

Eötvös Loránd Tudományegyetem
Pedagógiai és Pszichológiai Kar
Neveléstudományi Doktori Iskola
vezető: Dr. habil. Szabolcs Éva PhD

Dömsödy Andrea

**Az információs műveltségről való
gyermeki gondolkodás**

doktori értekezés tézisei

Témavezető: Dr. Nahalka István PhD. egyetemi docens

Budapest
2012

Tartalomjegyzék

Tartalomjegyzék.....	2
1. Információs műveltség	3
2. A nézetek szerepe a tanítási-tanulási folyamatban.....	4
2.1. Nézetek az információs műveltségről	4
3. A kutatás céljai, kérdésfelvetései	5
3.1. Konkrét kérdésfelvetések	5
4. A kutatás módszerei	7
4.1. A kutatás menete	7
4.2. A kutatás mintái	7
4.3. Az adatfelvétel módszerei	7
4.4. Az adatfeldolgozás módszerei.....	8
5. A kutatás eredményei	9
5.1. Az információs műveltség jelentősége a gondolkodásban.....	9
5.1.1. A jelenlét mértéke és szerepe, jelentősége	9
5.1.2. Az IM egyes elemeinek viszonya a nézetekben.....	9
5.1.3. Tanuláshoz való kapcsolódásuk	10
5.2. Konkrét nézetek az információs műveltség egyes területeiről.....	10
5.2.1. Az információról	10
5.2.2. Az információkeresésről.....	11
5.2.3. A könyvtárról	12
5.2.4. Az internetről.....	15
5.3. Az információs műveltségképek a három részterület fényében.....	17
6. Következtetések, alkalmazási lehetőségek.....	18
7. Felhasznált irodalom	19
8. A doktorjelölt publikációi a témában	20
8.1. Előadások tudományos konferenciákon a témában	20

1. Információs műveltség

Az információs műveltség (information literacy) fogalmát sokan sokféle megközelítésből határozzák meg. Álláspontunk szerint, komplex fogalomról lévén szó semmiképpen nem lehetnek elegendők csupán tulajdonság- és képességlisták. Értelmezésünk szerint az információs műveltség nem egy elérendő cél, hanem egy terület, melyen belül természetesen ki kell jelölni fejlesztési célokat, de ezek nem részei a fogalom meghatározásának. Nem célszerű konkrét eszközökhöz, tevékenységekhez kötni a fogalmat, mert annak lényege az információ-, tartalomközpontúság. Ehelyett a célokat, tevékenységeket általánosan érdemes meghatározni, de kerülni kell a tartalomtól teljesen elrugaszkodó túlságosan általánosító megfogalmazást is.

Összefoglalóan az információs műveltség *tudásunknak az a része, melynek segítségével eligazodunk az élet minden területéhez kapcsolódó információk közt, és melynek segítségével hasznosítjuk azokat.* Konkrétabban: *amelynek segítségével felismerjük, felmérjük az információsükségletet, megkeressük és megszerezzük a szükséges információforrásokat, kinyerjük, feldolgozzuk, felhasználjuk és közvetítjük az információkat, továbbá melynek segítségével reflektálunk a folyamatra.*

A fejlesztési célként megfogalmazható magas szintű információs műveltség része a tájékozottság igénye, a sokoldalú, kritikai megközelítés és az etikus magatartás. A magas szintű információs műveltséggel rendelkezők értik az információs folyamatok működését, hatékony és rugalmas eljárásokat alkalmaznak.

Az információs környezet és vele együtt az információs műveltség felértékelődik napjaink pedagógiájában, amikor többek között előtérbe kerül a konstruktivista pedagógia, az információs problémamegoldás és az egész életen át tartó tanulás. Az információs társadalomban elvárásként fogalmazzák meg, hogy az állampolgárok önállóan, önszabályozottan tanuljanak, tudásukat minél tudatosabban konstruálják. Ezzel összefüggésben az iskolákkal szemben támasztott követelmény, hogy vegyék figyelembe, hogy a tanulók hogyan dolgozzák fel az információkat, hogyan fejlesztik tanulásukat. (Klatzer - Lodewijck - Aarnoutse, 2001)

A tanulás konstruktivista értelmezése sok ponton / lényegét tekintve összecseng az információkeresés, információs problémamegoldás szélesebb folyamatban való értelmezésével. (Koltay, 2007) Ez a párhuzamba állítás kihangsúlyozza az információs és azon keresztül a könyvtári környezet tanulási környezetben betöltött kiemelkedő szerepét. Ennek a fizikai környezeten kívül fontos része az a szemléleti környezet is, melyben hangsúlyos az önálló információs problémamegoldás, az aktivitás, a kritikai nézőpont az egész tanulási folyamat során. Vagyis nem csupán arról van szó, hogy információra van szükség a tanulás során, hanem arról, hogy az információval végzett aktív munkát, az információs műveltség minősége alapvetően befolyásolja, így a tudáskonstruálás minőségét is meghatározza.

2. A nézetek szerepe a tanítási-tanulási folyamatban

A konstruktivista megközelítés szerint tudásunk saját konstrukció eredménye és az, hogy az új ismeretek milyen mértékben, milyen minőségben, milyen összefüggésben épülnek be a tanulók tudásába, függ attól, hogy milyen előzetes nézetekkel, ismeretekkel rendelkeznek az adott témakörben, milyen szerkezetű és tartalmú az a struktúra, amiben a tanuló megpróbálja elhelyezni az új elemeket. A beleillőket stabilan beépíti, a bele nem illőket eltorzítja, átértelmezi, elfogadhatóvá teszi vagy teljesen kizárja. Így a korábbi pedagógiai paradigmákhoz képest újdonság, hogy a gondolkodási struktúrák, nézetrendszerek kerülnek a pedagógiai érdeklődés középpontjába. (Csapó, 2002; Nahalka, 2002; Bruner, 2004; Kiss, 2009)

A nézetek rendszerét a tudásrendszer egy sajátos, meglehetősen stabil és a gondolkodást alapvetően tartalmában és struktúrájában nem elsősorban tudatosan meghatározó rendszerének tekintjük, melyet teljességében világgépként is nevezünk. (Nahalka, 2002; Falus, 2006; Szivák, 2003)

Az előzetes tudás tartalmával, struktúrájával kapcsolatos ismereteink tehát a tanulás folyamatainak megismerése szempontjából kiemelten fontosakká válnak. Ennek következtében kutatásunk a nézetek és változásainak megismerése felé fordult.

2.1. Nézetek az információs műveltségről

A hazai és az angolszász szakirodalom tanulmányozása során azt találtuk, hogy míg az információs műveltségről alkotott nézetek kutatása mutat fel modelleket, lehetséges értelmezési kereteket, addig a könyvtárakra és az internetre nézve értelmezési keretek megalkotási szándékával végzett kutatásokat, elméleti írásokat alig vagy nem találunk.

Ezeket az eredményeket, megalkotott modelleket elemezve, rendszerezve sikerült olyan kereteket alkotni, melyek különösen a kutatás harmadik szakaszában voltak jól használhatóak. Értelmezési szempontjaik, gondolkodási kategóriák, felvetett kérdéseik támogatták az attitűdskálás kérdőív megalkotását és adatainak értelmezését. A kutatásunk során jól használható elméleteket, kereteket az eredményeinkkel párhuzamosan mutatjuk be.

3. A kutatás céljai, kérdésvetései

Kutatásunk általános célja, hogy a könyvtárak, információforrások tanulásban betöltött szerepére, lehetőségeire felhívja a figyelmet és támogassa azok hatékony felhasználását. Az információforrások és a könyvtárak is nagyon régóta jelen vannak a formális és az informális tanulásban is, az egyes pedagógiai paradigmák keretében más-más funkciót töltenek/tölthetnének be, olyanokat is, amilyenek a gyakorlatban nem feltétlenül érvényesülnek.

A forrásalapú tanulás módszere, megközelítése, mely a cselekvés pedagógiájának szellemiségében alakult ki, hazánkban annak ellenére sem terjedt el, hogy a szakirodalomban, hazai kutatásokban régóta jelen van (Nagy A., 1978; Celler, 1983; Barták, 1992). Ehhez a megközelítéshez kapcsolódó, hazánkban szintén kevésbé használt fogalom a tanulási forrásközpont, melynek lényege, hogy a könyvtár az iskolai nevelő-oktató munka szerves része és tanulási-tanítási helyszín is egyben, nemcsak a források tára, hanem az információhasználat, a tanulás segítője, helyszíne is.

Azt, hogy a pedagógiai, tantárgypedagógia módszertani kultúrának a mai napig nem szerves része a könyvtár-pedagógia, két okra vezethetjük vissza. Egyrészt a mai szakirodalomban, így feltehetően a képzésekben sincsenek jelen a konstruktivista könyvtár-pedagógiát bemutató elméleti, gyakorlati írások. Egy másik okának feltételezzük a befogadó szemlélet hiányát. Így kutatásunk egyik kiemelt célja, hogy módszereket, eszközöket, elemzési kereteket találjunk a vonatkozó nézetek feltárására, értelmezésére. Mivel napjainkban érzékelhetően erős trend az IKT eszközök használata, előtérbe helyezése, a nézetek vizsgálatát is tágabb keretbe helyeztük, így az információs műveltség szemszögéből, komplexebben vizsgáldtunk.

A pedagógiai kutatások jórészt a tanárok szemszögéből vizsgálják a tanulási környezet problémáit, a mi értelmezésünkben a rendszerként értelmezett tanulási környezet részének tekintjük a diákok nézeteit is, így elsősorban rájuk fókuszálunk.

Eredményeinkkel, vizsgálati keretünkkel egy szakmai párbeszédet szeretnénk elindítani pedagógus, könyvtáros és könyvtár-pedagóguskörökben.

3.1. Konkrét kérdésvetések

A fentebb általánosabban megfogalmazott célok megvalósításához az alábbi konkrét kérdéseket fogalmaztuk meg előzetesen:

1. Milyen szerepet, jelentőséget kapnak a gyermektudományban (a gyermekek világra vonatkozó elméleteiben) az információforrások, az információs intézmények, az információs műveltség és maga az információ?

1.a A gyermekeket mennyire foglalkoztatják az információ, információkeresés, könyv, könyvtár, számítógép, internet ... témakörök?

1.b Mindezeket mennyire tartják fontosnak, nélkülözhetetlennek, hasznosnak?

1.c Az információs műveltség egyes elemei, intézményei egymáshoz képest milyen viszonyban vannak gondolkodásukban?

1.d Az információs műveltség egyes elemei gondolkodásukban hogyan kapcsolódnak a tanulóhoz?

2. Milyen konkrét gyermeki elméletek léteznek az információs műveltség tartalmaira vonatkozóan?

2.a Mit gondolnak a gyerekek az információról? Annak jellemzőiről, céljáról, hasznáról?

2.b Az információkeresésről, információhasználatról?

2.c A könyvtárról?

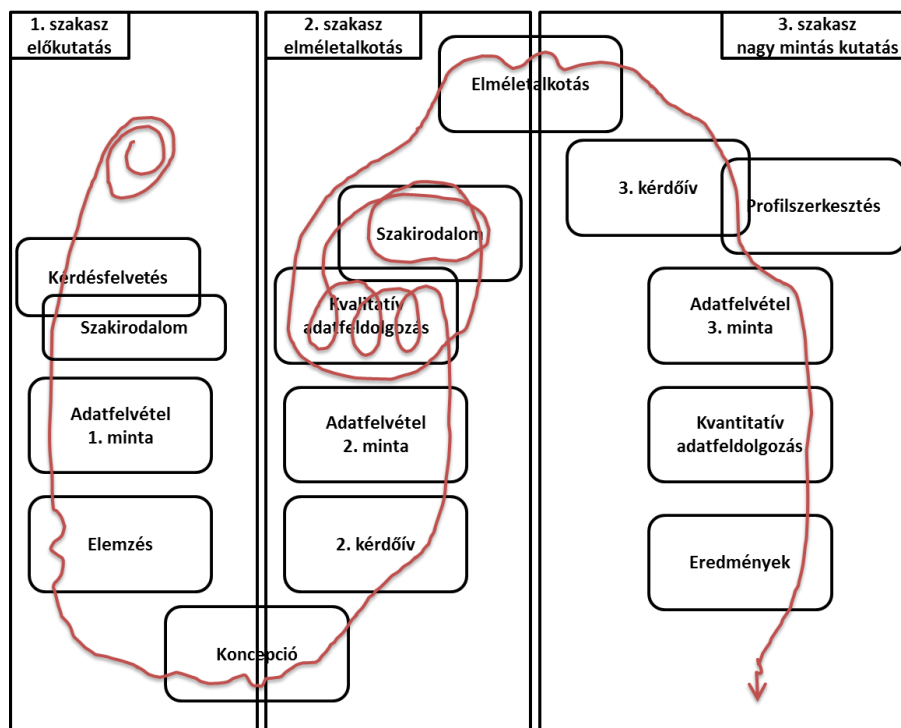
2.d Az internetről?

7. Mely kutatási módszerek, kérdések, értelmezési keretek a legalkalmasabbak az információs műveltséggel kapcsolatos nézetek feltárására?

4. A kutatás módszerei

4.1. A kutatás menete

A kutatás menetét vizuálisan az 1. ábrán mutatjuk be. Azt próbáltuk érzékeltetni, hogy a kutatás az egyes fejlődési szakaszok után részben új megközelítéssel „kezdődött újra”. Teljes mértékben jellemző volt a Hammersley és Atkinson által leírt progresszív fókuszálásnak az az esete, amikor is „a kutatásban előrehaladva bontakozik ki, hogy a kutatás valójában miről is szól” (idézi: Szokolszky, 2004, 402.).



1. ábra A kutatás menete

4.2. A kutatás mintái

A kvantitatív és kvalitatív jellegű 2. kutatási szakasz adatfelvételére hozzáféréseken alapuló mintaválasztás alapján 2006-ban egy budapesti, VIII. kerületi általános iskola egy 7. évfolyamos osztályában (n=21) került sor. Az összesen 105 nyitott és zárt kérdés megválaszolására 13 alkalomra elosztott kérdőívek kitöltésén keresztül került sor.

A 3. szakaszban nagyobb mintán dolgoztunk, de a kutatás ezen szakasza során „használt” minta sem tekinthető reprezentatívnak számos fontos szempontból. Ezen a ponton cél a korábban kialakított elméletek kipróbálása és egyes csoportok közötti különbségek megragadása volt. Ennek megfelelően rétegzett kényelmi stratégiát alkalmaztunk a minta kiválasztása során. Ez több szakaszban folyt 2010 februárja és 2011 augusztusa között. A 647 fős minta alapvetően négy részmintából áll: tanulók 49,3%, hallgatók 30%, könyvtárostanárok 10% és egyéb könyvtárosok 7,6%.

4.3. Az adatfelvétel módszerei

Az 1. szakaszban felvett adatok elemzése, a válaszokban megtalálható motívumok hasonlóságai, a kérdésfeltétel általános volta azt a koncepciót nyújtotta, hogy a következő kérdőívet több alrészre célszerű osztani és azokon belül ugyanazokat a kérdéseket feltenni a résztémákra vonatkozóan. Így végül öt részre osztottuk. Az elsőben a háttérváltozók kaptak

helyet, a másodikban általános nyitott kérdések a tanulókat érdeklő dolgokat tudakolva, majd jöttek a három résztémára vonatkozó szó szerint egyforma kérdések.

A 2. szakasz végére kifejlesztett elmélethez a szakaszban nyert adatok nem szolgáltatottak elegendő szövegbizonyítékkal. A 2. szakasz adat- és szakirodalmi elemzése során megalkotott elméletek, gondolkodási keretleírások viszont jó háttérrel, alapot adtak egy attitűdskálás kérdőív (bipoláris Likert-skála) összeállításának. A 3. szakasz online kérdőíve négy blokkból áll. Az elsőben néhány háttérváltozóra kérdezőnk rá. A következők pedig a három résztémában tartalmazznak állításokat, melyeket ötfokozatú skálán kell értékelni.

4.4. Az adatfeldolgozás módszerei

A kutatás egyes szakaszaiban az adatfeldolgozás mögött álló elmélet és a feldolgozási módszerek is folyamatosan fejlődtek, változtak. Lényegében a megalapozott elmélethez (grounded theory) hasonlóan a folyamatos, egymással interakcióban lévő kategóriafejlesztés és adatelemzés volt a kutatás mozgatórugója, ez segítette a kutatás fókuszának megtalálását, a célok konkretizálását. (Szokolszky, 2004) Glaser és Strauss elméletétől eltérően mindez nem annyira spirálisan történt, hanem inkább valamilyen kanyargós úton előrehaladva (1. ábra), hiszen a fókusz nem egyszerűen kiemelkedett, hanem jelentősen átalakult, elmozdult.

A kódrendszer kialakítása a 2. szakaszban, de talán az egész kutatásban az egyik legnehezebb és legidőigényesebb rész volt. Az axiális kódolás, a kategóriák elemzése, rendezése többszörös körkörös munkát igényelt, mire kiemelkedett a használhatónak ítélt megközelítés. A szelektív kódolás előtt pedig szoftverváltást láttunk szükségesnek. Az újból és újból való átalakításának oka, hogy tisztában voltunk azzal, hogy a szövegelemzés minőségét, a kutatás lényegét a kategóriarendszer és a kódolás milyensége adja. A 2. szakasz adatfeldolgozását két szakaszban CAQDAS programok (számítógéppel támogatott kvalitatív adatfeldolgozás szoftverei) felhasználásával végeztük el, melyek egyszerre kínáltak kvalitatív és kvantitatív támogatást.

Ezek a szoftverek az adatrögzítésnél, szövegszerkesztésnél jóval többet nyújtanak, a feldolgozás többi fázisát is segítik. Egy ilyen program nem oldja meg az elméletalkotás problémáit, de nagymértékben segítheti azt. Nem ad feldolgozási módot sem, „csupán” lehetőségeket. Álláspontunk szerint sem ideális szoftver, sem ideális felhasználási mód nincs. A kutatói kreativitás, irányítás és egyéniség nem iktatható ki a kutatás, elemzés során. (Lewins - Silver, 2007) Az elemzésben az elemző, a kutató is benne van. Így kutatót és kutatót együttesen konstruálja az adatot.

Kutatásunk második szakaszában kétféle szövegelemző programot alkalmaztunk: a fogalmi hálózatépítő, elméletépítő rendszerek közé tartozó német Scientific Software Development által fejlesztett *Atlas.ti* v5.5.9 (Archiv für Technik, Lebenswelt und Alltagsprache) és a kanadai Provalis Research által kiadott *QDA Miner* v3.2.2 (Qualitative Data Analysis) szoftvereket.

Az online kérdőív adatainak feldolgozásakor első körben az SPSS 17.0 statisztikai elemző szoftver segítségével azt vizsgáltuk, hogy mely előre definiált gondolkodásmódok milyen mértékben jellemzik a mintát és az egyes részmintákat. Ehhez az ordinális változókon elvégezhető számításokat alkalmaztuk. Bár „íratlan szabályok szerint a legalább ötfokú skála esetén lehetőség van intervallum jellegű adatnak értelmezni egy változó értékeit” (Falus - Ollé, 2008, 80.), az első elemzések során ragaszkodtunk az ordinális adatokhoz igazodó statisztikai számításokhoz, de a későbbiek során miután bebizonyosodtunk róla, hogy a CATPCA (kategorikus főkomponens-elemzés) és a faktoranalízis eredményei nem térnek el jelentősen, az utóbbi módszer rotálásban rejlő lehetőségeit is igénybe vettük.

5. A kutatás eredményei

5.1. Az információs műveltség jelentősége a gondolkodásban

5.1.1. A jelenlét mértéke és szerepe, jelentősége

A felvetett 1.a-b kérdésekkel kapcsolatban megállapíthatjuk, hogy a 2. kutatási szakaszban vizsgált 7. évfolyamos osztály tanulóit nem jellemzően foglalkoztatja az információs műveltség, az információ világa. Ez nem meglepő eredmény, és feltételezhető, hogy ez korosztályukra jellemző. Az ide vonatkozó témakörökön belül pedig az informatika az, mely, ha keveseknél is, de jelen van.

Kiinduló hipotézisünk csak részben igazolódott az általánosan feltett kérdésekre adott válaszokban valóban nem jelentek meg könyvek, könyvtárak. Viszont feltételezésünkkel ellentétben a média sem. Az elektronikus források, a számítógépek viszont jelen vannak, bár nem túl magas arányban.

Az osztály hasznosabbnak és szükségesebbnek is tartja a világhálót, mint a könyvtárakat. Ezt a véleményüket attitűdjük befolyásolja: 7-8-an kifejezetten haszontalannak és szükségtelennek gondolják a könyvtárakat. Az e mögött meghúzódó indoklás pedig abból fakad, hogy a könyvtárakat számítógéppel helyettesíthetőnek gondolják. Azok akik, fontosnak tartják a könyvtárakat, többféle funkcióhoz kötik indoklásukat. Ezek között egyértelműen elkülöníthetők a könyvtár nagyon hagyományos (olvasás, kölcsönzés) szolgáltatásaihoz kapcsolás, és a lényegi funkciók említése (információs szolgáltatás, tudásbázis).

A számítógépek és az internet megítélésével kapcsolatban a 2. és a 3. szakasz eredményei is azt mutatják, hogy a technikát fontosnak tartják. A nélkülözhetetlenség tekintetében viszont nem lehet homogénnek tekinteni sem a diákokat, sem a könyvtárosokat. Az információs műveltség fejlesztése, a könyvtárhasználóvá nevelés során tudatosan kell reflektálni az ebben a kérdésben a diákok között és a diákok és könyvtárosok közötti különbségekre.

5.1.2. Az IM egyes elemeinek viszonya a nézetekben

Az 1.c kérdéssel kapcsolatban elsősorban a 2. szakaszban vizsgáltunk, és az információs műveltség fogalom nehezen értelmezhetősége miatt az információ felől megközelítve. Az osztály gondolkodása az információ hordozóit nem egyféle dokumentumtípusban testesíti meg. Nézeteik ezen a területen inkább összetettnek nevezhetők. De a 2. szakasz vizsgálata rámutatott, hogy a tanulók között ezen a területen markáns különbségek vannak. A helyzetkép ugyan nem olyan szélsőséges, mind gondoltuk, hiszen az elektronikus hordozók információról való gondolkodásban betöltött szerepe közel sem jellemző. Látni kell viszont, hogy vannak tanulói csoportok, akik gondolkodásában valamely hordozó erőteljesebben van jelen.

A vizsgált tanulók a könyvtár és az internet közti fő hasonlóságot az információs funkcióban látják, vagyis nagyon pesszimista volt az a kezdeti feltételezésünk, mely szerint a tanulók nem látják a funkcionális hasonlóságokat. Az eredmény arra mutat, hogy a közös funkciók megértéséhez szükséges alapvető értelmezést a tanulók kimondva birtokolják. A különbségeket pedig különbözőképpen közelítik, de azt már nem funkcionális szempontból.

Az internet a túlnyomó többségből nem vált ki negatív attitűdöt, a könyvtárral kapcsolatban viszont három csoportra oszthatók a pozitív, a negatív, és az összetettebb viszonyulásokat mutatókra.

Figyelemre méltó jellemzője még gondolkodásuknak, hogy az információval kapcsolatos megfogalmazott tevékenységek közt szinte nincs is jelen az információ felhasználása. A könyvtárral kapcsolatban pedig nagyrészt használói szempontból passzív tevékenységek, míg az internettel kapcsolatban az aktívak vannak jelen gondolkodásukban.

A motívumgazdagság egyik területet sem jellemzi, de az internet kapcsán gyakrabban fogalmaznak meg konkrét felhasználási területeket, és ezek közt is a legnagyobb arányban a kikapcsolódáshoz köthetőket.

5.1.3. Tanuláshoz való kapcsolódásuk

Összefoglalva elmondhatjuk, hogy az információhoz, információkereséshez általában kötődik az emberek gondolkodásában a tanulás, a tudás. Ebben viszont a tanulók közt jelentős különbségeket találhatunk. Nem elenyésző azok aránya, akiknek gondolkodásában ez nem kapcsolható össze. Ennek fényében különösen fontos szempontokra hívják fel figyelmünket a 2. szakasz eredményei.

Láthatóvá vált, hogy a 2. szakaszban részt vett tanulók gyakrabban kötik a tanulást a könyvtárhoz, mint az internethez; többet és komplexebben írnak a könyvtárról, miközben az internettel kapcsolatos nézeteik sokkal pozitívabbak és az internetet mind a tanulásban, mind a munkában, mind a hétköznapi életben fontosabbnak tartják a könyvtári információszerezésnél. Könyvtárképük pedig hagyományosabb, mint az internetről alkotott nézeteik, de ez utóbbiakban is hangsúlyosak a hagyományos elemek.

Vagyis a tanuláshoz való kapcsolódás problémakörében megfogalmazódott hipotézisünk csak részben igazolódott. Határozottan kimutatható annak a csoportnak a léte, mely elsősorban a könyveket, a tudós könyveket kapcsolja a tanuláshoz. Ez viszont gyakran negatív viszonyulással jár együtt. Nem találtuk viszont a kellemest a hasznossal összekötő megközelítést, melyben a tanulók a kedvelt internetet a tanulóval kapcsolnák össze akár túlélési stratégiaként, akár a hatékonyság növelése érdekében.

Ezekből arra következtethetünk, hogy az adott osztályban a tanulás és a tanulási környezet fogalmának elméleti/szakmai változását, melyben a tanulás, illetve a tudás forrása nagyon sokféle lehet, a gyerekek gondolkodása nem követi. A tanulás ellentmondásosan kapcsolódik az információforrásokhoz, intézményekhez. De jelentős egyéni különbségeket figyelhetünk meg.

Felmerül az a kérdés, hogy a tanításra, a tanárra koncentrálnak-e konkrét tanulási környezetben mennyire tudják a tanulók az információforrásokat, információszerezési eszközöket tanulást támogató, eredményességet növelő környezetként kezelni. A tanulók ezzel kapcsolatos nézeteinek szélesebb körű feltárása, megértése segítheti a pedagógusokat, könyvtárosokat, informatikusokat abban, hogy támogassák a tanulókat a forrásalapú tanulási környezetben történő hatékony tanulásban.

5.2. Konkrét nézetek az információs műveltség egyes területeiről

5.2.1. Az információról

A négy kiemelt tartalmi egység közül az információval kapcsolatban nem alkottunk előzetesen modellt, nem fogalmaztunk meg gondolkodási kategóriákat, lehetséges nézeteket.

A 2. kutatási szakaszban mélyebben vizsgált osztály gondolkodásának elemzése során azt tapasztaltuk, hogy az információ általában véve egy nehezen megfogható fogalom, de feltételezésünket megerősítette, hogy viszonyulásuk hozzá semleges vagy pozitív. Alapvetően szükségesnek látják. A vele folytatott tevékenységek között a közlés és a szerzés motívuma hangsúlyos, az azzal való munka és az interakció kevésbé van jelen. Az előzetes feltevésekkel ellentétben információképük inkább passzív, az információt inkább szerzik, mind keresik. A kommunikációs vonatkozásban is elsősorban az egyoldalú közlésben gondolkodnak. Vagyis információképük még fejlesztésre, támogatásra, a fogalom tudatosítására vár.

A tanulók válaszaiban megjelenő motívumok alapján háromféle nézetrendszert látunk kiemelkedni. Két főben nagyon hangsúlyos szerepe van az információ *megjelenési formáinak*, hordozóinak. Ezen belül az egyikben fontos jellemző, azok sokfélesége, egyfajta összetettebb

gondolkodás az információ különböző formáiról. A másikban viszont kifejezetten a *nem hagyományosnak* nevezett információhordozók és a ma egyre terjedőben lévő megjelenési formák (vizuális és auditív) kapnak központi szerepet. Egy harmadik kategóriaként azonosíthatjuk a hordozóktól elrugaszkodó megközelítést, mely az információ egy *funkciójára*, a megismerés egy forrására tekint.

A 3. kutatási szakasz kérdőíve segítségével azt állapíthattuk meg, hogy a tanulók az információt jelentős mértékben objektívebbnek gondolják mind közlői, mind befogadói szempontból. Bár az elfogadás mértéke nem túl magas, és a tanulók közötti szórás is nagy, ezzel a szemponttal a közoktatásban is erőteljesebben szükséges foglalkozni a kritikai gondolkodás fejlesztése, az információ körültekintő feldolgozására való felkészítés érdekében.

5.2.2. Az információkeresésről

Ennek a témakörnek a vizsgálatához a szakirodalomból több egymással párhuzamba is állítható elméletet tudunk kiindulópontként felhasználni (2. ábra). Kettő könnyen megfeleltethető egymásnak, hiszen Maybee Bruce kutatási eredményeiből indult ki. Limberg kategóriái viszont más szempontúak, mégis megfeleltethetőnek látjuk az előző kettővel. Több és más szempontot ad azok megértéséhez.

Bruce, 1999	Maybee, 2006	Limberg, 1999	Összefoglalva
1. információs technológia	<i>Információhasználat</i> = információt találni a forrásokban	A) Adatkereső	I.) A feladat mechanikus megoldására/ (egyszerű) válaszra törekvő
2. Információforrás			
3. Információs folyamat	= egy folyamat kezdeményezése	B) Mérlegelő	II.) Optimalista, Objektív, jó válaszra törekvő
4. Információvezérlés			
5. Tudáskonstrukció	= személyes tudásépítés egy cél érdekében	C) Elemző	III.) Elemző, Megértésre, fejlődésre törekvő
6. Tudásbővítés			
7. Bölcsesség			

2. ábra Az információs műveltségképekről alkotott nézetrendszerek összefoglalása

A 2. ábra táblázatának utolsó oszlopában látható nézetrendszerek segítségével foglalmaztuk meg az attitűdskálás kérdőív állításait. Az eredmények faktorelemzése viszont szükségessé tette a kategóriák kisebb átalakítását. Így az elemzések során az alábbi gondolkodási kereteket vizsgáltuk:

I.) Minimalista

Nem a problémát, nem a felmerült kérdést, nem a gondolkodást tartja szem előtt, hanem a feladatot. Azon belül az információkeresés egy részfeladat, ami ugyan része a annak, de a gondolkodásban nem alkot szerves egészt a kiinduló problémával, az elérendő céllal. Az információs műveltség, az információt igénylő problémamegoldás kapcsán, az adatok mennyiségével foglalkozik. A minimalisták azok, akik feltehetően közvetlenül, leírva keresik a választ kérdéseikre. Vagyis *a lehető legegyszerűbb választ keresik, és nem a válaszhoz szükséges információkat.*

II.) Módszeres maximalista

Szélesebb látókör jellemzi. Talán túl széles is. A probléma megoldását egy jól, hatékonyan, optimálisan vezérelt folyamat végén látja. Ennek a folyamatnak részeként szerinte meg kell vizsgálni a témához közvetlenül kapcsolódó minden információt pro és kontra is. Majd a rendszerezés, az elemzések, a mérlegelés után szerinte meg lehet adni a tökéletes, az objektív, az optimális választ. A folyamat során törekszik a megértésre is, hiszen az a rendszerezéshez, elemzéshez elengedhetetlen. *Vagyis módszeresen keresi az információk teljességét a minél tökéletesebb, optimálisabb válaszhoz.*

III.) Elemző

Az információs problémamegoldás középpontjában a probléma komplex megértése és az ezáltal (ön)fejlesztés áll. *Vagyis nem csupán a konkrét feladat megoldása a cél, hanem a tanulás, az egyéni fejlődés, sőt mások haszna, a társadalom fejlődése is. Mindehhez nem az információk mennyisége, sőt nem is azok minősége az elsődleges számára, hanem azok egyéni, a közlő szándéka szerinti megközelítésmódja, újszerűsége. Az információkeresés abban kell, hogy támogassa az egyént, hogy többféle nézőpontot megismerjen, minél komplexebb megvilágításba helyezhesse a problémát, minél átfogóbb személyes tudást szerezhessen a témáról. *Vagyis az információk segítségével megismerni, megérteni akarja a témát, hogy saját álláspontot tudjon kialakítani, és úgy tudjon választ adni.**

A 3. kutatási szakasz teljes mintájáról azt állapíthatjuk meg, hogy vizsgált gondolkodási kategóriáink szerint elsősorban Elemzők. Hipotézisünkkel ellentétben már a tanulókat is elsősorban ez jellemzi. A feltételezésünk viszont annyiban mégis megerősítést nyert, hogy az iskoláztatás szintje és a könyvtáros foglalkozás választásával/művelésével az arányok a Minimalistától az Elemző felé tolódnak.

A vizsgált keretek mentén a tanulók gondolkodása a legkülönbözőbb a csoporton belül és a többi csoporthoz képest is. Köztük mindenképpen figyelembe veendő arányban vannak, akik a Minimalista, és akik a Maximalista gondolkodást általában vagy elemeiben képviselik. Ezek az egyes tanulókra vonatkozó jelentősebb gondolkodásbeli különbségek különös figyelmet igényelnek a forrásalapú tanuló tevékenységek tervezése során.

Mindkét könyvtáros csoport túlnyomóan az Elemző nézetrendszert képviseli. Az egyéb könyvtárosok közt ezt erőteljesebben, tisztábban, kiemelkedőbben tapasztalhatjuk. A könyvtárostanárok kevésbé utasítják el a másik két keret egyes elemeit.

5.2.3. A könyvtárról

A kutatási célok között megfogalmazott 2.c kérdéskör, kutatásunk fő kérdésköre. A könyvtárakról való gondolkodással kapcsolatban a szakirodalom elemzése és saját elméletalkotásunk eredményeként két jelentősen különböző megközelítést is alkalmaztunk a kutatás során.

Mindezidáig hazánkban nem jellemzően foglalkoztak ezzel a problémával.

A fejlődéstörténeti modell

A lehetséges könyvtárképekkel kapcsolatos elmélet felállításához többféle módszert is alkalmazhatunk. Egy lehetséges út, ha megvizsgáljuk a vonatkozó tudományok fejlődési szakaszait. A természettudományos nézeteket kutatók eredményei azt mutatják, hogy a gyerekek és a felnőttek is gyakran birtokolnak a tudomány történetében korábban létezett elképzeléseket, gondolkodási kereteket. (Nahalka, 2002, 92.) Tehát ha a könyvtártudomány történetéből merítünk besorolási kereteket, akkor azt mondhatjuk, hogy léteznek, létezhetnek a 3. ábra táblázatában bemutatott nézetek.

Fő kategória	Jellemzők	Röviden
Hagyományos Papírközpontú	H1. <i>tudós</i> könyvek tára kiváltságosoknak, tudósoknak	középkori
	H2. könyvek tára minden <i>olvasni</i> szeretőknek, könyvkölcsönzőhely	könyvmoly
Modern Dokumentum- központú	M1. mindenféle <i>dokumentumok</i> (nemcsak könyvek) tára	dokumentumtár
	M2. dokumentumok és hozzájuk kapcsolódó <i>szolgáltatások</i> , nemcsak kölcsönzés	szolgáltatóközpont
Posztmodern Információ- központú	P1. <i>információs központ</i> , nem a dokumentumról szól, hanem az információról és annak szolgáltatásáról	információs központ
	P2. információs központ, a szolgáltatás nem kötődik épülethez, <i>online</i> szolgáltatások, nemcsak az könyvtárhasználó, aki bemegy az épületbe	online könyvtár
	P3. használó = közvetítő; Könyvtár 2.0	K2.0

3. ábra Lehetséges könyvtárképek az egyes könyvtárfejlődési paradigmák mentén
(Dömsödy, 2008, 66.; 2011, 50.)

A könyvtárak, a könyvtártudomány egy fejlődési jellemzője, hogy bővül fogalma, jelentéstartalma. Vagyis, míg kezdetben elsősorban dokumentumok kezelésével foglalkozott, majd ezekhez kapcsolódóan elsősorban a tudományt szolgáló egyre többféle szolgáltatást indítottak el (pl.: tartalomjegyzék-szolgáltatás), majd a tudományok szakembereinek gyors információigényére reagálva, már nem a dokumentumokra, hanem a bennük lévő információkra összpontosítottak. Így váltak a könyvtárak dokumentumgazdálkodóból, tudásgazdálkodóvá. (Horváth, 1999) A táblázat hagyományos, modern és posztmodern kategóriái ezeket a szakaszokat fedik le.

H - Papírközpontú

A *hagyományos* kategóriába a kizárólag vagy legalábbis elsősorban a papírra nyomtatott 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.

M – Dokumentumközpontú

A *modern*(ebb) könyvtárak, könyvtárképek az újabb dokumentumtípusok szélesebb körű elterjedésével már formájában és tartalmában, célközönségében egyre többféle egyéb információforrást, dokumentumtípust és olvasmányt is tartalmaznak (M1). Ezzel a fejlődéssel párhuzamosan jelenik meg a korábban már említett szolgáltatásbővülés is (M2). Ez utóbbi nemcsak a tudományos világot érinti (pl.: sajtófigyelés, tartalomjegyzék-szolgáltatás, adatbázis-szolgáltatás, könyvtárközi kölcsönzés). A lakosság ellátását szolgáló nyilvános könyvtárak egyre több(féle) kulturális (pl.: rendezvények, klubok), oktatási programot (pl.: tanfolyam, előadás) és szociális szolgáltatást (pl.: házhozzállítás, nyugdíjas klub,

játékkölcsönzés) is nyújtanak. Vagyis egyszerre erősödik a Katsányi által kifejtett liberális és nevelő könyvtár, és megjelenik a szociális elkötelezettségű könyvtárkép is.

P - Információközpontú

Az itt *posztmodernnek* nevezett könyvtárképek már a dokumentummal, a hordozóval szemben az információt előtérbe helyező nézeteket tartalmazzák. A tudomány és a szolgáltatások ez irányú fejlődését továbbsegítették az egyre fejlődő technikai, informatikai lehetőségek, így már nemcsak az információ választható le könnyen eredeti hordozójáról, 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). Ez napjainkban elsősorban egy virtuális közösségi térben a technika nyújtotta funkciók (pl.: blog, hozzászólás, szavazás) segítségével történik, de itt a szemléleti különbséget is szeretnénk hangsúlyozni, mely ennek működését lehetővé teszi.

A téma több szempontú vizsgálatának eredményeként azt mondhatjuk, hogy a fejlődéstörténeti könyvtárképpel kapcsolatos egyik hipotézisünkről, mely szerint az emberek gondolkodása nem érte utol, nem követte a könyvtárak fejlődését – vagy máshogy fogalmazva a könyvtárak haladásukat nem tudták a célközönségüknek megmutatni, széles körben elfogadtatni – egyfajta megerősítést nyert, mivel a legelterjedtebb nézetrendszer a második fejlődési szakaszként értelmezett Dokumentumközpontú könyvtárkép.

A hipotézisben viszont azt is megfogalmaztuk, hogy a legelső, Papírközpontú keretet gondoljuk a legelterjedtebbnek. A nagyobb mintával, de zárt kérdésekkel dolgozó 3. szakasz eredményei ezt nem erősítik meg teljes mértékben. A teljes mintában és az egyes foglalkozási csoportokban is egyértelműen nagyon alacsony a Papírközpontú könyvtárkép jelenléte. Az adatok részletesebb elemzése viszont azt is mutatja, hogy az „átlagos tanuló” nem utasítja el az ide vonatkozó állításokat és van a diákok között egy kisebb csoport (8,5%), melynek tagjai elsősorban ezt a könyvtárképet birtokolják.

Láthatjuk, hogy bár mintánk fontos szempontok szerint nem reprezentatív, a Papírközpontú könyvtárkép elsősorban a fiatalabbakra, az alacsonyabb évfolyamokon tanulóakra jellemző (A vizsgált 5-6. évfolyamosok 23,5%-a). Ez lehet az egyik magyarázat arra, hogy a 2. szakaszban vizsgált 7. évfolyamos osztály tanulói válaszaik szerint túlnyomóan Papírközpontú könyvtárképben gondolkodnak. Ebben az eltérésben viszont minden bizonnyal szerepet játszik a jelentősen különböző kutatási logika és módszer is. Az osztály vizsgálata során indirekten közelítettünk a témához, a hozzá kapcsolódó, felbukkanó motívumokat vizsgáltuk és mindezt nyitott kérdésekkel.

Könyvtári szerepfelfogások

Katsányi Sándor (1991) nem empirikus vizsgálat alapján, hanem visszatekintve a magyar közkönyvtárak történetére, a szakma három jellemző „ideáját”, szerepfelfogását különíti el, és mutatja be kialakulását, lényegét. Ezek, a könyvtárképek elsősorban a könyvtárosok, a kultúrpolitika eddig realizálódott könyvtárképei, de általános könyvtárképek szervező elvei is lehetnek.

Nevelő

Melyet humanistának is nevez, mert alapvetően egy konzervatív értékeket valló, a humánus, az esztétikai értékek őrzésében elköteleződött könyvtárban gondolkodik, melynek szerepe az értékőrzésen túl a „titkos” nevelés is.

Liberális

Elsősorban szolgáltató funkciót tulajdonít a könyvtárnak, melyben a demokratikus értékek, a szabad információközvetítés elve, a szabad választás biztosítása a meghatározó.

Szociális

A könyvtár funkciója a köz művelése kiemelten foglalkozva a hátrányos helyzetű csoportokkal. A szociális elköteleződés mellett a közösségek támogatására is hangsúlyt fektet.

A könyvtárak funkciójáról, szerepéről való gondolkodással kapcsolatos hipotézisünket a 3. kutatási szakasz eredményei megerősítették. Nem túlnyomóan, de egyértelműen inkább a Liberális könyvtárképet birtokolják a megkérdezett csoportok. Bár a könyvtárosokat valamivel jobban jellemzi, mint a diákokat. A könyvtárosok között viszont a Nevelő könyvtárkép is jelentős mértékben van jelen. Sőt az eredeti feltevéseink szerint ellentétesnek értelmezett két gondolkodásmód pozitív rangkorrelációt mutat, vagyis azt fogalmazhatjuk meg, hogy a könyvtárosok hisznek egy a használói igények mentén való értékközvetítésben, mely feltehetően egy kevésbé direkt hatásrendszerrel valósítható meg.

Előre nem feltételezett és meglepő eredmény, hogy a Szociális könyvtárképet a könyvtárosok inkább elutasítják, nem gondolják, hogy a könyvtár közösségi tér, hogy feladata az emberi, lelki támogatás, a hátrányos helyzetűek elérése, az ingyenes beiratkozás biztosítása.

Ha viszont az adatokat nem az előre kialakított szempontok mentén elemezzük, hanem megvizsgáljuk, hogy a vizsgált személyek között milyen gondolkodási mintázatok, lehetséges komplexebb könyvtárképek rajzolódnak ki, akkor azt láthatjuk, hogy bár a Szociális könyvtárkép jelenléte a könyvtárosok között alig jellemző, a teljes mintánkban kifejezetten kimutathatók a könyvtárat Szociálisan érzékeny szolgáltatóközpontként értelmezők és egy másik gondolkodási keretként a Szellemi lelki támogatást nyújtó könyvtárkép két változata is.

A könyvtárhasználóképzés, a könyvtári szolgáltatásfejlesztés során tervszerűen kell kezelni az egyes célcsoportok közötti fent kimutatott gondolkodásbeli különbséget, és tudatosan kell reflektálni a könyvtárosok és a használók közötti különbségekre is. A diákok (használók) nem elsősorban információs intézményként látják a könyvtárat, hanem inkább dokumentumszolgáltatóként. Ez lehet egy akadálya annak, hogy a könyvtárak új, inkább információközpontú szolgáltatásra irányuló kezdeményezései ismertek, népszerűek legyenek, s hogy a pedagógusok körében a forrásalapú tanulás ismertebb legyen. Másrészt a könyvtárosok sem elsősorban információközpontú könyvtárban gondolkodnak, ez lehet az oka annak, hogy olvasóik gondolkodását nem tudják ebbe az irányba fejleszteni. Emellett az egyik magyarázata lehet annak, hogy bizonyos népszerű olvasásnépszerűsítő és információszolgáltató web2-es kezdeményezések, szolgáltatások miért nem a könyvtárak keretében működnek.

A diákok és a könyvtárosok közötti markáns gondolkodásbeli különbségek tudatos kezelése szükséges minden szolgáltatásfejlesztés, minden könyvtárhasználóképzés, tanulásfejlesztést szolgáló tevékenység során.

5.2.4. Az internetről

A világhálóról való gondolkodással kapcsolatban a szakirodalom elemzése és saját elméletalkotásunk eredményeként két jelentősen különböző megközelítést is alkalmaztunk a kutatás során.

Mindezidáig hazánkban nem foglalkoztak ezzel a problémával.

Fejlődéstörténeti internetkép

A könyvtárképek modellálásához is alkalmazott módszer szerint pusztán elméleti alapon, az internet, az internethasználat fejlődését végiggondolva azt feltételezhetjük, hogy a 4. ábra

táblázatában röviden jellemzett gondolkodási kategóriák is felállíthatók. Itt is hangsúlyoznunk kell, hogy nem arról van szó, hogy az egyén szokásait ez jellemzi, bár ez sem kizárt, hanem arról, hogy az internet lényegéről, céljáról eszerint gondolkodik.

Fő kategória	Jellemzők
Hagyományos Információszerző	Passzív befogadó: Az internet <i>információforrás</i> (honlapok böngészése) + e-mail
Modern Tudásmegosztó	Statikusan alakító: a használó aktívan részt vesz az építésében, az internet <i>információközvetítő</i> is, kommunikációs forma (honlapszerkesztés, fórum, chat, játék, fájlcserelés ...)
Posztmodern Önmegvalósító	Folyamatosan jelenlévő: Az internet folyamatosan változó, alakítható, egy életforma, <i>önmegvalósítás</i> , önkifejezés (blog, wiki, közösségi portál, fotómegosztás ...)

4. ábra Lehetséges nézetek az internetről annak funkcionális fejlődéstörténete mentén

H - Információszerző

E hagyományosnak tekinthető felfogást egyfajta passzív befogadás jellemez, mely elsősorban a rengeteg információ forrásaként tekint az internetre.

M - Tudásmegosztó

A modernnek nevezhető értelmezés, nézetrendszer szerint az internet ettől interaktívabb, a használói aktivitás egy fontos eleme, ismérve. Az információk már nem egyszerűen csak vannak az interneten, hanem azokat a használók teszik elérhetővé. Az internet már nemcsak forrás, hanem közvetítő felület is, mely bárki által statikusan alakítható.

P - Önmegvalósító

A posztmodernnek nevezhető értelmezés már jelentősebben különbözik az előző kettőtől, nem egyszerűen több, komplexebb a korábbtól, hanem lényegében más. Ezen belül már nem is elsősorban az információról van szó, hanem egy életformáról, melyben az internet életünk szerves része, de mi is szerves részei vagyunk a világhálóknak. Ezen belül is egy eszköz ahhoz, hogy megvalósítsuk és megmutassuk önmagunkat.

Az internetről való gondolkodás vizsgálatára összeállított értelmezési keretben megfogalmazott fejlődéstörténeti nézetrendszerek vizsgálatát a 2. kutatási szakaszban teljes körűen meg tudtuk valósítani. A 3. kutatási szakaszban viszont a kérdőív állításainak a kutatási eredmények fényében való értelmezése során arra jutottunk az első fejlődéstörténeti szakaszt képviselő Információszerző internetképet nem tudjuk megragadni. Így elemzésünk csak a másik két nézetrendszerre vonatkozhatott.

Túlnyomóan a Tudásmegosztó gondolkodásmód jellemzi mintánkat, részmintáinkat. A megfogalmazott hipotézisünkkel ellentétben a teljes mintába bekerültek, és a tanulók sem elsősorban az Önmegvalósító internetképet birtokolják. Ezt sem az indirekt megközelítésű szakaszban, sem a direktebb kikérdezéssel nem tudtuk igazolni. Az a feltételezésünk viszont, mely szerint a fiatalokat ez jobban jellemzi, megerősítést nyert, hiszen az Önmegvalósító nézetrendszerrel kapcsolatban csak a tanulói átlag mutat támogatást, és csak köztük találtunk nagyobb számban olyanokat, akik túlnyomóan ehhez a nézetrendszerhez sorolhatók válaszaik alapján.

Az internettel kapcsolatos jövőre vonatkozó nézetek

Contarello és Sarrica (2007) eredményei alapján három gondolkodásmódot, nézetrendszert jól elkülöníthetőnek láttunk. Az adatelemzések viszont - az információkeresésről alkotott

gondolkodási keretekhez hasonlóan - az internetre vonatkozóakkal kapcsolatban is átalakítást igényeltek.

Változtatás nélkül tartottuk meg a *Veszélyforrás* kategóriát, mely veszélyben látja a jelent, a jövőt a problémák miatt. Az eredeti Csodaszere kategória elemei a különböző főkomponenselemzések során két részre szakadt, melynek mentén újabb állításokat „gyűjtött maga köré”, ezáltal megújult az értelmezési keret. Az eredeti elméletben a demokratikus értékek és a minőség internetnek tulajdonítása együtt jelent meg. Most úgy látjuk, hogy ezt szét kell választanunk. Így alakítottuk ki a *Demokrácia csodaszere* nézetrendszerét, mely szerint az internet a kulcsa a demokrácia elérésének, biztosításának. A *Minőségi ugrás* gondolkodási keret szerint az internet szükséges a minőség és a siker biztosításához.

Ezen elemzési szempont mentén már differenciáltabb képet tártunk fel. Minden vizsgált csoport látja a benne rejlő veszélyeket, de többségük inkább azt gondolja, hogy a világháló valamilyen szempontból jobbá teszi életünket. Ennek tartalmi hangsúlyát tekintve a diákok és a könyvtárosok különböznek. A könyvtárosok inkább a társadalmi vonatkozásait látják fontosnak, míg a tanulók számára az egyéni vagy általánosabb vonatkozások hangsúlyosabbak.

Nem szabad viszont figyelmen kívül hagynunk, hogy kisebb, de nem elenyésző arányban vannak azok, akik az internetnek elsősorban a veszélyeit látják. Ez viszont a tanulók között a legkevésbé gyakori.

5.3. Az információs műveltségképek a három részterület fényében

Az eddigiekben sorra vettük az információs műveltség fogalmának általunk fontosnak tartott részterületeit és azokban mutattunk fel elemzési szempontokat, lehetséges nézetrendszereket. Ezek mentén viszont általánosabb információs műveltségről alkotott nézetrendszerek is megfogalmazhatók.

A 2. kutatási szakaszban az alkalmazott módszerek, eszközök azt tették lehetővé, hogy a könyvtárról és az internetről való gondolkodás összefüggéseire nézve fogalmazzunk meg következtetéseket. Az osztály tanulói elsősorban papírközpontú könyvtárakat képzelnek el, így elsősorban azt fogalmazzhatjuk meg, hogy ez mindhárom internetképpel együtt járhat, de ha a Papírközpontú könyvtárkép nagyon erős, akkor a tanulók az internetnek inkább a Tudásmegosztó és szórakozást nyújtó funkcióját látják. Amennyiben viszont a könyvtárakat nem szélsőségesen csak a hagyományos jellemzőihez kötik, akkor az internetnek elsősorban a hagyományos információszerző funkciói kerülnek előtérbe.

A 3. kutatási szakaszban viszont a könyvtárról és az internetről alkotott nézetrendszereket már az információkeresésről alkotott elképzelésekkel is összefüggésbe tudtuk hozni. Ennek során három jól elkülöníthető gondolkodásmódot mutattunk ki.

Vannak az információs műveltségről nagyon hagyományosan, mondhatni *leegyszerűsítően* gondolkodók. Nem az információ tartalma van szemük előtt. Nem látják a feladatteljesítéstől, az eszköztől, a módszerektől a témát, az információk lényegét. Könyvtár- és internetképük is leegyszerűsítő. A könyvtárban a könyvet és az olvasást, az internetben pedig a veszélyeket látják.

Létezik egy olyan csoport, mely az *internet pozitív* jellemzőit oly mértékben tartják fontosnak, hogy más területek jellemzői nem is kapnak helyet gondolkodásukban.

A harmadik csoport már inkább hasonlít az információs műveltség definícióiban meghatározott ideális helyzethez, gondolkodásmódhoz. Róluk azt mondhatjuk, hogy számukra az *információ* és tartalma a mozgatórugó. *Nyitottak*, több szempontból közelítenek, tudásukat megosztják, mások javára is használják. Könyvtárképükben jelentős helyet foglalnak el a könyvtári dokumentumok, de hangsúlyosnak gondolják az egyéb információs szolgáltatásokat is.

6. Következtetések, alkalmazási lehetőségek

A kifejezetten könyvtárhasználó-képzés fejlesztését célzó kutatások közül teljességgel hiányzott ez idáig a gondolkodáskutatás iránya. Így eredményeinket nehéz elhelyezni, más elképzelésekhez viszonyítani. De ezek az eredmények sok további kérdés megfogalmazásának, több új kutatási irány kijelölésének lehetőségét vetik fel.

A könyvtár-pedagógia elméleti szakemberei számára módszereink és eredményeink szempontokkal szolgálnak a forrásalapú tanulás el nem terjedtsége okainak feltárásához, és ennek a nem teljesen új módszernek, szemléletnek a konstruktivista didaktikában, a tanulási környezet konstruktivista értelmezésében történő szervezesebb és konkrétabb elhelyezéséhez. Az eredmények között a szakemberek számára különösen fontosak lehetnek az információs műveltségről és annak egyes részterületeiről való gondolkodási keretek, nézetrendszerek lehetséges leírásai. Ezek kiindulópontjai lehetnek problémák gondolkodási háttérbeli megragadásának, értelmezésének.

Eredményeink a gyakorló könyvtárostanárok számára értelmezési keretet nyújtanak tanulóik viselkedésének és eredményeinek értelmezéséhez és értékeléséhez. A leírt gondolkodási keretek és módszerek egészben vagy részben alkalmazva segítenek a tanulók gondolkodásának feltárásában és a könyvtárostanárok önreflexiójában is.

Az eredményeket és a fókuszált problémákat különösen ajánljuk a könyvtáros(tanár)képzők figyelmébe. Miközben alapvetően fontosnak gondoljuk a gondolkodási sokszínűséget, azt is valljuk, hogy bizonyos nézetrendszerek birtoklása nem segít a minőségi és hatékony munkavégzésben. Így például az információkeresés területén az Elemző nézetrendszerről gondoljuk, hogy a leghatékonyabb, a Maximalista lehet célravezető, a Minimalista viszont nem eredményezhet minőségi munkát. A könyvtárakról való gondolkodás jellemzése során használt fejlődéstörténeti megközelítésről, is azt gondoljuk, hogy a fejlesztési célok irányát is mutatja. Így különösen figyelmet érdemlő problémának érzékeljük, ha a könyvtárostanár nem a felsőbb, nem a legfelső nézetrendszert birtokolja ezeken a területeken. Ezek a gondolkodási nézetrendszerek két szempontból is feladat elé állítják a képzőket. Egyrészt kérdés, hogy hogyan lehet a leendő, vagy éppen továbbképzésben részt vevő könyvtárosok gondolkodását fejleszteni saját munkájukkal, céljaikkal összefüggésben. Másrészt az is kérdés, hogy milyen módszerek, eszközök adhatók a kezükbe saját önfejlesztésükhöz és saját tanítványaik fejlesztéséhez. Az ezt célzó tananyagok, kurzusok kidolgozása egy fontos következő lépés lehet.

A pedagógia és a pedagógusok számára különösen fontos, hogy az információ- és könyvtárhasználati tevékenységen túl ezek a nézetek, a különböző forrásokból származó információk értelmezését, azok tudásunkba való beépítését is meghatározzák. Eredményeink alapján az önszabályozott és az egész életen át tartó tanulás fejlesztése érdekében különös hangsúlyt szükséges fektetni a forrásalapú feladatok során végbemenő tanulás tudatosítására. Jelentős egyéni különbségek láthatók a könyvtár és az internet tanulást támogató szerepével kapcsolatban, melyet jelentős attitűdbeli különbségek egészítenek ki.

7. Felhasznált irodalom

- Barták Péter (1992): Önálló ismeretszerzésre nevelés az iskolai könyvtárban, 2. kiad., Veszprém, OTTV, 102 p.
- Bruce, Christine Susan (1999): Workplace experiences of information literacy In: International Journal of Information Management, 1., 33-47. p.
- Bruner, Jerome (2004): Az oktatás kultúrája, Bp., Gondolat, 191 p.
- Celler Zsuzsanna (1983): A tanulási forrásközpontok működése, feladatai, felszerelése, Szakirodalmi összefoglaló, Veszprém, OOK, 59 p.
- Contarello, A. - Sarrica, M. (2007): ICTs, social thinking and subjective well-being - The internet and its representations in everyday life In: Computers in Human Behavior, 2. sz., 1016-1032. p.
- Csapó Benő (2002): A tudáskonceptió változása: nemzetközi tendenciák és a hazai helyzet In: Új Pedagógiai Szemle, 2. sz. 38-45. p.
- Dömsödy Andrea (2008): Foglalkozások, módszerek a tanulók könyvtárképének fejlesztéséhez In: Talentum, 5. ksz., 63-71. p.
- Falus Iván (2006): A tanári tevékenység és a pedagógusképzés új útjai, Bp., Gondolat, 156. p.
- Falus Iván - Ollé János (2008): Az empirikus kutatások gyakorlata, Adatfeldolgozás és statisztikai elemzés, Bp., Nemzeti Tankönyvkiadó, 341 p.
- Horváth Tibor (1999): A könyvtár- és az információtudomány tartalmi értelmezhetőségének problémái In: Könyv, könyvtár, könyvtáros, 11. sz., 10-15. p. URL: <http://epa.oszk.hu/01300/01367/00119/pdf/02konyvtar.pdf> Utolsó letöltés: 2009.07.25.
- Katsányi Sándor (1991): Séta ideáink bölcsőhelye körül In: Könyvtáros, 1. sz., 5-8. p.
- Kiss László (2009): A pragmatizmus és a konstruktivizmus hatása a pedagógiára In: Iskolakultúra, 5-6. sz., 113-120. p.
- Klatter, Ellen B. - Lodewijsk, Hans G.L.C. - Aarnoutse, Cor A.J. (2001): Learning conceptions of young students in the final year of primary education In: Learning and Instruction, 11. sz., 485-516. p.
- Koltay Tibor (2007): Információs műveltség: pedagógiai forradalom a könyvtárban? In: Könyvtári Figyelő, 2.sz., 278-288. p.
- Lewins, Ann - Silver, Christina (2007): Using Software in Qualitative Research, A Step-by-step Guide, Los Angeles, SAGE Publications, 299 p. URL: http://books.google.hu/books?id=mkjvkYIzehwC&dq=%22Using+Software+in+Qualitative+Research%22&printsec=frontcover&source=bn&hl=hu&ei=b8hpStHGN8K9_Qaot-C4Cw&sa=X&oi=book_result&ct=result&resnum=4#v=onepage&q=&f=false Utolsó letöltés: 2009.08.03.
- Limberg, Louise (1999): Experiencing information seeking and learning: a study of the interaction between two phenomena In: Information Research, 1. sz. URL: <http://informationr.net/ir/5-1/paper68.html> Utolsó letöltés: 2008.09.11.
- Maybee, Clarence (2006): Undergraduate Perceptions of Information Use, The Basis for Creating User-Centered Student Information Literacy Instruction In: Journal of Academic Librarianship, 1., 79-85. p.
- Nagy Attila (1978): A több könyvű oktatás hatása, Beszámoló egy gimnáziumi kísérletről (Pszichológia a gyakorlatban, 35.) Bp., Akadémiai, 146 p.
- Nahalka István (2002): Hogyan alakul ki a tudás a gyerekekben? Konstruktivizmus és pedagógia, Bp., Nemzeti Tankönyvkiadó, 143 p.
- Szivák Judit (2003): Hallgatók neveléssel kapcsolatos nézetei In: Iskolakultúra, 5. sz., 88-95. p.
- Szokolcsky Ágnes (2004): Kutatómunka a pszichológiában, Metodológia, módszerek, gyakorlat, Bp., Osiris, 660 p.

8. A doktorjelölt publikációi a témában

- Dömsödy Andrea (2003): Könyvtár-pedagógia, Bp., KTE - Flaccus, 120 p.
- Dömsödy Andrea (2005): Miért kellene ismernünk a gyerekek könyvtárképét? In: Fordulópont, 28. sz., 24-26. p.
- Dömsödy Andrea (2007): Children's Conceptions about Libraries and Learning In: The New Educational Review, 1. sz., 75-84. p.
- Dömsödy Andrea (2008): Foglalkozások, módszerek a tanulók könyvtárképének fejlesztéséhez In: Talentum, 5. ksz., 63-71. p.
- Dömsödy Andrea (2011): Az információs műveltségről alkotott nézetek In: Könyvtári Figyelő, 1. sz., 40-58. p.
- Dömsödy Andrea (megjelenés alatt): A számítógéppel segített kvalitatív adatfeldolgozás néhány módszertani kérdése

8.1. Tudományos konferenciákon a témában tartott előadások időrendben

- A könyvtárakról és az internetről alkotott nézetek megismerése In: VII. Országos Neveléstudományi Konferencia, Budapest, 2007. október 25-27.
- Children's conceptions about information literacy In: The 1st Symposium of Pedagogy and Psychology PhD Students, Wroclaw, Poland, 15th-18th March 2007, "Human relations and nowadays challenges"
- Children's conceptions about libraries and learning In: The 1st Symposium of Pedagogy and Psychology PhD Students, Wroclaw, Poland, 15th-18th March 2007, "Human relations and nowadays challenges"
- Az információs műveltség fejlesztése a pedagógia szakos képzésben In: V. Kiss Árpád Emlékkonferencia, Debrecen, 2007. szeptember 28-29.
- Információforrások a tanulásban - ahogy a tanulók látják In: VIII. Országos Neveléstudományi Konferencia, Budapest, 2008. november 15.
- Tanulók és hallgatók könyvtárképe In: I. Kárpát-medencei Nemzetközi Módszertani Konferencia, Kaposvár, 2010. október 8.
- Első éves hallgatók nézetei az információs műveltség elemeiről In: XI. Országos Neveléstudományi Konferencia, Budapest, 2011. november 5.