



A középiskolai tanárok viszonya az információs műveltséghez Magyarországon, Lengyelországban és Litvániában

TOMORI Tímea – KOLTAY Tibor – GRIGAS, Vincas

Bevezetés és elméleti háttér

Az EFOP-3.6.1-16-2016-00001 „Kutatási kapacitások és szolgáltatások komplex fejlesztése az Eszterházy Károly Egyetemen” projekt támogatásával Magyarország, Litvánia és Lengyelország középiskolai tanárainak körében végeztünk felmérést abból a célból, hogy megismerjük információs műveltséggel kapcsolatos tudásukat és attitűdjeiket, valamint hogy láthatóvá váljanak a vizsgált országok pedagógiai gyakorlatai közötti különbségek. Kíváncsiak voltunk arra is, hogy a három érintett országban miként kapcsolódik egymáshoz az információs műveltség elmélete és az iskola pedagógiai valósága.

Megközelítésünk azon a korszerű meghatározáson alapszik, amely szerint az információs műveltség olyan készségeket és képességeket foglal magába, amelyek mindenki számára szükségesek az információs feladatok elvégzéséhez, például abban a tekintetben, hogy miként lehet felfedezni az információ-

kat, hogyan valósítható meg az információkhoz való hozzáférés, az információk értelmezése, elemzése, kezelése, létrehozása, kommunikálása, tárolása és megosztása. Ezen kívül kompetenciák alkalmazását jelenti, és az információba vetett bizalomra is vonatkozik, mivel ezek szükségesek az információk lehető legjobb felhasználásához és józan értelmezéséhez. Magában foglalja a kritikai gondolkodást és a tudatosságot, valamint az információk felhasználásával kapcsolatos etikai és politikai kérdések megértését. Az információs műveltség az információ minden formájához kapcsolódik: nemcsak a nyomtatott, hanem a digitális tartalmakra, adatokra, képekre és a szóbeli közlésekre is vonatkozik. Az információs műveltség kapcsolódik más írástudásokhoz és átfedésben van velük, ideértve különösen a digitális írástudást, az akadémiai írástudást és a médiaműveltséget. Nem áll önmagában, hanem összhangban van a tudás és a megértés más területeivel. Segít megérteni az információk felhasználásával kapcsolatos etikai és jogi

kérdéseket, köztük a magánélet védelmét, az adatvédelmet, az információs szabadságot, a publikációkhoz való nyílt hozzáférést és a nyílt adatokat, valamint a szellemi tulajdont. Fontos szempont, hogy az információs műveltséget az UNESCO egyetemes emberi jogként értelmezi, amivel felhatalmazást ad és nagymértékben hozzájárul a demokratikus, befogadó, részvételi társadalmak létrehozásához.¹ Ennek a definíciónak a szellemében felmérésünk nemcsak az információs műveltséggel kapcsolatos kérdéseket tartalmazta, hanem arról is megkérdeztük a tanárokat, hogy hallottak-e valaha a médiaműveltségről.

A kapcsolódó szakirodalom válogatott áttekintése azt mutatja, hogy a tanárok és az információs műveltség közötti kapcsolat nagyon sokféle és változó. Amint azt *Klebansky* és *Fraser* hangsúlyozták, a tanárképzés alapvető filozófiájának el kell távolodnia attól, hogy az kizárólag az információtechnológiára összpontosít. Ezt a tendenciát szemlélteti a Tasmaniai Egyetemen, a tanárképzés keretében kidolgozott információs műveltségi program (UTAS Teacher Education Information Literacy Conceptual Framework), amely megköveteli, hogy a hallgatók segítséget kapjanak abban, hogy „kritikus gondolkodóként, problémamegoldóként, tájékozott döntéshozóvá és önálló, önrányító, egész életen át tanulni tudó emberekké váljanak.”² Ennek a keretrendszernek a kidolgozói reményüket fejezték ki, hogy diplomás tanárként az egykori hallgatók képesek lesznek fejleszteni a tanulók információs műveltségi készségeit.

Ahogy az a Könyvtári Figyelő 2018-as számában is olvasható volt³, többen is felvetik, hogy szükség van az információs műveltség konstruktivista nézőpontú megközelítésére⁴. Az ACRL (Association of College and Research Libraries) információs műveltségi keretrendszerének szemlélete is ebbe az irányba mozdult el⁵. Ez ugyanis elősegítheti, hogy az információs műveltséget összetettségében, társadalmi-kulturális gyakorlatként írjuk le és olyan folyamatként tekintsünk rá, amelynek során további információk felhasználásával reflektálunk tanulásunkra és az információra. Az átalakulás egyik fontos mozgatórugója ugyanis az ACRL korábbi keretrendszerét⁶ jellemző pozitivistá megközelítéssel való elégedetlenség volt, mivel az arra a feltevésre épül, hogy az információ objektív és mérhető, míg a korszerű szemlélet alapja az a megállapítás, hogy a tudást társadalmi interakciókon keresztül építjük és rekonstruáljuk.⁷

Számos esetben kell azonban azt tapasztalunk, hogy az információs műveltség ritkán jelenik meg az oktatási programokban vagy a tanárok fejében.

Bibliometriai elemzésükben *Stopar* és *Bartol* a digitális kompetenciák olyan elemeinek előfordulását vizsgálták, mint a számítógépes ismeretek és az információs műveltség, amelyek szorosan kapcsolódnak az oktatáshoz, az információtudományhoz és a könyvtárakhoz. Habár vizsgálatuk azt mutatja, hogy továbbra is vannak különbségek a különböző kutatási narratívák között, érdemes erőfeszítéseket tenni az információs műveltség és a középfokú oktatás összefüggéseinek elemzésére.⁸

Egy másik, a tanárképzési programokban részt vevő hallgatók digitális kompetenciáit vizsgáló felmérés azt mutatta, hogy közülük sokan ragaszkodnak ahhoz a gondolathoz, hogy az információs képességeket elsősorban a digitális bennszülöttek birtokolják. Ennek megfelelően 18%-uk úgy látja, hogy a digitális írástudás automatikusan vagy erőfeszítés nélkül ki tud bontakozni, ami természetes következménye annak, hogy a mai hallgatókat a digitális kor technológiái veszik körül. Másrészt a válaszadók 54%-a a készségalapú megközelítést tekintette megfelelőnek, ami nyilvánvalóan az információs műveltséggel kapcsolatos nézeteikre is jellemző⁹. Egy szingapúri felmérés pedig azt mutatta, hogy a középiskolás diákok gyakran információs problémákkal fordulnak osztálytársaikhoz és barátaikhoz ahelyett, hogy tanáraikat kérdeznék ezekkel kapcsolatban.¹⁰

Azt feltételezve, hogy a tanárok számára alapvető, hogy kompetensnek és magabiztosnak érezzék magukat az információs műveltség gyakorlásában, *Demirel* és *Akkoyunlu* megvizsgálták a leendő tanárok információs műveltséggel kapcsolatos önhatékonyágát, és megállapították, hogy ebben a tekintetben jobban teljesítenek, mint az átlagos hallgatók.¹¹

Nagyszámú írás foglalkozik azzal, hogy az információs műveltség előmozdítása érdekében mennyire szükséges a könyvtárosok és a tanárok közötti együttműködés, tervezés és az együtt tanítás. A középiskolai tanároknak az információs műveltség oktatásával kapcsolatos felfogásáról szóló tanulmányában *Crary* hangsúlyozza, hogy az együttműködésnek kölcsönösnek kell lennie az órák tervezésekor és az információs műveltség tantervbe integrálásakor is. Ennek ellenére az iskolai könyvtárosoknak gyakran nincs saját osztályuk, amelyet rendszeresen tanítanak, ezért meg kell várniuk, hogy a tanárok felkérjék őket. Az együttműködés fő akadálya azonban az, hogy a tanároknak gyakran nincs elég idejük arra, hogy részt vegyenek az információs műveltség tanításában. Azoknak az iskolai könyvtárosoknak, akik osztályokat kapnak abból a célból, hogy emeljék a tanulók információs

műveltségi szintjét, kevesebb idő áll rendelkezésükre az osztályt tanító tanárokkal való együttműködésre. Bizonyos esetekben a tanárok nem igazán hajlandók együttműködni az iskolai könyvtárosokkal.¹²

Az ilyen akadályok megléte egyértelműen azt mutatja, hogy releváns kérdést fogalmaztunk meg felmérésünkben, amikor az vizsgáltuk, hogy ki felel az információs műveltség készségeinek elsajátításáért, és aktuális-e a könyvtárosok és a tanárok közötti együttműködés kérdése.

Bár a mi kutatásunkban nem kapott helyet, említsük meg azt is, hogy idehaza *Fazekas Mária* azt vizsgálta, hogy miként jelenik meg az információs műveltség mint kompetencia az általános iskolai tankönyvekben.¹³

Módszer és eredmények

Az adatgyűjtés 2019. február 4-én kezdődött és 2019. május 4-én fejeződött be. A felmérés válaszadói a magyar, a litván és a lengyel középiskolák 9–12. évfolyamán tanító pedagógusok voltak. A kérdőívet idehaza a *Legjobbiskola* oldal¹⁴ első 200 helyét elfoglaló középiskola tanárainak küldtük meg.¹⁵ Hasonló rangsorok alapján kerestük meg a lengyel és litván tanárokat is.

A felmérést 2018 tavaszán 102 litván tanár részvételével lefolytatott próbafelmérés előzte meg, amely az mutatta, hogy a kérdőív következetes, viszont célszerű lerövidíteni.¹⁶ Ennek megfelelően a tanulmányhoz már a kérdőív módosított változatát használtuk fel, így az online kérdőív összesen 26 kérdést tartalmazott. A táblázatok a százalékos arányokat mutatják. A kutatásban résztvevők oktatási tapasztalata a következő volt:

	LT	PL	HU
Kevesebb mint 5 év	3	4,4	5,3
5–9 év	4,1	7,8	9,1
10–14 év	8,2	13,7	11,5
16–20 év	84,7	74,2	74,2

1. táblázat
Oktatási tapasztalat

Az információs műveltség fogalmát a legjobban a lengyel tanárok (96,1%) ismerik. Litvániában és Magyarországon tanító kollégáik körében az ismertség szintje alacsonyabb, de összességében így sem elhanyagolható.

	LT	PL	HU
Az információs műveltség fogalmának ismerete:	83,7	96,1	87,6

2. táblázat
Fogalomismeret

Egészen más a helyzet a médiaműveltség kapcsán. Magyarország és Lengyelország tanárainak körében hasonló volt ennek a fogalomnak az ismertsége, és Litvániában is viszonylag magas volt ez az arány.

A litvániai válaszadók fele, a lengyel tanároknak csak egyötöde, míg a magyarországi tanárok mindössze 15,3%-a értett egyet azzal, hogy az információs műveltséggel kapcsolatos készségek megegyeznek a könyvtári készségekkel.

A litvániai tanárok kétharmada, a magyarországi tanárok majdnem fele, és a lengyel tanárok egynegyede adott választ, és értett egyet azzal, hogy az információs műveltség készségeit célzottan kell tanítani. A litván tanárok többsége, a lengyel tanárok majdnem háromnegyede, míg a magyar pedagógusoknak csak a fele gondolja úgy, hogy az információs műveltség általában az információs és kommunikációs technológiákat érinti.

A litván tanárok majdnem fele, a lengyel és a magyar tanárok nagyjából egynegyede szerint az információs készségek fejlődése magától értetődik abban az esetben, ha a diákok kutatási feladatokat végeznek.

Ahogy azt a 3. táblázat mutatja, a litvániai tanárok valamivel kevesebb mint fele úgy gondolja, hogy a tanárok feladata az információs műveltséggel kapcsolatos készségek oktatása, míg a lengyel és a magyar tanárok több mint fele szerint az információs műveltséggel kapcsolatos képességeket könyvtárosokkal együttműködve, de tanárok vezetésével kell tanítani.

	LT	PL	HU
A tanárok feladata.	41,9	33,5	24,8
A könyvtárosok feladata.	0,3	5,4	2,9
Tanári vezetéssel, de könyvtárosi együttműködéssel.	33	56,2	63,8
Könyvtáros vezetésével, de tanári együttműködéssel.	15,1	4,9	8,6

3. táblázat
Az információs műveltséggel kapcsolatos készségek oktatása

Az információs műveltséggel kapcsolatos tapasztalatokra és ismeretekre vonatkozó kérdésre adott válaszok azt mutatják, hogy a litvániai tanárok több mint fele részt vett speciális, az információs műveltséggel foglalkozó kiegészítő tanfolyamokon (részletesebben a 4. táblázatban). A lengyel és magyar tanárok fele azt mondta, hogy autodidakta módon szerezték meg az információs műveltség ismereteit. A litván és magyar tanároknak csak egyötöde jelölte be azt a válaszlehetőséget, hogy az információs műveltséggel kapcsolatos ismeretek részét képezték tanulmányainak.

	LT	PL	HU
Tanulmányainak részét képezte.	22,1	7,4	17,7
Különleges információs műveltségi kiegészítő képzésben vet részt.	59,9	20,6	14,2
A kollégáktól és a családtagoktól tanulta.	3,5	11,3	9
Autodidakta módon tanulta.	8,4	53,9	43,4
Sohasem vett részt információs műveltségi kurzuson.	1,4	6,4	9,7

4. táblázat

Információs készségeinek fő forrása

A litván, valamint a lengyel és magyar tanárok kétharmada azt válaszolta, hogy az óráik során alkalmaz néhány, az információs műveltséggel kapcsolatos anyagot. A tanároknak azonban kevesebb, mint tizede tart az információs műveltséggel kapcsolatos kontaktórákat. (További részletek a 5. táblázatban.)

	LT	PL	HU
Tanított információs műveltségre fókuszáló képzésben.	10,2	8,3	5,5
Együttműködött más tanárokkal információs műveltségi témájú kurzusok előkészítésében, megtartásában.	3,6	8,8	11,8
A képzések során néhány, az információs műveltséggel kapcsolatos anyagot is tanított.	72	57,4	53,6

	LT	PL	HU
Úgy gondolja, hogy az információs műveltségi oktatás olyan téma, ami távol áll tőle.	9,4	24,5	20

5. táblázat

Az információs műveltség tanításával kapcsolatos tapasztalat

A litván és magyar tanároknak csak egytizede érzi magát nagyon jól felkészültnek az információs műveltséggel kapcsolatos tanításra, míg ez az arány Lengyelországban egyötödöt tesz ki. (Lásd a 6. táblázatot.)

	LT	PL	HU
Nagyon jól felkészültnek érzi magát az információs műveltségi fókuszú képzések megtartására.	10,2	20	11,7
Úgy véli, hogy az információs műveltségről többet kellene tanulnia, hogy vele kapcsolatos képzéseket tudjon tartani.	25	30	39,8
Először részt szeretne venni információs műveltségi kurzuson, hogy azt tanítani tudja, hogy azt taníthassa is.	23,3	17	25,2
Szeretne információs műveltségi kurzusokat másokkal, például könyvtárakkal együttműködésben tartani.	5,4	11,5	5,8
Nem hiszi, hogy információs műveltségi kurzusokat kellene tartania.	34,7	21	14,6

6. táblázat

Felkészültség az információs műveltség tanítására

A magyar tanárok mintegy fele, a litván és a lengyel kollégáik közel egyharmada érzi magát készen az információs műveltséggel kapcsolatos készségek tanítására.

A litván és a magyar tanárok fele, valamint a lengyel tanárok kisebb része (38%) alkalmazkodik azokhoz a módszerekhez és folyamatokhoz, amelyek segítenek a tanulóknak az információk kezelésében.

A magyar és a lengyel tanárok körülbelül egyharmada, míg a litván tanárok közel háromnegyede várja el, hogy a diákoknak már a középiskolába történő belépéskor jó információs készségeik legyenek.

A lengyel tanárok egyötöde, a magyar tanárok 29,7%-a, a litván tanárok 34,6%-a tekinti a könyvtárosokat az információs műveltség fejlesztésének szakértőjének.

A litván, a lengyel és a magyar tanárok egyharmada (28,6/23, 5/32,7%) úgy tudja, hogy iskolája intézményi szinten rendelkezik informatikai készségfejlesztési tervvel.

A litván tanárok 32,7, a lengyel kollégák 36, és a magyar tanárok 27,7%-a úgy gondolja, hogy biztosítják a diákok számára a különféle információs készségek elsajátítását.

Következtetések

Az információs- és médiaműveltség oktatására a vizsgált országok pedagógusai az adatok elemzését követően nem tűnnek kellően felkészültnek. A tanárok kis része érti meg az információs műveltség fogalmát és módszereit a vonatkozó tantervekben. Többségük 14 évvel ezelőtt kezdte meg iskolai karrierjét. Ez azt jelenti, hogy nem volt esélyük arra, hogy az egyetemen megismerhessék az információs- és médiaműveltség fogalmi kereteit, elméletét és gyakorlatát.

Ráadásul, az információs műveltség alkalmazása és az iskolai tantervekbe való beépítése terén nem támaszkodhattak egységes gyakorlatra, mivel egyik országban sem volt az intézmények széles körére kiterjedő, homogén és szabályozott megközelítés. Az esetek többségében az információs műveltséggel való foglalkozás csupán rövid távú, folytatás nélküli tevékenység maradt. Vizsgálatunk eredményei is azt mutatják, hogy az információs műveltség és a pedagógusok kapcsolata igen rövid, átmeneti jellegű volt. Egy vagy két éven át tartó projekteknek köszönhető kapcsolatokat derítettünk fel, amelyek a projektek lezárását követően nem voltak hatással a pedagógusok tudására és módszertani kultúrájára.

A mintába bevont tanárok többsége túlbecsüli az információs műveltséggel kapcsolatos ismereteit. A válaszadók többsége ugyan azt állította, hogy ismeri az információs- és médiaműveltség fogalmát, de a további kérdésekre adott válaszok alapján egyértelműen látható, hogy következtetlenül használják a

vizsgált fogalmakat. Ennek legjobb példája az, hogy a válaszadók egy része megjegyezte, hogy (véltetően tévedésből) két azonos kérdés szerepel a kérdőívben. Valójában azonban két különböző kérdést tettünk fel, azonban ők az információs műveltség és a médiaműveltség fogalmát egymással azonosnak tekintették. Emellett a legtöbb válaszadó szerint az információs műveltség megegyezik a könyvtári vagy az információs és kommunikációs (IKT) készségekkel. Valószínűleg ez indokolja, hogy a tanárok körében kevés teret kap az információs műveltség konstruktivista szemléletű megközelítése.¹⁷

Jelentős volt a válaszadók körében a lemorzsolódás – csak a teljes minta egyötöde válaszolta meg az összes kérdést. Ez azt mutatja, hogy a tanárok jelentős része nem érzi magáénak a témát. A válaszadók egy része a demográfiai kérdések után nem folytatta a felmérést. A lemorzsolódási arány az információs- és médiaműveltség fogalmait tisztázó kérdéseknél volt a legmagasabb.

A tanárok többsége nem tekinti a könyvtárosokat az információs műveltség oktatásáért felelős szakembereknek. Többségük úgy érzi, hogy ők maguk képesek az információs műveltség oktatására, bár a könyvtárosok támogatását is igénybe veszik. Ez az eredmény egyezik azzal, amit a már fentebb említett, új kutatás is mutatott arra vonatkozólag, hogy a könyvtárosok és a tanárok között megvalósuló együttes tervezés, valamint az együtt-tanítás fontossága is egyre nagyobb hangsúlyt kap.¹⁸ Másrészt a tanárok egyharmada úgy látja, hogy a könyvtárosok azok, akik elég képzettek az információs műveltség terén. Ez a könyvtárosokba vetett bizalom ösztönző lehet a közös oktatás megvalósításában.

Az eredmények azt is mutatják, hogy a tanárok kevés tapasztalattal és ismerettel rendelkeznek az információs műveltség terén, így annak tanítására sem állnak készen. Mindez összhangban áll *Engen* gondolataival, aki hangsúlyozta, hogy a tanárok szerepében rövid idő alatt drámai változások következtek be, mivel a digitális kompetenciák egyre nagyobb jelentőséggel bírnak a társadalom fejlődésében.¹⁹

Érdekes módon a tanárok több mint egyharmada úgy gondolja, hogy az információs műveltség készségeit könnyű fejleszteni. Ez kétszer olyan magas eredmény, mint amit *List* (2019) tanulmányában találunk.²⁰ Ennek oka lehet az, hogy a tanárok egyötöde úgy gondolja, hogy az információs műveltség tanítása nem olyan ügy, amelyért aggódniuk kellene. Ezt az is befolyásolja, hogy a tanárok több mint egyharmada elvárja, hogy a középiskolába érkező

tanulók már rendelkezzenek megfelelő szintű információs műveltséggel.

Összegzés

A magyar, litván és lengyel tanároknak az információs műveltség oktatása terén tapasztható tudatosságának és hozzáállásának vizsgálata statisztikailag szignifikáns eredményeket mutatott. Annak ellenére, hogy többé-kevésbé hasonló terepen dolgoznak a mintába bevont pedagógusok, véleményük több esetben is eltérést mutat. A lengyelországi és a magyarországi eredményeknek több közös vetülete van, mint amit Litvánia, Lengyelország és Magyarország tanárai tekintetében látunk.

Az információs műveltség egyik ország tanterveiben sem szerepel rendszerszerű jelleggel. A kérdésekre adott válaszok alapján kirajzolódott, hogy az információs műveltség a tantervekben kevésbé fontos szerep kap. Ez leginkább az információs műveltség oktatására és az információs műveltség készségeinek fejlesztésére vonatkozó kérdésekre adott válaszokból olvasható ki.

A tanárok többsége szerint iskolájuk intézményi szintű fejlesztési tervvel rendelkezik az információs műveltség területén, és úgy vélik, hogy iskolájuk különféle stratégiákat kínál az információs műveltség tanításához. Ugyanakkor ritkán működnek együtt a könyvtárosokkal az információs műveltséggel foglalkozó kurzusok előkészítése és oktatása során. A legtöbb tanár úgy gondolja, hogy a téma tanítása kapcsán elegendő néhány, az információs műveltséggel kapcsolatos anyagot megismertetniük tanulóikkal.


Jegyzetek és irodalmi hivatkozások

1. CILIP Definition of Information Literacy. == CILIP – The Library and information association, 2018. Hozzáférhető: <https://infolit.org.uk/ILdefinitionCILIP2018.pdf> [Megtekintve: 2020.11.09.]
2. KLEBANSKY, Anna – FRASER, Sharon. A strategic approach to curriculum design for information literacy in teacher education: Implementing an information literacy conceptual framework. == Australian Journal of Teacher Education, 38. (2013) 11., p. 103–125. ISSN 1835-517X
3. KOLTAY Tibor. Az információs műveltség szemléletének változásai. == Könyvtári Figyelő, Ú.f. 28. = 64. (2018) 2., p. 219–228. ISSN 0023-3773
4. LIMBERG, Louise – SUNDIN, Olof – TALJA, Sanna. Three theoretical perspectives on information literacy. == Human IT: Journal for Information Technology Studies as a Human Science, 11. (2012) 2. ISSN 1402-151X. Hozzáférhető: <https://humanit.hb.se/issue/view/14> [Megtekintve: 2020.11.09.]
5. KNAPP, Maureen – BROWER, Stewart. The ACRL framework for information literacy in higher education: Implications for health sciences librarianship. == Medical Reference Services Quarterly, 33. (2014) 4., p. 460–468. ISSN 0276-3869
6. Association of College and Research Libraries, Information Literacy Competency Standards for Higher Education. Chicago, American Library Association, 2000. Hozzáférhető: <https://alair.ala.org/bitstream/handle/11213/7668/ACRL%20Information%20Literacy%20Competency%20Standards%20for%20Higher%20Education.pdf?sequence=1&isAllowed=y> [Megtekintve: 2020.11.09.]
7. FOASBERG, Nancy M. From standards to frameworks for IL: How the ACRL framework addresses critiques of the standards. == portal: Libraries and the Academy, 15. (2015) 4., p. 699–717. ISSN 1531-2542
8. STOPAR, Karmen – BARTOL, Tomaž. Digital competences, computer skills and information literacy in secondary education: Mapping and visualization of trends and concepts. == Scientometrics, 118. (2019) 2., p. 479–498. ISSN 0138-9130
9. LIST, Alexandra. Defining digital literacy development: An examination of pre-service teachers' beliefs. == Computers & Education, 138. (2019) Sept. p. 146–158. ISSN 0360-1315
10. MAJID, Shaheen – FOO, Schubert – CHANG, Yun Ke. Appraising information literacy skills of students in Singapore. == Aslib Journal of Information Management, 72. (2020) 3. p. 379–394. ISSN 2050-3806
11. DEMIREL, Melek – Buket. Prospective teachers lifelong learning tendencies and information literacy self-efficacy. == Educational Research and Reviews, 12. = 6. (2017) 6., p. 329–337. ISSN 1990-3839. Hozzáférhető: <https://academicjournals.org/journal/ERR/article-full-text/696759563252> [Megtekintve: 2020.11.09.]
12. CRARY, Sarah. Secondary teacher perceptions and openness to change regarding instruction in information literacy skills. == School Library Research, 22. (2019) ISSN 2165-1019. Hozzáférhető: <http://www.ala.org/aasl/slr/volume22/crary> [Megtekintve: 2020.11.09.]
13. FAZEKAS Mária. Az információs műveltség mint kompetencia megjelenése az általános iskolai tankönyvekben. == Tudásmenedzsment, 14. (2013) 2., Klnsz., p. 151–159. ISSN 1586-0698

14. Legjobbiskola. Rangsorok aloldal [online]. Legjobb iskola Kft. Hozzáférhető: <https://legjobbiskola.hu/rangsorok> [Megtekintve: 2020.11.09.]
15. A szerzők köszönetüket fejezik ki dr. Furcsa Laurának a felmérés lebonyolításában nyújtott közreműködéséért.
16. GRIGAS, Vincas – MIERZECKA, Anna – TOMORITímea – KOLTAY Tibor. Secondary school teachers' attitudes to information literacy: A study of a questionnaire validity. == Kurbanoğlu, S. et al. (eds.). Information literacy in everyday life: ECIL 2018. Communications in Computer and Information Science 989. Springer, Cham. 2019. p. 357–368. ISSN. 1865-0929
17. LIMBERG, Louise – SUNDIN, Olof – TALJA, Sanna. Three theoretical perspectives on information literacy. == Human IT: Journal for Information Technology Studies as a Human Science, 11. (2012) 2. p. 93–130. ISSN 1402-151X ; Lupton, Mary. A pedagogical and curriculum framework for information literacy. == Pathways into Information Literacy and Communities of Practice: Teaching Approaches and Case Studies. Elsevier Ltd., 2017, p. 29–51. ISBN 978-0-08-100673-3
18. CRARY, Sarah. Secondary teacher perceptions and openness to change regarding instruction in information literacy skills. == School Library Research, 22. (2017) ISSN 2165-1019. Hozzáférhető: http://www.ala.org/aasl/sites/ala.org.aasl/files/content/pubs/slr/vol22/SLR_SecondaryTeacherPerceptions_V22.pdf [Megtekintve: 2020.11.09.]
19. ENGEN, Bård Ketil: Understanding social and cultural aspects of teachers' digital competencies. == Comunicar, 27. (2019) 61., p. 9–18. ISSN 1988-3293 Hozzáférhető: https://www.researchgate.net/publication/334322643_Understanding_social_and_cultural_aspects_of_teachers%27_digital_competencies [Megtekintve: 2020.11.09.]
20. LIST, Alexandra. Defining digital literacy development: an examination of pre-service teachers' beliefs. == Computers & Education, 138. (2019) Sept. p. 146–158. ISSN 0360-1315

(Beérkezett: 2020. szeptember 1.)

1956 – történelem röplapokon



Az Országos Széchényi Könyvtár újabb, mindenki számára ingyenesen hozzáférhető digitális tartalomszolgáltatást indított. A 2020. október 23-án megnyílt adatbázis a forradalom és szabadságharc idején keletkezett röplapokból és szöveges plakátokból kínál bőséges válogatást. Gazdag adattartalom segíti a dokumentumok közötti keresést, így az egyes településekre és a röplapok, szöveges plakátok pontos megjelenési idejére is lehet keresni.

Az adatbázis elérhetősége: <https://plakattar.oszk.hu/1956-tortenelem-roplapokon/>.

(Forrás: <http://www.oszk.hu/hirek/1956-tortenelem-roplapokon> 2020.10.29.)

Ezer újkori metszetet tesz digitális közkinccsé az Országos Széchényi Könyvtár

Ízelítő a gyűjteményből



Régi Ritka című legújabb digitális tartalomszolgáltatásunk révén tovább bővül azoknak a különleges dokumentumoknak a köre, amelyek között otthon is kényelmesen böngészhetünk.

A Régi Nyomtatványok Tára anyagából készülő, folyamatosan gazdagodó adatbázis az intézmény által őrzött legkorábbi nyomtatványokhoz biztosít hozzáférést.

Elsőként a bibliofil gyűjtő, gróf Apponyi Sándor (1844–1925) jelentős történeti forrásértékkel bíró metszetgyűjteményének mintegy ezer darabját tesszük virtuális közkinccsé.

Új tartalomszolgáltatásunk többszemponú keresőrendszerrel segíti a célzott keresést.

A metszetekről készült digitális felvételeket jó minőségben és szabad licenc alatt publikáljuk, azaz a forrás megjelölésével szabadon hozzáférhetővé, letölthetővé és felhasználhatóvá tesszük, remélve, hogy az eredetiben csak szigorú kutatási engedéllyel tanulmányozható dokumentumok a lehető legszélesebb közönség számára válnak így elérhetővé.

(Forrás: <http://www.oszk.hu/hirek/ezer-ujkori-metszetet-tesz-digitalis-kozkinccse-az-oszk>
2020.11.18.)