

AZ ÚJ MÉDIA ÉS AZ ÍRÁSTUDÁS ÚJ FORMÁI

Koltay Tibor

Szent István Egyetem Alkalmazott Bölcsészeti Kar

A tanulmány célja a napjainkat sok tekintetben meghatározó új média néhány tulajdonságának ismertetése. Ehhez társul az írástudás korszerű formáinak (típusainak) bemutatása, hiszen ezek nagymértékben segítik az új média világában való eligazodásunkat. Mindennek jelentős hatása van a nevelésre.

Új média

A 21. századot a fokozódó mértékben digitális, tehát nem nyomtatott szövegek létrehozása, terjesztése és befogadása jellemzi; az információ soha nem látott mennyiségben és változatos formában áll rendelkezésünkre. Nemcsak a mennyiség növekedésének lehetünk tanúi, hanem azt is tapasztaljuk, hogy többféle média hordozza ezt az információ-tömeget.

Az új média kialakulását nagymértékben a Web 2.0 megjelenése eredményezte, kevésbé definiált volta folytán nemcsak ennek eszközeit használja, hanem azzal lényegében azonos. A Web 2.0 olyan szoftverekre épül, amelyek lehetővé teszik a közösségi tevékenységekben való tömeges részvételt, a felhasználók magukat és érdeklődésüket mediatisztált terekben fejezhetik ki, s az így kialakított reprezentációk útján léphetnek kapcsolatba egymással (*Jarrett, 2008*). Mivel a Web 2.0-s eszközök könnyen használhatók, felépítésük egyszerűnek tekinthető és a kívánt tartalmak létrehozásához nem kell szoftvereket vásárolnunk. Ebben a környezetben a felhasználók is kommunikálnak; egyaránt betöltve a fogyasztó és a termelő, az olvasó és az író szerepét.

Az írástudás új formái

A társadalmi kontextusok és feltételek változásával az írás és az olvasás újabb és újabb formái jönnek létre annak függvényében, hogy kik vesznek részt folyamataiban és milyen eszközöket használnak (*Lankshear és Knobel, 2004*). Az írástudás és az írástudatlanság fogalmának korábbi meghatározása magában foglalta az esztétikai értékkel bíró irodalmi művek ismeretét, majd egyre inkább azokat, a tömegek számára is elérhető

készségeket kezdte jelenteni, amelyek a szövegek kezeléséhez az esztétikumtól függetlenül szükségesek (*Livingstone, Van Couvering és Thumin, 2008*).

A globalizáció, az internet széles körű használata, a tömegkommunikációs média, az információs és kommunikációs technológiák (IKT), valamint a telekommunikáció konvergenciája újradefiniálják és a jövőben is megváltoztatják az írástudás természetét és tartalmát. Szükség van tehát arra, hogy ismerjük az írástudás új formáit (*IRA, 2009*). Ezek a formák sokféleképpen közelíthetők meg, illetve sokféle, vitára okot adó értelmezésük létezik. Mindenestre a digitális technológiák gyors fejlődése által kiváltott társadalmi változások eredményeként jelentek meg (*Andretta, 2005*), és ha megfelelően élünk velük, a demokráciát, a részvételt és az aktív állampolgári magatartást szolgálják. Mindez még jóval az új média elterjedése előtt társadalmi szükségletté tette, hogy legyenek a kompetens, tájékozott és az egész életen át tartó tanulásra képes információhasználók (*Coiro, Knobel, Lankshear és Leu, 2008*).

Az angol nyelvű szakirodalomban (*Bawden, 2001; Boekhorst, 2003; CILIP, 2004; Martin, 2006*) a *literacies* szóval találkozunk, így, többes számban használva a kifejezést, amelyet az *írástudás fajtái* szókapcsolattal is fordíthatunk, vagy akár nevezhetjük az *írástudás típusainak* vagy *formáinak* is. Ahogy azt *Bawden (2001)* szemlélésében kifejti, az írástudás fogalma a különböző időszakokban mást és mást jelentett. Volt, amikor a nyomdatermékek egyszerű megfejtésére korlátozódott, máskor a nyomtatott szó kulturális feltételrendszerének, etikai normáinak és esztétikai értékeinek tudatos és kritikus ismeretét is jelentette. Természete tehát mindig is kettős volt. Egyrészt jelentette az egyszerű írni és olvasni tudást, másrészt magában foglalta az ezeken túl terjedő készségeket, mindenekelőtt az értő és a megértésre törekvő olvasást. Kontinuumnak is tekinthetjük, melynek egyik végén a betűkombinációk reprodukálásának képessége, a másikon a logikus gondolkodás, az érvelés és az okfejtés áll (*Bawden, 2001*). Angol nyelven gyakran találkozunk a *reading literacy* kifejezéssel (*OECD, 2003*).

Korunkban az írástudás hatóköre kiszélesedett: egyaránt kötődik a kultúrához és a technológiákhoz (*Cordes, 2009*), ami abból eredeztethető, hogy az információs társadalom körülményei között a műveltség alapelemei közé bekerültek az információs és kommunikációs kompetenciák. A műveltségnek ezt a részét gyakran *digitális írástudásnak* nevezik. Ez azt a számítástechnikai tudást (szoftver- és hardverismeretet) jelenti, amelyik lehetővé teszi, hogy az egyén aktívan tudjon élni az információs társadalom kínálta lehetőségekkel (*Zsák, 2008*). Mi azonban másképpen látjuk a digitális írástudás tartalmát, mint ahogyan azt a vele foglalkozó hazai szakirodalom (pl. *Fehér, 2004; Kárpáti és Hunya, 2009*) bemutatja. Korunkban az írástudásnak fontos alkotóeleme az IKT hatékony alkalmazása, ennek ellenére úgy véljük, ezzel egyenértékű, sőt lényegesebb, hogy vannak más képességek és készségek is, amelyeket szintén el kell sajátítanunk a teljes értékű írástudáshoz (*Molnár, Csótó, Gáspár, Kollányi, Pál és Rab, 2005*).

A *literacy* szó fordítása ugyanakkor nemcsak többes számban, hanem az írástudás típusait megnevező angol terminusok mindegyikében – a szókapcsolatok második tagjaként is – nehézséget okoz. Ezeket a terminusokat sokszor nem az *írástudás*, hanem a *műveltség* szóval magyarítjuk. Érdemes például ebből a szempontból megvizsgálni az *information literacy* kifejezéssel jelölt fogalom magyar megfelelője kapcsán kialakult gyakorlatot. Ez a fogalom, a maga összetettségében egyaránt hordozza a kultúra, a mű-

veltség és az írástudás jegyeit. Ezért is van, hogy bár az angol *information literacy* kifejezést az *információs kultúra*, *információs írástudás* vagy *információs műveltség szókapcsolatot használva is* lefordíthatjuk – közülük az utóbbi megnevezés terjedt el a legjobban (Koltay és Prókai, 2010).

A terminológiai nehézségeket mutatja az a tény, hogy az alapvetően angolszász szakirodalomra épülő munkák mellett megjelenik a német eredetű *információs kompetencia* fogalma is, amely lényegét tekintve ugyan nem áll távol az információs műveltségtől, ám Sipos (2008) szerint nagyobb súlyt helyez a megtalált információk célirányos analizésén alapuló válogatásra és értékelésre. Bármelyik megnevezéssel illessük is, az információs műveltség beágyazódik az írástudás általános (hagyományos) kontextusába, hiszen feltételezi a nyomtatott és az írott információk hasznosításának képességét. Ezért van, hogy akár információs *írástudás* formában is fordíthatnánk. Másrészt kulturális eszköztudás is, amelynek lényege az önálló tanulás eszközeinek ismerete és használata (Báthory, 1997) tehát a *műveltség* szó használata is indokolt.

Az információs műveltség sokféleképpen értelmezhető. Jelentheti többek között az IKT alkalmazásának képességét információk hatékony visszakeresésére és terjesztésére, az információforrások megtalálásához és kiaknázásához szükséges kompetenciákat, továbbá az információszükséglet felismerése, valamint az információ megtalálása, értékelése és felhasználása során az ismeretek megszerzése vagy kibővítése céljából hasznosítható készségeket. Ezek közül a harmadik a legátfogóbb, mivel az első két megközelítést is magában foglalja (Boekhorst, 2003).

Aki elsajátította az információs műveltség készségeit, az felismeri, mikor van szüksége információra; megtanulta, hogyan kell tanulni; továbbá ismeri, miként szerveződik az információ, hogyan található meg és hogyan használható fel a tanulásban (ALA, 1989). Az információs műveltség kiterjed az információ minden formájára és minden korosztály számára fontos, mivel mindenki használ információkat (CILIP, 2004).

Az információs műveltség több okból – talán elsősorban azért, mert a könyvtári felhasználóképzésben gyökerezik (Andretta, 2005) – inkább csak a könyvtárosok körében ismert fogalom és éppen az oktatás területén kapta a legkevesebb figyelmet (Bawden és Robinson, 2009). Hazánkban viszont nem maradt visszhang nélkül az oktatásban sem, hiszen Falus és Kotschy (2006) a kompetencia alapú tanárképzés négy részkompetenciájának egyikeként említi.

Az *információs írástudás* elnevezéssel jelölt információs műveltség első hazai említése (Z. Karvalics, 1997) nemcsak úttörő voltánál fogva érdekes. Z. Karvalics László munkája már a digitális írástudás általunk is osztott értelmezéséhez közelít, hiszen a problémafelvetésen túl – elsődlegesen külföldi forrásokra építve – az információs műveltség olyan jellemzőire mutat rá, amelyek főként a digitális írástudás sajátjai. Ilyen vonás például az, hogy foglalkozik az aktív komponenssel, vagyis azzal, hogy az információ használata kommunikációt, tehát a publikálást, a kutatási eredmények, gondolatok megformálását és elektronikus közzétételét is jelenti. A szerző arra is felhívja a figyelmet, hogy a kommunikáció különféle médiumok útján történhet.

Az információs műveltséghez hasonlóan a *digitális írástudás* is gyűjtőfogalom, mivel a *műveltség* vagy az *írástudás* utótagú szókapcsolatokkal jelölt fogalmakra egyaránt vonatkozhat. A digitális írástudásnak részét képezi az információs műveltség és az IKT ha-

tékony felhasználása (Bawden, 2008). A digitális írástudás az írástudás és a műveltség több típusát fogja át, a funkcionális írástudás keretébe beleértve az írást, az olvasást és a számolást is. Magában foglalja az értő olvasást és a megszerzett információk kritikus kezelését; a könyvtárak használatának és az információkeresési stratégiák alkalmazásának készségeit, továbbá az információforrások és a talált információk értékelését. Fontos alkotóelemei a számítógépekhez köthető ismeretek, készségek és képességek, azonban nem korlátozódik kizárólagosan ezekre (Molnár és mtsai, 2005). Ebben mindenképpen eltér a már említett és a számítástechnikát középpontba állító értelmezésektől. Osztjuk ugyanis Beeson (2005) véleményét, aki szerint az információról alkotott képünket nem szabad leszűkítenünk a megjelenítés, tárolás és feldolgozás kérdéseire, hanem figyelünk kell arra is, hogy miként használjuk fel az információt különböző kontextusokban arra, hogy jelentéseket konstruáljunk, egymással megosszunk és cselekvéseket koordináljunk.

A digitális írástudás azt jelenti, hogy birtokában megfelelően tudjuk használni a digitális eszközöket a digitális források azonosítására, elérésére, kezelésére, integrálására, értékelésére és szintetizálására, továbbá új tudás létrehozására, valamint arra, hogy másokkal kommunikáljunk és reflektáljunk a hozzánk érkező üzenetekre. Mindezt specifikus élethelyzetek kontextusában tesszük annak érdekében, hogy konstruktív társadalmi tevékenységeket tegyünk lehetővé és hajtsunk is végre (Martin, 2006).

Ugyanakkor a digitális írástudás megkülönböztető jegye, hogy számos olyan tárgyat érint és fog át, amelyeket nem sajátít ki. Értelmezési tartományába beletartozik az információ prezentálása anélkül, hogy része volna a szépírói tevékenység. Foglalkozik az információ értékelésével, viszont nem tartalmazza a szisztematikus bírálatot és a metaanalízist. Felöleli az információ szervezését is, ám nem foglalkozik a terminológia létrehozásával és fejlesztésével, a taxonómiákkal és a tezauruszokkal (Bawden, 2008).

A *médiaműveltség* célja annak lehetővé tétele, hogy kritikusan tudjuk kezelni a mindennapos médiafogyasztás eredményeként megszerzett élményeinket és tudatában legyünk a médiaüzenetek konstruált jellegének. A *médiaműveltség* – az információs műveltséghez hasonlóan – ernyőfogalom és részben azonos is vele (Bawden, 2001). Modern szemlélete már nem korlátozódik a hagyományos tömegkommunikációs eszközökre, kiterjed az online formákra is (Hobbs, 2006). Ennek következtében az új médiát is érinti, különösen, ami az üzenetek konstruált voltát illeti.

Az információs társadalomban az írástudás sok tekintetben reprodukív jellegű, mivel meglévő anyagok kreatív újrafelhasználását teszi lehetővé (Bawden, 2008). Korunk kommunikációja jelentős részben már nem eredeti szövegek létrehozása, hanem meglévő információk kiválasztása, elrendezése, szűrése és újraalakítása, beleértve a kommunikáció megfelelő technológiájának megválasztását is (Geisler, Bazerman, Doheny-Farina, Gurak, Haas, Johnson-Eilola, Kaufer, Lunsford, Miller, Winsor és Yates, 2001).

Mire jók az írástudás új formái?

Az új médiához kapcsolódó írástudások esetében kiemelkedő szerep tulajdonítható az olvasás szociális dimenziójának. Ezt hangsúlyozza *Józsa és Steklács (2009)* is: a szociális dimenzió meghatározott helyzetben lezajló interakción keresztül történő jelentéskonstruálás. *Shapiro és Hughes (1996)* az írástudások szerepét a hét szabad művészet magvát képező *trivium* – a grammatika, a logika és a retorika – szerepéhez hasonlítja. Ez elsősorban az információszerző olvasáshoz és az írástudás hozzá kapcsolódó típusaihoz köthető, amelyeknek része a kivonatolás, az információk kiemelése és a rangsorolás.

E készségeknek megvan a maguk szerepe akkor is, ha az olvasás olyan specifikus, professzionális tevékenységet szolgál, mint a referátumkészítés, amelynek eredménye, a referátum az információk közötti tájékozódásunk kiemelkedően fontos eszköze. A referátumok írásához szükséges készségek elsajátítása alapvetően szükséges (volna) minden, folyóiratokban cikket közlő szakember, kutató számára, hiszen mindegyiküknek el kell készíteni a tanulmánya részét képező – gyakran összefoglalónak nevezett – autoreferátumot (*Koltay, 2003*).

Az írástudás új formáit az új média korában sajátos körülmények között kell alkalmaznunk. Egyelőre alig vannak kutatási eredmények arról, hogy a fiatalok miként használják az új médiát (*Greenhow, Robelia és Hughes, 2009*). Még kevesebbet tudunk az új médiának a formális tanulásban játszott szerepéről. Egyértelmű oktatási potenciált is tulajdoníthatunk neki, azonban osztjuk *Ito és munkatársai* véleményét (2008), amely szerint az új média iránti szenvedély motiváló tényezője nem annyira a tanulás, hanem az az elképzelés, amely a fiatalokban a közösségi létről él (*Ito, Horst, Bittanti, Boyd, Herr-Stephenson, Lange, Pascoe és Robinson, 2008*).

Számos elképzelés alapját a *digitális bennszülöttekről* szóló, divatos elmélet (*Prensky, 2001*) alkotja. Az elnevezés szerint az 1990-es évek elején született nemzedéket a modern, digitális technológia és média veszi körül, ezért tagjai jól ismerik a számítógépek, videojátékok és az internet digitális világát, szemben a régebbi generációkkal, amelyek tagjai a digitális *bevándorlók* (*Ujhelyi, 2009*). Ennek a fogalom párnak a hétköznapi és ilyen módon a kritikát nélkülöző értelmezése egyre nagyobb szerepet kap a technológiákat gyártó és árusító cégek, a politikusok és a véleményformálók gondolkodásában és kijelentéseiben. Mindebből adódóan szükség van arra, hogy előmozdítsuk a fiatalok és a digitális technológia közötti viszony valós megértését, ezért érdemes megkérdőjeleznünk a digitális bennszülöttekkel kapcsolatos elképzelések pontosságát. Ez különösen azért fontos, mert ennek a diskurzusnak a hangnemét – bár gyakran ellenállhatatlan és meggyőző formában – a túlzás és a következtetlenség jellemzi. Nem sajátja, hogy pontos és objektív képet adna a fiatalok és a technológiák viszonyáról. Ez nemcsak a dicsőítő megközelítésekre igaz, hanem a – sokszor túlzott – aggodalmak megjelenésére is. A pro és kontra érvek célja mindenesetre a meggyőzés, ráadásul ritkán alapulnak reprezentatív mintákon elvégzett empirikus vizsgálatokon, helyettük inkább anekdotikus jellegűek vagy informális megfigyelések eredményei (*Selwyn, 2009*).

Az új média pedagógiai adaptálásának fontos kérdése, hogy figyelembe vegyük az iskolákban az új technológiákkal szemben meglevő ellenállást. Ahelyett, hogy a tanáro-

kat kárhoztatnánk azért, hogy lassan reagálnak az új technológiákra, meg kellene értenünk a technológiai innováció és az oktatás kultúrája közötti eltéréseket. Bár a Web társadalmilag dinamikus, információban gazdag és sokak számára vonzó, az online interakció kaotikus természete, valamint a tudásreprezentáció szórtsága aggasztja a tanárokat, akik hagyományosan elvárják, hogy diákjaik kiszámítható módon viselkedjenek, szabályokat kövessenek, s tanulmányi előmenetelükre koncentrálnak (*Zhang, 2009*). A tanárok számára fontos a biztonságos és a rendezett tér, amelyben az irányítás a harmonikus tanulási környezet fenntartását teszi lehetővé. Az osztályterem világa olyan világ, ahol a kapcsolatokat a nyomtatott könyvekre alapozott műveltség gyakorlata és oktatási rutinjai közvetítették, amelyeket a tantervek foglaltak keretbe. Ezt a törékeny környezetet megzavarni kockázatos vállalkozás, és a tapasztalat azt mutatja, hogy az új technológiák gyakran destabilizáló tényezőként hatnak. Éppen ezért erős szakmai támogatás és nagy érzékenységgel végrehajtott fejlesztés szükséges ahhoz, hogy túllépjünk azokon a tantervi konstrukcióinkon és pedagógiai hagyományainkon, amelyek leszűkítik arra vonatkozó elképzelésünket, hogy milyen legyen a digitális környezetben folyó tanulás (*Merchant, 2009*).

Úgy érezhetjük, hogy paradigmaváltás történt, viszont messze vagyunk még attól, hogy megértsük, miként kerülnek át ezek a változások a pedagógiába. Nemcsak az írástudás új formáinak a sokféle technológia közvetített hatását kell megismernünk, hanem meg kell értenünk, miként befolyásolják ezek tanulóink motiváltságát és tanulását, s olyan tanulási környezeteket alakítsunk ki, amelyek egyaránt megfelelnek a hagyományos és az új média közegében (*Walsh, 2009; Kárpáti és mtsai, 2008*).

Összegzés

Meg kell tanulnunk, hogy a közvélemény nem feltétlenül lesz tájékozottabb attól, hogy az információ nagy mennyiségben és könnyen elérhető. Ez a helyzet sokkal inkább megnehezíti, hogy megtaláljuk a megbízható jelet a vélemények tengerében, miközben az emberek az olyan információkhoz vonzódnak, amelyek már meglévő nézeteiket támasztják alá, s ezeknek az elérhetőségét az új információs technológiák virtuálisan garantálják, sőt, könnyen megtalálhatóvá is teszik (*Ginsparg, 2007*).

Nincsen olyan egyetlen, mindenható írástudás (vagy műveltség), amely mindenkinek kielégítené az igényeit, vagy amely egy-egy szakember egész életútján megfelelően bizonyulna. A fogalmakat újra és újra tisztáznunk kell, és folyamatosan friss elsajátítandó kompetenciákat kell megjelölnünk annak függvényében, ahogy a világ – és különösen az információs környezet – megváltozik. Távlatokban gondolkodva az írástudás különböző formáinak szerepét abban láthatjuk, hogy végeredményben a tudás új mintáit, eljárásait és módzatait segítenek összekapcsolni a tudás hagyományos eszközeivel, hidakat teremtve a tudás korábbi és az új világ közé (*Csepeli, 2008*).

Az internetes tartalmak hallatlan gazdagságát és sokféleségét figyelembe véve, az írástudás különböző típusai mindehhez azt a nélkülözhetetlen összetevőt adják, amit *kritikai szellemnek* nevezhetünk. Ennek lényege az, hogy globalizálódó világunknak olyan

állampolgárokra van szüksége, akik rendelkeznek az írástudás készségeivel, információs műveltséggel, sokat olvasnak, tisztán látnak és gondolkodnak, jól értesült emberek módjára kérdeznak, és megkérdőjelezzik a szaktekintélyek, sőt, még saját maguk állításait is (Bundy, 2004).

Irodalom

- ALA (1989): *ALA Presidential Committee on Information Literacy, Final report*. American Library Association, Chicago, Ill.
- Andretta, S. (2005): *Information literacy: A practitioner's guide*. Chandos, Oxford.
- Báthory Zoltán (1997): *Tanulók, iskolák – különbségek*. Okker, Budapest.
- Bawden, D. (2001): Information and digital literacies: a review of concepts. *Journal of Documentation*, **57**. 3. sz. 218–259.
- Bawden, D. (2008): Origins and concepts of digital literacy. In: Lankshear, C. és Knobel, M. (szerk.): *Digital Literacies: concepts, policies and practices*. Peter Lang, New York, NY. 17–32.
- Bawden, D. és Robinson, L. (2009): The dark side of information: overload, anxiety and other paradoxes and pathologies. *Journal of Information Science*, **35**. 2. sz. 180–191.
- Beeson, I. (2005): Judging relevance: a problem for e-literacy. *ITALICS*, **4**. 2. sz. <http://www.ics.heacademy.ac.uk/italics/vol5iss4/beeson.pdf>; Letöltés ideje: 2011. április 21.
- Boekhorst, A. (2003): Becoming information literate in the Netherlands. *Library Review*, **52**. 7. sz. 298–309.
- Bundy, A. (2004): One essential direction: information literacy, information technology fluency. *Journal of eLiteracy*, **1**. 1. sz. http://www.jelit.org/6/01/JeLit_Paper_1.pdf; Letöltés ideje: 2011. április 21.
- CILIP (2004): Chartered Institute of Library and Information Professionals, Short introduction to information literacy. <http://www.cilip.org.uk/policyadvocacy/learning/informationliteracy/definition/introduction.htm>; Letöltés ideje: 2011. április 21.
- Coiro, J., Knobel, M., Lankshear, C. és Leu, D. J. (2008): Central Issues in New Literacies and New Literacies Research. In: McKenna, M. (szerk.): *International handbook of literacy and technology*. Lawrence Erlbaum, Mahwah, N. J. 25–32.
- Cordes, S. (2009): Broad Horizons: The Role of Multimodal Literacy in 21st Century Library Instruction. World Library and Information Congress: 75th IFLA General Conference and Council. Milánó, 2009. augusztus 23-27. IFLA, <http://www.ifla.org/files/hq/papers/ifla75/94-cordes-en.pdf>; Letöltés ideje: 2011. április 21.
- Csepeli György (2008): Wikitudás. *Kritika*, **37**. 4. sz. 2–4.
- Falus Iván és Kotschy Beáta (2006): Kompetencia alapú tanárképzés: divatos jelszó vagy a megújulás eszköze? *Pedagógusképzés*, **4**. 3–4. sz. 67–75.
- Fehér Péter (2004): Az IKT-kultúra hatása az iskolák belső világára. *Iskolakultúra*, **14**. 12. sz. 27–46.
- Geisler, Ch., Bazerman, Ch., Doheny-Farina, S., Gurak, L., Haas, Ch., Johnson-Eilola, J., Kaufer, D. S., Lunsford, A., Miller, C. R., Winsor, D. és Yates, J. (2001): ITex. Future directions for research on the relationship between information technology and writing. *Journal of Business and Technical Communication*, **15**. 3. sz. 269–308.
- Ginsparg, P. (2007): Next-Generation Implications of Open Access. *CTWatch Quarterly*, **3**. 3. sz. <http://www.ctwatch.org/quarterly/articles/2007/08/next-generation-implications-of-open-access/>; Letöltés ideje: 2011. április 21.

- Greenhow, Ch., Robelia, B. és Hughes, J. E. (2009): Learning, Teaching, and Scholarship in a Digital Age: Web 2.0 and Classroom Research: What Path Should We Take Now? *Educational Researcher*, **34**. 4. sz. 246–259.
- Hobbs, R. (2006): Reconceptualizing media literacy for the digital age. In: Martin, A. és Madigan, D. (szerk.): *Digital literacies for learning*. Facet, London. 99–109.
- IRA (2009): *New Literacies and 21st-Century Technologies*. International Reading Association, Newark.
- Ito, M., Horst, H. A., Bittanti, M., Boyd, D., Herr-Stephenson, B., Lange, P. G., Pascoe, C. J. és Robinson, L. (2008): Living and Learning with New Media: Summary of Findings from the Digital Youth Project. MacArthur Foundation. <http://digitallyouth.ischool.berkeley.edu/files/report/digitallyouth-WhitePaper.pdf>; Letöltés ideje: 2011. április 21.
- Jarrett, K. (2008): Interactivity is Evil! A critical investigation of Web 2.0. *First Monday*, **13**. 3. sz. <http://www.uic.edu/htbin/cgiwrap/bin/ojs/index.php/fm/article/viewArticle/2140/1947>; Letöltés ideje: 2011. április 21.
- Józsa Krisztián és Steklács János (2009): Az olvasástanítás kutatásának aktuális kérdései. *Magyar Pedagógia*, **109**. 4. sz. 365–397.
- Kárpáti Andrea és Hunya Márta (2009): Kísérlet a tanárok IKT-kompetenciája közös európai referenciakeretének kialakítására- a U-Teacher Projekt II. *Új Pedagógiai Szemle*, **59**. 3. sz. 83–119.
- Kárpáti Andrea, Molnár Gyöngyvér, Tóth Péter és Főző Attila (2008, szerk.): A 21. század iskolája. Nemzeti Tankönyvkiadó. Budapest.
- Koltay Tibor (2003): *A referálás elmélete és gyakorlata*. Könyvtári Intézet, Budapest.
- Koltay Tibor és Prókai Margit (2010): Terminológiai változások a XX–XXI. századi könyvtárudományban. *Magyar Terminológia*, **3**. 2. sz. 269–284.
- Lankshear, C. és Knobel, M. (2004): „New” Literacies: Research and Social Practice. <http://everydayliteracies.net/nrc.html>; Letöltés ideje: 2011. április 21.
- Livingstone, S., Van Couvering, E. és Thumin, N. (2008): Converging traditions of research on media and information literacies: Disciplinary and methodological issues. In: Leu, D. (szerk.): *Handbook of Research on New Literacies*. Lawrence Erlbaum Associates, Hillsdale, NJ. 103–132.
- Martin, A. (2006): Literacies for the Digital Age. In: Martin, A. és Madigan, D. (szerk.): *Digital literacies for learning*. Facet, London. 3–25.
- Merchant, G. (2009): Learning for the future: Emerging technologies and social participation. In: Hin, L. és Subramaniam, R. (szerk.): *The handbook of research on new media literacy at the K-12 level*. IGI Global, Hershey, PA. 1–13.
- Molnár Szilárd, Csótó Mihály, Gáspár Mátyás, Kollányi Bence, Pál Zsolt és Rab Árpád (2005): A hozzáférési pontok humán-infrastruktúrájának fejlesztése, az IT-mentori szakma kialakítása. <http://www.szmm.gov.hu/download.php?ctag=download&docID=811>; Letöltés ideje: 2011. április 21.
- OECD (2003): *Reading literacy. OECD Glossary of Statistical Terms*. <http://stats.oecd.org/glossary/detail.asp?ID=5420>; Letöltés ideje: 2011. április 21.
- Prensky, M. (2001): Digital Natives, Digital Immigrants. Part 1. On the Horizon, **9**. 5. sz. http://web.me.com/nancyoung/visual_literacy/site_map_and_resources_files/Digital_Natives_Digital_Immigrants.pdf; Letöltés ideje: 2011. április 21.
- Selwyn, N. (2009): The digital native – myth and reality. *Aslib Proceedings*, **61**. 4. sz. 364–379.
- Shapiro, J. J. és Hughes, S. K. (1996): Information Literacy as a Liberal Art. Enlightenment proposals for a new curriculum. *Educom Review*, **31**. 2. sz. <http://net.educause.edu/apps/er/review/reviewArticles/31231.html>; Letöltés ideje: 2011. április 21.
- Sipos Anna Magdolna (2008): Információs kompetencia – realitás vagy frázis? *Tudásmenedzsment*, **9**. 2. sz. 8–20.
- Ujhelyi Adrienn (2009): Iskola 2.0. *Iskolakultúra*, **19**. 11. sz. 54–60.

Az új média és az írástudás új formái

- Walsh, M. (2009): Pedagogic Potentials of Multimedia Literacy. In: Hin, L. és Subramaniam, R. (szerk.): *The handbook of research on new media literacy at the K-12 level*. IGI Global, Hershey, PA. 32–47.
- Zhang, J. (2009): Toward a Creative Social Web for Learners and Teachers. *Educational Researcher*, **84**. 4. sz. 274–279.
- Z. Karvalics László (1997): Az információs írástudástól az internetig. *Educatio*, **6**. 4. sz. 681–698.
- Zsák Judit (2008): A műveltség fogalmának eredete és értelmezésének változásai. In: Varga, K. (szerk.): *A 21. század műveltsége. E-könyv az információs műveltségről*. PTE, Pécs.
<http://www.lib.pte.hu/elektkonyvtar/ekonyvek/elibrary/21szazad/>; Letöltés ideje: 2011. április 21.

ABSTRACT

TIBOR KOLTAY: THE NEW MEDIA, NEW LITERACIES

This paper provides a state-of-the-art review of the new media and related literacies, information literacy and digital literacy first and foremost, but also media literacy. These literacies serve as tools for finding our way in the information world, which undoubtedly influences education as well. A main feature of the new media is the presence of Web 2.0 software, which enables mass participation in social activities. Its users, represented in mediated spaces, have become both consumers and producers of information. Literacies change over time, according to the people and tools involved as well as according to purposes and circumstances. Modern literacies have broadened in scope and become tied to both culture and technology as the information society has seen information and communication competencies incorporated into literacy. Information literacy is among the new literacies. It is embedded in traditional contexts of literacy and functional literacy and holds a strong position among librarians, while other players in the information and education arenas are less aware of it. A closely related, albeit different and more comprehensive form of literacy is digital literacy. It encompasses many literacies, including appropriately using digital tools and facilities, evaluating, analyzing and synthesizing digital resources, and constructing new knowledge. New literacies must be applied according to the circumstances of the new media, not losing sight of the fact that the discourse on their use among young people is compelling and persuasive and often based on informal observation or anecdote, instead of representative empirical studies. This is especially true if we examine the role of the new media in formal education while taking into consideration important resistance to technologies from schools and understanding the discrepancies between technological innovations and the culture of schooling. An abundance of information in itself will not create more informed citizens without equipping them with appropriate literacies, as the new media seem to impede a critical attitude towards information. New literacies foster critical thinking and reading, though there is no single literacy that would be appropriate for all people or for one person throughout his or her lifetime.

Magyar Pedagógia, **110**. Number 4. 301–309. (2010)

Levelezési cím/Address for correspondence: Koltay Tibor, Szent István Egyetem Alkalmazott Bölcsészeti Kar Informatikai és Könyvtártudományi Tanszék, H–5100 Jászberény, Rákóczi út 53.