

Béres Judit: Mintaprogram a kritikai gondolkodás fejlesztésére – beszámoló könyvtár szakos egyetemisták körében való kipróbálásról¹

2011-ben az OPKM OFI Nevelési Tudásdepó című projektje keretében készült egy pedagógiai mintaprogram, amely a középiskolák 11-12. évfolyama számára kínált a kritikai gondolkodást és az információs műveltséget fejlesztő feladatsorokat.² A program úgy készült, hogy a megcélolni kívánt korosztály szellemi érettségének megfelelő tematikus és módszertani változtatással az alapelvei jól hasznosíthatóak legyenek a fiatalabb középiskolások, valamint általános iskolások körében is, de ugyanígy átalakítható legyen akár egyetemi hallgatók kritikai gondolkodásának trenírozására is. Jelen írásban ez utóbbi terepen, felsőoktatási keretek között, a PTE FEEK informatikus könyvtáros szakos hallgatóinak körében való kipróbálásról számolok be.

I. A mintaprogram tartalma és céljai

A mintaprogram fő célkitűzése a kritikai gondolkodás tanítása, fejlesztése, valamint azzal szoros összefüggésben az információs műveltség tágitása, és az interaktív és reflektív tanulás mozgósítása, hasznosítása volt. A kritikai gondolkodás a sikeres tanuláshoz és az információs társadalomban való érvényesüléshez szükséges komplex alapkészségek egyike. Kulcsszerepe van benne a gondolkodási készségek fejlesztésének, vagyis a Bloom-taxonómia szerinti *gondolkodási alpműveletek* (tényekre, fogalmakra, szabályokra vonatkozó új ismeretek szerzése, megértése, alkalmazása), valamint a *magasabb rendű gondolkodási műveletek* (információk analízise, értékelése, szintézise) elsajátításának. Nélkülözhetetlen hozzá az információs műveltség is, amely lehetővé teszi, hogy a különféle feladat- és problémamegoldási célokkal begyűjtött, gyakran szüretlen információforrásokból származó rengeteg információt relevanciájuk szerint értékelni, szelektálni és az adott probléma megoldása érdekében alkalmazni tudjuk. Az ehhez szükséges sokrétű forrásismereten és az információkezelés technikáján túl a kritikai gondolkodásban kulcsszerepe van az anyanyelvi és egyéb készségeknek is (pl. értő olvasás, kreatív írás, beszédkultúra, vitakészség, érvelési és döntéshozatali technika, logika, társas készségek).

A mintaprogram szellemében tervezett foglalkozások keretében a tanulók kritikai gondolkodását fejlesztő, információk és információforrások magasszintű használatára és értékelésére épülő egyéni, páros és csoportos kutatási és alkotási gyakorlatok segítik az ismeretszerzést. Mivel a kritikai gondolkodás fejlesztése tantárgyközi, közös fejlesztési feladat kellene legyen, a mintaprogram fő pedagógiai jellemzője egy olyan integratív és tantárgyközi, egyben interdiszciplináris szemlélet, amely a tanulók érdeklődését és tapasztalatait is figyelembe veszi, miközben biztosítja számukra a magas szintű információs műveltséghez, kritikai gondolkodáshoz és az önálló, reflektív tanuláshoz szükséges praktikus készségek megszerzésének sokoldalú lehetőségét. A foglalkozás olyan kognitív készségek fejlesztését és alkalmazását segíti, amelyekre azután bármilyen műveltségi területen vagy élethelyzetben építeni lehet. A cél egy olyan eszköztudás elsajátítása, melyet a teljes tanulási folyamatban és azon túl is bármely ismeretszerző és információfeldolgozó tevékenységük során alkalmazni tudnak a tanulók. A program fel kívánja készíteni a tanulókat a megfelelő információszerzési, -tárolási, -feldolgozási és -átadási technikákra, valamint megismerteti velük az információkezelés jogi és etikai szabályait. A feladatok többségében a kritikai gondolkodás fejlesztésén túl, illetve ahhoz szorosan kapcsolódva

¹ A beszámoló szerzője dr. Béres Judit, PhD, a Pécsi Tudományegyetem FEEK Könyvtártudományi Intézetének adjunktusa. beres.judit@feek.pte.hu

² Béres Judit: A kritikai gondolkodás fejlesztése az információforrások és információk önálló, reflektív kezeléséért a középiskolák 11-12. évfolyama számára c. pedagógiai mintaprogram. In: OFI – OPKM, A Nevelési Tudásdepó projekt helye a közoktatás-fejlesztési stratégiában, különös tekintettel az innovációs potenciál fejlesztésének lehetőségei a nem formális és informális képzés területén, (TÁMOP 3.2.4-08/2-2009-0001) Elérhető: http://olvasas.opkm.hu/portal/menu/hirek/nevelési_tudasdepo_mintaprogramok

elsődleges fejlesztési cél az olvasási, írási, szövegértési és kommunikációs készségek fejlesztése, amelyek hagyományos és elektronikus információforrások használatát, szépirodalmi és szakirodalmi szövegek, újságcikkek, tanulmányok, könyvek feldolgozását igénylő feladatokat éppúgy tartalmaz, mint írásbeli és szóbeli szövegalkotási feladatokat, valamint képi információk (fotók, plakátok, filmek) kritikai szemléletű feldolgozását.

A program alkalmas arra, hogy egyrészt szervesen kiegészítse és segítse a szaktárgyi tanórák keretében nyújtott oktatást, másrészt könyvtárhasználati órákhoz, olvasásra nevelési kezdeményezésekhez, tanulási nehézségekkel küzdők felzárkóztatásához, önképző körökhöz, szakkörökhöz is kiválóan kapcsolódhat.

A foglalkozást sokoldalú felhasználhatóságából adódóan könyvtárostanárok, szakpedagógusok, valamint nem szakrendszerű foglalkozások vezetői egyaránt vezethetik, illetve kamatoztathatják munkájukban. A gyakorlatok során alkalmazott módszertan az interaktív és reflektív tanulási, megismerési folyamatokra irányul, a valóságnak megfelelő problémákkal és környezetben. A középpontban a konstruktivista paradigma alapján a saját tapasztalatokon alapuló tanulás áll.

II.

Kipróbálás egyetemisták körében

Az RJR-modellre épülő, ugyanakkor adaptálható modulrendszerű mintaprogram alapötletét az amerikai gyakorlat adta számomra, ahol sok évtizedes hagyománya van a kritikai gondolkodás tanításának, s az ilyen témájú kurzusok széles választéka áll rendelkezésre a legkülönbözőbb korosztályok számára, az általános iskolásoknak szülőktől a középiskolásoknak készítéseken át az egyetemistáknak kidolgozottakig, nem egyszer e-learninges tananyag formájában. Ezek az integratív szemléletű programok a különféle oktatási szinteken tanulók tantárgyaktól független és tantárgyakhoz kötődő gondolkodási készségeinek fejlesztését egyaránt támogatják.³ Ez lenne tehát a jövő kihívása Magyarországon is: több korosztályra koncentrálva ki kellene dolgozni olyan átfogó programokat, amelyek célzottan, valamint komplex készségként közelítik meg és fejlesztik az információs műveltséget és a kritikai gondolkodást.

A továbbiakban a mintaprogram kipróbálása során szerzett tapasztalatok alapján mutatom be a kooperatív tanulás lehetséges kedvező hatásait az egyetemista célcsoportnál, s kitérek azon feladattípusokra, amelyek a résztvevők kilépőkártyái szerint is a legalkalmasabbnak bizonyultak a hallgatók fejlesztésére, s nem utolsósorban (saját bevallásuk szerint is) az élvezetes tanulás lehetőségét biztosították számukra. Mivel a vizsgált harmadéves informatikus könyvtáros hallgatók az *információs műveltség pedagógiája szakirányra* járnak, az érem másik oldala az, hogy saját készségeik fejlődésén túl ők maguk mennyire váltak képessé arra, hogy mások – leendő könyvtári munkahelyeik, iskoláik olvasóinak, tanulóinak – készségeit fejlesszék. Annak demonstrálására, hogy ez mennyire valósult meg, átfogó értékelést adok a hallgatók által készített fejlesztő foglalkozás-tervezetekből is.

A pécsi információs műveltség pedagógiája szakirányon folyó képzés célja, hogy az információs műveltség elsajátításához szükséges készségek oktatására közoktatási és felsőoktatási szinten is alkalmas könyvtáros szakembereket képezzen, akik információs szakember hivatásukból adódóan maguk is felsőfokon birtokában vannak az információs műveltségnek, s képesek az oktatómunkába integrálni, másoknak hatékonyan továbbadni azt. Természetesen már a szakirányt választó hallgatók oktatása során is szükség van az információs műveltség pedagógiájára, hiszen az egyetemisták igen nagy hányada komoly hiányosságokkal érkezik a középiskolából, akár az önálló gondolkodásra, tanulásra és kutatásra, vagy az információelemzésre való képességüket, akár az ehhez szükséges anyanyelvi műveltségüket, írási és olvasási, szövegértési készségüket nézzük. A leggyakoribb nehézség, hogy a hallgatónak nincs középszintű forrásismerete sem (főként a

³ Az alapvető mintát az a több mint 2000 „critical thinking” címet viselő, online, amerikai, brit és kanadai főiskolák és egyetemek által kínált kurzus jelentené, amelyeket egy gyors internetes keresés során találhatunk pl. az askedu.net, emagister.net és az e-learners.com segítségével.

szaktudományos információkra vonatkozóan), és nem ismer hatékony információkeresési és információértékelési stratégiákat.⁴ Annak tekintetében, hogy a felsőoktatásban milyen standardoknak és kimeneti követelményeknek kellene teljesülniük a tárgyalt készségterületen, fontos mintát mutat például a Boyer-jelentés vagy a felsőoktatásban tanulók számára összeállított információs műveltségi követelményrendszer.⁵

A kipróbálás során a pécsi BA-szintű képzésben részt vevő, harmadéves információs műveltség pedagógiája szakirányos könyvtáros hallgatók a kétféléves *Információforrások és információk kritikai szemléletű értékelése I-II.* című szeminárium keretében egy féléven át kaptak elméleti és módszertani felkészítést a kritikai gondolkodást és az információs műveltséget fejlesztő pedagógiai munkához, a tárgy második félévében pedig saját aktív részvételükkel, egy konkrét témakör (nemek esélyegyenlősége) feldolgozásán keresztül tesztelheték a mintaprogramban foglalt fejlesztő feladattípusokat. A teljes kurzus koronája az a sok nagyon ötletes és tartalmas foglalkozástervezet, amelyeket a hallgatók egyéni tervezőmunka során, maguk állítottak össze egy-egy elképzelt, szabadon választott iskolai/könyvtári célközönségnek, illetve korosztálynak.

A kipróbálásban összesen 25 hallgató vett részt, közülük négy fiú, a többi lány. Az időpont a 2011/2012. tavaszi félév és a 2012/2013. őszi félév volt, mindkét esetben dupla egyetemi tanórákkal (2 x 1,5 óra/alkalom). A kipróbálás tanítási-tanulási folyamatának időbeosztásába a mintaprogram modulrendszere által lehetővé tett, rugalmas, RJR-rendszerű beosztásban 2 alkalom ráhangolódási, 5 alkalom jelentésteremtési és 1 alkalom értékelési-reflektálási szakasz valósult meg.

A kurzus első féléve során a hallgatók korábbi egyetemi kurzusok során szerzett pedagógiai és pszichológiai ismereteire, valamint saját közoktatásban, de akár egyetemen is szerzett tanulói tapasztalataira támaszkodva elsősorban elméleti, módszertani alapozásra került sor, jórészt azonban nem frontális előadás formájában, hanem megbeszélés, vita és közös gondolkodás, rendszerezés útján. Áttekintettük az információtúltermelés és az információforrások sajátosságainak kapcsolatát az információs műveltséggel és a kritikai gondolkodással. A hallgatók saját keresési és korábbi közoktatásban tanulási szerzett tapasztalatai alapján rendszereztük az információk és információforrások értékelésének legfontosabb szempontjait, technikáit és a leggyakrabban felmerülő problémákat, hibaforrásokat. Mivel a kipróbálás időszakában jelent meg és váltott ki pro és kontra nagy szakmai vitát az új NAT, ennek megvitatására külön szemináriumi alkalmat szántunk. A NAT tartalma kapcsán rendszereztük a hagyományos (diszciplináris) és a kívánatos (konstruktivista, készségközpontú) pedagógiai gyakorlat tanulás-szemléletének jellegzetességeit, a tanulási-tanítási folyamat eltérő értelmezéseit, majd összegyűjtöttük az interaktív és reflektív készségfejlesztéshez szükséges pedagógusi és diák-attitűdöket. Mivel a könyvtáros hallgatók csak alapozó pedagógiai és didaktikai oktatásban részesülnek, külön időt szántunk az interaktív és reflektív tanulás feltételeinek és módjainak tanulmányozására, valamint a kritikai gondolkodás fejlesztését támogató egyéni és kooperatív feladat- és foglalkozástípusok hatásmechanizmusának megbeszélésére és kipróbálására. A félévet záró kilépőkártya szerint a hallgatók nagyon hasznosnak találták a pedagógiai-módszertani kérdésekről szóló, fejlesztés- és alkalmazásközpontú áttekintést és rendszerezést. Megtudták azt is, hogy nekik maguknak miben kell fejlődniük, miközben eszköztárat kaptak a tárgyalt készségcsoportot fejlesztő feladatok, foglalkozások saját jövőbeni, gyakorlati munkájukba való beépítéséhez.

A második félévben elméleti és módszertani magyarázatra már nem került sor, hanem a hallgatók a kritikai gondolkodást fejlesztő TÁMOP-mintaprogram gyakorlatainak megoldása során, személyes részvétellel szereztek hasznosítható tapasztalatot arról, hogyan működnek a kritikai

⁴Lásd erről bővebben: Zsák Judit (Béres Judit): Az információs műveltség pedagógiája az egyetemi informatikus könyvtáros képzésben. In: Új utak, szemléletmódok, módszerek a pedagógiában. szerk. Kereszty Orsolya. Kaposvár: Kaposvári Egyetem Pedagógiai Főiskolai Kar, 2008. 334-338. p.

⁵ *Boyer Commission on Educating Undergraduates in the Research University. Reinventing Undergraduate Education* (New York: Boyer Commission, 2001), <http://naples.cc.sunysb.edu/Pres/boyer.nsf/>; magyarul <http://www.hik.hu/tankonyvtar/site/books/b10031/ch07s05.html> (letöltve az internetről 2007. augusztus 16.) ; Information Literacy Competency Standards for Higher Education (Chicago: ALA ACRL, 2000), <http://ala.org/ala/acrl/acrlstandards/informationliteracycompetency.cfm> (letöltve az internetről 2007. szeptember 3.)

gondolkodás és az információs műveltség fejlesztését támogató feladatok. Ezen tudásra és tapasztalatra építve a második félév végén önállóan és részletesen kidolgozott foglalkozástervezetet kellett készíteniük és beadniuk. Az utolsó alkalommal kitöltött kilépőkártyák szerint a hallgatók a ráhangolódás fázisában nagyon kedvelték az esélyegyenlőségről szóló közös fürtábra feladattípusát, mert ez az egyetemen ritkán előforduló módon, egyszerűen és átláthatóan tette lehetővé saját gondolataik rendszerezését. A fürtábra logikai kapcsolatainak megállapítása során számos egyedi felosztás is felmerült, amelyeket a szerzőik meggyőzően magyaráztak, majd az utána maguknak szóló 10 perces szabad írás formájában és ennek megbeszélésekor is nagyon jó gondolatokat vetettek fel, tovább árnyalva a fürtábra felosztását. Számomra külön tanulságos volt a Tamás Gáspár Miklós által írt feminizmus-cikk kettéosztott naplós feldolgozása, mivel a hallgatók inkább szabadon nyilvánítottak szívesebben véleményt a nők helyzetéről, de külön kérésre tudták jellemezni a szerző érvelésmódjának jellegzetes elemeit, módszereit, vonásait. A cikkben felvetett társadalmi problémákat nem látták olyan súlyosnak és sötétnek, ahogyan a szerző sugallta. Saját tapasztalatot alig tudtak mondani, ami hihetetlen – inkább az valószínű, hogy saját környezetükben, életükben nem tudják azonosítani problémaként a hasonló gondolkodásmódot és eseteket. A feladat tanulsága, ami később is megerősítést nyert, hogy a hallgatók problémalátása gyenge, a társadalomkritikai érzékük is fejletlen. A jelentésteremtés fázisának néhány gyakorlata ezt volt hivatott javítani.

Szintén a ráhangolódás fázisában a hallgatók nagyon hasznosnak találták a kooperatív tanulás egyes formáit, különösen a páros és csoportos feladatokat. A hallgatók által megítélt hasznosságát tekintve messze vitte a prímet a Tóth Krisztina-Nagy Boldizsár-szövegek páros T-táblázatos feldolgozása és ennek kapcsán a nemi szerepekről/szerepelvárásokról alkotott vélemények nagycsoportos megvitatása. A Tóth Krisztina-szövegnek nagy sikere volt, aminek külön is örültem, mivel a mintaprogram ezen részében célt volt a kortárs szerzők szövegeinek olvastatása és népszerűsítése is. Várakozásaimmal ellentétben inkább a Nagy Boldizsár-cikk volt az, amelynek nem minden részletét értették, inkább csak a felszínt. A páros munka jól sikerült, könnyebben szóltak hozzá a hallgatógabbak is, mint egyéni munka után. Markánsabbak és lényeglátóbbak voltak a párok által kiöltött vélemények is. Itt már több saját példát tudtak mondani az életükből, közelebb érezték magukhoz a kérdésselvetést, s láthatóan és a kilépőkártyák szerint bevallottan rendkívül inspirálta őket a többiekétől hallott, akár eltérő vélemény is. Többen kiemelték a kilépőkártyán, hogy így egymást is jobban meg tudták ismerni, sok olyan témáról megismerték egymás álláspontját, amelyekről máskülönben nem beszélgettek volna sosem, s az órán kezdett vita nem egyszer folytatódott órán túl is.

Hasonlóképpen a gender-megközelítést hozta be a nemek esélyegyenlőségének tárgyalásába a Bódis Kriszta Bári-séj című, a lovári cigány közösség nőképét bemutató dokumentumfilmje kapcsán folytatott nagycsoportos eszmecsere. Utóbbi kapcsán többen kiemelték fontos új tudásként, hogy megtanultak egy problémát több oldalról megközelíteni, valamint megtanulták saját gondolkodásukat reflektíven kezelni, például felismerni saját előítéletességüket és tévhiteiket, téves információikat más kultúrákkal kapcsolatban. Ezt erősítette tovább a jelentésteremtés fázis azon feladata, amelynek során szakértői csoportokban kellett különböző, nem nyugati és nem európai kultúrák nő- és férfiképét feltérképezniük és prezentációban bemutatniuk.

A jelentésteremtés fázisának egyik, többen által is tanulságosként kiemelt komplex feladatában az általam előre megadott, választható olvasmányok mindegyike sajátos szempontból és kontextusban dolgozta fel a legkülönbözőbb kultúrák és történelmi korszakok nő- és

férfiszemléletének sajátosságait. A szakértői kiscsoportok azt a feladatot kapták, hogy az általuk választott könyv tartalmát dolgozzák fel, gyűjtsenek hozzá más forrásból is információkat, majd készítsenek prezentációt, s a reciprok tanítás módszerével tanítsák meg a többieknek mindazt, amit a nemek esélyegyenlősége szempontjából fontosnak tartanak, majd ellenőrizték is a többiek tudását. A hallgatók addigi tanulmányaik során többször találkoztak már olyan feladattal, amikor egyéni vagy közös előadást, prezentációt kellett készíteniük. Ezért volt meglepő, hogy a közös információgyűjtési, könyvfeldolgozási és prezentációkészítési munka csak részben váltotta be a hozzá fűzött reményeket. 3-4 fős kiscsoportokban dolgoztak, de nem szántak egyenlő időt a munka közös elvégzésére, voltak aktívabbak, akik több részmunkát is magukra vállaltak, más viszont kihúzta magát és minél kisebb energiabefektetéssel igyekezett megúszni, s ugyanez az aktivitás illetve passzivitás mutatkozott meg az órai hozzászólásokban, részvételben is. A nagy- vagy kiscsoportban végzett közös munka tehát a hozzáállás miatt olykor nem valósított meg valódi kooperatív tanulást. Ez olykor abból is következett, hogy volt, aki félreértette a kooperatív feladatvégzés lényegét, s ezért nem valósított meg kooperatív tanulást, hanem a csoport tagjai egyénileg dolgoztak a végső, közös produktumon – annak ellenére, hogy előtte megbeszéltük, mit kell csinálni. Megesett például, hogy nem került sor az információk közös értékelésére és szelektálására, hanem egy ember olvasott és prezentált a többi nevében, másutt pedig voltak csoporttagok, akik csak képeket, illusztrációkat gyűjtöttek a prezentációhoz, és a szövegfeldolgozásban, tartomelemzésben nem vettek részt. nem értékelték. Ugyanehhez a feladathoz kötődő tapasztalatom, hogy a hallgatók nagyobb terjedelmű, elvontabb mondanivalót megfogalmazó könyvek esetében nem voltak képesek minden esetben a lényegi információk kiszűrésére és az általános mondanivaló megragadására: a leggyakrabban elvesztek a részletekben, ahelyett, hogy meglátták volna egy sok példát hozó könyv általános témáját (pl. hogyan működtek korról korra a nemi sztereotípiák, mi táplálta őket még az állítólagos tudományos megközelítésekben is, vagy milyen veszélyeket rejt a kulturális relativizmus távoli kultúrák emberi jogokat sértő gyakorlatainak megítélésakor), nem ezt mutatták be a fő problémától az egyes példák felé haladva, hanem végigsorolták a példákat konklúzió nélkül, és anélkül, hogy keresték volna olvasmányuk kapcsolatát az óráinkon közös nevezőként végigívelő esélyegyenlőség témakörével.

A csoportos feladatvégzések során általános tapasztalat volt, s ezt a hallgatók saját gyengeségükként is leírták a kilépőkártya önértékelést kérő kérdésénél, hogy sokan nem merik vállalni és megfogalmazni saját véleményüket, nincsenek hozzászokva az órai aktív részvételhez, a hozzászóláshoz, a vitában és a meggyőzésben (csoportos munka során és kiselőadásban) nem túlzottan ügyesek. Szintén a korábbi iskolai szocializáció számlájára írható, hogy többen úgy találták, írásban jobban el tudják végezni a feladatokat, mint szóban.

Az értékelés és reflektálás fázisában a jelentésteremtési szakaszban együtt dolgozó hallgatói csoportok egymás értékelését végezték el, a saját maguk által készített feladatsorok és kvízzjátékok, tesztek kitöltése és pontozása segítségével. Általános tapasztalat volt, hogy a legspeciálisabb információkat is sikerült átadniuk és megértetniük egymással, ami nagy szó, ezért minden szakértői csapat sikerélménnyel távozhatott.

A kilépőkártya utolsó kérdése arra vonatkozott, hogy mi volt a legfontosabb, amit a foglalkozásokon megtanultak a hallgatók. A legtöbben az önértékelésük fejlődését, a problémák sokoldalú megközelítésének képességét, a vitakultúrát és a mások véleményének respektálását, az empátiát, toleranciát és elfogadást emelték ki pozitív hozadékként, de volt olyan is, akinek az volt a tanulság, hogy felismerte saját gondolkodása előítéletességét, hibáit. Mások az órán megjelenő gyakorlati tudást, a valóság-hű problémákat és a sok új ismeretet emelték ki, illetve azt, hogy a tanult módszerek alkalmasak a tanulássegítésre. Megint mások a saját foglalkozások készítéséhez kapott mintát és a saját tapasztalat útján szerzett módszertani tudást értékelték. Hadd idézzek itt egyetlen, nagyon biztató hallgatói véleményt: „Az volt a legfontosabb, hogy megtanultam: önmagában már az is sokat segít, ha beszélgetünk a problémákról. Talán így az egyéneken és a társadalomban is tudatosul, hogy ezek létező problémák, és érvényesülhet az az elv, hogy gondolkodj globálisan, cselekedj lokálisan. Továbbá az is fontos volt, hogy nemcsak könyvekből lehet tanulni, hanem együtt, csoportos munkák és kevésbé formális keretek között is.”

Számomra bebizonyosodott, hogy a mintaprogramnak egy nagyobb volumenű egyetemi kurzusba való integrálása szerencsés választás volt, és hogy bizony nagy szükség van a módszertani alapozó félévre, a friss, modern szemléletű módszertan megismerésére (ami tapasztalatom szerint gyakran hiányzik a pedagógusképzésből is). Főként akkor kaptam megerősítést a kurzus struktúráját illetően, amikor láttam, hogy a szintén a PTE FEEK-re járó könyvtárpedagógia tanár MA-sok nagy hányada egy hasonló témájú, de csak nyolc órás, tömbösített levelező kurzus után, sokéves gyakorlati iskolai könyvtárosi és/vagy pedagógusi munkatapasztalattal a háta mögött sem volt képes meghaladni a hagyományos szemléletű tanórák és módszertanok kereteit saját foglalkozásterveiben.

Egyéni, formális oktatói értékelést csak a kurzust legvégső fázisban, a saját kidolgozott fejlesztő programjaik, foglalkozásaik kapcsán kaptak a hallgatók, átlagosan jeles eredménnyel. Nagy örömmre számos nagyon kreatív, tartalmas foglalkozásterv született a hallgatók tollából, iskolai tanórák és témanapok, délutáni szakkörök, olvasótáborok és időutazó táborok, felnőtt olvasók továbbképzése keretében, amelyek közül érdemes volna néhányat közkinccsé tenni az OPKM olvasás portálján. Volt, akinek a saját iskolai könyvtári gyakorlata során alkalma nyílt a kipróbálásra is, s ez még nagyobb sikerélményt jelentett mindannyiunk számára.

Felhasznált szakirodalom:

Bárdossy Ildikó et al.: *A kritikai gondolkodás fejlesztése: Az interaktív és reflektív tanulás lehetőségei: Tanulási segédlet pedagógusok és pedagógusjelöltek számára a saját élményű tanuláshoz.* Pécs – Budapest: PTE, 2002.

Bárdossy Ildikó et al. (vál., szerk.): *A kritikai gondolkodás fejlesztése II.: Az interaktív és reflektív tanulás lehetőségei: Válogatás pedagógusok és pedagógusjelöltek munkáiból.* Pécs: PTE, 2007.

Béres Judit: *A kritikai gondolkodás fejlesztése az információforrások és információk önálló, reflektív kezeléséért a középiskolák 11-12. évfolyama számára c. pedagógiai mintaprogram.*

Elérhető: http://olvasas.opkm.hu/portal/menu/hirek/nevelesi_tudasdepo_mintaprogramok

Boyer Commission on Educating Undergraduates in the Research University. Reinventing Undergraduate Education (New York: Boyer Commission, 2001),
<http://naples.cc.sunysb.edu/Pres/boyer.nsf/>; magyarul

<http://www.hik.hu/tankonyvtar/site/books/b10031/ch07s05.html> (letöltve az internetről 2007. augusztus 16.)

Deli Éva, Buda Mariann: *Tanulástanítás? Élvezetes tanulás.* Budapest: Dinasztia Tankönyvkiadó, 2007.

Information Literacy Competency Standards for Higher Education (Chicago: ALA ACRL, 2000),
<http://ala.org/ala/acrl/acrlstandards/informationliteracycompetency.cfm> (letöltve az internetről 2007. szeptember 3.)

Varga Katalin (szerk.): *A 21. század műveltsége: E-könyv az információs műveltségről.* Pécs: PTE FEEK Könyvtártudományi Intézet, 2008. Elérhető:

<http://www.lib.pte.hu/elektkonyvtar/ekonyvek/elibrary/21szazad/>;

<http://mek.oszk.hu/06300/06355/html/>

Zsák Judit (Béres Judit): *Az információs műveltség pedagógiája az egyetemi informatikus könyvtáros képzésben.* In: *Új utak, szemléletmódok, módszerek a pedagógiában.* szerk. Kereszty Orsolya. Kaposvár: Kaposvári Egyetem Pedagógiai Főiskolai Kar, 2008. 334-338. p.