú kategóriarendszer segítségével elemezte az interjúkban. Ezek alapján háromféle (A-C) gondolkodásmódot különített el. A 4. ábra táblázatában láthatók az öt szempont szerint jellemzett kategóriák.

Szempontok/ Kategóriák	A) Adatkereső	B) Mérlegelő	C) Elemző
Releváns inf.	könnyen hozzáférhető kurrens, aktuális források közvetlen válaszokat adó	közvetlen kapcsolódjon a témához szakértői források indirekten válaszadó is	segít strukturálni többféle megközelítés kontextus adó
Inf.többlet kezelése	inf. számának mechanikus csökkentése limitálni a forrásokat	strukturáló, elemző szelektálás	-
Elegendő inf.	ha nincs több idő, energia ameddig átlátja	ha van válasz a kérdésre ha a rész témákat lefedte	ha elegendő az átfogó és mély elemzéshez
Források tekintélye	a forrás határozza meg az értéket	az információ tartalma fontos	-
Elfogult inf. értékelése	elfogult = hibás zavaró használatatlan	keresi az igazságot és/vagy középutat → nehezen használható	fontos, segíti a megértést elemzi az érvelését

4. ábra

Limberg kategóriarendszere táblázatban ábrázolva

Ezek szerint az A-típus az *Adatkereső*, aki kevés, könnyen hozzáférhető forrásból egyesével válaszolja meg a kutatás kérdéseit. A B-típus a *Mérlegelő*, aki egyéni álláspontja kialakításához tartja szükségesnek az információt, igyekszik a kérdéseket megválaszolni, de a téma lefedése is fontos számára. A C-típus az *Elemző*, aki valóban kutat, célja a széles kontextusban való megértés; ennek érdekében sokféle forrást elemez kritikusan, törekszik a mögöttes értékek feltárására.

A tanulási folyamat és eredmény vonatkozásában Limberg azt állapítja meg, hogy az Adatkereső (A) típushoz tartozó hallgatói csoportok a kérdéseket felosztották egymás közt, kevésbé változott a témával kapcsolatos szemléletük, a feladat fő kérdésére (belépés az EU-ba) nem tudnak választ adni. A Mérlegelő (B) csoportok saját álláspontot alakítottak ki, tudtak következtetéseket levonni, megértették témájukat, de tanulásuk eredménye erősen függött előzetes tudásuktól. Az Elemző (C) hallgatók az egész témát, nemcsak saját feladatuk szempontjából értették meg, munkájuk közben tudásuk jelentősen változott. Mindezek mellett azt a következtetést is

levonta, hogy a hallgatók gondolkodását mind a csoport, mind a konkrét téma (a hallgatók által megfogalmazott kérdések), vagyis információkeresési koncepciójuk befolyásolta, így tevékenységük sem tartalom- és szituáció-független. Az A-típust tévképzetnek, tévútnak, a C-t pedig ideálisnak szokás minősíteni, de Limberg az azonosításon túl fontosabbnak tartja annak a megválaszolását, miért vagy miért nem követ valaki egy koncepciót. A típusok és tanulási összefüggéseik alapvető oktatás-módszertani kérdéseket vetnek fel, hiszen elemzése szerint a tartalom megértése kölcsönösen összefügg az információhasználat módjával.¹⁴

3.1. Az általános modellek összevetése

A bemutatott három modellből kettő könnyen megfeleltethető egymásnak, hiszen Maybe Bruce kutatási eredményeiből indult ki. Limberg kategóriái viszont más szempontúak, mégis megfeleltethetőnek látjuk az előző kettővel, bár több és más szempontot ad azok megértéséhez. A modelleket az 5. ábra táblázatában állítottuk párhuzamba:

Bruce	Maybe	Limberg	Összevetve
1. IT, Információkereső	Információhasználat = információt találni a forrásokban	A) Adatkereső	I.) A feladat mechanikus megoldására/válaszra törekvő
2. Információforrás			
3. Információs folyamat	= egy folyamat kezdeményezése	B) Mérlegelő	II.) Objektív , jó válaszra törekvő
4. Információvezérlés			
5. Tudáskonstrukció	= személyes tudásépítés egy cél érdekében	C) Elemző	III.) Megértésre , fejlődésre törekvő
6. Tudásbővítés			
7. Bölcsesség			

5. ábra

Az információs műveltségképekről alkotott modellek összefoglalása

Az I. kategóriáról azt mondhatjuk, hogy nem igazán a problémát, a felmerült kérdést tartja szem előtt, hanem a feladatot. Azon belül az információkeresés egy részfeladat, ami ugyan

része a feladatnak, de a gondolkodásban nem alkot szerves egészet a kiinduló problémával, az elérendő céllal. Az információs műveltség, az információt igénylő problémamegoldás kap-

csán a technikával, az adatok mennyiségével, a források milyenségével foglalkozik. Ők azok, akik feltehetően közvetlenül keresik a választ kérdéseikre. *Vagyis a választ keresik, és nem a válaszhoz szükséges információkat.*

A II. kategóriába sorolható gondolkodást már szélesebb látókör jellemzi. A probléma megoldását egy jól vezérelt folyamat végén látja. Ennek a folyamatnak részeként szerinte meg kell vizsgálni a témához közvetlenül kapcsolódó információkat pro és kontra is. Majd a rendszerezés, az elemzések, a mérlegelés után szerinte meg lehet adni a tökéletes, az objektív választ. A folyamat során törekszik a megértésre is, hiszen az a rendszerezéshez, elemzéshez elengedhetetlen. *Vagyis módszeresen keresi az információkat a minél tökéletesebb válaszhoz.*

A III. kategória szerinti nézet szerint az információs problémamegoldás középpontjában a probléma komplex megértése áll. Mindebben pedig nem csupán a konkrét feladat megoldása a cél, hanem a tanulás az egyéni fejlődés, sőt Bruce hét. fogalom-felfogási kategóriája szerint mások haszna, a társadalom fejlődése is. Mindehhez nem az információk mennyisége, sőt nem is azok minősége az elsődleges, hanem azok megközelítésmódja, újszerűsége. Az információkeresésnek abban kell támogatnia az egyént, hogy minél többféle nézőpontot megismerjen, minél komplexebb megvilágításba helyezhesse a problémát, minél átfogóbb tudást szerezhessen a témáról. *Vagyis az információk segítségével megismerni és megérteni akarja a témát, hogy választ tudjon adni.*

Az egyén nem általánosan sorolható be egy kategóriába. Bruce szerint az a cél, hogy mindenki mindegyik megközelítési módot ismerje, hogy teljesebb képe legyen a jelenségről. Limberg pedig arra hívja fel a figyelmet, hogy ez szituáció- és témafüggő.

3.2. Tanulási megközelítésben

Ha megvizsgáljuk, hogy a tanulásról, nevelésről alkotott elképzelésekben az eddigi vizsgálatok szerint milyen arányban és milyen formában

jelenik meg az információs műveltség, akkor nem sok közvetlenül felhasználható eredményt találhatunk.

A kutatások során felállított kategóriarendszerek, melyeket az elemzett szövegek alapján állítottak fel, ritkán tartalmaznak a témánkhöz tartozó szempontokat és/vagy elemeket. Az ELTE BTK Neveléstudományi Intézetében végzett kutatásokban néhány említésre bukkanhatunk: A tanulók nézeteiben a tanuláshoz kötődő tevékenységek elemzése során a helyszínek tekintetében az iskola és az otthon jelenik meg, más intézmények nem. A tanár-szakos hallgatókkal készült interjúkban a tanulás fogalmában alig jelennek meg osztálytermen kívüli tényezők.¹⁵ Egy másik, szintén az ELTE-hez köthető kutatásban pedig az átomiskola jellemzőre vonatkozó kérdések között szerepelt a tantermen kívüli tanulás szükségessége, melyek között a múzeum, az erdei iskola és a kirándulás mellett a könyvtár is szerepelt a kérdésfeltevésben. A megkérdezett 67 pedagógusból 27-en (40%) gondolják azt, hogy több ilyen lehetőségnek kellene lennie. A 310 7–8. osztályos tanulónak viszont csak 10%-a, a 231, erre a kérdésre is válaszoló szülők 62%-a gondolja, hogy az iskolában több osztálytermen kívüli tanulásra van szükség. A tanulók 21,3%-a szerint a tantermen kívül kifejezetten kevesebbet lehet tanulni, 48,1%-uk szerint viszont legalább ugyanannyit, vagy még többet. 10%-uk differenciáltabban gondolkodik erről, és más körülményektől is függővé teszi az eredményességet. A kutatásban résztvevő fiúk kevésbé gondolják, hogy az osztálytermen kívül is lehet tanulni, mint a lányok.¹⁶

Bruner¹⁷ a népi pedagógiák tárgyalásánál bemutatja a tudás birtokosáról való gondolkodás fejlődési útját, mely szerint a gyerekek kezdetben a tanárt tekintik a tudás birtokosának (forrásának), majd megfelelő tanítási környezet esetén ez fejlődik, és megtanulják, hogy tudással társaik (a csoport) is rendelkeznek. Majd amikor ezt sem tartják már elegendőnek, felismerik, hogy a kultúra, a felhalmozott tudás raktáraihoz kell fordulniuk. (Itt ugyan a könyvtárakat, információs intézményeket nem nevesíti, de több információ-

hordozót igen.) Ezzel a fejlődési sorral értelmezéstől függően vitatkozhatunk is, meg nem is. Első ránézésre mondhatjuk, hogy a sorrend nem ez, hiszen a tanulók iskoláinkban pedagógiai hagyományaikon alapulva hamarabb tapasztalják meg (gondolják), hogy a tudás a könyvekben, könyvtárakban is megtalálható. Ezzel kapcsolatos meghatározó és gyakran nem pozitív élményük a tankönyv. Egy más megközelítésben viszont azt mondhatjuk, hogy a tanulók ritkán fordulnak a módszeres információgyűjtéshez. A helyzet értelmezését viszont bonyolítja az internet elterjedése. Egyre gyakrabban találkozhatunk olyan szituációkkal is, melyben a gyerekek, fiatalok tudáshiány esetén rögtön az internethez fordulnak. Itt viszont nem biztos, hogy a kultúra hagyományos értelemben vett (rendszerezett, ellenőrzött) táraira bukkannak, hanem inkább (ismeretlen) társaik tudásának valamilyen valós vagy nem valós idejű kommunikációban való megnyilvánulásaira.

4. Könyvtárképekről alkotott modellek

Mindezidáig hazánkban nem jellemzően foglalkoztak ezzel a problémával. Ennek egyik oka, hogy a tanulás ilyenformán való, konstruktivista megközelítése, mely a 20. század második felének, végének terméke, hazánkban csak az elmúlt 10–15 évben kap teret a pedagógia elméletében. Mégis találunk a könyvtári szakirodalomban egy figyelemre méltó kezdeményezést, ami ugyan nem konstruktivista indíttatású, de eredményeit, módszerét jól használhatjuk ennek a paradigmának a keretein belül is. Ez az 1978-as, *Gereben Ferenc* vezette a 20 éven felüli felnőtt lakosságra irányuló országos, reprezentatív felmérés egyik kérdése, mely arra kereste a választ, mit gondolnak az emberek a könyvtárakról, mi jut eszükbe e kifejezésről. Azóta is könyvtárképnek nevezi a szakirodalom a könyvtárakkal kapcsolatos nézeteket, mely tárgyszó alatt találhatunk még ugyanezen kérdéssel dolgozó kutatásokat

későbből is, de a megjelent publikációk többsége inkább a könyvtáros szakma saját énképével, és presztízsével foglalkozik.

Felismerték, egyre többet tudunk ugyan a könyvtárhasználók szociológiai természetéről, a használói igényekről, de ezen túl is fennáll a kérdés, „vajon milyen összetételű az a kép, az az imago, amely a magyar társadalom tudatában a könyvtárakról él, s amely beállítódásként ez intézménnyel szembeni viselkedését szabályozza? Jó lenne közvetlenül is tanulmányozni ezt a képet, nemcsak a könyvtárral kapcsolatos magatartásformák (használati vagy éppen a nem használói szokások) lenyomataként!”¹⁸ Ezért a kutatás keretében arra kérték a megkérdezetteket, hogy fejezzék be a következő mondatot: „*A könyvtár olyan hely, ahol...*”. Ennek a kutatásnak az eredménye segít hipotéziseket megfogalmazni az információs műveltség egy szeletére vonatkozó nézetekkel kapcsolatban, és reprezentativitásánál fogva egy korszakra nézve azok elterjedtségét is mutatja.

Egy korábbi publikációinkban már összefoglaltuk a hazánkban ennek a kutatásnak a módszerével végzett öt vizsgálat eredményeinek összevont adatait.¹⁹ Gereben Ferenc 1970-es, 1980-as években végzett kutatásairól azt a következtetést vonhatjuk le, hogy a válaszadók túlnyomó többsége a könyvtárról pozitívan nyilatkozik, hasznos intézményként jellemzi. A pozitív válaszok egy része egyfajta „testetlen tiszteletet” mutat, míg a negatív említések aránya 2,1% és 1,3%: saját 2005-ös adatainkban – még akkor is, ha nem reprezentatívak – viszont figyelemre méltó a negatív említések 4–5%-os aránya. (Különösen, ha azt is hozzátesszük, hogy a korábbi kutatások során a negatívumok zömmel konkrét kifogásolnivalók voltak, a 2005-ösek pedig inkább általánosítások, nem feltétlenül saját könyvtárhasználati tapasztalatok voltak; pl. unalmas, idegesítő, elavult.) Úgy is fogalmazhatjuk, hogy míg az 1970–80-as években említett negatívumok inkább meghatározó rossz tapasztalatokból, élményekből, addig a 2005-ben megkérdezett tanulók negatív megnyilvánulásai ősztintén megnyilvánuló nézeteikből fakadnak.

A Gereben-kutatások reprezentatív könyvtárszociológiai vizsgálati kerete a háttérváltozók szerepéről is képet ad. A néesség egynegyede számára a könyvtár idegen hely; ezt a nézetet főleg az alacsony iskolázottsággal rendelkezők képviselik. Elgondolkodtató szembeállítás is találunk a háttérváltozók szerepének elemzése során: a csendet mint a könyvtárrakra jellemző motívumot elsősorban a magasabban kvalifikált, sokat olvasó megkérdezettek említették, míg a szórakozást kiemelők alacsonyabb iskolai végzettségűek és kevesebbet olvasók voltak. Eredményeinek felhasználásánál viszont figyelembe kell vennünk a végbement társadalmi, politikai, technikai változásokat, melyek jelentősen átala-

kították könyvtárainkat, kultúránkat és gondolkodásunkat is. Azt sem szabad figyelmen kívül hagyni, hogy egyre több iskolában, egyre több diák részesül könyvtárhasználati képzésben.²⁰ A motívumok elemzésével Gereben kilencféle könyvtárképet különített el, melyek a 8. ábra táblázatában láthatók.

Katsányi Sándor nem empirikus vizsgálat alapján, hanem a magyar közkönyvtárak történetére visszatekintve különíti el a szakma három jellemző „ideáját”. Ezek a 6. ábra táblázatában bemutatott könyvtárképek elsősorban a könyvtárosok, a kultúrpolitika eddig realizálódott könyvtárképei, de általános könyvtárképek szervező elvei is lehetnek.²¹

KÖNYVTÁR	Humanista – nevelő	Liberális – szolgáltató	Szociális elkötelezettségű
<i>Célja</i>	a humánus értékek őrzése, közvetítése	szabad információ-közvetítés	hátrányos helyzetűek kulturális szintjének emelése, az állampolgári jogon járó szolgáltatások eljuttatása mindenkihez
<i>Állományát, szolgáltatásait meghatározza</i>	esztétikai értékek	használó igénye	olvasásszociológiai eredmények
<i>Értékkrendje</i>	értékkonzervativista	demokrácia, liberalizmus	szociális elkötelezettség
<i>Könyvtáros funkciója</i>	titkos nevelő	szolgáltató	segítőképz embertárs, szociális munkás
<i>Jellemző tevékenységei</i>	klasszikus irodalom propagálása	gazdag választék, a szabad választás biztosítása	rászorulókat ellátásának megszervezése, hátrányos helyzetű fiatalokkal való foglalkozás, olvasótábor, társadalomkritika
<i>Gyökerei</i>	népkönyvtári eszme, szembefordulás a politikai szempontú könyvtári munkával	a kompromittálódott nevelő eszmével szemben	közművelődési könyvtárakat létrehozó eszme, szociológia erősödése

6. ábra

A magyar könyvtárügy elmúlt 50 évének könyvtárképei

Mindezek nem feltétlenül tisztán voltak és vannak jelen könyvtári szolgáltatásainkban. Sőt, a látszólag egymásnak ellentmondó humanista-nevelő és liberális-szolgáltató könyvtárkép a

rendszer váltás előtt nagyon hasonló gyökereken erősödött, és egymás mellett élt ugyanazon eszmékkel szemben. Másrészt Katsányi ezeket kifejezetten a közművelődési könyvtárakkal

kapcsolatban fogalmazta meg. Iskolai könyvtárainkban a mai napig erőteljesebben van jelen a humanista-nevelő könyvtárkép és a nyitottabb, az olvasót önállóbbnak tekintő könyvtárkép megjelenése lassabban szűrődik munkájukba. Különösen jellemzőnek gondoljuk ezt az állományfejlesztés területén, ahol a minőségorientált gyűjtemény elsősorban az esztétikailag és tudományosan általános elfogadott művek beszerzését jelenti.

Az eddig bemutatott könyvtárképekre vonatkozó elméletek, kutatások során megtalált gondol-

kodásmódokat foglaltak össze. Ezeket érdemes teoretikusan kiegészíteni, részben mert azóta eltelt húsz évben kiugróan sokat fejlődtek az információval foglalkozó tudományok, szakmák, részben mert nem tekintenek előre, továbbá mert így nem alkotnak teljes modellt. Ha abból indulunk ki, hogy az emberi gondolkodásban megjelennek (megjelenhetnek) a tudomány fejlődésének egyes szakaszai, paradigmái, akkor azt mondhatjuk, hogy léteznek (létezhetnek) a 7. ábrán bemutatott nézetek:

Hagyományos, papíralapú	H1. tudós könyvek tára kiváltságosoknak, tudósoknak
	H2. könyvek tára minden olvasni szeretőnek, könyvkölcsönzőhely
Modern, dokumentum-alapú	M1. mindenféle dokumentumok (nemcsak könyvek) tára
	M2. dokumentumok és hozzájuk kapcsolódó szolgáltatások , nemcsak kölcsönzés
Posztmodern, információköz-pontú	P1. információs központ , nem a dokumentumról szól, hanem az információról és annak szolgáltatásáról
	P2. információs központ, a szolgáltatás nem kötődik épülethez, online szolgáltatások, nemcsak az könyvtárhasználó, aki bemegy az épületbe
	(P3. használó = közvetítő) K2.0

7. ábra

Lehetséges könyvtárképek az egyes könyvtárfejlesztési paradigmák szerint²²

A könyvtárak, a könyvtártudomány egy fejlődési jellemzője, hogy bővül fogalma, jelentés-tartalma, vagyis míg a kezdetekben elsősorban dokumentumok kezelésével foglalkozott, majd ezekhez kapcsolódóan – elsősorban a tudományt szolgáló – egyre többféle szolgáltatást indítottak el (pl. tartalomjegyzék-szolgáltatást), majd a tudományok szakembereinek gyors információigényére reagálva már nem a dokumentumokra, hanem a bennük lévő információkra összpontosítottak (referáló lap). Így váltak a könyvtárnak dokumentumgazdálkodóiból tudásgazdálkodóivá.²³ A táblázat hagyományos, modern és posztmodern kategóriái ezeket a szakaszokat fedik le. Azzal a különbséggel, hogy míg a kezdeti könyvtárak – mivel a könyvek megjelenése előtt alakultak ki – nem könyvek

tárai voltak, hanem többféle információhordozóé. Ez a fajta sokféleség később sem tűnt el a könyvtárakból, de mivel a 21. századtól a széles körök számára elérhető nyilvános könyvtárak már elsősorban könyveket szolgáltattak, és a magyar elnevezés is ezt sugallja, a *hagyományos* kategóriába a kizárólag (vagy legalábbis elsősorban) könyvekben gondolkodókat soroljuk. Ezen a kategórián belül két csoportot különíthetünk el, az egyik (H1) a „középkori”, a tudományokhoz, tudós emberekhez kötött könyvtárkép, a másik (H2) az olvasáshoz, a könyvmolyokhoz, a könyvkölcsönzéshez kötött gondolkodás. A *modern*(ebb) könyvtárak, könyvtárképek az újabb dokumentumtípusok elterjedésével már egyre többféle egyéb információforrást is tartalmaznak (M1). Ezzel a fejlődéssel párhuzamosan

jelenik meg a korábban már említett szolgáltatásbővülés is (M2). Ez nemcsak a tudományos világot érinti. A lakosság ellátását szolgáló nyilvános könyvtárak egyre több(féle) kulturális programot és főként szociális szolgáltatást (pl. házhozszállítás, klub) vállalnak. Vagyis erősödik a Katsányi által kifejtett nevelő könyvtár, és megjelenik a szociális elkötelezettségű könyvtárkép is.

Az itt *posztmodernnek* nevezett könyvtárképek már a dokumentummal, a hordozóval szemben az információt előtérbe helyező nézeteket tartalmazzák. A tudomány és a szolgáltatások ilyen irányú fejlődését továbbsegítették az egyre fejlődő technikai, informatikai lehetőségek, így már nemcsak az információ választható le eredeti hordozójáról is, hanem a könyvtári szolgáltatások is a könyvtár épületéről (P2). A szintén ebbe a kategóriába sorolt (P3) következő tudományfejlődési szakaszban melyet már nemcsak a technikai, hanem jelentős szemléletbeli változások idéztek elő, a könyvtáros és a könyvtárhasználó funkciói közötti határok is elmosódnak. A K2.0-val jelzett paradigmában az olvasó, a használó interaktívan vesz részt a könyvtár munkájában (pl. olvasmányajánlás, állománygyarapítás).

4.1. A modellek összevetése

A 8. ábrában megkíséreltük a szakirodalomban fellelt könyvtárképekre vonatkozó leírások összehasonlítását saját modellünk alapján. A táblázat üres celláiból látszik, hogy az eddigi modellek egyike sem feleltethető meg teljes egészében új modellünknek. Ennek két oka van. Az egyik esetben, elsősorban a Gereben által

meghatározott könyvtárképek esetén, a hiányok abból adódnak, hogy a mintában talált nézeteket azonosították, és azokat is harminc évvel ezelőtt, a hiányzó (lehetséges) területek kidolgozására nem került sor. Ez utóbbi Katsányi leírásáról is részben elmondható, bár ebben az esetben a különbséget a másik ok is okozza, hiszen célja nem általános könyvtárképek felvázolása volt, hanem az elmúlt 50 év magyar könyvtárpolitikai szemléleteinek bemutatása. Ez a másik ok, vagyis hogy az elemzett modell igazából nem általános, átfogó könyvtárképeket igyekszik feltárni, hanem azt egy kiemelt szempontból vizsgálja (Katsányi, Nahalka). A más szempontú vizsgálatnak egy másik típusa, amikor a modellben részben fölérendelt fogalommal kapcsolatos nézetekről van szó, mint Bruce esetében, akinek a modellje az információs műveltségre vonatkozik. Mivel azonban az információs műveltség fogalma, szemlélete egy új megközelítés, ebből adódóan a nagyon régi, hagyományos könyvtárképekhez nem is illeszthető, hiszen túlmutat az intézményeken, forrástípusokon – úgy, ahogyan a könyvtárképek harmadik nagyobb kategóriája, a posztmodern.

Nahalka – a következő fejezetben részletesebben bemutatott – modellje pedig azért esik részben más megítélés alá, mert azonosítható minden fő kategóriához, hiszen hasonló, a tudomány fejlődését követő elméletalkotó nézőpontból indul ki. Másrészt itt nem elsősorban könyvtárképekről van szó, hanem annak elemzéséről, hogyan gondolkodnak (gondolkodhatnak) az egyes pedagógiai gondolkodási paradigmák a könyvtár oktatásban betöltött szerepéről.

		Gereben	Katsányi	Nahalka	Bruce
Hagyományos	H1. <i>tudós</i> könyvek téra kiváltságosoknak, tudósoknak	1. Valami távoli, idegen világ 4. Szentély, ahova csak lábujjhegyen lehet belépni, vagy még úgy sem	Humanista – nevelő	ismeretátadás	1. Információkeresés

A táblázat folytatódik ...

A táblázat folytatása ...

		Gereben	Katsányi	Nahalka	Bruce
Hagyományos	H2. könyvek tára minden <i>olvasni</i> szeretőnek, könyvkölcsönzőhely	2. Könyvkölcsönzőhely 6. Ingyenes könyvesbolt, a házi könyvtár meghozzászabítása 5. Szellemi ínségkonyha	Humanista – nevelő	ismeretátadás	
Modern	M1. mindenféle <i>dokumentumok</i> (nemcsak könyvek) tára	3. Információtárral felszerelt dolgozószoba, tanulószoba		szemléltetés	1. Információkeresés
	M2. dokumentumok és hozzájuk kapcsolódó <i>szolgáltatások</i> , nemcsak kölcsönzés		Humanista – nevelő; Szociális elkötelezettségű	cselekvés	
Poszt-modern	P1. <i>információs központ</i> , nem a dokumentumról szól, hanem az információról és annak szolgáltatásáról	7. A demokrácia gyakorlótere, ahol az értékek széles köréből önállóan választhatunk	Liberális – szolgáltató	(konstruktivista)	2. Információforrás fogalom 3. Információs folyamat fogalom 4. Információvezérlés fogalom 5. Tudáskonstrukció fogalom 6. Tudásbővítés fogalom
	P2. információs központ, a szolgáltatás nem kötődik épülethez, <i>online</i> szolgáltatások, nemcsak az könyvtárhasználó, aki bemegy az épületbe		konstruktivista		
	(P3. használó = közvetítő)				7. Bölcsességfogalom
		8. Társalgóterem, klub 9. Menedékhely, melegedő, lelki támasz	Szociális elkötelezettségű		

8. ábra

A könyvtárképekre és információs műveltségre vonatkozó különböző modellek összehasonlító táblázata

4.2. Tanítási megközelítésben a könyvtárképekről

Nahalka István egyik publikált előadásában a *pedagógiai paradigmák* alapján gondolta végig a könyvtárak tanításban betöltött szerepének változásait: abból a szempontból, hogy mit gondol a tanító a könyvtárnak a tanulásban betöltött szerepéről (9. ábra és 8). Eszerint az *ismeretátadás* pedagógiájában a könyvtár az alapvető ismeretforrásokat, a kész tudást szolgáltatja a tanulónak, és ezzel segíti a már felhalmozott, rendszerezett tudás átadását. A *szemléltetés* pedagógiája ugyan szándékai szerint a közvetlen tapasztalatokra épít, de fizikai korlátaink miatt sok mindent nem tudunk közvetlenül megtagasztalni, így a könyvtárra, mint a környezetet bemutató információforrásokra szüksége van a tanításnak. Így ezen a paradigmán belül különösen fontosak a képeket, ábrákat, hangot, mozgóképeket tartalmazó források, hiszen ezek szolgálják a rögzített ismeretforrásokból való

tapasztalatszerzést. A *cselekvés* pedagógiájának keretében a könyvtár kilép a passzív használatás köréből, már nem a tananyagot helyettesítő, kiegészítő szerepet tölti be, hanem a tanulói aktivitás színterévé válik. Ebben a paradigmában a tanuló olyan feladatokat kap, amelyeket önállóan kell a könyvtárban megoldania, vagyis nem pusztán az ismereteit kell bővítenie, hanem a tapasztalatait is. A *konstruktivista* pedagógiában a tanulási környezetek szerepe megnő. A könyvtár is egy ilyen tanulási környezet, ahol találkozhat alternatív, kihívást jelentő elméletekkel, értelmezésekkel, érvrendszerekkel. Egy jól felépített könyvtári ismeretszerzési folyamat segít ezek ütköztetésében, és ezen keresztül minél komplexebb tudás konstruálásában. Vagyis itt már nem a környezet egy lenyomata, nem a környezet megismerésének terepe a könyvtár, hanem a gondolatoké. Továbbá ebben a paradigmában a tanulók alkotásai, megfogalmazott elméletei a könyvtárban hozzáférhetőek és mások számára is használhatók.²⁴

Pedagógiai paradigma	A könyvtár funkciója
ismeretátadás	kész, rendszerezett tudás átadása
szemléltetés	a nem elérhető környezet bemutatása
cselekvés	aktivitás, feladatmegoldás színtere
konstruktivista	alternatívák, értelmezések forrása

9. ábra

A könyvtár tanulásban betöltött funkciója az egyes pedagógiai paradigmák keretében Nahalka leírása alapján

Grassian és Kaplowitz röviden összefoglalják három pszichológiai iskola tanításban való alkalmazásának jellemzőit, mely során több ponton kitérnek azok információs műveltségi (könyvtárpedagógia) vonatkozásaira. Ezt tovább konkretizálva a következő fejlesztési megközelítések különíthetők el: A *behaviorista* könyvtáros-tanár kis egységekre bontja a tananyagot, melyeket irányított feladatok segítségével gyakoroltat és ellenőriz, és mindehhez jó példát mutat. Moti-

válásként, dicséretként egy-egy feladat végeztével teret, időt ad arra, hogy az információforrások közt a tanulók saját érdeklődésük szerint böngésszenek (pl.: szabad olvasgatás, szabad netezés). A *kognitivist*a könyvtáros-tanár nagyobb teret enged az információkeresésben, az önállóságnak, a felfedezésnek, a kipróbálásnak, és az annak alapján való kérdések megfogalmazásának, megoldásának. A könyvtárról és a témáról való tudás korábbi tudásával, társai tudá-

sával, szakirodalommal való összehasonlítására ösztönöz. Az információt nem tekintély alapján értékelteti, a tanulásban facilitáló szerepet tölt be azáltal, hogy olyan feladatokat ad, melyekre az információforrások nem „egy az egyben” adnak választ, a feladat és a forrás információstruktúrája nem egyezik meg. Így a tanulónak valóban kutatást kell végeznie, magának kell értelmeznie, strukturálnia az információt, és ezáltal aktívan konstruálnia tudását. A *humanista* könyvtáros-tanár viszont az előzőekhez képest máshogy helyezi előtérbe a tanuló egyént. Kifejezetten törekszik a nyugodt, kellemes, biztonságos tanulási környezet megteremtésére, melyben lehetősége van a könyvtári szorongások csökkentésére, a könyvtárakkal kapcsolatos minél pozitívabb attitűdök formálására. Nagy teret enged a tanulóknak az egyéni tanulási tartalom és tempó kiválasztásában. Saját élményeit, tapasztalatait is bemutatja, annak érdekében, hogy bemutassa, hogy a könyvtáros is tanulta mindazt, aminek most szakértője, és mindez számára sem volt zökkenőmentes. A fejlesztés során nagy hangsúlyt helyez arra, hogy a tanulók megtalálják, hogy számukra miért és miben fontosak, milyen személyes jelentéssel bírnak az információk, in-

formációforrások és könyvtárak.²⁵

Ez a két felosztás is azt mutatja, hogy az információforrásoknak, a könyvtáraknak a legtöbb pedagógiai megközelítésben van helyük, csupán funkciójuk, a kapcsolódó módszerek különböznek.

Mint korábban kifejtettük a fogalmi keretek, nézetek megismerése, tudatosítása, fejlesztése fontos, hiszen ezek határozzák meg, hogy a tanulók egy tanítási szituációban mit tanulnak, a tapasztalataik alapján mit és hova rögzítenek tudásukban. Azok alapján próbálhatjuk megítélni, hogy milyen kontextusok lehetnek alkalmasak a tudás továbbfejlesztéséhez. Ebből kiindulva *Kobelski* és *Reichel* felsőoktatási könyvtárhasználati képzésekben hétféle fogalmi keretet azonosított. Vagyis hétféle megközelítésű, logikájú könyvtárhasználati képzést különítenek el. Ezek sok esetben összekapcsolódnak és több is jelen van egy több alkalmas kurzus során. (A képzések ebben az időben elsősorban az irodalomkeresésre és nem a teljes információs problémamegoldási folyamatra koncentráltak.) Elemzésük alapján egy képzést a *10. ábrán* bemutatott kiemelt szervező logikákra, fogalmi keretekre lehet felfűzni.²⁶

Fogalmi keret, szervező elv	A hallgatót segíti ...
1. Tájékoztató eszközök típusai	... a források felhasználási célok szerinti megismerésében, így azok információs igénye szerinti kiválasztásában <i>Szemléleti alapja:</i> rendszerezés
2. Az irodalomkutatás folyamata	... egy munka lépésről lépésre való elvégzésében, és közben sokféle alternatív lehetőséggel lehet megismertetni, amik segítségével kialakíthatja saját stílusát <i>Szemléleti alapja:</i> van egy logikus keresési lépéssor
3. Dokumentumtípusok	... a dokumentumtípusok (folyóirat, adatbázis) felépítési és könyvtári kezelési logikájának megértésében, és ezen keresztül a visszakeresésük, használatuk megtanulásában <i>Szemléleti alapja:</i> a kezelési, visszakeresési különbségek a dokumentumtípusok természetéből fakadnak

A táblázat folytatódik ...

A táblázat folytatódik ...

Fogalmi keret, szervező elv	A hallgatót segíti ...
4. A források eredetiség szerinti megkülönböztetése	... az elsődleges (eredeti) források fontosságának megértésében, a források kritikus elemzésében <i>Szemléleti alapja:</i> az eredeti források, ötletek az igazán fontosak és ezek bizonyos típusú forrásokban jelennek meg
5. A publikálási helyek rangsora	... a legfontosabb folyóiratok, kiadók megismerésében, és ezeken keresztül az igazán fontos információk beszerzésében <i>Szemléleti alapja:</i> A tudományos információ áramlásának van egy ismerhető folyása
6. A hivatkozások mentén való összekapcsolódása	... a legfontosabb művek rejtett bibliográfián keresztüli feltárásában, a tudományos munka logikájának megértésében <i>Szemléleti alapja:</i> A tudományos kutatások a korábbi publikációkra épülnek
7. Az indexek, bibliográfiák logikája	... a sokféle bibliográfia, katalógus, mutató megismerésében, ezen keresztül az irodalomkeresésben <i>Szemléleti alapja:</i> Egy mű címe, tárgyszavai, tárgymutatója reprezentálja a mű tartalmát

10. ábra

A könyvtárhasználati képzés lehetséges fogalmi keretei Kobelski és Reichel leírása alapján

Bruce, Edwards és Lupton viszont az információs műveltség fejlesztésének gondolkodási háttereit hatféle keretbe csoportosították. Ennek a huszonöt évvel később összeállított fogalmi keretnek a különbségei erőteljesen mutatják a könyvtárhasználó-képzésben bekövetkezett változásokat. Az új modellekben már szó sincs könyvtárakról, de még forrástípusokról sem. Már az információ és nem annak hordozói, szol-

gáltatói állnak a középpontban. Másrészt ez az újabb modell szélesebb pedagógiai kontextusban helyezi el a képzést. A *11. ábra* táblázatában kiemeltünk néhány jellemzőt melyek mentén a szerzők összehasonlítják az egyes megközelítéseket. Kutatásunk szempontjából különösen fontosak az információról és az információs műveltségről (IM) képviselt nézetek az egyes kereteken belül:²⁷

	1. Tartalmi	2. Kompetencia	3. Tanulás tanulása	4. Személyes érdekelttség	5. Társadalmi hatás	6. Vonatkozási
Információs nézőpont	Az inf. független a használatól; az inf. átvadható	Az inf. segít kibontakoztatni a lényeges képességeket	Az inf. szubjektív – a tanuló internalizálja, konstruálja azt	Az az értékes inf., ami hasznos a tanulónak	Az információt társadalmi kontextusban vizsgálják	Az inf-t lehet objektíven, szubjektíven és átalakítóan átélni

A táblázat folytatódik ...

A táblázat folytatódik ...

	1. Tartalmi	2. Kompe- tencia	3. Tanulás tanulása	4. Személyes érdekeltség	5. Társadal- mi hatás	6. Vonatko- zási
IM néző- pont	Az IM egy tudás a világ informáci- óiról	Az IM kom- petenciák és készségek készlete	Az IM egy tanulási mód	Az IM az összefüg- gésben való tanulás, ami a különböző embereknek mást jelent.	IM probléma fontos a tár- sadalomnak	IM az informáci- óval való interakció különböző módjainak együttese
Tanítási néző- pont	A tanár szakértő, aki átadja a tudást	A tanár a feladatokat a tudáshoz és a képességek- hez válogatja	Figyeli, hogy mi segíti az együttmű- ködő tanulás fejlesztését	A tanítás központi kérdése: segíteni a tanulót a motiváció megtalálásá- ban	A tanár szerepe, hogy vitassa a jelenlegi állapotot	A tanár feladata a tapasztalások szervezése, reflektálására ösztönzés
Tan- tervi fókusz	Mit kell tud- ni a témáról és az IM-ről?	Mire kell képesnek lennie a tanulónak? Milyen szinten?	Mit jelent in- formációsán művelt szak- emberként gondolkodni egy-egy szakterüle- ten?	Mire jó ne- kem az IM?	Hogyan hat az IM a tár- sadalomra?	Hogyan lehet az IM-et kritikailag szemlélni?
Orien- táció	tudomány- orientált	viselkedé- ses vagy teljesítmény- orientált	konstrukti- vista orien- táció	tapasztalati, gyakorlati orientáció	társadalmi reform orien- táció	Összefüggés- orientált

11. ábra

Az információs műveltség oktatásának hat gondolkodási kerete²⁸

A négy modell, megközelítés olyannyira különböz, hogy a modellek egyes nézetei nehezen vagy egyáltalán nem megfeleltethetők egymásnak. De vannak visszatérő elemek. A konstruktivista megközelítést a Kobelski és Reichel féle felosztást leszámítva a másik három tartalmazza. Sok szempontból hasonló a humanista pszichológia megközelítése és a Bruce – Edwards – Lupton-féle személyes érdekeltség keret.

5. Összefoglalás

A nemzetközi szakirodalomban nagy teret kap az információs műveltség, annak fejlesztése és ezekhez kapcsolódóan az információs műveltség jelenségének értelmezése, a lehetséges nézetek feltárása elsősorban felsőoktatási hallgatók körében. Magyarországon – talán mert sem a közoktatásban, sem a felsőoktatásban nem történt jelentős szemléletváltás a könyvtárhasználók felkészítésében – ilyen jellegű elemzések, kutatások eddig nem folytak. A Bruce és Maybee által képviselt koncepció, valamint a Limberg

által felállított kategóriák az információhasználatra koncentrálnak adnak támpontot arra nézve, hogy a könyvtárhasználók, az információhasználók milyen célokkal, előfeltevésekkel kezhetnek bele egy információt igénylő probléma megoldásába.

Konkrétan a könyvtárakra, könyvtárhasználatra vonatkoztatva ilyen támpontokat, eredményeket a nemzetközi szakirodalomban nem találtunk (leszámítva a könyvtári szorongásokra, attitűdökre vonatkozó vizsgálatokat, melyekre itt nem térünk ki), ellenben a hazai szakirodalom (Gereben Ferenc, Katsányi Sándor és Horváth Tibor munkái) jó alapot adnak a könyvtárakra vonatkozó nézetek kutatásához. Az általuk leírt, egymásnak részben megfeleltethető könyvtárképek átfogóbb modellbe rendezése, abban való értelmezése szándékaink szerint segíteni fog a magyarországi tanulók körében legelterjedtebb nézetek feltárásában.

A bemutatott információs műveltségre és könyvtárakra vonatkozó lehetséges, megtalált nézeteket összefoglaló leírások, modellek nem mindegyike a konstruktivista paradigmán belül született meg. Eredményeik viszont újabb szempontokat adnak egy konstruktivista pedagógiai alapokon tervezett további kutatásnak. Mindemellett pedig támpontokat nyújtanak könyvtárhasználó-képzésünk elemzéséhez, átgondolásához, egy konstruktivista könyvtár-pedagógia megalapozásához.

Jegyzetek

1. CSAPÓ Benő: A tudáskonceptió változása: nemzetközi tendenciák és a hazai helyzet. = Új Pedagógiai Szemle, 2002. 2. 38-45. p., NAHALKA István: Hogyan alakul ki a tudás a gyerekekben? Konstruktivizmus és pedagógia. Bp.: Nemzeti Tankönyvkiadó, 2002. 143 p., BRUNER, Jerome: Az oktatás kultúrája. Bp.: Gondolat, 2004. 191 p.
2. NAHALKA i.m. 91. p.
3. SZIVÁK Judit: Hallgatók neveléssel kapcsolatos nézetei. = Iskolakultúra, 2003. 5. 88–89. p.
4. FALUS Iván: A tanári tevékenység és a pedagógusképzés új útjai, Bp.: Gondolat, 2006. 25. p.
5. KOROM Erzsébet: Fogalmi fejlődés és fogalmi váltás, Bp.: Műszaki Kiadó, 2005. 30–31. p.
6. BRUNER i.m. 55. p.
7. GRASSIAN, Esther S. – KAPLOWITZ, Joan R.: Information literacy instruction. Theory and practice. New York: Neal-Schuman Publishers, 2001. 94–95. p.
8. GEREBEN Ferenc: Könyv, könyvtár, közönség, A magyar társadalom olvasáskultúrája olvasás- és könyvtárszociológiai adatok tükrében. Bp.: Országos Széchényi Könyvtár, 1998. 165–167. p.
9. BRUCE, Christine Susan: Workplace experiences of information literacy. = International Journal of Information Management, 1999. 1. 33–47. p. alapján összeállított táblázat
10. Az ábra Christine BRUCE (Queensland University of Technology, Australia) egyik 2003-as konferencia-előadása (Seven faces of information literacy. Towards inviting students into new experiences) alapján készült (<http://crm.hct.ac.ae/events/archive/2003/speakers/bruce.pdf> – 2008.VIII. 15.)
11. BRUCE, Christine Susan: Workplace experiences of information literacy. = International Journal of Information Management, 1999. 1. 33–47. p.
12. MAYBEE, Clarence: Undergraduate perceptions of information use, The basis for creating user-centered student information literacy instruction. = Journal of Academic Librarianship, 2006. 1. 79–85. p.
13. MAYBEE i.m. 82–83. p.
14. LIMBERG, Louise: Experiencing information seeking and learning: a study of the interaction between two phenomena = Information Research, 1999. 1. sz. (<http://informationr.net/ir/5-1/paper68.html> – 2008.IX.11.
15. LÉNÁRD Sándor: Naiv nevelési nézetek. = Iskolakultúra, 2003. 5. 78. p.; SZIVÁK i.m. 93. p.)
16. NÁDASI Mária, M. – SERFŐZŐ Mónika – HUNYADY Györgyné: Az „álomiskola” a pedagógusok, a gyerekek és a szülők szemével. In: Bollókné Panyik Ilona (szerk.): Gyermeknevelés – pedagógusképzés 2002, Bp. Trezor, 2002. 125–173. p.
17. BRUNER i.m. 58. p.
18. GEREBEN Ferenc A felnőtt népesség könyvtárképe. In: Kamarás István (szerk.): Könyvtárhasználat, könyvtárkép, Tanulmánygyűjtemény. Bp.: NPI, 1982. 93. p.
19. DÖMSÖDY Andrea: Miért kellene ismernünk a gyerekek könyvtárképét? = Fordulópont, 2005. 28. 24–26. p.

20. GEREBEN Ferenc: Könyv, könyvtár, közönség, A magyar társadalom olvasáskultúrája olvasás- és könyvtárszociológiai adatok tükrében, Bp.: Országos Széchényi Könyvtár, 1998. 167–169. p.
21. KATSÁNYI Sándor: Séta ideáink bölcsőhelye körül. = Könyvtáros, 1991. 1. 5–8. p.
22. DÖMSÖDY Andrea: Foglalkozások, módszerek a tanulók könyvtárképének fejlesztéséhez. = Talentum, 2008. 5. (ksz.) 66. p.
23. HORVÁTH Tibor: A könyvtár- és információtudomány tartalmi értelmezhetőségének problémái. = Könyv, Könyvtár, Könyvtáros, 1999. 11. 10-15. p. (<http://epa.oszk.hu/01300/01367/00119/pdf/02konyvtar.pdf> – 2009.VII.25)
24. NAHALKA István: Könyvtár és pedagógia. = Módszertani Lapok, Könyvtárhasználat, 1999. 4. 6–13. p.
25. GRASSIAN – KAPLOWITZ i.m. 39–55. p.
26. KOBELSKI, Pamela – REICHEL, Mary: Conceptual frameworks for bibliographic instruction. = The Journal of Academic Librarianship, 1981. 2. 73–77. p.
27. 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, 2006. 1.
(http://www.ics.heacademy.ac.uk/italics/vol5-1/pdf/sixframes_final%20_1_.pdf – 2009.VII.20.)
28. BRUCE – EDWARDS – LUPTON i.m. 18. p.

Mercurius 2010

Megjelent az OSZK *Mercurius 2010* című kiadványa, mely a következő témákkal foglalkozik e számban:

„Látjátok feleim...” – Magyar nyelvemlékek a kezdetektől a 16. század elejéig;

Nyílt nap a Magyar Kultúra Napja alkalmából; Nyelvemlékek az interneten;

A Pécsi Misszálé faksimile kiadása; A megújult Apor-kódex hazatérése,

Magyar papír- és vízjeltörténeti kiállítás stb.

A kiadvány megvásárolható az OSZK olvasói bejáratánál található könyvesboltban.

(OSZK levelezési lista, 2011. febr. 25. Szilárdi Edina híréből)



Az Országos Széchényi Könyvtár és a Gondolat Kiadó közös gondozásában új sorozat

indult *Bibliotheca Scientiae et Artis* címmel, melynek első, Érték és értelmezés

(szerk. Boka László és Sirató Ildikó) c. kötete már hozzáférhető.

Az új sorozat az OSZK által évente rendezett Tudományos ülésszak 2009-es és

2010-es előadásainak válogatott, szerkesztett anyagát adja közre.

(IFLA-Hun, 2011. febr. 6. Haraszi Katalin híre)