

<https://doi.org/10.17048/AM.2020.300>

Tomori Tímea

Nyíregyházi Egyetem

tomori.timea@nye.hu

Koltay Tibor

Eszterházy Károly Egyetem

koltay.tibor@uni-eszterhazy.hu

Vincas Grigas

Vilnisi Egyetem, Vilnius, Litvánia

vincas.grigas@mb.vu.lt

Középiskolai tanárok információs műveltségi attitűdjei egy nemzetközi kérdőíves vizsgálat eredményeinek tükrében

Absztrakt

A nemzetközi szakirodalom azt mutatja, hogy a tanárok szerepe rövid idő alatt drámai változáson ment keresztül, beleértve a digitális kompetenciák egyre növekvő jelentőségét. Ez igaz az információs műveltségre is, bár úgy tűnik, hogy a követelményeket erőteljesebben befolyásolja a digitális kompetenciák előtérbe kerülése, ami az információs műveltség fogalmával kapcsolatosan tapasztalható zavart is megmagyarázhatja. Több empirikus kutatás az mutatja, hogy számos középiskolai tanár nem ismeri ezt a kifejezést, és következetlenek a meghatározásában is, sőt van, aki tanítja az információk keresését, szűrését és értékelését, de az információs műveltség megemlítése nélkül teszi ezt. A fenti-eket figyelembe véve, kutatásunkkal arra kívántuk felhívni a figyelmet, hogy az információs műveltségnek van létjogosultsága az iskolapedagógiai gyakorlatban, ugyanakkor sok problémát kell még ezen a területen megoldani.

Kutatásunk közvetlen célja az volt, hogy felmérjük az információs műveltség fejlesztésének gyakorlatát Magyarországon, Lengyelországban és Litániában, összehasonlítva az ezekben az országokban dolgozó középiskolai (9-12. évfolyamon tanító) tanárok ez irányú ismereteit és attitűdjét. A fentebb megemlített kérdésekre kapott válaszok azt mutatják, hogy a vizsgálatba bevont pedagógusok többsége túl-

becsüli az információs műveltséggel kapcsolatos készségeit és tudását. Többnyire rövid projektek során valósítottak meg az információs műveltséggel kapcsolatos programokat, amelyek azonban nem voltak alkalmasak arra, hogy akár csak magukat a tanárokat is szakszerűen felkészítsék a kommunikáció- és médiatudomány, illetve az információk felhasználásának, kezelésének, valamint azok tanításának elméletére és gyakorlatára.

Kulcsszavak: információs műveltség, középiskolai tanárok, összehasonlító vizsgálat, Lengyelország, Litvánia, Magyarország

Information literacy attitudes of secondary school teachers in the light of the results of an international questionnaire

The literature shows that the role of teachers has changed dramatically in a short period of time, including the growing importance of digital competencies. This is also true for information literacy, although requirements appear to be more strongly influenced by the rise of digital competencies, which may also explain the confusion surrounding the concept of information literacy. Several empirical studies show that many teachers, working in secondary education are unfamiliar with this term and use its definition inconsistently. Some of them teach how to search for, filter, and evaluate information, but do so without mentioning information literacy. In view of the above, our research aimed to draw attention to the fact that information literacy has a *raison d'être* in school pedagogical practice, but many problems still need to be solved in this area. The direct aim of our research was to assess the practice of developing information literacy in Hungary, Poland and Lithuania by comparing the knowledge and attitudes of secondary school (teachers in grades 9-12) working in these countries. The answers to the questions asked show that the majority of teachers involved in the study overestimate their skills and knowledge in information literacy. Most of the time, information literacy programs were implemented as short projects, which, however, were not suitable to train even the teachers themselves in the theory and practice of communication and media science and the use, management and teaching of information.

Keywords: information literacy, secondary school teachers, comparative study, Hungary, Lithuania, Poland

1. Bevezetés

Kutatásunk célja az volt, hogy lengyel és litván kollégákéval összehasonlítva felmérjük a magyar középiskolai (9-12. évfolyamon tanító) tanárok információs műveltségi (IL) ismereteit.

Felmérésünk eredményei közül elsősorban arra koncentrálnak, hogy a magyarországi eredményeket mutassuk be, viszont – ahol ez célszerű – összevessük őket a Litvánia és Lengyelország középiskolai tanárainak körében gyűjtött adatokkal.

2. Anyag és módszer

Vizsgálatunkat 2018-ban kezdtük meg az érintett országokban. Magyarországon Tomori Tímea (Nyíregyházi Egyetem) és dr. Koltay Tibor (Eszterházy Károly Egyetem), Lengyelországban dr. Anna Mierzecka (Varsói Egyetem), Litvániában pedig dr. Vincas Grigas (Viliniusi Egyetem) részételével és dr. Furcsa Laura (Eszterházy Károly Egyetem) közreműködésével.

A felmérést 2018 tavaszán a litván tanárok körében 102 fős mintán elvégzett próbafelmérés előzte meg (Grigas et al. 2018). A tanulmány adatait számítógéppel támogatott online típusú interjúkkal (CAWI) nyertük. Az adatokat az 1KA.SI nyílt forráskódú online eszközzel gyűjtöttük.²⁸ Ez a szoftver lehetővé teszi a szemantikai differenciálási technika használatát, amely valójában egyfajta osztályozási skála, amely a tanításhoz való hozzáállás konnotatív jelentésének mérésére szolgál.

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. Középiskolai rangsorok felhasználásával, az etikai és titoktartási előírások figyelembe vételével 215 magyarországi (HU), 378 litván (LT) és 208 lengyel (PL) válaszadótól, azaz összesen 801 tanártól kaptunk adatokat. Az adatokat SPSS szoftverrel dolgoztuk fel.

A kutatás elméleti háttérnek egyik döntő tényezője volt, hogy az információs műveltség fogalmának meghatározásakor annak legújabb meghatározását vettük figyelembe. Az IL tehát olyan készségek és képességeket összességét foglalja magába, amelyek mindenki számára szükségesek az információs feladatok elvégzéséhez, többek között abban a tekintetben, hogy miként lehet felfedezni az információkat, hogyan valósítható meg az információkhoz való hozzáférés, az információk értelmezése, elemzése, kezelése, létrehozása, kommunikálása, tárolása és megosztása. Ez a fogalom 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 (CILIP, 2018). Azért választottuk ezt a meghatározást, mert nemcsak magát az információs műveltséget, hanem a médiaműveltséget, a digitális írástudást és az adat-írástudást is magában foglalja. Éppen ezért a felmérés nemcsak az információs műveltséggel kapcsolatos kérdése-

²⁸ <https://www.1ka.si/>

ket tartalmazta, hanem arról is megkérdeztük a tanárokat, hogy hallottak-e valaha a médiaműveltségről.

Emellett kiemelésre kívánkozik, hogy ma is érvényesnek kell tekintenünk Klebansky és Fraser (2013) megállapítását, hogy a tanárképzés alapvető filozófiájának el kell távolodnia az információtechnológiára való kizárólagos összpontosítástól, ezért a tanárképzési programoknak segíteniük kell a hallgatókat abban, hogy kritikus gondolkodóként, problémamegoldóként, tájékozott döntéshozóként és önálló, önirányító, egész életen át tanulni tudó emberekké váljanak.

A digitális kompetenciák kézzelfogható megjelenése az oktatási környezetben megmagyarázhatja az információs műveltség fogalmával kapcsolatos zavar egy részét, amit nyolc kanadai középiskolai tanárral felvett félig strukturált interjú során tapasztaltak. A résztvevők ugyanis vagy nem ismerték ezt a fogalmat, vagy következetlenek voltak meghatározásában (Smith, 2013).

Egy szingapúri felmérés pedig azt mutatta, hogy a középiskolás diákok információs problémákkal inkább osztálytársaikhoz és barátaikhoz fordulnak, ahelyett, hogy tanáraikat kérdeznék ezekkel kapcsolatban (Majid, Chang, & Foo, 2016). Ennek nyilvánvalóan számos oka van, de a tanárok felelőssége sem hanyagolható el.

Egy, 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 kibontakozik, ami természetes következménye annak, hogy a mai hallgatókat a digitális kor technológiái veszik körül. Másrészt a válaszadók 54% -a készségalapú megközelítést tekintette megfelelőnek, ami nyilvánvalóan az információs műveltséggel kapcsolatos nézeteikre is jellemző (List, 2019).

3. Eredmények

Összesen 650 válaszadó töltötte ki kérdőívünket, azaz 18,85%-os volt azoknak az aránya, akik végül nem töltötték ki a teljes kérdőívet. Az összes válaszadóhoz képest a kutatásban résztvevő magyar pedagógusok aránya 33,07% volt. A magyarországi eredmények azt mutatják, hogy az információs műveltség fogalmát a magyar pedagógusok 87,6%-a ismeri. Bár Litvánia eredményei hasonlóak voltak, a lengyel tanárok 96,1%-os fogalomismerete jelentősen jobb a másik két vizsgált országban mértnél. Ennek köszönhetően statisztikailag szignifikáns különbséget tapasztalunk: Nem ($\chi(1) = 21,029$ $p = .000$, $N = 685$).

A médiaműveltség fogalmának meghatározásakor azonban a magyar tanárok 86,7%-kal közel azonos eredményt értek el lengyel kollégáik 87,7%-os eredményéhez. A tágabb értelmezési keret miatt a litván pedagógusoknál mértük a legalacsonyabb eredményt 75,7%-kal. Ebből adódik, hogy az

országok között statisztikailag ismét szignifikáns különbségek voltak kimutathatók: Nem ($\chi^2(1) = 18,830$ $p = 0,001$, $N = 684$).

Rákérdeztünk arra is, hogy az információs műveltség és a könyvtári készségek azonosak-e a pedagógusok szerint. A magyar tanárok 15,3%-a értett egyet ezzel az állítással. Ez a kérdés azonban megosztotta a vizsgált országok mintába bekerült pedagógusainak a véleményét. A szórás országonként mutatott magas arányt. A lengyel tanároknak az egyötöde, (21,7%) míg a litván pedagógusok fele egyetértett az állítással. Ebben az esetben is statisztikailag szignifikáns különbségek voltak a kutatásba bevont országok válaszai között: Nem ($\chi^2(1) = 127,923$ $p = .000$, $N = 666$).

Kíváncsiak voltunk arra is, hogy a pedagógusok hogyan vélekednek az információs műveltség tanítása kapcsán. Direkt módon kell-e szerintük tanítani az információs műveltség készségeit vagy indirekt módon látják jónak ennek megvalósítását? A kapott válaszok alapján Magyarországon a kutatásba bevont tanároknak közel a fele (41,9%) gondolta úgy, hogy a direkt oktatást választaná. Ehhez képest a litván pedagógusok kétharmada (78,25%) és a lengyel mintában szereplők egynegyede (25,6%) gondolkodott hasonlóan. A százalékos arányok is mutatják a jelentős különbségeket, az országok között tehát statisztikailag szignifikáns különbségek voltak: Nem ($\chi^2(1) = 181,148$ $p = .000$, $N = 666$).

Fókuszba állítottuk az IKT technológiát is és megkérdeztük, hogy az információs műveltség általában érinti-e az eszközhasználatot és annak mikéntjét. A Magyarországon tanító pedagógusoknak csupán a fele gondolta úgy, hogy az információs és kommunikációs technológiáknak köze lehet az információs műveltséghez. Ehhez képest a litván pedagógusok 83,8%-a, míg a lengyel tanárok 73,4%-a képviseli ezt az álláspontot, aminek köszönhetően az országok között ismét statisztikailag szignifikáns különbségek mutatkoztak: Nem ($\chi^2(1) = 78,422$ $p = .000$, $N = 666$).

Alapvetően tudjuk, hogy milyen személyi feltételekkel működhet igazán jól az információs műveltség tanítása, de erről a kérdésről érdekesnek véltük az iskolapedagógiai gyakorlatban dolgozó kollégák véleményét, meglátását is. A magyar adatok azt mutatják, hogy a megkérdezettek 63,8%-a azt az álláspontot képviseli, hogy a könyvtárostanárokkal együttműködve, de a tanárok vezetésével a leghatékonyabb az ilyen típusú órákat megtartani. A lengyel és a litván tanárok 56,2% és 41,9%-kal azt az attitűdöt képviselik, miszerint inkább a tanárok felelőssége az információs műveltséggel kapcsolatos készségek fejlesztése. (Bővebben az 1. táblázatban.) A kapott adatok tükrében a vizsgált országok között statisztikailag szignifikáns különbségek voltak: Nem ($\chi^2(1) = 91,104$ $p = .000$, $N = 656$).

1. táblázat: Az információs műveltséggel kapcsolatos készségek oktatásának felelőssége

	HU	LT	PL
Tanári felelősség	24.8	41.9	33.5
A könyvtárosok felelőssége	2.9	0.3	5.4
Tanári vezetéssel, de könyvtárosi együttműködéssel	63.8	33	56.2
Könyvtáros vezetésével, de tanári együttműködéssel	8.6	15.1	4.9

Az információs műveltség oktatása még sok esetben nem, vagy nem teljes mértékben és kellő hangsúllyal épült be a pedagógusképzésbe akkor, amikor a megkérdezett tanárok a diplomájukat megszerezték. Ezért mindenképpen rá kell világítani arra, hogy a pedagógusok hogyan, milyen módon és hol szereztek ismereteket az információs műveltségről. A magyar és a lengyel válaszadók fele autodidakta módon szerzett ismereteket a témában. A litván pedagógusoknak azonban több mint a fele részt vett valamilyen képzésen, ami az információs műveltségre specializálódott (részletesebben a 2. táblázatban). Az országok között statisztikailag ebben a kérdésben is szignifikáns különbségek voltak: Nem ($\chi(1) = 237,659$ $p = .000$, N 684).

2. táblázat: Információs készségeinek fő forrása

	HU	LT	PL
A tanulmányok részét képezte	17.7	22.1	7.4
Különleges IL kiegészítő képzésben vet részt	14.2	59.9	20.6
A kollégáktól és a családtagoktól tanulta	9.	3.5	11.3
Autodidakta módon tanulta	43.4	8.4	53.9
Sohasem tartott IL kurzust	9.7	1.4	6.4

Az információs műveltséggel kapcsolatos tanítási tapasztalataikról is kérdeztük a mintában szereplő pedagógusokat. Kiemelendő, hogy a vizsgálatba bevont pedagógusoknak csak a tizede tart az információs műveltséghez köthető kontaktórákat. A magyar tanároknak a kétharmada nyilatkozta azt, hogy a kontaktóráikba beépítenek az információs műveltséggel kapcsolatos tudásanyagot, vagy fejlesztő gyakorlatot. A litván és a lengyel pedagógusok ugyanilyen arányban állították ezt. (További részletek a 3. táblázatban.) Az országok között statisztikailag szignifikáns különbségek voltak: Nem ($\chi(1) = 51,881$ $p = .000$, N 675).

3. táblázat: Az információs műveltség tanításának tapasztalata

	HU	LT	PL
Tanított IL fókuszú képzésben	5.5	10.2	8.3
Együttműködött más tanárokkal IL témájú kurzusok előkészítésében, megtartásában	11.8	3.6	8.8
A képzések során néhány az IL-lel kapcsolatos anyagot is tanított	53.6	72	57.4
Úgy gondolja, hogy az IL oktatás olyan téma, ami tőle távol áll	20	9.4	24.5

A kutatás egyik hangsúlyos pontja az volt, amikor megtudhattuk, hogy a pedagógusok mennyire érzik felkészültnek önmagukat arra, hogy bekapcsolódjanak az információs műveltség tanítási, fejlesztési folyamataiba. A vizsgálat adatai szerint a magyar és a litván pedagógusoknak is csak az egytizede érzi jól felkészültnek magát az információs műveltség tanítására. Ez az arány Lengyelországban a tanárok 20%-ra igaz. (Lásd a 4. táblázatot.) Az országok közötti különbségek statisztikailag szignifikánsak voltak: Nem ($\chi(1) = 44,331$ $p = .000$, $N = 655$).

Késznek érzi magát az információs műveltséggel kapcsolatos készségek tanítására a magyarországi tanárok közel fele, (48,6%) a litvánok és a lengyelek egyharmada (26,2% és 29,5%-a). Az országok között statisztikailag szignifikáns különbségek voltak: Nem ($\chi(1) = 161,924$ $p = .000$, $N = 652$).

A módszertani háttér tekintetében a magyar és a litván (57%) pedagógusoknak több mint a fele (55,4 és 57%-a), a lengyel tanároknak viszont csak a harmada érzi magát felkészültnek. Az országok között statisztikailag szignifikáns különbségek voltak: Nem ($\chi(1) = 51,325$ $p = .000$, $N = 652$).

4. táblázat: Felkészültség az információs műveltség tanítására

	HU	LT	PL
Nagyon jól felkészültnek érzi magát az IL fókuszú képzések megtartására	11.7	10.2	20
Úgy véli, hogy többet kellene tanulni az IL-ről az ezzel kapcsolatos képzések megtartásához	39.8	25	30
Először szeretne részt venni IL kurzuson azért, hogy az IL-t taníthasson	25.2	23.3	17
Szeretne IL kurzusokat tanítani másokkal együttműködve, pl.: könyvtáros kollégák	5.8	5.4	11.5
Nem hiszem, hogy IL kurzusokat kellene tartanom	14.6	34.7	21

Az információs műveltség tanítása szempontjából az is kulcsfontosságú, hogy a középiskolás diákok milyen alaptudással, milyen felkészültséggel érkeznek a középiskolai oktatásba. Azt, hogy a középiskolába már jó információs képességekkel bíró diákok érkezzenek, elvárja a magyar és a litván pedagógusok egyharmada (32,7 és 32%-a), miközben a litván tanároknak már a 42%-a várja el ugyan-

ezt a képességet a diákok részéről. Az országok között statisztikailag szignifikáns különbségek voltak: Nem ($\chi(1) = 49,428$ $p = .000$, $N = 651$).

A könyvtárostanárokat a témához értő szakértőként jelölte meg a magyarországi tanárok 29,7% és litván kollégáik 34,6%-a, míg ez a lengyel pedagógusok esetében csak 19% volt. Az országok között statisztikailag szignifikáns különbségek voltak: Nem ($\chi(1) = 56,823$ $p = .000$, $N = 651$).

Úgy az információs-, mint a médiaműveltség oktatása kapcsán fontos tudnunk azt, hogy az intézmények rendelkeznek-e informatikai készségfejlesztési tervvel. A kutatás megmutatta, hogy mindhárom országban körülbelül a pedagógusok egyharmada tud ilyen tervről, azaz a magyarországi kutatásba bevont pedagógusok 32,7%-a, a litvánok 28,6%-a, míg a lengyeleknek a 32,7%-a. Az országok között statisztikailag szignifikáns különbségek voltak: Nem ($\chi(1) = 43,601$ $p = .000$, $N = 651$).

A litván, a lengyel és a magyar tanárok egyharmada (32,7, 36,5 és 27,7%-a) úgy gondolja, hogy biztosítják a diákok számára a különféle információs készségek elsajátítását. Az országok között statisztikailag szignifikáns különbségek voltak: Nem ($\chi(1) = 46,152$ $p = .000$, $N = 650$).

5. Következtetések

A valószínűségi szisztematikus mintavétel során a vizsgálatban arra törekedtünk, hogy olyan elemszámot érjünk el, amely megfelelően reprezentálja az információs műveltség oktatását és a középiskolai tanárok viszonyulását ezen a területen. Az adatokból arra következtetünk, hogy az információs műveltség és a pedagógusok kapcsolata igen rövid, átmeneti jellegű volt. Többnyire egy vagy két éven át tartó projektek keretében találkoztak az információs műveltséggel. Ezeknek a projekteknek azonban nem volt folytatása, így lezárásukat követően nem voltak hatással a pedagógusok tudására és módszertani kultúrájára.

Az információs- és médiaműveltség oktatására a vizsgált országok pedagógusai csak kis mértékben tűnnek felkészültnek. Csupán kis részük ismeri az információs műveltség fogalmát és módszereit. Ennek oka az is lehet, hogy többségük akkor kezdte meg iskolai karrierjét, amikor még nem volt esély arra, hogy az egyetemen tanulhassa az információs műveltség és a médiaműveltség fogalmi kereteit, elméletét és gyakorlatát.

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 egyértelművé vált, hogy következtelenül használják a középiskolai pedagógusok a vizsgált fogalmakat. Néhány válaszadó megjegyezte, hogy két azonos kérdés szerepel a kérdőívben, holott az egyik a médiaműveltségre, a másik pedig az információs műveltségre vonatkozott, tehát két különböző fogalom ismeretéről kérdeztük őket. Ez arra utal, hogy ők az információs műveltség és a médiaműveltség fogalmát egymással azonosnak tekintik. Nem

mellékes az sem, hogy sok tanár szerint az információs műveltség megegyezik a könyvtári vagy az IKT készségekkel.

Jelentős volt a válaszadók körében a lemorzsolódás, mivel csupán a 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 éppen az információs- és médiaműveltség fogalmait tisztázó kérdéseknél volt a legmagasabb.

A tanárok többsége nem látja a könyvtárosok felelősségét az információs műveltség oktatásában. A tanárok egy része úgy érzi, hogy ők maguk is képesek az információs műveltség oktatására a könyvtárosok támogatásával. Ez a felfogás visszaköszön Crary (2019) kutatásában, amelyben a könyvtárosok és a tanárok között megvalósuló együttes tervezés, valamint az együtttanítás fontossága is hangsúlyos szerepet kap.

A mi adataink alapján az viszont elmondható, hogy a válaszadó tanárok egyharmada szerint a könyvtárosok azok, akik megfelelően képzettek az információs műveltség terén. Ez a könyvtárosokba vetett bizalom ösztönző lehet a közös oktatás megvalósításában.

Az eredmények azt mutatják, hogy a tanárok kevés tapasztalattal és ismerettel rendelkeznek az információs műveltség terén, és nem állnak készen az információs műveltség tanítására. Mindez összhangban áll Engen (2019) gondolataival, aki úgy látja, hogy a tanárok szerepe viszonylag rövid idő alatt drámai változáson ment keresztül, ideértve a digitális kompetenciák egyre növekvő jelentőségét. Ez igaz az információs műveltségre is, bár úgy tűnik, hogy a követelményeket erőteljesebben befolyásolja a digitális kompetenciák iránti törekvés.

Érdekes módon a tanárok több mint egyharmada úgy gondolja, hogy az információs műveltség készségét könnyű fejleszteni. Ez kétszer olyan magas eredmény, mint amit List (2019) mért. Ennek oka lehet az, hogy a tanárok egyötöde úgy gondolja, hogy az információs műveltség tanítása nem olyan téma, amiért aggódnia kellene. Elképzelhető az is, hogy a tanárok több mint egyharmada elvárna, hogy a középiskolába érkező tanulók már rendelkezzenek megfelelő szintű információs műveltséggel.

A magyar, litván és lengyel tanárok tudatosságukat és hozzáállásukat tekintve az információs műveltség oktatásához statisztikailag szignifikáns eredményeket mutatott. Annak ellenére, hogy többé-kevésbé hasonló terepen dolgoznak a mintába bevont pedagógusok, véleményük több esetben is szignifikáns eltérést mutat. Lengyelországnak és Magyarországnak a vizsgálat eredményei szerint több közös vetülete van, mint Litvániának Lengyelországgal és Magyarországgal.

Az információs műveltség nem szerepel rendszerszerű módon az országok tanterveiben. A különféle kérdésekre adott válaszok alapján kirajzolódott, hogy az információs műveltség a tantervekben

kevésbé fontos készségként szerepel. Ez leginkább az információs műveltség oktatására és az információs műveltség készségeinek fejlesztésére vonatkozó kérdésekre adott válaszokból derült ki.

A tanárok többsége ugyanakkor azt nyilatkozta, hogy iskolájuk egész intézményükre kiterjedő fejlesztési tervvel rendelkezik az információs műveltség területén, és úgy vélik, hogy iskolájuk különféle stratégiákat kínál az információs műveltség tanításához.

A tanárok ritkán működnek együtt a könyvtárosokkal az információs műveltséggel foglalkozó kurzusok tanítása és előkészítése során. A legtöbb tanár úgy gondolja, hogy elegendő néhány információs műveltséggel kapcsolatos anyagot megismerniük ahhoz, hogy felkészüljenek egy-egy téma tanítására.

Irodalomjegyzék

CILIP (2018). CILIP Definition of Information Literacy 2018
<https://infolit.org.uk/ILdefinitionCILIP2018.pdf>

Crary, S. (2019). Secondary Teacher Perceptions and Openness to Change Regarding Instruction in Information Literacy Skills. *School Library Research*, 22
http://www.ala.org/aasl/sites/ala.org.aasl/files/content/pubs/slr/vol22/SLR_SecondaryTeacherPerceptions_V22.pdf

Engen, B. K. (2019). Understanding social and cultural aspects of teachers' digital competencies. *Comunicar* 27. 61. 9-18.
<https://doi.org/10.3916/C61-2019-01>

Grigas, V., Mierzecka, A., Tomori, T., & Koltay, T. (2018). Secondary School Teachers' Attitudes to Information Literacy: A Study of A Questionnaire Validity. In *European Conference on Information Literacy* (pp. 357-368). Springer, Cham.
https://doi.org/10.1007/978-3-030-13472-3_34

Klebansky, A., & Fraser, S. (2013). A strategic approach to curriculum design for information literacy in teacher education—Implementing an information literacy conceptual framework. *Australian Journal of Teacher Education*, 38. 11. 103-125.
<https://doi.org/10.14221/ajte.2013v38n11.5>

List, A. (2019). Defining digital literacy development: An examination of pre-service teachers' beliefs. *Computers & Education*, 138, 146-158.
<https://doi.org/10.1016/j.compedu.2019.03.009>

Majid, S., Chang, Y. K., & Foo, S. (2016). Auditing information literacy skills of secondary school students in Singapore. *Journal of Information Literacy*, 10. 1., 44-66.
<https://doi.org/10.11645/10.1.2068>

Smith, J. K. (2013). Secondary teachers and information literacy (IL): Teacher understanding and perceptions of IL in the classroom. *Library & Information Science Research*, 35. 3. 216-222.

<https://doi.org/10.1016/j.lisr.2013.03.003>